

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Lucie Kolaříková

Přípravenost pedagogů mateřských škol na společné vzdělávání

Olomouc 2020

Vedoucí práce: PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.

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

V Olomouci dne

.....

Lucie Kolaříková

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí mé diplomové práce PaedDr. Pavlíně Baslerové, Ph.D. za cenné rady, ochotu a odborné vedení při zpracování práce. Také bych ráda poděkovala respondentům, kteří byli ochotni se podílet na vyplnění dotazníků a poděkování patří také mé rodině, hlavně mamince.

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá připraveností pedagogů mateřských škol na společné vzdělávání. Teoretická část je zaměřena na vymezení pojmů společné vzdělávání, inkluze a integrace. Následně se zaměřuje na legislativní dokumenty, principy inkluzivního vzdělávání, podpůrná opatření a účastníky inkluzivního procesu. V závěru se soustředí na učitele předškolního vzdělávání. Empirická část využívá kvantitativní výzkum a jeho metodu dotazníku. Dotazník se zaměřuje na znalosti a názory pedagogů mateřských škol, jimiž chápeme učitele předškolního vzdělávání běžných mateřských škol, kteří nestudovali obor speciální pedagogika.

Klíčová slova: společné vzdělávání, inkluzivní vzdělávání, podpůrná opatření, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, předškolní vzdělávání, učitel předškolního vzdělávání

ABSTRACT

This thesis deals with the preparedness of kindergarten teachers for joint education. The theoretical part focuses on the definition of joint education, inclusion and integration. The following text deals with legislative documents, principles of inclusive education, supporting measures, participants in the inclusive process and, last but not least, the teacher of preschool education. The empirical part uses the questionnaire method as a tool for quantitative research. The questionnaire focuses on the knowledge and opinions of kindergarten teachers, who by definition are preschool teachers of a mainstream kindergarten without specialization in special pedagogy.

Keywords: Joint education, Inclusive education, supporting measures, pupil with special educational needs, preschool education, preschool teacher

Obsah

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Cesta ke společnému vzdělávání	10
1.1 Integrace a inkluze	10
1.2 Společné vzdělávání	12
1.3 Inkluze v mateřské škole	13
1.4 Důležité dokumenty při cestě za společným vzděláváním	14
2 Inkluze v praxi	18
2.1 Principy inkluzivního vzdělávání	18
2.2 Podpůrná opatření	21
2.2.1 Podpůrná opatření 1. stupně	22
2.2.2 Podpůrná opatření 2-5. stupně	22
2.2.3 Oblasti podpůrných opatření	24
2.2.4 Exkurs do Finska	26
2.3 Účastníci inkluzivního procesu	27
2.3.1 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami	27
2.3.2 Rodina	28
2.3.3 Poradenská zařízení	28
2.3.1 Asistent pedagoga	30
2.3.2 Pedagog	31
3 Učitelé předškolního vzdělávání	32
3.1 Kvalifikace učitele předškolního vzdělávání	32
3.1.1 Právní aspekt kvalifikace	32
3.1.2 Profesní aspekt kvalifikace	33
3.2 Učitelé předškolního vzdělávání v inkluzivním vzdělávání	34
3.3 Další vzdělání pedagogických pracovníků	37
EMPIRICKÁ ČÁST	38
4 Metodologie průzkumu	38
4.1 Cíl výzkumu a hypotézy	38
4.2 Metoda výzkumu	39
4.3 Výzkumný vzorek	39
4.4 Analýza výsledků a jejich interpretace	40
4.4.1 Testování hypotéz	55
4.5 Výsledky průzkumu	58

4.6 Diskuze	61
Závěr.....	64
Seznam Literatury.....	66
Seznam použitých symbolů.....	74
Seznam tabulek.....	75
Seznam Grafů	76
Seznam Příloh.....	77

Úvod

„Jestliže se dítě nemůže učit způsobem, kterým učíme, musíme učit způsobem, kterým se dítě učí.“

Ole Ivar Lovaas

Společné vzdělávání je v české společnosti stále kontroverzním tématem, nad kterým debatuje nejen laická, ale i odborná veřejnost. Mnoho pedagogů bylo při jeho zavedení zaskočeno nejen z pohledu připravenosti systému, ale také z pohledu připravenosti pedagogů samotných.

Inspirací pro výběr tohoto tématu diplomové práce byla nejenom půlroční zkušenost autorky diplomové práce na pozici asistenta pedagoga v mateřské škole, ale i to, že se jí zpracovávané téma osobně dotýká jakožto studentky se SVP. V mateřské škole se setkávala s mnohými názory jednotlivých zaměstnanců, které v ní vzbudily otázky, jak problematiku společného vzdělávání vnímají ostatní pedagogičtí pracovníci, konkrétně učitelé, v mateřských školách a jak se na ni cítí připraveni.

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, jaká je připravenost vybraných pedagogů mateřských škol na společné vzdělávání. K tomu, aby byl tento cíl naplněn, bylo formulováno pět dílčích cílů, které se zaměřují na subjektivní názory posouzení znalostí a názory týkající se společného vzdělávání a tři výzkumné problémy.

Diplomová práce se skládá z teoretické a empirické části. Teoretická část diplomové práce je rozdělena do tří kapitol. První kapitola vymezuje pojmy integrace, inkluze a společné vzdělávání. Krátce se zaměřuje na inkluzi v mateřské škole a následně se věnuje důležitým dokumentům po roce 1989 a legislativním dokumentům, které ovlivnily společné vzdělávání a které jsou pro společné vzdělávání aktuálně platné. Druhá kapitola se zaměřuje na společné vzdělávání v praxi, konkrétně se soustředí na principy společného vzdělávání, na podpůrná opatření, kdy je tento pojem vymezen a následně se soustředí na jejich stupně a oblasti podle Katalogu podpůrných opatření a krátce se dotýká finského systému podpory. Součástí této kapitoly je také seznámení s jednotlivými účastníky inkluzivního procesu. Třetí kapitola se zaměřuje na samotného učitele předškolního vzdělávání, zabývá se aspekty jeho kvalifikace a také tím, jaký by měl být učitel při společném vzdělávání. Tato kapitola je doplněna o seznámení s profilem inkluzivního učitele, vydaným Evropskou agenturou pro rozvoj speciálního vzdělávání a o charakteristiku inkluzivních kompetencí podle autora Zulfija.

Čtvrtou kapitolu poté již tvoří empirická část diplomové práce, která obsahuje metodologii průzkumu a analýzu a vyhodnocení získaných dat. Při zpracování empirické části bylo využito kvantitativního výzkumu – průzkumu. Pro tento průzkum byla použita metoda dotazníku, který byl distribuován v online formě a byl určen respondentům – pedagogům mateřských škol, jimiž chápeme učitele předškolního vzdělávání běžných mateřských škol, jež neměli vystudovaný obor speciální pedagogika.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Cesta ke společnému vzdělávání

V této kapitole se seznámíme s pojmy, které jsou používány ve spojitosti se společným vzděláváním, kterými jsou integrace a inkluze, následně se zaměříme na samotné společné vzdělávání a vysvětlíme si, proč je ho potřeba zavést již v preprimárním vzdělávání. Nakonec se seznámíme s legislativou a dokumenty, které ovlivnily aktuální podobu společného vzdělávání.

Během studia vybrané literatury k diplomové práci bylo zjištěno, že pouze jedna dvojice autorů nepovažuje termíny „společné vzdělávání“ a „inkluzivní vzdělávání“ za ekvivalent. Zilcher a Svoboda (2019) definují společné vzdělávání jako termín, který přináší větší finanční podporu dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a zjednodušuje přijetí do běžných škol. To však dle nich nedělá ze společného vzdělávání inkluzivní. Sami ale také zmiňují skutečnost, že společné vzdělávání je bráno Národním ústavem pro vzdělávání jako ekvivalent, kdy názorným příkladem je anglická verze webu, která je přeložena ze „společného vzdělávání“ na „inclusive education.“

Vzhledem k této skutečnosti bude v této diplomové práci pracováno s termínem společné vzdělávání jako se synonymem inkluzivního vzdělávání.

1.1 Integrace a inkluze

Integrace z latinského slova *integrare* znamená obnovení, ucelení, sjednocení či obnovení celku (Anderliková, 2014; Zilcher, Svoboda, 2019). Z významu slova si tedy dokážeme vyvodit, že se jedná o jakési navrácení něčeho, co bylo jednou součástí. Vítková (2004, str.20) v tomto smyslu uvádí, že integrace „*je často chápána jako reintegrace, která následuje po období segregace.*“ Podle Hájkové a Strnadové (2010a, str.8) se jedná o proces „*včleňování postižených osob do společnosti.*“ Slowík (2016) definuje integraci jako systém, kdy dochází ke sjednocení minoritní skupiny a majoritní. Jedná se o nejvyšší stupeň socializace a jde tedy o opak segregace. Oproti tomu Lechtá (2010) chápe integraci v edukaci jako *duální systém*, ve kterém souběžně funguje integrace i segregace. Integrace probíhá, když dítě s postižením, při určitých opatřeních může navštěvovat běžnou školu a pokud nedochází k úspěšné integraci, má stále možnost vrátit se do speciální školy – segregace. Ve vzdělání je za integraci považován přístup, při kterém je dítě se speciálními vzdělávacími potřebami zapojeno do

vzdělávání v běžných školách s tím, že jsou jeho specifické potřeby respektovány (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Potměšil (2018) uvádí, že integrace uznává odlišnosti mezi postiženými a intaktními jedinci a je zaměřena na začlenění či spojení těchto dvou rozdílných skupin během výchovně-vzdělávacího procesu, přičemž pokud je potřeba, je poskytována speciálně pedagogická podpora. Podle Falcmanové (2019) je dítě, které se určitým způsobem liší, při integraci začleněno do prostředí, které s jeho individuálními vzdělávacími potřebami prvotně nepočítalo. Aby se dítě mohlo v takovémto prostředí vzdělávat, musí se nejenom pro ně prostředí upravit, ale i samotné dítě se musí určitou mírou přizpůsobit. Havlisová (2017, str. 82) popisuje integraci jednoduše jako *„pomoc jedinci s postižením začlenit se do třídy a přizpůsobit se třídě ve škole běžného typu. Aby k tomu mohlo dojít, musí být splněna řada podmínek materiálních, technických, organizačních a personálních.“*

Pokud se tedy podíváme na pojetí integrace, můžeme v něm vidět stále ještě jakési hranice, které jedince rozdělují na “ s postižením“ a intaktní. Tyto hranice však smazává jiný přístup, který bývá občas s integrací ztotožňován, a to inkluze.

Vzhledem k medializaci inkluze se může zdát, že je toto pojetí nápadem posledního desetiletí. Podle Reinoldse a Fletcher-Janzenové (2000, in Lechta, 2016, str. 32) však již v roce 1954 v Pensylvánii byl pojem inkluze použit ve spojení se vzděláním žáků s postižením. Tehdy bylo soudně rozhodnuto, že inkluze žáků do běžných škol je *„čestná, etická a spravedlivá.“* Za jeden z nejdůležitějších dokumentů, který nasměroval společnost a dal základ inkluzivnímu vzdělávání je považováno Prohlášení ze Salamanky a Akční rámeček pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami z roku 1994, který uvádí myšlenku, že *„školy hlavního proudu by měly přijímat všechny děti, a to bez ohledu na to, jak jsou na tom tělesně, inteligenčně, sociálně, emočně, ve vztahu k jazyku či čemukoli dalšímu. Tento přístup má zahrnovat jak děti s postižením, tak ty s výjimečným nadáním, děti, jež vyrůstají na ulici nebo ty, co musí pracovat, děti z odlehlých oblastí či z rodin žijících kočovným způsobem života, děti patřící k jazykovým, etnickým či kulturním menšinám i děti z jinak znevýhodněných či marginalizací oblastí skupin.“* (Prohlášení ze Salamanky, 1994, str.11). Inkluze se tedy týká nejen jedinců s postižením a narušením, ale oproti integraci mnohem širší populace, která může být ohrožena (Lechta, 2016).

Inkluzi z anglického slova inclusion můžeme chápat jako akt zahrnutí, obsažení v něčem či uzavření (Leicester, 2008). Inkluze přichází s novým pohledem na společnost. Společnost dle ní již není rozdělována na postižené a na intaktní jedince. V inkluzivním pojetí si jsou všichni rovni a za normální je považována rozdílnost (Anderliková, 2014). Inkluze tedy nepovažuje rozdílnost za negativní věc, ale naopak jí pokládá za možný zdroj inspirací a

vzájemného obohacování (Uzlová, 2010). Každý jedinec je považován za jedinečnou osobnost, která má silné i slabé stránky a s tím související individuální potřeby pro rozvoj (Pacholík a další, 2015). V rámci vzdělávání tedy můžeme říct, že třída je tvořena jednou heterogenní (různorodou) skupinou s individuálními potřebami (Lechta, 2010). Vzhledem k tomuto novému pohledu na třídu se i mění přístup k ní. Oproti integraci se inkluze nezaměřuje jen na potřeby jedince s postižením, ale vzhledem respektování heterogenity se pohlíží na individuální vzdělávací potřeby všech dětí (Kocurová, 2002 in Potměšil, 2018). Inkluzivní přístup dává možnost jedinci s postižením se rovnocenně zapojit do běžných činností, přičemž jsou speciální prostředky využívány, jen pokud je to nezbytně nutné. Tímto přístupem se jednoznačně liší od integrace, která nejdříve skrz speciální prostředky vytváří podmínky pro zapojení jedince do běžných činností společnosti (Slowík, 2016). Leonhardt (2010) uvádí, že celosvětově se začalo přecházet od integračního vzdělávání k inkluzivnímu počátkem 90. let 20. století.

V následující podkapitole se blíže zaměříme na společné (inkluzivní) vzdělávání.

1.2 Společné vzdělávání

Společné (inkluzivní) vzdělávání je systém vzdělávání, který každému dítěti umožňuje navštěvovat běžnou školu (Tannenbergerová, 2016). Inkluze podle Lechty (2016) předpokládá, že by každá běžná škola měla být schopna přijímat všechny děti a tím jim dát i možnost navštěvovat školy v místě svého bydliště. Žádné dítě by nemělo být z důvodu rozdílného jazyka, kultury, rasy, náboženství, sociální třídy, či rozdílu ve vzdělání a chování, ze vzdělávání v běžných školách vyloučeno (O'Hanlon, 2003). Jde tedy o kompletní přijetí všech jedinců s různými vzdělávacími potřebami, a tím i zajištění jejich rozvoje v přirozeném sociálním prostředí (Lopuchová, 2014). Na rozdíl od integrace se v inkluzi počítá s tím, že se ve škole vzdělávají děti s rozličnými individuálními vzdělávacími potřebami. Proto jsou i na tuto skutečnost školní podmínky připraveny a pokud je nutné, jsou dále upravovány (Falcmanová, 2019). V inkluzivním vzdělávání jde tedy o to, aby se všechny děti mohly vzdělávat společně. Což například podle Schmidtové (2014) dává dítěti, které by jindy muselo navštěvovat školu mimo své bydliště, příležitost navázat kontakt s dětmi z okolí, ve kterém žije, přičemž vzniká pravděpodobnost, že s ním budou trávit i volný čas, a tím si bude přirozeně rozvíjet sociální dovednosti. Při inkluzivním vzdělávání je dítě obklopeno různě odlišnými jedinci díky čemuž se učí, že rozmanitost společnosti je přirozená. Učí se empatii, toleranci, komunikaci, respektu k sobě i druhým a spolupráci. Celkově inkluze tedy napomáhá

k sociálnímu učení jedince (srov. Uzlová, 2010, Falcmanová, 2019). Fischer a další (2014) uvádí, že mimo hlavní vzdělávací proud jsou děti zařazovány v případě, kdy potřebují vysoce specializovanou formu péče, pro kterou není běžná škola schopna vytvořit podmínky.

Každý jedinec má právo na vzdělání. Ve spojitosti s inkluzí vzniká obor inkluzivní pedagogika, který se zabývá možnostmi edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí běžné školy (Lechta, 2010). Podle Havlisové (2017) se při inkluzivním vzdělávání nejedná jen o účast dítěte při vzdělávání v běžné škole. Jde o celkové podílení se a smysluplné zapojení do vzdělávacího procesu se všemi dětmi, kdy jakékoliv překážky, které vznikají při procesu učení, se snaží být eliminovány. Hájková a Strnadová (2010b, str.90) inkluzivní vzdělávání chápou jako *„uspořádání běžné školy způsobem, který můžeme nabídnout adekvátní vyučování a studium všem dětem, žákům a studentům s ohledem na jejich individuální rozdíly a s respektem vůči jejich aktuálním vzdělávacím potřebám, přičemž nezáleží na druhu „speciálních“ potřeb ani na výsledcích poměrování výkonů žáku.“* V inkluzivních školách se tedy k dětem přistupuje individuálně a snaží se vytvářet takové prostředí, kde se každé dítě cítí vítáno, může se efektivně vzdělávat a využít plně svého potenciálu. Inkluzivní školy jsou školy v pohybu, jelikož se neustále mění k potřebám dětí, které se tam vzdělávají a není tedy možné říct, že v určitou chvíli jsou zcela inkluzivní (srov. Tannenbergerová, 2016, Havlisová, 2017). Uzlová (2010, str. 19) uvádí, že *„podstatou inkluzivního vzdělávání je snaha poskytnout všem dětem kvalitní vzdělání nezávisle na jejich schopnostech, individuálních zvláštěnostech, znevýhodnění nebo nadání.“*

Aby došlo k rozvoji inkluzivního vzdělávání v České republice, je potřeba připravit podmínky tak, aby nejen vzdělávací systém, ale i jeho aktéři byli připraveni na změny, které inkluze přináší (Fischer a další, 2014). Aktéry se rozumí rodiče, pedagogové, poradenské zařízení, děti se speciálními potřebami, děti intaktní, lékaři a další. Aktuálně se nacházíme na cestě mezi integrací a inkluzí. Nejlépe tento stav vystihuje dvojitvar integrace/inkluze (Lechta, 2010).

1.3 Inkluze v mateřské škole

Přestože se o inkluzivním vzdělávání nejčastěji mluví a píše ve spojitosti s primárním a sekundárním stupněm vzdělávání, týká se všech stupňů. V této kratičké části si vysvětlíme, proč je inkluzivní vzdělávání důležité již od preprimárního vzdělávání.

Předškolní vzdělávání se týká převážně dětí od tří do šesti let, či do počátku jejich školní docházky. Mohou ho však také navštěvovat i děti dvouleté. V roce 2017 prošlo důležitou změnou, a to zavedením povinného posledního roku předškolního vzdělávání (RVP PV, 2018).

„Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané“ (Šmelová, 2018, str.12).

Jak již bylo zmíněno výše Anderlikovou (2014), v inkluzi je odlišnost považována za normální. Podle Falcmanové (2019) je pro akceptaci odlišností dětí potřeba začít s inkluzivním vzděláváním již v raném věku, kdy děti ještě nejsou ovlivněny předsudky a je jednodušší jim odlišnosti druhých vysvětlit. Děti v tomto věku pozorují a přijímají chování a názory rodičů a učitelů. Měly by se učit, že všichni nejsou stejní, každý má jiný styl života, jinou strukturu rodiny a jinak se chová (Leicester, 2008). Pokud se dítě setká poprvé s inkluzí až při nástupu na základní školu nebo na vyšší stupeň, hrozí, že již vlivem vytvořených předsudků a představ mu bude dělat problém akceptovat odlišnosti druhých a nebude schopno je považovat za normální součást společnosti (Kováčová, 2010). Tato skutečnost má následně vliv na úspěšnost inkluzivního procesu, jelikož akceptace patří mezi jeho základní předpoklady (Falcmanová, 2019).

1.4 Důležité dokumenty při cestě za společným vzděláváním

Od dob, kdy byla ve školství upřednostňovaná segregace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, prošlo vzdělání mnohými změnami. V následující podkapitole se seznámíme s důležitými dokumenty, které vedly směrem ke společnému vzdělávání a zároveň se týkají předškolního vzdělávání.

Změny ve společnosti, které odstartoval rok 1989, daly prostor novým myšlenkám o rovných příležitostech všech občanů bez rozdílu (Uzlová, 2010). Prvním dokumentem, který zde uvedeme, je Úmluva o právech dítěte. Ta byla v roce 1989 přijata OSN a následně roku 1991 ratifikovaná Českou a Slovenskou Federativní republikou. V ní je ve článku 23 uvedeno: *„Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, uznávají, že duševně nebo tělesně postižené dítě má požívat plného a řádného života v podmínkách zabezpečujících důstojnost, podporujících sebedůvěru a umožňujících aktivní účast dítěte ve společnosti.“* Jsou zde uznány

zvláštní potřeby dítěte a dále se uvádí, že pomoc se zvláštními potřebami dítěte s postižením by měla být poskytována, pokud možno bezplatně, a to v rámci zajištění efektivního vzdělání a péče o dítě, aby mohlo být dítě co nejvíce zapojeno do společnosti a dosáhlo nejvyššího stupně v rozvoji své osobnosti (Sdělení č. 104/1991 Sb.). Téhož roku vzešel v platnost zákon č. 390/1991 Sb., České národní rady o předškolních zařízeních a školských zařízeních, který v odstavci 3 uvádí: „*Mateřská škola rozvíjí specifické formy výchovného působení na děti. Působí rovněž na děti zdravotně, výchovně a sociálně ohrožené a na děti talentované.*“ A dále zmiňuje, že „*Mentálně nebo smyslově nebo tělesně postižené děti a děti s vadami řeči mohou být zařazeny do mateřské školy podle odstavce 3 nebo do speciálních mateřských škol*“ (Zákon 390/1991 Sb.). V roce 1993 se součástí ústavního pořádku stává Listina základních práv a svobod, která ukotvuje právo na vzdělání, a to ve článku č. 33: „*Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon*“ (Usnesení č. 2/1993 Sb.). Důležitým dokumentem ve vývoji vzdělávání byl Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha (2001), která formovala záměry, myšlenková východiska a směr, kterým se bude vyvíjet vzdělávací soustava. Ta se v desáté kapitole druhé části věnuje vzdělávání zdravotně a sociálně znevýhodněným, kdy se za stěžejní považuje „*odstraňování segregovaného vzdělávání dětí se speciálními potřebami a jejich integrace do běžného vzdělávacího proudu.*“. V následujícím roce 2002 byla zveřejněna směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení, která vymezuje dítě se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP), individuální a skupinovou integraci a další doporučení (Směrnice č.j.: 13 710/2001-24 ze dne 6.6.2002). V listopadu roku 2004 vzešel v platnost zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Ten v § 16 definuje dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, a to tak, že „*dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.*“ Dále také uvádí, že speciální vzdělávací potřeby dítěte zajišťují školská poradenská zařízení (zákon 561/2004 Sb.). Následujícího roku poté vyšla vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Ta určuje, komu jsou poradenské služby poskytovány, jejich účel, pravidla jejich poskytování a samotné typy poradenských zařízení. Téhož roku vyšla vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která uvádí, že výše jmenovaní se SVP jsou vzdělávání s pomocí podpůrných opatření a dále se jejich vzdělávání blíže specifikuje. Na tuto vyhlášku navazuje vyhláška č. 43/2006 Sb., o předškolním vzdělání, která zabezpečuje dětem se SVP speciálně pedagogickou podporu.

