

Názory pedagogických pracovníků na inkluzivní vzdělávání v mateřské škole

Markéta Kratinová

Bakalářská práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Markéta Kratinová
Osobní číslo: H200183
Studijní program: B0111A190011 Sociální pedagogika
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Názory pedagogických pracovníků na inkluzivní vzdělávání v mateřské škole

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti inkluzivního vzdělávání, vzdělávání v mateřské škole a teorie speciálních vzdělávacích potřeb.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2005. Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice. Brno: MSD. ISBN 80-86633-37-3.
- MÜLLER, Oldřich, 2001. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0231-9.
- OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ, 2011. Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-703-9.
- PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ, 2013. Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ, 2022. Vývojová psychologie: Dětství a dospívání [online]. Praha: Karolinum [cit. 2022-10-03]. ISBN 978-80-246-5024-1. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/vyvojova-psychologie-10360/>

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jana Martincová, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **25. ledna 2023**
Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 25. ledna 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ^{1/};
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ^{2/};
- podle § 60 ^{3/} odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ^{3/} odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 14. 4. 2023



1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevyjádřené zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla užití svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ústanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihledne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se věnuje názorům pedagogických pracovníků na inkluzivní vzdělávání v mateřských školách. Práce má za úkol zjistit, zda je inkluze v mateřských školách přínosná a tím je naplněn cíl inkluzivního vzdělávání. V teoretické části vysvětluje základní pojmy související s inkluzivním vzděláváním a věnuje se platnému legislativnímu rámci. Zmíněna jsou také podpůrná opatření a poradenský systém v České republice. Závěr teoretické části patří charakteristice prostředí dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a osobnosti dítěte předškolního věku. Praktická část zjišťuje a analyzuje názory pedagogických pracovníků mateřských škol na inkluzivní vzdělávání a následně výsledky interpretuje a vyhodnocuje, zda je inkluze v mateřské škole prospěšná. Dílčím cílem je zjištění názorů na inkluzivní vzdělávání dle věku dotazovaných respondentů.

Klíčová slova: inkluze, inkluzivní vzdělávání, integrace, integrace ve vzdělávání, děti se speciálními vzdělávacími potřebami

ABSTRACT

The bachelor's thesis deals with the opinions of educational professionals on inclusive education in preschools. The aim of the thesis is to determine whether inclusion in preschools is beneficial and thus fulfills the goal of inclusive education. In the theoretical part, basic concepts related to inclusive education are explained, and the relevant legislative framework is discussed. Supportive measures and advisory systems in the Czech Republic are also mentioned. The conclusion of the theoretical part focuses on the characteristics of the environment for children with special educational needs and the personality of preschool children. The practical part investigates and analyzes the opinions of educational professionals in preschools on inclusive education, and subsequently interprets and evaluates the results to determine whether inclusion in preschool is beneficial. A partial goal is to determine opinions on inclusive education according to the age of the respondents surveyed.

Keywords: inclusion, inclusive education, integration, integration in education, children with special educational needs

Mé poděkování patří Mgr. Janě Martincové, Ph.D. MBA, za odborné vedení, trpělivost, ochotu a cenné rady při vedení bakalářské práce. Mé poděkování patří také paní Bc. Lucii Zapletalové, ředitelce MŠ Jablůnka a celému pedagogickému sboru za vstřícnost v době mého studia. Děkuji přátelům, kteří mně pomáhali, podporovali a povzbuzovali. V neposlední řadě děkuji mému manželovi a dcerám, za podporu a toleranci. Ráda bych také poděkovala všem pedagogům, účastnícím se výzkumu.

„Vzdělávání mysli bez vzdělávání srdce není žádné vzdělávání.“
Aristoteles

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	13
1.1 INKLUZE, INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	13
1.2 INTEGRACE, INTEGRACE VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	15
1.4 LEGISLATIVNÍ VYMEZENÍ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	17
1.5 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	19
1.6 INKLUZIVNÍ PŘÍSTUPY A PODMÍNKY PRO VZDĚLÁVÁNÍ	22
1.7 CHARAKTERISTIKA PEDAGOGA V MATEŘSKÉ ŠKOLE	26
2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ A PORADENSKÝ SYSTÉM V ČESKÉ REPUBLICĚ	29
2.1 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ.....	29
2.2 PORADENSKÝ SYSTÉM.....	32
3 PROSTŘEDÍ DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	35
3.1 DĚTI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A JEJICH RODINNÉ PROSTŘEDÍ.....	35
3.2 OSOBNOST DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU A VÝZNAMNOST VČASNÉ DIAGNOSTIKY	38
II PRAKTICKÁ ČÁST	41
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	42
4.2 CÍL VÝZKUMU	42
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	42
4.4 VÝZKUMNÁ METODA	42
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU.....	43
5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	44
5.1 ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	65
ZÁVĚR	68
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	70
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	74
SEZNAM GRAFŮ	75
SEZNAM TABULEK	76
SEZNAM PŘÍLOH	77

ÚVOD

Názory pedagogických pracovníků na inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole. Toto je téma, kterým se budeme zabývat v předložené bakalářské práci. Čím dál častěji se setkáváme s inkludovanými dětmi a také s různými názory pedagogů na inkluzivní vzdělávání a pocítujeme aktuálnost daného tématu. Protože samotní pedagogové jsou nedílnou součástí inkluze, je potřebné znát jejich názory na inkluzi a na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, protože oni vzdělávají a budou vzdělávat tyto děti. Na nich také záleží, jaký postoj zaujmou intaktní děti k dětem inkludovaným. Závisí na nich také, jak dítě přijme samo sebe a jak o sobě bude smýšlet v souvislosti s celou společností. Společnost prochází řadou společenských změn a změn v důsledku globalizace. Jsou kladeny vysoké nároky na školství. Mateřská škola poskytuje dětem první důležité sociální kontakty s vrstevníky a tyto kontakty jsou velmi důležité i pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluze jim otevírá dveře k úspěšnému začlenění a prožití plnohodnotného života. Nás ostatní to učí sociálnímu cítění, toleranci a empatii.

Inkluzivní vzdělávání je však závislé na dalších podmínkách, jakými jsou možnosti, prostředky a podpora ze strany zřizovatelů. Inkluzivní vzdělávání klade vyšší nároky na hmotné zabezpečení, mnohdy vyžaduje i stavební úpravy a v neposlední řadě kvalitní a dostatečné personální zajištění a podpory celé společnosti.

Teoretická část je složená ze tří kapitol vycházejících z teoretických poznatků a odborné literatury. Kapitola první se zabývá inkluzivním vzděláváním v mateřské škole, vymezuje pojmy a platnou legislativu. Pojednává o inkluzivních přístupech a podmínkách vzdělávání a osobnosti pedagoga. Druhá kapitola se zabývá podpůrnými opatřeními a poradenským systémem v České republice. Obsah třetí kapitoly je věnován rodinnému prostředí dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich osobnosti a významnosti včasné diagnostiky.

V praktické části zjišťujeme, jaké mají pedagogičtí pracovníci na inkluzivní vzdělávání v mateřských školách názor a budeme interpretovat jejich jak pozitivní, tak negativní postřehy.

Cílem této práce je zjistit, zda je inkluze ve vzdělávání prospěšná jak pro jednotlivce, tak i pro celou společnost a zda je naplněn její cíl. A tím je především vzdělávat všechny děti pohromadě bez ohledu na zdraví, sociální či kulturní či jiné znevýhodnění, podporovat tak

toleranci k odlišnostem a spolupráci mezi všemi žáky. Zajistit jim odpovídající vzdělání bez segregace do speciálních škol, zbavit se předsudků.

Jako výzkumnou metodu sběru dat jsme zvolili kvantitativní dotazníkové šetření, jelikož na zodpovězení výzkumné otázky potřebujeme znát názory širokého okruhu respondentů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

1.1 Inkluze, inkluzivní vzdělávání

V této bakalářské práci se velmi často vyskytuje několik základních pojmů. Pojmy se vztahují k oblasti tohoto výzkumu a jejich význam objasníme v 1. kapitole. Objasnění těchto pojmů je zde podáno z hlediska legislativy a také z pohledu odborníků, kteří se daným tématem zabývají.

Jednoduchou definici inkluze přináší Anderlíková (2014). Inkluze: začlenění, být součástí.

