

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

**INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A POSTOJ PŘEDŠKOLNÍCH
PEDAGOGŮ K INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ
V PLZEŇSKÉM KRAJI**

Diplomová práce

Autor: Bc. et Bc. Michaela Dyrczyk
Studijní program: N0112A300001 Učitelství pro mateřské školy
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami
Vedoucí práce: Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.
Oponent práce: doc. PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Bc. et Bc. Michaela Dyrczyk

Studium: P20K0201

Studijní program: N0112A300001 Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami

Název diplomové práce: **Inkluzivní vzdělávání a postoj předškolních pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání v Plzeňském kraji**

Název diplomové práce AJ: Inclusive Education and Perception of Preschool Teachers to Inclusive Education in Plzeňský Region

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce je zaměřena na problematiku inkluzivního vzdělávání. Cílem práce je zjistit, jaký je postoj předškolních pedagogů na současnou situaci inkluzivního vzdělávání v Plzeňském kraji. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část se věnuje základnímu vymezení pojmů a přístupů v inkluzivním vzdělávání, strategickým dokumentům, ve kterých je koncept inkluzivního vzdělávání ukotvený. Dále blíže popisuje podmínky inkluzivního vzdělávání, podpůrné opatření a poradenský systém. Empirická část zkoumá postoje předškolních pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání za pomoci kvantitativního šetření, které bude provedeno prostřednictvím dotazníku i kvalitativního šetření, ve kterém budou využity rozhovory. V závěru práce budou interpretovány výsledky výzkumu, které z výzkumného šetření vyplynuly.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3070-7.

LECHTA, Viktor, 2010. Inkluzivní pedagogika - základní vymezení. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. 2010. Praha: Portál, s. 20-41. ISBN 9788073676797.

TANNENBERGEROVÁ, Monika, 2016. Průvodce školní inkluzí: aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?. Praha: Wolters Kluwer ČR, 136 s. ISBN 978-80- 7552-008-1

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. The Salamanca statement and framework for action on special needs education [online]. Spain, 1994. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> Úmluva o právech osob se zdravotním postižením [online]. Dostupnost dne 12. 11. 2020 z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/umluva-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim--70247/>

Úmluva o právech osob se zdravotním postižením [online]. Dostupnost dne 12. 11. 2020 z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/umluva-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim--70247/>

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.

Oponent: doc. PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 24.11.2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci Inkluzivní vzdělávání a postoj předškolních pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání v Plzeňském kraji vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 5. 5. 2023.

.....

vlastnoruční podpis

Anotace

DYRCZYK, Michaela. *Inkluzivní vzdělávání a postoj předškolních pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání v Plzeňském kraji*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. Diplomová práce.

Diplomová práce je zaměřena na problematiku inkluzivního vzdělávání. Cílem práce je zjistit, jaký je postoj předškolních pedagogů k současné situaci v inkluzivním vzdělávání v Plzeňském kraji. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část se věnuje základnímu vymezení pojmů a přístupů v inkluzivním vzdělávání, strategickým dokumentům, ve kterých je koncept inkluzivního vzdělávání ukotvený. Dále blíže popisuje podmínky inkluzivního vzdělávání, podpůrná opatření a existující poradenský systém. Empirická část zkoumá postoje předškolních pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání za pomoci kvantitativního i kvalitativního šetření. Kvantitativní výzkum je proveden prostřednictvím dotazníku a kvalitativní výzkum je proveden formou rozhovorů. V závěru práce jsou interpretovány výsledky, které vyplynuly z výzkumného šetření.

Klíčová slova

Inkluzivní vzdělávání, předškolní věk, postoje učitelů

Annotation

DYRCZYK, Michaela. Inclusive Education and Perception of Preschool Teachers to Inclusive Education in Pilsen Region. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. Diploma Degree Thesis.

The thesis focuses on the issue of inclusive education, with the aim of investigating the attitudes of preschool teachers towards the current state of inclusive education in the Pilsen region. The thesis is divided into two parts: a theoretical part and an empirical part. The theoretical part provides an overview of the basic definitions, concepts, and approaches related to inclusive education, as well as the strategic documents that support its implementation. It also discusses the necessary conditions for inclusive education, the support measures available, and the existing guidance systems. The empirical part involves both quantitative and qualitative research to examine the attitudes of preschool teachers towards inclusive education. The quantitative research is conducted through a questionnaire, while the qualitative research involves interviews. The results of the research are interpreted and presented in the final section of the thesis.

Keywords

Inclusive education, preschool age, attitudes of teachers

Poděkování

Největší poděkování patří vedoucí práce, paní Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D., za odborné konzultace, podporu, podnětné návrhy a připomínky, které jsem dostávala při zpracovávání diplomové práce. Dále děkuji panu PaedDr. Milanu Štočkovi za poradenství týkající se legislativních předpisů. A v neposlední řadě děkuji předškolním pedagogům, kteří se zapojili do mého výzkumného šetření a svojí rodině, která mi byla velkou oporou při psaní této práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na Univerzitě Hradec Králové).

V Hradci Králové dne: 5. 5. 2023

.....

vlastnoruční podpis

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	9
1.1 Historický kontext.....	9
1.2 Inkluzivní vzdělávání.....	11
1.3 Legislativní vymezení.....	12
2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	14
2.1 Podpůrná opatření.....	14
2.2 Individuální vzdělávací plán.....	15
2.3 Inkluzivní vzdělávání v Plzeňském kraji.....	16
3 AKTÉŘI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	19
3.1 Předškolní pedagog.....	19
3.2 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.....	20
3.3 Asistent pedagoga.....	21
3.4 Rodiče.....	22
4 PORADENSKÝ SYSTÉM.....	23
4.1 Pedagogicko-psychologické poradny.....	23
4.2 Speciálně pedagogická centra.....	23
4.3 Střediska výchovné péče.....	24
PRAKTICKÁ ČÁST.....	25
5 CÍL A METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	25
6 KVALITATIVNÍ VÝZKUM.....	26
6.1 Popis rozhovoru.....	26
6.2 Charakteristika výzkumného vzorku pro kvalitativní šetření.....	27
6.3 Vlastní šetření.....	28
6.4 Výsledky zjištěné pomocí rozhovorů.....	48
7 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM.....	51
7.1 Dotazník.....	53
7.2 Charakteristika výzkumného vzorku pro kvantitativní šetření.....	55
7.3 Výsledky z dotazníkového šetření.....	57
DISKUZE.....	71
ZÁVĚR.....	76
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	78
SEZNAM ZKRATEK.....	82
SEZNAM TABULEK.....	83

SEZNAM OBRÁZKŮ	84
SEZNAM PŘÍLOH	85
<i>Příloha č. 1: Rozhovor R1 (praxe 4 roky, vzdělání bakalářské)</i>	85
<i>Příloha č. 2: Rozhovor R2 (praxe 6 let, vzdělání bakalářské)</i>	94
<i>Příloha č. 3: Rozhovor R3 (praxe 4 roky, vzdělání bakalářské)</i>	101
<i>Příloha č. 4: Rozhovor R4 (praxe 8 let, vzdělání magisterské)</i>	109
<i>Příloha č. 5: Dotazník pro kvantitativní šetření</i>	114
<i>Příloha č. 6: Výpočty k vyhodnocování hypotéz</i>	118

ÚVOD

Inkluzivní vzdělávání, které představuje zařazování dětí do běžného vzdělávacího proudu, je součástí každého moderního školství. Tento proces se netýká pouze vyšších stupňů ve vzdělávací soustavě, ale odehrává se i v mateřských školách. V posledních letech lze sledovat zvyšující se počty dětí se speciálně vzdělávacími potřebami a s tím související i zvyšující se počty asistentů pedagoga, kteří jsou přítomni v mateřských školách. Legislativně je tato pracovní pozice už nějaký čas ukotvena, ale v odborné i neoborné veřejnosti rezonuje stále řada nezodpovězených otázek, o kterých je podle mého názoru důležité otevřeně mluvit. Jelikož se při začleňování jednotlivých dětí nelze řídit jednotnými postupy, protože každé dítě je jedinečné, myslím si, že nedílnou součástí inkluzivního vzdělávání jsou kvalitní učitelé, kteří by měli být schopni rozpoznat individuální vzdělávací potřeby dětí a dokázat na ně ve vzdělávacím procesu reagovat. Jedním z důvodů, proč jsem se rozhodla zabývat touto problematikou, je má vlastní zkušenost s inkluzivním vzděláváním, která byla v začátku velmi náročná. K inkluzivnímu vzdělávání zaujímám pozitivní postoj, ale domnívám se, že existují oblasti, ve kterých je prostor pro zlepšení, tak aby inkluzivní vzdělávání mohlo probíhat ještě kvalitněji než doposud.

Cílem diplomové práce je tedy zjistit zkušenosti a postoje předškolních pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v Plzeňském kraji. V teoretické části práce připomínám historický kontext celé problematiky a základní legislativní předpisy, o které se vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami opírá. Jedna z kapitol obsahuje statistický přehled inkluzivního vzdělávání pro Plzeňský kraj podle údajů ze Statistického informačního systému Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a srovnání vzdělávací soustavy v čase. Dále jsou v této části představeni aktéři celého procesu a je zde vysvětlen poradenský systém, který je velmi klíčovou součástí dobře fungujícího inkluzivního vzdělávání. V praktické části budu ověřovat stanovené výzkumné otázky a hypotézy. Z metodologického hlediska bude využito kvalitativního šetření pomocí rozhovorů a kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření. Výsledky výzkumného šetření a odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky v porovnání s dalšími výzkumnými šetřeními budou uvedeny v diskuzi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

1.1 Historický kontext

Inkluzivní pedagogika patří v posledních letech k velmi diskutované problematice na světové úrovni. Jinakost je termín, který se nejen ve školství, ale i v běžném životě skloňuje téměř každý den. Tento pojem spolu s jeho synonymy může v lidech vyvolávat různé názory, myšlenky, strach, obavy, ale zároveň může vzbuzovat i nedůvěru ke všemu cizímu a strach ze všeho cizího. Obavy z toho, co je rozdílné, se promítají v celých lidských dějinách. Různé pohledy na odlišnost jsou vysvětlovány pomocí prověřených přístupů, teorií, ale i obecně platných životních moudrostech stvrzených zkušeností předků, které jsou součástí náboženství nebo filozofie. (Květoňová, 2012, s. 9–14)

S jinakostí se lidstvo snažilo nejrůznějším způsobem a nejrůznějšími formami vypořádat. Podle Scholze (2007) bylo z hlediska historického kontextu vymezeno pět možných přístupů k edukaci – exkluze, segregace, integrace, inkluze a „různorodost je normální“, kdy poslední přístup ze jmenovaných je považován za dovršení procesu inkluze, kdy se inkluzivní vzdělávání stává samozřejmostí, což představuje teoretický cíl celého procesu.

Přibližně v 18. století se v Evropě začala věnovat pozornost dětem s postižením a spolu s tím vznikl i nový obor speciální pedagogika. Za velmi důležité mezinárodní dokumenty, které kladou důraz na rovné šance ve vzdělávání, jsou považovány Všeobecná deklarace lidských práv (1948) a Úmluva o právech dítěte (1989). Pojem inkluze se objevil koncem 90. let minulého století. V roce 1994 se ve Španělsku konala Světová konference o vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami, kterou pořádala Organizace spojených národů pro vědu, kulturu a vzdělávání (UNESCO) se španělským ministerstvem pro vědu a vzdělání. Na této konferenci se začalo zdůrazňovat, že v prvotním zájmu nemá být otázka týkající se předpokladů dítěte pro docházku do běžné školy, ale otázka týkající se pedagogického, organizačního a kulturního potenciálu školy. Závěrem celé konference vzniklo Prohlášení ze Salamanky týkající se vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami, které bylo prvním dokumentem prosazujícím inkluzivní vzdělávání na mezinárodní úrovni. Toto prohlášení podepsali i zástupci české vlády, kteří

se zavázali směrem k proinkluzivnímu trendu vzdělávání. Prohlášení utvrzuje právo jedince na vzdělání, jak je zakotveno ve Všeobecné deklaraci lidských práv a svobod z roku 1948. Cílem bylo zajistit přístup ke vzdělávání dětem se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci běžného vzdělávacího proudu. Součástí tohoto dokumentu je i obecný Akční rámec, který poskytuje celkový přehled, jak plánovat konkrétní aktivity ve vzdělávání dětí i dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami. V dokumentu je uvedeno, že je nutné tento obecný rámec dále upravovat a doplňovat konkrétními národními a regionálními akčními plány. (Lechta, 2010, s. 27–29)

Mezi základní myšlenky tohoto dokumentu Prohlášení ze Salamanky patří například to, že vzdělávací instituce by měly přijímat všechny děti a dospělé, bez ohledu na to, jak jsou na tom tělesně, inteligenčně, sociálně či emočně. Měla by být vytvořena a podporována taková pedagogika, která bude schopna úspěšně poskytnout vzdělávání všem dětem a dospělým, kteří trpí závažným znevýhodněním či postižením. Vzdělávací instituce by měly být schopny rozpoznat nejrůznější potřeby dětí a dokázat na ně reagovat. (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994)

1.2 Inkluzivní vzdělávání

Existuje mnoho definic týkajících se inkluzivního vzdělávání. Slowík (2022) uvádí definici týkající se pouze vzdělávacího procesu:

„Inkluze je proces vzájemné spolupráce mezi žáky, rodiči a pedagogy, který umožňuje společné vzdělávání všech dětí, žáků nebo studentů bez ohledu na jejich případné speciální vzdělávací potřeby, a toto vzdělávání by mělo probíhat v co největší možné míře v běžných školních třídách a s využitím nezbytných podpůrných opatření.“

(Slowík, 2022, str. 94)

Zatímco Zikl (2014) ve Speciálně pedagogickém výkladovém slovníku popisuje inkluzi i jako určitý celospolečenský proces s principy rovnoprávnosti a respektování důstojnosti člověka:

„Nikdy nekončící celospolečenský proces, ve kterém se mohou lidé s postižením v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.“

(Zikl, 2014, str. 54)

Podle mého názoru je důležité inkluzi vnímat a přistupovat k ní jako k celospolečenskému procesu, který se netýká jen dětí se speciálně vzdělávacími potřebami, ale celé společnosti. Pokud se podíváme na inkluzi z pohledu vzdělávání, tak lze říci, že inkluze ve vzdělávání znamená vytváření takového prostředí, které přijímá, a hlavně respektuje individuální rozdíly. Klíčovým principem inkluzivního vzdělávání je tedy zapojení všech dětí do vzdělávacího procesu s cílem podporovat rovné šance všech dětí na vzdělávání. Nezáleží tedy na jejich zdravotním stavu, nadání, sociálním statusu nebo etnické příslušnosti, jelikož učitelé by měli být schopni na různé potřeby reagovat různými opatřeními. Aby mohl tento přístup dobře fungovat, je zapotřebí důraz na spolupráci nejen mezi pedagogy, ale taktéž mezi školou a rodinou.

Není překvapivé, že nejvíce pokrokové jsou v oblasti inkluzivního vzdělávání severské země, jako jsou Norsko, Finsko, Švédsko a Dánsko. Podle studie (Kartous, 2015), která byla provedena v těchto zemích, se při zavádění inkluzivního vzdělávání ukazuje jako důležité nalezení dostatečné společenské a politické shody. Díky tomu je pak možné postavit smysluplnou a promyšlenou koncepci. Za klíčovou je v těchto zemích považována podpora učitelů v jejich přesvědčení, že inkluze má svůj mnohovrstvý smysl a snaha

poskytnout jim dostatečnou podporu v jejich práci. Důležitým rysem u skandinávských zemí je shoda napříč hlavními politickými silami, která umožňuje prosazovat koncepci v průběhu mnoha let, aniž by na to měly vliv změny způsobené střídáním stran u moci. Podle Kartouse trpí české školství nekonceptním řízením v mnoha ohledech a také pojetí inkluze napovídá, že chybí promyšlená strategie a plán kroků pro úspěch systémové změny.

1.3 Legislativní vymezení

Se zavedením inkluzivního vzdělávání v České republice bylo nutné vytvořit změny ve filozofii celého školství, které byly realizovány prostřednictvím systémových opatření a změn v české legislativě. Jelikož se tato práce zabývá inkluzivním vzděláváním, považuji za důležité vymezit pojem žák (dítě) se speciálně vzdělávacími potřebami (dále jen dítě se SVP). Tento pojem je vymezený dle §16 odst. 1 Školského zákona, v platném znění:

„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“

Celkově se paragrafy 16–18 Školského zákona zabývají vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných. Jsou zde definovaná podpůrná opatření (dále jen PO), která se rozdělují do pěti stupňů. Dále definuje například to, jakým způsobem funguje poradenská pomoc školských poradenských zařízení, která jsou nezbytnou součástí celého inkluzivního vzdělávání.

Dalším důležitým legislativním rámcem, který upravuje pravidla inkluzivního vzdělávání, je vyhláška č. 27/2016 Sb. (*Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*). Tato vyhláška podrobněji popisuje a podává podrobnosti o podpůrných opatřeních, a to především o postupu při jejich poskytování.

Dále se zabývá organizací vzdělávání žáků s přiznanými PO, individuálním vzdělávacím plánem, ale i asistentem pedagoga aj.

Pravidla pro poskytování poradenských služeb jsou shrnuta ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. (*Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*). Dále je pro předškolní vzdělávání klíčová vyhláška č. 14/2005 Sb. (*Vyhláška o předškolním vzdělávání*), která celkově upravuje všechny věci týkající se mateřské školy a předškolního vzdělávání. Z hlediska vzdělávání dětí se SVP je důležitý § 2 odst. 5, který definuje počet dětí ve třídě, kde je vzděláváno dítě s přiznaným podpůrným opatřením.

2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Inkluzivní prostředí by mělo být takové, aby v něm mohly být uspokojovány rozmanité edukační potřeby všech dětí, proto žádné dítě nesmí být vyloučeno z důvodu svých specifických podmínek pro vzdělávání. K efektivnímu a úspěšnému vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jsou nutné úpravy, které popisuje tato kapitola.

2.1 Podpůrná opatření

Jedná se o úpravy ve vzdělávání, které lze (od druhého stupně) poskytovat jen na základě doporučení, které může vyhotovit pouze školské poradenské zařízení (tzn. pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum). Školský zákon (§ 16, odst. 1) definuje podpůrná opatření jako:

„Nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“

Dítě, které vykazuje určitá specifika ve vzdělávacím procesu, posílá pedagog na komplexní diagnostiku prováděnou příslušným odborníkem. Tato diagnostika by měla individuálně zohledňovat i diagnostické závěry, zprávy a podklady od jiných specialistů, jako jsou lékaři, kliničtí psychologové, kliničtí logopedové atd. (Slowík, 2022, s. 100–110)

Podpůrná opatření jsou podle legislativy členěna do pěti stupňů. Jedná se o materiální, personální a finanční podmínky pro optimální a efektivní edukaci každého dítěte. Mezi materiální podpůrné systémy se řadí speciální edukační prostředky, kompenzační pomůcky, přístroje nebo i úpravy a zdokonalování prostor a prostředí (například vytvoření bezbariérového přístupu). V rámci personálních podpůrných systémů je snahou zabezpečit uspokojování edukačních potřeb na profesionální úrovni díky pedagogickým a odborným zaměstnancům, kdy výjimkou není ani zapojování různých subjektů ze zdravotnictví. Finanční podpůrné systémy celkově napomáhají zabezpečovat materiální a personální podmínky edukace, realizaci speciálních programů a projektů edukace v podmínkách mateřských škol. Odborníci ve školských poradenských zařízeních

vzhledem ke speciálním vzdělávacím potřebám dětí doporučují různé kombinace složek systémů podpory, tak aby byly zabezpečeny komplexní služby.

Speciální a specifické přístupy ve vzdělávání uplatňované v týmové spolupráci potřebných odborníků zajišťují potřebnou efektivitu ve vzdělávání. Zatímco speciální přístup je v kompetencích spíše odborných specialistů, kteří učitelům poskytují podporu, pomoc a poradenství, tak specifický přístup uplatňují hlavně učitelé v mateřských školách. Tento přístup znamená rozšíření a posílení individuálního přístupu o takové speciální přístupy, které pomáhají dítěti se aktivně učit, spolupracovat a komunikovat s ostatními. Tyto dva přístupy se vzájemně doplňují a měly by být součástí systémového a funkčního inkluzivního vzdělávání. (Pacholík, 2015, str.10–13)

2.2 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) představuje pedagogem sestavený dynamický a strukturovaný plán, který vychází z aktuálního vývoje dítěte. Je podpůrným opatřením, které má upřesnit způsob práce s dítětem a zdůraznit jeho individuální potřeby.

IVP zpracovává mateřská škola na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zákonného zástupce. Základem úspěšného poskytování podpůrných opatření je úzká spolupráce školy se školským poradenským zařízením a rodiči. To, jak se daří naplňovat plnění IVP, vyhodnocuje školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou nejméně jednou ročně. Základní náležitosti týkající se individuálního vzdělávacího plánu (IVP) jsou stanoveny v § 3 a § 4 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

V rámci metodické podpory byly na stránkách MŠMT zveřejněny formuláře pro tvorbu PPP a IVP, které mohou sloužit pedagogům jako inspirace. Součástí jsou i videoukázky (např. výukové metody, organizace výuky) využitelné pro individualizaci a diferenciaci vzdělávání. Individuální vzdělávací plán má za povinnost zpracovat škola na základě školského poradenského zařízení. Jedná se o závazný dokument, který by měl vycházet ze školního vzdělávacího plánu a obsahovat údaje o skladbě.

2.3 Inkluzivní vzdělávání v Plzeňském kraji

Podle údajů Statistického informačního systému Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy bylo ve školním roce 2021/2022 v mateřských školách vzděláváno celkem 360 490 dětí, z toho v Plzeňském kraji 19 023 dětí (9 861 chlapců, 9 162 dívek), z toho 562 dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných třídách mateřských škol v Plzeňském kraji. Před šesti lety, tj. ve školním roce 2015/2016 bylo v běžných mateřských školách v Plzeňském kraji vzděláváno 387 dětí s nějakou poruchou/postižením. V tabulce č. 1 můžeme vidět vývoj počtu dětí vzdělávací soustavy mateřských škol. Zatímco celkový počet dětí docházejících do mateřských škol v Plzeňském kraji byl ve školním roce 2015/2016 a 2021/2022 velmi podobný, počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se v období šesti let v Plzeňském kraji zvýšil o 45 % (z 387 dětí na 562 dětí).

VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVA MŠ (srovnání v čase)				
	2015/2016	2016/2017	2020/2021	2021/2022
Počet dětí v MŠ v ČR	367 361	362 653	357 598	360 490
Počet dětí v MŠ v Plzeňském kraji	19 399	18 853	18 789	19 023
Počet dětí se SVP v MŠ v Plzeňském kraji	387	401	528	562

Tabulka 1: Vzdělávací soustava MŠ (srovnání v čase), zdroj: StatIS MŠMT



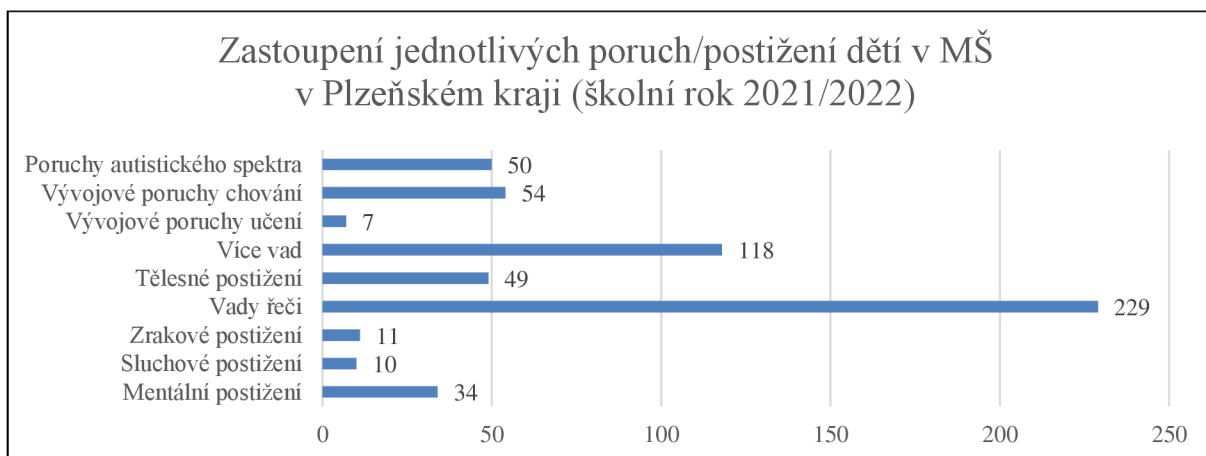
Obrázek 1: Graf počtu dětí se SVP v MŠ (Plzeňský kraj), zdroj: StatIS MŠMT

Za účelem systémové podpory pro školy v oblasti inkluzivního vzdělávání vznikla Školská inkluzivní koncepce Plzeňského kraje (dále ŠIKK PK), která je nedílnou součástí aktualizovaného Krajského akčního plánu rozvoje vzdělávání Plzeňského kraje. Klíčovou snahou je podpořit potenciál každého dítěte a poskytovat všem rovné příležitosti ve vzdělávání.

Ve školním roce 2021/2022 byly nejpočetnější skupinou dětí s vadami řeči (229 dětí), druhou nejpočetnější skupinou dětí se závažnými poruchami chování (54 dětí). Největší nárůst v porovnání s obdobím před šesti lety zaznamenala skupina dětí s tělesným postižením. Celkový přehled zastoupení jednotlivých postižení/poruch (porovnání školního roku 2015/2016 a 2021/2022) uvádí tabulka číslo 2 a graf na obrázku číslo 2.

PŘEHLED ZASTOUPENÍ JEDNOTLIVÝCH PORUCH/POSTIŽENÍ (srovnání v čase)			
Jednotlivé poruchy/postižení	2015/2016	2021/2022	Nárůst o (%)
Mentální postižení	21	34	62 %
Sluchové postižení	4	10	150 %
Zrakové postižení	6	11	83 %
Vady řeči	188	229	22 %
Tělesné postižení	13	49	276 %
Více vad	79	118	49 %
Vývojové poruchy učení	49	7	25 %
Vývojové poruchy chování		54	
Poruchy autistického spektra	27	50	85 %

Tabulka 2: Přehled zastoupení jednotlivých poruch/postižení (Plzeňský kraj), zdroj: StatIS MŠMT



Obrázek 2: Graf četnosti jednotlivých poruch/postižení dětí v MŠ (Plzeňský kraj), zdroj: StatIS MŠMT

Podle tabulky č. 2 můžeme vidět, že mezi školním rokem 2015/2016 a 2021/2022 se v Plzeňském kraji zvýšil počet dětí s tělesným postižením, které docházejí do běžné třídy. Jejich počet byl ve školním roce 2021/2022 skoro třikrát vyšší než ve školním roce 2015/2016. Celkový nárůst dětí se SVP vytváří v mateřských školách nové pracovní pozice pro asistenty pedagoga, kteří by podle mého názoru měli mít odpovídající odborné vzdělání, díky kterému budou schopni reagovat na individuální potřeby jednotlivých dětí.

3 AKTÉŘI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

3.1 Předškolní pedagog

Pedagogové preprimárního vzdělávání představují klíčový faktor, protože na jejich postojích, kompetencích a dovednostech stojí konkrétní výsledky vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Aby byl koncept inkluzivního vzdělávání dobře pochopený, tak je zapotřebí seznámit se s teoretickými, ale i praktickými koncepty inkluzivního vzdělávání. Každý z učitelů by se měl orientovat v základní terminologii a pojmech, které jsou s inkluzivním vzděláváním často spojované. Dále by měl být učitel schopen spolupracovat nejen s kolegy, dalšími odborníky, ale hlavně s rodiči. Vztah mezi učitelem a rodiči bývá často opomíjený, ale myslím si, že je nedílnou součástí dobře fungujícího vzdělávání. Stejně důležitý je celkový náhled na inkluzivní vzdělávání. Odlišnost by neměla být vnímaná učitelem jako nějaký problém, ale jako něco, co je přirozené. I zde je velmi důležitá empatie a to, aby byl učitel schopný porozumět dětem, které vzdělává a podmínkám, ze kterých pochází. (Svobodová, 2017, s. 80–97)

Podle Svobodové (2017) inkluzivní vzdělávání klade na učitele určité nároky na jejich profesní vybavenost. Pro dobře fungující vzdělávání jsou klíčové určité hodnotové pilíře a profesní kompetence. Mezi zásadní schopnosti a dovednosti učitelů řadí například schopnost uvědomovat si vlastní názory a umět kriticky vyhodnocovat jejich dopady, schopnost pracovat v souladu s etickými normami, schopnost prosociálního chování nebo schopnost být citlivý vůči rozmanitosti potřeb dětí.

Samozřejmě, že žádný z učitelů nemůže rozumět všemu, jelikož i v inkluzivní praxi probíhá neustálý vývoj a změny. Systematický a trvalý profesní rozvoj a další vzdělávání však může usnadnit, jak na různé změny a situace budou učitelé schopni reagovat. Proto má u učitelů zásadní význam absolvování dalšího vzdělávání, což předpokládá hledání příležitostí, možností a snahu být otevřený novým dovednostem. Další důležitou součástí celého procesu by měla být možnost odborného poradenství, ať už od specializovaných pracovníků ze školských poradenských zařízení nebo od zkušených kolegů, jejichž zkušenosti mohou sloužit jako zdroj inspirace nebo poučení. Podle současných zkušeností může inkluzivní vzdělávání představovat velký nápor pro začínající učitele. Obzvláště

u této skupiny učitelů by podle Svobodové měla být poskytnuta profesní i praktická podpora. (Svobodová, 2017, s. 80–97)

Podle výzkumu Pinkové a dalších (2013) se nejedná pouze o odbornou přípravu učitelů, ale hlavně o ztotožnění se s inkluzivními principy. Ve výzkumu bylo zjištěno, že významnými činiteli, kteří utvářejí postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání, jsou například rozsah studia předškolní pedagogiky a rozsah zkušeností se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

3.2 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

Hlavními aktéry inkluzivního vzdělávání jsou děti se speciálně vzdělávacími potřebami. Dříve se mezi děti se SVP řadily děti se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Zdravotním postižením bylo myšleno mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. Mezi zdravotní znevýhodnění se řadilo zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání. A sociálním znevýhodněním bylo myšleno rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, nařízení ústavní výchovy nebo uložení ochranné výchovy. Dnes je dítě se speciálními vzdělávacími potřebami ve Školském zákoně (§ 16, odst. 1) definováno jako:

„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.“

Ve školské legislativě se začalo od roku 2016 používat více obecné a neutrální označení dítě / žák / student se speciálními vzdělávacími potřebami odvozené z anglického sousloví *Pupils/Students with Special Educational Needs*. Toto spojení již nevychází z diagnózy, ale definuje zejména požadavek na uplatňování speciálních postupů při naplňování vzdělávacích potřeb těchto jedinců. (Slowík, 2022, s. 99–104)

3.3 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga představuje velmi důležitou osobu při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V současné době se může zřizovat pozice asistentů pedagoga na základě dvou odlišných způsobů. Buď v rámci podpůrného opatření v rámci vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. V tomto případě je podmínkou pro zřízení pozice doporučení od ŠPZ a písemný souhlas zákonného zástupce dítěte, kdy škola v rámci systému podpůrných opatření dostává od státu dotaci na plat asistenta pedagoga. Nebo zřízení pozice asistenta pedagoga coby standardního zaměstnance školy, který je placený z běžného školního rozpočtu, což představuje od roku 2020 jedinou možnost pro speciální školy, jak asistenty pedagoga zaměstnávat.

Nejčastěji se jedná se o podpůrné opatření, které zahrnuje personální podporu pro jiného pedagogického pracovníka. Funkci asistenta pedagoga zřizuje ředitel školy na základě souhlasu od příslušného krajského úřadu. Ředitel školy také stanovuje asistentovi pedagoga náplň práce a zařazuje ho do příslušné platové třídy. Tím, že je asistent pedagoga pedagogickým pracovníkem školy, musí splňovat obecné požadavky, jako je plná způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokázaná znalost českého jazyka. (Kendíková, 2016, str. 6–7)

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (ve znění zákona č. 198/2012), definuje požadavky na kvalifikaci asistenta pedagoga, čímž je rozděluje do dvou skupin: a) asistent, který primárně vykonává přímou pedagogickou činnost (musí mít středoškolské vzdělání s maturitou a vzdělání v pedagogickém oboru nebo kvalifikační kurz), b) asistent, který zajišťuje přímou pedagogickou činnost spočívající především v pomocných výchovných pracích (vzdělání bez maturity, stačí mu ukončené základní vzdělání a příslušný kvalifikační kurz).

Jelikož tuto pracovní pozici řadíme mezi tzv. pomáhající profese, jsou pro ni typické vysoké požadavky jak na osobnostní dispozice, vlastnosti, schopnosti, tak i na kvalifikační předpoklady (znalosti, dovednosti). Němec (2018) se zabýval tím, jaký by měl být ideální asistent pedagoga a na základě výzkumu zjistil některé klíčové osobnostní charakteristiky. Mezi vlastnosti ideálního asistenta pedagoga by měly patřit trpělivost, empatie, komunikativnost, diskrétnost, pozitivní vztah k dětem a umění respektovat vedoucí postavení učitele. Dále by měl mít základní všeobecný přehled, znalosti z oboru psychologie, pedagogiky a speciální pedagogiky. V neposlední řadě by měl být každý

asistent pedagoga přesvědčen o správnosti a smysluplnosti inkluzivního vzdělávání. Z rozhovorů, které byly vedeny s asistenty pedagoga, vyplývá, že si dobře uvědomují nutnost dalšího sebevzdělávání, které může probíhat například na kurzech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nebo samostudiem z relevantních internetových zdrojů, literatury a odborných časopisů. (Hájková a kol., 2018, s. 29–41)

Podle Mazánkové (2018) je funkční spolupráce mezi předškolním pedagogem a asistentem pedagoga klíčovým předpokladem pro efektivní zapojení asistenta pedagoga do pedagogického procesu a utváření třídního klimatu. Vzájemný vztah mezi AP a pedagogem by měl být partnerský a vzájemně respektující. Důležitým aspektem dobré spolupráce je také prostor pro společné přípravy a společné diskuze nad potřebami dětí.

Hájková (2018) uvádí, že profesionalizace asistentů pedagoga je ve společnosti diskutovatelným tématem, především v souvislosti s požadavky na jejich kvalifikaci a na výkon v oblasti přímé i nepřímé činnosti ve škole. Profesionalitu asistenta pedagoga vysvětluje jako celostní charakteristiku osobnosti, která by měla být vybavena dispozicemi a znalostmi potřebnými pro výkon této profese.