Následně se v roce 2009 ratifikací Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením (2006) Česká republika zavázala v článku 24 k zajištění inkluzivního vzdělávání osobám se zdravotním postižením a dále k tomu, aby:

„c) byla jim poskytována přiměřená úprava podle individuálních potřeb;

d) osobám se zdravotním postižením byla v rámci všeobecné vzdělávací soustavy poskytována nezbytná podpora umožňující jejich účinné vzdělávání;

e) účinná opatření individualizované podpory byla realizována v prostředí, které v souladu s cílem plného začlenění maximalizuje vzdělávací pokroky a sociální rozvoj.“

Téhož roku vyšel zákon 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací, který ustanovuje právo na rovné zacházení a zakazuje diskriminaci v mnoha oblastech, včetně přístupu ke vzdělání. Ratifikace úmluvy o právech osob se zdravotním postižením poté ovlivnila Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014 (2010), který z této úmluvy vychází a vzděláváním se zabývá v kapitole devět. V ní si například vytyčil za cíl obeznámit vedení škol o povinnosti přijímat žáky nehledě na jejich zdravotní stav, vymezit podmínky pro poskytování služeb asistenta pedagoga, úpravy v poskytování speciální pedagogické podpory a další. Dalším důležitým dokumentem byl Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (2010), který se dělil na přípravnou a realizační fázi. Tento dokument si kladl za cíl rozšíření inkluzivního pojetí vzdělávání v ČR, působit preventivně vůči sociální exkluzi jednotlivců i skupin a *„přispět k úspěšné integraci jedinců s postižením či znevýhodněním do společenských, politických a ekonomických aktivit občanské společnosti“*(NAPIV, 2010, str.1). V roce 2014 byla vládou schválena Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, která navázala na Bílou knihu (2001) a vymezila priority v dalším rozvoji vzdělávacího systému na základě stavu, ve kterém se v roce 2014 nacházela. Jednou z priorit strategie je snížení nerovnosti ve vzdělávání, které se nedosáhne pouhou intervencí na podporu dětí se SVP, ale hlavně systematickým posilováním prvků *„inkluzivity vzdělávacího systému“*(Strategie 2020, str.14). V roce 2015 došlo k novelizaci zákona č. 561/2004 zákonem č. 82/2015 Sb., který přichází s novým pohledem na dítě se SVP, a to tím, že *„dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podle Tannenbergerové (2016) tímto pojetím dochází k ústupu od medicínského modelu. Téhož roku byl schválen Akční plán inkluzivního vzdělávání pro období 2016-2018 (dále APIV 2016-2018), který vychází ze strategie 2020 a je rozdělen na tři části. První část se věnuje*

závazným úkolům MŠMT vůči EU, druhá obsahuje strategické cesty vedoucí k inkluzivnímu a kvalitnímu vzdělávacímu systému a třetí, která se týká dosažení vzdělání, dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků a jejich uplatnění na trhu práce (APIV 2016-2018). V roce 2016 vychází vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, známá také jako inkluzivní vyhláška, kterou se ruší vyhláška č. 73/2005. Tato vyhláška se převážně soustředí na podpůrná opatření, postup při jejich poskytování a v její příloze na bližší specifikaci všech pěti stupňů podpůrných opatření společně s jejich finanční náročností. Dále se zde definuje pracovní náplň asistenta pedagoga a organizace vzdělávání jedinců s přiznanými podpůrnými opatřeními. V roce 2017 prošla tato vyhláška novelizací vyhláškou č. 270/2017 Sb. Tato novelizace upravuje nedostatky předešlé vyhlášky, jež vyplynuly z praxe v prvním roce nabytí její účinnosti (Fiala, 2017). Na APIV 2016-2018 navázal aktuální APIV na období 2019-2020. Aktuálně prošla vyhláška další novelizací vyhláškou 248/2019 Sb.

Z této podkapitoly je tedy zřejmé, že České školství prošlo během třiceti let mnohými změnami, které dětem se SVP otevřely dveře do škol hlavního vzdělávacího proudu. Ač mnohé názory jsou takové, že Česko na inkluzi není připraveno, je patrné, že vytvářením akčních plánů inkluzivního vzdělávání, které jsou po stanoveném období vyhodnocovány, se Česko snaží doladovat systém tak, aby byl co nejefektivnější.

2 INKLUZE V PRAXI

V následující kapitole se seznámíme s třemi pojetími principů inkluzivního vzdělávání, s podpůrnými opatřeními (jejich stupni a oblastmi) a účastníky inkluzivního procesu.

2.1 Principy inkluzivního vzdělávání

Jak jsme si již vysvětlili, inkluze přivádí více dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) do škol hlavního vzdělávacího proudu. S touto změnou se tak také mění požadavky ve vzdělávání. Na co bychom se měli zaměřit, co bychom měli dodržovat, abychom podpořili kvalitní inkluzivní vzdělávání a tím tedy kvalitní vzdělání pro všechny, si nyní vysvětlíme v této podkapitole.

Lang a Berberichová (1998, str.11) uvádí čtyři principy, které bychom měli respektovat při utváření inkluzivní třídy. Prvním z nich je vytváření bezpečného prostředí, ve kterém jsou všichni přijímáni, kde se o sebe navzájem starají, pomáhají si a kde rozdílnost je brána jako výzva a možnost k růstu. Druhým principem je využívání takových metod a činností, které umožní dítěti co nejvíce se zapojit, rozvíjet a navýší příležitosti k interakci s druhými. Třetím principem je „*efektivní řízení školy i třídy tak, aby byly vytvořeny co nejlepší podmínky pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami*“ (Tamtéž). Čtvrtým principem je „*Pozornost širším otázkám, jako je spolupráce s rodiči, vytváření sítě odborníků a pomocníků, rozvoj lidských zdrojů školy, trvalá kultivace postojů učitele a žáka*“ (Tamtéž).

Principy výše jmenované se v některých ohledech ztotožňují s principy Petra Adamuse (2015), který je ve své publikaci uvádí následovně.

Prvním a důležitým principem je *princip vzájemné úcty a respektu*. Jak již bylo řečeno, jedním z cílů inkluzivního vzdělávání je vzdělávat všechny děti společně. S touto skutečností se také pojí to, že třídy budou tvořit rozmanité skupiny dětí. Je tedy důležité, aby bylo vytvářeno takové prostředí, kde mezi všemi účastníky vzdělávacího procesu panuje respekt a kde by rozdílnost měla být pedagogem podporována (Adamus, 2015, str. 21). Podle Uzlové (2010) inkluzivní vzdělávání není zaměřeno ani tak na výkon, jako na samotný proces učení. Díky tomu má pedagog možnost se zaměřit na rozmanitost kolektivu a využít ji při plánování tak, aby mohl respektovat vzdělávací potřeby dětí. Měl by přitom objevovat silné stránky dětí a využít je k tomu, aby mohly dosáhnout svého osobního maxima. Pedagog přitom však musí promýšlet postupy, strategie a hledat nové cesty, což podle Adamuse (2015) není vůbec jednoduchým úkolem.

Na první princip následně úzce navazuje *princip vzájemné podpory a spolupráce*. V inkluzivní třídě by se všechny děti měly cítit přijaty, respektovány, a i s jejich rozdíly pociťovat sounáležitost. Každé dítě chce mít pocit, že někam patří, chce být mezi vrstevníky úspěšné a mít ve skupině své místo. Je tedy důležité se zaměřit na činnosti podporující spolupráci, rozvíjející sociální dovednosti a soudržnost třídy (srov. Pacholík, 2015; Adamus, 2015). Strategii, která toto podporuje je kooperativní učení. Podle Maňáka a Švece (2003, str. 138) se pod pojmem kooperativní učení skrývá „*komplexní výuková metoda, která je založena na kooperaci (spolupráci) žáků mezi sebou při řešení různě náročných úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem.*“ Lang a Berberichová (1998), Jablonský (2010) a Hájková a Strnadová (2010b) se shodují na tom, že kooperativní učení je jedním z výchozích principů inkluzivního vzdělávání. Dle Bartoňové (2013) jsou děti pomocí něj vedeny k vzájemné spolupráci a vytváří tak i přirozené místo a příležitost pro komunikaci mezi nimi. Činnosti by měly být vytvářeny tak, aby spolupráce dětí vedla k dosažení cíle. Děti se učí vyjadřovat svůj názor, dohodnout se na kompromisu, akceptovat názory druhých a uvědomovat si místo v kolektivu (srov. Jablonský, 2010; Kasíková a Straková, 2011). Hájková a Strnadová (2010b) upozorňují však na to, že tato metoda je pro pedagogy náročnější a vyžaduje důkladnou přípravu.

Adamus (2015) dále uvádí, že princip *vzájemné podpory a spolupráce* se netýká pouze žák x žák či žák x učitel, ale týká se i spolupráce mezi všemi zbylými účastníky inkluzivního vzdělávání, tedy rodinou, ostatními zaměstnanci školy, vedením, či odborníky ze školských poradenských zařízení. Pro vzdělávání dětí se SVP je důležitá spolupráce mezi všemi účastníky inkluzivního vzdělávání. Aby pedagog mohl zvolit vhodnou strategii pro co nejlepší rozvoj dítěte je nezbytné, aby se všichni účastníci podíleli na jeho diagnostice. Učitel, rodiče a odborníci (speciální pedagog, psycholog, lékaři apod.) by si měli navzájem poskytovat informace o změnách u dítěte, řešit společně problémy, podávat aktuální informace o jeho vývoji a společně hledat cestu k pochopení jeho potřeb ve vzdělávání (srov. Bartoňová a Vítková, 2007, Pacholík, 2015).

Dalším z principů je *princip individualizace a diferenciac*e, který se řadí k základním požadavkům inkluzivního vzdělávání. Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání (2018, str. 36) uvádí, že jednou z podmínek úspěšného vzdělávání dítěte se SVP je „*uplatňování principu diferenciac e a individualizace vzdělávacího procesu při plánování a organizaci činnosti, včetně určování obsahu forem i metod vzdělávání.*“ Tento princip vyžaduje od pedagoga poznávat individuální zvláštnosti každého dítěte ve třídě a přistupovat ke každému z nich diferenciovaně (Hájková, Strnadová, 2010b). Třída v inkluzivním

vzdělávání není dělena na děti intaktní a děti se SVP, ale pohlíží se na ni jako na třídu tvořenou jednou heterogenní skupinou, kde každé dítě je jedinečné. Což vyžaduje od pedagoga, aby ke každému dítěti tak přistupoval (srov. Lechta, 2010, Adamus, 2015). Kasíková a Straková (2011) uvádí, že tento princip vychází z principů zvládnutého učiva, při kterém by všechny děti měly mít možnost dosáhnout určeného cíle specifickou cestou a principem kontinuálního pokroku v učení, kdy by každé dítě mělo dosáhnout všeho, čeho je schopno. Každé dítě má silné a slabé stránky. Vzhledem k této skutečnosti by měli pedagogové průběžně zjišťovat potřeby dětí, a pokud je potřeba, poskytnou jim speciální podporu. Pro tento princip jsou tedy stěžejní diagnostické schopnosti učitele.

Poslední princip, který Adamus (2015) zmiňuje, je *princip funkční komunikace, který* prostupuje všemi výše uvedenými principy. Aby byla kvalitní spolupráce mezi jednotlivými účastníky inkluzivního vzdělávání, je nutná i kvalitní komunikace. Na posílení komunikační sítě a spolupráce při inkluzivním vzdělávání se zaměřili Zilcher, Svoboda (2019) a Hájková, Strnadová (2010b). Zilcher a Svoboda (2019) píší o vytvoření „Školního akčního týmu,“ který by měl být vytvořen v případě, kdy škola začíná cestu k inkluzi. Tým by měli tvořit zástupci z vedení školy, zástupci zřizovatele, vybraní pedagogové, školní poradenští pracovníci, zástupci z řad rodičů, a pokud je to možné, tak i zástupce ze školského poradenského zařízení. Tento tým se podílí na vytvoření a plnění vize inkluzivní školy, a to jak z hlediska materiální a prostorové, tak i personální. Prostřednictvím pořádání schůzí by mělo být vytvořeno místo, kde je dána všem zástupcům a těm, které zastupují, možnost vyjádřit své názory, obavy a přání. Hájková a Strnadová (2010b) poté píší o tvorbě metodického týmu, který by měl být tvořen nejlépe pedagogy, kteří jsou aprobováni ke koordinaci inkluzivních postupů a zástupci školního poradenského pracoviště. Tento tým by měl nejen vyhodnocovat podmínky školy a jednotlivých tříd, poskytnout pomoc a rady pedagogům směrem k inkluzi, ale také se zaměřit na děti s přiznanými podpůrnými opatřeními ve smyslu zjišťování jejich aktuálních potřeb. Oba tyto týmy vytváří prostor pro kvalitnější komunikaci mezi jednotlivými účastníky.

Jako poslední dělení si zde uvedeme principy pro zlepšení kvality inkluzivního vzdělávání, které byly vydány Evropskou agenturou pro rozvoj speciálního vzdělávání v roce 2011. Prvním principem je *Naslouchání hlasu dítěte*, který zdůrazňuje důležitost názoru dítěte i rodiče při klíčových rozhodnutích při vzdělávání, tedy například způsobu vzdělávání, poskytování podpůrných opatření, či hodnocení výsledku učení dítěte. Druhým principem je *Aktivní účast žáků* ve kterém se uvádí, že „*všichni žáci mají právo se aktivně účastnit života školy a komunity.*“ (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2011, str. 13). Děti by se měly cítit součástí kolektivu třídy a školy, mít dostatek příležitosti ke kooperativnímu

učení a za úspěchy být pochváleny. Třetím principem jsou *Pozitivní postoje učitele*. Učitelé by měli vnímat diverzitu pozitivně a být otevření myšlenky inkluzivního vzdělávání, vnímat potřeby všech svých žáků, vědět, kde hledat potřebné informace pro efektivní vedení třídy, kooperovat s kolegy, rodiči a specialisty. Čtvrtým principem jsou *Dovednosti efektivního učitele*. Uvádí se zde, že „všichni učitelé by si měli osvojit dovednosti, které jim umožní uspokojovat rozmanité potřeby všech žáků“ (Tamtéž, str. 15). Pátým principem je *Uvědomělé vedení školy*, které by mělo uznávat inkluzivní hodnoty a aplikovat je do celého chodu školy. Vedení by mělo vytvořit takové prostředí, které podporuje rozmanitost a její chápání, další rozvoj pedagogů a organizování komunikace a spolupráci s pracovníky školy, rodiči a speciálně pedagogickými zařízeními. Posledním principem pro zlepšení kvality inkluzivního vzdělávání je *Smysluplnost interdisciplinárních služeb*. Všem školám by měla být v případě potřeby poskytována pomoc od interdisciplinárních komunitních služeb. Mezi těmito službami a školou by měl být vytvořen pracovní vztah umožňující efektivní komunikaci a včasnou podporu (Tamtéž, str. 16-18).

Autoři se tedy shodují v principech na tom, že pro inkluzivní vzdělávání je potřeba vytvořit takové prostředí, ve kterém se budou děti cítit bezpečně, budou moci objevovat svou roli v kolektivu a celkově se budou cítit jeho součástí. Pedagog by měl každé dítě vnímat jako jedinečnou osobnost a plánovat činnosti tak, aby se mohly všechny zapojit a dosáhnout vytyčeného cíle. Pokud je potřeba, měla by jim být poskytnuta podpůrná opatření, přičemž na plánování vzdělávání dítěte se SVP by se měli podílet všichni účastníci inkluzivního vzdělávání.

2.2 Podpůrná opatření

V této podkapitole se seznámíme s termínem “podpůrná opatření,” který byl již několikrát zmíněn v souvislosti se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Popis jednotlivých stupňů bude zaměřen na předškolní vzdělávání.

Podpůrná opatření jsou poskytována dětem se SVP a jsou ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. § 16, v odstavci 1, větě druhé v aktuálním znění vymezeny takto: „*Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*“ Dále tento zákon uvádí, že podpůrná opatření (dále jen PO) můžeme chápat jako úpravu vzdělávacích metod a forem,

obsahu a očekávaných výstupů. Mohou jimi být, ale i například služby asistenta pedagoga ve třídě, různé kompenzační pomůcky, speciální učební pomůcky a učebnice, individuální vzdělávací plán, poradenská pomoc školy a školských poradenských zařízení a také stavební či technické úpravy prostoru. PO se dělí do pěti stupňů podle toho, jakou mají finanční, organizační a pedagogickou náročnost. Jednotlivé stupně i druhy PO mohou být kombinovány tak, aby odpovídaly zjištěným speciálním potřebám dítěte (Vyhláška č. 561/2004 Sb., §16). Školské poradenské zařízení může tedy například k PO čtvrtého stupně doporučit i opatření z předešlých stupňů, pokud je uzná za efektivní. Blíže se PO zabývá vyhláška č. 27/2016 Sb. v jejím aktuálním znění a její přílohy.

2.2.1 Podpůrná opatření 1. stupně

PO prvního stupně určuje škola a není pro ně potřeba doporučení školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ). Tento stupeň nemá normovanou finanční náročnost. Jedná se o úpravy forem, metod a hodnocení při vzdělávání, které diagnostikuje samotný pedagog na základě pozorování dítěte. Aplikaci podpory poté konzultuje s pracovníky školského poradenského pracoviště a v některých případech i s pracovníky ŠPZ. Správně použitá PO mohou být prevencí vůči zhoršení školní úspěšnosti dítěte (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015). Tento stupeň většinou slouží jako kompenzace mírných dlouhodobých obtíží, či obtíží spojených s aktuálním nepříznivým psychickým, či zdravotním stavem. PO prvního stupně jsou průběžně vyhodnocována školou, a to nejpozději do tří měsíců od začátku jejich poskytování. Během vyhodnocování je zjišťováno, zda skrz PO dochází k naplňování stanovených cílů. V rámci tohoto stupně může také škola vypracovat plán pedagogické podpory, který obsahuje informace o potřebách daného dítěte, zvolená PO, která odpovídají tomuto stupni, stanovené cíle a postup pro vyhodnocení účinnosti plánu. Pokud jsou PO prvního stupně nedostačující, je zákonnému zástupci školou doporučeno obrátit se na školské poradenské zařízení (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 10).

2.2.2 Podpůrná opatření 2-5. stupně

Aby mohla být dítěti poskytnuta PO druhého až pátého stupně musí již být doporučena ŠPZ a musí být udělen písemný informovaný souhlas zákonným zástupcem dítěte. Pokud má dítě přiznaná PO druhého až pátého stupně, náleží škole navýšení finančních prostředků. (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015). Tyto finanční prostředky jsou poskytovány

na základě normované finanční náročnosti daného PO (zákon č. 561/2004 Sb.). Blíže informace o normované finanční náročnosti jednotlivých PO můžeme nalézt v příloze B vyhlášky č. 27/2016 Sb. v aktuálním znění.

V rámci PO druhého až pátého stupně může škola zpracovat individuální vzdělávací plán, který je tvořen na základě doporučení ŠPZ. „*Individuální vzdělávací plán obsahuje údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem, identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka.*“ (č. 27/2016 Sb., § 3). Dále by měl obsahovat úpravy ve vzdělání dítěte týkající se obsahu, výběru forem a metod, očekávaných výstupů a časového rozvržení. Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) by měl také obsahovat informace o pedagogickém pracovníkovi ŠPZ, který spolupracuje se školou na zajištění speciálních vzdělávacích potřeb dítěte. IVP je vyhodnocován alespoň jednou ročně a může být v průběhu školního roku upravován. Podle novely vyhlášky 27/2016, která vstoupila v platnost 1.1.2020 ŠPZ již IVP obvykle nedoporučuje, jestliže jsou veškeré podstatné informace týkající se vzdělávání dítěte obsaženy v doporučení z ŠPZ (vyhláška č. 27/2016 Sb). Nyní se blíže seznámíme s jednotlivými stupni PO.