Inkluze, inkluzivní pedagogika, inkluzivní vzdělávání, představuje ideje, které vyrostly v evropské pedagogice, obohacované moderní filozofií a demokratizací politicko-sociálního a státoprávního systému. Inkluzivní vzdělávání má své principy, kterými se liší od vzdělávání dětí se znevýhodněním v běžných školách formou integrace. Předmětem snahy zúčastněných není pouze umístění znevýhodněného dítěte do běžné školy, ale spíše přizpůsobení školy potřebám dítěte. Inkluzivní vzdělávání není jen problémem pedagogickým nebo speciálně-pedagogickým, ale týká se celé řady vědních oborů – psychologie, lékařství a sociologie atd. (Ošlejšková a Vítková, 2013)

Během posledních více než dvou desetiletí se inkluze postupně stala jedním z nejvíce diskutovaných a zároveň i nejkontroverznějších témat především v oblasti školního vzdělávání. Vyjadřují se k ní fundovaní akademičtí experti stejně jako ředitelé škol, učitelé, psychologové, sociologové – i speciální pedagogové. A v nezanedbatelné míře někdy dokonce i politici na všech úrovních veřejné a státní správy. (Slowík, 2022)

Inkluze je aktuálně považována za nejmodernější a nejvhodnější sociokulturní model přístupu společnosti k lidem s postižením, znevýhodněním nebo s jinou významnou odlišností od majoritní populace. Inkluze je charakteristická podporou přirozené koexistence osob se speciálními potřebami v rámci běžné společnosti. Předchází všem způsobům jejich diskriminace a vyloučení, a pokud to není nezbytné, nevyužívá při podpoře těchto osob v sociálních aktivitách žádné jiné než běžné a přirozené prostředky strategie. (Slowík, 2022)

Inkluze představuje nové chápání začlenění osob s postižením do společnosti. Vychází přitom z poznání, že lidská společnost se skládá z více či méně odlišných jedinců vytvářejících různorodou, ale přesto společnou jednotu, která respektuje jejich rozdíly. Ve vzdělávání znamená inkluze vytváření takového prostředí ve škole, ve třídě nebo ve

skupině, které odlišnosti nejen připouští a respektuje, ale také je vítá a oceňuje. Je normální být jiný, každý jedinec s odlišností má svou cenu a může být přínosem a obohacením pro ostatní. (Svobodová a Vítečková, 2017)

Inkluzivní vzdělávání se označuje jako široké spektrum strategií, aktivit a procesů, které se snaží realizovat právo na kvalitní, užitečné a adekvátní vzdělání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. Je to trvalý proces změn pro školu hlavního vzdělávacího proudu, a to v organizaci školy, v používání metod a didaktického konceptu, ve skladbě učitelského sboru, kdy speciální pedagogové a asistenti pedagoga vytvářejí s kmenovými učiteli jeden tým. (Bartoňová a Vítková, 2013)

Na inkluzivní vzdělávání nahlížíme jako na vzdělávání, začleňující všechny děti, žáky a studenty dané komunity do běžných škol hlavního vzdělávacího proudu, v nichž jsou jim pracovníky škol ve spolupráci s danou komunitou vytvářeny takové podmínky pro kvalitní vzdělávání, které v maximální míře respektují jejich odlišnosti. Podporují jejich rozvoj a přispívají k jejich individualizaci ve všech oblastech kvalit života po stránce somatické, psychické, sociální, duchovní a sebe rozvoje. (Kratochvílová, 2013)

Inkluzivní vzdělávání je založené především na principu rovnosti všech dětí, na demokracii a lidských právech. V tomto konceptu samotný přístup ke vzdělávání nestačí. Skutečná participace na vzdělávání znamená, že všechny děti jsou smysluplně zapojeny do vzdělávacího procesu a školní komunity a jsou odstraňovány bariéry na cestě k učení. Že škola může nabídnout adekvátní příležitosti k učení a podporu k učení všem dětem a nezáleží přitom na druhu speciálních potřeb ani na úrovni výkonu dětí. (Svobodová a Vítečková, 2017)

Jak je výše uvedeno, inkluze znamená „být součástí“. Dotýká se všech lidí a bez výjimky. Pro naše školství je inkluze velkou výzvou a vyžaduje kooperaci pedagogů, dětí, rodičů i jiných skupin. Inkluze rozvíjí základní ideu integrace a odpadá zde nutnost dosáhnout stejného cíle u všech žáků. Žáci se již nedělí na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a bez speciálních vzdělávacích potřeb. Vzdělávání je založeno na principu rovnosti a spravedlnosti. V rámci inkluze se jedná o heterogenní skupinu s rozličnými individuálními potřebami, akceptuje speciální potřeby všech dětí a snaží se jim přizpůsobit edukační prostředí. Cílem inkluze je začlenit jedince do společnosti, zvýšit možnost uplatnitelnosti a zaměstnanosti a vrcholem je přijetí faktu, že různorodost je zcela normální.

1.2 Integrace, integrace ve vzdělávání

Slovo integrace pochází z latiny a znamená v doslovném překladu znovuvytvoření celku. V sociologickém smyslu se integrace vztahuje na vznik společenských jednotek tvořených z určitého počtu lidí a skupin a popisuje především stav, kdy bylo něco nebo někdo integrován. Tím jsou míněny např. procesy integrace lidí z jiných kultur do společnosti. Ve smyslu psychologickém popisuje integrace zpravidla jednotu mezi člověkem a jeho vztahem k okolí. (Bartoňová, 2005)

Integrací v nejobecnějším slova smyslu rozumíme spojování částí v celek. Je to oboustranný proces sblížování minoritní skupiny s většinovou společností. Cílem integrace je zamezit vyřazování jakkoliv odlišných jedinců ze všech struktur majoritní společnosti. V oblasti školství je to snaha pomoci jedinci s postižením začlenit se do třídy ve škole běžného typu. Aby k tomu mohlo dojít, musí být splněna celá řada podmínek materiálních, technických, organizačních a personálních. (Svobodová a Vítečková, 2017)

Integraci je třeba chápat jako komplex interakčních dějů. Je to vývojový proces jednoho člověka a současně i skupiny, ve které žije a tím celé společnosti. Integrace je velmi těžká v případě, když postižené děti stále zažívají, že jsou stále přijímány jako jiné. Potřebnou pomoc, učební prostředí a úkoly je třeba stavět tak, aby u postižených dětí nepřetržoval boj s postižením a tím nedocházelo k sebepodceňování. (Bartoňová, Bytešnicková a Vítková, 2012)

Integrace ve vzdělávání vyjadřuje úsilí začlenit různé skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami skrze kvalitní edukační proces, zajišťuje rovné příležitosti a společné vzdělávání s intaktní populací do společnosti. (Kratochvílová, 2013)

Integrované vzdělávání významně pomáhá tomu, aby si dítě vytvářelo komplexnější pohled na svět a jeho fungování, aby dokázalo stále více nahlížet na jevy z různých úhlů pohledu a učilo se vnímat věci a jevy v souvislostech, získané poznatky a zkušenosti by tak dítě mělo umět lépe využít v životě i v dalším učení. Tím by se předškolní vzdělávání mělo stát účinnější. (Průcha a Kořátková, 2013)

Integrace je proces zaměřený spíše na jednotlivce a předpokládá, že se jedinec bude škole přizpůsobovat. I když se pojmy inkluze a integrace od sebe trochu liší, vždy máme na mysli zapojení a začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného edukačního zařízení. V každém případě je toto důležitou výzvou a záležitostí na nás všech, jakým způsobem se s tímto úkolem umíme nebo budeme umět vypořádat.

1.3 Děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami je dítě, které k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Tyto děti mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření. (MŠMT, 2021)

Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni žáci se **zdravotním postižením** – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, s autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a vývojovými poruchami učení nebo chování; **žáci se zdravotním znevýhodněním** – zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní a s lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování a **žáci se sociálním znevýhodněním**, - žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů. (Bartoňová, 2005)

Mezi děti se speciálními vzdělávacími potřebami řadíme také děti nadané a mimořádně nadané. Řada těchto dětí může být tak trochu „jiná“ a nemusí si rozumět s vrstevníky, proto je také důležitý individuální přístup v edukaci těchto žáků. Řadíme zde také děti s odlišným mateřským jazykem. Jsou to děti přicházející ze zahraničí, bez znalosti vyučovacího jazyka, nebo děti cizinců, žijící na českém území a v nemalé míře děti azylantů.