3.4 Rodiče

Pro zdařilou komunikaci, která může celkově pomáhat k pozitivní atmosféře mezi učitelem a rodiči, je důležité hned v úvodu hovořit otevřeně o svých potřebách a očekáváních. Cílem komunikace by měl být zájem o vzájemné porozumění. Podle Provázkové (2021) by mělo být cílem vytvořit prostředí nenásilné komunikace, které má dva hlavní pilíře. Prvním důležitým bodem je se snažit o otevřené jednání, což znamená jednat přímo a říct, co potřebuji. A druhým, stejně tak důležitým bodem, je schopnost empaticky naslouchat tomu, co potřebují druzí.

4 PORADENSKÝ SYSTÉM

Inkluzivní vzdělávání s sebou může přinášet mnoho specifických otázek a výzev nejen pro mateřskou školu, ale také rodiče a další mimoškolní instituce, se kterými se dítě se speciálními vzdělávacími potřebami setkává. Školský poradenský systém je tvořen pedagogicko-psychologickými poradnami (dále jen PPP) a speciálně pedagogickými centry (dále jen SPC), která jsou po celé České republice. Školy i rodiny se mohou na tyto instituce obracet a využívat jejich odborných služeb.

4.1 Pedagogicko-psychologické poradny

Pedagogicko-psychologické poradny se věnují především pedagogické a psychologické diagnostice, jejímž cílem bývá zjištění příčin poruch učení, případně poruch chování nebo dalších problémů ve vývoji osobnosti. Další činnosti, na které se PPP specializují, jsou poradenství a intervence u dětí s výchovnými problémy nebo u dětí nadaných. Jednou z nejčastějších činností těchto organizací bývá u dětí předškolního věku diagnostika školní zralosti. Nejen, že PPP zajišťují odborné poradenské služby, které mohou bezplatně využívat školy nebo rodiče, ale jejich podpora by měla být především v oblasti metodického vedení pedagogických pracovníků. V PPP většinou pracují odborníci, jako jsou psychologové nebo speciální pedagogové, kteří přímo pracují s dětmi buď v přímo v PPP nebo ve školách. (Lechta, 2010, str. 171–175)

Podle zveřejněného dokumentu na stránkách MŠMT s názvem Pedagogicko-psychologické poradny (2020) jsou pro Plzeňský kraj dostupné dvě PPP, na které se mohou pedagogové, ale i široká veřejnost obracet. Jsou jimi Pedagogicko-psychologická poradna Plzeň a Křesťanská pedagogicko-psychologická poradna Plzeň.

4.2 Speciálně pedagogická centra

Speciálně pedagogická centra (dále jen SPC) bývají specificky zaměřená podle druhu cílové skupiny, kterou se zabývají (např. děti s vadami řeči, děti s mentálním postižením,

děti s tělesným postižením atp.). Jsou většinou zřizována při některých speciálních školách. Podle zveřejněného dokumentu na stránkách MŠMT (2019) je pro Plzeňský kraj dostupných celkem osm SPC podle různého zaměření. Myslím si, že je v Plzeňském kraji vytvořena různorodá síť SPC, která se specializují na mentální / tělesné / zrakové / sluchové postižení, přes poruchy autistického spektra nebo narušenou komunikační schopnost, až po SPC věnující se kombinovaným postižením. Tato centra jsou schopna zajistit jak pomoc pro pedagogy a školy, tak ale i pro jednotlivé rodiny.

Dalšími organizacemi, se kterými může i mateřská škola spolupracovat, jsou například různě zaměřené neziskové organizace (Motýl, Ponton, TADY A TED, Akademie nadání, Tak pojď s náma, Asociace rodičů a přátel zdravotně postižených dětí atd.) Velmi dobrou osobní zkušenost mám například s organizací TyfloCentrum Plzeň, kteří jsou ochotní a schopni zajistit poutavé edukativní setkání vhodné i pro děti předškolního věku. V současné době je možné využívat i internetového poradenství, které může být pro učitele nebo rodiče anonymní a snadno dostupné.

4.3 Střediska výchovné péče

Ani na střediska výchovné péče, která jsou často opomíjena, nesmím v této kapitole zapomenout. Mají jeden společný cíl, kterým je předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dětí a popř. zmírňovat nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již rozvinutých poruch. Mezi jejich hlavní činnosti patří psychologická diagnostika poruch chování, sociálního vývoje a osobnosti, různé druhy terapií nebo realizace cílených speciálně pedagogických programů pro určité skupiny klientů. (Čáp, 2007)

Podle Slowíka (2022) a dalších odborníků by bylo ideální mít v každé škole speciálního pedagoga, což by mohlo významně zvýšit kvalitu inkluzivního vzdělávání. Bohužel ale není tato pozice systémově zajištěna. Tento systém je funkční především v severských zemích, kde kvalifikovaní školní speciální pedagogové zajišťují včasnou a správnou identifikaci speciálních vzdělávacích potřeb dětí, která je pro efektivní inkluzivní vzdělávání podle mého názoru klíčová.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 CÍL A METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem diplomové práce je zjistit zkušenosti a postoje předškolních pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v Plzeňském kraji. Z metodologického hlediska bylo využito kvalitativního šetření pomocí rozhovorů i kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření.

Pro kvalitativní část práce jsem si stanovila dílčí cíl, kterým bude vytvořit si prostřednictvím rozhovorů vzhled do dané problematiky a zhodnotit vybrané čtyři oblasti inkluzivního vzdělávání (podmínky inkluzivního vzdělávání, individuální vzdělávací plán, asistent pedagoga, spolupráce se školskými poradenskými zařízeními). Po vyhodnocení kvalitativní části jsem stanovila výzkumné otázky a k nim vztahující se hypotézy, tak abych mohla objektivněji ověřit názory předškolních pedagogů k vybraným oblastem.

K dosažení stanoveného cíle byly zvoleny tyto výzkumné otázky a hypotézy:

VO1: Jaký je celkový postoj a připravenost předškolních pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání v Plzeňském kraji?

H1: Učitelé s vysokoškolským vzděláním budou zaujímat pozitivní postoje k inkluzivnímu vzdělávání.

H2: Učitelé s vysokoškolským vzděláním se budou cítit lépe připraveni na inkluzivní vzdělávání.

VO2: Jak předškolní pedagogové v Plzeňském kraji hodnotí spolupráci s asistentem pedagoga?

H3: Učitelé, kteří mají do 4 let praxe ve školství, budou častěji uvádět, že mají s asistentem pedagoga neshody.

VO3: Jaký názor mají předškolní pedagogové v Plzeňském kraji na kurz pro asistenty pedagoga?

VO4: Mají předškolní pedagogové v Plzeňském kraji elementární přehled o legislativních předpisech vztahujících se k inkluzivnímu vzdělávání?

6 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

6.1 Popis rozhovoru

Kvalitativní šetření bylo realizováno formou rozhovorů se čtyřmi předškolními pedagogy, kteří působí ve veřejných mateřských školách v Plzeňském kraji. Tento výzkum probíhal v období červen–prosinec 2022 a jeho úkolem bylo zjistit subjektivní názory předškolních pedagogů k dané problematice. Zajímaly mě zejména názory, zkušenosti a doporučení předškolních pedagogů, kteří mají zkušenost se vzděláváním dítěte se SVP v mateřské škole.

Na každý rozhovor jsem měla předem připravené otázky, jednalo se tudíž o strukturovaný rozhovor. Podle Skutila (2011) je tento dotazník nejméně náročný na realizaci a vyhodnocení, ale zase o to více precizní potřebuje přípravu. Jelikož je téma inkluzivního vzdělávání velmi obsáhlé, rozhodla jsem se zaměřit pouze na určité oblasti inkluze. Mnou vytvořené otázky byly tedy rozděleny do čtyř rámcových témat (podmínky inkluzivního vzdělávání, individuální vzdělávací plán, asistent pedagoga, spolupráce se školskými poradenskými zařízeními).

V úvodu setkání jsem se nejprve představila a krátce vysvětlila, jakým způsobem bude rozhovor probíhat a stručně seznámila respondenty s povahou a záměrem této práce. Během rozhovoru jsem se snažila držet stanovené osnovy otázek tak, aby byl průběh rozhovoru plynulý a logicky návazný. Z výčtu komunikačních prostředků, které uvádí Skutil (2011), jsem použila například krátké nonverbální projevy porozumění, kdy jsem dala najevo porozumění jednoduchým kývnutím hlavy. Během rozhovorů občas došlo z mé strany k nepochopení nějaké situace, proto jsem respondenty žádala o dodatečnou informaci nebo vysvětlení. Na konci jednotlivých částí jsem provedla krátkou sumarizaci odpovědí, aby bylo jasné, zdali jsem všemu správně porozuměla.

Průměrná délka rozhovoru činila 40 minut. Všem respondentům byla garantována anonymita při zpracovávání získaných dat. Svůj souhlas se zapojením do výzkumu potvrdili všichni respondenti před zahájením rozhovoru pomocí informovaného souhlasu. Všechny rozhovory byly zaznamenávány pomocí audionahrávek, které byly následně převedeny do podoby psaného textu. Tato forma byla zvolena z toho důvodu, aby nedošlo ke ztrátě nebo zkreslení informací. Rozhovory probíhaly na individuálně domluvené

schůzce v klidném prostředí, tak abych předešla rušivým elementům, které by mohly zhoršovat kvalitu zvuku.

Po jednotlivých rozhovorech, jsem přistoupila k přepisování zvukového záznamu do písemné formy. Celé rozhovory je možné najít v přílohách (č. 1, 2, 3, 4). Několikrát jsem si tyto rozhovory přečetla a barevně si označila klíčové věty. Ke každému z rozhovorů jsem pak vytvořila tabulku, kde se nachází nejprve informace o charakteristice jednotlivých respondentů (např. délka praxe, dosažené vzdělání) a vyhodnocení rámcových témat (viz tabulky v kapitole Interpretace výsledků). V následující kapitole jsem se snažila jednotlivé rozhovory shrnout do kratšího a přehlednějšího textu se zanecháním, za mě, důležitých výroků. V závěru kvalitativního šetření uvádím oblasti, které jsem na základě jednotlivých výpovědí vyhodnotila jako oblasti, ve kterých je prostor pro zlepšení.

6.2 Charakteristika výzkumného vzorku pro kvalitativní šetření

Pro kvalitativní část výzkumu jsem oslovila předškolní pedagogy, kteří mají zkušenost se vzděláváním dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Tudiž výběr respondentů byl záměrný a zároveň samozřejmě postavený na ochotě těchto osob účastnit se výzkumu. Se dvěma z nich mám osobní zkušenost, jelikož byli při praxích během bakalářského studia mými mentory. Další dvě učitelky mi byly doporučeny od jedné paní ředitelky, a to zejména z toho důvodu, protože získaly a mají přímou zkušenost s inkluzivním vzděláváním.

RESPONDENTI	VZDĚLÁNÍ	DÉLKA PRAXE
Respondent 1	Bakalářské	4 roky
Respondent 2	Bakalářské	6 let
Respondent 3	Bakalářské	4 roky
Respondent 4	Magisterské	8 let

Tabulka 3: Respondenti pro kvalitativní šetření

6.3 Vlastní šetření

Rozhovor 1

První dotazovanou byla 26letá učitelka, která vystudovala bakalářský obor na ZČU v Plzni. Hned po škole nastoupila do mateřské školy, kde během prvního roku měla začleněné dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Konkrétně se jednalo o dítě s poruchou autistického spektra, které u sebe mělo v rámci podpůrného opatření asistentku pedagoga. Co se týká adaptace, tak to podle výpovědi učitelky nebylo úplně jednoduché. Celý proces byl hodně pomalý a několikrát se začínalo od začátku, protože měl chlapec vysokou absenci z důvodu nemocnosti.

„Byl s námi v místnosti, ale byl dále, aby nás nerušil, protože byl hodně hlučný a nedokázal pochopit jednoduchá pravidla. Měl svůj svět, z ničeho nic začal třeba křičet a neposeděl. Nešlo, aby se s námi účastnil společného kruhu.“

Podle poskytnutých informací bylo dítě se SVP výhradně svěřené do péče asistenta pedagoga, což je podle Němce (2018) chybný postup. Zejména z důvodu toho, že málo kvalifikovaný asistent nemůže dítěti vynahradit pozornost více kvalifikovaného učitele a stálá péče asistenta pedagoga může vyčleňovat dítě z kolektivu a vést k nálepkování mezi dětmi.

Podmínky inkluzivního vzdělávání

Škola se určitým způsobem snažila zajistit materiální podmínky pro chlapce, na doporučení ředitelky byl zakoupen závěsný relaxační vak, ve kterém se mu líbilo, ale to bylo jediné, co ve třídě pro chlapce bylo.

„My jsme vytvářely ty karty s piktogramy, ale to se s ním vůbec nedalo dělat. Možná by se s ním nějakým způsobem pracovat dalo, ale my jsme na to nepřišly. Vůbec nám nikdo neporadil, jak s tím chlapčkem pracovat, takže my jsme na té třídě vlastně ani nic neměly. Já vlastně ani nevím, co by pro něj bylo. Kdyby něco existovalo, tak bych potřebovala, aby mi někdo ukázal, jak to využít. Speciální pedagožka se chodila dívat, jak spolupracuje ten chlapec, jak s ním pracujeme my, ale nějaké vyloženě praktické rady nám nedala. Kontrolovala nám to IVP, komunikovala s rodiči, ale vyloženě v té praxi nám nepomohla.“

V mateřské škole byly podle výpovědi dostatečně zvládnuté organizační podmínky v tom smyslu, že na třídě byla asistentka a snížený počet dětí.

„Když asistentka chyběla, tak jsme se na základě doporučení ředitelky domluvily, aby chlapečka do školky nevodili. Pokud jsme tedy věděly dopředu, že asistentka bude chybět, protože opravdu bylo potřeba, aby ho jeden dospělák měl u sebe a držel ho celou dobu za ruce. Domluva s rodiči fungovala, ředitelka nás v tom podpořila a když nebyla asistentka, tak nepřišel ani ten chlapeček. Ale nastala i situace, že chlapeček přišel a asistentka tam nebyla (třeba onemocněla), takže jsme chlapečka poslaly domů, protože jsme měly pocit, že bychom to nezvládly. Popravdě jsme to vlastně ani nezkusily.“

Možnost dalšího vzdělávání měl pedagog v této mateřské škole až po roce nástupu, protože paní ředitelka nedávala žádnou nabídku školení začínajícím učitelkám. Když si po roce mohla učitelka vybrat školení, tak si nepamatuje, že by tam bylo něco týkající se inkluzivního vzdělávání.

Co se týká znalosti legislativních předpisů, tak učitelka uvádí:

„Nemám ponětí o tom, co je kde napsáno. Vím, že je tady inkluze, ale kdyby mi někdo řekl, kde to je napsané, nebo co tam je napsané, tak to nevím a bohužel si myslím, že ani zkušená kolegyně by to nevěděla. Vnímám, že v tom jsou velké nedostatky z naší strany, ale i ze strany někoho, kdo by nás s tím měl seznámit. Myslím si, že je chyba na více stranách.“

Individuální vzdělávací plán

Na vytváření individuálního vzdělávacího plánu se podílel speciální pedagog, učitelky a paní ředitelka. Asistent pedagoga se vůbec neúčastnil tvorby ani vyhodnocování IVP.

„Asistent pedagoga se vůbec neúčastnil vytváření IVP ani na jeho hodnocení. Nevím, z jakého důvodu, ale vůbec se na tom nepodílela. My jsme se snažily vyhodnotit IVP v tom období, kdy se to dělat mělo, ale chlapeček se SVP chodil hodně málo, tak jsme se nikdy nikam neposunuly. Vyhodnocovaly jsme to tak, že jsme vyplňovaly různé kolonky ve vyhodnocovacím listu.“

Učitelka hodnotila přípravu a vedení všech dokumentů jako velmi náročnou činnost. Uvedla, že by to nikdy nemohla vytvářet sama, protože se v této problematice necítí jistě a připadá jí, že jí k tomu chybí spousta znalostí.

„Kdybych to měla dělat sama, tak bych si k tomu potřebovala vzít na pomoc někoho zkušeného i teď, protože si myslím, že bych to takhle dobře sama nezvládla. Sama jsem to nikdy nedělala, ve škole to bylo takové dost odfláknuté, takže bych v tom potřebovala nějaké školení nebo seminář, nebo zase pomoc někoho, kdo s tím má zkušenosti.“

Asistent pedagoga

Spolupráci s asistentem pedagoga hodnotí učitelka celkově jako nepovedenou. Na jednu stranu je učitelka za tuto zkušenost ráda, ale na tu druhou to hodnotí jako hodně náročné, jak sama říká:

„Bylo to takové, že už bych to znovu zažít nechtěla, protože byla starší než já a občas přebírala tu roli učitelky. A když jsem jí doporučovala, co by s tím chlapečkem mohla dělat, tak ta spolupráce nefungovala.“

Učitelka uvádí, že se snažila asistentce pedagoga podávat zpětnou vazbu, ale neúspěšně.

„Když jsem si s mojí asistentkou promluvila, tak se mi zdálo, že té zpětné vazbě otevřená je. Ona si mě vyslechla a řekla: „Jo, to já jsem nevěděla, takže jsem ráda, že jsi mi to řekla.“ Takže byla ráda, že jsme si to vyjasnily, ale že by to k něčemu bylo, to se říct nedá. Já si myslím, že to bylo i tím, jaká ona byla i v soukromém životě. Bohužel neměla žádné odborné vzdělání, takže si nemyslím, že by to bylo tím, že by třeba nechtěla, ale připadalo mi, že nechápala, co jsem po ní chtěla.“

Dále učitelka uvedla, že neví, co je náplní kurzu pro asistenty pedagoga. Samotnou by jí zajímalo, co a jakým způsobem se tam asistenti učí. Podle její zkušenosti (pouze s jednou asistentkou) se jí kurz zdá jako nedostatečný.

„Spolupráce s asistentem pedagoga nebyla dobrá, podle mě se ta paní na tu pozici vůbec nehodila. Ke všemu se stavěla strašně negativně. Podle mého názoru neměla odpovídající znalosti a vzdělání. Vůbec se podle mého názoru na tu práci nehodila. Jak po pracovní stránce, tak po osobní jsme si nesedly a prostě to nefungovalo.“

Spolupráce se školským poradenským zařízením

Se školským poradenským zařízením spolupracovaly učitelky, speciální pedagog a paní ředitelka. Poradenské služby školského poradenského zařízení v mateřské škole nevyužívali, protože nevěděli, že nějaké takové služby nabízejí. Učitelku nenapadlo se na

ně obracet a nevěděla, na koho jiného by se obrátit mohla. Doporučení od školského poradenského zařízení, která viděla, hodnotí jako málo individuálně zpracovaná.

„Rozumím tomu důvodu, že těch dětí je hodně a lidí v poradnách málo, ale pokud už se tím zabývají, tak by se tím měli zabývat tak, aby to k něčemu bylo. Potom když jsme zpracovávaly ten individuální vzdělávací plán, tak to bylo všechno takové obecné. Všechno z toho bych si vlastně našla na internetu, takže to užitečné nebylo, ale vycházely jsme z toho, protože jsme z toho musely vycházet.“

Spolupráci se školským poradenským zařízením hodnotí neutrálně. V Plzni má dobrou zkušenost s Křesťanskou PPP, kde se jí líbilo především rychlé jednání a osobní návštěva školky před stanovením nějakého závěru v diagnostice.

Celkově má pedagožka pocit, že se inkluze v tomto případě nepovedla. Ke konci školního roku začal chlapec navštěvovat stacionář, kde byl menší počet dětí a podle učitelky kvalifikovanější personál.

„Mně osobně chybí kvalifikace a někdo, kdo by mi ukázal a řekl, jak mám s takovým dítětem pracovat. Já jsem tedy v té době byla bez praxe, takže jsem ani nevěděla, jak pracovat s běžnou třídou, kde probíhal tenhle pokus o tu inkluzi.“

Názory a postoje na inkluzivní vzdělávání

Celkově se učitelka domnívá, že je inkluzivní vzdělávání vhodné pro všechny děti a staví se k němu pozitivně. Ale zároveň uvádí, že:

„Běžný pedagog na běžné třídě nemá dostatečné vzdělání na to, aby ta inkluze mohla probíhat tak, jak si všichni představují. Takže si myslím, že bychom si měly ještě dodělat nějaké kurzy nebo se více sebevzdělávat, ale nějak odborně, ne jenom přes literaturu. Bylo by dobré, aby nám někdo říkal ty zkušenosti z praxe. Samozřejmě i nějakou teorii, ale aby nám konkrétně řekl, jak s dítětem s určitou vzdělávací potřebou pracovat. To mně chybí a myslím si, že by to uvítal každý pedagog. Nebo to se nás může týkat všech v budoucnu, takže by si tím měli projít všichni. A hlavně všichni začínající učitelé.“

Za pozitiva inkluzivního vzdělávání považuje přijetí dítěte se SVP intaktními dětmi, zapojení se do běžných činností, kde se může celkově rozvíjet a jeho stav má šanci na zlepšení. Vnímá také důležitost toho, že rodiče nedocházejí jenom do kolektivu dětí se SVP. Za negativum vnímá to, že se dítě se SVP může dostat k učiteli, který bude mít

negativní postoj k inkluzivnímu vzdělávání a nebude mu pak poskytnuta péče, kterou potřebuje, nebo kolektiv/rodiče dítě se SVP nemusí přijmout dobře.

„Když se na to podívám z té druhé strany, tak pro ty ostatní děti je důležité, aby viděly, že tady nejsme všichni stejní. Myslím si, že pro obě strany je to důležitá zkušenost.“

Ocenila by, kdyby každá mateřská škola měla svého speciálního pedagoga nebo psychologa, se kterým by mohli všichni z mateřské školy spolupracovat. Podle jejího názoru by to byl velký přínos pro všechny. Celkově se necítí být připravena na inkluzivní vzdělávání, a to zejména z důvodu nedostatečného vzdělání a jejich zkušeností s nefunkční spoluprací s asistentem pedagoga.

Pokud by byl na třídě dostatečně kvalifikovaný asistent, tak si to dokážu představit více. A ještě kdybych já měla větší kvalifikaci a více tomu rozuměla, lépe to zvládala a věřila si v tom, tak bych se na to potom cítila být připravena. Mám z toho spíše strach a bojím se, že to nezvládnou tak, jak by bylo potřeba. Třeba by se tomu dítěti se SVP nedařilo, jak by mohlo, kdyby byl na třídě u kvalifikovanějších učitelek a v menším kolektivu.

Respondent 1	
Věk	26 let
Vzdělání	bakalářské
Délka praxe	4 roky
Postoj k inkluzivnímu vzdělávání	pozitivní
Zkušenosti s inkluzivním vzděláváním	dítě s poruchou autistického spektra
Podmínky inkluzivního vzdělávání	
<ul style="list-style-type: none"> + pravidelné návštěvy speciálního pedagoga ve třídě – nedostatečná metodická podpora pedagogických pracovníků – nemožnost dalšího vzdělávání během prvního roku praxe – při nemoci AP docházelo k nedostatečně zajištěným personálním podmínkám pro vzdělávání dítěte se SVP – chybí orientace v oblasti legislativních předpisů 	
Individuální vzdělávací plán	
<ul style="list-style-type: none"> + tvorba/vyhodnocování IVP se zapojením speciálního pedagoga – tvorba/vyhodnocování IVP bez zapojení AP – pocit pedagogické nepřipravenosti na tvorbu IVP 	
Asistent pedagoga	
<ul style="list-style-type: none"> – nefunkční spolupráce mezi učitelem a AP – nejasné vymezení role AP v pedagogickém týmu – vzájemná neznalost profesních kompetencí – klima třídy (neshody v osobnostní rovině) 	
Spolupráce se školským poradenským zařízením	
<ul style="list-style-type: none"> – nefunkční spolupráce se ŠPZ – doporučení od ŠPZ 	

Tabulka 4: Vyhodnocení rozhovoru (respondent 1)

Rozhovor 2

Druhou respondentkou byla padesátiletá ředitelka mateřské školy, která dosáhla bakalářského vzdělání v oboru speciální pedagogiky v Českých Budějovicích. Celkově má praxi v mateřské škole šest let, z toho dva roky jako ředitelka MŠ. Její profesní zkušenosti jsou různorodé, pracovala ve škole pro sluchově postižené a také ve speciálním pedagogickém centru pro sluchově postižené.

Zkušenosti s inkluzivním vzděláváním

Více zkušeností má paní ředitelka z pohledu speciálního pedagoga, kdy se téměř vždy setkala s dobrou spoluprací učitelů a asistentů pedagoga. S vývojem pracovní náplně speciálního pedagoga se však rozhodla tuto sféru opustit, protože jí nevyhovovalo, že se většina práce přesouvala od přímé interakce s dětmi do kanceláře.

„Co jsem v kontaktu s bývalými kolegyněmi ze SPC, tak vím, že ten čas už teď nemají, že spíše jenom vyšetřují a málokdy mají čas vyjet do těch škol, takže ti pedagogové prostě neví, co s těmi dětmi dělat. Já mám zkušenosti se sluchově postiženými, ale nevím třeba co s dítětem, které má úzkosti a bojí se, nebo má poruchy chování. Zdá se mi, že není nikdo, kdo by poradil.“

V mateřské škole získala zkušenost s holčičkou, která vyžadovala velmi specifický přístup, ale nikdy nedošlo k diagnostice a odbornému vyšetření.

„Musím říct, že něco takového jsem za celý svůj život neviděla. Bylo to něco strašného, ale nebyla diagnostikovaná, protože rodina absolutně nespolupracovala. Tatínek byl zavřený ve vězení a maminka problematická, takže prostě hrozné. Odchodila celou docházku, ale bylo to pro nás náročné, protože nám chyběla personální podpora.“

Dále má zkušenost s chlapcem, který měl diagnostikovanou poruchu chování. V tomto případě hodnotí inkluzivní vzdělávání jako velmi úspěšné:

„Myslím si, že se nám to tady s tím chlapečkem povedlo, a to hlavně díky metodické podpoře od Křesťanské PPP a asistentce, která k němu měla plný úvazek. To je nesmírně důležité, když někdo přijde a vysvětlí, proč se to dítě tak chová. Nám se podařilo tomu klukovi porozumět a v podstatě jsme s ním neměly žádný problém.“

Aktuálně do mateřské školy dochází chlapec, který má diagnostikovanou poruchu autistického spektra a má jako podpůrné opatření taktéž asistenta pedagoga.

Podmínky inkluzivního vzdělávání

Podmínky inkluzivního vzdělávání hodnotí velmi dobře především z pohledu speciálního pedagoga. Co se týká zkušeností z MŠ, tak byla velmi vděčná, že chlapec s PAS dostal jako podpůrné opatření asistenta pedagoga, což pro něj bylo klíčové.

„U holčičky, která měla nejspíše tu poruchu chování, rozhodně nějaká personální podpora chyběla. Ale to bylo tím, že ona prošla touhle školkou absolutně nedagnostikovaná, i když jsme několikrát maminku prosily, nešlo to prostě. To nebylo deset minut, aby někomu něco neudělala, ubližovala dětem i zvířatům, prostě všem, koho viděla. V tomto případě bychom ocenily asistenta pedagoga. Ale jinak si myslím, že personální podmínky máme zajištěné dobře.“

Co se týká legislativního přehledu, tak paní ředitelka uvedla, že zorientovaná není, ale co potřebuje, tak je schopna dohledat/zjistit.

„Zorientovaná v zákonech nejsem, to je pro mě opravdu za trest tam něco hledat. Když už něco potřebuji, tak zavolám kolegyním, jestli to neví, nebo se to pokusím najít na internetu, nebo i zavolám na kraj a zeptám se tam.“

Celkově se snaží pedagogický tým motivovat k dalšímu vzdělávání. Nejvíce využívají možnosti v Národním institutu pro další vzdělávání nebo v Krajském centru vzdělávání. Paní ředitelka si chválila také možnosti online prostřednictvím různých webinářů, které dříve nebyly k dispozici.

„Myslím si, že nabídka kurzů je dostačující, ale mě osobně by oslovilo, kdyby byla možnost nějaké užší spolupráce s psychologem nebo speciálním pedagogem. Kdyby třeba byli nasmlouvání odborníci, kteří by byli k dispozici pro určitý počet škol. A my, když máme problém, tak bychom je mohli oslovit. Zároveň oni by věděli, že na nás ten čas mít budou, že je neotravujeme a mohli se tomu problému věnovat. Že by se přijeli podívat na to konkrétní dítě, řekli nám, kde my třeba děláme chybu, měli možnost seznámit se s rodinou a prostě, aby nám pomohli.“

Individuální vzdělávací plán

Při tvorbě IVP vychází z doporučení od PPP/SPC a na vytváření i vyhodnocování IVP se podílejí obě třídní učitelky bez asistenta pedagoga.

„Z pohledu učitelky mateřské školy jsem se setkala s tím, že doporučení od PPP byla všechna úplně stejná. Viděla jsem tedy dvě nebo tři. Ale je to hrozné, protože ať to dítě má jakýkoliv problém, tak to byly úplně stejné dokumenty se stejným doporučením. Rozvíjet zrakové vnímání, motoriku... Možná jim trochu křivdím, protože to je samozřejmě důležité u všech dětí, ale mně to nepřišlo vůbec individualizované. Byl to ten samý formulář, jen tam byly změněné osobní údaje o tom dítěti.“

Celkové vyhodnocování dokumentů hodnotí jako náročnou činnost, kterou provádí především doma mimo pracovní dobu.

Asistent pedagoga

Pozici asistenta pedagoga hodnotí velmi kladně a přínosně. O asistentce hovořila jako o kreativní, samostatné, chytré a pracovitě paní, kterou považuje za důležitého člena pracovního týmu. Zpětnou vazbu k působení asistentky na třídě se snaží učitelky podávat průběžně, když je to potřeba. Hlavně díky asistentce pedagoga jí připadá, že mají učitelky dostatek času a prostoru věnovat se dítěti s individuálními vzdělávacími potřebami.

„Asistentka ví, co a kdy dělat, chápe, že třeba věci s rodiči řeší učitelky. Mám pocit, že to tady plyne tak přirozeně a bez problému. Ona funguje jako třetí učitelka, ale zase počká až co jí řekneme. Vy jí dáte nějaký úkol a sama si to rozvine. Zvládne někdy i věci, které jsou těžké pro paní učitelku. Opravdu má dobré nápady, co s dětmi dělat. Umí to dítě zaujmout, dobře motivovat. My asistentku pořád přemlouváme, ať si udělá střední školu a jde dělat učitelku. Ale trochu problém je, že si vůbec nevěří, takže na tu střední nechce jít.“

Paní ředitelka si vzhledem ke své zkušenosti nemyslí, že je kvalita asistenta pedagoga závislá na vzdělání, ale především na osobnostních vlastnostech. Avšak považuje za důležité, aby na sobě asistent pedagoga stále pracoval a vzdělával se v důležitých oblastech, které souvisí s jeho pozicí.

Spolupráce se školským poradenským zařízením

S poradenským zařízením většinou spolupracuje paní ředitelka. Na výbornou hodnotí spolupráci s Křesťanskou PPP, která se zajímá o dítě se SVP pravidelně, buď telefonicky nebo osobní návštěvou. S ostatními PPP v Plzni bohužel tak dobrou zkušenost nemá.

„Vím, že jsou zahlcení, chápu, že vyšetřují velké množství dětí, ale zase si myslím, že ten člověk by měl přijet a pomoci nám s tím problémovým dítětem. Když už to ten stát takhle rozjel, tak by to mělo mít celé smysl.“

Postoje a názory k inkluzivnímu vzdělávání

Na postoj k inkluzivnímu vzdělávání nemá jednoznačný názor. To, zdali je inkluzivní vzdělávání přínosné pro všechny děti, je podle jejího názoru závislé na mnoha faktorech.

„Když se inkluzivní vzdělávání daří, tak si myslím, že je to přínosné i pro ty intaktní děti, protože se děti naučí citlivěji vnímat druhé a pomáhat. Pokud je inkluze nezvládnutá, může naopak celý kolektiv rozhodit a rozvoj intaktních dětí omezit.“

Domnívá se, že by přítomnost speciálního pedagoga/psychologa v daném zařízení byla přínosem, který by mohl být nápomocný hlavně v oblasti metodického poradenství.

„Mám pocit, že jsme nedávno vyplňovaly z ministerstva nějaký dotazník a tam se ptali, zdali bychom speciálního pedagoga přivítaly. Samozřejmě, že přivítaly, protože těch dětí, co je mimo normu přibývá. Většinou jsou to podle mých zkušeností problémy s chováním a emocemi. Myslím si, že kdyby byl pro několik školek jeden sdílený psycholog / speciální pedagog, tak by se měl člověk na koho obrátit. V tomto mají výhodu velké školky, které jsou pod ZŠ, protože tam na škole nějaký odborník bývá.“

Ačkoliv se celý život pohybuje ve školství a má mnoho zkušeností, tak se necítí být na inkluzivní vzdělávání připravena, protože každé dítě a jeho specifické požadavky jsou jiné. V doporučení do školských poradenských zařízení by uvítala více konkrétních doporučení pro dané dítě a metodickou podporu od odborníků. V průběhu posledních let má nejvíce zkušeností s poruchami chování a v této oblasti jí připadá odborná pomoc nedostatečná.

„Nejdůležitější je pochopit to dítě a vědět, co je za problém. Aby inkluzivní vzdělávání mohlo fungovat, tak za nejdůležitější považuji podporu od těch odborníků.“

Respondent 2	
Věk	50 let
Vzdělání	bakalářské
Délka praxe	6 let
Postoj k inkluzivnímu vzdělávání	neutrální
Zkušenosti s inkluzivním vzděláváním	dítě s poruchou chování dítě s poruchou autistického spektra děti se sluchovým postižením
Podmínky inkluzivního vzdělávání	
<ul style="list-style-type: none"> + možnost dalšího vzdělávání pedagogů v oblasti inkluzivního vzdělávání + týmovost na třídě – nedostatečné personální zajištění z důvodu nespolupráce rodičů – chybí orientace v oblasti legislativních předpisů 	
Individuální vzdělávací plán	
<ul style="list-style-type: none"> – tvorba/vyhodnocování IVP bez zapojení AP – tvorba dokumentů mimo pracovní dobu 	
Asistent pedagoga	
<ul style="list-style-type: none"> + velmi dobrá spolupráce mezi učitelkami a AP + jasné vymezení role AP v pedagogickém týmu + vzájemná znalost pracovních kompetencí mezi učitelkami a AP + klima třídy + funkční a pravidelná zpětná vazba k práci AP 	
Spolupráce se školským poradenským zařízením	
<ul style="list-style-type: none"> + velmi dobrá spolupráce s Křesťanskou PPP + pravidelné návštěvy pracovníků Křesťanské PPP v mateřské škole – doporučení od ŠPZ 	

Tabulka 5: Vyhodnocení rozhovoru (respondent 2)

Rozhovor 3

Třetí dotazovanou byla 26letá učitelka, která vystudovala bakalářský studijní obor a působí jako učitelka v mateřské škole čtvrtým rokem. Již během prvního roku získala zkušenosti s inkluzivním vzděláváním. Ve třídě bylo začleněno dítě s tělesným postižením. Dále se ve stejné třídě zároveň vzdělávalo dítě s vývojovou dysfázií a dítě s lehkým mentálním postižením. V současnosti do její třídy dochází dítě s opožděným vývojem řeči a poruchami chování.