Při druhém stupni PO jsou využívány speciálně-pedagogické metody a formy, které nijak výrazně neovlivňují běžný chod třídy. Pedagog se ohledně organizace vzdělávání dítěte řídí doporučením ŠPZ. Pokud je potřeba, dítě je vzděláváno s pomocí didaktických a speciálně didaktických pomůcek. ŠPZ může k PO druhého stupně doporučit i PO stupně prvního, pokud je shledá efektivní pro vzdělávání dítěte (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015). PO tohoto stupně jsou určena například dětem se vzdělávacími potřebami, které se odvíjí od jejich aktuálního zdravotního stavu, mírných řečových vad, jiných životních podmínek, mírného oslabení zrakových a sluchových funkcí, či odlišného kulturního prostředí. Mohou to být také potřeby spojené s nadáním dítěte, či s poruchou autistického spektra s mírnými obtížemi (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Třetí stupeň PO již vyžaduje úpravu organizace, podmínek a postupů ve vzdělávání, které výrazněji ovlivňují běžný chod třídy. Při vzdělávání jsou využívány speciální metody, formy a také rehabilitační, kompenzační a didaktické pomůcky. ŠPZ dále může, pokud je to potřeba, doporučit snížení počtu dětí ve třídě. Dítěti s PO třetího stupně je poskytována speciálně pedagogická a psychologická intervence, která je uskutečňována ve škole, ŠPZ nebo rodině (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015). V tomto stupni také může být zařazena k dítěti či skupině dětí podpora asistenta pedagoga. PO třetího stupně jsou určena například dětem, jejichž vzdělávací potřeby jsou ovlivněny poruchou autistického spektra, těžkou

poruchou řeči, neznalostí jazyka, poruchou chování, tělesným, sluchovým, zrakovým postižením či lehkým mentálním postižením. Dále dětem, které mají jiné životní podmínky, či jsou z odlišného kulturního prostředí, u nichž je potřeba vyšší než druhý stupeň podpory. Řadí se zde také děti mimořádně intelektově nadané (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Při PO čtvrtého stupně dochází k výrazným úpravám v průběhu a organizaci vzdělávání. Vzdělávání se již neobejde bez využití speciálně didaktických, rehabilitačních a kompenzačních pomůcek a v některých případech i náhradních forem komunikace. Ve třídě mnohdy také musí dojít k úpravě pracovního prostředí. Speciálně pedagogická intervence probíhá častěji než v předešlém stupni. Pokud je potřeba, je využívána podpora asistenta pedagoga pro dítě či skupinu dětí (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015). PO čtvrtého stupně jsou určena dětem se středně těžkým a těžkým stupněm postižení, která již byla zmíněna v podpůrných opatřeních třetího stupně, dále závažným vadám řeči, závažným poruchám chování či poruchám autistického spektra (Vyhláška č.27/2016 Sb.).

PO pátého stupně jsou určena dětem, jejichž vzdělávací potřeby vyžadují nejvyšší míru přizpůsobení metod, forem a organizace vzdělávání. Pracovní prostředí potřebuje rozsáhlejší úpravu pro potřeby dítěte. Vzdělávání dítěte vyžaduje využití speciálně didaktických, rehabilitačních a kompenzačních pomůcek. Pokud je potřeba, využívají se náhradní formy komunikace (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015). Asistent pedagoga je v tomto stupni využíván jen u jednoho dítěte. Pátý stupeň PO je určen dětem, které mají nejtěžší stupeň zdravotních postižení často v kombinaci s jiným postižením a více vadami (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

2.2.3 Oblasti podpůrných opatření

V roce 2015 byl kolektivem autorů v rámci projektu „Systémové podpory inkluzivního vzdělávání v ČR“ vytvořen katalog podpůrných opatření. Katalog je určen pro preprimární, primární a sekundární vzdělávání. Je rozdělen do osmi částí a dělí PO do jedenácti oblastí. Vyzdvihnuty zde budou pouze PO v jednotlivých oblastech, které se týkají mateřských škol.

První oblastí je „*Organizace výuky*,“ která sdružuje PO, které nám umožní využít potenciál forem práce vzhledem k potřebám třídy a kompetencím pedagoga. Jedná se například o úpravy režimu při vzdělávání, vytvoření dalšího pracovního místa pro dítě, změny v prostorovém uspořádání třídy, či snížení počtu dětí ve třídě. Druhou oblastí jsou „*Modifikace vyučovacích metod a forem*,“ ty slučují PO, které umožňují modifikaci didaktických prostředků tak, aby vyhovovaly jednotlivým dětem se SVP. Jsou jimi kupříkladu

způsoby výuky adekvátní pedagogické situace (reakce na aktuální situaci ve třídě, výběr metod a forem směřem k individualizaci výuky), prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti, strukturalizace výuky, či podpora motivace dítěte. Třetí oblast je „*Intervence*,“ kdy se jedná o speciálně pedagogický zásah ve prospěch dítěte. PO je například navázání spolupráce rodiny a školy, rozvoj jazykových schopností, nácvik sebeobslužných dovedností, rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí či nácvik sociálních dovedností. Čtvrtou oblastí jsou „*Pomůcky*.“ Pomůcky můžeme rozdělit na dvě skupiny, a to na pomůcky pro výuku, které jsou určené učiteli a pomůcky k učení určené dítěti. Do této oblasti se řadí pomůcky didaktické, speciální didaktické a také kompenzační a reedukační (Michalík, Baslerová, Felcmanová, a kol., 2015). Pátou oblastí je „*Úprava obsahu vzdělávání*,“ ve které se například jedná o respektování specifík dítěte, kdy je cílem pedagoga vytvořit podmínky pro maximální rozvoj dítěte. Dále zde můžeme také zařadit modifikace podávání informací či rozložení nebo obohacení učiva (Vrbová a kol., 2015). Šestou oblastí je „*Hodnocení*,“ jedná se například o individuální hodnocení, rozšířené hodnocení či posílení motivační funkce hodnocení. Sedmou oblastí je „*Příprava na výuku*.“ Tato oblast je zaměřena na jinou formu přípravy na vyučování. Můžeme si pod tímto například představit pracovní listy a pomůcky, které jsou rodičům zprostředkovány na procvičování s dítětem doma (Vrbová a kol., 2015). Osmou oblastí je „*Sociální a zdravotní podpora*,“ která obsahuje kupříkladu léčebná režimová opatření, odlišné stravování či spolupráce s externími poskytovateli služeb (SPC, Ranná péče, Úřad práce apod.). Devátou oblastí je „*Práce s třídním kolektivem*,“ ta se zabývá klimatem třídy. Třídní klima se stává PO v tu chvíli, kdy s ním pracujeme jako „...s proměnlivou hodnotou, respektující dynamiku sociální skupiny a vnitřních vztahů“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová, a kol., 2015, s. 119). PO může být například podpora dětí při formování skupiny, ovlivňování postojů dětí v přijímání různosti, monitorování vztahů ve třídě či příprava na příchod dítěte se SVP do třídy a jeho adaptace. Desátá oblast je „*Úprava prostředí*.“ Prostředí se dělí na dvě složky, materiální a sociální. Společně tyto složky vytváří podmínky pro učení a velkou mírou se podílí na výsledcích práce dítěte a pedagoga. Mezi PO zde patří úprava pracovního prostředí, kdy dochází k úpravám složky materiální a sociální, tak aby vyhovovalo požadavkům dítěte. Dále zde patří stavební úpravy a bezbariérovost. Poslední, jedenáctou speciální oblastí je „*Organizační a personální zabezpečení implementace podpůrných opatření*.“ Ta se dělí na podoblasti „organizační podmínky“ v nichž se jedná o PO, která mají formu IVP, plánu pedagogické podpory, krizového scénáře a případové konference a podoblast „personální podmínky“, která se zaměřuje na personál, který se může podílet na vzdělávání dítěte se SVP. Personál se skládá z pracovníků různých

profesí, například asistent pedagoga, školní psycholog, školní logoped, poradenský pracovník ŠPZ a další. Veškeré výše zmíněné oblasti PO jsou vzájemně dostupné (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).

2.2.4 Exkurs do Finska

Pro srovnání si zde uvedeme podporu ve finském vzdělávacím systému, který je brán jako jeden, co se týče inkluzivního vzdělávání, nejrozvinutější. Finský model podpory se skládá ze tří stupňů.

Ministry of Education and Culture, Finnish National Agency of Education (2018, str. 7-8) uvádí, že prvním stupněm podpory je *podpora obecná*, jež je poskytována všem dětem během vzdělávání. Druhým stupněm je *intenzivnější podpora*, v níž je poskytována podpora dětem, které potřebují pravidelnou podporu nebo podporu v několika formách zároveň. Účelem této podpory je, aby existující vzdělávací problémy nepřešly do vážnějších vzdělávacích problémů. Posledním stupněm je speciální podpora, jež je poskytována dětem, jimž nestačí předešlé dva stupně a je založena na široké a systematické pomoci.

V každém stupni podpory je dítěti vytvářen vzdělávací plán, přičemž od druhého stupně je tento plán povinný. V prvních dvou stupních však nedochází k individualizaci vzdělávacího obsahu. Tento plán se poté mění vzhledem k vývoji dítěte a jeho potřeb (Evropskou agenturou pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2020). Pro děti s obtížemi ve vzdělávání je podstatná včasná intervence a podpora. Pokud jsou zaznamenány obtíže, měla by být poskytnuta podpora ihned, a to třídním učitelem. Pokud pomoc třídního učitele nestačí, je možné využít služby speciálního pedagoga, jež je součástí každé finské školy (Takala, Pirttimaa, Törmänen, 2009).

Ve třetím stupni již dochází k individualizaci obsahu vzdělávání. Speciální podpora může být poskytována jak v běžných školách, tak i ve školách speciálních. Poskytování speciální podpory vyžaduje sepsání rozhodnutí poskytovatelem vzdělávání (education providers). Toto rozhodnutí vznikne na základě konzultace s dítětem a jeho rodičem, či jiným zákonným zástupcem, pedagogickým prohlášením o dítěti a dalších informacích získaných od učitelů a sociálního týmu¹. Na základě tohoto rozhodnutí se poté vytváří individuální vzdělávací plán. Rozhodnutí musí být přezkoumáváno vždy, když se změní potřeby dítěte. Pokud již tato

¹ Sociálním týmem chápeme skupinu, jejíž součástí může být ředitel, školní doktor a sestra, školní psycholog, speciální pedagog i školní sociální pracovník. (City of Helsinki, 2018)

podpora není potřeba, přechází dítě do druhého stupně podpory (Evropskou agenturou pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2020).

Co se týče financování „ve Finsku platí princip „pozitivní diskriminace“. Čím více žáků vyžaduje speciální přístup nebo je ze sociálně slabších rodin nebo z rodin, jejichž mateřským jazykem není finština, tím více prostředků škola dostane. Školy samy mohou rozhodovat, jak s těmito prostředky naloží“ (Čičvácová, 2019).

2.3 Účastníci inkluzivního procesu

V této podkapitole se nyní budeme věnovat účastníkům inkluzivního vzdělávání, jelikož jak již bylo v předešlých podkapitolách zmíněno, kvalitu inkluzivního vzdělávání ovlivňuje i spolupráce mezi jednotlivými účastníky. Účastníky, jež si zde představíme, jsou dítě se SVP, jeho rodiče, poradenská zařízení, učitel a také asistent pedagoga.

2.3.1 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

Prvním účastníkem inkluzivního procesu, o kterém bychom se zde měli zmínit, je samotné dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dle Wedella (2003 in Hajová, 2010, s. 16) se pojem *speciální vzdělávací potřeby* vztahuje k úrovni chování nebo výkonu, které neodpovídají normě. Jako norma je v předškolním věku považován běžný vývoj dítěte v oblasti komunikace, motoriky, sebeobslužných a sociálních dovedností, který je měřen pomocí vývojových škál. (Hájková, Strnadová, 2010b)

Školský zákon č. 561/2004 Sb. v § 16 - ve znění před novelou 82/2015 - definoval dítě se speciálními vzdělávacími potřebami tak, že „*dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.*“ Dříve tak byla podpora dětí se SVP stanovena dle horizontálního modelu členění na základě diagnostiky a následného zařazení do jedné ze tří výše uvedených kategorií (Michalík, Baslerová, Felcmanová, a kol., 2015). Toto členění však mělo mnoho omezení. Nemuselo být například vždy jasné do jaké kategorie dítě zařadit, či ono zařazení neodpovídalo potřebám dítěte. Od kategorizace dětí se však postupně upustilo a se zavedením podpůrných opatření se přechází k vertikálnímu modelu, ve kterém dochází ke členění podle míry a hloubky podpory, kterou dítě potřebuje (srov. Hájková Strnadová, 2010b, Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015). V novele školského zákona č. 82/2015 Sb., se již poté pohlíží na dítě se SVP tak, že „*dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími*

potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“

2.3.2 Rodina

Mazánková (2018) uvádí, že rodina je po dítěti klíčovým účastníkem, který ovlivňuje rozvoj inkluze v mateřské škole. Podle Havlisová (2017) je nezbytné, aby byl vybudován partnerský vztah mezi školou a rodinou, který je postaven na vzájemné důvěře, vstřícnosti a ve kterém není opomenuta důležitost rodinného prostředí a rozmanitost hodnot jednotlivých rodin.

Základním kamenem spolupráce je pravidelná komunikace, která by měla dle Falcmanové (2019) probíhat formou, jež členové rodiny upřednostňují. Během této komunikace je potřeba se dohodnout na tom, jak postupovat při vzdělávání dítěte doma a ve škole, pravidelně informovat rodiče o průběhu poskytování podpory, o jednotlivých úspěších dítěte, ale i o obtížích, které aktuálně prožívá (Havlisová, 2017). Pravidelná komunikace může benefitovat oběma stranám. Nejen pedagog dává nápomocné informace rodičům, ale i rodiče mohou dát nápomocné informace pedagogům. Kdo přece jen ví o dítěti více než rodič, který o něj pečuje od narození (Mazánková, 2018).

Spolupráce mezi rodiči a školou však není vždy jednoduchá. Může být například ovlivněna tím, zdali si rodiče připouští, že jejich dítě potřebuje pomoci či předešlými negativními zkušenostmi rodičů z komunikace s jinými odborníky (Mazánková 2018; Falcmanová, 2019).

Falcmanová (2019) uvádí, že pokud dochází ke kvalitní komunikaci mezi školou a rodiči, dochází u rodičů k většímu pocitu zodpovědnosti ke vzdělávání svého dítěte.

2.3.3 Poradenská zařízení

Dalšími účastníky inkluzivního procesu jsou poradenská zařízení, respektive poradenští pracovníci. V předškolním vzdělávání se můžeme setkat s poradenskými pracovníky z rané péče a poradenskými pracovníky ze školských poradenských zařízení.

Ranou péči vymezuje zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách v §54. Jedná se o terénní sociální službu, nebo také v některých případech i službu ambulantní, která je určena dítěti a rodičům dítěte s postižením či dítěte jehož zdravotní stav ohrožuje jeho vývoj, a to od

jeho narození do jeho sedmi let (Zákon 108/2006 Sb.). Mazánková (2018) uvádí, že raná péče spadá pod služby sociální prevence a je tedy službou bezplatnou. Pracoviště rané péče se dělí podle místa působení a podle typu postižení, na které je zaměřeno. Pracovní tým tvoří sociální pracovník, psycholog a poradce rané péče, jimž je aprobovaný psycholog či speciální pedagog. Poradce rané péče poskytuje své služby v místě bydliště přidělené rodiny, a pokud si to rodina přeje, může navázat i spolupráci s mateřskou školou, do které dítě dochází. Spolupráce probíhá podle potřeby rodiny a pedagogů. Může mít tedy formu návštěvy mateřské školy, ale i pouhého telefonního hovoru mezi poradcem a pedagogem.

Školská poradenská zařízení (dále jen ŠPZ), jsou vymezena školským zákonem č. 561/2004 v aktuálním znění a vyhláškou č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízení ve znění vyhlášky č.248/2019 Sb., která uvádí, že ŠPZ se dělí na dva typy, a to pedagogicko-psychologickou poradnu a speciálně pedagogické centrum. Tato zařízení poskytují své služby dětem, jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům bezplatně, a to ambulantně nebo návštěvou škol či školských zařízení svými pracovníky (Vyhláška č. 72/2005 Sb., v aktuálním znění).

Pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) zajišťují služby týkající se speciálně pedagogického a pedagogicko-psychologického poradenství a pomoci při edukaci dítěte. Uskutečňují speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku dítěte na základě jejíž výsledků vypracovávají společně zprávu a doporučení s návrhy podpůrných opatření pro dítě. Dále posuzují připravenost dítěte na povinnou školní docházku, poskytují speciálně pedagogickou a psychologickou intervenci, poradenskou a metodickou podporu školám, školským zařízením a také zákonným zástupcům dítěte, kterým navíc poskytují podporu konzultační a informační. S pomocí metodika prevence poté zajišťují prevenci rizikového chování (Vyhláška č. 72/2005 Sb., §5).

Speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC) zajišťuje poradenské služby pro konkrétní druh či několik druhů postižení, pro které je SPC zřízeno. Na rozdíl od PPP své služby poskytují nejen ambulantně a při návštěvách škol a školských zařízení, ale také při návštěvách rodin nebo v zařízeních pečující o dítě, jemuž jsou služby poskytovány (Vyhláška č. 72/2005 Sb., §6). Mazánková (2018) uvádí, že SPC poskytují identické služby jako PPP s tím rozdílem, že je poskytují dítěti s určitým druhem zdravotního postižení.

Podle Vágnerové (2005) mohou mít jak rodiče, tak pedagogové nereálné představy a očekávání směrem k poradenským pracovníkům. Upozorňuje, že pracovníci mohou pomoci, ale je důležité, aby se všichni zúčastnění stejnou měrou podíleli na naplňování potřeb dítěte.

Proto je potřeba, aby byl mezi pedagogem, rodičem, poradenským pracovníkem a dalšími odborníky navázán osobní kontakt a spolupráce.

2.3.1 Asistent pedagoga

Osobou, která se stává účastníkem inkluzivního procesu po doporučení ŠPZ a souhlasem krajského úřadu jako podpůrné opatření, je asistent pedagoga (Zákon č. 561/2004 Sb.), jehož základní pracovní náplň je vymezena vyhláškou č. 27/2016 Sb. v § 5 v aktuálním znění následovně: *„Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.“*

Jelikož je asistent pedagoga (dále jen AP) pedagogickým pracovníkem, odkazuje – co se týče potřebného vzdělání a tím související náplní práce – vyhláška č.27/2016 Sb. na zákon č.563/2005 Sb. „o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů,“ ze kterého můžeme vyčíst, že AP může získat kvalifikaci k výkonu funkce mnohými způsoby. Potřebné minimum se však vždy odvíjí od náplně práce, která je v zákoně rozdělena do dvou úrovní. První úrovní je AP, jež provádí přímou pedagogickou činnost ve třídě, kde se vzdělává dítě se SVP. Tento AP musí mít středoškolské, vyšší odborné či vysokoškolské vzdělání v pedagogickém oboru nebo středoškolské, vyšší odborné či vysokoškolské vzdělání z nepedagogického oboru s tím, že musí absolvovat studium pro AP. AP na této úrovni v mateřské škole podle Martinovské a Němce (2018) pracuje s dítětem se SVP individuálně podle pokynů pedagoga či jiného odborníka a pomáhá mu s rozvíjením dovedností potřebných pro vstup na základní školu, přičemž může také provádět činnosti spadající do náplně práce AP druhé úrovně.

Druhou úrovní je AP, jehož pracovní náplní je přímá pedagogická činnost, při které koná pomocnou výchovnou práci. Tomuto AP postačí k výkonu práce středoškolské vzdělání s výučním listem nebo i jen vzdělání základní, přičemž v obou případech musí absolvovat studium pro AP (Zákon č. 563/2005 Sb.). AP na této úrovni v mateřské škole podle Němce a Martinovské (2018) poskytuje pomoc podle pokynu pedagoga s dohledem nad dětmi, při organizaci dětí, při sebeobsluze či při doprovodu dětí na školním pozemku nebo mimo něj.

Ač je tedy asistent pedagoga přiřazen jako podpůrné opatření určitému dítěti se SVP, nemělo by se zapomínat na to, že nejde o asistenta dítěte, ale o asistenta pedagoga. Pokud tato

skutečnost není na začátku vyjasněna, mohou vznikat nedorozumění ze strany rodičů, kteří mohou předpokládat, že se bude AP věnovat jen jejich dítěti a tím i na AP klást neadekvátní požadavky. Tuto skutečnost by si měl také uvědomit pedagog. V jeho případě může dojít k nedorozumění, kdy by například veškerou práci s dítětem se SVP přesunul na AP a věnoval by se pouze dětem intaktním (Tamtéž).

2.3.2 Pedagog

Pedagog je označení pro pedagogického pracovníka, jenž vykonává podle §2 v zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, přímou pedagogickou činnost. Podle tohoto zákona jsou pedagogickými pracovníky učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, asistent pedagoga, pedagog volného času a další.

V této práci budeme dále pedagogem mateřských škol rozumět učitele předškolního vzdělávání.

Role učitele při inkluzivním vzdělávání je klíčová, neboť je to on, kdo zavádí ve své třídě inkluzivní vzdělávání a dává mu určitou podobu (Bartoňová, Vítková, 2010).

Jelikož došlo ke změně pohledu na vzdělávání a výchovu dětí se SVP, mění se i charakteristika úkolů pedagoga při vzdělávání. Učitel by již neměl řídit vzdělávání dítěte, ale měl by působit jako průvodce, rádce, který mění prostředí třídy, hledá a ověřuje nové metody, formy a postupy, jimiž odpovídá na vzdělávací potřeby třídy tvořené heterogenní skupinou dětí. Vytváří místo pro otevřenou komunikaci, během níž dává prostor pro výměnu zkušeností, pocitů a postojů, vyhýbá se při ní direktivnímu přístupu, jak u dětí, tak u rodičů a podporuje pozitivní klima třídy i kladné vztahy v kolektivu (Hájková, Strnadová, 2010b; Falcmanová, 2019). Šuhajdová (2018) uvádí, že učitel je pro ostatní účastníky jakýmsi obrazem chování, který svými postoji, názory a přístupy k dětem se SVP a celkově k inkluzi, do určité míry ovlivňuje chování intaktních dětí a rodičů.

Vzhledem k důležitosti učitele během vzdělávání se na něj blíže zaměříme v následující kapitole.

3 UČITELÉ PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Učitel je dle Průchy, Walterové a Mareše (2013) jedním z hlavních účastníků vzdělávacího procesu. Podílí se na tvorbě edukačního prostředí, třídního klimatu a organizuje a koordinuje činnost dětí.

V této kapitole se nejdříve seznámíme s kvalifikací, která je potřebná k výkonu profese učitele předškolního vzdělávání a následně se zaměříme na učitele v inkluzivním vzdělávání.

3.1 Kvalifikace učitele předškolního vzdělávání

Aby mohl učitel vykonávat svou profesi, je potřeba mít určitou odbornou kvalifikaci. Podle Vašutové (2001 in Syslová, 2013) má odborná kvalifikace učitele právní a profesní aspekt. Právním aspektem chápeme kvalifikační požadavky, které jsou definovány zákonem a profesním aspektem, poté můžeme chápat profesní kompetence, jež jsou nezbytné pro výkon povolání (Syslová, 2013).