V dokumentu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy se uvádí, že *dítětem, žákem, či studentem (dále jen „žák“)* se speciálními vzdělávacími potřebami je žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření vyplývajících z jeho individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek. (MŠMT, 2017)

Děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vzdělávající se jedinci, kteří k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření. (Národní ústav pro vzdělávání, ©2011-2022)

Všechny děti na světě si zaslouží pomoc, porozumění a úctu. Zvláště ty, které trpí různými poruchami, zdravotním či tělesným postižením a sociální znevýhodněním. V individuálních přístupech a podporou ze strany majoritní společnosti, pedagogů, dalších

odborníků a především rodičů mohou znevýhodněné děti dosáhnout cenného vzdělání a poté získat adekvátní zaměstnání a prožít plnohodnotný život.

1.4 Legislativní vymezení inkluzivního vzdělávání

Nejnámějším lidskoprávním dokumentem je Všeobecná deklarace lidských práv schválená Valným shromážděním OSN v roce 1948. V článku 26 se uvádí, že každý má právo na vzdělání. Vzdělání necht' je bezplatné, alespoň v počátečních a základních stupních. Vzdělání má směřovat k rozvoji osobnosti, k posílení porozumění ve společnosti a k úctě k lidským právům. (Amnesty international)

Na celosvětové konferenci v roce 1994 ve španělské Salamance, které se zúčastnilo 92 zemí světa, bylo podepsáno zástupci české vlády prohlášení o vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami. V prohlášení se zavázali zajistit přístup ke vzdělávání dětem, mladým lidem a dospělým se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci běžného vzdělávacího systému. Ve vzdělávání zohledňovat rozličnost individuálních vlastností a potřeb dítěte. Podle prohlášení jsou běžné školy nejúčinnějším prostředkem proti diskriminaci a různým postojům a budují soudržnou společnost. (Nadace OSF, 2016)

Česká republika schválila v roce 1992 jako součást svého právního řádu také Listinu základních lidských práv a svobod. Tato listina mimo jiné vymezuje rovné právo na vzdělání pro všechny.

V roce 2006 přijalo Valné shromáždění OSN úmluvu o právech osob se zdravotním postižením. Je založena na principu rovnoprávnosti a zaručuje osobám se zdravotním postižením plné uplatnění všech lidských práv a podporuje jejich aktivní zapojení do života společnosti. Úmluva je založena na obecných zásadách, kterými jsou především respekt k lidské důstojnosti, zákaz diskriminace, plné zapojení do společnosti, rovnost příležitostí, respekt k vyvíjejícím se schopnostem dětí a jejich právu na zachování identity a další. Tento dokument byl v České republice ratifikován v roce 2009. (MPSV, 2020)

Národní program rozvoje vzdělání neboli Bílá kniha je hlavní kurikulární dokument, který upravuje vzdělání v České republice a vznikl v roce 2001. *Dokument formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání v podobě myšlenkových východisek, obecných záměrů a rozvojových programů směřodatných pro vývoj vzdělávací soustavy. Strategie odráží celospolečenské zájmy a dává konkrétní podněty k práci škol. Zároveň je otevřeným*

materiálem, který by měl být v pravidelných intervalech kriticky zkoumán a v souladu se změnami společenské situace revidován a obnovován. (MŠMT, ©2013-2023)

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (dále jen školský zákon).

Předmětem úpravy tohoto zákona je předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních. V první části zákon stanovuje podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství. Tento zákon také mimo jiné upravuje podmínky vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných. Vymezuje pojem dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich podporu ve vzdělávání, která spočívá v nezbytných úpravách ve vzdělávání, formou poskytování podpůrných opatření. Jsou zde zakotveny pravidla pro Rámcové vzdělávací programy a pojednává o právech a povinnostech pedagogických pracovníků. Druhá část tohoto zákona se týká předškolního vzdělávání, jeho cílů, organizací, povinností a způsobem předškolního vzdělávání a jeho plnění. Tímto se budeme zabývat v 1. a 2. kapitole této bakalářské práce.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů

Tento zákon se vztahuje na pedagogické pracovníky škol a školských zařízení, které jsou zapsány do rejstříku škol a školských zařízení, a na pedagogické pracovníky v zařízeních sociálních služeb. Mimo jiné objasňuje také kdo je pedagogický pracovník a jeho předpoklady pro výkon pedagogické činnosti. Předmětem úpravy tohoto zákona je také činnost asistenta pedagoga, kterou se budeme zabývat ve 2. části bakalářské práce.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů

Tento zákon upravuje podmínky poskytování pomoci a podpory fyzickým osobám v nepříznivé sociální situaci, prostřednictvím sociálních služeb a příspěvku na péči. Dále také upravuje předpoklady pro výkon povolání sociálního pracovníka, pokud vykonává činnost v sociálních službách nebo podle zvláštních právních předpisů při pomoci v hmotné nouzi, v sociálně-právní ochraně dětí, ve školách a školských zařízeních, u poskytovatelů zdravotních služeb, ve věznicích, v zařízeních pro zajištění cizinců a v

azylových zařízeních. V tomto zákonu nalezneme taktéž pojem Raná péče, jenž bude dále rozebrán v kapitole 2.

1.5 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

V souladu s principy kurikulární politiky zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školském zákoně), ve znění pozdějších předpisů, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání dětí, žáků a studentů zpravidla od 2 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – **státní a školní**.

- **Státní úroveň** v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. Rámcové vzdělávací programy (dále také RVP) vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání.
- **Školní úroveň** představují školní vzdělávací programy, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.

Tyto dokumenty jsou veřejné a přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost. (MŠMT, 2021)

V letech 2002- 2004 byl ověřován Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále také RVP PV), a závazný je od roku 2007 pro všechny mateřské školy, které jsou zařazeny do sítě mateřských škol MŠMT. Tímto kurikulárním dokumentem se mateřské školy staly na státní úrovni oficiální součástí vzdělávacího systému a mají svůj vzdělávací program, stejně jako další jednotlivé stupně škol od základních po školy střední. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání není zpracován tak, aby se přímo podle něj každý den vytvářel obsah pedagogické práce. Je v něm obsažen neopominutelný vzdělávací základ, v jakém směru a šíři je zakotveno vzdělávání dětí předškolního věku, v čem spočívají hlavní principy pro práci s dětmi při rozvíjení jejich schopností, dovedností a poznatků. Aby nebyl tento materiál pouze formální, jsou všechny školy povinny vypracovat svůj školní vzdělávací program a vycházet v něm z principů a požadavků RVP. (Kořátková, 2014, s. 156)

Kurikulum znamená obsah vzdělávání nebo také učební plán, jehož souhrnem je cíl, kterého žák ve vzdělávacím procesu dosahuje. Kurikulum zahrnuje všechny znalosti, jaké žák ve škole získá.

Hlavním principem RVP PV je akceptace vývojových odlišností dětí předškolního věku, které jsou přirozené vývojové variabilitě a individuálních specifik každého dítěte s možností nabídnout rozvoj a vzdělávání každému jednotlivci a utvářet klíčové kompetence, jichž je možné dosáhnout v předškolním věku. Kvalitu předškolního vzdělávání zajišťuje možnost přizpůsobení obsahu jednotlivých ŠVP z pohledu cílů, obsahu a podmínek jednotlivých mateřských škol. Každá z nich má možnost individuální profilace, dostává se jí prostor pro vlastní využití různých forem a metod vzdělávání a přizpůsobení edukace podmínkám, potřebám a možnostem, které jsou vlastní určitému regionu či oblasti. (Michalová, 2012)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je závazný dokument, který vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Představuje komplexní rámec a zásadní východisko pro volbu školních vzdělávacích programů a pro činnost pedagogů v mateřské škole. RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi, jimiž jsou:

Rámcové cíle, které vyjadřují obecnou podobu cílů předškolního vzdělávání (rozvoj dítěte, jeho učení a poznání, osvojení základních hodnot společnosti, samostatnost a schopnost se projevat).