Při adaptaci dětí pedagožky nevyužívaly žádné speciální metody, protože téměř všechny intaktní děti ty děti se SVP přijaly přirozeně.

„Nemusely jsme s nimi nic probírat a upozorňovat je na něco. Rozdílů nevnímaly, protože ty děti nejsou jako dospělí. Pouze u chlapce s tělesným postižením jsme děti v průběhu upozorňovaly, že musí na postiženou ruku opatrně. Děti ho neměly tendence vyčleňovat, ba naopak, holčičky se o něj hezky staraly, chtěly ho mazlit a pomáhat mu.“

Podmínky inkluzivního vzdělávání

Učitelka hodnotí personální podmínky jako nedostatečné, jelikož podle jejího názoru na třídě nebyli dostatečně kvalifikovaní pedagogové.

„V první řadě chybí pedagožkám dostatečné vzdělání (zejména praktické), hraje roli nedostatek zkušeností a taktéž příliš mnoho dětí na třídě. V některých případech i nedostatečně vzdělaný asistent pedagoga, který nedokáže správně podpořit pedagogy na třídě ve výchově a vzdělávání.“

Co se týká materiálních podmínek, tak ty hodnotí jako dobře zajištěné i vzhledem k tomu, že v této mateřské škole byly vzdělávány děti se SVP i předtím.

„My učitelky, ani ty naše děti se SVP, nic nepotřebovaly, zároveň ani PPP nebo SPC nám nic nedoporučily na dokoupení. Tam šlo hlavně o to s nimi nějak individuálně pracovat. U chlapce s tělesným postižením se musela rozvíjet hlavně samostatnost a sebeobsluha. U chlapce s vývojovou dysfázií jsme využívaly obrázkové karty, které tam byly k dispozici od předchozích dětí, takže já nikdy nic nedokupovala.“

V rozhovoru pedagožka uvedla, že nemá legislativní přehled, ale věří, že kdyby něco musela najít, tak si s tím poradí. V rámci dalšího vzdělávání si mohou vybrat semináře,

keré je zajímají. Pro vzdělávání využívají nejčastěji semináře v NIDV (i online formu), ale ocenila by více školení týkajících se inkluzivního vzdělávání, a hlavně více školení zaměřených prakticky.

„Úplně nevím, jestli bych řekla, že je tam dostatek školení týkajících se dětí se SVP. Když už, tak je to na děti s ADHD, to bývá hodně. Sem tam nějaký dětský autismus, ale to bývá většinou pro asistentky, že už je to i v názvu uvedené a občas tam bývá nějaké školení na problémové chování nebo na děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. Většinou, když už je tam u toho nějaký popis, tak to nezní zajímavě. Připadá mi, že to není prakticky zaměřené, což bych potřebovala, ale že je to zaměřené spíše na teorii, kterou máme ze školy.“

V mateřské škole má možnost odborného poradenství u učitelek na speciální třídě, které jsou ochotné poradit nebo přijít na konzultaci přímo na třídu, kde se vzdělává dítě se SVP.

Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán tvoří nejčastěji v nepřímé práci, kdy spolupracuje s kolegyněmi na třídě včetně AP (někdy i s pedagogy ze speciální třídy). S vytvářením dokumentů týkajících se inkluzivního vzdělávání problém nemá. Většinou se jí zdálo horší převedení do praxe, a to zejména kvůli časové náročnosti a kvůli vysokému počtu dětí na třídě.

„Vyhodnocování IVP probíhalo tak, že si asistentka vedla nějaký deník, který jsem vlastně asi nikdy neviděla, ale vím, že nějaký měla u sebe ve skřínce. Společně jsme tvořily ten roční IVP, u toho vždycky byla. Spíše mi tedy většinou odsouhlasila, co jsem tam já napsala a vymyslela, moc nápadů k tomu neměla. Zdálo se mi, že se k tomu nedokáže odborně vyjádřit.“

Pedagožka si myslí, že není – vzhledem k činnostem, které dělá – zařazena do odpovídající platové třídy.

Asistent pedagoga

Celkově zkušenost s asistentem pedagoga hodnotí jako dobrou. Měla na třídě asistentku, která byla ochotná, pracovitá a snažila se spolupracovat. Avšak během rozhovoru upozorňovala na nefunkční spolupráci zejména v oblasti komunikace.

„V některých případech nastal problém zejména v komunikaci, nebo v nedostatečném vzdělání asistenta pedagoga. Asistent pedagoga zasahoval až moc do práce učitele na třídě. Pasoval se do role tzv. „třetího“ učitele a neuvědomoval si svoje kompetence zejména v komunikaci se všemi rodiči. Mnohdy jim sdělovala informace, které by jim sdělovat neměla, nebo jim to sdělovala špatným způsobem – neodborně a neprofesionálně.“

Ačkoliv se učitelka snažila s AP dané věci řešit a předávat zpětnou vazbu, tak měla pocit, že nepřijímala, co jí říkala.

„Já v té školce začínala, bylo mi nepříjemné tu zpětnou vazbu podávat, protože jsem věděla, že je zvyklá přebírat učitelské kompetence, ale zároveň jsem věděla, že to není v pořádku. Dějala za mě moji práci, což jsem nechtěla a zároveň jsem se bála, že můžu dostat vynadáno já a můžu za to nést pak následky. Celé to nemělo žádné východisko a nikdy se po těch rozhovorech nic nezměnilo. Občas šla na chvíli do ústraní ta komunikace s rodiči, že s nimi komunikovala méně, tolik jim nepředávala informace o dětech. Ale vzhledem k tomu, že pak byl zase týden s tou kolegyní, která ji nechávala dělat učitelské záležitosti, tak se nikdy nic nezměnilo.“

Ačkoliv se asistentka snažila na sobě pracovat, občas četla nějaké knížky, chodila na školení nebo pro radu do speciální třídy, tak si učitelka podle její zkušenosti myslí, že samotný kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga je nedostačující. Podle jejího názoru by měl mít AP minimálně stejné nebo vyšší vzdělání jako učitel.

Spolupráce se školským poradenským zařízením

Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními byla různá. Odvíjelo se to od toho, jaké dítě se SVP zrovna řešily. Většinou probíhala komunikace přes učitelky na třídě, ale někdy se také zapojovala ředitelka nebo učitelky ze speciální třídy. Pokud nastaly nějaké problémy, které bylo nutné řešit, tak se většinou neobracela na ŠPZ, ale na zkušenější kolegyně nebo speciální pedagogy ze speciální třídy.

„S poradnou jsem vůbec nekomunikovala, když už jsem měla to dítě diagnostikované, tak mezi námi žádná komunikace neprobíhala, protože ty děti se SVP měly to doporučení psané na dva až tři roky. Docela se to o té poradně ví, že to nedělají individuálně a kvalitně. S tím SPC jsme komunikovaly, jak už jsem říkala. Ta speciální pedagožka k nám jednou došla, ale jinak jsem s nimi nekomunikovala. Víím, že ředitelka s nimi řešila nedostatečnou diagnózu, protože chlapec neměl jen tělesné postižení, ale jevil i známky mentálního postižení. V naší kompetenci ho není diagnostikovat, proto jsme ho chtěly poslat do SPC, ale v SPC ho nechtěli diagnostikovat, protože byl údajně hodně malý. Ale potom nám na třídě ta paní ze SPC řekla, že nemá cit na to to říct těm rodičům. Tím, že my jsme měly v doporučení jenom tělesné postižení, tak vlastně nebylo co konzultovat. Později byl přeřazený na speciální třídu a tam už to potom řešily kolegyně dále.“

Respondentka hodnotí spolupráci se SPC jako dostačující. U PPP Plzeň se setkala s tím, že doporučení nebyla vhodně a individuálně zpracovaná a nevycházela z potřeb a schopností dítěte. Oproti tomu si velmi chválí spolupráci s Křesťanskou PPP.

Názory a postoje k inkluzivnímu vzdělávání

Respondentka k inkluzivnímu vzdělávání zaujímá pozitivní postoj.

„Podle mě to má hlavně pozitiva. Děti poznají, že každý z nás je jiný a že je to v pořádku. Poznají, že každý má nějaké odlišnosti a každý umí něco jiného. Naučí se větší ohleduplnosti a toleranci.“

Negativa vnímá především v tom, že je na třídě hodně dětí, a to každému dítěti se SVP nemusí vyhovovat. V rozhovoru uvedla, že nemá dostatek času a prostoru věnovat se dítěti se SVP. Jelikož se na inkluzivní vzdělávání necítí připravena, ocenila by celkově větší zaměření na praktické dovednosti u dětí se SVP již při studiu.

„Necítím se na to připravena. Potřebovala bych na to více času, více energie a méně dětí na třídě. Nejsem připravená ani v tomto oboru vzdělaná. Neznám zákony, co se týkají celkově výchovy a vzdělávání dětí se SVP. Z bakaláře víím, že se učitelé občas okrajově o nějaké vyhláše nebo zákonu zmínili, ale moc si to nepamatuji. Zatím jsem se nesetkala se situací, kdy by se mi to hodilo.“

Respondent 3	
Věk	26 let
Vzdělání	bakalářské
Délka praxe	4 roky
Postoj k inkluzivnímu vzdělávání	pozitivní
Zkušenosti s inkluzivním vzděláváním	dítě s tělesným postižením dítě s narušenou komunikační schopností dítě s poruchou chování
Podmínky inkluzivního vzdělávání	
<ul style="list-style-type: none"> + možnost dalšího vzdělávání pedagogů v oblasti inkluzivního vzdělávání + dostatečné materiální podmínky + možnost odborného poradenství u učitelek ze speciální třídy – nedostatečné personální podmínky z důvodu neodborného vzdělání – chybí orientace v oblasti legislativních předpisů – subjektivně neadekvátní zařazení do platové třídy 	
Individuální vzdělávací plán	
<ul style="list-style-type: none"> + tvorba/vyhodnocování IVP se zapojením AP 	
Asistent pedagoga	
<ul style="list-style-type: none"> + otevřenost AP pro další vzdělávání – problémy v oblasti komunikace – AP přebíral učitelské kompetence – klima třídy 	
Spolupráce se školským poradenským zařízením	
<ul style="list-style-type: none"> + velmi dobrá spolupráce s Křesťanskou PPP + pravidelné návštěvy pracovníků Křesťanské PPP v mateřské škole – nefunkční spolupráce s PPP Plzeň – diagnostika dítěte od SPC – doporučení od PPP Plzeň 	

Tabulka 6: Vyhodnocení rozhovoru (respondent 3)

Rozhovor 4

Čtvrtou respondentkou se stala 33letá paní učitelka s osmiletou praxí ve státní mateřské škole, která dosáhla magisterského vzdělání v oboru předškolní pedagogika. Inkluzivní zkušenost získala hned v začátku při vzdělávání chlapce se zrakovým postižením (Löweho syndromem). Jak sama uvádí, tak administrativu a komunikaci s rodiči měla na starost její zkušenější kolegyně. V druhém případě získala zkušenost při vzdělávání chlapce s ADHD.

„Chlapec s Löweho syndromem byl při nástupu na úrovni cca ročního dítěte a nastoupil bez asistentky, začátky tedy byly velmi těžké. Matka se hlavně na začátku docházky snažila popírat jakékoliv zdravotní problémy. I proto chlapec nastoupil bez asistentky, přestože na ni měl nárok. V průběhu docházky se komunikace zlepšila, ale i tak měla matka snahu některé věci zapírat. Druhý chlapec byl zpočátku hodně agresivní, neuměl konflikty řešit jiným způsobem a komunikace s ním i rodinou byla náročnější.“

Podmínky inkluzivního vzdělávání

V obou případech hodnotila pedagožka materiální i personální podmínky za zajištěné. Pokud bylo něco potřeba, tak se mohla obrátit na vedení školy, které se snažilo vyhovět.

V rozhovoru uvedla, že podle jejího názoru se celkově podmínky pro inkluzivní vzdělávání zlepšují, ale nepovažuje je za ideální.

„Vzhledem k počtu dětí ve třídách ve státních školkách je integrace dětí se SVP i s asistentem pedagoga velmi náročná. Děti se SVP přibývá, a ne vždy je kvalifikace a vzdělání pedagogů dostatečné.“

Celkově by při inkluzivním vzdělávání ocenila větší možnost spolupráce s poradenským zařízením.

„Pracovnice centra děti znají a většinou ví, jak s nimi pracovat a umí poradit. Bohužel tato centra nemají potřebnou kapacitu na pravidelnou návštěvu mateřských škol.“

Ani v jednom případě inkluzivního vzdělávání nedošlo ke snížení počtu dětí na třídě. Možnosti dalšího vzdělávání měla, nejčastěji navštěvovala semináře Krajského vzdělávacího centra. Ale podotkla, že pokud se jednalo o méně obvyklou poruchu nebo problém, tak semináře s touto problematikou nebyly a vše bylo jen o samostudiu. V průběhu inkluzivního vzdělávání se průběžně sama vzdělávala tak, aby mohla reagovat

na aktuální potřeby dětí. Pokud potřebovala odborné poradenství, tak využívala starší a zkušenější kolegyně, které rády poradily.

Individuální vzdělávací plán

K vytváření individuálního vzdělávacího plánu přistupovaly týmově, u chlapce s Löweho syndromem spolupracovaly i přímo se školským poradenským zařízením. Ze začátku roku byl IVP spíše obecnější a postupně ho během školního roku doplňovala o detaily podle aktuálních potřeb a dovedností dítěte. Za samozřejmé považovala při tvorbě IVP využívání odborných publikací.

„V prvním případě jsme ze začátku plánovaly činnosti hodně s kolegyní, později si asistentka plánovala i sama a pokroky chlapce jsme se pak snažily hodnotit společně. V druhém případě, i s ohledem na jednodušší diagnózu chlapce, pracovala asistentka od začátku hodně samostatně. Činnosti jsme spolu konzultovaly a taktéž se snažily hodnotit pokroky chlapce společně.“

Vedení a vyhodnocování dokumentů týkajících se inkluzivního vzdělávání hodnotí jako časově náročné. Za nejnáročnější považuje vytváření IVP pro nové dítě, které tolik fyzicky nezná. Administrativní činnosti nejčastěji provádí doma / na pracovišti po pracovní době.

Asistent pedagoga

Spolupráci s asistentkami pedagoga hodnotí v obou případech velmi kladně. Uvedla, že na třídě fungovaly týmově a zpětná vazba pomáhala asistentce zlepšovat její práci. Asistentku pedagoga vnímala jako velkého pomocníka při práci s celou třídou.

„Maminka dítěte se SVP nejlépe komunikovala s asistentkou, kterou měl chlapec velmi rád.“

Během své praxe, jak sama uvedla, měla štěstí na asistentky pedagoga, které měly chuť se dále vzdělávat a učit se nové věci, což považuje za důležité. V jednom případě dokonce asistentka vystudovala pedagogickou školu a začala pracovat jako učitelka.

„Myslím si, že samostatný kurz asistenta pedagoga zcela dostačující není. Záleží hodně na předchozích zkušenostech a vzdělání asistenta a také na jeho snaze dělat svou práci s chutí učit se stále nové věci. Podle mého názoru by kurzu prospělo více hodin přímo v praxi.“

Spolupráce se školským poradenským zařízením

Se ŠPZ spolupracovala učitelka i paní ředitelka. V prvním případě je pracovníce SPC několikrát navštívila přímo ve třídě, pomohla vybrat pomůcky pro chlapce a poradila s činnostmi. V druhém případě hlavně vycházela z doporučení, popř. telefonického hovoru. Podle její zkušenosti jsou doporučení ze SPC pro děti se zrakovým postižením zpracovaná podrobně, to samé ale nemůže říct o doporučeních od PPP Plzeň.

„Doporučení ze SPC za mě byla zpracovaná dobře a byla základem pro tvorbu IVP. Byla poměrně podrobně zpracovaná, obsahovala i základní rady na činnosti. To samé se ale nedá říct o doporučení, která posílá PPP Plzeň, hlavně na děti s odkladem školní docházky. Ta jsou naopak velmi obecná a IVP se podle nich tvoří jen velmi těžko.“

Názory a postoje k inkluzivnímu vzdělávání

Respondentka celkově na inkluzivní vzdělávání nahlíží pozitivně, ale vadí jí v poslední době tlak na inkluzi téměř ve všech situacích. Při rozhovoru uvedla, že ne vždy jsou pro inkluzivní vzdělávání vytvořeny vhodné podmínky. Pozitiva inkluzivního vzdělávání vnímá v tom, že celý kolektiv se učí ohleduplnosti a tomu, že jsme každý jiný. Zároveň poukazuje na negativa, že klasický pedagog nemusí mít dostatek informací a pomůcek k inkluzivnímu vzdělávání.

„Myslím si, že dětem se složitějšími případně kombinovanými vadami je lépe v menším kolektivu, kde se jim navíc mohou věnovat přímo speciální pedagogové. Mají k dispozici i větší množství pomůcek. Klasický pedagog spolu s asistentem pedagoga jsou v tomto ohledu často začátečníci. Pokud se dítě se SVP špatně adaptuje, případně je jeho chování spíše problémové a narušuje fungování celého kolektivu, trpí tím pak celá třída.“

V rámci inkluzivního vzdělávání by ocenila, kdyby měla každá mateřská škola svého speciálního pedagoga a možnost užší spolupráce a komunikace se ŠPZ.

Respondent 4	
Věk	33 let
Vzdělání	magisterské
Délka praxe	8 let
Postoj k inkluzivnímu vzdělávání	pozitivní
Zkušenosti s inkluzivním vzděláváním	dítě se zrakovým postižením dítě s poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou
Podmínky inkluzivního vzdělávání	
<ul style="list-style-type: none"> + materiální a personální podmínky + přístup a podpora vedení + možnost dalšího vzdělávání pedagogů + podpora začínajícího učitele - počet dětí ve třídě - nabídka vzdělávacích seminářů 	
Individuální vzdělávací plán	
<ul style="list-style-type: none"> + tvorba/vyhodnocování IVP se zapojením AP i ŠPZ + pravidelná úprava IVP dle aktuálních potřeb - tvorba dokumentů mimo pracovní dobu 	
Asistent pedagoga	
<ul style="list-style-type: none"> + dobrá spolupráce mezi učitelkami a AP + týmovost pedagogických pracovníků + otevřenost AP pro další vzdělávání 	
Spolupráce se školským poradenským zařízením	
<ul style="list-style-type: none"> + spolupráce při tvorbě IVP + návštěvy pracovníků SPC a metodická podpora - doporučení od PPP Plzeň 	

Tabulka 7: Vyhodnocení rozhovoru (respondent 4)

6.4 Výsledky zjištěné pomocí rozhovorů

Podmínky inkluzivního vzdělávání

V rozhovorech respondentky uvedly, že se mateřská škola snažila vždy zajistit dostatečné podmínky pro inkluzivní vzdělávání, ať už z hlediska personální oblasti nebo metodické. Jedna z pedagožek se svěřila, že nevěděla, jak by mohla s chlapcem se SVP pracovat. V tomto případě podle mého názoru selhala metodická podpora, kterou by mělo zajišťovat např. příslušné školské poradenské zařízení. Ačkoliv bylo v rozhovoru dále uvedeno, že speciální pedagog (ne ze ŠPZ) docházel do třídy pravidelně a učitelky měly možnost s ním diskutovat o všem, tak metodická podpora byla podle výpovědi nedostatečná. Jedna z učitelek vyhodnotila personální podmínky jako nedostatečné, protože podle jejího názoru na třídě nebyli dostatečně kvalifikovaní pedagogové.

Všechny učitelky mají možnost se dále vzdělávat, a to především prostřednictvím seminářů, buď v Krajském centru vzdělávání (KCVJŠ), nebo v Národním pedagogickém institutu (NPI). Jedna z učitelek (během prvního roku praxe) nedostala příležitost ke školení, což mi připadá diskriminující. Nabídka seminářů, které by se týkaly inkluzivního vzdělávání, připadá třem ze čtyř učitelek nedostatečná. Dvě učitelky by ocenily více prakticky zaměřené semináře. Při inkluzivním vzdělávání dvou dětí nedošlo ke snížení počtu dětí na třídě, ačkoliv RVP PV říká, že pro úspěšné vzdělávání dětí s příznými podpůrnými opatřeními je potřebné zabezpečit snížení počtu dětí ve třídě v souladu s právními předpisy.

Téměř všechny učitelky uvedly, že nemají přehled v oblasti legislativních předpisů. Podle mého názoru by měl mít každý pedagogický pracovník alespoň minimální přehled, protože musí zajistit bezpečnost a ochranu zdraví všech dětí. V jednom případě bylo při nepřítomnosti AP dítě se SVP posíláno domů, protože mateřská škola nedokázala zajistit dostatečné personální podmínky pro vzdělávání dítěte se SVP.

Individuální vzdělávací plán

Všechny učitelky při vytváření IVP samozřejmě vychází z doporučení od ŠPZ a snaží se IVP vytvářet v týmové spolupráci, avšak pouze dvě ze čtyř učitelek zapojují

i asistenta pedagoga. Vedení a vyhodnocování dokumentů týkajících se inkluzivního vzdělávání hodnotí tři učitelky jako velmi náročnou činnost, z toho jedna uvedla, že jí k tomu chybí odborné znalosti. Pouze jedna z učitelek uvedla, že se samotným vytvářením a vedením dokumentů nemá problém a je schopna to dělat ve své nepřímé práci. Dvě učitelky při rozhovoru řekly, že administrativní činnosti řeší mimo svoji pracovní dobu, nejčastěji doma. Jedna z učitelek uvedla, že vzhledem k tomu, co všechno za činnosti dělá (včetně tvorby IVP) se necítí být správně zařazena do příslušné platové třídy.

Asistent pedagoga

Dvě ze čtyř učitelek hodnotí zkušenost s AP kladně a přínosně. Uvedly, že se jim na třídě dařilo fungovat týmově a podávaná zpětná vazba celkově zlepšovala působení AP. Další dvě (začínající učitelky) hodnotí spolupráci mezi učitelem a AP jako nefunkční. Učitelkám se nedařilo poskytovat zpětnou vazbu tak, aby byla účinná. Potýkaly se s problémy v komunikaci a nedodržováním profesních kompetencí. Uvedly také, že si s AP nenesly v osobnostní rovině. Tři ze čtyř učitelek uvedly, že se jim samotný kurz pro asistenty pedagoga zdá jako nedostačující. Jedna učitelka uvedla, že podle jejího názoru nezáleží na vzdělání, ale na osobnostních vlastnostech.

Spolupráce se školským poradenským zařízením

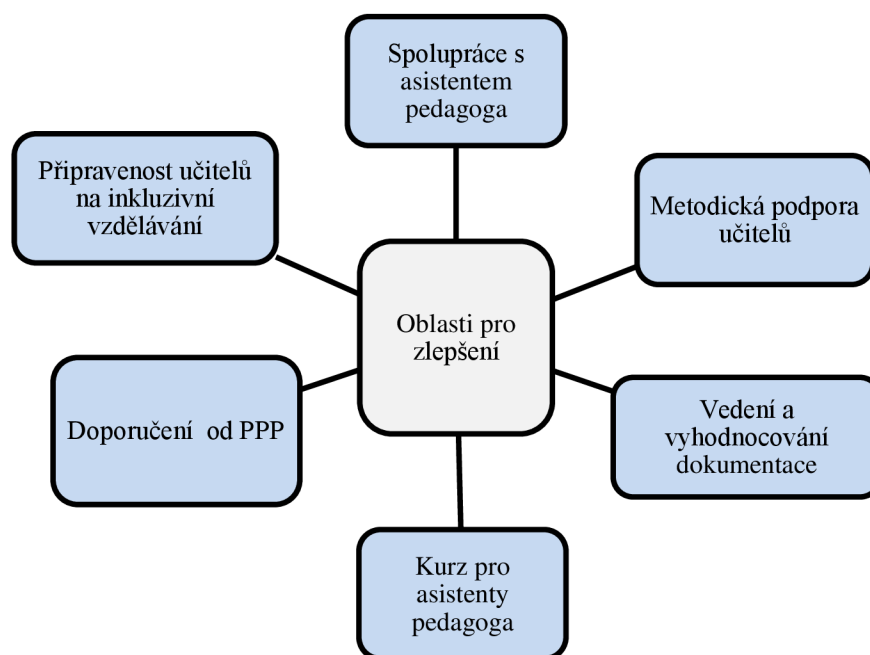
Na spolupráci se školskými poradenskými zařízeními měly učitelky různé názory. Tři učitelky uvedly, že ke komunikaci se ŠPZ neměly stanovenou jednu osobu, komunikace se ŠPZ probíhala buď přes učitelku, ředitelku nebo i speciálního pedagoga. Pouze u jedné učitelky byla stanovena osoba, která komunikovala se ŠPZ. Tři ze čtyř učitelek si velmi chválily spolupráci s Křesťanskou pedagogicko-psychologickou poradnou Plzeň z důvodu velkého zájmu o děti se SVP a dobré metodické podpory. Ty učitelky, které měly zkušenosti se SPC také spolupráci hodnotí jako dobrou. Avšak spolupráci s PPP Plzeň hodnotí všechny učitelky jako nedostatečnou, a to zejména z důvodu nedostatečné metodické podpory a neindividuálně zpracovaných doporučení. Čtyři učitelky uvedly, že doporučení od PPP Plzeň byla zpracovaná velmi obecně a IVP se podle nich tvořilo velmi těžko.

Návrhy na zlepšení inkluzivního vzdělávání

Tři ze čtyř učitelek přistupují k inkluzivnímu vzdělávání pozitivně, pouze jedna učitelka uvedla, že nemá jednoznačný názor a postoj. Pozitiva inkluzivního vzdělávání

vnímají především v tom, že se děti učí ohleduplnosti a toleranci nebo citlivějšímu vnímání druhých. Mohou vnímat to, že nejsou všichni stejní a učí se pomáhat druhým. Podle jedné z učitelek může být i velkým přínosem setkávání rodičů dítěte se SVP s rodiči intaktních dětí. Za negativa považují, že běžný pedagog nemusí mít dostatek zkušeností a pomůcek k inkluzivnímu vzdělávání a také, že vysoký počet dětí na třídě nemusí vyhovovat dětem se SVP. Jedna z učitelek si myslí, že při nezvládnutém inkluzivním vzdělávání může dojít k rozhození celé třídy a tím se rozvoj dětí může zpomalit nebo také, že rodiče intaktních dětí nemusí dítě se SVP přijmout dobře.

Jedna respondentka upozornila na to, že podle jejího názoru nejsou pro inkluzivní vzdělávání vždy vytvořeny dobré podmínky. Všechny učitelky se shodly na tom, že se necítí být připraveny na inkluzivní vzdělávání, ocenily by větší zaměření na praktické dovednosti (například již při studiu). Jedna ze čtyř uvedla, že se necítí připravena z důvodu nedostatečného vzdělání a zkušeností v oblasti inkluzivního vzdělávání. Svěřila se s tím, že má dokonce pocit strachu ze selhání. Další učitelka upozornila na to, že nemá dostatek času a prostoru se věnovat dětem se SVP. Všechny pedagožky by ocenily, kdyby každá mateřská škola měla svého speciálního pedagoga/psychologa (nebo alespoň sdíleného), protože se domnívají, že by mohl být přínosem v oblasti metodického poradenství. Jedna z pedagožek uvedla, že jí připadá nedostatečná pomoc hlavně v oblasti dětí s poruchami chování. Celkově všem chybí více konkrétních doporučení pro praxi a užší spolupráce se ŠPZ. Problémové oblasti inkluzivního vzdělávání, které byly zjištěny na základě kvalitativního šetření uvádím na následujícím smartartu.



7 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM

Výzkumnou metodou pro kvantitativní výzkum byl dotazník, který mi umožnil oslovit větší množství respondentů, získat a zpracovat data se záměrem objasnit sledovanou problematiku. Pro kvantitativní výzkum byly stanoveny následující výzkumné otázky a hypotézy, které vycházejí z výsledků kvalitativního šetření a zároveň se opírají o poznatky z jiných výzkumných šetření.

Výzkumné otázky a hypotézy:

VO1: Jaký je celkový postoj a připravenost předškolních pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání v Plzeňském kraji?

H1: Učitelé s vysokoškolským vzděláním budou zaujímat pozitivní postoje k inkluzivnímu vzdělávání.

H2: Učitelé s vysokoškolským vzděláním se budou cítit lépe připraveni na inkluzivní vzdělávání.

VO2: Jak předškolní pedagogové v Plzeňském kraji hodnotí spolupráci s asistentem pedagoga?

H3: Učitelé, kteří mají do 4 let praxe ve školství, budou častěji uvádět, že mají s asistentem pedagoga neshody.

VO3: Jaký názor mají předškolní pedagogové v Plzeňském kraji na kurz pro asistenty pedagoga?

VO4: Mají předškolní pedagogové v Plzeňském kraji elementární přehled o legislativních předpisech vztahujících se k inkluzivnímu vzdělávání?

První výzkumná otázka bude zjišťovat celkový postoj předškolních pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání. Bednová (2014) ve svém výzkumu, který probíhal po celé ČR, zjistila, že mezi předškolními pedagogy převažuje k inkluzi dětí se speciálními vzdělávacími potřebami neutrální postoj. U této výzkumné otázky budeme dále zjišťovat, zdali se postoje a připravenost pedagogů liší v závislosti na úrovni dosaženého vzdělání. Pro otestování těchto skutečností byla stanovena první a druhá hypotéza. Předpokládáme, že respondenti s vysokoškolským vzděláním se budou vzhledem k délce svého studia cítit lépe připraveni a budou zaujímat pozitivní postoj k inkluzivnímu vzdělávání.

Výzkumná otázka číslo dvě bude zjišťovat, jak předškolní pedagogové v Plzeňském kraji hodnotí spolupráci s asistentem pedagoga. K této výzkumné otázce jsme si stanovily třetí hypotézu, která bude ověřovat výsledky kvalitativního šetření, kdy jsem zjistila, že začínající učitelé uváděli nefunkční spolupráci a neshody s asistentem pedagoga. Výroční zpráva (2021/2022) České školní inspekce říká, že v běžných třídách při vzdělávání dítěte (dětí) se SVP i s ostatními dětmi funguje dobrá součinnost pedagogů a asistentů pedagoga. Tuto skutečnost budeme ověřovat pomocí funkce CHITEST.

Třetí výzkumná otázka bude zjišťovat, jaký názor mají předškolní pedagogové v Plzeňském kraji na kurz pro asistenty pedagoga. Tři ze čtyř učitelek v rámci kvalitativního šetření uvedly, že jim kurz pro asistenty pedagoga připadá nedostačující. V rámci kvantitativního šetření zjistíme nejen názory dalších pedagogů, ale také vyhodnotíme, ve které z kompetencí jsou asistenti nejméně připraveni.

Čtvrtá výzkumná otázka bude mapovat, zdali mají předškolní pedagogové v Plzeňském kraji elementární přehled o legislativních předpisech. Tuto otázku budeme vyhodnocovat pomocí krátkého znalostního testu. Pro úspěšné splnění tohoto testu jsem zvolila 80% úspěšnost. Vyhodnocení velkého množství odpovědí a následně stanovení ne/úspěšnosti respondentů bude provedeno pomocí funkce KDYZ.

7.1 Dotazník

Podle Skutila (2011) patří dotazníkové šetření mezi nejrozšířenější pedagogickou techniku, která nám umožňuje zjistit nejen data o respondentovi, ale hlavně jeho názory nebo postoje k určitému tématu. Dotazník byl vytvořený přes Google formulář a jeho dostupnost byla pouze z webového odkazu, který byl zaslán e-mailem ředitelům mateřských škol v Plzeňském kraji. V tomto e-mailu jsem žádala o zapojení ředitelů, ale i jejich kolegů z mateřské školy (viz příloha). Sběr dat probíhal v období únor–březen 2023.

Celý dotazník se skládá z předem promyšlených a připravených otázek. Před samostatným odesláním dotazníků byl proveden tzv. předvýzkum, který byl aplikovaný na kolegyně z mého zaměstnání, které jsou schopny provést velmi efektivní zpětnou vazbu. Zkonzultovala jsem s nimi jednotlivé otázky a dotazník jako celek. Hlavním cílem bylo zjistit, zdali jsou otázky srozumitelně a vhodně formulované. V rámci předvýzkumu byla zjištěna jedna chyba ve formulaci otázky a přidána jedna odpověď, která podle více názorů kolegyním chyběla. Dotazník zahrnuje celkem 24 otázek. Většina otázek, které se v dotazníku nacházejí, jsou povinného charakteru, což respondent pozná jednoduchým grafickým označením (hvězdička u otázky). V úvodní části dotazníku je respondent seznámen s cílem, pokyny a odhadovaným časem, který je potřebný pro vyplnění celého dotazníku. Součástí je také poděkování a obeznámení s anonymitou.

Úvodní část dotazníku je zaměřena na zjištění základních údajů o respondentovi. První uzavřená otázka (symetrická nominální dichotomická) zjišťuje pohlaví respondentů. Druhá otázka je tzv. kontrolní, pokud respondent odpoví, že nepůsobí jako učitel ve státní škole v Plzeňském kraji, tak se dotazník ukončí z důvodu toho, že respondent nespadá do cílové skupiny respondentů. Tato kontrolní otázka se ukázala jako důležitá, protože třem osobám se na základě toho, že nepatřily do cílové skupiny respondentů, dotazník uzavřel.