3.1.1 Právní aspekt kvalifikace

Vzhledem k tomu, že učitel předškolního vzdělávání je pedagogickým pracovníkem je jeho odborná kvalifikace, která je potřebná pro výkon této profese, popsána v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v § 6 následovně.

Osoba získává odbornou kvalifikaci na pozici učitele předškolního vzdělávání:

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy,*
- b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu studijního oboru pedagogika, případně v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, vychovatelství nebo pedagogiku volného času, a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,*
- c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,*
- d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vzděláním v*

programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,

e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,

f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vykonáním jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku, nebo

g) vzděláním podle odstavce 2 písm. a) nebo b).

Vzděláním podle odstavce 2 se rozumí vzdělání vysokoškolské, vyšší odborné nebo celoživotní vzdělání se zaměřením na speciální pedagogiku.

3.1.2 Profesionální aspekt kvalifikace

Profesionálním aspektem kvalifikace učitele v předškolním vzdělávání jsou dle Syslové (2013) profesní kompetence, kterými se rozumí „soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s.130).

My si zde nyní uvedeme jednotlivé profesní kompetence učitele předškolního vzdělávání dle Vašutové (2001 in Syslová, 2013), kterými jsou:

- *Kompetence předmětové* – učitel disponuje znalostmi nejen z oboru předškolní pedagogiky, ale také z jí blízkých oborů. Tyto odborné znalosti poté dokáže implementovat při edukaci v mateřské škole, přičemž je schopen si i další informace vyhledávat.
- *Kompetence didaktické a psychodidaktické.* – učitel předškolního vzdělávání ovládá strategii edukace a je vybaven metodickým repertoárem, který využívá a upravuje dle individuálních potřeb dětí. Zná RVP PV a umí s ním dále pracovat.
- *Kompetence pedagogické* – učitel rozumí podmínkám a procesům výchovy, je schopen podpořit rozvoj individuálních potřeb všech dětí a orientovat se ve vzdělávací soustavě.
- *Kompetence diagnostické a intervenční* – učitel předškolního vzdělávání během vzdělávání dokáže provádět diagnostiku, umí rozpoznat děti se specifickými potřebami, děti s patologickými projevy chování a orientovat se ve vývojových zvláštностech předškolních dětí, na základě nichž dokáže uzpůsobit výběr činností a metod při vzdělávání.

- *Kompetence sociální, psychosociální a komunikační* – učitel je schopen utvářet příznivé klima, reagovat na náročné sociální situace, orientovat se v sociálních vztazích dětí a kolegů a efektivně komunikovat a spolupracovat nejen s nimi, ale i s rodiči.
- *Kompetence manažerské a normativní* – učitel se orientuje v legislativních dokumentech týkajících se předškolního vzdělávání a administrativní agendě. Je schopen efektivně spolupracovat, vést třídu během edukačního procesu a spolupodílet se na rozvoji školy.
- *Kompetence profesní a osobnostně kultivující* – u této kompetence se jedná o to, aby měl učitel předškolního vzdělávání všeobecné znalosti z oblasti života, které poté může adekvátně přenášet na děti. Orientuje se ve změnách edukačních podmínek a umí na ně reagovat. Vystupuje ve škole i mimo ni reprezentativně, což vyžaduje základy profesní etiky. Měl by mít schopnost sebereflexe, umět ohajovat své názory a postupy a mít předpoklady pro kooperaci se spolupracovníky.

3.2 Učitelé předškolního vzdělávání v inkluzivním vzdělávání

Jak jsme si již na konci předešlé kapitoly vysvětlili, při inkluzivním vzdělávání má učitel klíčovou roli. Podle Havlisové (2017) je nezbytné, aby byl učitel předškolního vzdělávání v inkluzivní škole schopen uznávat heterogenní potřeby dětí a eliminovat případné obtíže, které vzniknou při jejich vzdělávání. Pro pochopení inkluze je důležité mít určité znalosti základní terminologie a pojmů užívaných ve spojitosti s inkluzivním vzděláváním a také se orientovat v legislativě související s inkluzí (Hájková, Strnadová, 2010b; Havlisová, 2017). Podle Lechty (2016) by měli učitelé v pregraduálním a postgraduálním vzdělávání získat poznatky ze speciální pedagogiky, psychologie, sociální pedagogiky apod. V tomto smyslu Hájková (2005, s.106 in Hájková, Strnadová, 2010b) uvádí, že aby měl pedagog možnost rozvíjet schopnosti spojené s účinným pedagogickým jednáním s heterogenní skupinou, je pro něj důležité propojit poznatky ze systémů různých humanitních věd získaných během jeho odborné přípravy, které se dále rozvíjejí během praxe. Inkluzivní učitel by měl být vybaven teoretickými poznatky z oblastí pedagogické diagnostiky a managementu a také mít specifické znalosti o tom, jak vzniká sociální skupina a mít znalosti didaktické a intervenční. Celkově by tedy měl být vybaven znalostmi metodiky práce s heterogenní skupinou

(Hájková, Strnadová, 2010b). Vzdělávání učitele by mělo být podle Hájkové (2010, s. 106) „*interdisciplinární, kooperativní a inkluzivní*.“

Základem pro práci učitele v inkluzivním vzdělávání je schopnost spolupráce a práce v týmu, jak s rodinou, tak s pedagogickými a nepedagogickými pracovníky. Aby mohl učitel porozumět potřebám dítěte, potřebuje se seznámit i s jeho rodinou a podmínkami, ve kterých žije. Učitel by proto měl být vybaven znalostmi týkající se oblasti spolupráce s rodinou, jako jsou znalosti z poradenství, postupy při konzultacích, ale i problematiku diverzity, která vyplývá ze sociálního, kulturního a ekonomického zázemí rodiny dítěte (Hájková, Strnadová, 2010b; Havlisová, 2017).

Pro učitele je také důležitá dovednost řešit a odstraňovat překážky při vzdělávání, v kooperaci s ostatními pracovníky školy. Učitel ve škole spolupracuje nejen s jinými učiteli, vedením a nepedagogickými pracovníky, ale také s podpůrným personálem, kterým je například asistent pedagoga či speciální pedagog. Tento personál se však může v průběhu roku měnit, a proto se od učitele očekává, že bude schopen pracovat ve variabilním výukovém týmu. Učitel by také měl dále spolupracovat s odborníky, jimiž jsou nejčastěji poradenská pracovníci. Aby tato spolupráce fungovala, je nezbytné, aby učitel znal systém podpory, instituce poskytující poradenskou a další pomoc a byl schopen realizovat jimi navržená podpůrná opatření. Pod touto schopností rozumíme práci s kompenzačními a didaktickými pomůckami, vypracování individuálního vzdělávacího plánu a plánu pedagogické podpory či práce s informačními a komunikačními technologiemi (Havlisová, 2017).

Při přípravě učitele na inkluzivní vzdělávání nejsou důležité jen vědomosti a dovednosti, ale také jeho hodnoty a postoje (WHO, 2011, s. 222) Lazarová a další (2016) uvádí, že pro úspěch či neúspěch inkluzivního vzdělávání je postoj učitele stěžejní, jelikož se odráží v jeho chování, kterým poté vzdělávání ovlivňuje. V podobném smyslu poté uvádí Potměšil (2018, s. 15) to, že „*úspěšnost a efektivita pedagogické práce je přímo závislá na proměnných, kterými jsou postoje, pocity a obavy*.“ Postoje mohou být různé a mohou být ovlivněny mnohými faktory. Lazarová a další (2016) zmiňují dvě skupiny faktorů, a to pedagogovy vědomosti o inkluzivním vzdělávání a zkušenostmi s dětmi se SVP. Co se týká obav učitelů z inkluzivního vzdělávání, jsou jimi podle Jordána et al. (2009 in Hájková, Strnadová, 2010b) nejčastěji obavy z neúměrného rozdělení času, který si nemůžou dovolit věnovat intaktním dětem při vzdělávání dětí se SVP, a dále také nedostatek odborných znalostí pro vzdělávání dětí se SVP. Hájková a Strnadová (2010b) poté zmiňují obavy učitelů v ČR z nedostatečné odbornosti a časové náročnosti na přípravu na edukaci.

Havlisová (2017) se ve smyslu připravenosti učitele na inkluzivní vzdělávání zmiňuje o Profilu inkluzivního učitele, který byl zveřejněn v roce 2012 Evropskou agenturou pro rozvoj speciálního vzdělávání.

Profil inkluzivního učitele byl vydán jako výstup projektu Vzdělávání učitelů k inkluzi, v rámci něhož byly identifikovány čtyři hodnotové pilíře, kterými jsou:

- *„Respektování hodnoty diverzity žáků – odlišnost je chápána jako zdroj a přínos pro vzdělávání;*
- *Podpora všech žáků – učitelé mají vysoká očekávání ohledně výsledků vzdělávání všech žáků;*
- *Spolupráce – spolupráce a týmová práce jsou zásadními součástmi přístupu každého učitele;*
- *Osobní profesní rozvoj – vyučování je činnost, při níž se učíme, a učitelé mají zodpovědnost za své celoživotní vzdělávání“* (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2012, s. 12).

Z těchto hodnotových pilířů následně vycházejí kompetence. Hájková, Strnadová (2010b) uvádí, že inkluzivní kompetence se určitou mírou utvářejí až během praxe.

Dalším, kdo se zaměřil na kompetence učitele v inkluzi je Zulfija (2013 in Zilcher, Svoboda, 2019), který vytvořil v rámci své studie rámec inkluzivních kompetencí učitele, jež rozdělil do tří kategorií.

První kategorií jsou *vědomostní kompetence*. Ty jsou rozděleny do *teoretických znalostí*, v nichž by měli učitelé znát specifika dětského vývoje a také legislativu, do *metodických znalostí*, ve kterých by měli mít znalosti metod, podmínek a forem pro efektivní inkluzivní vzdělání a do *aplikačních dovedností*, v nichž by měli učitelé umět předvídat a vědět, jak nastavit inkluzivní prostředí a být vysoce efektivní.

Druhou kategorií jsou *motivačně – orientační kompetence*, v nichž by měli být učitelé pozitivně motivováni k uskutečnění inkluzivního vzdělávání, disponovat *inkluzivními rysy*, jakými jsou absence předsudků, být tolerantní, mít adekvátní komunikační schopnosti, sdílet inkluzivní hodnoty a být *„schopni profesní seberealizace formou rozvoje teorie a technik inkluzivního vzdělávání“* (Tamtéž, s. 140).

Třetí kategorií jsou *provozní kompetence*. Tyto kompetence obsahují *projektové schopnosti*, v nichž by měli být pedagogové schopni nastavit a vytvářet kooperativní výuku, jež bude přínosná jak dětem se SVP, tak dětem intaktním. *Komunikační dovednosti*, v nichž by měli učitelé dokázat *„vytvářet různé metody pedagogické interakce mezi subjekty*

pedagogického procesu, ze kterých budou opět všichni prosperovat.“ (Tamtéž). Poslední je tvořivost, ve které by měli být učitelé schopni utvářet neomezující prostředí, v němž budou naplňovány potřeby každého dítěte a budou způsobilí zkvalitňovat podporu dětí za použití všech možných prostředků (Tamtéž).

Co se týče rozvoje vědomostních kompetencí v ČR stojí za zmínku srovnání studijních plánů pregraduálního vzdělání učitelů předškolního vzdělávání z devíti univerzit vytvořené Zvědělíkovou (2018), v němž porovnává studijní plány z roku 2017/2018. Při tomto srovnání zjistila, že mimo jedné univerzity již všechny zařazují při vzdělávání budoucích pedagogů předmět či předměty týkající se problematiky osob s postižením či inkluzí.

3.3 Další vzdělání pedagogických pracovníků

„Učitel nemůže být expertem na všechno, co se inkluzivního vzdělávání týká. V inkluzivní praxi probíhá neustálý vývoj a změny, na které bude muset během své kariéry reagovat“ (Havlisová ,2017, s. 95). Vzhledem k této skutečnosti je důležité se dále vzdělávat.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále DVPP) je *„celoživotní rozvíjení profesních kompetencí, které navazuje na přípravné vzdělávání“ (Průcha,Veteška,2014, s. 72). DVPP plní účel standardizační a rozvojový, což znamená, že díky němu lze udržet kvalitu a úroveň stávajícího vzdělávacího systému a zároveň je nástrojem jeho rozvoje a inovace (www.nidv.cz).*

Podle zákona č. 563/2004 Sb., je povinností každého pedagogického pracovníka se po dobu činnosti dále vzdělávat. S pomocí DVPP si svou kvalifikaci obnovuje, udržuje a doplňuje, a to na vysoké škole, v zařízení pro DVPP, jiných zařízeních, které mají platnou akreditaci udělenou MŠMT, či samostudiem.

EMPIRICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE PRŮZKUMU

4.1 Cíl výzkumu a hypotézy

Cíl: Hlavním cílem průzkumu je zjistit, jaká je připravenost vybraných pedagogů mateřských škol na společné vzdělávání.

Dílčí cíle

- Zjistit, jaký názor mají vybraní pedagogové mateřských škol na společné vzdělávání.
- Zjistit, zdali vybraní pedagogové mateřských škol prošli kurzem či předmětem během studia, který se týkal společného vzdělávání.
- Zjistit, zdali vybraní pedagogové mateřských škol ví, kde se obrátit na pomoc se vzděláváním dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Zjistit, ve kterých vytyčených oblastech mají vybraní pedagogové mateřských škol dostatečné znalosti.
- Zjistit, jakou oblast podpůrných opatření považují vybraní pedagogové mateřských škol za nejdůležitější při společném vzdělávání.

Výzkumné problémy

1) Relační problém

Je souvislost mezi délkou praxe pedagogů mateřských škol a názorem na společné vzdělávání?

Hypotéza č. 1: Pedagogové mateřských škol s delší praxí mají negativní názor na společné vzdělávání.

2) Relační problém

Je souvislost mezi předešlou zkušeností se vzděláváním dítěte se SVP a názorem pedagogů mateřských škol na společné vzdělávání?

Hypotéza č. 2 : Pedagogové mateřských škol s předešlou zkušeností se vzděláváním dítěte se SVP mají v průměru pozitivnější názor na společné vzdělávání.

3) Relační problém

Je závislost mezi dosaženým vzděláváním pedagogů mateřských škol a informovaností o možné odborné pomoci se vzděláváním dětí se SVP?

Hypotéza č. 3: Pedagogové mateřských škol s vyšším vzděláním jsou v průměru více informovaní o možné odborné pomoci se vzděláním dětí se SVP.

4.2 Metoda výzkumu

Pro zpracování empirické části diplomové práce byl zvolen kvantitativně orientovaný výzkum. Chráska (2016, str. 11) definuje kvantitativně orientovaný výzkum jako „*záměrnou systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (...) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.*“

Za nejefektivnější metodu pro sběr dat tohoto průzkumu byla shledána metoda dotazníku. Metoda dotazníku je považována za jednu z nejpoužívanějších metod pro zjišťování údajů, při níž je možné získat velké množství dat za krátký čas (Gavora, 2000, str. 99). Dle Chrásky (2016, str. 148) je dotazník chápán jako „*soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba odpovídá písemně.*“ Osoby, jež odpovídají na dotazník se nazývají respondenti (Gavora, 2000).

Vzhledem k tomu, že učitelé v předškolním vzdělávání nemají přestávky a musí se po celý den věnovat dětem, je dotazník vhodným východiskem, kdy mohou ve volných chvílích během celého dne postupně dotazník vyplňovat.

Dotazník, jež zjišťuje připravenost pedagogů mateřských škol (učitelů předškolního vzdělávání) je zcela anonymní a je sestaven z 8 uzavřených a 1 polootevřené otázky, celkově tedy z 9 otázek, které byly seřazeny tak, aby v první části byly zjištěny o respondentovi základní informace, jimiž chápeme délku praxe, dosažené vzdělání, zda vzdělávali během své praxe dítě se SVP a zda absolvovali předmět či kurz týkající se vzdělávání dítěte se SVP. V druhé části poté respondenti subjektivně posuzují znalosti z vybraných oblastí týkajících se společného vzdělávání, názory na výroky týkající se společného vzdělávání a názory na důležitost jednotlivých oblastí podpůrných opatření dle *Katalogu podpůrných opatření*.

4.3 Výzkumný vzorek

Základním souborem výzkumu byli pedagogové mateřských škol, jimiž chápeme učitele předškolního vzdělávání v běžných mateřských školách České republiky, kteří nevystudovali obor speciální pedagogika. Dotazníky byly distribuovány prostřednictvím e-mailů, které byly rozesílány ředitelům mateřských škol autorem diplomové práce. Pro získání e-mailových kontaktů ředitelů škol byla využita webová stránka rejstřík škol a školských zařízení.

Předvýzkum

Předvýzkum proběhl v druhém týdnu měsíce února, kdy byl dotazník v elektronické formě zaslán pěti respondentům. Z předvýzkumu nevyplývaly žádné potřebné změny. Výsledky byly zahrnuty v průzkumu.

Limit výzkumu

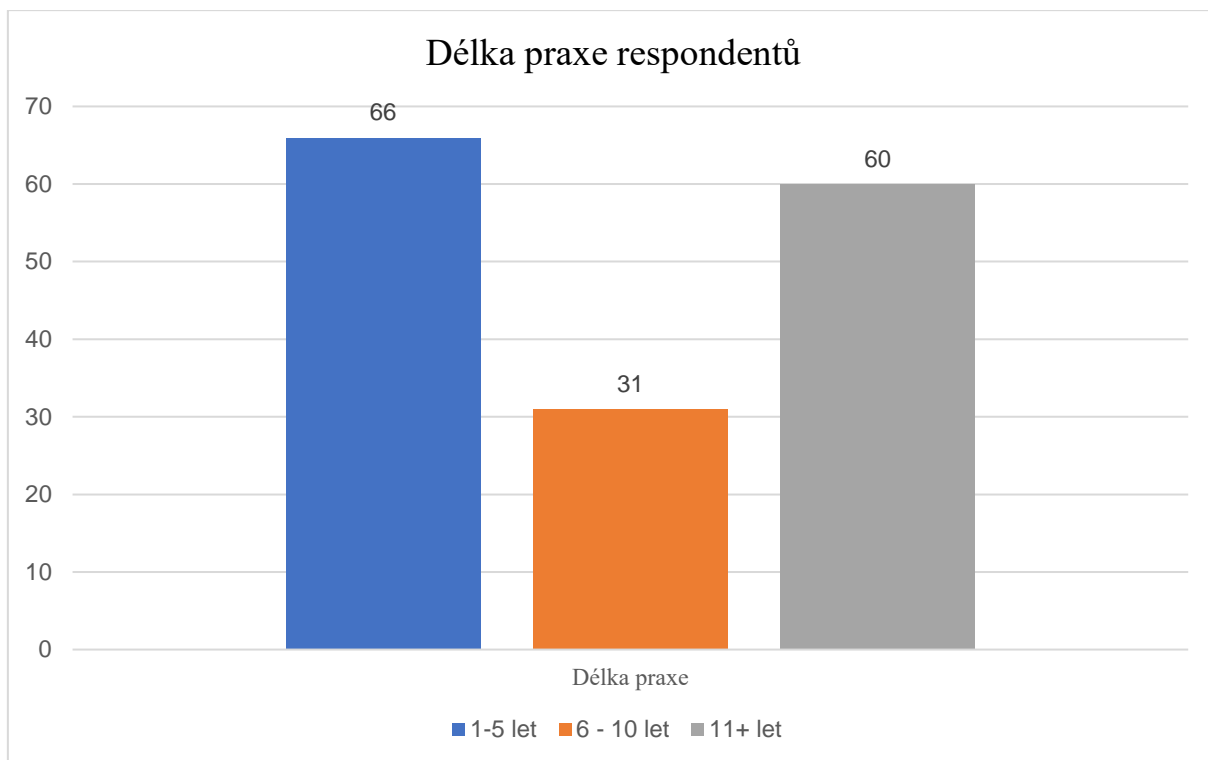
Limitem výzkumu se stala pandemie COVID-19, kdy vzhledem k proti-pandemickým opatřením v nouzovém stavu došlo k uzavření škol. V té době přestali učitelé zasílat zpět vyplněné dotazníky. Aby mohlo být získáno co možná nejvíce respondentů, bylo využito sociální síť Facebook, kde byli osloveni učitelé splňující vytyčená kritéria ve skupině týkající se předškolního vzdělávání. Je na místě zmínit, že k uzavření mateřských škol docházelo podle rozhodnutí zřizovatele, kdy učitelé v předškolním vzdělávání často nevěděli, co se bude dít dále. Tedy, zda se škola uzavře, či jak bude muset být provoz upraven. Tyto všechny faktory mohou negativně ovlivnit odpovědi respondentů.

4.4 Analýza výsledků a jejich interpretace

Sběr dat probíhal v termínu od druhé poloviny měsíce února do konce měsíce dubna 2020, kdy bylo získáno 164 vyplněných dotazníků. Z těchto vyplněných dotazníků bylo poté vyřazeno 7 dotazníků z důvodu nesplnění kritérií.