Klíčové kompetence, které představují dosažitelné výstupy získané na základě předškolního vzdělávání (kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a osobnostní, činnostní a občanské).

Dílčí cíle, které se vytyčují pro jednotlivé vzdělávací oblasti (biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní, environmentální).

Dílčí výstupy, kterých má být v jednotlivých vzdělávacích oblastech dosaženo. (Průcha a Kořátková, 2013)

Přehled klíčových kompetencí dle Ošlejškové a Vítkové (2013)

Tabulka 1 Přehled klíčových kompetencí

Zaměření kompetence	Činnosti rozvíjející kompetence
Kompetence k učení	Dítě pozoruje, zkoumá a objevuje, získané zkušenosti uplatňuje v praktických situacích, klade otázky a hledá odpovědi, učí se spontánně i vědomě
Kompetence k řešení problémů	dítě si všímá problémů v okolí, řeší problémy, na které stačí, a to na základě bezprostřední zkušenosti
Kompetence komunikativní	dítě ovládá řeč, samostatně vyjadřuje své myšlenky, vede smysluplný dialog, ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní, rozšiřuje svoji slovní zásobu, dovede využívat komunikativní a informativní prostředky
Kompetence sociální a personální	dítě samostatně rozhoduje o svých aktivitách, uvědomuje si, že za své chování odpovídá, napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů
Kompetence činností a občanské	dítě se učí plánovat svoji činnost a hru, organizuje, řídí, odhaduje rizika svých nápadů, zajímá se o druhé, spoluvytváří pravidla společného soužití mezi vrstevníky, pečuje o své osobní zdraví a bezpečí svoje i blízkých

Vzdělávací oblasti v RVP PV tvoří obsah předškolního vzdělávání a směřují práci učitelek ke způsobu, jak chápat komplexnost pojetí vzdělávací nabídky. Vyjádření obsahu vzdělávání je strukturováno do pěti oblastí:

- Dítě a jeho tělo;
- Dítě a jeho psychika;
- Dítě a ten druhý;
- Dítě a společnost;
- Dítě a svět;

Uspořádání textu v jednotlivých oblastech poskytuje učitelce logický směr uvažování při přípravě vzdělávacích programů a plánů v konkrétních podmínkách třídy. (Průcha a Kořátková, 2013)

Rámcové vzdělávací programy počítají i s inkluzivním vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Přístupy ke vzdělávání těchto žáků jsou povinně rozpracovány ve školním vzdělávacím programu, který si každá škola v souladu s RVP vypracovává svůj. Podle tohoto dokumentu se uskutečňuje vzdělávání dětí v konkrétní škole.

1.6 Inkluzivní přístupy a podmínky pro vzdělávání

Nejdůležitějším článkem v procesu integrace jsou kromě dítěte jeho rodiče. Rodiče o své dítě pečují od narození, od počátku s ním prožívají všechny jeho zdravotní problémy, hledají vhodná řešení. Rodiče jsou v mnoha případech jedinými dospělými, se kterými dítě s postižením komunikuje a tráví čas. Děti s postižením zejména v batolecím a předškolním období nemají příliš možností pobývat v dětském kolektivu a rodiče tak často suplují dítěti i jejich potřebu sociálního kontaktu s vrstevníky. Díky všem těmto skutečnostem se stávají odborníky na své dítě. Z tohoto důvodu je třeba s rodiči od začátku navázat úzkou a kvalitní spolupráci, a to nejen za účelem získání stěžejních informací o dítěti a zajištění plynulého průběhu integrace, ale také za účelem řešení případných potíží, které mohou během vzdělávání dítěte s postižením nastat. (Mazánková, 2018)

První roky života předurčují do značné míry rozvoj psychických a fyzických předpokladů i sociálních postojů dětí a mají klíčový význam pro utváření jejich osobnosti. Za výchovu a vzdělávání dětí odpovídají především rodiče. Oni jsou jejich prvními učiteli. Institucionální předškolní vzdělávání podporuje výchovné působení rodiny, doplňuje je o specifické

podněty, rozvíjí je a obohacuje. Stává se tak místem, kde děti získávají především sociální zkušenosti, základní poznatky o životě kolem sebe a první podněty pro pokračující vzdělávání a celoživotní učení. Předností institucionálního předškolního vzdělávání je odborné vedení dětí a cílevědomé vytváření vhodných podmínek pro jejich rozvoj a vzdělávání. V případě potřeby zde dochází ke kompenzaci nedostatků v uspokojování potřeb dítěte i v jeho rozvojové stimulaci. U znevýhodněných dětí jde o pomoc při vyrovnávání rozdílů a při zlepšování jejich životních a vzdělávacích šancí. (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001)

Jednou ze základních podmínek pro úspěšné vzdělávání je vytvořit a udržovat příznivé školní klima. Je to relativně stálý a dlouhodobý stav sociálního a pracovního fungování a vnímání pracoviště. Je výsledkem vztahů a kvality spolupráce všech zúčastněných, především učitelky a ředitelky. Školní klima je jimi vytvářeno a zároveň na každého z nich zpětně působí a ovlivňuje jejich ochotu pracovat, odvádět kvalitní výkon a vytvářet každodenní příznivou atmosféru pro děti. (Průcha a Koťátková, 2013)

Edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných třídách mateřských škol znamená pro učitele uspokojování individuálních vývojových potřeb tak, jako u každého jiného dítěte, ale i potřeb speciálních, které plynou ze zdravotního, nebo sociálního znevýhodnění či nadání dítěte. Od učitelů v mateřské škole se očekává spolupodílení se v pomáhání dítěti, řešení jeho situace v návaznosti na lékařské, speciálně-pedagogické, anebo jiné odborné intervence. Pomáhajícím vztahem učitel ulehčuje dítěti učení, podporuje sebe rozvoj a celkově napomáhá jeho životní a edukační prosperitě. Vztah učitele k dítěti je nezištný, který dítě neomezuje, není direktivní ani manipulativní. Specifický přístup znamená rozšíření a posílení individuálního přístupu učitele k dítěti ve třech úrovních. Na úrovni situační, adaptační a komplexní. Situační úroveň definujeme jako přístup, kdy učitel pomáhá žákovi v konkrétním čase, situaci, činnosti, když to dítě momentálně potřebuje. V adaptační úrovni přístupu učitel přizpůsobuje cíle, obsah, prostředky a podmínky výchovy a vzdělávání dítěti, aby se optimálně rozvíjelo dle vlastních možností. Na úrovni komplexní učitel spolupracuje s odbornými zaměstnanci a zákonnými zástupci, vytváří, realizuje a hodnotí výchovně vzdělávací program.

Specifický pomáhající přístup učitele ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je zaměřený především na **prevenci**, kdy učitel permanentně sladuje vlastní výchovné a vzdělávací vedení s vývojem dítěte, aby nedocházelo k prohlubování problémů. Zaměřuje se také na **péči**, při které učitel včasnou diagnostikou signalizuje

problémy dítěte, zabezpečuje různé způsoby pomoci a podpory pro dítě ve spolupráci s rodinou a odborníky. Specifický přístup je zaměřen také na **ochranu**, kdy učitel chrání fyzické i psychické zdraví dítěte, dbá na jeho bezpečnost. Dítě vede k samostatnosti v sebe obslužných a sociálních aktivitách.

Ve specifickém přístupu učitel aplikuje speciální přístupy, které jsou pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami důležité (nevyhnutelné) pro aktivní učení se, dorozumívání a sociální porozumění (komunikaci a interakci). Tyto přístupy musí být ve shodě s cíli, principy, obsahem, metodami a formami edukace c mateřské školy a také povinnostmi a činnosti pedagogického zaměstnance. (Pacholík et al., 2015, s. 17-18)

Podmínky předškolního vzdělávání a života v mateřské škole mají především sloužit k vytváření takového společného života, který je naplněn péčí o děti i jejich vzděláváním, a zajistí na prvním místě jejich potřebu bezpečí, pohodu, dostatek podnětů a pozitivní atmosféru. (Slowík, 2022)

Jednou z nezbytných podmínek rozvoje inkluze v mateřské škole je spolupráce s rodinou. Mezi zaměstnanci mateřské školy a rodiči by měl stát partnerský vztah, budovaný na vzájemné důvěře a respektu. Společným cílem by mělo být vytvářet bezpečné, vstřícné, spolupracující a podnětné společenství. Snahou mateřské školy je účinně zapojit rodiče a další členy rodiny do podpory dítěte v procesu učení. Je důležité, aby učitel pravidelně informoval rodiče o pokrocích dítěte a o průběhu podpory, která je mu poskytována. S rodiči je potřeba už při prvních setkáních dohodnout na konkrétních pravidlech na práci s dítětem. Ty jsou většinou stanoveny v individuálním vzdělávacím plánu nebo v plánu podpůrných opatření. (Svobodová a Vítečková, 2017)

Individuální vzdělávací plán je velmi důležitý podpůrný materiál, který pomáhá hlavně dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami se vzděláváním a zároveň s nejefektivnějším začleněním do hlavního vzdělávacího proudu. (Müller, 2001).