Třetí otázka (nominální vícekategoriální) mapuje, do jakého okresu spadá mateřská škola, ve které respondent působí, čímž nám podá informace o bližším umístění mateřské školy. Informace o dosaženém vzdělání respondentů předkládá otázka číslo čtyři (ordinální vícekategoriální). Pátá otázka (proměnná intervalová spojitá) zjišťuje délku praxe v mateřské škole. Šestá otázka (ordinální vícekategoriální) zjišťuje, jaký postoj zaujímají předškolní pedagogové v Plzeňském kraji k inkluzivnímu vzdělávání a spolu s dalšími třemi otázkami, které jsou škálovacího typu, se vztahují k první výzkumné otázce a prvním

dvou hypotézám. Desátá otázka (asymetrická nominální dichotomická) zjišťuje, zdali mají respondenti přímou zkušenost s fungováním asistenta pedagoga na třídě, čímž nám dále rozděluje respondenty na dvě skupiny. V dotazníku to bylo nastavené tak, že skupina učitelů, kteří nemají zkušenost s fungováním asistenta pedagoga na třídě, přeskakuje až na otázku číslo devatenáct vztahující se k legislativnímu přehledu. Ti, kteří v otázce deset uvedou, že mají přímou zkušenost s fungováním asistenta pedagoga na třídě, pokračují v dotazníku dále. Toto opatření bylo v dotazníku proto, aby spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga byla hodnocená pouze pedagogy, kteří mají přímou zkušenost a nedocházelo tak ke zbytečnému zkreslení výsledků.

Další část dotazníku, otázky jedenáct až šestnáct, se vztahují k hodnocení spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga, čímž nám přinesou odpověď na druhou výzkumnou otázku. Jedenáctá otázka (ordinální vícekategoriální) přinese informace o tom, jak vzdělání jsou asistenti pedagoga působící v mateřských školách Plzeňského kraje. Dvanáctá a třináctá otázky (ordinální vícekategoriální) jsou přejaté z publikace Inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami předškolního věku od Bendové (2014), která ve svém výzkumu zkoumala také inkluzivní vzdělávání. Porovnání výsledků z jednotlivých šetření bude uvedeno v diskuzi práce. Čtrnáctá otázka (nominální vícekategoriální) byla doplňující pro otázku číslo třináct. Zjišťovala jsem nejen, zdali mají učitelé s asistentem neshody, ale navíc ještě v jaké oblasti neshody spočívají. Patnáctá otázka (nominální vícekategoriální) byla do dotazníku umístěna, protože ověřuje informaci zjištěnou ČŠI, že učitelům a asistentům pedagoga se v mateřských školách daří ve velké míře pracovat v součinnosti. Tato otázka bude vyhodnocena pomocí CHITESTU. Šestnáctá otázka (asymetrická nominální dichotomická) zjišťuje, zdali se daří učitelům a asistentům pedagoga spolupracovat při vytváření/vyhodnocování individuálního vzdělávacího plánu. Sedmnáctá otázka (asymetrická nominální dichotomická) má za úkol zjistit, zdali si učitelé myslí, že jsou asistenti pedagoga po absolvování kvalifikačního kurzu dostatečně připraveni na výkon této zodpovědné profese. V osmnácté otázce (ordinální vícekategoriální) respondenti hodnotili jednotlivé kompetence, které by si měli asistenti po absolvování kurzu osvojit. Tyto dvě otázky se vztahují ke třetí výzkumné otázce.

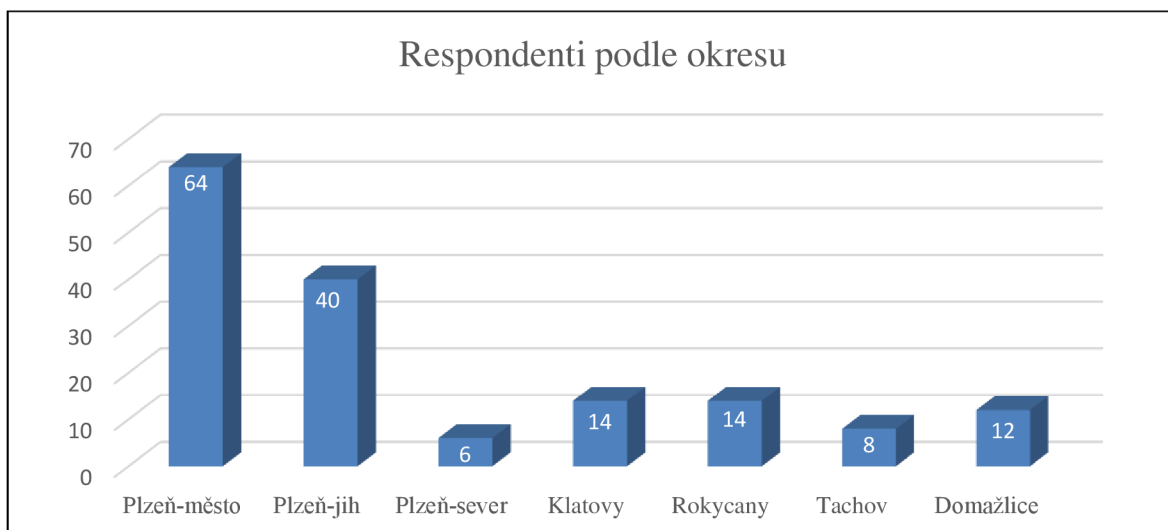
Znalostní test, který zahrnuje otázky devatenáct až dvacet tři (asymetrické nominální dichotomické), zjišťuje, zdali mají učitelé mateřských škol základní přehled v legislativních předpisech týkajících se inkluzivního vzdělávání, čímž se přímo vztahuje

k výzkumné otázce číslo čtyři. Pro úspěšné splnění tohoto krátkého testu jsem zvolila hranici 80% úspěšnosti. Poslední, dvacátá čtvrtá otázka, umožňuje respondentům sdělit jejich návrh pro zlepšení inkluzivního vzdělávání.

7.2 Charakteristika výzkumného vzorku pro kvantitativní šetření

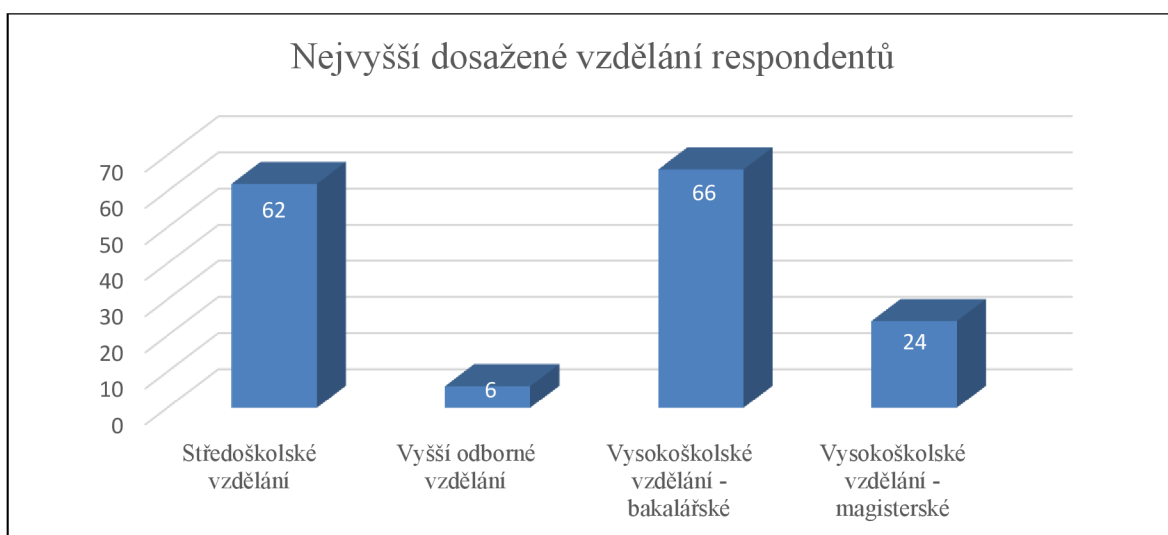
Výzkumným souborem byli učitelé veřejných mateřských škol, kteří mohou vykonávat vzdělávací činnost (podle zákona č. 563/2004 Sb., § 6). Pro bližší kontakt se sledovaným vzorkem respondentů, a především možností přesnějšiho vyhodnocení, jsem se rozhodla kvantitativní výzkum provést pouze v mateřských školách Plzeňského kraje. K vyhledání mateřských škol Plzeňského kraje byly použity stránky Plzeňského kraje, kde se nachází seznamy škol a školských zařízení v tomto kraji. Osloveni byli všichni ředitelé mateřských škol v Plzeňském kraji, tj. 281 ředitelů. U třech e-mailových adres se e-mail se žádostí o zapojení do dotazníkového šetření vrátil z důvodu neexistující e-mailové adresy. Celkově tedy bylo prostřednictvím e-mailů osloveno 278 ředitelů s žádostí o přeposlání jejich kolegům (učitelkám). Celkově se dotazníkového šetření zúčastnilo 158 učitelů. Podle první otázky, která zjišťovala pohlaví respondentů, dotazník vyplnilo 156 žen a 2 muži. Podle údajů ve Statistické ročence školství bylo ve školním roce 2021/2022 v Plzeňském kraji 281 mateřských škol a v nich zaměstnáno 1896 učitelů (z toho 1882 žen). Kdybychom uvažovali, že všichni ředitelé rozeslali dotazníky mezi své podřízené, tak by návratnost činila 8,3 %, nicméně se jedná pouze o hypotetickou úvahu, protože skutečnou návratnost nelze v tomto případě zjistit.

Třetí otázka zjišťovala, v jakém okresu se nachází mateřská škola, ve které učitelé pracují. Podle grafu (obrázek č. 3) můžeme sledovat, že nejvíce respondentů se zúčastnilo z okresu Plzeň-město (64 respondentů, 40,5 %). Druhou nejpočetnější skupinou byli respondenti z okresu Plzeň-jih (40 respondentů, 25,3 %), naopak nejméně učitelů se zapojilo v okresu Plzeň-sever (6 respondentů, 3,8 %).



Obrázek 3: Respondenti kvantitativního šetření podle okresu

Na obrázku číslo 4 jsou graficky znázorněny počty respondentů podle nejvyššího dosaženého vzdělání, což nám v dotazníkovém šetření zjišťovala čtvrtá otázka. Velmi potěšující je, že nejpočetnější skupinou respondentů se stali vysokoškolsky vzdělaní učitelé, konkrétně 90 respondentů (tj. 57 %). Z toho 66 respondentů s bakalářským vzděláním (41,8 %) a 24 respondentů s magisterským vzděláním (15,2 %). Další nejpočetnější skupinu tvořili středoškolsky vzdělaní učitelé, kterých bylo 62 (tj. 39,2 %) a celkem 6 respondentů (tj. 3,8 %) uvedlo, že jejich nejvyšší dosažené vzdělání je vyšší odborné.



Obrázek 4: Vzdělání respondentů (kvantitativní šetření)

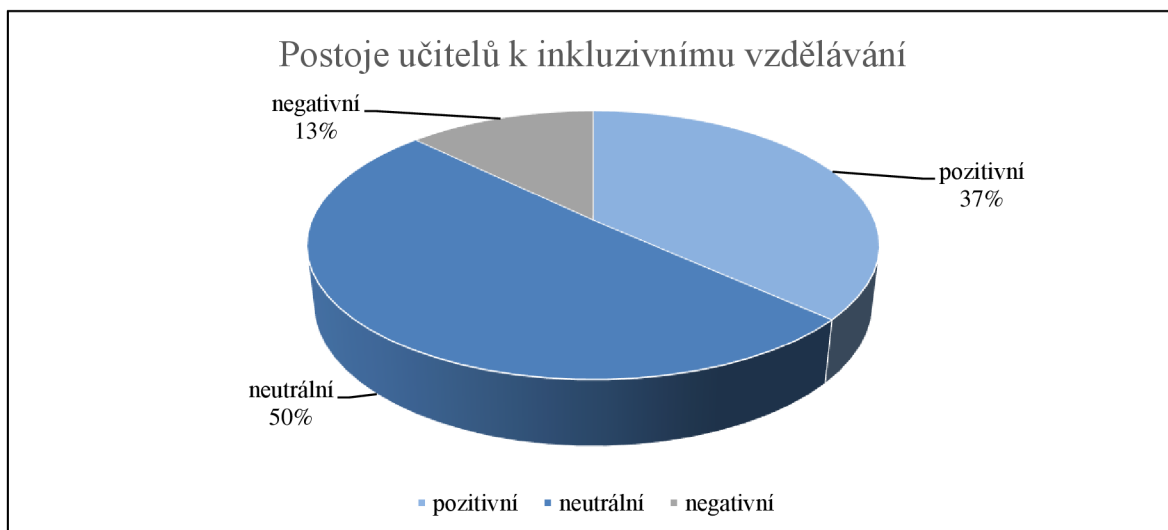
Pátá otázka zjišťovala údaje o dosažené učitelské praxi. Začínajících učitelů (do 4 let praxe) bylo mezi dotazujícími 32 (20,3 %), úplně stejné číslo se objevilo

u respondentů s praxí trvající 5–10 let. Trochu více učitelů, 34 respondentů (21,5 %), odpovědělo, že jejich praxe činí 11–20 let a 20 učitelů (12,7 %) uvedlo odpověď, že jejich praxe činí 21–30 let. Nejpočetnější skupinou (40 respondentů, 25,3 %), která se dotazníkového šetření zúčastnila, byli učitelé s praxí 31 a více let.

Podle statistických údajů uvedených ve Výroční zprávě ČŠI mělo ve školním roce 2021/2022 pouze 23 % učitelů v mateřských školách vysokoškolské vzdělání, což jsou velmi odlišné výsledky. Velkou četnost vysokoškolsky vzdělaných respondentů a zároveň nejpočetnější skupinou respondentů s praxí 31 a více let si zdůvodňujeme tím, že se dotazníkového šetření s největší pravděpodobností účastnili především ředitelé mateřských škol, kterým přišel e-mail se žádostí o zapojení a spolupráci. Vzhledem k potencionálnímu možnému velkému počtu oslovených respondentů a nízké návratnosti předpokládáme, že se do našeho šetření zapojili hlavně ředitelé mateřských škol, ale už nedošlo k přeoslání e-mailu jejich kolegům. Díky této skutečnosti může dojít ke zkreslení výsledků, protože ředitelé mateřských škol mají obvykle zkrácené úvazky na třídě a podle předpokladu tráví například s asistenty méně času než běžný učitel.

7.3 Výsledky z dotazníkového šetření

V této části budu rozebírat jednotlivé otázky a uvedu zjištěné výsledky z dotazníkového šetření. Pro lepší prezentaci získaných dat uvádím některé výsledky záměrně znázorněné ve výsečových / sloupcových / pruhových grafech a tabulkách. Šestá otázka v dotazníkovém šetření zjišťovala celkový postoj předškolních pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání (obrázek č. 5), čímž nám přináší odpověď na třetí výzkumnou otázku. Polovina pedagogů (80 respondentů, 50,6 %) uvedla, že k inkluzivnímu vzdělávání zaujímají neutrální postoj. Pozitivní postoj uvedlo 58 respondentů (36,7 %) a negativní postoj 20 pedagogů (12,7 %). U těch, kteří odpověděli, že mají k inkluzivnímu vzdělávání negativní postoj nás samozřejmě zajímalo vysvětlení jejich negativního postoje, které uváděli v doplňující (nepovinné) otázce. Mezi odpověďmi se vyskytovalo, že podle jejich názoru negativa inkluzivního vzdělávání převažují pozitiva. Jedna z učitelek odůvodnila svůj negativní postoj špatnou vlastní zkušeností. Některým z učitelů chybí personální podpora (konkrétně AP) na třídě nebo nedostatečné překrývání učitelů. Mezi další odůvodnění jejich negativního postoje patřil příliš velký počet dětí na třídě nebo nedostatečný čas na intaktní děti.



Obrázek 5: Postoje předškolních pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání

S touto otázkou souvisí i hypotéza č. 1: **Učitelé s vysokoškolským vzděláním budou ve většině zaujímat pozitivní postoje k inkluzivnímu vzdělávání.** Tato hypotéza byla stanovena na základě výsledků kvalitativního šetření, kdy téměř všechny učitelky s vysokoškolským vzděláním uváděly pozitivní postoje k inkluzivnímu vzdělávání. Tento předpoklad opírám i o všeobecně větší rozsah vzdělání týkající se oblasti speciální pedagogiky při studiu na vysoké škole a zároveň o výsledky paní Bendové (2004), která ve svém výzkumu zjistila, že se za plně kompetentní v oblasti identifikace speciálních vzdělávacích potřeb dětí předškolního věku, což je klíčová schopnost pro kvalitní průběh inkluzivního vzdělávání, považují pedagogové MŠ, kteří absolvovali vysokoškolské studium. V tabulce (příloha č. 6) uvádím data ze čtvrté otázky, která souvisí s nejvyšším dosaženým vzděláním učitelů a šesté otázky, kde jsem zjišťovala jejich postoje k inkluzivnímu vzdělávání, tak abych tuto hypotézu mohla vyhodnotit. Podle získaných dat lze sledovat, že se výsledky týkající se postojů vysokoškolsky vzdělaných předškolních pedagogů kvalitativní a kvantitativní části práce liší. Zatímco v rozhovorech většina vysokoškolsky vzdělaných učitelek uvedla, že jejich postoje k inkluzivnímu vzdělávání jsou pozitivní, tak v dotazníkovém šetření se téměř polovina vysokoškolsky vzdělaných učitelů přiklání k neutrálnímu postoji. Na následujícím grafu (obrázek č. 6) můžeme sledovat, že nejvíce vysokoškolsky vzdělaných učitelů (44 respondentů, 28 % z celkového počtu respondentů) uvedlo, že zauímají neutrální postoje, proto hypotézu č. 1 nelze přijmout. Na základě provedeného šetření tedy můžeme říct, že stupeň nejvýše dosaženého

vzdělání u předškolních pedagogů v Plzeňském kraji neovlivňuje jejich postoje k inkluzivnímu vzdělávání.



Obrázek 6: Postoje vysokoškolsky vzdělaných učitelů k inkluzivnímu vzdělávání

Sedmá otázka hodnotí pomocí lineární stupnice, jak se učitelé v mateřských školách cítí připraveni na inkluzivní vzdělávání. Zcela připraveno se cítí pouze 40 respondentů (25,3 %), nadprůměrně připraveno 44 učitelů (27,8 %), podprůměrně 12 učitelů (7,6 %). Nejvíce odpovědí zaznamenala středová možnost odpovědi, kdy 58 respondentů (36,7 %) se cítí průměrně připraveno. Pouze 4 respondenti (2,5 %) uvedli, že se cítí zcela nepřipraveni na inkluzivní vzdělávání.

Další dvě otázky hodnotily subjektivní pocity učitelů taktéž na lineárních stupnicích, které byly přejaty z již proběhlého výzkumu paní Bendové (2004). Srovnání výsledků uvádím v diskuzi. Otázka číslo osm zjišťovala, zdali jsou učitelé schopni zjistit specifické potřeby dětí a reagovat na ně pomocí odpovídajících pedagogických přístupů (tabulka č. 8). Podle výsledků, které přinesl dotazník se ukázalo, že největší počet učitelů (64 respondentů, 39,2 %) považuje své schopnosti v této oblasti za nadprůměrné. Poté 42 respondentů (26,6 %) se cítí plně kompetentní, což znamená, že dokážou zjistit speciální potřeby dětí. Svoje schopnosti za průměrné považuje 38 dotazovaných (24,1 %) a za lehce podprůměrné 14 respondentů (8,9 %). Pouze 2 respondenti (1,3 %) uvedli, že se cítí nekompetentní v oblasti zjišťování specifických potřeb dětí předškolního věku.

SCHOPNOST ZJISTIT SPECIFICKÉ POTŘEBY DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU				
jsem schopen/schopna	jsem spíše schopen/schopna	moje schopnosti jsou průměrné	spíše nejsem schopen/schopna	nejsem schopen/schopna
42 respondentů 26,6 %	62 respondentů 39,2 %	38 respondentů 24,1 %	14 respondentů 8,9 %	2 respondenti 1,3 %
$\Sigma = 158$				

Tabulka 8: Subjektivní hodnocení učitelů v oblasti zjišťování specifických potřeb dětí

Devátá otázka hodnotila, zdali jsou učitelé schopni sestavit individuální vzdělávací plán pro edukaci dětí se speciálně vzdělávacími potřebami (tabulka č. 9). Na tuto otázku odpovědělo 54 respondentů (34 %), že jsou schopni IVP pro děti předškolního věku se SVP sestavit. 44 učitelů (27,8 %) považuje své schopnosti v této oblasti za nadprůměrné a 42 (26,6 %) učitelů je vnímá jako průměrné. Negativně vnímá svoje kompetence v oblasti tvorby IVP pro děti se SVP celkem 18 (11,4 %) respondentů, z toho 8 uvedlo, že spíše nejsou schopni IVP vytvořit a 10 odpovědělo, že vůbec nejsou schopni IVP vytvořit.

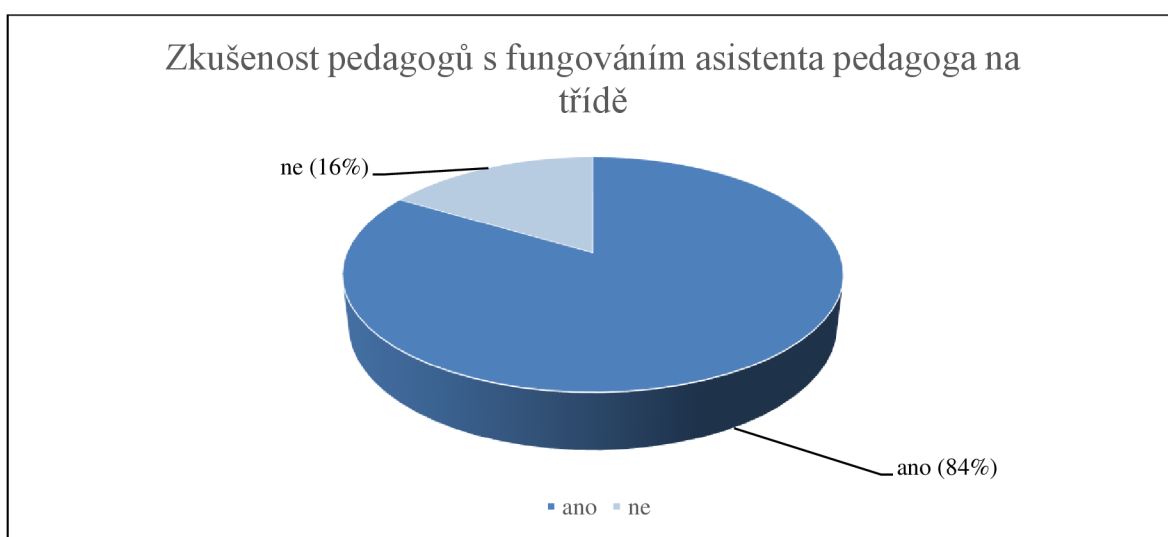
SCHOPNOST SESTAVIT IVP PRO DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU SE SVP				
jsem schopen/schopna	jsem spíše schopen/schopna	moje schopnosti jsou průměrné	spíše nejsem schopen/schopna	nejsem schopen/schopna
54 respondentů 34,2 %	44 respondentů 27,8 %	42 respondentů 26,6 %	8 respondentů 5,1 %	10 respondentů 6,3 %
$\Sigma = 158$				

Tabulka 9: Subjektivní hodnocení učitelů v oblasti sestavování IVP

Tyto tři otázky se přímo vztahují ke druhé hypotéze: **Učitelé s vysokoškolským vzděláním se budou cítit lépe připraveni na inkluzivní vzdělávání.** Tato hypotéza byla stanovena na základě předpokladu, že vysokoškolsky vzdělaní učitelé absolvují během studia větší rozsah předmětů týkajících se oblasti speciální pedagogiky při studiu na vysoké škole. Připravenost učitelů byla testovaná v otázkách č. 7, 8, 9, kdy mě zajímalo, zdali se podle subjektivních pocitů cítí učitelé připraveni na inkluzivní vzdělávání, zdali jsou schopni podle jejich názoru zjišťovat specifické potřeby dětí předškolního věku a také jestli jsou schopni sestavovat IVP pro děti předškolního věku. Tyto tři otázky jsem

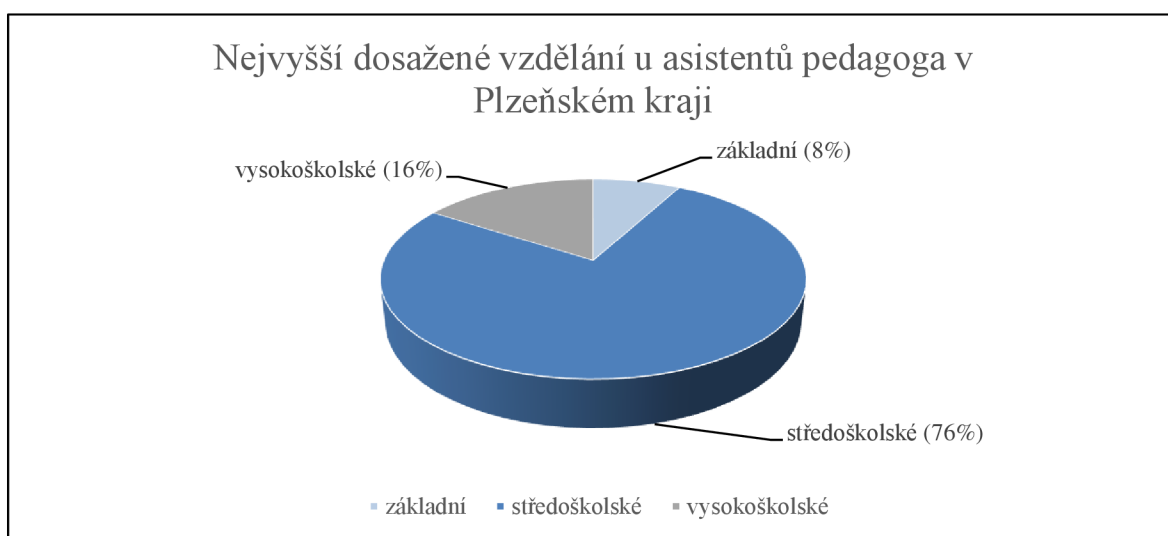
vyhodnocovala na základě vážených průměrů u jednotlivých odpovědí (viz příloha č. 5). Z dotazníkového šetření vyplývá, že se učitelé se středoškolským (a VOŠ) vzděláním cítí (podle subjektivního hodnocení) lépe připraveni na inkluzivní vzdělávání a schopněji v oblasti zjišťování specifických potřeb dětí. Naopak v připravenosti sestavování IVP pro děti se SVP se cítí lépe připraveni vysokoškolsky vzdělaní učitelé. Podle získaných dat se středoškolsky vzdělaní učitelé cítí lépe připraveni ve dvou ze tří oblastí, proto hypotézu číslo dvě nelze přijmout. Podle mého názoru v oblasti připravenosti na inkluzivní vzdělávání hraje významnou roli spíše než vzdělání délka praxe a samotné zkušenosti týkající se inkluzivního vzdělávání.

Desátá otázka zjišťovala, zdali respondenti mají přímou zkušenost s fungováním asistenta na třídě (obrázek č. 7). Výsledky byly takové, že 132 respondentů (83,5 %) uvedlo, že mají přímou zkušenost s AP a 26 respondentů (16,5 %) zaškrtnulo, že doposud nemají přímou zkušenost s fungováním AP na třídě. Tato otázka byla v dotazníkovém šetření důležitá, protože rozdělovala respondenty na dvě skupiny. Učitelé, kteří uvedli, že nemají přímou zkušenost, pokračovali až devatenáctou otázkou (znalostní test legislativy), tzn. přeskočili část dotazníku týkající se hodnocení spolupráce učitele a asistenta pedagoga, tak aby nedocházelo ke zkreslení údajů. Celkově tedy spolupráci učitele a asistenta pedagoga (otázky č. 11–18) hodnotilo pouze 132 respondentů (tj. 84 %) z celkového počtu dotazovaných.



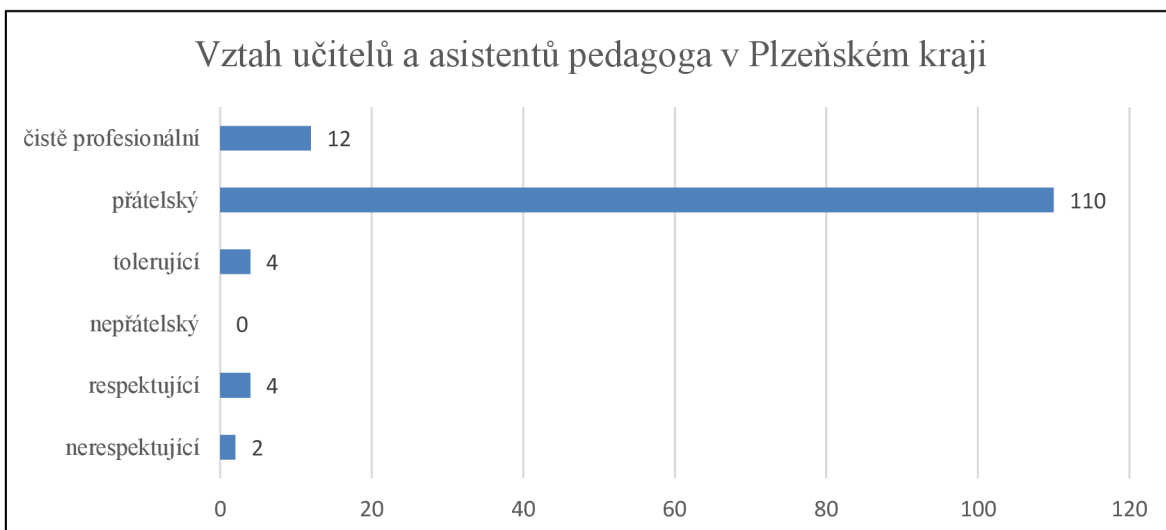
Obrázek 7: Zkušenosti pedagogů s asistentem pedagoga

Jedenáctá otázka zjišťovala úroveň nejvýše dosaženého vzdělání asistentů pedagoga v Plzeňském kraji. Podle grafu (obrázek č. 8) můžeme vidět, že nejvíce respondentů, konkrétně 96 (tj. 72,7 %), uvedlo, že spolupracují se středoškolsky vzdělaným asistentem pedagoga. 20 respondentů (15,2 %) odpovědělo, že jejich asistent pedagoga dosáhl základního vzdělání a 10 respondentů (7,6 %) má na třídě vysokoškolsky vzdělaného asistenta pedagoga. Odpověď „nevím“ byla zaznamenána u 6 respondentů (tj. 4,5 %).



Obrázek 8: Nejvyšší dosažené vzdělání asistentů pedagoga

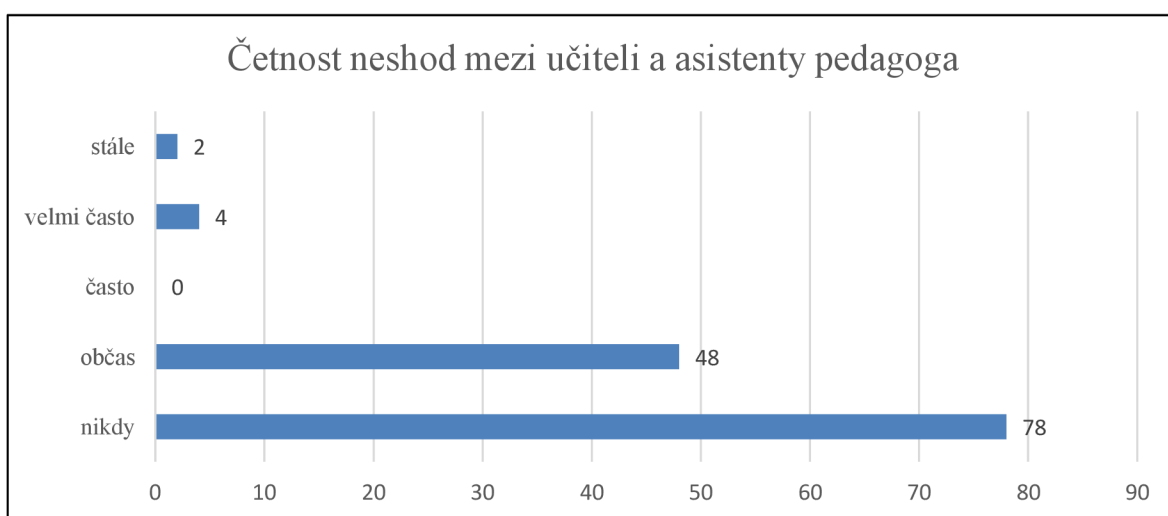
Další dvě otázky jsou přejaté z výzkumu od Yeşilyurt (2019), která zkoumala vztah asistenta pedagoga a učitele v prostředí MŠ. Tyto otázky jsem do svého výzkumu zařadila, protože mě zajímalo, jaké zjistím výsledky v Plzeňském kraji. Porovnání uvádím v diskuzi. Ve dvanácté otázce měli respondenti hodnotit, jak by popsali vztah s asistentem pedagoga (obrázek č. 9). Šetření přineslo velmi pozitivní zprávy, protože největší počet respondentů, konkrétně 110 učitelů (83,3 %) uvedlo, že jejich vztah s asistentem pedagoga hodnotí jako přátelský. 4 respondenti (3 %) popsali vztah jako tolerující a stejný počet respondentů jako respektující.



Obrázek 9: Vztah učitelů a asistentů pedagoga

Dva respondenti (1,5 %) využili možnosti dopsat odpověď, kdy popsali jejich vztah s asistentem pedagoga jako nerespektující. Odůvodnění jednoho z pedagogů bylo: **„Nerespektující. Asistentka je o dvacet let starší než obě učitelky a chová se nadřazeně, ignoruje svou náplň práce a jen si to do MŠ chodí odsedět a povídat si s provozním personálem. Bohužel zatím s ní nehnulo ani vedení a ve třídě je líp ty dny, kdy nepřijde.“**

Třináctá otázka zjišťovala, zdali mívají učitelé s asistentem pedagoga neshody (obrázek č. 10). Největší procento respondentů (78 učitelů, 59,1 %) uvedlo, že neshody nemají. Občasné neshody s asistentem pedagoga se objevují u 48 učitelů (36,4 %) a velmi časté u 4 respondentů (3 %). Dva respondenti (1,5 %) uvedli, že mívají neshody s asistentem na třídě stále. Odpověď „často“ nikdo z respondentů nevyužil.