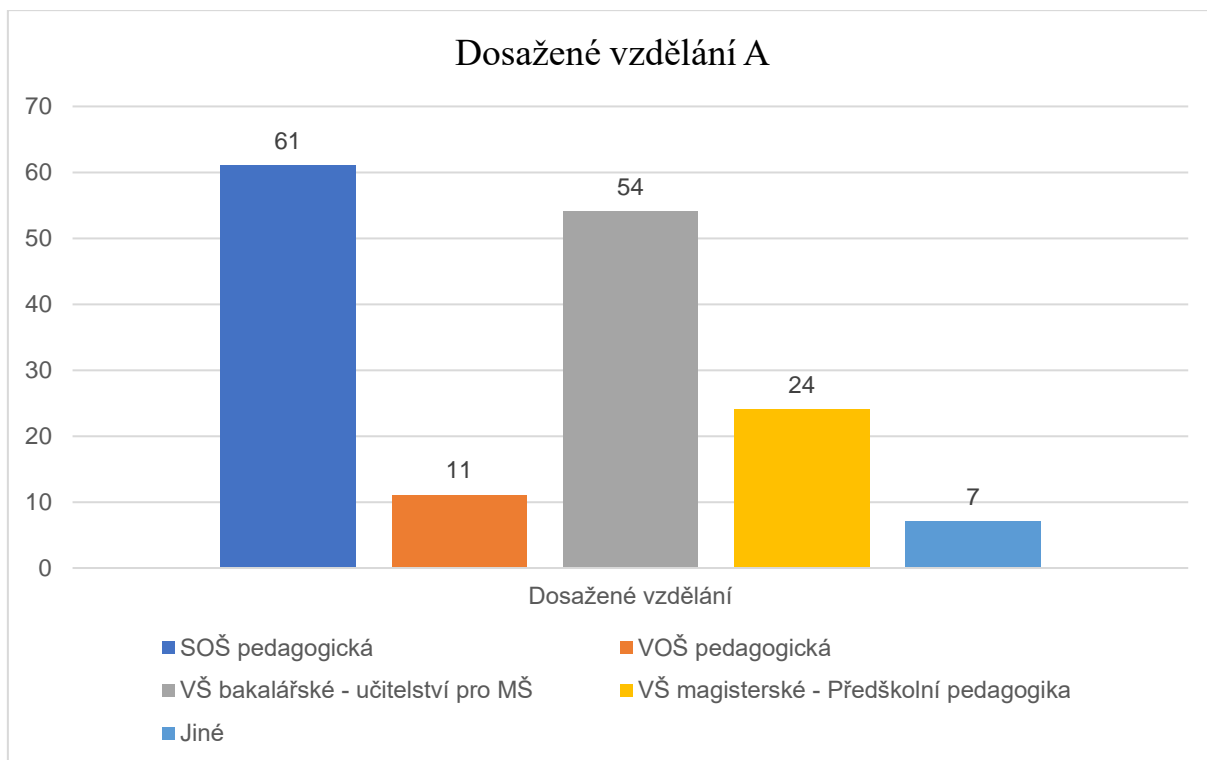
Chráska (2016) uvádí, že během analýzy dat, které jsou získány během výzkumu je většinou využívána statistika, která plní dva úkoly, a to deskriptivní a induktivní. Deskriptivní statistika nebo také popisná je využívána pro popsání získaných dat tak, aby co nejpřehledněji a nejpřesněji podaly informaci o naměřených jevech. Induktivní statistika je poté využívána při zjišťování, zda mezi zkoumanými jevy je nebo není vztah.

V úvodu analýzy dat se nejdříve zaměříme na vymezení respondentů. První otázkou, která byla respondentům v dotazníku položena, byla otázka týkající se délky jejich praxe. Z odpovědí vyplynulo, že největší zastoupení zde mají pedagogové s délkou praxe jeden až pět let, a to v počtu 66 (tj. 42 %) respondentů. Druhou největší skupinou jsou pedagogové s délkou praxe jedenáct let a více, a to v počtu 60 (tj. 38,2 %) respondentů. Nejméně zastoupenou skupinou jsou pedagogové, jež mají praxi od šesti do deseti let v počtu 31 (tj. 19,8 %).



Graf 1: *Délka praxe respondentů*

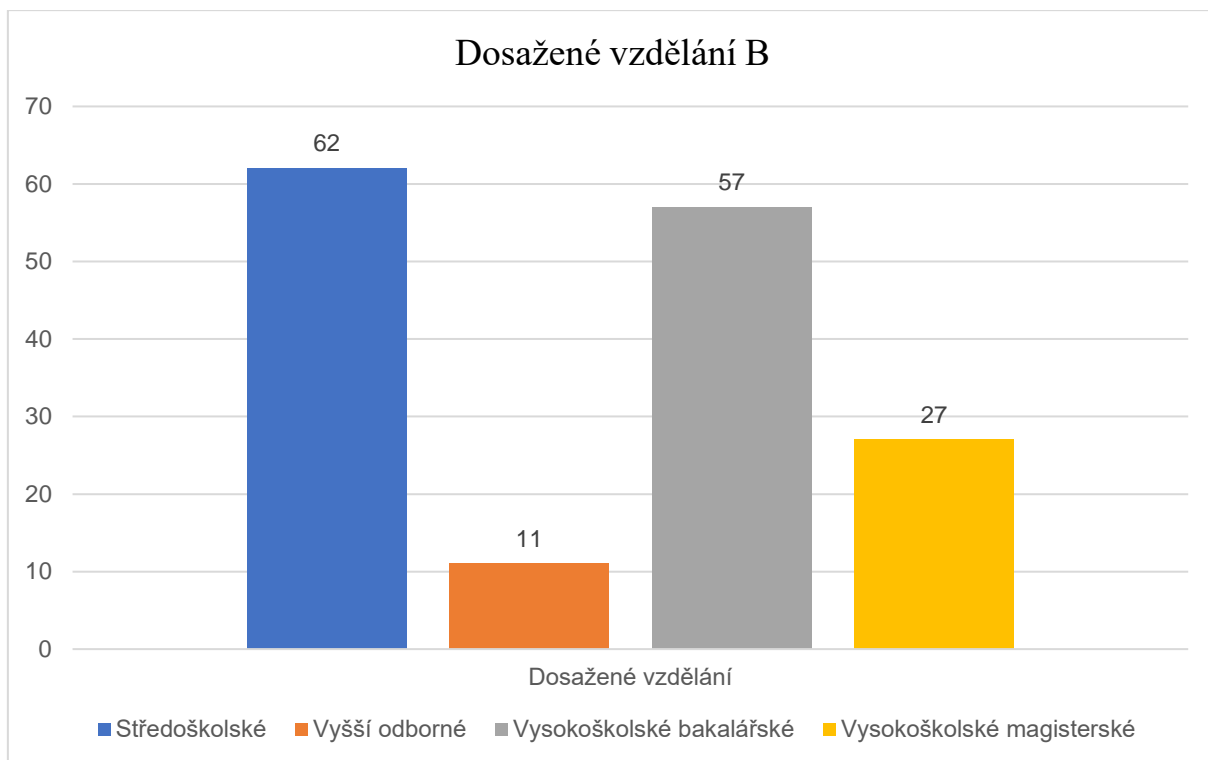
Další položkou, na kterou jsme se respondentů ptali, bylo jejich nejvyšší dosažené vzdělání. Z odpovědí vyplynulo, že nejvíce zastoupenou skupinou jsou zde zastoupeni respondenti s vystudovanou střední odbornou školou pedagogickou, kterých je 61 (tj. 38,9 %). Druhou největší skupinou jsou respondenti, jež vystudovali vysokou školu – bakalářské studium obor Učitelství pro mateřské školy, v počtu 54 (tj. 34,4 %). Třetí nejvíce zastoupenou skupinou jsou respondenti, jež vystudovali vysokou školu – magisterské studium obor Předškolní pedagogika, a to v počtu 24 (tj. 15,3 %). Předposlední skupinou jsou respondenti, jež mají vystudovanou vyšší odbornou školu pedagogický obor, v počtu 11 (tj. 7 %). Poslední skupinou jsou poté respondenti, jež vystudovali jiný obor, než bylo ve výběru uvedeno, těchto respondentů je 7 (tj. 4,5 %).



Graf 2: Dosažené vzdělání A

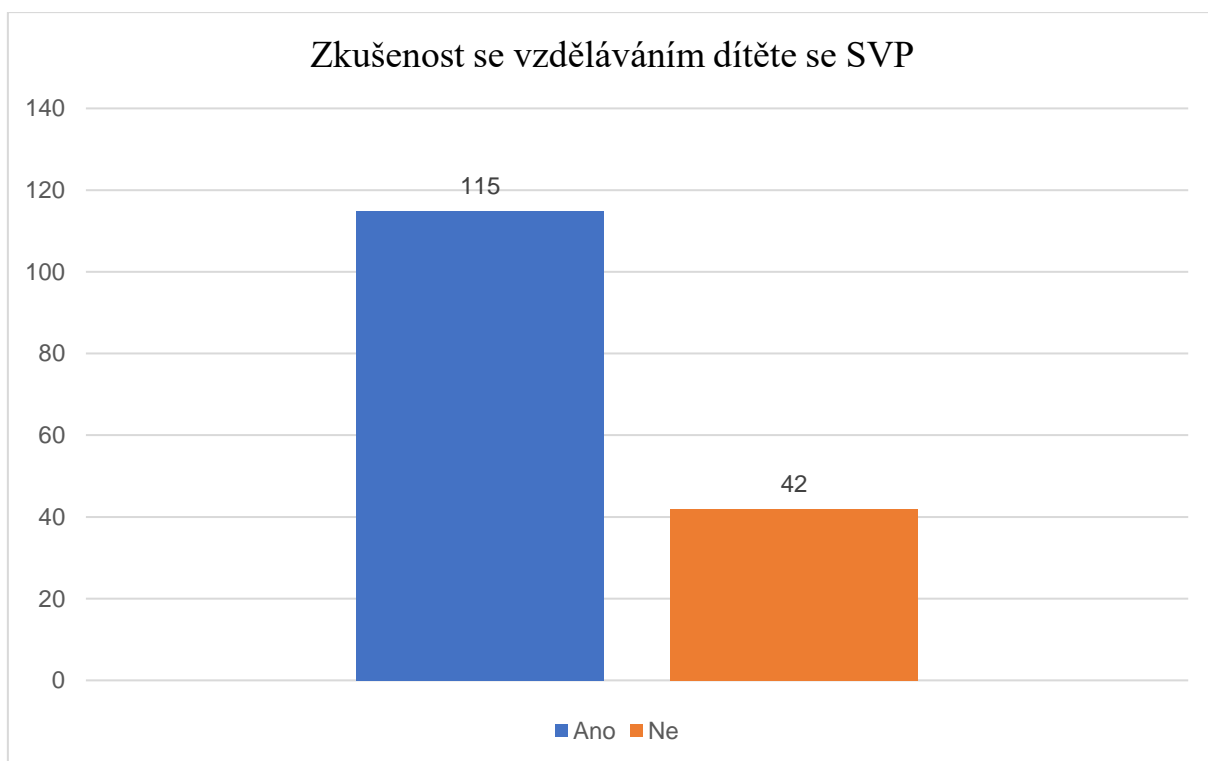
Poslední položka „Jiné“ vznikla jako pojistka pro respondenty, jež si nepřečetli úvod dotazníku a nesplnili kritéria, konkrétně vystudovali obor Speciální pedagogika. Tato pojistka se stala užitečnou, jelikož bylo eliminováno 7 respondentů. Zbývající respondenti byli učitelé, kteří vystudovali vysokoškolské magisterské studium obor pedagogika, vysokoškolské magisterské studium obor sociální práce, vysokoškolské magisterské studium jiného pedagogického oboru, dvakrát vysokoškolské studium bakalářský obor školní management, vysokoškolské bakalářské studium obor pedagogika volného času a středoškolské pedagogické. V následujícím grafu propojíme dosažené vzdělání z položky „jiné“ k ostatním položkám, které již budou vedeny pouze jako dosažené vzdělání bez oboru.

Po redukci položek jsou zde tedy nevíce zastoupeni respondenti se středoškolským vzděláním v počtu 62 (tj. 39,5 %), následují respondenti s vysokoškolským vzděláním v bakalářském stupni v počtu 57 (tj. 36,3 %), respondenti s vysokoškolským vzděláním v magisterském stupni v počtu 27 (tj. 17,2 %) a nakonec respondenti s vyšším odborným vzděláním, a to v počtu 11 (tj. 7 %).



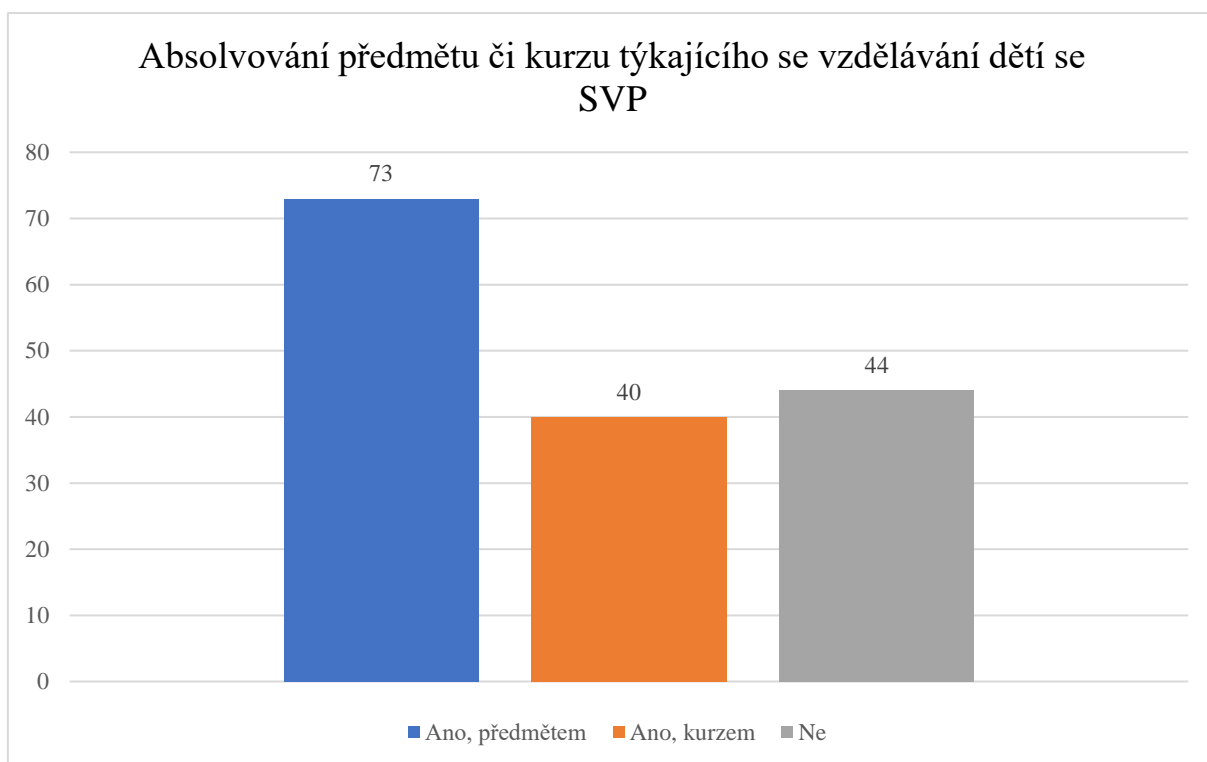
Graf 3: Dosažené vzdělání B

V následujícím grafu číslo 4 jsou znázorněny odpovědi respondentů na otázku „Vzdělával/la jste během své praxe dítě se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)?“ Z výsledků vyplývá, že 115 (tj. 73,3 %) respondentů má zkušenost se vzděláváním dítěte se SVP a zbylých 42 (tj. 26,7 %) respondentů zkušenost se vzděláváním dítěte se SVP nemá.



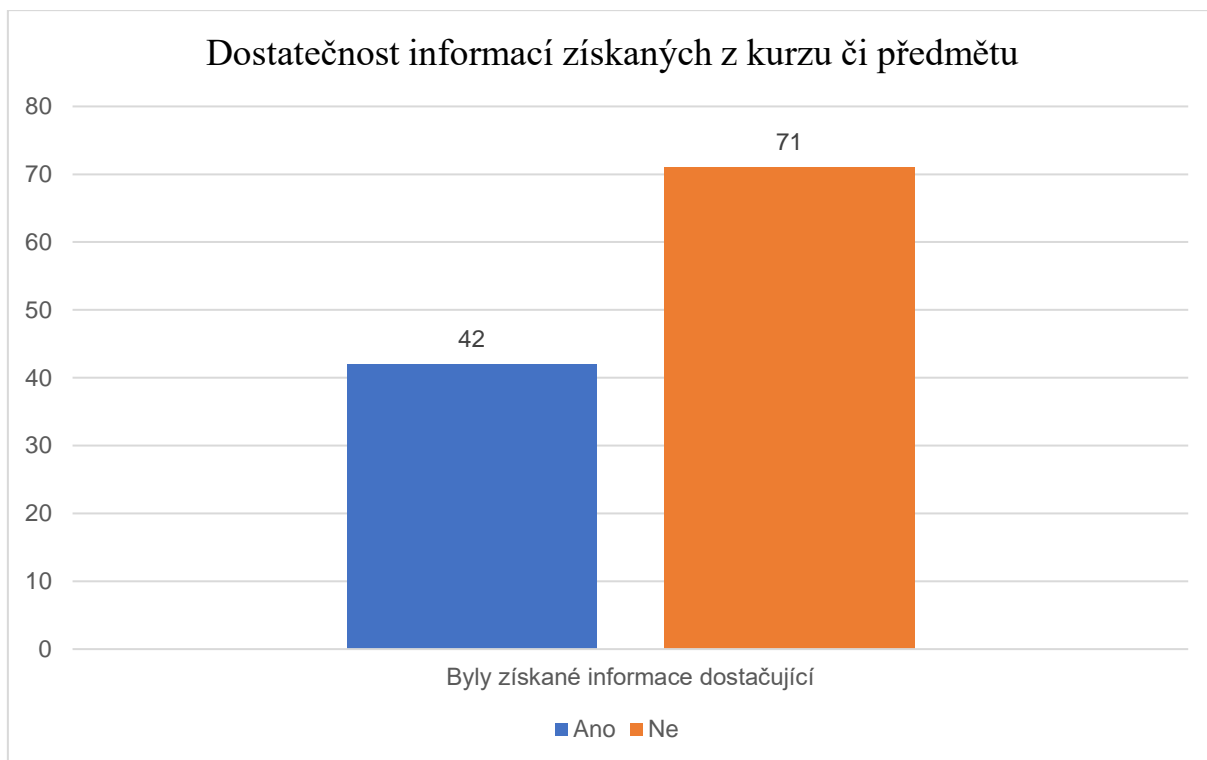
Graf 4: Zkušenost se vzděláváním dítěte se SVP

Po této otázce poté respondenti odpovídali na to, zda prošli kurzem či předmětem během studia týkajícího se vzdělávání dítěte se SVP. Z výsledků vyplývá, že 73 (tj. 46,5 %) respondentů prošlo předmětem během studia týkajícího se vzdělávání dítěte se SVP, 40 (tj. 25,9 %) respondentů prošlo kurzem týkajícího se vzdělávání dítěte se SVP a 44 (tj. 28 %) respondentů neprošlo ani předmětem ani kurzem týkajícího se vzdělávání dítěte se SVP.



Graf 5: Absolvování předmětu či kurzu týkajícího se vzdělávání dětí se SVP

Po této otázce následně odpovídali ti respondenti, jež prošli kurzem či předmětem o vzdělávání dítěte se SVP, zda se jim získané informace zdály dostačující. Na to odpovědělo pouze 42 (tj. 37,2 %) respondentů, že se jim zdají získané informace dostačující a 71 (tj. 62,8 %) odpovědělo, že se jim získané informace zdají nedostačující.



Graf 6: Dostatečnost informací získaných z kurzu či předmětu

Subjektivní posouzení znalostí týkající se společného vzdělávání pedagogy mateřských škol

V další části dotazníku se následně zjišťovalo, ve kterých vytyčených oblastech pedagogové usuzují, že mají dostatečné znalosti. Vzhledem k tomu, že objektivní posouzení znalostí respondentů by mohlo být dosaženo pouze kvalitně vytvořeným didaktickým testem, zvolili jsme subjektivní posouzení znalostí samotnými respondenty. Pro profesi učitel je důležitá schopnost autoevaluace. Pokud si sám učitel neuvědomuje, že má nedostatek znalostí, nemusí být ochotný se dále vzdělávat. Vzhledem k tomu, že byl dotazník anonymní nečekáme, že by respondenti o svých znalostech lhali. Oblasti byly vymezeny na základě zpracování teoretické části práce. Respondenti si mohli vybrat ze škály ano, spíš ano, spíš ne, ne. Výsledky jsou znázorněny v grafu číslo 7.

První oblastí je *diagnostika dítěte se SVP*. K této oblasti odpovědělo 20 (tj. 12,8 %) respondentů, že má dostatečné znalosti, 71 (tj. 45,2 %) respondentů odpovědělo, že spíš má dostatečné znalosti, 54 (tj. 34,4 %) respondentů odpovědělo, že spíš nemá a 12 (tj. 7,6 %) respondentů odpovědělo, že nemá dostatečné znalosti.

Druhou oblastí je *znalost legislativních dokumentů týkajících se vzdělávání dítěte se SVP*. Zde odpovědělo 32 (tj. 20,4 %) respondentů, že má dostatečné znalosti, 60 (tj. 38,2

%) respondentů, že má spíše dostatečné znalosti, 45 (tj. 28,7 %) respondentů odpovědělo, že má spíše nedostatečné znalosti a 20 (tj. 12,7 %) respondentů odpovědělo, že nemá dostatečné znalosti o legislativních dokumentech týkajících se vzdělávání dítěte se SVP.

Třetí oblastí je *práce s didaktickými a kompenzačními pomůckami* v níž 25 (tj. 15,9 %) respondentů odpovědělo, že má dostatečné znalosti, 79 (tj. 50,3 %) respondentů, že spíše má dostatečné znalosti, 43 (tj. 27,4 %) respondentů, že spíše nemá dostatečné znalosti a 10 (tj. 6,4 %) respondentů, že nemá dostatečné znalosti.

Čtvrtou oblastí je *tvorba plánu pedagogické podpory a individuálního vzdělávacího plánu*. V této oblasti odpovědělo 27 (tj. 17,2 %) respondentů, že má dostatečné znalosti, 72 (tj. 45,9 %) respondentů odpovědělo spíše má dostatečné znalosti, 44 (tj. 28 %) respondentů odpovědělo, že spíše nemá a 14 (tj. 8,9 %) respondentů odpovědělo, že nemá dostatečné znalosti.

Pátou oblastí jsou *informace o příčinách SVP dětí* v níž 28 (tj. 17,8 %) respondentů odpovědělo, že má dostatečné znalosti, 81 (tj. 51,6 %) respondentů, že má spíše dostatečné znalosti, 37 (tj. 23,57 %) respondentů, že spíše nemá dostatečné znalosti a 11 (tj. 7 %) respondentů, že nemá dostatečné znalosti.