Podmínky pro vzdělávání dětí se zdravotním postižením:

Dítě s tělesným postižením – je zajištěno osvojení specifických dovedností dle individuálních potřeb dítěte, bezbariérové prostředí, vhodné kompenzační pomůcky, dle potřeby je zajištěna přítomnost asistenta;

Dítě se zrakovým postižením – je zajištěno osvojení specifických dovedností zaměřených na samostatnost a sebeobsahu, bezbariérové prostředí, kompenzační pomůcky, dodržování zrakové hygieny, nabídka alternativních aktivit, dle potřeby přítomnost asistenta;

Dítě se sluchovým postižením – je zajištěno osvojení specifických dovedností dle individuálních potřeb dítěte, dodržování sluchové hygieny, jsou využívány vhodné kompenzační pomůcky, průběh vzdělání ve vhodném komunikačním prostředí;

Dítě s mentálním postižením – je zajištěno osvojení specifických dovedností zaměřených na zvládnutí sebeobsluhy a základních hygienických návyků, využívání kompenzačních pomůcek, dle potřeby přítomnost asistenta;

Dítě s poruchami pozornosti a vnímání – je zajištěno zklidňující prostředí pro dítě a zvýšený bezpečnostní dohled, využívání speciálních didaktických pomůcek, zaměřené na cvičení soustředěnosti a pozornosti;

Dítě s narušenou komunikační schopností – je zajištěna kvalitní logopedická péče, spolupráce s odborníky a rodiči;

Dítě se souběžným postižením více vadami a s poruchami autistického spektra – je zajištěno osvojení specifických dovedností zaměřených na sebeobsluhu, klidné a podnětné vzdělávací prostředí, přítomnost asistenta pedagoga, využití kompenzačních pomůcek. (Bartoňová, Bytešníková a Vítková, 2012)

Při zapojení každého dítěte do kolektivu mateřské školy je nutné respektovat jeho individuální potřeby. U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je potřebné myslet na to, aby se v takovém kolektivu cítily dobře, aby byly schopny zařadit se do činností mezi ostatní děti. Ne každé dítě zvládne velký kolektiv. Je důležité jednat vždy v zájmu dítěte. Je nutné být mu neustále nablízku a věnovat mu zvýšený zájem. Při všech činnostech dopředu plánovat a předvídat situace, ke kterým by mohlo dojít. Při plnění úkolů na dítě netlačit, přirozeně jej motivovat a podporovat. Být citlivý a zároveň důsledný a rozvíjet v dítěti sebevědomí a sebedůvěru. Zařazení dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy by se mělo odvíjet od individuálních potřeb, tak aby bylo možno jej rozvíjet po všech stránkách a zároveň aby bylo schopné stát se členem dětského kolektivu třídy. I pro ostatní děti je začlenění dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy přínosem. Učí se pomáhat, respektovat a tolerovat odlišnosti a individuální potřeby. Touto cestou vedeme všechny děti k základním mezilidským hodnotám, na kterých je postavena naše společnost. (Boháčová et al., 2019)

Každá specifická porucha potřebuje svůj specifický a individuální přístup a zajištění podpůrného opatření. Obzvláště u dětí předškolního věku, které stojí na prahu svého života a jsou odhodlány vstoupit do velkého světa plného nástrah, záludností a lidských

charakterů. Ještě netuší, co je na jejich dlouhé cestě čeká. Naším úkolem není umést jim cestičku, ale především je na tuto důležitou cestu do „velkého světa“ připravit tím, že je budeme podporovat, rozvíjet, učit tolerovat a respektovat. Rodiče a nejbližší rodina jsou jejich prvními učiteli, proto je pro úspěšnou edukaci dětí důležitá kooperace rodiny a pedagogů, kteří při vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami budou aplikovat odborné a individuální přístupy. Je žádoucí zajistit dítěti pocit bezpečí, budovat u nich sebevědomí, sebe rozvoj a sebedůvěru. Každé dítě by mělo zažít úspěch a získat co nejvíce vědomostí.

1.7 Charakteristika pedagoga v mateřské škole

Vychovávat děti znamená především vychovávat sebe. Každá krajnost výchovného působení vnáší do dětské psychiky zárodek nežádoucích vlivů, jakých by se optimální působení mělo vyvarovat. Protože děti jsou naštěstí ještě poměrně tvárné, dlouho přetrvává naděje, že včasná změna nevhodné výchovné atmosféry a způsobu jednání s nimi přispěje i ke změně jejich vnitřního prožívání a vnějších projevů. Nelze však očekávat, že s tím začnou děti samy, to je povinností jejich rodičů, učitelů a vychovatelů. (Michalová, 2012)

Učitel v mateřské škole se snaží o celkový rozvoj osobnosti dětí, snaží se o rozšíření jejich znalostí a dovedností. Zdokonaluje jejich vnímání, sociální a hygienické návyky a zajišťuje předškolní výchovu. Jeho pracovními prostředky jsou knihy, psací, kreslicí a různé výtvarné potřeby, hračky a především mluvené slovo. Učitel v mateřské škole by měl disponovat širokou škálou dovedností, mezi které například patří ruční práce, hra na hudební nástroj, malování, zpěv aj. Tyto dovednosti souvisí již se samotnou volbou povolání.

Učitelka v mateřské škole by měla být odbornicí na vývojové zvláštnosti předškolního dítěte. I vzhledem k tomu, že mateřská škola je zpravidla prvním prostředím, do kterého dítě z rodiny vstupuje. Pro dítě je to prostředí neznámé. V této nejistotě učitelka představuje pro dítě oporu, blízkého člověka, který pomáhá vyrovnat se s neznámem. Je tím, na koho se mohou děti spolehnout. (Svobodová a Vítečková, 2017)

Učitelka v mateřské škole by měla svým chováním dávat najevo empatické porozumění rodičům i dítěti, jimž vyjádří pochopení, jak je daná situace těžká pro rodiče či pro dítě samotné. Měla by umět upevňovat sebedůvěru ve vlastní schopnosti. Věta „Věřím, že to zvládneš“ nebo „Myslím, že to zvládneš“ řečená ve správnou chvíli znamená víc než sebevětší odměna. Rozhodně by v jejím rejstříku pedagogických dovedností nemělo chybět

povzbuzování bez nátlaku, především u dětí, které odmítají jakoukoli činnost. Dotaz „Chceš to zkusit?“ udělá „divy“ ve srovnání s vynucením splnění určitého úkolu, o němž víme, že je pro dítě těžký, a jeho striktní předložení vzbudí odpor ústící v afektivní chování. (Michalová, 2012)

Inventář činností učitelky v mateřské škole má základ ve vstřícné a empatické péči o skupinu dětí. Práce s dětmi vyžaduje konkrétní osobnostní předpoklady (trpělivost, pozitivitu, komutativnost, tvořivost, kvalitní vztah k dětem). Učitelka zaměřuje svou pedagogickou práci na komplexní rozvoj osobnosti každého dítěte. Učitelka rozumí vývojovým zvláštnostem dětí a umí reagovat na potřeby a rozvoj dětí v oblasti pohybových disciplín. Dokáže vybrat a připravit vzdělávací aktivity, zvolit vhodné metody a začleňovat jednotlivé oblasti vzdělávání v souvislostech tak, aby byly pro děti přínosem a byl podpořen jejich zájem o učení.