Obrázek 10: Četnost neshod mezi učiteli a asistenty pedagoga

K této otázce se přímo vztahovala hypotéza č. 3: **Učitelé, kteří mají do 4 let praxe ve školství, budou uvádět, že mívají s asistentem pedagoga častější neshody.** Tato hypotéza byla stanovena na základě kvalitativního šetření, kdy jsem díky proběhlým rozhovorům zjistila, že začínající učitelky mají častěji problémy spolupracovat s asistentem pedagoga. Tyto častější problémy začínajících učitelů ve vztahu s asistentem pedagoga se v dotazníkovém šetření potvrdily (příloha č. 6), proto můžeme hypotézu č. 3 přijmout.

Čtrnáctá otázka navazovala na otázku třináct, protože přináší odpovědi, v jaké oblasti neshody s asistentem pedagoga spočívají. Nejvíce respondentů, konkrétně 54 učitelů (40,9 %), odpovědělo, že jejich neshody se týkají komunikace. Z toho 24,2 % učitelů uvedlo, že důvodem je nevhodná komunikace mezi asistentem a dítětem, 10,6 % učitelů má s asistentem neshody kvůli tomu, jak komunikují s rodiči a 6,1 % učitelů uvedlo, že mívají neshody z důvodu způsobu komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga. Dále 28 respondentů (21,2 %) uvedlo, že neshody s asistentem pedagoga mívají nejčastěji z důvodu povahových či charakterových vlastností asistenta. Jen 8 učitelů (6,1 %) uvádí, že neshody vznikají při podávání zpětné vazby od učitele směrem k asistentovi pedagoga. Ostatní respondenti, 42 učitelů (31,8 %), uvedlo, že neshody nemají. Zároveň byla tato otázka testovací, protože by se mělo procento respondentů, kteří u otázky třináct odpověděli, že neshody s asistentem pedagoga nemají (59,1 %), rovnat procentu respondentů, kteří u otázky čtrnáct využijí možnost „jiné odpovědi“, protože žádné neshody nemají (31,8 %). U těchto otázek došlo k rozdílným výsledkům, protože ve třinácté otázce odpověděl skoro dvojnásobný počet respondentů (78 učitelů), že neshody nemají než v otázce čtrnáct (42 učitelů).

Patnáctá otázka zkoumala součinnost pedagogů a asistentů pedagoga při vzdělávání předškolních dětí. V této otázce 98 respondentů (74,2 %) uvedlo, že se dítěti se SVP věnují oba, tzn. učitel i asistent pedagoga střídavě. Bohužel celkem 34 respondentů uvedlo, že se dítěti se SVP věnuje převážně pouze jeden z nich. Z toho 26 respondentů (19,7 %) uvedlo, že dítě se SVP má převážně na starost asistent pedagoga a 8 respondentů (6,1 %) odpovědělo, že se dítěti se SVP věnuje převážně učitel/ka. Ve Výroční zprávě České školní inspekce, která shrnuje kvalitu vzdělávání v České republice v roce 2021/2022 je uvedeno, že v rámci inkluzivního vzdělávání na běžné třídě se daří součinnost učitele a asistenta pedagoga. Podle dostupných statistických údajů pracují s dítětem se SVP nejčastěji střídavě.

Citace z Výroční zprávy ČŠI (školní rok 2021/2022): „*O převažující dobré součinnosti pedagogů a asistentů pedagoga při vzdělávání v běžných třídách svědčí, že s dítětem (dětmi) se SVP a s ostatními dětmi při vzdělávacích činnostech pracoval v 82,9 % asistent pedagoga a pedagog střídavě. Jen v 10,1 % je vzdělávání dětí se SVP ponecháno zcela na asistentovi pedagoga a v 7 % jejich vzdělávání zajišťoval výhradně pedagog a role asistenta byla pouze pomocná.*“

Zajímalo mě, zdali dosažené vzdělání předškolního pedagoga může ovlivnit součinnost učitele a AP. Pro stanovení CHITESTU jsem určila nulovou a alternativní hypotézu.

Nulová hypotéza (H0): *Dosažené vzdělání respondentů (předškolních pedagogů) nemá vliv na součinnost pedagogů a asistentů pedagoga.*

Alternativní hypotéza (HA): *Dosažené vzdělání respondentů ovlivňuje součinnost pedagoga a asistenta pedagoga na běžné třídě.*

Data pro vyhodnocení jsme použili z otázek č. 4 a č. 15. Získaná data jsem převedla do tabulky a následně vypočítala hodnotu signifikace.

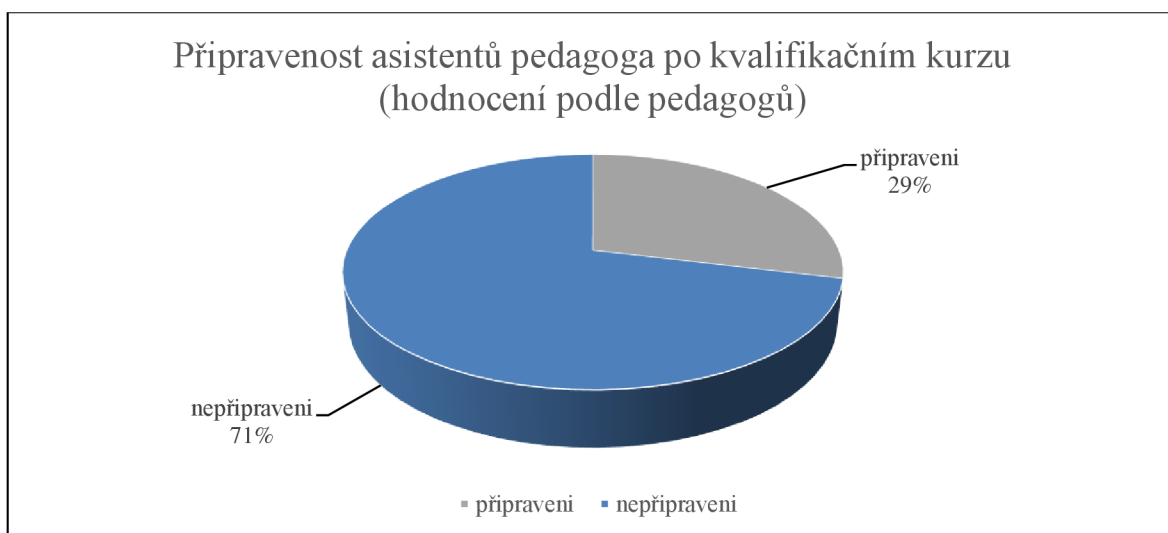
Součinnost předškolních pedagogů a asistentů pedagoga v Plzeňském kraji (vzdělání pedagoga x součinnost na třídě)				
Pozorované četnosti	S dítětem pracuje učitel/ka i AP střídavě	S dítětem pracuje pouze učitel/ka	S dítětem pracuje pouze AP	Celkem
SŠ/VOŠ	42	0	16	58
VŠ	56	8	10	74
	98	8	26	132
Očekávané četnosti				
	43,06060606	3,515151515	11,42424242	58
	54,93939394	4,484848485	14,57575758	74
	98	8	26	132
Signifikace chí-kvadrát testu:				0,008

Tabulka 10: Součinnost předškolních pedagogů a asistentů pedagoga

Dosažená hladina signifikace $p=0,008$ je větší než $0,05$. Nulovou hypotézu nemůžeme zamítnout, tak přijímáme alternativní. Závěr testování zní, že dosažené vzdělání respondentů ovlivňuje součinnost pedagoga a asistenta pedagoga na běžné třídě.

V šestnácté otázce jsme zjišťovali, zdali asistent pedagoga spolupracuje s učitelem při vytváření a vyhodnocování IVP. Získané odpovědi ukázaly, že 102 respondentům (77,3 %) se daří spolupráce učitele a asistenta pedagoga na těchto činnostech a 30 respondentům (22,7 %) se spolupráce nedaří.

Další (sedmnáctá otázka) přináší subjektivní pohled učitelů na připravenost asistentů pedagoga po absolvování kvalifikačního kurzu (obrázek č. 11). Výsledky této otázky nejsou moc pozitivní, protože 94 učitelů (71,2 %) si myslí, že asistenti nejsou po absolvování kvalifikačního kurzu připraveni na výkon této profese. Pouze 38 učitelů (28,8 %) považuje asistenty po ukončení kvalifikačního kurzu za připravené.



Obrázek 11: Připravenost asistentů pedagoga po kvalifikačním kurzu

Němec (2018) ve své knize uvádí kompetence, které by měl získat asistent pedagoga po absolvování kvalifikačního kurzu (tabulka č. 11). Rozhodla jsem se tyto kompetence asistentů pedagoga nechat předškolní pedagogy ohodnotit na škále v rozmezí 1–5. (1 = zvládá, 5 = nezvládá).

Kompetence asistenta pedagoga po absolvování kvalifikačního kurzu
1. Orientace v systému a organizaci školy.
2. Orientace ve školských právních předpisech a vnitřních předpisech školy.
3. Schopnost spolupracovat s učitelem při vzdělávací práci ve třídě a podporovat děti se SVP.
4. Schopnost orientace v obecných zásadách pedagogické práce a v základních pedagogických pojmech.
5. Orientace v systému spolupracujících institucí.
6. Schopnost reagovat na běžné vzdělávací a výchovné problémy.
7. Schopnost cíleného pozorování zaměřeného na potřeby dítěte.
8. Schopnost řešit konflikty a nedorozumění mezi školou / dítětem / rodinou / institucemi.
9. Schopnost spolupracovat s ostatními pedagogickými pracovníky.

Tabulka 11: Kompetence asistenta pedagoga po absolvování kvalifikačního kurzu

Vzhledem k většímu počtu respondentů a otázkám škálovacího typu jsem získala velké množství dat, které jsem vyhodnotila pomocí statistických funkcí (průměr, medián, rozptyl, směrodatná odchylka). Výsledky výpočtů uvádíme v tabulce č. 12, kde je uvedeno i pořadí jednotlivých kompetencí. Podle získaných dat jsme zjistili, že jsou asistenti nejlépe připraveni v oblasti spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky. Dále se podle učitelů daří asistentům po ukončeném kvalifikačním kurzu spolupracovat s učitelem při výchovně vzdělávací práci ve třídě a podporovat děti se speciálně vzdělávacími potřebami. Třetí nejlépe hodnocenou kompetencí u asistentů byla schopnost cíleného pozorování zaměřeného na potřeby dítěte. Naopak můžeme sledovat, že se asistentům pedagoga méně daří orientovat ve školských právních předpisech a vnitřních předpisech školy nebo řešit konflikty a nedorozumění mezi školou / dítětem / rodinou / institucemi. Nejméně připraveni jsou asistenti podle učitelů v orientaci v systému spolupracujících institucí.

KOMPETENCE AP	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Průměr	2,00	3,00	1,77	2,39	2,67	2,08	1,92	2,61	1,59
Medián	2,00	3,00	1,50	2,00	3,00	2,00	2,00	3,00	1,00
Rozptyl	1,15	1,39	1,02	1,09	1,07	1,16	1,25	1,24	0,82
Odchylka	1,07	1,18	1,01	1,04	1,03	1,08	1,12	1,11	0,90
Pořadí (od nejlépe hodnocené)	4.	7.	2.	6.	9.	5.	3.	8.	1.

Tabulka 12: Vyhodnocení kompetencí asistenta pedagoga

Z rozhovorů předškolních pedagogů, které probíhaly v rámci kvalitativní části práce jsme zjistili, že většina učitelů si myslí, že neznají legislativní předpisy týkající se inkluzivního vzdělávání. Abychom mohli tyto subjektivní pocity ověřit objektivněji, tak jsme vytvořili znalostní test (otázky v dotazníku 19–23). Tento krátký test sestával z pěti otázek týkajících se základních legislativních předpisů vztahujících se k asistentovi pedagoga.

Devatenáctá otázka zjišťovala, zdali může oficiálně asistent pedagoga přebírat/předávat děti v mateřské škole. Správnou odpovědí bylo „NE“, protože podle vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání nemůže asistent pedagoga přebírat/předávat děti v MŠ.

„Právnícká osoba, která vykonává činnost mateřské školy, vykonává dohled nad dítětem od doby, kdy je učitel mateřské školy převezme od jeho zákonného zástupce nebo jím pověřené osoby, až do doby, kdy je učitel mateřské školy předá jeho zákonnému zástupci nebo jím pověřené osobě.“

Ve dvacáté otázce nás zajímalo, zdali může asistent pedagoga s dětmi sám na vycházku. Správnou odpovědí bylo taktéž, že „NE“, protože podle vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání mimo mateřskou školu s dětmi asistent pedagoga bez doprovodu učitele nesmí.

„K zajištění bezpečnosti dětí při pobytu mimo místo, kde se uskutečňuje vzdělávání, stanoví ředitel mateřské školy počet učitelů mateřské školy tak...“

Dvacátá první otázka zjišťovala, zdali má asistent pedagoga zodpovědnost za zdraví a bezpečnost dětí. Zde byla správná odpověď, že „ANO“. Protože podle Školského zákona (§ 29) za bezpečnost dětí během jejich pobytu ve škole zodpovídá příslušný pedagogický pracovník, kterým je i asistent pedagoga.

„Školy a školská zařízení zajišťují bezpečnost a ochranu zdraví dětí, žáků a studentů při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb a poskytují žákům a studentům nezbytné informace k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví.“

Ve dvacáté třetí otázce jsme se ptali, zdali má asistent pedagoga povinnost zachovávat mlčenlivost a chránit osobní informace týkající se dětí. I zde byla správná odpověď, že „ANO“. Školský zákon (§ 22b) ukládá povinnost zachovávat mlčenlivost všem pedagogickým pracovníkům, kterým je i asistent pedagoga.

„Pedagogický pracovník je povinen zachovávat mlčenlivost a chránit před zneužitím osobní údaje, informace o zdravotním stavu dětí, žáků a studentů a výsledky poradenské pomoci školského poradenského zařízení a školního poradenského pracoviště, s nimiž přišel do styku.“

Dvacátá čtvrtá otázka zjišťovala, zdali může na pozici asistent pedagoga pracovat učitelka, která má vystudované Učitelství pro MŠ. Správnou odpovědí bylo, že „ANO“, protože asistent pedagoga je pedagogický pracovník v souladu s § 2 odst. 2 písm. f) zákona č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Odbornou způsobilost asistenta pedagoga stanovuje § 20 zákona 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů; ke kvalifikačním předpokladům asistenta pedagoga se též vztahuje § 22 a § 32 uvedeného zákona.

V tomto testu jsem stanovila 80% hranici pro úspěšné splnění (tzn. dobře zodpovězeny 4 otázky z 5). Všechny odpovědi byly převedeny do tabulky v Excelu, kde jsem provedla vyhodnocení testu pomocí funkce „KDYŽ“. Celkové výsledky byly potěšující (tabulka č. 13), protože pouze 12 respondentů (7,6 %) ze 158 dotazovaných znalostní test týkající se legislativních předpisů nesplnilo. Úspěšně test splnilo 146 respondentů (92,4 %), z toho 40 učitelů s úspěšností 100 % a 106 respondentů s 80% úspěšností.

VÝSLEDKY ZNALOSTNÍHO TESTU	
Úspěšnost (%)	Počet respondentů
100 %	40
80 %	106
60 %	12
40 %	0
20 %	0

Tabulka 13: Výsledky znalostního testu

DISKUZE

Výzkumné šetření, které sestávalo z kvalitativního i kvantitativního výzkumu, mělo za cíl zjistit zkušenosti a postoje předškolních pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání v Plzeňském kraji. Je důležité brát v úvahu, že toto šetření má své limity, a tak k němu i přistupovat. Výsledky této práce mohou být zkresleny, jelikož vzhledem k vysoké četnosti vysokoškolsky vzdělaných respondentů předpokládáme, že se kvantitativního šetření zúčastnili převážně ředitelé mateřských škol. Dalším z limitů je skutečnost, že se jedná pouze o subjektivní názory respondentů, jak v kvalitativním, tak kvantitativním výzkumu. Pokud bych chtěla přinést podrobnější výsledky, tak by celkový soubor respondentů musel být mnohem větší a také by bylo vhodné provést podobné šetření i u asistentů pedagoga, aby byla například problematika spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga hodnocena i z druhé strany. I přes všechny výše zmíněné limity si myslím, že výzkumné šetření dokázalo zhodnotit subjektivní zkušenosti a postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání v Plzeňském kraji.

V kvalitativním šetření jsem zjišťovala názory předškolních pedagogů k vybraným oblastem inkluzivního vzdělávání. A to konkrétně k podmínkám inkluzivního vzdělávání, tvorbě a vyhodnocování IVP, ke spolupráci učitele s asistentem pedagoga a ke spolupráci se školskými poradenskými zařízeními.

V rámci rozhovorů jsem zjistila, že se mateřské školy snaží zajistit dobré podmínky pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. V jednom případě byly zjištěny nedostatečné personální podmínky, kdy bylo dítě se SVP při nepřítomnosti asistenta pedagoga posíláno domů, protože mateřská škola nedokázala zajistit dostatečné personální podmínky pro vzdělávání dítěte se SVP. Tato situace by se podle mého názoru v žádném případě stávat neměla, protože do vzdělávací soustavy v České republice spadají i školy mateřské a podle Listiny základních práv a svobod má mít každé dítě právo na vzdělání a je na mateřské škole, aby dokázala zajistit dostatečné personální zajištění. Předškolní učitelé jeví zájem o další vzdělávání v oblasti inkluzivního vzdělávání, avšak nabídka seminářů, které by se týkaly inkluzivního vzdělávání přišla většině učitelek nedostatečná. Myslím, že tato skutečnost by mohla být zajímavým podnětem například pro Národní pedagogický institut, který jako jeden z mnoha zajišťuje z velké části vzdělávání pedagogických pracovníků.

Dále jsem zjistila, že při tvorbě IVP vycházejí učitelky z doporučení od ŠPZ a daří se jim týmová spolupráce na třídě. Bohužel ne všechny učitelky zapojují do vytváření a vyhodnocování IVP i asistenta pedagoga. Samozřejmě, že je tvorba IVP primárně úkolem učitelů, ale myslím si, že je velmi žádoucí při činnostech spojených s tvorbou a vyhodnocování IVP s asistentem pedagoga spolupracovat.

Co se týká spolupráce se ŠPZ, tak tu učitelky hodnotily různorodě. Zcela funkčně popisovaly spolupráci s Křesťanskou PPP Plzeň i s jednotlivými SPC v Plzeňském kraji. Spolupráci s PPP Plzeň hodnotí všechny učitelky jako nedostatečnou, a to zejména z důvodu nedostatečné metodické podpory a neindividuálně zpracovaných doporučení. Čtyři učitelky uvedly, že doporučení od PPP Plzeň byla zpracována velmi obecně a IVP se podle nich tvořilo velmi těžko. Tato zjištění se shodují i s výsledky ČŠI, která ve školním roce 2021/2022 ve Výroční zprávě uvedla, že v mateřských školách přetrvává nízký počet odborných pracovníků, zejména logopedů, speciálních pedagogů a psychologů pro odbornou pomoc a metodickou podporu pedagogům.

Polovina učitelek hodnotila zkušenost s fungováním AP na třídě kladně a přínosně, druhá polovina popsala tuto spolupráci jako nefunkční, a to zejména v oblasti komunikace a poskytování zpětné vazby. Podle Staňka (2022) může nejlépe fungovat kvalitní začlenění dítěte se speciálně vzdělávacími potřebami jen když bude kvalitně fungovat spolupráce pedagoga s asistentem pedagoga. S tímto výrokem plně souhlasím, a i proto jsem se v kvantitativní části výzkumu rozhodla podrobněji věnovat spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga. Na základě zjištěných údajů v kvalitativním šetření a v souladu s odbornou literaturou byly stanoveny čtyři výzkumné otázky a tři hypotézy.

První výzkumná otázka zjišťovala, jaký je celkový postoj a připravenost předškolních pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání v Plzeňském kraji. Podle získaných dat a odpovědí jsme zjistili, že učitelé mateřských škol v Plzeňském kraji zaujímají k inkluzivnímu vzdělávání převážně neutrální postoj. Bendová (2004) ve svém výzkumném šetření také mapovala postoje předškolních pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Taktéž zjistila, že učitelé v mateřských školách zaujímají k inkluzi dětí se speciálními vzdělávacími potřebami neutrální postoj. Na základě zjištěných údajů v dotazníkovém šetření lze konstatovat, že se výsledky šetření shodují.

Z výzkumu Bendové (2004) jsou přesně přejaté dvě otázky týkající se hodnocení schopností v oblasti zjišťování specifických potřeb dětí předškolního věku a schopností sestavit IVP pro edukaci předškolních dětí se speciálními vzdělávacími otázkami. Tyto dvě otázky jsem do svého výzkumu zařadila záměrně, protože mě zajímalo, zdali se výsledky z Plzeňského kraje budou podobat těm z celorepublikového šetření paní Bendové. Na základě získaných dat mohu říci, že jsem přišla na mnohem příznivější výsledky. V oblasti subjektivního hodnocení schopnosti zjišťovat specifické potřeby dětí předškolního věku jsem zjistila, že se podprůměrně nebo zcela nepřípraveno cítí 10 % respondentů. Bendová (2004) v celorepublikovém šetření s přibližně sedmkrát větším vzorkem respondentů, zjistila, že se podprůměrně nebo zcela nepřípraveno cítí 23 %. Co se týká hodnocení schopnosti učitelů v oblasti sestavování IVP pro děti se SVP jsme taktéž přišli na rozdílné výsledky. V šetření Bendové (2004) bylo zjištěno, že se podprůměrně nebo zcela nepřípraveno cítí v této oblasti 37 % učitelů. V mém šetření bylo zjištěno, že se podprůměrně nebo zcela nepřípraveno cítí pouze 11 % předškolních pedagogů. Tyto příznivější výsledky jsou velmi pozitivní zprávou a lze je podle mého názoru odůvodnit tím, že respondenti získali mnohem větší zkušenosti a možná i větší informovanost v oblasti inkluzivního vzdělávání, čímž se přirozeně cítí v těchto zkoumaných oblastech připraveněji než v roce 2004.

K návaznosti na první výzkumnou otázku byly sestaveny dvě hypotézy, které zkoumaly, zdali úroveň nejvýše dosaženého vzdělání může ovlivňovat postoje a připravenost pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání. Hypotéza č. 1: **Učitelé s vysokoškolským vzděláním budou ve většině zaujímat pozitivní postoje k inkluzivnímu vzdělávání.** Vzhledem k získaným výsledkům v rámci kvantitativního šetření se tato hypotéza nedala přijmout, jelikož největší část vysokoškolsky vzdělaných učitelů uvedla, že k inkluzivnímu vzdělávání zaujímají spíše neutrální postoj. Hypotéza č. 2: **Učitelé s vysokoškolským vzděláním se budou cítit lépe připraveni na inkluzivní vzdělávání.** Druhá hypotéza také nemohla být přijata, protože se podle získaných dat cítí podle subjektivního pocitu lépe připraveni na inkluzivní vzdělávání učitelé bez vysokoškolského vzdělání. Na základě provedeného šetření lze říci, že postoje a připravenost předškolních pedagogů v Plzeňském kraji nejsou závislé na stupni nejvýše dosaženého vzdělání. Domnívám se, že v oblasti připravenosti na inkluzivní vzdělávání hraje významnou roli délka praxe a samotné zkušenosti týkající se inkluzivního vzdělávání.

Druhá výzkumná otázka řešila spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga. Yeşilyurt (2019) zkoumala v rámci své diplomové práce názory učitelů a asistentů pedagoga na jejich spolupráci v celorepublikovém šetření. Z této práce byly přejaty 3 otázky týkající se spolupráce s asistentem pedagoga, které byly doslovně formulované, aby mohlo dojít k porovnání výsledků z jednotlivých šetření. V dotazníkovém šetření Yeşilyurt (2019) bylo zjištěno, že nejvíce respondentů, konkrétně 81 % učitelů, popsalo vztah s asistentem pedagoga jako přátelský. V otázce, která zjišťovala, zdali mívají učitelé s asistentem pedagoga neshody uvedlo 49 % respondentů, že neshody nemají. U respondentů, kteří neshody mívají bylo zjištěno, že se nejčastěji objevují v osobnostní rovině. Výsledky mého šetření se v otázce, která zjišťovala vzájemný vztah mezi učitelem a asistentem pedagoga, téměř shodují, protože vztah mezi učitelem a asistentem pedagoga jako přátelský označilo 83 % respondentů. V otázce týkající se neshod mezi učitelem a asistentem pedagoga jsem zjistila také podobné výsledky, protože 59 % učitelů uvedlo, že neshody nemají. U skupiny respondentů, kteří uvedli, že neshody s asistentem pedagoga mívají, jsem zjistila, že nejčastější neshody vznikají z důvodu komunikace mezi asistentem a dítětem, čímž jsem přinesla rozdílné výsledky. Vztah mezi učitelem a asistentem pedagoga je zcela vždy velmi individuální a záleží na mnoha faktorech. Je potěšující, že ve většině případů panuje mezi učiteli a asistenty přátelský vztah, protože si myslím, že právě tato skutečnost může být dobrým předpokladem pro efektivní a funkční spolupráci.

Dále z šetření vyplynulo, že mezi učiteli a asistenty pedagoga v Plzeňském kraji funguje příkladná součinnost. Téměř 75 % respondentů uvedlo, že se dítěti se SVP věnuje jak asistent pedagoga, tak učitel. Došli jsme téměř ke stejným výsledkům jako ČŠI ve školním roce 2021/2022, která uvedla, že se dětem se SVP v 82,9 % také věnují oba střídavě. Dále nás ještě zajímalo, zdali dosažené vzdělání předškolního pedagoga může ovlivnit součinnost učitele a AP. Tuto otázku jsem vyhodnocovala pomocí CHITESTU. Na základě našeho testování je zřejmé, že dosažené vzdělání předškolních pedagogů ovlivňuje součinnost pedagoga a asistenta pedagoga na běžné třídě. V návaznosti na tuto výzkumnou otázku byla vytvořena i třetí hypotéza: **Učitelé, kteří mají do 4 let praxe ve školství, budou častěji uvádět, že mají s asistentem pedagoga neshody.** Vzhledem k výsledkům kvalitativního šetření, kdy jsem zjistila, že u začínajících učitelek se vyskytují častější problémy ve spolupráci s asistentem pedagoga, mě zajímalo, zdali se toto zjištění v kvantitativním šetření potvrdí. Vzhledem k tomu, že i v dotazníkovém šetření začínající učitelé uváděli častější neshody s asistentem pedagoga, tak může být tato hypotéza přijata.

Janík (2020) se ve svém výzkumu zabýval skupinou začínajících učitelů, kde zjistil, že se začínající učitelé necítí být připraveni na práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle jeho doporučení by mělo být posíleno vzdělávání budoucích učitelů v oblasti psychologie, inkluzivní pedagogiky a komunikační průpravy.

Ze získaných dat lze odpovědět i na třetí výzkumnou otázku, která zjišťovala, jaký názor mají předškolní pedagogové v Plzeňském kraji na kurz pro asistenty pedagoga. 71 % respondentů v dotazníkovém šetření uvedlo, že podle jejich názoru a zkušeností nejsou asistenti po absolvování kvalifikačního kurzu připraveni na výkon této profese. Dále nás zajímalo, jak učitelé hodnotí jednotlivé kompetence, které by si měli asistenti pedagoga během kurzu osvojit. Podle učitelů se asistentům pedagoga nejméně daří orientovat se ve školských právních předpisech a vnitřních předpisech školy nebo řešit konflikty a nedorozumění mezi školou / dítětem / rodinou / institucemi. Nejhůře hodnocená kompetence od předškolních pedagogů byla orientace v systému spolupracujících institucí. Na jednu stranu je pochopitelné, že asistenti pedagoga nemohou být v těchto oblastech po absolvování kurzu plně kompetentní, protože mnoho kompetencí si lze osvojit až díky přímému působení ve školním prostředí. Podle mého názoru by kvalifikačnímu kurzu prospělo mnohem více praktických zkušeností. Asistenta pedagoga vnímám jako klíčovou osobu inkluzivního vzdělávání a bohužel se přikláním k názoru většiny předškolních pedagogů v Plzeňském kraji, kteří označili tento kurz za nedostatečný. Podle mého názoru by bylo vhodné, aby byl asistent pedagoga vždy odborně zaškolen na konkrétní handicap, protože se vždy jedná o velmi specifické přístupy.

Na základě subjektivních pocitů předškolních pedagogů, kteří v kvalitativním šetření uváděli, že neznají legislativní předpisy jsme stanovili čtvrtou výzkumnou otázku, která zjišťovala, zdali předškolní pedagogové v Plzeňském kraji mají elementární přehled o legislativních předpisech vztahujících se k inkluzivnímu vzdělávání. Tuto výzkumnou otázku jsme se rozhodli vyhodnotit na základě jednoduchého znalostního testu. Výsledky byly velmi potěšující, protože testem úspěšně prošlo 92 % respondentů. Můžeme tedy říct, že předškolní pedagogové mají elementární přehled o legislativních předpisech týkajících se inkluzivního vzdělávání.

ZÁVĚR

Začleňování dětí se speciálně vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávacího proudu představuje v dnešním vzdělávacím systému stále velmi aktuální téma, proto jsem se rozhodla tímto tématem zabývat. Hlavním cílem této diplomové práce bylo zjistit zkušenosti a postoje předškolních pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání v Plzeňském kraji.

Teoretická část práce seznamuje čtenáře se základními pojmy týkajícími se inkluzivního vzdělávání. V praktické části bylo využito jak kvalitativního výzkumu prostřednictvím rozhovorů, tak kvantitativního výzkumu uskutečněného prostřednictvím dotazníkového šetření. Nejprve pro mě bylo důležité vytvořit si určitý vhled do inkluzivní problematiky, proto jsem provedla podrobné rozhovory, ve kterých jsem zjišťovala názory předškolních pedagogů k vybraným oblastem týkajících se inkluzivního vzdělávání. Na základě proběhlých rozhovorů jsem zjistila, že by učitelé ocenili dostupnější možnosti přímé spolupráce se speciálními pedagogy, kvalitnější a odbornější kurz pro asistenty pedagoga, individuálněji zpracovaná doporučení od školských poradenských zařízení nebo více prakticky zaměřené vzdělávací semináře týkající se inkluzivního vzdělávání. Dále byla v některých případech zjištěna nefunkční spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga. Jelikož považuji vztah mezi učitelem a asistentem pedagoga za klíčový, rozhodla jsem se tomuto tématu podrobněji věnovat v kvantitativní části diplomové práce.

Z výsledků dotazníkového šetření vyplynulo, že učitelé mateřských škol v Plzeňském kraji zaujímají k inkluzivnímu vzdělávání převážně neutrální postoje a podle subjektivního hodnocení se cítí dobře připraveni na začleňování dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Na základě provedeného šetření lze říci, že postoje a připravenost předškolních pedagogů v Plzeňském kraji nejsou závislé na stupni nejvýše dosaženého vzdělání. Vztah mezi učitelem a asistentem pedagoga ohodnotila většina učitelů jako přátelský a bezproblémový.

Ze získaných dat vyplynulo, že u začínajících učitelů se vyskytují častější problémy ve spolupráci s asistentem pedagoga. Je těžké říct, čím může být tato skutečnost způsobena, ale já si to osobně vysvětluji tím, že začínající učitel nemá dostatek zkušeností a často i metodické podpory od zavádějících učitelů a řada problémů, se kterými se potýká, pro něj může být stresující, což může ovlivňovat jeho psychický stav a následně spolupráci

s asistentem pedagoga. Většina učitelů považuje kurz pro asistenty pedagoga za nedostačující, což může být další důvod pro vznik neshod mezi pedagogem a asistentem na pracovišti. Velmi pozitivní zprávou je, že předškolní pedagogové působící v Plzeňském kraji prokázali svoji orientaci v legislativních předpisech týkajících se inkluzivního vzdělávání, která byla zkoumána prostřednictvím krátkého znalostního testu.

Nejen v kvantitativním šetření, ale i při rozhovorech v kvalitativním šetření jsem zjistila, že by předškolní pedagogové potřebovali více odborné metodické podpory, která by celkově pomohla zkvalitnit a usnadnit inkluzivní vzdělávání a následně i třeba dokázala změnit negativní postoje některých učitelů. Myslím si, že je velmi důležité, jaký postoj předškolní pedagogové zaujímají k inkluzivnímu vzdělávání, protože to ovlivňuje nejen průběh vzdělávacího procesu, ale i vnímání a utváření postojů dětí k „jinakosti“. Pokud má být dosaženo ideálního stavu, že jinakost je normální a přirozená, tak je podle mého názoru nutné ještě zapracovat na větší informovanosti nejen odborné, ale i laické veřejnosti. Inkluze jako taková se totiž netýká pouze systému vzdělávání, ale její myšlenka je daleko širší, protože přesahuje i do společenského života.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

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

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: pro žáky s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasparta, [2016]. ISBN 978-80-88163-39-8.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

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

HÁJKOVÁ, Vanda a kol. Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. s. ISBN 978-80-7603-009-1

JANÍK, Tomáš a kol. (2020) Situace začínajících učitelů v mateřských a základních školách: zpráva z výzkumu mezi absolventy Pedagogické fakulty MU. Brno: Pedagogická fakulta MU.

KARTOUS, Bohumil. Skandinávské zkušenosti s inkluzivním vzděláváním. Praha: EDUin, 2015.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 9788088163121.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6527-7.

KVĚTOŇOVÁ, Lea, Iva STRNADOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. Cesty k inkluzi. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024620862.

LANGER, Jiří. *Pedagogičtí pracovníci jako klíčový faktor inkluzivního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5119-0.

LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073676797.

MAZÁNKOVÁ, Martina. *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál, 2018. ISBN 9788026213659.

NĚMEC, Zbyněk a Petra MARTINOVSKÁ. *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Praha: Raabe, [2018]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-394-0.

PACHOLÍK, Viktor, Milena LIPNICKÁ, Eva KLIMECKÁ, Alicja LEIX a Martina NEDĚLOVÁ. *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 9788074545665.

PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika. *Komunikace učitele v prostředí české primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2021. ISBN 978-80-244-6096-3.

SCHOLZ, M.: Der Weg von Integration zur Inklusion – Versuch einer Begriffbestimmung. In: *Sonderpädagogik in Bayern*, 50, 2007, č. 1, s. 2-9.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SLEPIČKOVÁ, Lenka, Kateřina SAYOUD SOLÁROVÁ a Pavlína PINKOVÁ. *Učitelé jako aktéři inkluze v základní škole*. In SLEPIČKOVÁ, L. a K. PANČOCHA. *Aktéři školní inkluze. School Inclusion Actors*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2013. s. 33-58. ISBN 978-80-210-6688-5.

SLOWÍK, Josef. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2022. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-271-3010-8.