Šestou oblastí jsou *úpravy metod a forem při práci s dětmi se SVP*. V této oblasti odpovědělo 23 (tj. 14,6 %) respondentů, že má dostatečné znalosti. Poté 64 (tj. 40,8 %) respondentů odpovědělo, že spíše má dostatečné znalosti, 53 (tj. 33,8 %) respondentů odpovědělo spíše nemá a 17 (tj. 10,8 %) respondentů odpovědělo, že nemá dostatečné znalosti.

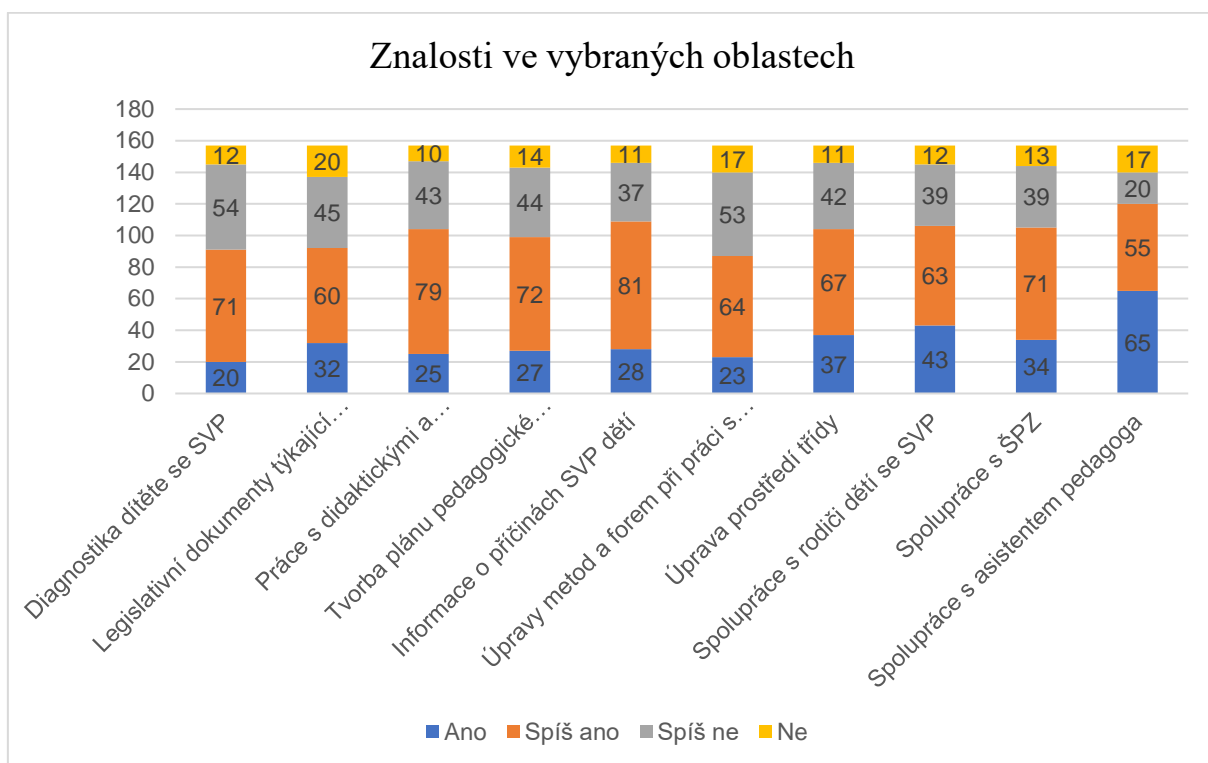
Sedmou oblastí jsou *úpravy prostředí třídy*. K této oblasti odpovědělo 37 (tj. 23,6 %) respondentů, že má dostatečné znalosti. Poté 67 (tj. 42,7 %) respondentů odpovědělo, že spíše má dostatečné znalosti, 42 (tj. 26,7 %) respondentů odpovědělo, že spíše nemá a 11 (tj. 7 %) respondentů odpovědělo, že nemá dostatečné znalosti.

Osmou oblastí je *spolupráce s rodiči dětí se SVP*. V této oblasti odpovědělo 43 (tj. 27,4 %) respondentů, že má dostatečné znalosti. Poté 63 (tj. 40,1 %) respondentů odpovědělo, že spíše má dostatečné znalosti, 39 (tj. 24,8 %) respondentů odpovědělo, že spíše nemá a 12 (tj. 7,6 %) respondentů odpovědělo, že nemá dostatečné znalosti.

Devátou oblastí je *spolupráce se ŠPZ*. V této oblasti odpovědělo 34 (tj. 21,7 %) respondentů, že má dostatečné znalosti, 71 (tj. 45,2 %) respondentů odpovědělo, že spíše má dostatečné znalosti, 39 (tj. 24,8 %) respondentů odpovědělo, že spíše nemá a 13 (tj. 8,3 %) respondentů odpovědělo, že nemá dostatečné znalosti.

Desátou oblastí je *spolupráce s asistentem pedagoga*. V této oblasti odpovědělo 65 (tj. 41,4 %) respondentů, že má dostatečné znalosti, 55 (tj. 35 %) respondentů odpovědělo, že spíše

má dostatečné znalosti, 20 (tj. 12,7 %) respondentů odpovědělo spíš nemá a 17 (tj. 10,8 %) respondentů odpovědělo, že nemá dostatečné znalosti.



Graf 7: Znalosti z vybraných oblastech

Další otázkou poté bylo, zda pedagogové ví, kam se obrátit na odbornou pomoc se vzděláváním dítěte se SVP. Z výsledků vyplynulo, že 140 (tj. 89,2 %) respondentů ví, kam se obrátit pro odbornou pomoc se vzděláváním dítěte se SVP a 17 (tj. 11,8 %) neví, kam se obrátit pro odbornou pomoc.



Graf 8: Odborná pomoc se vzděláváním dítěte se SVP

Výroky týkající se společného vzdělávání

V následující části byli pedagogové mateřských škol tázáni, zda souhlasí s následujícími výroky, vybírat si mohli ze čtyřstupňové škály „souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím a nesouhlasím.“

Prvním výrokem je „*Souhlasím se zavedením společného vzdělávání.*“ S tímto výrokem dle výsledku souhlasilo 8 (tj. 5,1 %) respondentů, 38 (tj. 24,2 %) respondentů spíše souhlasilo, 73 (tj. 46,5 %) spíše nesouhlasilo a 38 (tj. 24,2 %) respondentů nesouhlasilo se zavedením společného vzdělávání.

Druhým výrokem je „*Společné vzdělávání pozitivně ovlivňuje kvalitu vzdělávání.*“ Na tento výrok odpověděli pouze 2 (tj. 1,8 %) respondenti souhlasně, 35 (tj. 22,3 %) respondentů spíše souhlasí, 75 (tj. 47,8 %) spíše nesouhlasí a 48 (tj. 30,6 %) respondentů nesouhlasí.

Třetím výrokem je „*Přítomnost dítěte se SVP v běžné škole je pro jeho rozvoj prospěšné.*“ S tímto výrokem souhlasilo 8 (tj. 5,1 %) respondentů, spíše souhlasilo 53 (tj. 33,8 %) respondentů, 75 (tj. 47,8 %) respondentů spíše nesouhlasilo a 21 (tj. 13,4 %) respondentů nesouhlasilo.

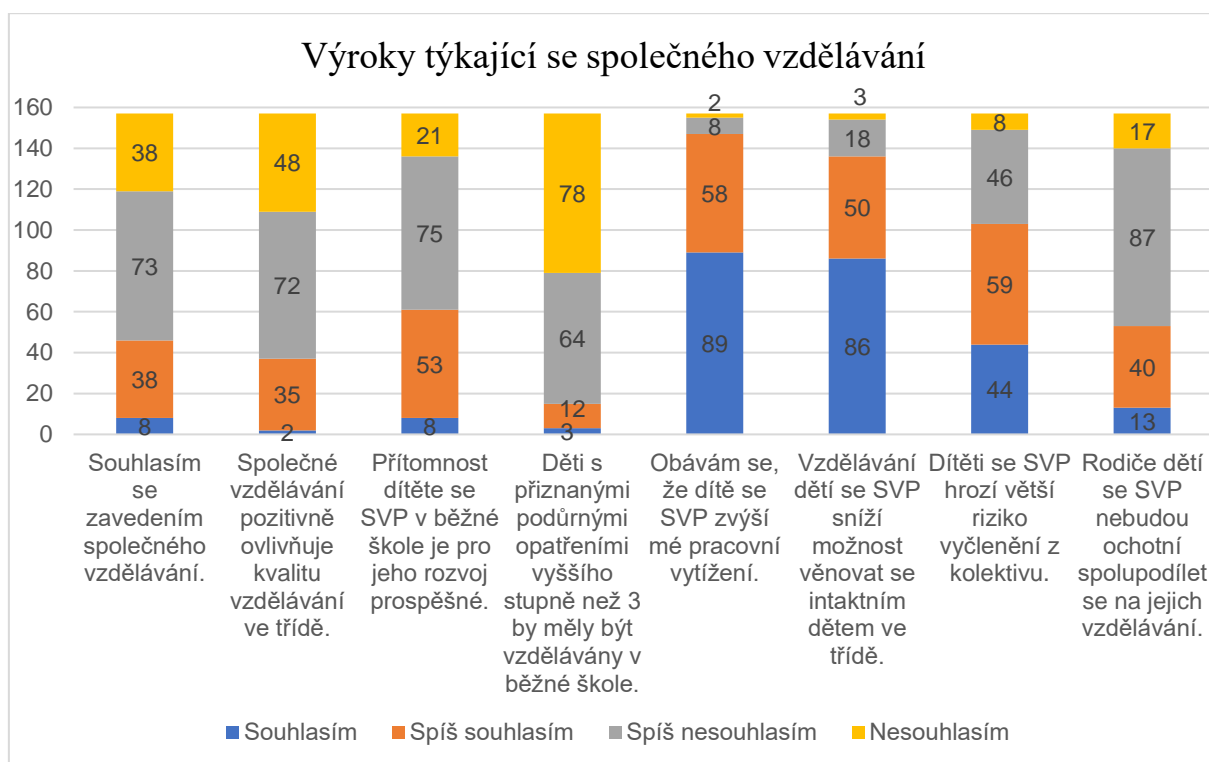
Čtvrtým výrokem je „*Děti s priznanými podpůrnými opatřeními vyššího než 3 stupně by měly být vzdělávány v běžné škole.*“ S tímto výrokem souhlasili pouze 3 (tj. 1,91 %) respondenti, 12 (tj. 7,6 %) respondentů spíše souhlasilo, 64 (tj. 40,8 %) spíše nesouhlasilo a 78 (tj. 49,7 %) respondentů nesouhlasilo.

Pátým výrokem je „*Obávám se, že dítě se SVP zvýší mé pracovní vytížení.*“ S tímto výrokem souhlasilo 89 (tj. 56,7 %) respondentů, spíše souhlasilo 58 (tj. 36,9 %), spíše nesouhlasilo 8 (tj. 5,1 %) respondentů a 2 (tj. 1,3 %) respondenti nesouhlasili.

Šestým výrokem je „*Vzdělávání dítěte se SVP sníží možnost věnovat se interaktním dětem ve třídě.*“ Na tento výrok odpovědělo souhlasně 86 (tj. 54,8 %) respondentů, spíše souhlasilo 50 (tj. 31,8 %) respondentů, spíše nesouhlasilo 18 (tj. 11,5 %) respondentů a 3 (tj. 1,9 %) respondenti nesouhlasili.

Sedmým výrokem je „*Dítěti se SVP hrozí větší riziko vyčlenění z kolektivu.*“ S tímto výrokem souhlasilo 44 (tj. 28 %) respondentů, 59 (tj. 37,6 %) respondentů spíše souhlasilo, 46 (tj. 29,3 %) respondentů spíše nesouhlasilo a 8 (tj. 5,1 %) respondentů nesouhlasilo.

Osmým výrokem je „*Rodiče dětí se SVP nebudou ochotni spolupodílet se na jejich vzdělávání.*“ S tímto výrokem souhlasilo 13 (tj. 8,3 %) respondentů, spíše souhlasilo 40 (tj. 25,5 %) respondentů, spíše nesouhlasilo 87 (tj. 55,4 %) respondentů a 17 (tj. 10,8 %) respondentů nesouhlasilo.



Graf 9: Výroky týkající se společného vzdělávání

Oblast podpůrných opatření

V poslední části dotazníku jsme poté požádali respondenty o to, aby seřadili oblasti podpůrných opatření rozdělených dle Katalogu podpůrných opatření pro ně od nejdůležitější po nejméně důležitou oblast. Prvotní analýza výsledků zahrnovala statistiku priorit, dle kterých respondenti seřadili jednotlivé oblasti podpůrných opatření, přičemž číslo jedna bylo nejdůležitější a číslo dvanáct nejméně důležité. Četnost odpovědí je následně zachycena v tabulce číslo 1.

Ze způsobu řazení je možné si povšimnout, že v průměru až z 24 % zůstala oblast na svém původním místě. Při analýze odpovědí jednotlivých respondentů jsme zjistili, že respondent ponechal podpůrná opatření na svém místě v 2,898 případech s mediánem 2 oblastí.

Tento jev může být zapříčiněn vhodným řazením podpůrných opatření, kdy položky s vyšší důležitostí byly řazeny do vyšších pozic seznamu. V rámci tohoto jevu se vyskytly dvě anomálie, a to u oblasti „Hodnocení“ a „Personální opatření.“ V případě oblasti „Hodnocení“ došlo k zvýšenému počtu výskytu zařazení této oblasti na konec seznamu. V případě oblasti „Personální opatření“ obsahovalo velký počet extrémů, kdy respondenti řadili oblast buď na začátek, nebo konec seznamu.

Tabulka 1: Oblasti podpůrných opatření 1

Oblasti podpůrných opatření	Umístění ve stupnici důležitosti											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Organizace výuky	58	28	19	12	16	4	9	5	3	2	1	0
Modif. vyuč. (vzděl.) metod a forem	11	40	21	12	12	16	15	14	7	8	1	0
Intervence	20	20	40	11	19	18	4	9	7	4	4	1
Pomůcky	0	5	11	35	22	19	17	14	8	14	10	2
Úprava obsahu vzdělávání	14	12	12	18	38	17	8	11	12	7	4	4
Hodnocení	0	1	1	3	4	26	7	16	17	14	23	45
Příprava na výuku (vzdělávání)	4	5	6	6	8	9	36	13	14	17	21	18
Sociální a zdravotní podpora	6	8	10	10	5	5	10	28	21	20	21	13
Práce s třídním kolektivem	1	6	10	15	11	13	13	14	40	20	6	8
Úprava prostředí	2	5	7	6	7	13	16	12	17	37	15	20
Organizační opatření	4	7	11	14	8	7	13	15	7	10	46	15
Personální opatření	37	20	9	15	7	10	9	6	4	4	5	31

Pokud se poté podíváme na aritmetický průměr umístění oblastí podpůrných opatření znázorněných v tabulce číslo 2 zjistíme, že za nejdůležitější oblast podpůrných opatření respondenti v průměru považovali oblast „Organizace výuky“. Za druhou nejdůležitější oblast považovali „Intervenci“, poté „Modifikaci vyučovacích (vzdělávacích) metod a forem“, „Úpravu obsahu vzdělávání“, „Personální opatření“, „Pomůcky“, „Práci s třídním kolektivem“, „Sociální a zdravotní podporu“, na devátém místě byly se shodným průměrem oblasti „Organizační opatření“ a „Příprava na výuku (vzdělávání)“. Jako předposlední byla umístěna oblast „Úprava prostředí“ a za nejméně důležitou oblast byla respondenty považována oblast „Hodnocení“.

Tabulka 2: Aritmetický průměr řazených oblastí podpůrných opatření 1

Oblast	Aritmetický průměr
Organizace výuky	3,082
Intervence	4,369
Modifikace vyučovacích (vzdělávacích) metod a forem	4,643
Úprava obsahu vzdělávání	5,426
Personální opatření	5,560
Pomůcky	6,277
Práce s třídním kolektivem	7,394
Sociální a zdravotní podpora	7,751
Příprava na výuku (vzdělávání)	7,955
Organizační opatření	7,955
Úprava prostředí	8,318
Hodnocení	9,274

Vzhledem k tomu, že někteří respondenti ponechali všechny oblasti podpůrných opatření na původních pozicích, byla provedena kontrola, při které jsme analyzovali výsledky bez odpovědí těchto respondentů.

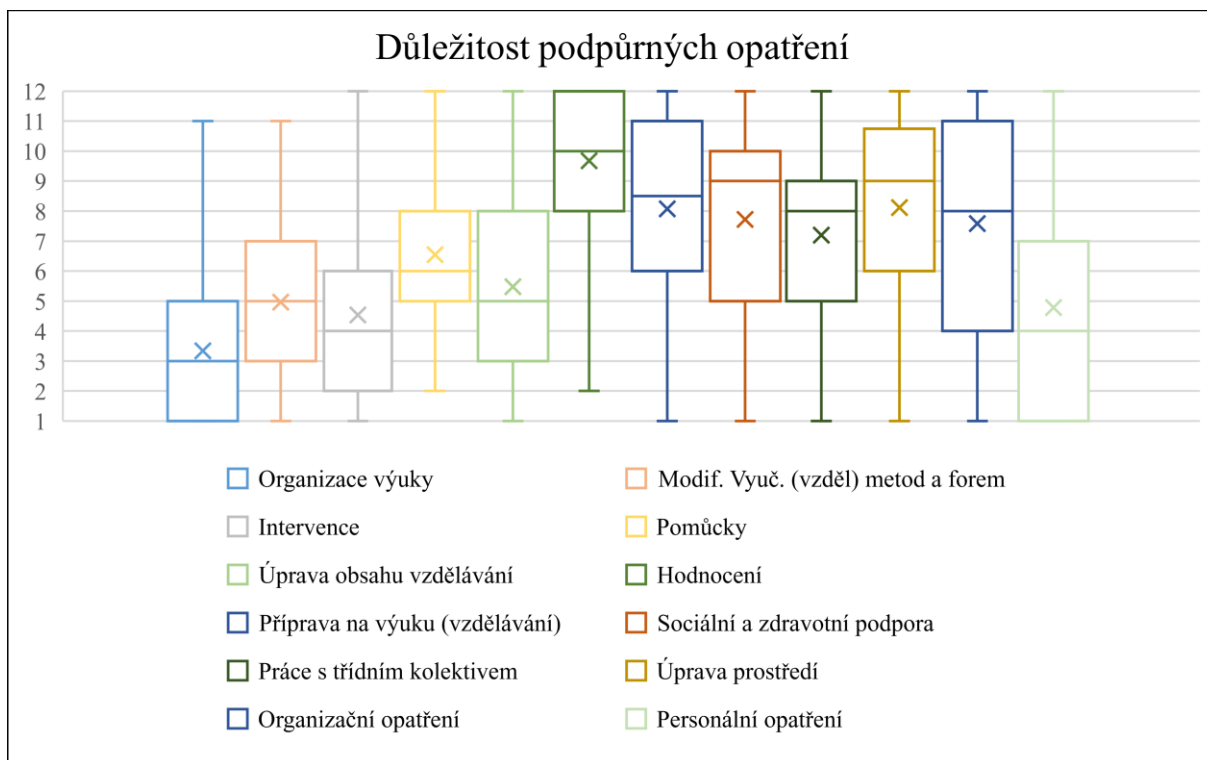
Po opakované analýze odpovědí bylo následně zjištěno, že respondent ponechal podpůrná opatření na svém místě v 1,79 případech s mediánem 1 oblasti. Průměr oblastí ponechaných na svém místě se poté změnil z 24 % na 15,54 %. Modifikované výsledky jsou uvedeny v tabulce číslo 3, a pro větší názornost také v krabicovém grafu číslo 10.

Tabulka 3: Oblasti podpůrných opatření 2

Oblasti podpůrných opatření	Umístění ve stupnici důležitosti											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Organizace výuky	42	28	19	12	16	4	9	5	3	2	1	0
Modif. vyuč. (vzděl.) metod a forem	11	24	21	12	12	16	15	14	7	8	1	0
Intervence	20	20	24	11	19	18	4	9	7	4	4	1
Pomůcky	0	5	11	19	22	19	17	14	8	14	10	2
Úprava obsahu vzdělávání	14	12	12	18	22	17	8	11	12	7	4	4
Hodnocení	0	1	1	3	4	10	7	16	17	14	23	45
Příprava na výuku (vzdělávání)	4	5	6	6	8	9	20	13	14	17	21	18
Sociální a zdravotní podpora	6	8	10	10	5	5	10	12	21	20	21	13
Práce s třídním kolektivem	1	6	10	15	11	13	13	14	24	20	6	8
Úprava prostředí	2	5	7	6	7	13	16	12	17	21	15	20
Organizační opatření	4	7	11	14	8	7	13	15	7	10	30	15
Personální opatření	37	20	9	15	7	10	9	6	4	4	5	15

Výsledky z předchozí tabulky jsou vyneseny do krabicového grafu, který reprezentuje rozsah odpovědí respondentů rozdělený do kvartilů. Je z něj možné vyčíst informaci o maximální hodnotě, minimální hodnotě, mediánu i aritmetickém průměru pořadí oblasti podpůrného opatření. V případě, že rozdíl mezi aritmetickým průměrem hodnot a mediánem je minimální, tak je možné předpokládat, že respondenti měli podobné názory. V opačném případě je možné z grafu vyčíst, že mezi respondenty se vyskytovaly extrémy směrem k polovině grafu, ve které se nachází aritmetický průměr.

Díky krabicovému grafu je možné vizuálně zhodnotit procentuální rozložení hodnot, bez potřeby orientování se v rozsáhlé tabulce. Příkladem může být první oblast podpůrných opatření, u níž došlo k největší shodě až 75 % respondentů, kteří řadili „Organizaci výuky“ na 5. nebo lepší pozici, se zhuštěním hodnocení okolo 1. až 3. příčky (50 %). Druhým extrémem byla předem zmiňovaná oblast podpůrných opatření „Hodnocení“, jejíž umístění v hodnocení bylo ze 75 % horší než na 8. příčce. U oblasti „Personálního opatření“, stejně tak jako u oblasti „Organizace výuky“, můžeme pozorovat shodu u prvního kvartilu, jehož hodnocení odpovídalo 1. příčce.