Učitelka by měla:

- Být orientována na individuální potřeby dítěte;
- Pociťovat základní důvěru ve schopnosti jiných lidí;
- Být schopna přirozeně navazovat vztahy v pracovní skupině i v běžném chování, být dítěti, rodině i spolupracovníkům přirozenou oporou;
- Umět objevovat předpoklady každého dítěte a posilovat je prostřednictvím aktivit a podmínek, které k tomu vytváří;
- Respektovat dítě jako rozvíjející se osobnost s jeho tvořivostí i možnostmi se už v tomto věku rozhodovat a nést odpovědnost za své následné chování;
- Působit jako pozitivní vzor a umět přirozeně kultivovat vztahy mezi dětmi;

Přístup učitelky je zakotven v demokratickém stylu práce, vyznačujícím se převážně nedirektivními přístupy a dovednostmi. Měla by přistupovat k dětem bez předsudků, nerozlišovat a nehodnotit děti podle příslušnosti k odlišným etnikům či rodinných možností. (Průcha a Koťátková, 2013)

Často se uvádí, že nejdůležitější vlastností učitele je láska k dětem. Do jisté míry ano, ale je spíše motivačním impulzem při výběru povolání. Mezi charakterové vlastnosti učitele v mateřské škole se řadí především kladný vztah k dětem a umění je motivovat. Ochota komunikovat a spolupracovat s rodiči se také řadí mezi základní schopnosti úspěšného pedagoga. Pedagog by pro ně měl mít pochopení a porozumění, být empatický a

autentický. Učitelka v mateřské škole by měla akceptovat a přijímat děti se všemi jejich odlišnostmi fyzickými, duševními, sociálními, či jinými. Přístupovat k nim individuálně, protože každé dítě je na jiné vývojové úrovni.

2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ A PORADENSKÝ SYSTÉM V ČESKÉ REPUBLICE

2.1 Podpůrná opatření

Dětem se specifickými vzdělávacími potřebami se v jejich edukaci poskytují podpůrná opatření, spočívající v úpravě školských služeb a služeb poradenského systému.

Podpůrná opatření představují podporu pro práci pedagoga s žákem, kdy si jeho vzdělávání v různé míře žádá upravit průběh jeho vzdělávání. Cílem úprav je předně vyrovnávat podmínky ke vzdělávání žáka, které mohou být ovlivněny mírnými problémy nebo závažnými obtížemi, které jsou způsobeny nepřipraveností žáka na školu, odlišnými životními podmínkami a odlišným kulturním prostředím ze kterého žák vstupuje do vzdělávání. Početnou skupinu představují žáci s nepříznivým aktuálním zdravotním stavem, který může ovlivňovat vzdělávání žáků nebo je příčinou zdravotní znevýhodnění, či postižení žáka. (MŠMT, ©2013-2023)

Čeká školská legislativa v současné době pod pojmem „podpůrná opatření“ rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a úpravu školských služeb 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 těchto opatření. (Slowík, 2022)

Podpůrnými opatřeními se rozumí využívání speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání. Dále využívání kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogických a psychologických služeb. Též souběžné působení dvou pedagogických pracovníků ve třídě, zajištění služeb asistenta pedagoga a poskytnutí individuální podpory při výuce. (Ošlejšková a Vítková, 2013)

Mezi podpůrná opatření patří:

- Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení;
- Úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické podpory;
- Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání;

- Použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic, využití komunikačního systému, Braillova písma nebo náhradních komunikačních systémů;
- Úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy;
- Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu;
- Využití asistenta pedagoga;
- Využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka nebo možnosti působení osob poskytující dítěti, žákovi, studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském poradenském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů;
- Poskytování vzdělávání v prostorách stavebně nebo technicky upravených;
(Kendíková, 2020)

System podpůrných opatření se v České republice v současnosti člení do následujících pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti, přičemž opatření jednotlivých stupňů a druhů lze kombinovat.

Podpůrná opatření prvního stupně jsou jako jediná navrhována a realizována samotnými pedagogickými pracovníky škol na základě vlastní pedagogické diagnostiky a bez doporučení školského poradenského zařízení. Škole nejsou poskytovány pro tuto úroveň podpory žádné finanční prostředky. Pedagogové využívají běžně dostupné metody a formy práce, které ale přizpůsobují individuálním potřebám žáků s určitými obtížemi. Kvalitní podpora tedy vyžaduje velmi aktivní a kreativní přístup stejně jako ochotu a vstřícnost pedagogů. Podpůrná opatření prvního stupně slouží ke kompenzaci mírných obtíží žáka v učení (pomalejší tempo práce, drobné obtíže ve čtení, psaní, počítání, omezené paměťové schopnosti, drobné obtíže v koncentraci pozornosti apod.), kde je možné prostřednictvím menších úprav školní výuky a domácí přípravy dosáhnout zlepšení.

Podpůrná opatření druhého stupně se uplatňují u žáků, jejichž edukační možnosti jsou ve větší míře ovlivněny aktuálním zdravotním stavem, opožděným vývojem, odlišným kulturním prostředím nebo jinými životními podmínkami. Také u žáků nadaných nebo u žáků se specifickými poruchami učení a chování, žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka a dalšími specifiky, která vyžadují využívání individuálního přístupu včetně úprav organizace a metod výuky, ve stanovení postupu i forem nápravy a

případném využití individuálního vzdělávacího plánu. Využívají se speciální učebnice, učební a kompenzační pomůcky, příp. i školní předmět speciálně pedagogické podpory.

Podpůrná opatření třetího stupně se týkají nejčastěji žáků se závažnými specifickými poruchami učení, s odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami, s poruchami chování, s těžkou poruchou řeči nebo komunikačních schopností. Dále s poruchami autistického spektra, s lehkým mentálním postižením, se zrakovým nebo sluchovým postižením, s tělesným postižením, neznalostí vyučovacího jazyka a dalšími obtížemi, které mají významný dopad na kvalitu a průběh vzdělávání žáka. Může se ale také jednat o žáka s mimořádným intelektovým nadáním. Potřebná je obvykle personální podpora v podobě dalšího pedagogického pracovníka nebo asistenta pedagoga v běžné třídě. Využívají se komunikační systémy, prostředky alternativní či augmentativní komunikace. U žáků s mentálním postižením mohou být očekávané výstupy vzdělávání naveny na minimální úroveň stanovenou RVP. Tito žáci jsou v péči příslušných speciálně-pedagogických center, která jim mohou poskytovat i specifickou individuální podporu ambulantní nebo terénní formou. V konkrétních případech je také důležitá spolupráce s dalšími odborníky (lékaři, terapeuti, sociální pracovníci).

Podpůrná opatření čtvrtého stupně jsou určena zejména žákům se závažnými poruchami chování, závažnými stupni zdravotního postižení a rovněž pro žáky mimořádně nadané, kteří vyžadují výraznou individualizaci vzdělávání nad rámec příslušného stupně vzdělávání. Podpora těchto žáků znamená významné úpravy v metodách, obsahu a organizaci vzdělávání, možnost úprav vzdělávacích výstupů s ohledem k rozvíjení schopností a dovedností žáka a ke kompenzaci důsledků zdravotního postižení. Přihlíží se vždy k aktuálnímu zdravotnímu stavu žáka. Je obvykle nezbytné využívat individuální vzdělávací plán, do kterého jsou zařazeny i předměty speciálně pedagogické péče zaměřené dle typu obtíží a potřeb žáka a druhu jeho postižení.