STANĚK, Martin. *Asistent pedagoga praktický rádce*. Praha: V lavici, 2022. ISBN 978-80-88466-04-8

SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada, 2012. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-4369-1.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

ZIKL, Pavel a Petra BENDOVIÁ. *Speciálně pedagogický výkladový slovník: (somatopedie, psychopedie, logopedie)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-514-1.

Internetové zdroje

Česká školní inspekce - Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022 – výroční zpráva ČŠI. Object moved [online]. Copyright © 2023 Česká školní inspekce ČR [cit. 14.04.2023]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(5\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(5))

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education:

World Conference on Special Needs and Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7- 10 June 1994 [online] ,[cit. 20. 6. 2021]. Dostupné z:

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

Plzeňský kraj. Plzeňský kraj [online]. Dostupné z: <https://www.plzensky-kraj.cz/clanek/seznam-skol-a-skolskych-zarizeni>

MŠMT. Metodický pokyn k novele vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů [online].

Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=90992&view=10466>

MŠMT. Pedagogicko psychologické poradny, Olšáková Kristýna, 2020. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/53206/>

MŠMT. Plzeňský kraj, Olšáková Kristýna, 2019. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/49523/>

Zřízení místa asistenta pedagoga ve škole. Úvodní strana [online]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/zakony-vyhlasky/zrizeni-mista-asistenta-pedagoga-ve-skole>

Legislativní zdroje

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupný z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.

ČESKO. Vyhláška č. 72/2005 Sb., Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>.

ČESKO. Vyhláška č. 14/2005 Sb., Vyhláška o předškolním vzdělávání. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14>

SEZNAM ZKRATEK

AP	asistent pedagoga
ČŠI	Česká školní inspekce
IVP	individuální vzdělávací plán
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
StatIS MŠMT	Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy
SPC	speciálně pedagogické centrum
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	školská poradenská zařízení

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Vzdělávací soustava MŠ (srovnání v čase)	16
Tabulka 2: Přehled zastoupení jednotlivých poruch/postižení (Plzeňský kraj).....	17
Tabulka 3: Respondenti pro kvalitativní šetření	27
Tabulka 4: Vyhodnocení rozhovoru (respondent 1).....	33
Tabulka 5: Vyhodnocení rozhovoru (respondent 2).....	38
Tabulka 6: Vyhodnocení rozhovoru (respondent 3).....	43
Tabulka 7: Vyhodnocení rozhovoru (respondent 4).....	47
Tabulka 8: Subjektivní hodnocení učitelů v oblasti zjišťování specifických potřeb dětí	60
Tabulka 9: Subjektivní hodnocení učitelů v oblasti sestavování IVP	60
Tabulka 10: Součinnost předškolních pedagogů a asistentů pedagoga	65
Tabulka 11: Kompetence asistenta pedagoga po absolvování kvalifikačního kurzu	67
Tabulka 12: Vyhodnocení kompetencí asistenta pedagoga.....	68
Tabulka 13: Výsledky znalostního testu.....	70

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Graf počtu dětí se SVP v MŠ (Plzeňský kraj), zdroj: StatIS MŠMT	16
Obrázek 2: Graf četnosti jednotlivých poruch/postižení dětí v MŠ (Plzeňský kraj), zdroj: StatIS MŠMT.....	18
Obrázek 3: Respondenti kvantitativního šetření podle okresu	56
Obrázek 4: Vzdělání respondentů (kvantitativní šetření)	56
Obrázek 5: Postoje předškolních pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání	58
Obrázek 6: Postoje vysokoškolsky vzdělaných učitelů k inkluzivnímu vzdělávání	59
Obrázek 7: Zkušenosti pedagogů s asistentem pedagoga.....	61
Obrázek 8: Nejvyšší dosažené vzdělání asistentů pedagoga	62
Obrázek 9: Vztah učitelů a asistentů pedagoga	63
Obrázek 10: Četnost neshod mezi učiteli a asistenty pedagoga	63
Obrázek 11: Přípravenost asistentů pedagoga po kvalifikačním kurzu.....	66

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Rozhovor R1 (praxe 4 roky, vzdělání bakalářské)

Představení respondenta

Jaká je délka Vaší praxe na pozici učitel/ka v mateřské škole? Jaké je Vaše vzdělání?

Délka mojí učitelské praxe jsou 4 roky a moje nejvyšší dosažené vzdělání je bakalářské.

Zkušenost s inkluzivním vzděláváním

Jaké jsou vaše zkušenosti s inkluzivním vzděláváním?

Jaké konkrétní dítě je/bylo u Vás ve třídě začleněno?

Moje zkušenost s inkluzivním vzděláváním je zatím taková, že jsem hned po škole nastoupila do jedné školky a ihned jsem tam měla začleněné dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Byl to šestiletý chlapec, který měl diagnostikovanou poruchu autistického spektra. Hned od začátku školního roku jsem měla i asistentku a ta asistentka už měla nějakou dobu praxi, ale u dítěte s autismem nikdy nebyla. Co se týká spolupráce, tak to nebylo moc dobré, protože já jsem se teprve zaučovala. Bylo to takové, že už bych to znovu zažít nechtěla, protože ona byla starší než já a občas přebírala tu roli učitelky. A když jsem jí doporučovala, co by s tím chlapčkem mohla dělat, tak ta spolupráce nefungovala dobře.

Ale celkově jsem za tuto zkušenost ráda, protože jsem se naučila, jak by se dalo pracovat s tou asistentkou. Já jsem vlastně s tím dítětem vůbec nepracovala, opravdu to bylo udělané tak, že ho měla na starost ta asistentka. S kolegyní jsme jí daly občas nějaký úkol nebo jsme ji řekly, co s chlapčkem má dělat. Ale, že bych si ho někdy vzala já se nestalo, protože ta asistentka nebyla úplně schopná a nedůvěřovala jsem jí natolik, abych jí svěřila ostatní děti. Ještě jsme měly pracovní dobu udělanou tak, že přes řízenou činnost tam byla jedna učitelka a ta druhá přišla až na pobyt venku. Takže jsem na řízenou byla sama a nedokázala jsem si představit, že bych dětem zadala úkol, asistentce bych řekla, ať na to dohlédne a já bych se šla věnovat tomu chlapčkově. Teď vím, že kdybych to takhle měla v budoucnu znovu, tak bych to chtěla zkusit, abych se i já věnovala tomu dítěti se SVP, abych ho nějakým způsobem rozvíjela a ta asistentka ho tak nějak hlídala. Nemyslím si, že to celé bylo úplně povedené.

Jak probíhala adaptace tohoto dítěte?

Jaké postupy a metody se Vám osvědčily?

Adaptace dítěte probíhala tak, že ze začátku nechodil na celý den, ale pouze na hodinu od 8 do 9 h. Poté se docházka postupně prodlužovala, začal se účastnit i řízené činnosti, ale to moc dobře nefungovalo. Hodně nám to celé narušoval, takže si ho potom asistentka brala stranou. Byl s námi v místnosti, ale byl dále, aby nás nerušil, protože byl hodně hlučný a nedokázal vůbec pochopit jednoduchá pravidla. Měl svůj svět, z ničeho nic začal třeba křičet a neposeděl. Nešlo, aby se

účastnil společného kruhu. Úkoly, které jsme dělaly s dětmi jsme potom dávaly asistence pedagoga, aby to s ním dělala ona. Hodně si s ním povídala. Až v druhém pololetí s námi chodil na procházku ven. Pobyt venku byl náročný, protože chlapeček byl velmi hlučný a živý. Jeden dospělý ho musel držet, protože by nám jinak utekl. Celá adaptace byla hodně pomalá a pořád jsme začínaly znovu, protože byl i často nemocný. Všichni jsme se domluvili, že tu adaptaci nechceme uspěchat, protože nám přišlo, že je to pro něj velmi náročné.

Jakým způsobem probíhá spolupráce s rodiči dítěte se SVP? Jakou máte zkušenost?

Spolupráce s rodiči byla hodně náročná, protože rodiče nežili společně. Nevím vůbec, jestli byli někdy manželé, prostě žili odděleně. Maminka nám dělala velké problémy. Cokoliv jsme ji řekly, tak buď nevnímala nebo nám nerozuměla. Kolikrát se i na nás zlobila, že ho chce dát do školy na celý den a potřebuje jít do práce, přitom ona do práce nechodila. Komunikace s tátou byla mnohem lepší, ten se o toho chlapečka opravdu staral. Nevím už, jaký měli domluvený systém, někdy to bylo tak a někdy tak, takže vlastně ani nevím, jestli měli nějaký systém mezi sebou. Ten táta se opravdu snažil, chodil s chlapečkem po různých vyšetřeních a po těch poradnách, všechno s ním zařizoval on. Kdykoliv jsme mu něco řekly nebo mu něco doporučily, tak spolupracoval hezky. Potom mu to kazila ta máma. Už si nepamatuji, proč a kdy dostal nějaké kapičky na zklidnění, ale vím, že když byl u táty, tak to všechno bral, ale u maminky ne. Takže když ho máma přivedla do školky, tak to bylo hodně divoké a dost často do školky vůbec nepřišel.

Podmínky inkluzivního vzdělávání

Jak celkově hodnotíte podmínky inkluzivního vzdělávání? Jsou podle Vašeho názoru dostatečné?

Co Vám chybí pro práci s dětmi se SVP?

(vybavení, kvalifikace, vzdělání, znalost legislativy)

Co se týká nějaké teorie z oblasti legislativy, tak to vlastně jako netuším vůbec. Nemám ponětí o tom, co je kde napsáno. Víím, že je tady inkluze, ale kdyby mi někdo řekl, kde to je napsané nebo co tam je napsané, tak to nevím a bohužel si myslím, že ani zkušená kolegyně by to nevěděla. Vnímám, že v tom jsou velké nedostatky z naší strany, ale i ze strany někoho, kdo by nás s tím měl seznámit. Myslím si, že je chyba na více stranách.

Máte podle Vašeho názoru dostatečně zajištěné materiální podmínky pro inkluzivní vzdělávání (má MŠ dostatečné množství kompenzačních pomůcek a didaktických materiálů pro děti se SVP)?

My jsme tomu chlapečkovi na základě doporučení ředitelky, protože říkala, že má zkušenost, že to autistům pomáhá, koupily takový ten závěsný relaxační vak. Tam se mu opravdu hodně líbilo, ale to bylo vlastně jediné, co pro toho chlapečka na třídě bylo. Jinak nic uzpůsobené nebylo, žádné didaktické pomůcky. My jsme vytvářely ty karty s piktogramy, ale to se s ním vůbec nedalo dělat, on vůbec nevnímal. Možná by se s ním nějakým způsobem pracovat dalo, ale my jsme na to

nepřišly. Vůbec nám nikdo neporadil, jak s tím chlapčkem pracovat, takže my jsme na té třídě vlastně ani nic neměly. Z běžných věcí pro něj nic nebylo, a i kdyby tam pro něj něco bylo, tak bychom stejně nevěděly, jak to využít. Já vlastně ani nevím, co by pro něj bylo. Kdyby něco existovalo, tak bych potřebovala, aby mi někdo ukázal, jak to využít.

Máte podle Vašeho názoru dostatečně zajištěné organizační a personální podmínky pro inkluzivní vzdělávání?

Na školce byly podle mého názoru dostatečně zvládnuté organizační podmínky v tom smyslu, že na třídě byla asistentka. Když asistentka chyběla, tak jsme se na základě doporučení ředitelky domluvili, aby chlapčeka do školky nevodili. Pokud jsme tedy věděly dopředu, že asistentka bude chybět, protože opravdu bylo potřeba, aby ho jeden dospělák měl u sebe a držel ho celou dobu za ruce. Pokud bych tam byla celé ráno sama, tak bych nemohla napsat ani docházku, neudělala bych vůbec nic, takže v tomhle smyslu jsme to zvládly dobře. Domluva s rodiči fungovala, ředitelka nás v tom podpořila a když nebyla asistentka, tak nepřišel ani ten chlapček. Ale nastala i situace, že chlapček přišel a asistentka tam nebyla (třeba onemocněla), takže jsme chlapčeka poslaly domů, protože jsme měly pocit, že bychom to nezvládly. Popravdě jsme to vlastně ani nezkusily.

Pokud máte v běžné třídě umístěné dítě se SVP, je u Vás snížený počet dětí? Pokud ano, o kolik?

Snížený počet na třídě byl a tuším, že to bylo o 2 nebo 3 děti, že nás bylo ve třídě zapsáno 21 a na jiných třídách 23, takže o dvě děti.

Je vaše vedení nakloněno dalšímu vzdělávání? Máte možnost se účastnit vzdělávacích seminářů, které se týkají inkluzivního vzdělávání? Pokud ano, kterou organizaci si nejčastěji vybíráte (v Plzeňském kraji)?

Možnost dalšího vzdělávání jsem neměla, protože moje bývalá paní ředitelka nedávala žádnou nabídku školení začínajícím učitelkám. Odůvodňovala nám to, že je potřeba se nejprve zaučit v té školce a až po roce nám dovolila nějaká školení. Vybrala jsem si nějaké téma týkající se pedagogické diagnostiky a pak ještě na něco. Ale, že by tam bylo na výběr něco týkající se inkluzivního vzdělávání, si nepamatuji. Potom byl bohužel covid, takže se toho spoustu rušilo. Když ho nikdo chtěl zorganizovat online, tak byl často ten školitel nemocný, takže se toho moc neodehrálo. Co se týká současné situace v nové školce, tak to si nejsem jistá, jestli bylo na výběr něco k inkluzivnímu vzdělávání. Ředitelka nám vždycky dává ten katalog, kde je na výběr z různých seminářů, ale nejsem si jistá, jestli tam něco bylo s inkluzivním vzděláváním. Ale věřím tomu, že kdybych o to zájem měla a zašla za ní, tak by mi něco na výběr dala. Ale stoprocentně si tím jistá nejsem, protože s tím zkušenost nemám.

Bylo potřeba se v rámci inkluzivního vzdělávání doučit nějakou speciální dovednost, např. alternativní komunikaci? Pokud ano, kdy a kde jste se tomu naučila?

Během vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami jsem se nemusela učit žádné nové dovednosti.

Máte v mateřské škole možnost poradenství, když si nejste v nějaké věci jistá? Je v mateřské škole stanovena osoba, která má dostatek zkušeností s inkluzivním vzděláváním? Za kým nejčastěji chodíte?

Já si myslím, že běžný pedagog na běžné třídě nemá dostatečné vzdělání na to, aby ta inkluze mohla probíhat tak, jak si všichni představují. Takže si myslím, že bychom si měly ještě dodělat nějaké kurzy nebo se více sebevzdělávat, ale nějak odborně, ne jenom přes literaturu. Bylo by dobré, aby nám někdo říkal ty zkušenosti z praxe. Samozřejmě i nějakou teorii, ale aby nám konkrétně řekl, jak s dítětem s určitou vzdělávací potřebou pracovat. To mně chybí a myslím si, že by to uvítal každý pedagog. Nebo to se nás může týkat všech v budoucnu, takže by si tím měli projít všichni. A hlavně všichni začínající učitelé.

Pokud tvoříte IVP, jste podle Vašeho názoru zařazena do odpovídající platové třídy (podle katalogu prací patří pedagog, který tvoří IVP, do desáté platové třídy)?

Katalog prací znám a nedávno jsem do něj nahlížela a zjistila jsem, že bych měla správně patřit do té desáté platové třídy, ale rozdíl mezi devátou a desátou platovou třídou není zas tak zásadní. A zároveň si myslím, že neumím správně vytvořit IVP, tak je moje zařazení do deváté platové třídy odpovídající.

Individuální vzdělávací plán

Pokud je potřeba vytvořit dítěti IVP, jakým způsobem/postupem vytváříte individuální vzdělávací plán? S kým spolupracujete?

Na vytváření individuálního vzdělávacího plánu jsem vždy spolupracovala s kolegyní, speciální pedagožkou a paní ředitelkou. Dostaly jsme nějaký vzor, podle kterého jsme to měly vytvořit. Takže jsme si v počítači vyplnily tu tabulku, aby to sedělo na naše dítě. Popisovaly jsme tam ty různé kolonky, jak tam byly nadepsané. Když jsem měla ve třídě toho chlapečka se SVP, tak nám se vším hodně pomáhala speciální pedagožka, která k nám do školy docházela pravidelně. Během její návštěvy, což bylo každé pondělí, jsme s ní mohly diskutovat o všem. Speciální pedagožka se chodila dívat, jak spolupracuje ten chlapeček, jak s ním pracujeme my, ale nějaké vyložení praktické rady nám nedala. Kontrolovala nám to IVP, komunikovala s rodiči, ale vyložení v té praxi nám nepomohla.

Daří se Vám plánovat, realizovat a vyhodnocovat činnosti vycházející z individuálního vzdělávacího plánu spolu s asistentem pedagoga, nebo na tom pracujete převážně sama?

Asistent pedagoga se vůbec neúčastnil na vytváření IVP ani na jeho hodnocení. Nevím, z jakého důvodu, ale vůbec se na tom nepodílela. My jsme se snažily vyhodnotit IVP v tom období, kdy se to dělat mělo, ale chlapeček se SVP chodil hodně málo, tak jsme se nikdy nikam neposunuly. Vyhodnocovaly jsme to tak, že jsme vyplňovaly různé kolonky ve vyhodnocovacím listu.

Jak náročná je pro Vás příprava / vedení / vyhodnocování potřebných dokumentů

k inkluzivnímu vzdělávání?

Pro mě osobně je hodně náročná příprava a vedení nebo vytváření těch všech dokumentů. Já se v tom necítím jistá a připadá mi, že mi chybí spoustu znalostí k tomu, abych to mohla vytvořit. Takže, jak už jsem říkala, tak sama bych se do toho nikdy nemohla pustit, protože bych si na to nevěřila.

Kdy a kde nejčastěji provádíte administrativní činnosti související s inkluzivním vzděláváním?

Administrativní činnosti týkající se tady těch věcí jsem vždycky dělala v práci. Často po mé pracovní době na pracovním počítači.

Asistent pedagoga

Jakou máte zkušenost s fungováním asistenta pedagoga na třídě?

Spolupráce s asistentem pedagoga nebyla dobrá, podle mě se ta paní na tu pozici vůbec nehodila. Chodila otrávená do práce, nelíbilo se jí, když jsme tomu chlapečkovi chtěly prodloužit pobyt ve školce. Ke všemu se stavěla strašně negativně. Podle mého názoru neměla odpovídající znalosti a vzdělání, aby mohla pracovat s jakýmkoliv dítětem, nebo aby celkově mohla pracovat s dětmi, protože vůbec neměla ponětí o tom, jak se chovat k malým dětem. Vůbec se podle mého názoru na tu práci nehodila. Jak po pracovní stránce, tak po osobní práci jsme si nesympatizovaly a prostě to nefungovalo. Bohužel se občas míchala i do práce naší, chtěla komunikovat s jinými rodiči, tak jsme jí řekly, že nemá komunikovat s nikým. Nechtěly jsme, aby komunikovala s rodiči toho chlapečka, ale často za nimi chodila do šatny a něco si tam s nimi říkala (my nevěděly co), takže ta spolupráce vůbec nefungovala. Častokrát už to došlo k tomu, že jsem si ji musela vzít stranou a domluvily jsme se na tom, že si spolu promluvíme. Řekla jsem jí, co se mi nelíbí, co od ní potřebuji. Měla jsem pocit, že to třeba chvílku fungovalo, ale poté to zase sklouzlo k tomu předtím a bylo to všechno ve starých kolejích.

Jak se Vám daří spolupráce s asistentem pedagoga? Fungujete týmově? Co se Vám při společném fungování osvědčilo?

Co se týká nějaké týmovosti na třídě, tak jsem měla skvělou kolegyni, se kterou jsme se domluvily na všem. Ona měla několik let praxi a vždycky měla na třídě asistentku kvůli nějakému dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami, takže ta měla zkušeností hodně. Měla také zkušenosti se psaním IVP nebo i plánů pedagogické podpory, takže ta s tímto zkušenosti měla. Já jenom takové teoretické, takže když někdy došlo na lámání chleba, tak jsem tam potom potřebovala hodně její pomoci. Nějak jsme to spolu daly vždycky dohromady, ale já osobně si v tom celkově nevěřím. Kdybych to měla dělat sama, tak bych si k tomu potřebovala vzít na pomoc někoho zkušeného i teď, protože si myslím, že bych to takhle dobře sama nezvládla. Sama jsem to nikdy nedělala, ve

škole to bylo takové dost odfláknuté, takže bych v tom potřebovala nějaké školení nebo seminář nebo zase pomoc někoho, kdo s tím má zkušenosti.

Připadá Vám kvalifikační kurz (v rozsahu cca 120 h) pro asistenty pedagoga dostačující? Mají podle Vás dostatečné odborné znalosti?

Já bych se velmi ráda dozvěděla, co je náplní toho kurzu nebo bych si ten kurz asistenta pedagoga klidně sama udělala, protože by mě opravdu zajímalo, co a jakým způsobem se tam učí. Zatím mám tedy zkušenost jenom s tou jednou asistentkou, ale připadá mi to nedostatečné. Víím, že dělají na závěr zkoušku, ale nerozumím tomu, jak by moje asistentka tu zkoušku udělala. Nevím, jestli to osvědčení pak dají každému. Nechápu, že ten kurz dodělala, že jí to někdo schválil a že byla uznaná, že má dostatečnou kvalifikaci pro tuhle pozici. Vůbec tomu nerozumím. Připadá mi to celkově hodně málo a nepřipadá mi to dostatečné.

Máte zkušenost s tím, že byl asistent pedagoga otevřený zpětné vazbě?

Když jsem si s mojí asistentkou promluvila, tak se mi zdálo, že té zpětné vazbě otevřená je. Ona si mě vyslechla a řekla: „Jo, to já jsem nevěděla, takže jsem ráda, že jsi mi to řekla.“ Takže byla ráda, že jsme si to vyjasnily, ale že by to k něčemu bylo to se říct nedá. Já si myslím, že to bylo i tím jaká ona byla i v soukromém životě. Bohužel neměla žádné odborné vzdělání, takže si nemyslím, že by to bylo tím, že by třeba nechtěla, ale připadalo mi, že nechápala, co jsem po ní chtěla.

Má asistent pedagoga zájem na sobě pracovat / sebevzdělávat se?

Znám asistentky pedagoga, které na sobě pracují, ale potom už nezůstávají asistentkami, ale jdou často studovat a později dělat spíše učitelky. Ale u asistentek, které zůstávají asistentkami jsem ještě nezažila, aby se někdo sebevzdělával dále.

Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními

Kdo ve vaší MŠ spolupracuje s poradenskými zařízeními (PPP, SPC), jste to vy, nebo jiná pověřená osoba?

S poradenským zařízením jsem spolupracovala já jako pedagog. Paní ředitelka s nimi také byla v kontaktu a vlastně i ta speciální pedagožka. Takže jsme s nimi komunikovaly tak nějak všechny.

Využíváte poradenské služby, které PPP/SPC nabízejí? Pokud ano, jaké to jsou? Víte, na koho dalšího se můžete obrátit, pokud potřebujete odbornou radu týkající se inkluzivního vzdělávání?

Co se týká poradenských služeb, tak ani nevím, že nějaké služby nabízejí. Asi by mi bylo hloupé se na ně obrátit, nebo mě to vlastně ani nenapadlo se na ně nějak obracet. Nevím, na koho jiného bych se mohla obrátit. Spíše bych to řešila s nějakou kolegyní, která s tím má nějaké zkušenosti.

Jak hodnotíte doporučení, která Vám PPP/SPC posílají? Jsou vhodně a individuálně zpracovaná? Vycházíte z nich při sestavování individuálních vzdělávacích plánů?

Moje zkušenost je taková, že doporučení z těchto zařízení nejsou vhodně a individuálně sestavena. Když jsem to konzultovala se speciální pedagožkou, s paní ředitelkou nebo i s tou kolegyní, která

s tím měla více zkušeností, tak všechny řekly, že to je vlastně stejné doporučení, které už viděly předtím u jiného dítěte. Já to bohužel nemohu posoudit, protože jsem viděla pouze tu jednu. Ale pokud to tak je, tak ta doporučení nejsou vůbec kvalitně zpracovaná. Rozumím tomu důvodu, že těch dětí je hodně a lidí v poradnách málo, ale pokud už se tím zabývají, tak by se tím měly zabývat tak, aby to k něčemu bylo. Potom, když jsme zpracovávaly ten individuální vzdělávací plán, tak to bylo všechno takové obecné. Všechno z toho bych si vlastně našla na internetu, takže to užitečné nebylo, ale vycházely jsme z toho, protože jsme z toho musely vycházet.

Jak celkově hodnotíte spolupráci se školským poradenským zařízením (PPP, SPC)? S jakým poradenským zařízením v Plzeňském kraji nejčastěji spolupracujete?

Spolupráci s těmito zařízeními hodnotím tak nějak neutrálně, ani ne kladně, ani ne záporně. Co se týká těch lidí, kteří se přišli podívat na toho chlapečka a na nás, tak jsem z té návštěvy měla dobrý pocit, ale že by to k něčemu bylo, to jako ne. Co se týká nové školky, tak jsme byly teď v kontaktu s Křesťanskou PPP, kde se mi líbilo, že chlapečka vyšetřili brzy, protože nemají tolik klientů. Ještě předtím, než paní psychologka udělala nějaký závěr, tak se přišla podívat do školky, což se mi hodně líbilo. Co se týká SPC, tak po nás chtěli zprávu, jak to dítě funguje ve školce a vlastně hodně na nás dali.

Závěrečné otázky

Napadá Vás nějaký návrh pro zlepšení inkluzivního vzdělávání v praxi? Co Vám chybí/vadí?

Co se týká inkluzivního vzdělávání, tak já jsem určitě pro, ale nesmí to být takový extrémní případ, jaký jsem měla já na třídě. Myslím si, že v tomhle případě se inkluze nepovedla a nebylo to vhodné ani pro jednu stranu. Ani pro toho chlapečka, ani pro zbytek třídy. Myslím si, že tomuhle chlapečkovi by bylo výrazně lépe v nějaké menší skupině dětí. Kde by byl i ten personál, který by se o něj staral, kvalifikovanější a věděli by, jak pracovat přímo s těmito dětmi. Mně osobně chybí kvalifikace a někdo, kdo by mi ukázal a řekl, jak mám s takovým dítětem pracovat. Já jsem tedy v té době byla bez praxe, takže jsem ani nevěděla, jak pracovat s běžnou třídou, kde probíhal tenhle pokus o tu inkluzi. Nakonec to dopadlo tak, že ke konci školního roku chlapečka odhlásili ze školky a dali ho právě někam do stacionáře. Nebo do nějaké skupiny, kdy byli kvalifikovanější na tyhle děti. Po čase se s námi spojil tatínek a řekl nám, že je tam chlapeček mnohem spokojenější, takže jsme byly rády, protože my jsme jim to i doporučovaly. Pokud by byli schopni najít nějakou menší skupinu, kde jsou odborníci, tak by to bylo pro bylo všechny lepší. Oni opravdu potom byli spokojenější, protože ten chlapeček byl v menším kolektivu mnohem klidnější a i ta třída byla těm dětem více uzpůsobena, protože tam měli lepší podmínky a neměli tolik podnětů, které by je rozrušovaly. Určitě ten režim dne byl taky jiný, myslím, že tam nebyl takový důraz na řízenou činnost jako máme my v běžných třídách. Co se týká té mé zkušenosti, tak jsem v tomto případě nebyla spokojená. Byl dobrý nápad to zkusit, ale stejně tak byl dobrý nápad ho dát jinam.

Myslíte si, že je inkluzivní vzdělávání přínosné pro všechny děti?

Myslím si, že ano. Je dobré to vyzkoušet a pokud to nejde, tak je ale stejně důležité si umět říct, že to není vhodné. Třeba, že dítěti bude lépe v nějakém menším kolektivu, kde mu bude dopřána kvalitnější péče, protože tam bude méně dětí a více pedagogů s odbornějším vzděláním.

Jaká pozitivní a negativní podle Vašeho názoru přináší inkluzivní vzdělávání pro dítě se SVP?

Co se týká pozitiv a negativ, která to může dítěti se SVP přinést, tak ta pozitivní jsou taková, že se opravdu může povést to, že bude v tom kolektivu přijatý. Zapojí se do všech činností a může se spoustu věcí naučit. Může se ten jeho stav celkově zlepšit. Pro ty rodiče to může být vlastně jako lepší než docházet jen někam, kde jsou děti pouze děti se SVP. Zároveň se nemusí dostat do třídy, ve které to ta učitelka nějakým způsobem bude zvládat. Může k tomu být negativně nastavená, může si nevěřit, nemusí to dobře uchopit a můžou tam být negativa v tom smyslu, že tam nebude poskytnuta ta péče, kterou potřebuje. Nebo ten kolektiv a ostatní rodiče ho nemusí přijmout dobře. Nemusí mu vyhovovat kolektiv, kde je větší počet dětí. Ale jak už jsem říkala, když ta možnost je, tak to vyzkoušet a kdyžtak potom najít jinou cestu.

Jaká pozitivní a negativní podle Vašeho názoru přináší inkluzivní vzdělávání pro kolektiv?

Když se na to podívám z té druhé strany, tak pro ty ostatní děti je důležité, aby viděly, že tady nejsme všichni stejní. Myslím si, že pro obě strany je to důležitá zkušenost. Za mě je to určitě vhodné, ale stejně tak, jak už jsem řekla, je důležité to vyhodnotit, zdali je dobré v tom pokračovat, nebo zvolit jinou cestu.

Bylo by podle Vás vhodné, kdyby měla každá MŠ svého speciálního pedagoga/psychologa, který by Vám byl kdykoliv k dispozici?

Určitě by bylo vhodné, aby každá škola nebo školka měla svého speciálního pedagoga nebo psychologa, se kterým by mohly spolupracovat. Jak učitelky, tak by ale bylo dobré, aby byla v kontaktu s těmi dětmi. Určitě by to byl velký přínos pro všechny. A stejně tak by se mi líbilo, aby každá školka měla svého logopeda, ale to už je zase jiné téma.

Cítíte se připraven/a aplikovat v praxi principy inkluzivního vzdělávání? Daří se Vám to podle Vašich představ?

Já se obecně moc necítím na to inkluzivní vzdělávání. Domnívám se, že ta situace nebude taková, jakou by si ji všichni přáli a představovali – včetně mě, protože ti asistenti jsou jací jsou. Já mám tedy zkušenost pouze s jedním asistentem, ale co jsem viděla na jiných třídách, jak to funguje, tak se mi to prostě nelíbilo. Většinou jsou to paní, které se mi na tu práci vůbec nehodí. Pokud by byl na třídě dostatečně kvalifikovaný asistent, tak si to dokážu představit více. A ještě kdybych já měla větší kvalifikaci a více tomu rozuměla, lépe to zvládala a věřila si v tom, tak bych se na to potom cítila být připravena. Mám z toho spíše strach a bojím se, že to nezvládnou tak, jak by bylo potřeba. Třeba by se tomu dítěti se SVP nedařilo, jak by mohlo, kdyby byl na třídě u kvalifikovanějších učitelů a v menším kolektivu.

Máte dostatek času a prostoru se věnovat dítěti/dětem s individuálními vzdělávacími potřebami?

Když je na třídě dítě se SVP, tak bývá i snížený počet dětí, ale ten čas, který bych chtěla věnovat tomu dítěti, tam není. Není čas ani prostor. Jak už jsem říkala, té asistentce jsem nedůvěřovala, abych jí mohla svěřit ostatní děti. Takže jsem si vybrala ten zbytek dětí a věnovala se raději jim. Kdyby byl prostor díky ní, tak by se ten čas našel, ale nevím, zdali dostatek. Případá mi, že nemám dostatek času ani na běžné děti, natož ještě abych do toho měla čas na dítě se SVP. Třeba teď na třídě mám dvě děti s odlišným mateřským jazykem a vnímám, že na ně také nemám dostatek času.

Příloha č. 2: Rozhovor R2 (praxe 6 let, vzdělání bakalářské)

Představení respondenta

Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Jaká je délka Vaší praxe na pozici učitel/ka v mateřské škole?

Studovala jsem v Českých Budějovicích obor speciální pedagogika, který byl ukončen bakalářským titulem. Jako učitelka v mateřské škole působím 6 let a jako ředitelka druhým rokem. Před školkou jsem dělala ve škole pro sluchově postižené a potom ve speciálním pedagogickém centru pro sluchově postižené. Celkově mě baví práce s dětmi, ale nebaví mě papíry. Jak jsem v dřívějším zaměstnání jezdila do škol, tak mě to bavilo, ale bylo to o tom, že jsem byla pořád někde na cestě. To mi nevyhovovalo a bylo to náročné. Rozhodla jsem se odejít, protože se začala měnit náplň práce, kdy se za hlavní považovalo psát papíry. Celkově se začalo méně vyšetřovat a méně jezdit do škol, což mi přišlo hrozné. Jak jsem do těch škol jezdila a dostávala zpětnou vazbu nejen od pedagogů, ale i rodičů, tak mi to dávalo smysl. Učitelky si chválily, že díky nám pochopily, jaký má ten neslyšící problém, co se vlastně děje, když má nedostatečnou slovní zásobu nebo nechápe souvětí. Vypadá to jako úplně jednoduché, ale když tam má ta učitelka spoustu dětí v jakémkoliv typu školy, tak je to pro ni velmi náročné. Takže já jsem tam jezdila a snažila se vždy pomoci a vymyslet, jak by se to dalo udělat. Myslím si, že ta integrace byla u většiny dětí přínosná.

Zkušenost s inkluzivním vzděláváním

Jaké jsou vaše zkušenosti s inkluzivním vzděláváním?

Jaké konkrétní dítě je/bylo u Vás ve třídě začleněno?

Co jsem zažila z pohledu speciálního pedagoga, tak musím říct, že to vždycky bylo výborné. Asistentky, které tenkrát fungovaly, byly pro ty učitelky velkým přínosem. Učitelka měla tu asistentku, která s tím dítětem pracovala dejme tomu z 80 % a ta paní učitelka jenom úkolovala. Asistentky chodily do kabinetu a procvičovaly slovní zásobu, vyjadřování a pak už přišla jenom učitelka a udělala tu nadstavbu, že vysvětlila daný problém. Dříve to ty asistentky všechno i předpřipravily a výborně to fungovalo. Já jsem se snad jenom dvakrát setkala s tím, že si ty ženský šly téměř po krku. Ale to bylo fakt hrozný. Myslím si, že je důležitá metodická podpora, která teď tolik není. Co jsem v kontaktu s bývalými kolegyněmi ze SPC, tak vím, že ten čas už teď nemají, že spíše jenom vyšetřují a málokdy mají čas vyjet do těch škol, takže ti pedagogové prostě neví, co s těmi dětmi dělat. Já mám zkušenosti se sluchově postiženými, ale nevím třeba, co s dítětem, které má úzkosti a bojí se, nebo má poruchy chování. Zdá se mi, že není nikdo, kdo by poradil.