Graf 10: Důležitost podpůrných opatření

Pokud se poté opět podíváme na aritmetický průměr uvedený v tabulce 4, je zřejmé, že po vyřazení respondentů, kteří položky ponechali na svém místě, došlo ke změně pořadí některých oblastí podpůrných opatření. Nejdůležitější oblast, „Organizace výuky,“ a druhá nejdůležitější oblast „Intervence“ zůstaly na stejné pozici. Změna nastala na třetí pozici, na kterou se přesunula oblast „Personální opatření,“ na čtvrtou pozici se poté přesunula oblast „modifikace vyučovacích (vzdělávacích) metod a forem“, na pátou pozici se přesunula oblast „Úprava obsahů a forem,“ a na šestou pozici se přesunula oblast „Pomůcky.“ Na sedmé pozici zůstala stejná oblast jako před vyřazením odpovědí, tedy „Práce s třídním kolektivem.“ Na osmé pozici poté skončila oblast „Organizační opatření“ a na deváté pozici „Sociální a zdravotní podpora.“ Desátá až dvanáctá, tedy poslední pozice, zůstaly identické s předešlými výsledky.

Tabulka 4: Aritmetický průměr řazených oblastí podpůrných opatření 2

Oblast	Aritmetický průměr
Organizace výuky	3,319
Intervence	4,525
Personální opatření	4,830
Modifikace vyučovacích (vzdělávacích) metod a forem	4,943
Úprava obsahu vzdělávání	5,475
Pomůcky	6,524
Práce s třídním kolektivem	7,212
Organizační opatření	7,610
Sociální a zdravotní podpora	7,723
Příprava na výuku (vzdělávání)	8,063
Úprava prostředí	8,128
Hodnocení	9,645

4.4.1 Testování hypotéz

V rámci diplomové práce byly stanoveny tři hypotézy, jež se zaměřily na souvislosti mezi délkou praxe a názorem na společné vzdělávání, předešlou zkušeností se vzděláváním dětí se SVP a názorem na společné vzdělávání a vlivem dosaženého vzdělání na informovanost o odborné pomoci se vzděláváním dítěte se SVP. Jako statistickou metodu pro testování hypotéz bylo využito testu nezávislosti chí-kvadrátu.

Hypotéza č. 1: Pedagogové mateřských škol s delší praxí mají negativní názor na společné vzdělávání.

První hypotézou jsme se snažili zjistit, zda délka praxe pedagogů mateřských škol má vliv na jejich názor na společné vzdělávání.

H0: Mezi délkou praxe a názorem pedagogů mateřských škol na společné vzdělávání není žádná souvislost.

HA: Mezi délkou praxe a názorem pedagogů mateřských škol na společné vzdělávání je souvislost.

Při vypočítání očekávané četnosti bylo zjištěno, že ve 20 % kontingenční tabulky byla očekávaná četnost nižší než 5, proto došlo k redukci počtu polí, kdy redukce proběhla tak, že odpovědi na první výrok 8 otázky „Souhlasím se zavedením společného vzdělávání“ byly že souhlasím a spíše souhlasím a spíš nesouhlasím a nesouhlasím redukovány na souhlasím a nesouhlasím. Došlo tedy ke sloučení položek souhlasím a spíše souhlasím a položek spíše nesouhlasím a nesouhlasím (viz. příloha č. 2).

χ^2	5,696
$\chi^2_{0,05}(2)$	5,991

Po srovnání vypočtené hodnoty testovacího kritéria s hodnotou kritickou docházíme k **přijetí nulové hypotézy**. Mezi délkou praxe a názorem na společné vzdělávání není souvislost.

Hypotéza č. 2 : Pedagogové mateřských škol s předešlou zkušeností se vzděláváním dítěte se SVP mají v průměru pozitivnější názor na společné vzdělávání.

Druhá hypotéza zjišťuje souvislost mezi předešlou zkušeností se vzděláváním dítěte se SVP a jejich názorem na společné vzdělávání.

H0: Mezi předešlou zkušeností se vzděláváním dítěte se SVP a názorem na společné vzdělávání není žádná souvislost.

HA: Mezi předešlou zkušeností se vzděláváním dítěte se SVP a názorem na společné vzdělávání je souvislost.

χ^2	7,631
$\chi^2_{0,05(3)}$	7,815

Po srovnání vypočtené hodnoty testovacího kritéria (viz. příloha č. 3) s hodnotou kritickou docházíme k **přijetí nulové hypotézy**. Mezi předešlou zkušeností se vzděláváním dítěte se SVP a názorem na společné vzdělávání není souvislost.

Hypotéza č.3: Pedagogové mateřských škol s vyšším vzděláním jsou v průměru více informovaní o možné odborné pomoci se vzděláním dětí se SVP.

Třetí hypotéza zjišťuje souvislost mezi výškou dosaženého vzdělání pedagogů mateřských škol a informovaností o možné odborné pomoci se vzděláním dítěte se SVP.

H0: Mezi dosaženým vzděláním pedagogů mateřských škol a informovaností o možné odborné pomoci se vzděláním dětí se SVP není žádná závislost.

HA: Mezi dosaženým vzděláním pedagogů mateřských škol a informovaností o možné odborné pomoci se vzděláním dětí se SVP je závislost.

Při vypočítání očekávané četnosti bylo zjištěno, že ve 20% kontingenční tabulky byla očekávaná četnost nižší než 5, proto došlo k redukci počtu polí, kdy redukce proběhla spojením vysokoškolského bakalářského a vysokoškolského magisterského vzdělání na pouhé vysokoškolské vzdělání (viz. příloha č. 4).

χ^2	6,887
$\chi^2_{0,05}(2)$	5,991

Po srovnání vypočtené hodnoty testovacího kritéria s hodnotou kritickou docházíme k **zamítnutí nulové hypotézy** a **přijetí alternativní hypotézy**. Mezi dosaženým vzděláním a informovaností o odborné pomoci je závislost.

4.5 Výsledky průzkumu

V následující podkapitole se zaměříme na zhodnocení výsledků průzkumu diplomové práce. Konkrétně si vyhodnotíme cíle a problémy které jsme si stanovili.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jaká je připravenost vybraných pedagogů mateřských škol na společné vzdělávání. K naplnění tohoto cíle bylo stanoveno pět dílčích cílů a tři výzkumné problémy. Pro získání dat potřebných pro zkoumání vytyčených cílů a problémů bylo využito metody kvantitativního výzkumu – dotazník. S pomocí dotazníku jsme získávali data, a to v oblastech vytyčených znalostí a názorů týkajících se společného vzdělávání.

V rámci této podkapitoly se nejdříve zaměříme na stanovených pět dílčích cílů.

1. Zjistit, jaký názor mají vybraní pedagogové mateřských škol na společné vzdělávání.

Pro tento dílčí cíl bylo formulováno osm výroků, u kterých následně respondenti označovali, zda s nimi na čtyřstupňové škále souhlasí, spíše souhlasí, spíše nesouhlasí a nesouhlasí. Z výsledku vyplývá, že 73 (tj. 46 %) respondentů spíše nesouhlasí se zavedením společného vzdělávání a 38 (tj. 24,2 %) se zavedením společného vzdělávání nesouhlasí. Pokud tedy sjednotíme spíše nesouhlasné a nesouhlasné odpovědi je zřejmé, že mezi respondenty převažují ti, kteří se zavedením společného vzdělávání nesouhlasí. Podobně se poté vyjadřují respondenti na druhý výrok, tedy většina respondentů si nemyslí, že společné vzdělávání pozitivně ovlivňuje kvalitu vzdělávání ve třídě. Přestože většina respondentů nesouhlasí se zavedením společného vzdělávání bylo zjištěno, že i přes nadále převyšující spíše nesouhlas (75 respondentů) s následujícím výrokem, 53 (tj. 33,8 %) respondentů spíše souhlasí s tím, že přítomnost dítěte se SVP v běžné škole je pro jeho rozvoj prospěšné. V odpovědi na výrok, že by se mělo dítě s potřebou podpůrných opatření vyššího než 3 stupně vzdělávat v běžné škole se poté většina respondentů shodla, a tedy s tímto výrokem 78 (tj. 49,7 %) respondentů nesouhlasilo a 64 (tj. 40,8 %) spíše nesouhlasilo.

Z výsledků dále vyplývá, že 89 (tj. 56,7 %) respondentů se obává a 58 (tj. 36,9 %) se spíše obává, že vzdělávání dítěte se SVP zvýší jejich pracovní vytížení. Stejně tak se 86 (tj. 54,8 %) respondentů obává a 50 (tj. 31,8 %) spíše obává, že vzdělávání dítěte se SVP sníží

možnost se věnovat intaktním dětem. Co se týče výroku, že dětem se SVP hrozí větší riziko vyčlenění z kolektivu souhlasilo s tímto výrokem 44 (tj. 28 %) respondentů a spíše souhlasilo 59 (tj. 37,6 %) respondentů. Je však také potřeba zmínit že 46 (tj. 29,3 %) respondentů s tímto výrokem spíše nesouhlasilo. Z posledního výroku poté vyplývá, že 87 (tj. 55,4 %) respondentů spíše nesouhlasí s tím, že by se rodiče dětí se SVP nebyli ochotni spolupodílet na vzdělávání svých dětí.

2. Zjistit, zdali vybraní pedagogové mateřských škol prošli kurzem či předmětem během studia, který se týkal společného vzdělávání.

Z výsledků vyplývá, že 113 (tj. 71,97 %) pedagogů mateřských škol z celkových 157 prošlo kurzem či předmětem týkajícího se společného vzdělávání. Z počtu 44 respondentů jež odpovědělo, že neprošlo kurzem či předmětem byla poté převážná většina (tj. 72,73 %) středoškolského vzdělání. Následně jsme se poté ptali, zda jim získané informace z kurzu či předmětu během studia připadají dostačující. Z výsledků vyplývá, že pouhých 43 (tj. 35,5 %) respondentů považuje získané informace za dostačující.

3. Zjistit, zdali vybraní pedagogové mateřských škol ví, kde se obrátit na pomoc se vzděláváním dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vzhledem k tomu, že pro úspěšné společné vzdělávání je potřeba interdisciplinární spolupráce byl formulován tento dílčí cíl. Z výsledků průzkumu poté vyplývá, že většina, tedy 140 respondentů ví, kam se obrátit na pomoc se vzděláváním dítěte se SVP a pouhých 17 (tj. 10,8 %) respondentů to neví.

4. Zjistit, ve kterých vytyčených oblastech mají vybraní pedagogové mateřských škol dostatečné znalosti.

Tento dílčí cíl vznikl proto, abychom zjistili, v jakých oblastech respondenti usuzují, že mají dostatečné znalosti. Pro tento průzkum jsme vytyčili 10 oblastí, které vycházejí ze zpracování teoretické části diplomové práce, a to diagnostika dítěte se SVP, legislativní dokumenty týkající se vzdělávání dítěte se SVP, práce s didaktickými a kompenzačními pomůckami, tvorba plánu pedagogické podpory a individuálního vzdělávacího plánu, informace o příčinách SVP dětí, úpravy metod a forem při práci s dětmi se SVP, úpravy prostředí, spolupráce s rodiči dětí se SVP, spolupráce se ŠPZ a spolupráce s asistentem pedagoga.

Z výsledku vyplývá, že oblastí, ve které označuje nejvíce respondentů (65), že mají dostatečné znalosti, je oblast spolupráce s asistentem pedagoga. Ve zbylých oblastech počet

respondentů, jež považují, že mají dostatečné znalosti nedosahují ani jedné třetiny, avšak lze pozorovat, že více jak třetina respondentů odpověděla v ostatních oblastech, že má spíše dostatečné znalosti v jednotlivých oblastech.

5. Zjistit, jakou oblast podpůrných opatření považují vybraní pedagogové mateřských škol za nejdůležitější při společném vzdělávání.

Tento dílčí cíl zjišťoval, kterou oblast podpůrných opatření z Katalogu podpůrných opatření považují respondenti za nejdůležitější při vzdělávání dětí se SVP. V rámci otázky, v níž jsme se snažili získat odpověď na tento dílčí cíl, respondenti seřazovali 12 oblastí podpůrných opatření od nejdůležitější po nejméně důležitou. Vzhledem k tomu, že někteří respondenti ponechali oblasti podpůrných opatření na jejich původních pozicích, byly tyto odpovědi při vyhodnocení vyřazeny.

Z výsledků po vytvoření aritmetického průměru poté vyplývá, že za nejdůležitější oblast podpůrných opatření respondenti považují oblast „Organizace výuky.“ Jako druhou nejdůležitější oblast poté považují oblast „Intervence“ a jako třetí nejdůležitější oblast, oblast „Personální opatření.“

V následující části této podkapitoly se zaměříme na výzkumné problémy, které byly v rámci diplomové práce formulovány.

1. Je souvislost mezi délkou praxe pedagogů mateřských škol a názorem na společné vzdělávání?

K tomuto výzkumnému problému se vztahovala hypotéza číslo 1, která zněla: „*Pedagogové mateřských škol s delší praxí mají negativní názor na společné vzdělávání.*“ V rámci testu významnosti jsme zjišťovali, jestli mezi délkou praxe a odpovědí na výrok první položky 8 otázky dotazníku „*souhlasím se zavedením společného vzdělávání*“ je souvislost. Z výsledku pak vyplývá, že potvrzujeme nulovou hypotézu, tedy, že mezi délkou praxe a názorem na společné vzdělávání není souvislost. Z výsledku pak vyplývá, že vybraní respondenti neohledně na délku praxe mají negativní názor na společné vzdělávání.

2. Je souvislost mezi předešlou zkušeností se vzděláváním dítěte se SVP a názorem pedagogů mateřských škol na společné vzdělávání?

K tomuto výzkumnému problému se vztahovala hypotéza číslo 2 která zněla: „*Pedagogové mateřských škol s předešlou zkušeností se vzděláváním dítěte se SVP mají*

v průměru pozitivnější názor na společné vzdělávání.“ V rámci testu významnosti jsme zjišťovali, jestli mezi předešlou zkušeností se vzděláváním dítěte se SVP a odpovědí na výrok první položky 8 otázky dotazníku „*souhlasím se zavedením společného vzdělávání*“ je souvislost. Zde jsme však také potvrdili nulovou hypotézu, tedy, že mezi předešlou zkušeností se vzděláváním dítěte se SVP a názorem na společné vzdělávání není žádná souvislost.

3. Je závislost mezi dosaženým vzděláváním pedagogů mateřských škol a informovaností o možné odborné pomoci se vzděláváním dětí se SVP?

K tomuto výzkumnému problému se vztahovala hypotéza číslo 3, která zněla: „*Pedagogové mateřských škol s vyšším vzděláním jsou v průměru více informovaní o možné odborné pomoci se vzděláváním dětí se SVP.*“ U této hypotézy jsme zamítli hypotézu nulovou a potvrdili hypotézu alternativní. Mezi dosaženým vzděláním a informovaností o odborné pomoci se vzděláváním dítěte se SVP je závislost. Pokud se poté podíváme na tabulku po redukci polí v příloze číslo 4, můžeme vyčíst, že pouze 4 (tj. 5 %) vysokoškolsky vzdělaní respondenti neví, kam se obrátit na odbornou pomoc se vzděláváním dítěte se SVP. U středoškolsky vzdělaných respondentů tuto informaci neví 11 (tj. 17,7 %) respondentů a u respondentů s vyšším odborným vzděláním tuto informaci neví 2 (tj. 18,8 %) respondenti.

4.6 Diskuze

Filosofie společného vzdělávání, tedy to, že se mohou všichni vzdělávat společně, je velice pokroková. Je však na takovou změnu, kterou vzdělávání aktuálně stále prochází vzdělávací systém připraven? A pokud je systém připraven, je na společné vzdělávání připraven samotný učitel?

Vzhledem k tomu, že základem pro úspěšné společné / inkluzivní vzdělávání je to, aby se učitel s myšlenkou inkluzivního vzdělávání ztotožňoval. Ptali jsme se respondentů, zda souhlasí se zavedením společného vzdělávání. Z výsledků však vyplývá, že 73 respondentů se zavedením společného vzdělávání spíše nesouhlasí a 38 respondentů souhlasí. Stejně tak 72 respondentů spíše nesouhlasí a 48 souhlasí, že společné vzdělávání pozitivně ovlivňuje kvalitu vzdělávání. Proč však tomu tak je? Mohou za to snad obavy ze zvýšeného pracovního vytížení, se kterým souhlasilo 89 respondentů a spíše souhlasilo 58 respondentů, či obavy z omezení času, ve kterém by se mohli věnovat intaktním dětem, se kterým souhlasilo 86 respondentů a spíše souhlasilo 50 respondentů? Je chyba u připravenosti učitelů či u

připravenosti škol na společné vzdělávání? Nemohlo by tyto obavy vymýtit zavedení pozice speciálního pedagoga do každé školy či vzhledem k financování školství alespoň sdíleného speciálního pedagoga, který by byl sdílen mezi 3 až 5 mateřskými školami? Mohl by se tak stát potřebnou oporou pro učitele, při řešení problémů, které se mohou dostavit při společném vzdělávání. Či například vytvořit celorepublikovou propracovanou online poradnu, v níž by mohli učitelé řešit problémy s odborníky jak veřejně, tak soukromě, aby se cítili bezpečně?

Zajímavá je také skutečnost, že mezi názorem na zavedení společného vzdělávání a zkušenostmi se vzděláváním dítěte se SVP není žádná souvislost. Při budoucím zkoumání by možná bylo vhodné zjistit, jaké tyto předešlé zkušenosti jsou, tedy jestli negativní nebo pozitivní a tyto dvě skupiny mezi sebou následně porovnat.

Pokud se poté podíváme na připravenost z hlediska znalostí týkajících se společného vzdělávání, můžeme pozorovat, že většina respondentů při subjektivním hodnocení dostatečnosti svých znalostí odpovídá ve středních hodnotách spíše ano – spíše ne. Může být problém v pregraduální a postgraduální přípravě učitelů? Pokud se zaměříme na odpovědi na otázku, zda respondenti absolvovali kurz či předmět během studia týkající se společného vzdělávání, z odpovědí vyčteme, že 73 respondentů absolvovalo předmět během studia a 40 respondentů, že prošlo kurzem týkající se vzdělávání dítěte se SVP. Samotný výsledek, tedy to, že mezi respondenty převažuje skupina, jež byla nějakým způsobem odborně vzdělávána v oblasti společného vzdělávání, je vnímán velice pozitivně. Následující odpovědi respondentů však ukazují, že jen 41 respondentů hodnotí získané informace z kurzu či předmětu jako dostatečné a 71 respondentů je hodnotilo jako nedostatečné. Nejsou předměty a kurzy vytvářeny příliš obecně? Jak by se dalo vzdělávání jak pregraduální, tak postgraduální zlepšit? Nebylo by například vhodným východiskem pro zlepšení pregraduální přípravy učitelů zapojení učitelů již z praxe, kteří by se podíleli na plánování obsahů předmětů například formou hromadné diskuze a při postgraduálním vzdělávání větší možnost uzpůsobení kurzů či vytvoření cyklu několika kurzů, v němž by účastníci sami hlasovali, čím se bude další kurz zabývat?

Je potřeba zde také zmínit to, že v rámci sběru dat průzkumu, jsme byli kontaktováni některými respondenty, kteří téma „připravenost pedagogů mateřských škol“ velmi kritizovali a navrhovali spíše se zaměřit na připravenost podmínek školy, či jaký dopad má společné vzdělávání na intaktní děti.

Téma připravenosti podmínek školy, v nás také několikrát během tvorby teoretické části diplomové práce vzbudilo zájem a myslíme si, že je to důležité téma pro další zkoumání. Bylo by možná také vhodné zkoumat, jak podmínky školy mají vliv na připravenost učitele.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala připraveností pedagogů mateřských škol, jimiž byli chápáni učitelé předškolního vzdělávání běžných mateřských škol, jež nevystudovali obor speciální pedagogika. S pomocí dílčích cílů a výzkumných problémů jsme se konkrétně zaměřili na subjektivní posouzení znalostí týkající se společného vzdělávání vybranými učiteli předškolního vzdělávání a vzhledem k tomu, že názory učitele ovlivňují kvalitu inkluzivního vzdělávání, tak jsme se také zaměřili na jejich názory.

Teoretická část v úvodu vymezuje společné vzdělávání a pojmy s ním spojené, následně se věnuje společnému vzdělávání v mateřské škole a důležitým dokumentům a legislativním dokumentům, které vedly k aktuální podobě vzdělávání v České republice. Druhá kapitola se zaměřuje na principy inkluzivního vzdělávání, podpůrná opatření, po nichž nás ve zkratce seznamuje se systémem podpory Finska a následně se zaměřuje na krátké uvedení účastníků inkluzivního procesu. Třetí kapitola teoretické části je poté zaměřena na učitele předškolního vzdělávání, na jeho profesní a právní aspekt kvalifikace na učitele předškolního vzdělávání v inkluzivním vzdělávání, a nakonec se zaměřuje na profil inkluzivního učitele, jež publikovala Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání a na charakteristiku inkluzivních kompetencí podle Zulfija.

V empirické části diplomové práce bylo pro naplnění dílčích cílů a výzkumných problémů využito metody kvantitativního výzkumu – dotazníku. Dotazník byl sestaven z devíti otázek, které se zaměřily na názory a znalosti učitelů předškolního vzdělávání. Znalosti byly rozděleny do deseti oblastí a vycházely ze zpracování teoretické části diplomové práce. Těchto deset oblastí poté bylo doplněno informací o možnosti odborné pomoci se vzděláváním dítěte se SVP. Názory byly poté zjišťovány s pomocí osmi výroků a názorů na jednotlivé oblasti podpůrných opatření dle Katalogu podpůrných opatření. Dále byl dotazník zaměřen na to, zda učitelé absolvovali kurz či předmět týkající se společného vzdělávání a zda se jim získané informace zdály dostatečné.