Podpůrná opatření pátého stupně jsou orientována výhradně na žáky s nejtěžšími stupni zdravotních postižení, zpravidla se souběžnými postižením více vadami, u kterých je vyžadována vysoká úroveň podpory. V tomto stupni je nutná nejvyšší míra přizpůsobení organizace, průběhu i obsahu vzdělávání, které je zaměřeno na rozvoj základních schopností a dovedností žáka. Je nutné respektovat zdravotní stav žáka a omezení, která z něho vyplývají a zpravidla se vyžaduje i úprava pracovního prostředí. Dle potřeby se využívá alternativní nebo augmentativní komunikace a tito žáci jsou vzdělávání s podporou asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka a často ještě s pomocí

další osoby. Výuka se obvykle realizuje s pomocí kvalifikovaných speciálních pedagogů, případně s jejich intenzivní pomocí. (Slowík, 2022)

„Bez podpůrných opatření bychom v mnoha případech vůbec nemohli uvažovat o inkluzivních postupech při začleňování žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol“. (Slowík, 2016, s. 103)

Základními uživateli podpůrných opatření jsou děti a žáci se SVP. Dát všem dětem stejné šance na vzdělání je cílem současného školství. Aby se tento cíl naplnil, je potřebné poskytnout dětem a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami podpůrná opatření. Podpůrná opatření spočívají v podpoře pedagoga s žákem formou různých úprav ve vzdělávacím procesu, individuálních přístupech, použití speciálních učebnic a kompenzačních pomůcek, využívání služeb asistenta pedagoga a speciálního pedagoga, bezbariérových přístupů aj. V neposlední řadě k této podpoře nezbytně patří využívání poradenských zařízení a služeb. Zásadou podpůrných opatření jsou nediskriminace, rovný přístup, spravedlnost a odbornost, dostupnost, kvalita a další.

2.2 Poradenský systém

Individuální péče, výchova a vzdělávání poskytované dětem předškolního věku jsou zajišťovány zejména v rámci tří rezortů – ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, ministerstva práce a sociálních věcí a ministerstva zdravotnictví. Kromě rezortu školství se také spolupracuje s pediatrií, psychiatrií, neurologií, klinickými psychology, logopedií. Využit lze také mateřská centra, poradny pro rodinu, střediska sociální prevence, orgány péče o rodinu a dítě a poradenská centra sociálních odborů. (Michalová, 2012)

V období předškolního vzdělávání dítěte s postižením integrovaného do mateřské školy běžného typu se můžeme setkat s poradenskými pracovníky ze tří typů zařízení. Je žádoucí s těmito pracovníky intenzivně spolupracovat. Jedná se o osoby s vysokoškolským vzděláním z oblasti speciální pedagogiky a mnoholetými zkušenostmi s dětmi s postižením a jejich rodinami. Prvním typem poradenského zařízení je pracoviště **rané péče**. Jedná se o terénní sociální službu a je primárně určena pro rodiny s dětmi s postižením od jejich narození do věku sedmi let. Přesné vymezení služby a její náplň je uvedena ve výše uvedeném zákoně o sociálních službách. Tato služba spadá do služeb sociální prevence, tudíž je zcela zdarma. Personální obsazení zajišťuje psycholog, sociální pracovník a poradce rané péče s vysokoškolským vzděláním speciálního pedagoga nebo psychologa s mnoho odbornými kurzy např. z oblasti alternativních komunikačních systémů nebo

bazální stimulace. Poradce rané péče má trvale přiděleno několik rodin a ty navštěvuje v jejich přirozeném prostředí. Učí rodiče podporovat psychomotorický vývoj dítěte, poskytuje sociální poradenství v oblasti získávání dávek státní sociální podpory, doprovází rodiče na cestě vyrovnání se s postižením dítěte. Dle zájmu může rodiče doprovázet na úřady, k lékařům a také do mateřských škol. Na přání rodiny může pracovník rané péče navázat spolupráci s mateřskou školou. Způsob a míra spolupráce záleží na potřebách rodiny. (Mazánková, 2018)

Dá se tedy říci, že ranou péčí můžeme považovat za součást komplexních služeb, pomocí nichž lze předcházet výraznému zaostávání dítěte s postižením s cílem vyhnout se závažným problémům v budoucnosti. Veškeré úsilí rané péče je zaměřeno na prevenci a úspěšný vstup dítěte do vzdělávacího systému. (Michalová, 2012)

Další dva typy poradenského zařízení tvoří školská poradenská zařízení: **pedagogicko-psychologická poradna (PPP)** a **speciálně pedagogické centrum (SPC)**. Veškeré jejich činnosti jsou vymezeny v již zmiňovaném školském zákoně. Jedná se o školská poradenská zařízení proto jejich spolupráce s rodinou začíná krátce před zahájením předškolního vzdělávání. Rodiče dítěte s postižením potřebují k zápisu do mateřské školy doložit zprávu z psychologického a speciálně pedagogického vyšetření z jednoho ze dvou výše uvedených školských poradenských zařízení. **Pedagogicko-psychologické poradny** jsou určeny především pro děti, žáky a studenty s poruchami chování, učení i s dalšími odlišnostmi ve vývoji a ADHD. Zabývají se komplexní speciálně pedagogickou, psychologickou a sociální diagnostikou, poradenstvím nejen pro rodiče, ale i pro pedagogické pracovníky. Spolupracuje s pedagogy a s asistenty pedagoga při integraci dětí. Podílí se na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. Personální obsazení tvoří psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník. Rodiče s dětmi navštěvují poradnu ambulantně. Pracovníci stanoví diagnózu a podle výsledků se s rodiči snaží řešit jejich problémy. Pokud rodiče zamýšlí dítě integrovat do běžného vzdělávacího proudu, poradna provede diagnostiku a vypracuje zprávu s doporučením na přidělení asistenta pedagoga. Dále poradna kooperuje se školským zařízením, do kterého bude dítě integrováno a poskytuje metodickou i poradenskou podporu pedagogům. Pracovníci poradny též osobně navštěvují příslušnou školu a sledují průběh výuky. **Speciálně pedagogické centrum** má naprosto stejnou náplň práce jako pedagogicko-psychologické poradny, pouze s tím rozdílem, že je určeno dětem a mládeži s jedním typem postižení, případně pro děti a

mládež s více vadami, kde dominuje typ postižení, pro které bylo centrum zřízeno. Centrum též zapůjčuje různé rehabilitační a kompenzační pomůcky. (Mazánková, 2018)

Poradenský systém je určen specifickým jedincům, kteří jsou zdravotně, či sociálně znevýhodněni. Poskytuje jim podporu a poradenství. Školský poradenský systém je zaměřen především na děti a žáky, jejich rodiče, zákonné zástupce a školy. Jeho úkolem je vytvářet příhodné podmínky pro zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj dětí a žáků. Významně ovlivňuje úspěšnost vzdělávání jak v individuální rovině, tak v rovině makrosociální a vyžaduje kooperaci různých oborů. Všechny poradenské služby v České republice jsou poskytovány bezplatně. Aby tyto služby mohly být poskytnuty, musí klient splnit podmínku podání žádosti.

3 PROSTŘEDÍ DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

3.1 Děti se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich rodinné prostředí

Nemocné, oslabené, nebo tělesně postižené dítě je nejen třeba dobře znát, ale je třeba s ním i vhodně zacházet a vést je k určitému cíli. Výchovným cílem v případě dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je dopomoci jim k vývoji harmonické a vyrovnané osobnosti. Pedagogika nemocných je tedy takové působení na dítě a takové uplatnění výchovných zásad, pravidel a metod, aby se schopnosti dítěte trpícího určitým onemocněním nebo zdravotním postižením mohly co nejlépe rozvíjet, aby dítě samo mohlo prožívat svůj život uspokojivě a mohlo se stát plnohodnotným členem společnosti. Má-li tento úkol být řádně zvládnut, musí se na něm v úzké součinnosti podílet celá řada pracovních oborů. Svou úlohu tu má rodina, jež je nejdůležitějším místem prvotní výchovy, kde se budují předpoklady pro všechno další. (Matějček, 2001)

Rodinné prostředí se podílí na utváření osobnosti. Je to prostředí tvořené osobami spojených v manželství nebo pokrevním příbuzenstvím. Rodinné prostředí mohou také tvořit osoby, které spolu vychovávají své potomky bez instituce manželství. Je to primární sociální prostředí, do kterého se dítě rodí a působí na zdravotní, psychické a sociální rysy ve vývoji dítěte od narození do dospělosti.

Ve fungující rodině probíhá učení dětí formou přirozených sociálních kontaktů. V rámci komunikace a jednání s ostatními členy rodiny děti zaznamenávají zájmy, názory, postoje i hodnoty, které následně přejímají. V rodině dochází ke vzájemnému pokládání otázek a diskutují o problémech. Děti získávají zkušenost tím, že se účastní různých domácích prací a dalších činností. Vytvářejí si tím smysl pro řád, naučí se brát ohledy na práva a názory ostatních členů domácnosti. (Opravilová a Gebhartová, 2011).