Jak probíhala adaptace tohoto dítěte? Jaké postupy a metody se Vám osvědčily?

Adaptace dětí se sluchovým postižením byla celkově obtížná. Bylo nutné zvolit naprosto

individuální přístup, získat AP, naučit se základy ZJ a pomoci dítěti se zapojením mezi vrstevníky.

Jakým způsobem probíhá spolupráce s rodiči dítěte se SVP? Jakou máte zkušenost?

Na školce mám zkušenost se sluchově postiženým dítětem a s holčičkou, která měla poruchy chování, a to tedy musím říct, že něco takového jsem za celý svůj život neviděla. Bylo to něco strašného, ale nebyla diagnostikovaná, protože rodina absolutně nespolupracovala. Tatínek byl zavřený ve vězení a maminka problematická, takže prostě hrozné. Odchodila celou docházku, ale bylo to pro nás náročné, protože nám chyběla personální podpora.

Pak jsme měli chlapečka, který měl diagnostikovanou poruchu chování (4. stupeň podpůrných opatření). Byl bohužel dítě nějaké paní, co užívala drogy v těhotenství. Již v druhém měsíci života si ho adoptovala rodina, která byla úžasná. S rodiči byla velmi dobrá spolupráce na každodenní úrovni.

Myslím si, že se nám to tady s tím chlapečkem povedlo, a to hlavně díky metodické podpoře od Křesťanské PPP a asistentce, která k němu měla plný úvazek. To je nesmírně důležité, když někdo přijde a vysvětlí, proč se to dítě tak chová. Nám se podařilo tomu klukovi porozumět a v podstatě jsme s ním neměly žádný problém. Tam bylo nejdůležitější nastavit jasná pravidla. On věděl, že se k němu nechováme nespravedlivě a zároveň věděl, že když něco udělá, že za to ponese své následky. Nám tady fungoval úplně krásně. Celková adaptace byla dlouhá, v podstatě, když k nám přišel ve 3 letech, tak jsme vůbec nevěděli. Docela jsme tápali, protože se pořád pokakával nebo často říkal, že nepůjde ven. Byl hodně zaseklý, takže jsme pořád hledali nějaké způsoby řešení. Po půl roce, když se to nelepšilo, tak se maminka spojila s Křesťanskou PPP. Ti nám sem přijeli, začali nám pomáhat a pak už to bylo úplně skvělé.

Podmínky inkluzivního vzdělávání

Jak celkově hodnotíte podmínky inkluzivního vzdělávání? Jsou podle Vašeho názoru dostatečné? Co Vám chybí pro práci s dětmi se SVP (vybavení, kvalifikace, vzdělání, znalost legislativy, týmovost na třídě)?

Myslím, že podmínky jsme měli vytvořené velmi dobré. Hlavně jsme získali asistenta pedagoga, což bylo klíčové. Zorientovaná v zákonech nejsem, to je pro mě opravdu za trest tam něco hledat. Když už něco potřebuji, tak zavolám kolegyním, jestli to neví, nebo se to pokusím najít na internetu, nebo i zavolám na kraj a zeptám se tam.

Máte podle Vašeho názoru dostatečně zajištěné materiální podmínky pro inkluzivní vzdělávání (má MŠ dostatečné množství kompenzačních pomůcek a didaktických materiálů pro děti se SVP)?

My máme ještě momentálně jednoho chlapečka s PAS a žádné z dětí nikdy nepotřebovalo žádné speciální pomůcky, takže nevím. Ale když jsem ještě působila v SPC, tak to byla automatická věc, že škola dostala peníze podle stupně postižení a dokupovali si za to různé zvukové pomůcky,

slovníky...

Nevím, jaká je situace teď, ale za tu dobu, co jsem byla já v SPC, tak si myslím, že z pohledu sluchově postiženého dítěte to bylo dostatečné. Vždycky jsme s učitelkami navázali vztah, kde šlo o vzájemnou spolupráci, takže nebyl problém. Ani jedna strana se nebála oslovit tu druhou. Spoustu věcí jsme vykomunikovali třeba jenom po telefonu, nebo jsme školu na jejich žádost navštívili. Ovšem záleží na postižení. Jak je to třeba u pohybově postiženého dítěte, to fakt nevím.

Máte podle Vašeho názoru dostatečně zajištěné organizační a personální podmínky pro inkluzivní vzdělávání (máte na třídě kvalifikované kolegyně, personální obsazení je dostatečné, znáte a rozumíte legislativnímu rámci, kde je inkluzivní vzdělávání ukotveno...)?

U holčičky, která měla nejspíše tu poruchu chování, rozhodně nějaká personální podpora chyběla. Ale to bylo tím, že ona prošla touhle školkou absolutně nedignostikovaná, i když jsme několikrát maminku prosili, nešlo to prostě. To nebylo deset minut, aby někomu něco neudělala, ubližovala dětem i zvířatům, prostě všem, koho viděla. V tomto případě bychom ocenili asistenta pedagoga. Ale jinak si myslím, že personální podmínky máme zajištěné dobře.

Pokud máte v běžné třídě umístěné dítě se SVP, je u Vás snížený počet dětí? Pokud ano, o kolik?

Běžný počet je 24, ale my jich máme 25. Žádala jsem celkově o navýšení, protože jsme tady jediná školka na vsi. Ten přetlak žádostí umístit dítě k nám byl hrozně velký. Takže já jsem se ptala i na školáku, jestli to tak jde. Můžu mít až 26 dětí a z toho počtu jsem sundala jedno dítě, takže mám 25 dětí. Je to tedy hodně, trochu toho lituji, ale zase chápu, že nikde v okolí nezůstalo ani jedno volné místo ve školce, tak jsem se snažila vyhovět rodičům. A musím tedy říct, že každé dítě nad dvacet je znát. Rozhodně bych ocenila menší počet dětí, tak do těch dvaceti by to bylo akorát.

Je vaše vedení nakloněno dalšímu vzdělávání? Máte možnost se účastnit vzdělávacích seminářů, které se týkají inkluzivního vzdělávání? Pokud ano, kterou organizaci si nejčastěji vybíráte (v Plzeňském kraji)?

Ano, snažíme se na sobě pracovat. Využíváme webináře, které se teď rozmohly, dříve to vůbec nebylo. Jinak z Plzně využíváme Krajské centrum vzdělávání a Národní institut pro další vzdělávání. Myslím si, že nabídka kurzů je dostačující, ale mě osobně by oslovilo, kdyby byla možnost nějaké užší spolupráce s psychologem nebo speciálním pedagogem. Kdyby třeba byli nasmlouvaní odborníci, kteří by byli k dispozici pro určitý počet škol. A my, když máme problém, tak bychom je mohli oslovit. Zároveň oni by věděli, že na nás ten čas mít budou, že je neotravujeme a mohli by se tomu problému věnovat. Že by se přijeli podívat na to konkrétní dítě, řekli nám, kde my třeba děláme chybu, měli možnost seznámit se s rodinou a prostě, aby nám pomohli. Tohle by bylo úžasné, kdyby to ta vláda dokázala udělat.

Bylo potřeba se v rámci inkluzivního vzdělávání doučit nějakou speciální dovednost, např. alternativní komunikaci? Pokud ano, kdy a kde jste se tomu naučila...?

Pokud to zhodnotím z pohledu působení v SPC, tak se dost často učitelé/asistenti učili základy

znakového jazyka za pochodu. Jednalo se třeba o dítě, které bylo čekatelem na kochleární implantát. Protože samozřejmě nic neslyšelo, tak se muselo začít, aby se ta řeč rozvíjela. Bylo nutné to myšlení rozvíjet alespoň tou znakovkou. Takže my jsme najeli do MŠ a vysvětlovali jsme jim, k čemu ten znakový jazyk vůbec je. Jezdili jsme tam a učili je, jak se ty ruce dávají a tak. Dostávali k dispozici DVD a pak už se to z něj třeba učili sami. Ale klíčová byla nějaká přímá pomoc, protože to není jenom tak jednoduché si sednout k televizi a začít šermovat rukama. Takto jsme pomáhali a pak jsme třeba zkoušeli nějaký rozhovor, aby věděli, jak se tvoří otázka. Bylo to hlavně o nich, ale my jsme jim pomohli, aby tomu porozuměli.

Máte v mateřské škole možnost poradenství, když si nejste v nějaké věci jistá? Je v mateřské škole stanovena osoba, která má dostatek zkušeností s inkluzivním vzdáváním? Za kým nejčastěji chodíte?

Při hledání řešení problémů spolupracujeme všechny zúčastněné – ředitelka, učitelka i asistent pedagoga.

Pokud tvoříte IVP, jste podle Vašeho názoru zařazena do odpovídající platové třídy (podle katalogu prací patří pedagog, který tvoří IVP, do desáté platové třídy)?

Ano, jsem zařazena do odpovídající platové třídy.

Individuální vzdělávací plán

Pokud je potřeba vytvořit dítěti IVP, jakým způsobem/postupem vytváříte individuální vzdělávací plán? S kým spolupracujete?

Při vytváření spolupracujeme s kolegyní (druhou učitelkou) a vycházíme z doporučení od PPP nebo SPC. Z pohledu učitelky mateřské školy jsem se setkala s tím, že doporučení od PPP byla úplně všechna stejná. Viděla jsem tedy dvě nebo tři. Ale je to hrozné, protože ať to dítě má jakýkoliv problém, tak to byly úplně stejné dokumenty se stejným doporučením. Rozvíjet zrakové vnímání, motoriku... Možná jim trochu křivdím, protože to je samozřejmě důležité u všech dětí, ale mně to nepřišlo vůbec individualizované. Byl to ten samý formulář, jen tam byly změněné osobní údaje o tom dítěti.

Daří se Vám plánovat, realizovat a vyhodnocovat činnosti vycházející z individuálního vzdělávacího plánu spolu s asistentem pedagoga, nebo na tom pracujete převážně sama?

Na vyhodnocování zase spolupracujeme s druhou učitelkou.

Jak náročná je pro Vás příprava / vedení / vyhodnocování potřebných dokumentů k inkluzivnímu vzdávání?

Je to velmi náročné, obzvlášť když se musí vypracovávat další povinná dokumentace.

Myslím, že jsme ve školství přehlčení „papírováním“.

Kdy a kde nejčastěji provádíte administrativní činnosti související s inkluzivním vzdáváním?

Administrativní činnost vykonávám hlavně doma mimo pracovní dobu. Spoustu papírů, i těch,

keré se týkají ředitelské pozice, dělám mimo pracovní dobu, protože to se nedá. Ale je to asi i tím, že jsme malá školka a nemáme tady další lidi. Musím splňovat určité hodiny u dětí ve třídě a pak v těch pár hodinách to všechno nestíhám.

Asistent pedagoga

Jakou máte zkušenost s fungováním asistenta pedagoga na třídě?

V našem případě bych se bez AP neobešla, za mě je to velmi přínosný a důležitý člen týmu. Měli jsme obrovské štěstí, že tahle paní tu byla předtím jako uklízečka, takže to tu znala. Je to pro všechny neuvěřitelná pomoc.

Ona funguje jako třetí učitelka, ale zase počká až co jí řekneme. Je kreativní, samostatná, chytrá. Vy jí dáte nějaký úkol a sama si to rozvine. Zvládne někdy i věci, které jsou těžké pro paní učitelku. Opravdu má dobré nápady, co s dětmi dělat. Umí to dítě zaujmout, dobře motivovat. My asistentku pořád přemlouváme, ať si udělá střední školu a jde dělat učitelku. Ale trochu problém je, že si vůbec nevěří, takže na tu střední nechce jít.

Jak se Vám daří spolupráce s asistentem pedagoga? Fungujete týmově? Co se Vám při společném fungování osvědčilo?

Získala jsem chytrou, pracovitou paní asistentku, se kterou vše řešíme společně. Asistentka ví, co a kdy dělat, chápe, že třeba věci s rodiči řeší učitelky. Mám pocit, že to tady plyne tak přirozeně a bez problému.

Připadá Vám kvalifikační kurz (v rozsahu cca 120 h) pro asistenty pedagoga dostačující? Mají podle Vás dostatečné odborné znalosti?

Naše úžasná paní asistentka je vyučená prodavačka, která si pak udělala ten kurz.

Takže si myslím, že to není o vzdělání, ale o tom člověku.

Máte zkušenost s tím, že byl asistent pedagoga otevřený zpětné vazbě?

Naše asistentka je otevřená zpětné vazbě úplně přirozeně. Když vidím, že něco dělá, tak třeba jdu a pokud mám pocit, že to není úplně dobře, tak jí to ukážu a ona to pak zase rozvine.

Má asistent pedagoga zájem na sobě pracovat / sebevzdělávat se?

Myslím si, že je důležité, aby i asistent na sobě pracoval. My jí každé pololetí posíláme na nějaký ten vzdělávací kurz se zaměřením, proč tady je. Teď byla třeba na něčem o autismu.

Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními

Kdo ve vaší MŠ spolupracuje s poradenskými zařízeními (PPP, SPC), jste to vy, nebo jiná pověřená osoba?

S PPP nebo SPC většinou spolupracuji já jako ředitelka, určitě bych neočekávala, že to bude dělat ta asistentka.

<p><i>Využíváte poradenské služby, které PPP/SPC nabízejí? Pokud ano, jaké to jsou? Víte, na koho dalšího se můžete obrátit, pokud potřebujete odbornou radu týkající se inkluzivního vzdělávání?</i></p> <p>S tou Křesťanskou PPP tu spolupráci hodnotím na výbornou. Ti fungovali dobře, minimálně jednou za půl roku nám volali, jak se chlapečkovi daří. Když byly velké problémy, tak sem přišli i častěji. Maminka s nimi byla v úzkém kontaktu, takže to bylo vynikající. Ale u dalších PPP to takhle nefunguje.</p>
<p><i>Jak hodnotíte doporučení, která Vám PPP/SPC posílají? Jsou vhodně a individuálně zpracovaná? Vycházíte z nich při sestavování individuálních vzdělávacích plánů?</i></p> <p>To už jsem hodnotila výše. Případá mi to prostě nedostatečné. Vim, že jsou zahlceni, chápu, že vyšetřují velké množství dětí, ale zase si myslím, že ten člověk by měl přijet a pomoci nám s tím problémovým dítětem. Když už to ten stát takhle rozjel, tak by to mělo mít celé smysl.</p>
<p><i>Jak celkově hodnotíte spolupráci se školským poradenským zařízením (PPP, SPC)? S jakým poradenským zařízením v Plzeňském kraji nejčastěji spolupracujete?</i></p> <p>Z mojí zkušenosti hodnotím spolupráci s Křesťanskou PPP výborně. U ostatních to říct nemohu.</p>

<p>Závěrečné otázky</p>
<p><i>Napadá Vás nějaký návrh pro zlepšení inkluzivního vzdělávání v praxi? Co Vám chybí/vadí?</i></p> <p>Myslím, že v případě doporučení PPP bychom přivítali více konkrétních doporučení pro dané dítě. Jak už jsem říkala, zdá se mi, že jejich doporučení jsou hodně podobná.</p> <p>Dále bych přivítala nějakého sdíleného odborníka. Každá škola by měla mít možnost kontaktovat se s nějakým přiděleným psychologem / speciálním pedagogem, prostě odborníkem v té dané oblasti, který by měl dokázat kvalifikovaně poradit, aby se to dalo zvládnout. Myslím si, že zrovna u těch poruch chování je ta pomoc nedostatečná.</p>
<p><i>Myslíte si, že je inkluzivní vzdělávání přínosné pro všechny děti?</i></p> <p>Nejsem si tím jistá, záleží na mnoha faktorech.</p>
<p><i>Jaká pozitiva a negativa podle Vašeho názoru přináší inkluzivní vzdělávání pro dítě se speciálními potřebami?</i></p> <p>Pokud inkluze probíhá dobře, tak je danému dítěti dána možnost se začlenit do běžného kolektivu vrstevníků. Pokud jsou obtíže, myslím, že inkluze ubližuje oběma stranám.</p>
<p><i>Jaká pozitiva a negativa podle Vašeho názoru přináší inkluzivní vzdělávání pro kolektiv?</i></p> <p>Když se inkluzivní vzdělávání daří, tak si myslím, že je to přínosné i pro ty intaktní děti, protože se děti naučí citlivěji vnímat druhé a pomáhat. To dítě s poruchami chování bylo třeba „špatným příkladem“, jak se dítě nemá chovat. Ale musí to ten učitel zvládnout, takže by měl mít někoho, kdo mu s tím pomůže. Pokud se v tom ten učitel plácá i spolu s asistentem, tak je pak nervozita na</p>

všech stranách. A myslím si, že místo toho, aby to pomáhalo, tak to může být problémem. Pokud je inkluze nezvládnutá, může naopak celý kolektiv rozhodit a rozvoj intaktních dětí omezit.

Bylo by podle Vás vhodné, kdyby měla každá MŠ svého speciálního pedagoga/psychologa, který by Vám byl kdykoliv k dispozici?

Myslím, že speciální pedagog / psycholog by byl VELKÝM PŘÍNOSEM pro práci v dané třídě/zařízení. Mám pocit, že jsme nedávno vyplňovali z ministerstva nějaký dotazník a tam se ptali, zdali bychom speciálního pedagoga přivítali. Samozřejmě, že přivítali, protože těch dětí, co je mimo normu přibývá. Většinou jsou to podle mých zkušeností problémy s chováním a emocemi. Myslím si, že kdyby byl pro několik školek jeden sdílený psycholog / speciální pedagog, tak by se měl člověk na koho obrátit.

V tomto mají výhodu velké školky, které jsou pod ZŠ, protože tam na škole nějaký odborník bývá.

Cítíte se připraven/a aplikovat v praxi principy inkluzivního vzdělávání? Daří se Vám to podle Vašich představ?

Do inkluzivního vzdělávání jsme všichni „spadli“ a museli se učit všemu potřebnému. Nevím, jak ostatní, ale já cítím, že na to připravená vůbec nejsem. I když jsem celý život ve školství, ale ty děti jsou tak různé, mají různá svá specifika. Pořád to říkám... Musí někdo přijít a pomoci, aby to k něčemu bylo. Člověk by to možná i časem nějak intuitivně našel, ale to trvá strašně dlouho a nejdůležitější je, aby se to dítě zapojilo co nejdříve. Jakmile se nezapojí co nejdříve, tak ho ten kolektiv může vyloučit, což je nežádoucí. Menší problém je to asi v té školce, ale na základní škole už jsou ty děti ostřejší. Tam se hraje hlavně o ten čas, aby si získalo kamarády, aby nebyl nikdo vyčleňovaný, aby se všichni navzájem pochopili a našli k sobě cestu. Nejdůležitější je pochopit to dítě a vědět, co je za problém. Aby inkluzivní vzdělávání mohlo fungovat, tak za nejdůležitější považují podporu od těch odborníků.

Máte dostatek času a prostoru se věnovat dítěti/dětem s individuálními vzdělávacími potřebami?

Myslím, že ano, a to hlavně díky působení asistentky.

Příloha č. 3: Rozhovor R3 (praxe 4 roky, vzdělání bakalářské)

Představení respondenta

Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání? Jaká je délka Vaší praxe na pozici učitel/ka v mateřské škole?

V současné době v mateřské škole učím čtvrtým rokem. Studovala jsem na ZČU v Plzni bakalářský obor Učitelství pro mateřské školy.

Zkušenost s inkluzivním vzděláváním

Jaké jsou vaše zkušenosti s inkluzivním vzděláváním?

Jaké konkrétní dítě je/bylo u Vás ve třídě začleněno?

V prvním a druhém roce mé praxe jsem měla na třídě dítě s tělesným postižením. Pak jsem měla integrované dítě s vývojovou dysfázií (nemělo k sobě psaného asistenta pedagoga) a také jsem ve stejné době měla na třídě dítě s lehkým mentálním postižením a SVP vyplývajícími převážně z dopadu jiných životních podmínek. Momentálně mám na třídě dítě s opožděným vývojem řeči a s poruchami chování.

Jak probíhala adaptace dětí se SVP? Jaké postupy a metody se Vám osvědčily?

Adaptace probíhala s mírnými obtížemi. Prvních několik dní až týdnů v průběhu dopoledne chlapec s tělesným postižením plakal a bylo vidět, že se v prostředí necítí dobře a bezpečně. Špatně se odpoutával od matky, od otce o něco lépe. Po několika týdnech (cca 2–3 týdny) už hoch chodil do MŠ rád, přestal plakat a začal si zvykat na nové prostředí, na své vrstevníky i na pedagogy. U dítěte s vývojovou dysfázií a u dítěte s lehkou mentální retardací jsem u procesu adaptace nebyla, protože nastoupily do MŠ ještě před mým nástupem. U dítěte s opožděným vývojem řeči a poruchami chování probíhala adaptace zcela bez problémů, hoch se adaptoval okamžitě. Žádné speciální postupy ani metody jsme nevyužívali, protože mi nepřišlo, že by to bylo potřeba. Téměř všechny intaktní děti ty děti se SVP přijaly přirozeně. Nemuseli jsme s nimi nic probírat a upozorňovat je na něco. Rozdílly nevnímaly, protože ty děti nejsou jako dospělí. Pouze u chlapečka s tělesným postižením jsme děti v průběhu upozorňovali, že na něj musí opatrně. Děti ho neměly tendence vyčleňovat, ba naopak, holčičky se o něj hezky staraly, chtěly ho mazlit a pomáhat mu.

Jakým způsobem probíhá spolupráce s rodiči dítěte se SVP? Jakou máte zkušenost?

Spolupráce mezi MŠ a rodiči byla téměř bezproblémová. Rodiče dítěte i ostatní příbuzní (babičky) byli velmi ochotní a s učitelkami spolupracovali. Předávali veškeré dokumenty, a to i ty, které nemuseli. Podávali učitelkám veškeré informace o dítěti. Byli přístupní konzultacím. U dítěte s vývojovou dysfázií byla spolupráce mezi MŠ a rodiči zcela bezproblémová a naprosto perfektní. Rodiče plně důvěřovali mateřské škole a pedagogům v mateřské škole, spolupracovali, dítěti věnovali veškerou pozornost a byli velmi otevření. U dítěte s lehkým mentálním postižením byla

spolupráce mezi školou a rodiči mírně problémová. Rodiče nebyli biologickými rodiči dítěte, ale jeho pěstouny. Na hoča velmi často koukali tzv. skrz prsty, byli na něj velmi přísní, podhodnocovali ho a v mateřskou školu a pedagogy neměli plnou důvěru a velmi často nevěřili pozitivnímu hodnocení dítěte. U hoča s poruchami chování a opožděným vývojem řeči je spolupráce mezi školou a rodiči dobrá, avšak střetáváme se s problémem v upřímné a otevřené komunikaci.

Podmínky inkluzivního vzdělávání

Jak celkově hodnotíte podmínky inkluzivního vzdělávání? Jsou podle Vašeho názoru dostatečné? Co Vám chybí pro práci s dětmi se SVP (vybavení, kvalifikace, vzdělání, znalost legislativy, týmovost na třídě)?

Myslím si, že podmínky nejsou dostatečné. V první řadě chybí pedagožkám dostatečné vzdělání (zejména praktické), mají nedostatek zkušeností a taktéž příliš mnoho dětí na třídě. V některých případech i nedostatečně vzdělaný asistent pedagoga, který nedokáže správně podpořit pedagogy na třídě ve výchově a vzdělávání. Co se týká znalosti legislativy, tak žádný přehled nemám. Upřímně řečeno po tom ani netoužím. Nemám ponětí, kde bych to hledala, ale kdyby bylo něco jo potřeba, tak to asi zadám do vyhledávače a věřím, že to najdu. Ale žádnou konkrétní ověřenou stránku na to nemám ani neznám a nikdy jsem se o to nezajímala. Ředitelka nás o tom nikdy neinformovala vyloženě o nějakých změnách těch novel nebo tak. Možná sem tam někdy okrajově, ale když to budu vztahovat na ty děti se SVP, které také vzděláváme, tak to ne.

Máte podle Vašeho názoru dostatečně zajištěné materiální podmínky pro inkluzivní vzdělávání (má MŠ dostatečné množství kompenzačních pomůcek a didaktických materiálů pro děti se SVP)?

V některých případech ano, v některých případech ne. Řekla bych, že je to velmi individuální, tedy mateřská škola od mateřské školy. Já měla materiální podmínky zajištěné dostatečně, proto nebylo potřeba nic kupovat. Třída, kde jsem působila byla dobře vybavená, jelikož i v minulých letech tam byly některé integrované děti. My učitelky, ani ty naše děti se speciálními vzdělávacími potřebami nic nepotřebovaly, zároveň ani PPP nebo SPC nám nic nedoporučili na dokoupení. Tam šlo hlavně o to s nimi nějak individuálně pracovat. U chlapčeka s tělesným postižením se musela rozvíjet hlavně samostatnost a sebeobsluha. U chlapčeka s vývojovou dysfázií jsme využívaly obrázkové karty, které tam byly k dispozici od předchozích dětí, takže já nikdy nic nedokupovala.

Máte podle Vašeho názoru dostatečně zajištěné organizační a personální podmínky pro inkluzivní vzdělávání (máte na třídě kvalifikované kolegyně, personální obsazení je dostatečné...)?

Jednoznačně ne. Na třídě nebyli dostatečně kvalifikovaní pedagogové.

Pokud máte v běžné třídě umístěné dítě se SVP, je u Vás snížený počet dětí? Pokud ano, o kolik?

Ano, počet jsme měli snížený o jedno dítě, tedy pokud si to správně pamatuji, teď si nejsem jistá. Možná byl počet snížený o dvě děti. V současné době, kdy mám na třídě hocha s opožděným vývojem řeči a poruchami chování, nemáme počet dětí snížený vůbec (hoch má 3. st. PO).

Je vaše vedení nakloněno dalšímu vzdělávání? Máte možnost se účastnit vzdělávacích seminářů, které se týkají inkluzivního vzdělávání? Pokud ano, kterou organizaci si nejčastěji vybíráte (v Plzeňském kraji)?

Ano, paní ředitelka nám dává dostatek příležitostí. Na začátku každého pololetí nám posílá katalog, ze kterého si vybereme dvě až tři školení a ona nám potom vybere to, které je pro nás nejvhodnější. Každému vybere vždy jenom jedno. Úplně nevím, jestli bych řekla, že je tam dostatek školení týkajících se dětí se SVP. Když už, tak je to na děti s ADHD, to bývá hodně. Sem tam nějaký dětský autismus, ale to bývá většinou pro asistentky, že už je to i v názvu uvedené a občas tam bývá nějaké školení na problémové chování nebo na děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. Většinou, když už je tam u toho nějaký popis, tak to nezní zajímavě. Připadá mi, že to není prakticky zaměřené, což bych potřebovala, ale že je to zaměřené spíše na teorii, kterou máme ze školy. Ještě máme možnost školení online, které nám chodí na pracovní e-mail od naší paní ředitelky i ředitelky z NIDV. Když jsou zdarma a jsou po pracovní době, tak se můžeme přihlásit. Pokud nejsou po pracovní době a jsou zdarma, tak se můžeme domluvit s ředitelkou a pokud to umožní situace, tak nám to dovolí a máme to omluvené. Teď, protože jsme se zapojili zase do nějakých šablon, tak máme větší dotaci na ta školení, takže pokud chceme něco navíc, tak by nám to nejspíše taky schválila. Myslím, že těch možností máme už dost, ale problém je ten, že jsem na školení už dlouho nebyla. Dost často se na nějaké zapíšu, ale pak přijde e-mail, že se školení zrušilo kvůli lektorovi, nebo kvůli tomu, že je málo lidí. Ačkoliv nabídek je dost, tak je náročné se tam dostat a opravdu se toho zúčastnit. Ale myslím si, že máme dobře vybavenou i školní knihovnu, kde je také hodně knížek k dětem se SVP, což je také další forma vzdělávání. Možnosti je podle mého názoru dost, pokud máme zájem se vzdělávat, tak můžeme a máme to usnadněné.

Bylo potřeba se v rámci inkluzivního vzdělávání doučit nějakou speciální dovednost, např. alternativní komunikaci? Pokud ano, kdy a kde jste se tomu naučila...?

Ne, nepotřebovala jsem se doučit žádnou speciální dovednost.

Máte v mateřské škole možnost poradenství, když si nejste v nějaké věci jistá? Je v mateřské škole stanovena osoba, která má dostatek zkušeností s inkluzivním vzděláváním? Za kým nejčastěji chodíte?

Ano, máme v mateřské škole speciální třídu, kde jsou dostatečně kvalifikovaní pedagogové, kteří jsou ochotni poradit, případně přijít na konzultaci na třídu, ve které je dítě se SVP.

Pokud tvoříte IVP, jste podle Vašeho názoru zařazena do odpovídající platové třídy (podle katalogu prací patří pedagog, který tvoří IVP, do desáté platové třídy)?

Ne, myslím si, že nejsem zařazena do odpovídající platové třídy. Vždy jsem spadala do 9. platové třídy, ačkoli jsem tvořila i více IVP najednou.

Individuální vzdělávací plán

Pokud je potřeba vytvořit dítěti IVP, jakým způsobem/postupem vytváříte individuální vzdělávací plán? S kým spolupracujete?

Vycházím z doporučení od školského poradenského zařízení a IVP vytvářím ve spolupráci s kolegyněmi na třídě (druhá učitelka, asistent pedagoga). V některých případech jsme taktéž spolupracovaly s pedagožkami ze speciální třídy.

Daří se Vám plánovat, realizovat a vyhodnocovat činnosti vycházející z individuálního vzdělávacího plánu spolu s asistentem pedagoga, nebo na tom pracujete převážně sama?

Vyhodnocování probíhalo tak, že si asistentka vedla nějaký deník, který jsem vlastně asi nikdy neviděla, ale vím, že nějaký měla u sebe ve skřínce. U toho jsme ale nespolečně pracovaly, sama si tam zapisovala její poznatky. Občas jsem jí k tomu dávala fotky, které si tiskla a dávala je do deníku k nějaké činnosti, která se dítěti se SVP povedla. Společně jsme tvořily ten roční IVP, u toho vždycky byla. Spíše mi tedy většinou odsouhlasila, co jsem tam já napsala a vymyslela, moc nápadů k tomu neměla. Zdálo se mi, že se k tomu nedokáže odborně vyjádřit. Dále se mnou tvořila i ty krátkodobé tříměsíční IVP, ke kterým jsme se pak po uplynulém období vrátily a společně jsme vyhodnotily ty krátkodobé cíle. Zdali jsme je naplnily nebo nenaplnily a jestli je důležité ten cíl převádět do dalšího období, nebo jestli už to potřeba není, protože se to tomu dítěti daří. Ale bohužel se nedá říct, že by to uměla správně odborně vyhodnotit, takže to bylo spíše na mně. Dost často opakovala, co jsem řekla já nebo druhá kolegyně.

Jak náročná je pro Vás příprava / vedení / vyhodnocování potřebných dokumentů k inkluzivnímu vzdělávání?

Teorie a vytváření dokumentů pro inkluzivní vzdělávání mi příliš velký problém nedělalo. Většinou bylo horší převedení do praxe, a to zejména kvůli časové náročnosti a kvůli vysokému počtu dětí na třídě.

Kdy a kde nejčastěji provádíte administrativní činnosti související s inkluzivním vzděláváním?

Po přímé práci v mateřské škole, tedy v nepřímé práci v MŠ. Práci si domů nenosím, vše dělám v MŠ.

Asistent pedagoga

Jakou máte zkušenost s fungováním asistenta pedagoga na třídě?

Zhodnotila bych ji jako dobrou. Asistent pedagoga byl ochotný, pracovitý a snažil se spolupracovat. V některých případech nastal problém zejména v komunikaci, nebo v nedostatečném vzdělání asistenta pedagoga (pouze kurz pro asistenta mi přijde nevyhovující). Taktéž asistent pedagoga zasahoval až moc do práce učitele na třídě. Pasoval se do role tzv. „třetího“ učitele a neuvědomoval si svoje kompetence zejména v komunikaci se všemi rodiči.

Jak se Vám daří spolupráce s asistentem pedagoga? Fungujete týmově? Co se Vám při společném fungování osvědčilo?

Myslím si, že jsme týmově nefungovaly. Měly jsme časté problémy v komunikaci a nesedly jsme si osobnostně. Spolupráce s asistentkou byla složitá, vzhledem k tomu, že já jsem tam přišla jako nová začínající učitelka a ona na té třídě už několik let předtím byla s tou kolegyní, ke které jsem nastupovala já. Pravidla jsme si úplně nenastavily na začátku, ani jsme si nevyjasnily žádné kompetence. Popravdě mě to ani nenapadlo, protože jsem byla ráda, že jsem ráda. Ale brzy jsem poznala, že hodně zasahuje do učitelských kompetencí. Takže jsem si přečetla její i její náplň práce a odporovalo si to s jejím chováním. Ona by neměla komunikovat s rodiči, ona jim nemá říkat informace o průběhu výchovně vzdělávací práce. Do kontaktu s rodiči se samozřejmě dostává, je to žádoucí s rodiči dítěte se SVP, ale i tak by s nimi neměla komunikovat více než ta učitelka. Moje asistentka velmi ráda komunikovala se všemi rodiči, což nebylo žádoucí a ani profesionální. Mnohdy jim sdělovala informace, které by jim sdělovat neměla, nebo jim to sdělovala špatným způsobem neodborně a neprofesionálně. Velmi ráda chtěla dělat mojí práci, chtěla mi zasahovat do mých papírů, chtěla být s dětmi, chtěla je mít na starosti. Ona nechápala to, proč si nedělám papíry, když tam je ona. Nechápala to, že já mám ty děti na starosti a nesu za ně zodpovědnost, že to je moje věc zajistit bezpečnost těch dětí. Nejčastější hádky vznikaly, když jsem měla odpolední. Situace byla taková, že děti spaly a já pracovala na PC, když měly vstávat, tak jsem práci ukončila a šla se jim věnovat. Ona se v tu chvíli cítila ukřivděná, že jsem se šla věnovat dětem, protože takhle to ta druhá kolegyně nedělala. Ta si pokračovala v práci na PC a děti nechávala na asistentce. Já to takhle dělat nechtěla a tam vznikaly největší problémy a dohady. Asi dvakrát nebo třikrát jsme o tom mluvily, pokoušely jsme se si rozdělit ty kompetence, ale ona absolutně nepřijímala, co jsem jí říkala. Jela si pořád to svoje, jednu dvě věty jako kolovrátek dokola. Myslela si, že ona má právo komunikovat s rodiči a předávat jim informace a ona může mít na starost děti a řešit papíry s rodiči, protože ji to takhle naučila ta druhá kolegyně. Takže když jsme to spolu řešily, tak jsem jí vysvětlovala, že to není nic proti ní, že to není o tom, že bych jí nevěřila, ale, že ty děti mám na zodpovědnost já. To je moje práce a mohla bych mít problém z toho, že tu mojí práci předávám na asistentku, která to vůbec nemá v náplni práce. Snažila jsem se jí vysvětlit, když mám přímou práci u dětí, že si nebudu dělat papíry, že si je udělám v nepřímé práci. Pořád opakovala, že jí nevěřím,

protože ona to tak vždycky dělala a najednou přijdu já a je to špatně, že to dělat nemůže. Celé to nemělo žádné východisko a nikdy se po těch rozhovorech nic nezměnilo. Občas šla na chvílku do ústraní ta komunikace s rodiči, že s nimi komunikovala méně, tolik jim nepředávala informace o dětech. Ale vzhledem k tomu, že pak byl zase týden s tou kolegyní, která ji nechávala dělat učitelké záležitosti, tak se nikdy nic nezměnilo.