Vzhledem k pandemii COVID-9 bylo získávání dat přesunuto na sociální síť do skupiny týkající se předškolního vzdělávání a bylo získáno 157 vyplněných dotazníků, jež splňují výše zmíněná kritéria. Vzhledem k tak nízkému výzkumnému vzorku nelze výsledky průzkumu této diplomové práce zobecňovat na celou populaci.

Pokud se tedy podíváme na výsledky průzkumu, zjistíme, že mezi respondenty převažují negativní názory směrem ke společnému vzdělávání. Co se týče hodnocení dostatečnosti svých znalostí, respondenti odpovídají ve středních hodnotách spíše ano – spíše ne, kdy

většinou převažuje spíš ano. Jedinou oblastí, kde se respondenti shodli, že mají či spíš mají dostatečné znalosti byla oblast spolupráce s asistentem pedagoga. Dobrou zprávou bylo zjištění, že jen 10% respondentů neví, kam se obrátit na odbornou pomoc a také to, že 72% respondentů absolvovalo kurz či předmět během studia, jež byl zaměřen na vzdělávání dítěte se SVP, zarážející je však to, že jen 26% považovalo získané informace za dostačující. Za nejdůležitější oblasti podpůrných opatření poté vnímají respondenti oblast organizace výuky, intervence a personálního opatření.

Společné vzdělávání je systém se skvělou myšlenkou, který dává dětem možnost vzdělávat se mezi svými vrstevníky a dosahovat cílů vhodným tempem a cestou. Je při něm však potřeba nejen podpory dítěte, ale také podpory učitele, jelikož je to on, na něhož jsou kladeny nové nároky a jež do velké míry ovlivňuje úspěšnost či neúspěšnost společného vzdělávání dětí ve třídě.

SEZNAM LITERATURY

- ANDERLIKOVÁ, Lore. 2014. *Cesta k inkluzi*. Praha : Triton, 2014. 978-80-7387-765-1.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie. 2007. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. 2010. Vliv současných změn v edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na přípravu učitelů a speciálních pedagogů. In PIPEKOVÁ, J. (ed. al.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozšíř.vyd. Brno: Paido Brno, 2010. s. 9-24, 15 s. ISBN 978-80-7315-198-0.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. 2013. *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno : Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6560-4.
- FALCMANOVÁ, Lenka a kolektiv. 2019. *Metodika pro práci s dětmi s SVP v předškolním vzdělávání*. Praha : Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-399-5.
- FISCHER, Slavomil, a další. 2014. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Praha : Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.
- FRANIOK, Petr. Inkluzivní vzdělávání v základní škole se zaměřením na implementaci podpůrných opatření in ADAMUS, Petr, Eva ZEŽULKOVÁ, Martin KALEJA a Petr FRANIOK. *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016, s. 116-161. ISBN 978-80-7464-884-7.
- GAVORA, Peter. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
- HÁJKOVÁ, Vanda a Iva, STRNADOVÁ. 2010a. Myšlenka inkluzivního vzdělávání: pouhá teorie? in KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea a Regina PROUZOVÁ-KVĚTOŇOVÁ. *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010a, s. 7-17. ISBN 978-80-7290-472-3
- HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva. 2010b. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha : Grada, 2010b. ISBN 978-80-247-3070-7.

- HAVLISOVÁ, Helena. 2017. Učitel mateřské školy na cestě k inkluzivnímu vzdělávání. in Eva SVOBODOVÁ, Miluše Vitečková a ed. *Osobnost předškolního pedagoga*. Praha : Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0
- CHRÁSKA, Miroslav. 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3
- JAKOUBSKÝ, Tomáš. 2010. Kooperativní učení jako jeden z výchozích principů inkluzivní edukace. in LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha : Portál, 2010, s. 134-141 ISBN 978-80-7367-679-7
- KASÍKOVÁ, Hana a STRAKOVÁ, Jana (eds). 2011. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha : Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1911-8.
- KOVÁČOVÁ, Barbora. 2010. *Inkluzívny proces v materských školách : začlenenie dieťaťa s "odlišnosťami" do prostredia inkluzívnej materskej školy*. Bratislava : Musica liturgica s.r.o., 2010. ISBN 978-80-970418-0-9.
- LANG, Greg a BERBERICHOVÁ, Chris. 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha : Portal, 1998. ISBN 80-7178-144-4.
- LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNOVÁ a Milan POL. 2016. Podoby inkluzivního vzdělávání – implikace pro vedení základních škol. in BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue. 2., upravené vydání*. Brno: Masarykova univerzita, 2016, s. 15-24. ISBN 978-80-210-8140-6.
- LECHTA, Viktor a ed. 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha : Portal, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- LECHTA, Viktor a ed. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha : Portal, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LEICESTER, Mal. 2008. *Creating an Inclusive School*. London : Continuum, 2008. 9781855394544.
- LEONHARDT, Annette. 2010. Srovnání konceptů inkluzivní pedagogiky v různých zemích. in Viktor Lechta a ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha : Portal, 2010, s.155-167. ISBN 978-80-7367-679-7

- LOPÚCHOVÁ, Jana. 2014. Žiak mladšieho školského veku so zrakovým postihnutím. in Martin a kol. Kaleja. *Inkluzivní vzdělávání žáků mladšího školního věku se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014, s.180-212. ISBN 978-80-7464-674-4
- MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. 2003. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAZÁNKOVÁ, Martina. 2018. *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS,ADHD a handicapem*. Praha : Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1365-9.
- NĚMEC, Zbyněk a Petra MARTINOVSKÁ.2018. *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Praha: Raabe, 2018. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-394-0.
- O'HANLON, Christine. 2003. *Educational inclusion as action research*. Barkshire : McGraw-Hill Education, 2003. 0 335 20733 2.
- PACHOLÍK, Viktor, a další. 2015. *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Zlín : Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-566-5.
- POTMĚŠIL, Miloň. 2018. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5295-1.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz.. Praha : Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA.2014. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
- SCHMIDTOVÁ, Margita. 2014. Žiak mladšieho školského veku se sluchovým postihnutím. in Maritin Kaleja a kol. *Inkluzivní vzdělávání žáků mladšího školního věku se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014, s.100-124. ISBN 978-80-7464-674-4
- SLOWÍK, Josef. 2016. *Speciální pedagogika*. Praha : Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.
- SVOBODOVÁ, Eva, VÍTEČKOVÁ, Miluše a ed. 2017. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0.

- SYSLOVÁ, Zora. 2013 *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2013. Pedagogika ISBN 978-80-247-4309-7
- ŠMELOVÁ, Eva, PRAŠILOVÁ, Michaela a kolektiv. 2018. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha : Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.
- ŠUHAJDOVÁ, Ivana. 2018. *Ľudský faktor - klúčová podmienka inklúzie?*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2018. ISBN 978-80-568-0121-5.
- TANNENBERGEROVÁ, Monika. 2016. *Školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha : Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
- UZLOVÁ, Iva. 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
- VÍTKOVÁ, Marie. 2004. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- ZVĚDĚLÍKOVÁ, Jana. 2018. *Analýza kompetencí pro práci s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami*. POTMĚŠIL, Miloň a kolektiv. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018, s. 23-30. ISBN 978-80-244-5295-1.
- ZILCHER, Ladislav a SVOBODA, Zdeněk. 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2019. ISBN 978-80-271-0789-6.

Elektronické zdroje

ADAMUS, Petr. 2015. Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy [online]. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015 [cit. 2020-01-06]. ISBN 978-80-7510-163-1. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/339130744_Petr_Adamus

ČIČVÁKOVÁ, Michaela. Pro vzdělání: Jak vypadá běžná finská škola? [online]. In: . 2019 [cit. 2020-06-25]. Dostupné z: <http://provzdelavani.nuv.cz/clanky/ze-zahranici/jak-vypada-bezna-finska-skola>

FIALA, Jan. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2017 [cit. 2019-09-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasaka-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-1>

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ a kol.. 2015. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2020-01-20]. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>

TAKALA, Marjatta, Raija PIRTTIMAA a Minna TÖRMÄNEN. 2009. RESEARCH SECTION: Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British journal of special education* [online]. 2009(36) [cit. 2020-06-25]. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>

VRBOVÁ, Renáta a kol. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část. [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2020-01-21]. ISBN 978-80-244-4676-9. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-nks/katalog-nks.pdf>

Akční plán inkluzivního vzdělávání pro období 2016-2018 [online]. 2015 [cit. 2019-11-05]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/dokumenty/strategie.html>

City of Helsinki. *Student welfare* [online]. In: . [cit. 2020-06-25]. Dostupné z: <https://www.hel.fi/sote/perheentuki-en/school-aged-children/student-welfare/>

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání: *Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání: Doporučení pro praxi*. [online]. Odense (Dánsko): Evropská

agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2011. ISBN 978-87-7110-275-8 [cit. 2019-12-14]. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-CS.pdf

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. Profil inkluzivního učitele [online]. [cit. 2020-05-01]. Odense, Dánsko: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2012. ISBN:978-87-7110-338-0. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_cs.pdf

Evropskou agenturou pro rozvoj speciálního vzdělávání. Country information for Finland - Systems of support and specialist provision [online]. In: 2020 [cit. 2020-06-25]. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/country-information/finland/systems-of-support-and-specialist-provision>

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha [online]. Praha:Tauris, 2001 [cit. 2019-10-15]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014: schválený usnesením vlády České republiky ze dne 29. března 2010 č. 253 [online]. Praha: Úřad vlády České republiky, sekretariát Vládního výboru pro zdravotně postižené občany, 2010 [cit. 2019-10-18]. ISBN 978-80-7440-024-7. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/narodni-plan-vytvareni-rovnych-prilezitosti-pro-osoby-se-zdravotnim-postizenim-na-obdobi-2010---2014-70026>

Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV) In: *MŠMT* [online]. 2010 [cit. 2019-10-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/1554/>.

MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, FINNISH NATIONAL AGENCY OF EDUCATION. Finnish education in a nutshell [online]. 3. vydání. 2018 [cit. 2020-06-25]. Dostupné z: <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/finnish-education-nutshell>

Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV). In: *MŠMT* [online]. 2014 [cit. 2019-10-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/op-vvv-byl-odeslan-do-evropske-komise>

Prohlášení ze Salamanky a Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami. [online]. 2016 Nadace open society Fund Praha [cit. 2019-08-20]. Dostupné z: <https://osf.cz/cs/publikace/prohlaseni-ze-salamanky/>

Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením [online]. OSN, 2006 [cit. 2019-10-15].

Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/225526/Umluva_o_pravech_osob_se_ZP.pdf/1e95a34b-cbdf-0829-3da2-148865b8a4a8

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [online]. 2014 [cit. 2019-10-22]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/det/6/aktualni-dokumenty.html>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání platný od 1.1.2018 [online]. Praha: MŠMT ČR, 2018 [cit. 2019-11-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

Rozcestník pro pedagogické pracovníky: Informace o DVPP [online]. [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: <http://rozcestnik.nidv.cz/front/sekce/96?idCategory=96>

World Report on Disability [WHO]: *World report on disability 2011*. [online]. [cit. 2020-05-10]. Geneva: World Health Organization; 2011. ISBN-13: 978-92-4-156418-2. Dostupné z: https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf
Sdělení č. 104/1991 Sb. [online], Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte [cit. 2019-10-14]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-104>

Zákon č. 390/1991 Sb. [online], Zákon České národní rady o předškolních zařízeních a školských zařízeních [cit. 2019-10-14]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-390>

Usnesení č. 2/1993 Sb. [online], Usnesení předsednictva České národní rady o vyhlášení LISTINY ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD jako součástí ústavního pořádku České republiky [cit. 2019-10-14]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1993-2>

Směrnice 13 710/2001-24 [online]. Ze dne 06. 06. 2002, Směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a

školských zařízení [cit. 2019-10-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni>

Zákon č. 561/2004 Sb. [online], Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [cit. 2019-10-15]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/zneni-0>

Zákon č. 561/2004 Sb. [online], Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), aktuální znění. [cit. 2019-12-15]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/zneni-20190215>

Zákon č. 563/2004 Sb. [online], Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [cit. 2020-04-16]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Vyhláška č. 72/2005 Sb. [online], Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [cit. 2019-10-15]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Vyhláška č. 73/2005 Sb. [online], Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [cit. 2019-10-15]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>

Vyhláška č. 43/2006 Sb. [online], Vyhláška o předškolním vzdělávání [cit. 2019-10-15]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-43>

Zákon č. 108/2006 Sb. [online], Zákon o sociálních službách [cit. 2020-04-15]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

Zákon č. 198/2009 Sb. [online]. Zákon o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon) [cit. 2019-10-15]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-198>

Vyhláška č. 27/2016 Sb. [online]. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [cit. 2019-11-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27/zneni-0>

Vyhláška č. 27/2016 Sb. [online]. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, aktuální znění [cit. 2020-01-15]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Vyhláška č. 270/2017 Sb. [online]. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [cit. 2019-11-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-270>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ

AP	Asistent pedagoga
ČR	Česká republika
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
PO	Podpůrná opatření
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
PV	Předškolní vzdělávání
RVP	Rámcový vzdělávací program
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SVP	Speciálně vzdělávací potřeby
ŠPZ	Školní poradenské zařízení

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Oblasti podpůrných opatření 1	50
Tabulka 2: Aritmetický průměr řazených oblastí podpůrných opatření 1	51
Tabulka 3: Oblasti podpůrných opatření 2.....	52
Tabulka 4: Aritmetický průměr řazených oblastí podpůrných opatření 2	54

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Délka praxe respondentů.....	41
Graf 2: Dosažené vzdělání A.....	42
Graf 3: Dosažené vzdělání B.....	43
Graf 4: Zkušenost se vzděláváním dítěte se SVP.....	43
Graf 5: Absolvování předmětu či kurzu týkajícího se vzdělávání dětí se SVP.....	44
Graf 6: Dostatečnost informací získaných z kurzu či předmětu.....	45
Graf 7: Znalosti z vybraných oblastech.....	47
Graf 8: Odborná pomoc se vzděláváním dítěte se SVP.....	48
Graf 9: Výroky týkající se společného vzdělávání.....	49
Graf 10: Důležitost podpůrných opatření.....	53

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník	78
Příloha č. 2: Hypotéza 1	82
Příloha č. 3: Hypotéza 2	83
Příloha č. 4: Hypotéza 3	84

Připravenost pedagogů mateřských škol na společné vzdělávání

Dobrý den,

Jmenuji se Lucie Kolaříková a jsem studentka navazujícího magisterského studia předškolní pedagogika na univerzitě Palackého v Olomouci. Ráda bych Vás tímto požádala o vyplnění krátkého dotazníku týkajícího se připravenosti pedagogů mateřských běžných škol na společné vzdělávání. Dotazník nevyplňujte v případě, že jste absolvent oboru speciální pedagogika.

1. Uvedte délku praxe.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- 1 - 5 let
- 6 - 10 let
- 11 + let

2. Uvedte nejvyšší dosažené vzdělání.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- SOŠ pedagogická
- VOŠ pedagogická
- VŠ bakalářské - Učitelství pro MŠ
- VŠ magisterské - Předškolní pedagogika
- Jiná...

3. Vzdělával/a jste během své praxe dítě se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano
- Ne

4. Prošel/la jste kurzem či předmětem během studia týkajícího se vzdělávání dětí s SVP?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Ano, předmětem během studia
 Ano, kurzem
 Ne

5. Pokud jste v předešlé otázce odpověděl/a ano, připadaly Vám získané informace pro praxi dostačující?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano
 Ne

6. Zhodnoťte, zda máte v následujících oblastech dostatečné znalosti.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

	Ano	Spíš ano	Spíš ne	Ne
Diagnostika dítěte se SVP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Legislativní dokumenty týkající se vzdělávání dětí se SVP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Práce s didaktickými a kompenzačními pomůckami	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tvorba plánu pedagogické podpory a individuálního vzdělávacího plánu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informace o příčinách SVP dětí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Úpravy metod a forem při práci s dětmi se SVP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Úprava prostředí třídy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spolupráci s rodiči dětí se SVP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spolupráci se ŠPZ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spolupráce s asistentem pedagoga	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Víte, kam se obrátit na odbornou pomoc se vzděláváním dítěte se SVP?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano
 Ne

8. V této otázce označte, zda souhlasíte s následujícími výroky.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

	Souhlasím	Spiš souhlasím	Spiš nesouhlasím	Nesouhlasím
Souhlasím se zavedením společného vzdělávání.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Společné vzdělávání pozitivně ovlivňuje kvalitu vzdělávání ve třídě.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Přítomnost dítěte se SVP v běžné škole je pro jeho rozvoj prospěšná.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Děti s příznakými podpůrnými opatřeními vyššího stupně než 3 by měly být vzdělávány v běžné škole.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obávám se, že dítě se SVP zvýší mé pracovní výtížení.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vzdělávání dítěte se SVP snižuje možnost věnování se intaktním dětem ve třídě.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dítěti se SVP hrozí větší riziko vyčlenění z kolektivu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rodiče dětí se SVP nebudou ochotni spolupodílet se na jejich vzdělání.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Dle Vašeho názoru seřadte oblasti podpůrných opatření od nejdůležitějšího po nejméně důležitá.

Nápověda k otázce: Změřte pořadí položek dle svých preferencí (1. - nejdůležitější, poslední - nejméně důležitá)

Organizace výuky	<input type="text"/>
Modifikace vyučovacích (vzdělávacích) metod a forem	<input type="text"/>
Intervence (př.: spolupráce s rodiči, rozvoj jazykových kompetencí, metodická intervence ze strany ŠPZ)	<input type="text"/>
Pomůcky	<input type="text"/>
Úprava obsahu vzdělávání	<input type="text"/>
Hodnocení	<input type="text"/>
Příprava na výuku (vzdělávání) - domácí příprava dítěte	<input type="text"/>
Sociální a zdravotní podpora (př.: odlišné stravování, léčebná režimová opatření, podávání medikace)	<input type="text"/>
Práce s třídním kolektivem	<input type="text"/>
Úprava prostředí	<input type="text"/>
Organizační opatření (př.: IVP, PPP, krizový scénář)	<input type="text"/>
Personální opatření (př.: asistent pedagoga, školní logoped)	<input type="text"/>

Děkuji Vám za Váš čas.

Příloha č. 2: Hypotéza 1

Hypotéza č.1: Pedagogové mateřských škol s delší praxí mají negativní názor na společné vzdělávání.

H0: Mezi délkou praxe a názorem pedagogů mateřských škol na společné vzdělávání není žádná souvislost.

HA: Mezi délkou praxe a názorem pedagogů mateřských škol na společné vzdělávání je souvislost.

Souhlasím se zavedením společného vzdělávání	Délka praxe			Σ
	1-5	6-10	11+	
Souhlasím	4 (3,36)	2 (1,58)	2 (3,06)	8
Spíš souhlasím	22 (15,97)	5 (7,50)	11 (14,52)	38
Spíš nesouhlasím	25 (30,69)	15 (14,41)	33 (27,90)	73
Nesouhlasím	15 (15,97)	9 (7,50)	14 (14,52)	38
Σ	66	31	60	157

Redukce počtu polí

Souhlasím se zavedením společného vzdělávání	Délka praxe			Σ
	1-5	6-10	11+	
Souhlasím	26 (19,34)	7 (9,08)	13 (17,58)	46
Nesouhlasím	40 (46,66)	24 (21,91)	47 (42,42)	111
Σ	66	31	60	157

χ^2	5,696
$\chi^2_{0,05}(2)$	5,991

Není statisticky významný vztah, přijímáme hypotézu H₀.

Příloha č. 3: Hypotéza 2

Hypotéza č. 2 : Pedagogové mateřských škol s předešlou zkušeností se vzděláváním dítěte se SVP mají v průměru pozitivnější názor na společné vzdělávání.

H₀: Mezi předešlou zkušeností se vzděláváním dítěte se SVP a názorem na společné vzdělávání není žádná souvislost.

H_A: Mezi předešlou zkušeností se vzděláváním dítěte se SVP a názorem na společné vzdělávání je souvislost.

Souhlasím se zavedením společného vzdělávání	Předešlé zkušenosti se vzděláváním dítěte se SVP		Σ
	Ano	Ne	
Souhlasím	7 (5,86)	1(2,14)	8
Spíš souhlasím	27 (27,83)	11(10,17)	38
Spíš nesouhlasím	59 (53,47)	14(19,53)	73
Nesouhlasím	22(27,83)	16(10,17)	38
Σ	115	42	157

χ^2	7,631
$\chi^2_{0,05(3)}$	7,815

Není statisticky významný vztah, přijímáme hypotézu H₀.

Příloha č. 4: Hypotéza 3

Hypotéza č.3: Pedagogové mateřských škol s vyšším vzděláním jsou v průměru více informovaní o možné odborné pomoci se vzděláváním dětí se SVP.

H₀: Mezi dosaženým vzděláním pedagogů mateřských škol a informovaností o možné odborné pomoci se vzděláváním dětí se SVP není žádná závislost.

H_A: Mezi dosaženým vzděláním pedagogů mateřských škol a informovaností o možné odborné pomoci se vzděláváním dětí se SVP je závislost.

Vím, kam se obrátit na odbornou pomoc se vzděláváním dítěte se SVP					Σ
	Středoškolské vzdělání	Vyšší odborné vzdělání	Vysokoškolské bakalářské vzdělání	Vysokoškolské magisterské vzdělání	
Ano	51(55.2)	9 (9.80)	54 (50.82)	26 (24,07)	140
Ne	11 (6.71)	2 (1.19)	3 (6.17)	1 (2.92)	17
Σ	62	11	57	27	157

Tabulka po redukci počtu polí

Vím, kam se obrátit na odbornou pomoc se vzděláváním dítěte se SVP				Σ
	Středoškolské vzdělání	Vyšší odborné vzdělání	Vysokoškolské vzdělání	
Ano	51 (55.29)	9 (9.81)	80 (74,90)	140
Ne	11 (6.71)	2 (1.19)	4 (9.10)	17
Σ	62	11	84	157

χ^2	6,887
$\chi^2_{0.05(2)}$	5,991

Je statisticky významný vztah, přijímáme hypotézu H_A.