Připadá Vám kvalifikační kurz (v rozsahu cca 120 h) pro asistenty pedagoga dostačující? Mají podle Vás dostatečné odborné znalosti?

Ne. Myslím si, že asistent pedagoga by měl mít v rámci vzdělávání dětí se SVP minimálně stejné, nebo vyšší vzdělání jako učitel.

Máte zkušenost s tím, že byl asistent pedagoga otevřený zpětné vazbě?

Asistent pedagoga u mě na třídě nebyl otevřený zpětné vazbě. Snažila jsem se předávat zpětnou vazbu formou rozhovoru, protože jsem vycítila, že se spolu necítíme dobře, že tam je určité napětí. Bylo to na základě určitého pozorování a chování. Já v té školce začínala, bylo mi nepříjemné tu zpětnou vazbu podávat, protože jsem věděla, že je zvyklá přebírat učitelské kompetence, ale zároveň jsem věděla, že to není v pořádku. Dělala za mě moji práci, což jsem nechtěla a zároveň jsem se bála, že můžu dostat vynadáno já a můžu za to nést pak následky.

Má asistent pedagoga zájem na sobě pracovat / sebezvzdělávat se?

Asistentka byla přístupná dalšímu vzdělávání, ráda na ně chodila. Když bylo nějaké školení v mateřské škole, které bylo pro učitelky a týkalo se vzdělávání těch dětí (např. předčtenářská nebo předmatematická gramotnost), tak ona se jich účastnila. V tu dobu jsme měli ve školce i Centrum kolegiální podpory, kde v rámci toho probíhala různá školení, kam i ona často docházela. Když si nevěděla s něčím rady, tak se chodila radit k učitelkám do speciální třídy a myslím, že i občas četla i nějakou knížku.

Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními

Kdo ve vaší MŠ spolupracuje s poradenskými zařízeními (PPP, SPC), jste to vy, nebo jiná pověřená osoba?

To bylo podle toho, koho jsme zrovna řešily. Když jsme řešily chlapečka s tělesným postižením, tak probíhalo přímo mezi námi a psychologkou ze SPC, to jsme komunikovaly hlavně učitelky na třídě. Minimálně jednou byla ta paní psychologka ze SPC u nás na třídě. Potom, když jsme řešily chlapečka s opožděným vývojem řeči, tak s tím nám pomáhala ředitelka a zároveň jsem to konzultovala s učitelkami ze speciální třídy a ty pak komunikovaly se SPC. S PPP jsem komunikovala já, ale takové ty formální písemné záležitosti (zprávy, IVP, kontroly plánů) s nimi řešila ředitelka.

Využíváte poradenské služby, které PPP/SPC nabízejí? Pokud ano, jaké to jsou? Víte, na koho dalšího se můžete obrátit, pokud potřebujete odbornou radu týkající se inkluzivního vzdělávání?

Nevyužívala jsem žádné poradenské služby. Problémy, které jsem potřebovala řešit, jsem konzultovala s kolegyní na třídě, která měla zkušenosti, nebo s kolegyněmi ze speciální třídy, které mají bohaté zkušenosti a vzdělání. Vždycky jsme ten problém vyřešily spolu. S poradnou jsem vůbec nekomunikovala, když už jsem měla to dítě diagnostikované, tak mezi námi žádná komunikace neprobíhala, protože ty děti se SVP měly to doporučení psané na dva až tři roky. Docela se to o té poradně ví, že to nedělají individuálně a kvalitně. S tím SPC jsme komunikovaly, jak už jsem říkala. Ta speciální pedagožka k nám jednou došla, ale jinak jsem s nimi nekomunikovala. Víím, že ředitelka s nimi řešila nedostatečnou diagnózu, protože chlapeček neměl jen tělesné postižení, ale jevil i známky mentálního postižení. V naší kompetenci ho není diagnostikovat, proto jsme ho chtěly poslat do SPC, ale v SPC ho nechtěli diagnostikovat, protože byl údajně hodně malý. Ale potom nám na třídě ta paní ze SPC řekla, že nemá cit na to to říct těm rodičům. Tím, že my jsme měly v doporučení jenom tělesné postižení, tak vlastně nebylo co konzultovat. Později byl přeřazený na speciální třídu a tam už to potom řešily kolegyně dále.

Jak hodnotíte doporučení, která Vám PPP/SPC posílají? Jsou vhodně a individuálně zpracovaná? Vycházíte z nich při sestavování individuálních vzdělávacích plánů?

Některá doporučení vhodná byla, některá ne. Setkala jsem se s tím, že zejména doporučení z PPP Plzeň nebyla vhodně a individuálně zpracovaná a nevycházela z potřeb a schopností daného dítěte.

Jak celkově hodnotíte spolupráci se školským poradenským zařízením (PPP, SPC)? S jakým poradenským zařízením v Plzeňském kraji nejčastěji spolupracujete?

Se SPC dostačující, s PPP nedostačující, teď myslím tu klasičkou. Dobrou zkušenost mám nově s Křesťanskou PPP, protože jsme tam teď řešily chlapečka, kterého mám na třídě. Maminka se na naše doporučení s chlapečkem objednala, PPP mě telefonicky kontaktovala. Paní psychologka se mnou udělala krátký rozhovor, kdy se zeptala na základní informace (jak se chová v MŠ a proč požadujeme vyšetření). Potom jsme jim vyplnily sdělení MŠ a dotazník, který nám poslaly. K tomu jsme ještě posílaly naše pozorování, které bylo potřeba. Pak ta paní z PPP přišla na celé dopoledne a pozorovala toho chlapečka. Společně jsme řešily různé situace a už třeba na vycházce nám dávala konkrétní doporučení, protože ho už i znala z toho vyšetření. Ale protože nám to vyšetření z PPP nestačilo, tak jsme ho pak ještě poslaly do SPC, kdy se SPC už potom komunikovala ředitelka a kolegyně ze speciální třídy. Dostaly jsme od nich doporučení, na základě kterého teď pracujeme.

Závěrečné otázky
<p><i>Napadá Vás nějaký návrh pro zlepšení inkluzivního vzdělávání v praxi? Co Vám chybí/vadí?</i></p> <p>Více praxe s dětmi se SVP. Během studia větší zaměření na praktické dovednosti a na informace, které se dají využít v praxi. Teorie, která je zároveň převeditelná do praxe.</p>
<p><i>Myslíte si, že je inkluzivní vzdělávání přínosné pro všechny děti?</i></p> <p>V určitém pohledu ano. V určitém pohledu ne. Asi to teď nedokážu uvést na konkrétním případě. Zkrátka to je hodně individuální, ale celkově se stavím k inkluzivnímu vzdělávání pozitivně.</p>
<p><i>Jaká pozitiva a negativa podle Vašeho názoru přináší inkluzivní vzdělávání pro dítě se speciálními potřebami?</i></p> <p>Záleží, o jaké se jedná dítě. Pokud se jedná o dítě, které nemá problémy s velkým kolektivem, tak to může mít vesměs samá pozitiva, protože prostředí bývá hodně podnětné a děti bez postižení mohou dítě se SVP tzv. „táhnout“. Negativa mohou být zejména v tom, že na třídě bývá hodně dětí, a to dítěti se SVP nemusí vyhovovat, pedagog nemá tolik času na individuální práci.</p>
<p><i>Jaká pozitiva a negativa podle Vašeho názoru přináší inkluzivní vzdělávání pro kolektiv?</i></p> <p>Podle mě to má hlavně pozitiva. Děti poznají, že každý z nás je jiný a že je to v pořádku. Poznají, že každý má nějaké odlišnosti a každý umí něco jiného. Naučí se větší ohleduplnosti a toleranci.</p>
<p><i>Bylo by podle Vás vhodné, kdyby měla každá MŠ svého speciálního pedagoga/psychologa, který by Vám byl kdykoliv k dispozici?</i></p> <p>Ano, vhodné by to určitě bylo. Každý pedagog by se měl mít na koho obrátit.</p>
<p><i>Cítíte se připraven/a aplikovat v praxi principy inkluzivního vzdělávání? Daří se Vám to podle Vašich představ?</i></p> <p>Necítím se na to připravena. Potřebovala bych na to více času, více energie a méně dětí na třídě. Nejsem připravena, ani v tomto oboru vzdělaná. Neznám zákony, co se týkají celkově výchovy a vzdělávání dětí se SVP. Z bakaláře vím, že se učitelé občas okrajově o nějaké vyhlášece nebo zákonu zmínili, ale moc si to nepamatuji. Zatím jsem se nesetkala se situací, kdy by se mi to hodilo. Ani upřímně nevím, zdali by mi to k něčemu bylo nějaké ty zákony. Připadá mi, že s tím nepracuji a nepotřebuji to k tomu, abych kvalitně vykonávala svou profesi. Nemám k tomu vztah a nemám o to ani zájem. Ale věřím, že kdybych se o to zajímala, tak si to pamatovat budu. Zním Úmluvu o právech dítěte, to mi připadá stěžejní.</p>
<p><i>Máte dostatek času a prostoru se věnovat dítěti/dětem s individuálními vzdělávacími potřebami?</i></p> <p>Ne, přijde mi, že by bylo potřeba víc času. Odvíjí se to zejména od několikrát zmíněného vysokého počtu dětí na třídě.</p>

Příloha č. 4: Rozhovor R4 (praxe 8 let, vzdělání magisterské)

Představení respondenta

Jaká je délka Vaší praxe na pozici učitel/ka v mateřské škole? Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Délka mojí pedagogické praxe je 8 let, nyní jsem na rodičovské dovolené. Mám magisterské vzdělání v oboru předškolní pedagogika.

Zkušenost s inkluzivním vzděláváním

Jaké jsou vaše zkušenosti s inkluzivním vzděláváním?

Jaké konkrétní dítě je/bylo u Vás ve třídě začleněno?

V průběhu své dosavadní praxe jsem na své třídě zažila inkluzivní vzdělání dvakrát. Hned na začátku mé praxe jsme ve třídě měli integrovaného chlapce s Löweho syndromem. Měl specifické potřeby vycházející z jeho postižení a měli jsme k dispozici asistentku pedagoga. Bylo to v začátcích mé praxe a administrativu a komunikaci s rodiči měla na starost většinou má zkušenější kolegyně. Ve druhém případě se jednalo o chlapce ze sociálně slabé rodiny, diagnózou ADHD a LMD. I v tomto případě jsem měla k dispozici asistentku pedagoga.

Jak probíhala adaptace tohoto dítěte? Jaké postupy a metody se Vám osvědčily?

Ani v jednom případě jsem nebyla u nástupu dítěte do mateřské školy. Oba chlapce jsem potkala až po roce a víc docházky do mateřské školy. Ale z vyprávění kolegyně vím, že u obou byla adaptace problémová. Chlapec s Löweho syndromem byl při nástupu na úrovni cca ročního dítěte a nastoupil bez asistentky, začátky tedy byly velmi těžké. Druhý chlapec byl zpočátku hodně agresivní, neuměl konflikty řešit jiným způsobem a komunikace s ním i rodinou byla náročnější.

Jakým způsobem probíhá spolupráce s rodiči dítěte se SVP? Jakou máte zkušenost?

V prvním případě byla komunikace s rodiči náročná. Matka se hlavně na začátku docházky snažila popírat jakékoliv zdravotní problémy. I proto chlapec nastoupil bez asistentky, přestože na ni měl nárok. V průběhu docházky se komunikace zlepšila, ale i tak měla matka snahu některé věci zapírat. Nejlépe komunikovala s asistentkou, kterou měl chlapec velmi rád. Ve druhém případě se jednalo o komunikaci s babičkou, která měla chlapce v pěstounské péči. Babička se velmi snažila, ale vzhledem k tomu, že její myšlení bylo spíše jednodušší, i zde bylo vše poměrně náročné.

Podmínky inkluzivního vzdělávání

Jak celkově hodnotíte podmínky inkluzivního vzdělávání? Jsou podle Vašeho názoru dostatečné? Co Vám chybí pro práci s dětmi se SVP?

Myslím si, že podmínky pro inkluzivní vzdělání se celkově zlepšují. Stále ale rozhodně nejsou ideální. Vzhledem k počtu dětí ve třídách ve státních školkách je integrace dětí se SVP

<p>i s asistentem pedagoga velmi náročná. Děti se SVP přibývá, a ne vždy je kvalifikace a vzdělání pedagogů dostatečné.</p>
<p><i>Máte podle Vašeho názoru dostatečně zajištěné materiální podmínky pro inkluzivní vzdělávání (má MŠ dostatečné množství kompenzačních pomůcek a didaktických materiálů pro děti se SVP)?</i></p> <p>Materiální pomůcky jsem měla zajištěné dobře. Pokud bylo potřeba, vedení se snažilo vyhovět.</p>
<p><i>Máte podle Vašeho názoru dostatečně zajištěné organizační a personální podmínky pro inkluzivní vzdělávání (máte na třídě kvalifikované kolegyně, personální obsazení je dostatečné, znáte a rozumíte legislativnímu rámci, kde je inkluzivní vzdělávání ukotveno...)?</i></p> <p>Personální podmínky jsem zajištěné měla. Co bych určitě ocenila, by byla větší možnost spolupráce s poradenským zařízením, do kterého dítě dochází. Pracovnice centra děti znají a většinou ví, jak s nimi pracovat a umí poradit. Bohužel tato centra nemají potřebnou kapacitu na pravidelnou návštěvu mateřských škol.</p>
<p><i>Pokud máte v běžné třídě umístěné dítě se SVP, je u Vás snížený počet dětí? Pokud ano, o kolik?</i></p> <p>Ne, ani v jednom případě jsem neměla snížený počet dětí na třídě.</p>
<p><i>Je vaše vedení nakloněno dalšímu vzdělávání? Máte možnost se účastnit vzdělávacích seminářů, které se týkají inkluzivního vzdělávání? Pokud ano, kterou organizaci si nejčastěji vybíráte (v Plzeňském kraji)?</i></p> <p>Ano, vedení školy nás pravidelně posílá na vzdělávací semináře. Nejčastěji jsem navštěvovala semináře Krajského vzdělávacího centra. Pokud se ale jedná o méně obvyklou poruchu nebo problém, semináře na toto téma nejsou a vše je jen o samostudiu.</p>
<p><i>Bylo potřeba se v rámci inkluzivního vzdělávání doučit nějakou speciální dovednost, např. alternativní komunikaci? Pokud ano, kdy a kde jste se tomu naučila...?</i></p> <p>Ano, v prvním případě jsem musela hlavně zjistit jaká specifika tato porucha vlastně má. A v průběhu celé docházky chlapce bylo potřeba se vzdělávat průběžně s ohledem na jeho aktuální potřeby. Alternativní způsoby komunikace jsem se ani v jednom případě učit nemusela.</p>
<p><i>Máte v mateřské škole možnost poradenství, když si nejste v nějaké věci jistá? Je v mateřské škole stanovena osoba, která má dostatek zkušeností s inkluzivním vzděláváním? Za kým nejčastěji chodíte?</i></p> <p>Konkrétní osoba v mateřské škole stanovena nebyla, ale vždy bylo možné jít za staršími a zkušenějšími kolegyněmi, které rády poradily, pokud mohly.</p>
<p><i>Pokud tvoříte IVP, jste podle Vašeho názoru zařazena do odpovídající platové třídy (podle katalogu prací patří pedagog, který tvoří IVP, do desáté platové třídy)?</i></p> <p>IVP jsem pomáhala tvořit v obou případech a vždy jsem zůstávala zařazená v 9. platové třídě.</p>

Individuální vzdělávací plán
<p><i>Pokud je potřeba vytvořit dítěti IVP, jakým způsobem/postupem vytváříte individuální vzdělávací plán? S kým spolupracujete?</i></p> <p>Snažila jsem se vycházet z doporučení od školských poradenských zařízení. V případě chlapce s Löweho syndromem jsme i na tvorbě plánu spolupracovali přímo se školským poradenským zařízením. IVP jsem na začátku školního roku dělala vždy spíše obecnější a postupně během školního roku doplňovala detaily dle aktuálních potřeb a dovedností dítěte. Samozřejmě jsem se snažila využít i odborné publikace, ve kterých jsem hledala inspiraci.</p>
<p><i>Daří se Vám plánovat, realizovat a vyhodnocovat činnosti vycházející z individuálního vzdělávacího plánu spolu s asistentem pedagoga, nebo na tom pracujete převážně sama?</i></p> <p>V prvním případě jsme ze začátku plánovaly činnosti hodně s kolegyní, později si asistentka plánovala i sama a pokroky chlapce jsme se pak snažily hodnotit společně. Ve druhém případě, i s ohledem na jednodušší diagnózu chlapce, pracovala asistentka od začátku hodně samostatně. Činnosti jsme spolu konzultovaly a taktéž se snažily hodnotit pokroky chlapce společně.</p>
<p><i>Jak náročná je pro Vás příprava / vedení / vyhodnocování potřebných dokumentů k inkluzivnímu vzdělávání?</i></p> <p>Vedení dokumentů k inkluzivnímu vzdělávání je samozřejmě „další papír navíc“, který zabere spoustu času vytvořit. Nejnáročnější je vytvářet plán pro nové dítě, které zatím fyzicky znáte jen velmi málo.</p>
<p><i>Kdy a kde nejčastěji provádíte administrativní činnosti související s inkluzivním vzděláváním?</i></p> <p>Nejčastěji doma v klidném prostředí po pracovní době. Případně na pracovišti po skončení pracovní doby.</p>

Asistent pedagoga
<p><i>Jakou máte zkušenost s fungováním asistenta pedagoga na třídě?</i></p> <p>Mé zkušenosti byly v obou případech kladné. Asistentka pedagoga byla mým velkým pomocníkem při práci s celou třídou.</p>
<p><i>Jak se Vám daří spolupráce s asistentem pedagoga? Fungujete týmově? Co se Vám při společném fungování osvědčilo?</i></p> <p>Hlavně v druhém případě fungovala spolupráce opravdu výborně. Fungovaly jsme týmově a ve všem si vycházely vstříc.</p>
<p><i>Připadá Vám kvalifikační kurz (v rozsahu cca 120 h) pro asistenty pedagoga dostačující? Mají podle Vás dostatečné odborné znalosti?</i></p> <p>Myslím si, že samostatný kurz asistenta pedagoga zcela dostačující není. Záleží hodně na předchozích zkušenostech a vzdělání asistenta a také na jeho snaze dělat svou práci s chutí učit se</p>

stále nové věci. Podle mého názoru by kurzu prospělo více hodin přímo v praxi.
<i>Máte zkušenost s tím, že byl asistent pedagoga otevřený zpětné vazbě?</i> Ano, myslím si, že hlavně v druhém případě jsme zpětnou vazbu využívaly a pomohla k lepší práci.
<i>Má asistent pedagoga zájem na sobě pracovat / sebezvzdělávat se?</i> Ano, měla jsem štěstí na asistentky pedagoga, které měly chuť se dále vzdělávat. V druhém případě asistentka dokonce začala studovat pedagogickou školu v oboru předškolní vzdělávání a později začala pracovat jako učitelka.

Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními
<i>Kdo ve vaší MŠ spolupracuje s poradenskými zařízeními (PPP, SPC), jste to vy, nebo jiná pověřená osoba?</i> Spolupracovala jsem vždy já ohledně konkrétního dítěte a samozřejmě také ředitelka mateřské školy.
<i>Využíváte poradenské služby, které PPP/SPC nabízejí? Pokud ano, jaké to jsou? Víte, na koho dalšího se můžete obrátit, pokud potřebujete odbornou radu týkající se inkluzivního vzdělávání?</i> Jak jsem říkala, v prvním případě nás pracovnice SPC několikrát navštívila přímo ve třídě, pomohla nám vybrat pomůcky pro chlapce, radila s činnostmi. Kontakt byl tedy užší. Ve druhém případě jsem vycházela hlavně z doporučení případně telefonického hovoru. Jiných služeb jsem nevyužívala. Nyní jsem na mateřské a po návratu do školství se budu muset opět zorientovat ve všech možnostech.
<i>Jak hodnotíte doporučení, která Vám PPP/SPC posílají? Jsou vhodně a individuálně zpracovaná? Vycházíte z nich při sestavování individuálních vzdělávacích plánů?</i> Doporučení ze SPC za mě byla zpracovaná dobře a byla základem pro tvorbu IVP. Byla poměrně podrobně zpracovaná, obsahovala i základní rady na činnosti. To samé se ale nedá říct o doporučení, která posílají z PPP, hlavně na děti s odkladem školní docházky. Ta jsou naopak velmi obecná a IVP se podle nich tvoří jen velmi těžko.
<i>Jak celkově hodnotíte spolupráci se školským poradenským zařízením (PPP, SPC)? S jakým poradenským zařízením v Plzeňském kraji nejčastěji spolupracujete?</i> Spolupráce by měla být dle mého názoru užší, více komunikace s nimi. Ale bohužel jejich časové kapacity jsou omezené a práce mají moc. Spolupracovala jsem se SPC pro děti se zrakovým postižením a s PPP pro Plzeň.

Závěrečné otázky
<i>Napadá Vás nějaký návrh pro zlepšení inkluzivního vzdělávání v praxi? Co Vám chybí/vadí?</i>

<p>Vadí mi v poslední době tlak na inkluzi téměř ve všech situacích. Celkově na inkluzi nahlížím pozitivně, ale ne vždy jsou pro ni vytvořeny vhodné podmínky.</p>
<p><i>Myslíte si, že je inkluzivní vzdělávání přínosné pro všechny děti?</i></p> <p>Ne. Myslím si, že dětem se složitějšími, případně kombinovanými vadami, je lépe v menším kolektivu, kde se jim navíc mohou věnovat přímo speciální pedagogové. Mají k dispozici i větší množství pomůcek. Klasický pedagog spolu s asistentem pedagoga jsou v tomto ohledu často začátečníci.</p>
<p><i>Jaká pozitiva a negativa podle Vašeho názoru přináší inkluzivní vzdělávání pro dítě se speciálními potřebami?</i></p> <p>Pozitivní pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami je určitě kontakt s „normálními“ dětmi. Může v určitých ohledech urychlit jeho vývoj. Negativa vidím v tom, co jsem už říkala, tedy že klasický pedagog nemusí mít dostatek informací, pomůcek. Také některým dětem se SVP nemusí vyhovovat větší kolektiv klasických tříd.</p>
<p><i>Jaká pozitiva a negativa podle Vašeho názoru přináší inkluzivní vzdělávání pro kolektiv?</i></p> <p>Celý kolektiv se určitě učí ohleduplnosti a tomu, že každý jsme jiný. Pokud se dítě se SVP špatně adaptuje, případně je jeho chování spíše problémové a narušuje fungování celého kolektivu, trpí tím pak celá třída.</p>
<p><i>Bylo by podle Vás vhodné, kdyby měla každá MŠ svého speciálního pedagoga/psychologa, který by Vám byl kdykoliv k dispozici?</i></p> <p>Za mě určitě ano. Vzhledem k přibývajícimu počtu dětí se SVP v běžných mateřských školách a třídách by to určitě byl velký přínos a podpora pro všechny pedagogy.</p>
<p><i>Cítíte se připraven/a aplikovat v praxi principy inkluzivního vzdělávání? Daří se Vám to podle Vašich představ?</i></p> <p>Hodně záleží na konkrétních případech. Zatím jsem měla celkem štěstí. Ale na všechny děti se SVP zatím rozhodně připravená nejsem.</p>
<p><i>Máte dostatek času a prostoru se věnovat dítěti/dětem s individuálními vzdělávacími potřebami?</i></p> <p>Bohužel ne. V běžné praxi státní mateřské školy jsem měla problém věnovat se individuálně všem dětem. Individuální přístup k dítěti se SVP tedy přecházel více na asistentku pedagoga.</p>

Příloha č. 5: Dotazník pro kvantitativní šetření

INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V PLZEŇSKÉM KRAJI

Vážení respondenti (učitelé v mateřských školách Plzeňského kraje), jmenuji se Michaela Dyrczyk a jsem studentkou magisterského oboru Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami na UHK. V rámci své diplomové práce se zabývám inkluzivním vzděláváním v Plzeňském kraji. Jelikož za posledních šest let vzrostl počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v Plzeňském kraji o 45 %, považuji toto téma za velmi aktuální. Nyní provádím dotazníkové šetření týkající se pohledu předškolních pedagogů na inkluzivní vzdělávání a spolupráci s asistentem pedagoga.

Chtěla bych Vás požádat o spolupráci, tj. vyplnění tohoto dotazníku, který je zcela anonymní a celkově Vám zabere přibližně deset minut Vašeho času.

Předem děkuji za Váš čas a ochotu podílet se na mém šetření.

Bc. et Bc. Michaela Dyrczyk

1) Jaké je Vaše pohlaví?

- a) žena
- b) muž

2) Působíte jako učitel/ka v mateřské škole v Plzeňském kraji?

- a) ano
- b) ne

3) Mateřská škola, ve které působíte se nachází v okrese:

- a) Plzeň-město
- b) Plzeň-jih
- c) Plzeň-sever
- d) Klatovy
- e) Rokycany
- f) Tachov
- g) Domažlice

4) Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- a) středoškolské s maturitní zkouškou

- b) vyšší odborné
- c) vysokoškolské – bakalářské
- d) vysokoškolské – magisterské
- e) vysokoškolské – doktorské

5) Jaká je délka vaší praxe?

- a) do 4 let
- b) 5–10 let
- c) 11–20 let
- d) 21–30 let
- e) 31 a více let

6) Jaký je Váš celkový postoj k inkluzivnímu vzdělávání v mateřské škole?

- a) pozitivní
- b) neutrální
- c) negativní

Pokud negativní: Proč je Váš postoj k inkluzivnímu vzdělávání negativní?

Na následujících lineárních stupnicích prosím ohodnoťte jednotlivé výroky.

7) Jsem připraven/a na inkluzivní vzdělávání.

(připraven/a) – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 (nepřipraven/a)

8) Jsem schopen/schopna zjistit specifické potřeby dítěte a reagovat na ně pomocí odpovídajících pedagogických přístupů.

(jsem schopen/schopna) – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 (nejsem schopen/schopna)

9) Jsem schopen/schopna sestavit individuální vzdělávací plán pro edukaci předškolních dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

(jsem schopen/schopna) – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 (nejsem schopen/schopna)

10) Máte přímou zkušenost s fungováním asistenta pedagoga na třídě?

- a) ano
- b) ne

11) Jaké má asistent pedagoga, který působí u Vás ve třídě vzdělání?

- c) základní
- d) středoškolské

- e) vysokoškolské
- f) nevím

12) Jak byste popsal/a vztah s asistentem pedagoga?

- a) čistě profesionální
- b) přátelský
- c) tolerující
- d) respektující
- e) nepřátelský
- f) jiný, prosím, popište:

13) Míváte s asistentem pedagoga neshody?

- a) stále
- b) velmi často
- c) často
- d) občas
- e) nikdy

14) V jaké oblasti neshody spočívají?

- a) průběh komunikace (učitel – asistent)
- b) průběh komunikace (asistent – dítě)
- c) průběh komunikace (asistent – rodič)
- d) podávání zpětné vazby (učitel – asistent)
- e) osobnostní rovina (povaha, charakter)
- f) Jiné: _____

15) Kdo se u Vás ve třídě nejčastěji věnuje dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami?

- a) převážně asistent pedagoga
- b) převážně učitel
- c) oba střídavě, tj. učitel i asistent pedagoga

16) Spolupracuje s Vámi asistent pedagoga při vytváření/vyhodnocování individuálního vzdělávacího plánu?

- a) ano
- b) ne

17) Domníváte se, že je asistent pedagoga po absolvování kvalifikačního kurzu (v rozsahu přibližně 120 h) dostatečně připravený na výkon této profese?

- a) ano
- b) ne

18) Níže jsou uvedeny jednotlivé kompetence asistenta pedagoga, které by měl získat asistent po absolvování kvalifikačního kurzu.

Prosím ohodnoťte jednotlivé kompetence asistenta pedagoga.

(1 – zvládá, 5 – nezvládá):

- Orientace v systému a organizaci školy.
- Orientace ve školských právních předpisech a vnitřních předpisech školy.
- Schopnost spolupracovat s učitelem při výchovně vzdělávací práci ve třídě a podpora dětí se speciálně vzdělávacími potřebami.
- Schopnost orientace v obecných zásadách pedagogické práce a v základních pedagogických pojmech.
- Orientace v systému spolupracujících institucí.
- Schopnost reagovat na běžné vzdělávací a výchovné problémy.
- Schopnost cíleného pozorování zaměřeného na potřeby dítěte.
- Schopnost řešit konflikty a nedorozumění mezi školou, dítětem, rodinou, případně dalšími institucemi.
- Schopnost spolupracovat s ostatními pedagogickými pracovníky.

19) Může oficiálně, podle vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, asistent pedagoga přebírat/předávat děti v mateřské škole?

- a) ano
- b) ne

20) Může asistent pedagoga s dětmi sám na vycházku?

- a) ano
- b) ne

21) Nese asistent pedagoga zodpovědnost za zdraví a bezpečnost dětí?

- a) ano
- b) ne

22) Má asistent pedagoga povinnost zachovávat mlčenlivost a chránit osobní informace týkající se dětí?

- a) ano
- b) ne

23) Může na pozici asistent pedagoga pracovat učitel/ka, který/á má vystudované Učitelství pro MŠ?

- a) ano
- b) ne

24) Napadá Vás nějaký návrh pro zlepšení inkluzivního vzdělávání dětí v mateřských školách?

Příloha č. 6: Výpočty k vyhodnocování hypotéz

H1: Učitelé s vysokoškolským vzděláním budou ve většině zaujímat pozitivní postoje k inkluzivnímu vzdělávání.

VZDĚLÁNÍ (otázka č. 4) x POSTOJE (otázka č. 6)

VZDĚLÁNÍ x POSTOJE			
	Pozitivní	Neutrální	Negativní
VŠ	30	44	16
SŠ A VOŠ	28	36	4
$\Sigma = 158$			

Závěr: Nejvíce vysokoškolsky vzdělaných učitelů uvedlo, že zaujímají neutrální postoj, proto první hypotézu nelze přijmout.

H2: Učitelé s vysokoškolským vzděláním se budou lépe cítit připraveni na inkluzivní vzdělávání.

VZDĚLÁNÍ (otázka č. 4) x PŘIPRAVENOST (otázka č. 7)

VZDĚLÁNÍ x SUBJEKTIVNÍ PŘIPRAVENOST							
	Jsem schopna	Jsem spíše schopna	Průměrné schopnosti	Spíše nejsem schopna	Nejsem schopna	Celkem	Vážený průměr
VŠ	20	26	36	4	4	90	$216/90 = 2,4$
SŠ a VOŠ	20	18	22	8	0	68	$154/68 = 2,26$
$\Sigma = 158$							

Učitelé se středoškolským (a VOŠ) vzděláním se cítí podle subjektivního hodnocení lépe připraveni než učitelé s vysokoškolským vzděláním.

VZDĚLÁNÍ (otázka č. 4) x SCHOPNOST ZJISTIT POTŘEBY DĚTÍ (otázka č. 8)

VZDĚLÁNÍ x SCHOPNOST ZJISTIT SPECIFICKÉ POTŘEBY DĚTÍ							
	Jsem schopna	2	Průměrné schopnosti	4	Nejsem schopna	Celkem	Vážený průměr
VŠ	20	42	20	6	2	90	198/90 = 2,2
SŠ a VOŠ	22	20	18	8	0	68	148/68 = 2,18
$\Sigma = 158$							

Učitelé se středoškolským (a VOŠ) vzděláním se podle subjektivního hodnocení cítí lépe připraveni v oblasti zjišťování specifických potřeb dětí a reagování na ně.

VZDĚLÁNÍ (otázka č. 4) x SCHOPNOST SESTAVOVAT IVP (otázka č. 9)

VZDĚLÁNÍ x SCHOPNOST SESTAVOVAT IVP							
	Jsem schopna	2	Průměrné schopnosti	4	Nejsem schopna	Celkem	Vážený průměr
VŠ	38	24	20	4	4	90	182/90 = 2,02
SŠ a VOŠ	16	20	22	4	6	68	168/68 = 2,47
$\Sigma = 158$							

Učitelé s vysokoškolským vzděláním se podle subjektivního hodnocení cítí lépe připraveni na sestavování IVP.

Závěr: Druhou hypotézu zamítáme, jelikož se středoškolsky vzdělaní učitelé cítí lépe připraveni na inkluzivní vzdělávání (ve dvou ze tří zkoumaných oblastí).

H3: Učitelé, kteří mají do 4 let praxe ve školství, budou uvádět, že mívají s asistentem pedagoga častější neshody.

DÉLKA PRAXE (otázka č. 5) x NESHODY S AP (otázka č. 13)

DÉLKA PRAXE x NESHODY S AP							
	stále	velmi často	často	občas	nikdy	celkem	vážený průměr
4 roky praxe	0	4	0	10	10	24	$98/24 = 4$
5–10 let	2	0	0	10	14	26	$112/26 = 4,3$
11–20 let	0	0	0	8	24	32	$152/32 = 4,75$
21–30 let	0	0	0	4	14	18	$86/18 = 4,77$
31 a více let	0	0	0	16	16	32	$144/32 = 4,5$
							$494/108 = 4,57$
$\Sigma = 132$							

Závěr: Učitelé, kteří mají do 4 let praxe ve školství, uvádějí, že mívají častěji neshody s asistentem pedagoga, proto můžeme třetí hypotézu přijmout.