Rodina představuje unikátní typ sociální skupiny, poskytující nenahraditelné klima a prostředí pro vlastní rozvoj jedince. Vyznačuje se vysokou mírou intimity a také vysokým pozitivním nebo negativním formativním působením. Postoj rodičů k dítěti a jeho problémům je ovlivněn jejich očekáváním ve vztahu k dítěti. Optimální způsob výchovy vymezují zásady výchovy v rodině (úcta, láska k dítěti a spolupráce s ním, znalost cílů výchovy, pedagogická sebedůvěra rodičů). Do rodinných interakcí se promítá struktura

vztahů v rodině, sebepojetí rodiny, její míra svébytnosti, autonomie i otevřenost vůči vnějším vlivům a styl výchovy. (Kašpárková, 2009)

Vstup dítěte do rodiny znamená velkou změnu v právech a povinnostech dosavadních členů rodiny, ale i změnu v jejich časovém rozvrhu. Rodiny s dětmi s postižením jsou vystaveny většímu výchovnému zatížení. První sdělení diagnózy vyvolává u rodičů šok, smutek a úzkost a vede k rozvoji obranných mechanismů. Rodiče se ocitnou v naprosto nečekané realitě a prožívají hluboké zklamání. Hledají odpověď na otázku, proč právě jim se narodilo dítě s postižením. U těchto rodičů je pocit viny poměrně častým jevem. S nemocí dítěte se každý člen rodiny vyrovnává svým individuálním způsobem. Rodina vždy prochází několika fázemi:

- **Šok** a iracionální myšlení a cítění, kdy rodiče často prožívají pocity derealizace a zmatku a mohou reagovat zcela nepřiměřeně;
- **Popření** nebo útěk ze situace;
- **Smutek, zlost, úzkost, pocit viny.** Typické bývá hledání viníka, agresivita a vztek na celý svět ale i na sebe sama. Častá reakce v této fázi je také hluboký smutek, sebelítost, pocit viny, agrese, deprese, sebeobviňování, stud, stáhnutí se do ústraní.
- **Stadium rovnováhy** je fází, kdy dochází k snižování úzkosti a deprese a rodiče se pokoušejí o racionální hodnocení situace. Uvažují o tom, jak by mohli pomoci a aktivně se podílet na léčbě. Navazují kontakty s rodiči, kteří mají obdobné problémy a snaží se navzájem si pomáhat a podporovat se.
- **Stadium reorganizace** je posledním stádiem, kdy rodiče situací přijímají. Rodiče se vyrovnávají s faktem nemoci a přijímají dítě takové, jaké je. Hledají optimální cesty do budoucna. Mnohdy také dochází k rozchodu rodičů, ale pokud tuto krizi rodiče překonají, naopak rodinu tato situace stmelí a posílí.

Posledního stádia však nedosáhnou všichni rodiče, převládá smutek a pocit viny, nebo i obavy o život dítěte. Může dojít k odmítnutí dítěte s postižením a rodiče se svého dítěte vzdají. (Pipeková, 2010)

Dle Žáčkové a Jucovičové (2010) je důležité klidné, citově proteplené rodinné prostředí. Dát najevo lásku k dítěti. Dát mu najevo, že v rodičích bude mít vždy oporu, že rodina mu poskytne zázemí, bezpečí a jistotu, že rozumí jeho problémům. Dítě musí mít stálé místo v rodině a pocit sounáležitosti. Láska a klid v rodině tvoří základ pro další výchovné

postupy. Neznamená to ovšem, že nebudeme ve svých výchovných postupech pevní a důslední, že budeme podléhat dítěti. Naše požadavky však musí být přiměřené a pro dítě zvládnutelné. Dítě by mělo zažívat atmosféru, kdy je pozitivně přijímáno takové, jaké je. Laskavý přístup k dítěti by měl být v rovnováze s dodržováním určitého řádu.

Funkční rodinné prostředí má pro člověka s postižením mimořádný význam a nikdy není zcela nahraditelné z hlediska **rozvoje osobnosti** s dostatkem adekvátních podnětů, investic do osobnostního rozvoje upevnění rodinných vztahů. Dále z hlediska **kvality života a zajištění** spočívajících v příznivé atmosféře domácího prostředí a obětavého přístupu členů rodiny. Nelze také opomenout význam v uspokojování vztahových a emocionálních potřeb a vytváření vlastní identity. (Slowík, 2016)

Přes všechny problémy a zvraty, kterými rodina ve svém dějinném vývoji prošla, zůstává i na počátku nového století nepostradatelnou a těžko nahraditelnou institucí i pro dospělého, tím spíše pro dítě. Je nezastupitelná při předávání hodnot z generace na generaci, funguje jako nejvýznamnější socializační činitel. Stojí na počátku rozvoje osobnosti a má možnost ho v rozhodující fázi ovlivňovat. Mezi významné funkce rodiny dle Krause (2008) patří:

Biologicko-reprodukční funkce – má význam jak pro společnost, tak pro jedince, kteří rodinu tvoří. Pro zdárný rozvoj potřebuje společnost stabilní reprodukční základnu. Podstata této funkce se nemění, ale podle současného trendu je dítě vnímáno jako překážka v profesním růstu a seberealizaci. Stále více partnerů plánuje pouze jedináčka, nebo se ženy stávají matkami v pozdějším věku.

Sociálně-ekonomická funkce – rodina je chápána jako prvek v rozvoji ekonomického systému společnosti.

Funkce ochranná – spočívá v zajišťování životních potřeb (biologických, hygienických, zdravotních) nejen dětí, ale všech členů rodiny.

Funkce socializačně-výchovná – rodina je první sociální skupinou, která učí dítě přizpůsobovat se životu, osvojovat si základní návyky a způsoby chování ve společnosti. Hlavní úlohou rodiny zůstává příprava dětí na vstup do praktického života. V dnešní době je třeba zdůraznit působení mladší generace na starší v souvislosti s používáním moderních komunikačních technologií a soužití tří generací.

V rodině by se nemělo zapomínat na **rekreaci, relaxaci a zábavu**. Tyto aktivity mají pro děti největší význam. Jak rodina plní tuto funkci, se projeví například v tom, do jaké míry tráví členové rodiny pohromadě svůj volný čas, jakým zájmovým činnostem se věnují.

Emocionální funkce rodiny – je zásadní a nezastupitelná. Žádná jiná instituce nedokáže vytvořit podobné a tak potřebné citové zázemí, pocit lásky, bezpečí a jistoty. Přibývá rodin, které tuto funkci z důvodu rozvodů, dezintegrace, zaneprázdněnosti plní jen s velkými obtížemi nebo neplní funkci vůbec, a tak narůstá počet dětí citově deprimovaných nebo i týraných.

V procesu integrace jsou rodiče důležitým článkem. O své dítě pečují od narození a prožívají s ním veškeré problémy. Oni jsou největšími odborníky na své dítě. Pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami je důležité vytvořit podnětné edukační prostředí, a to nemůže výhradně zajistit jen škola, ale také rodina a vstřícné domácí prostředí. Rodina musí zajistit tok výchovných podnětů a přirozených výchovných situací. Zaměřuje se na správný vývoj a na dosažení správných návyků např. vývoj řeči a rozvoj slovní zásoby. Přiměřeně věku dítěte ho rodina vede k samostatnosti a sebe obslužnosti. Na utváření osobnosti má rodina největší vliv, je to přirozené sociální prostředí, do kterého se člověk rodí. Je to prostředí plné lásky, důvěrných a soukromých vztahů lidí, kteří jsou si nejbližší. Zajišťuje pocit jistoty a bezpečí.

3.2 Osobnost dítěte předškolního věku a významnost včasné diagnostiky

Za předškolní věk se považuje období od dovršení třetího roku života do šesti let, kdy dítě nastoupí do školy. Po dosažení třetího roku mnoho dětí vstupuje do mateřské školy, což pro ně představuje významný životní mezník. Charakteristickým znakem tohoto období je rozvoj pohybové aktivity a tělesný rozvoj. Rozvoj smyslového a citového vnímání. Formují se základy osobnosti, sebeuvědomování a osamostatňování se.

Dítě s postižením se po nástupu do předškolního zařízení učí žít v kolektivu dětí a navazovat přátelské a kamarádké vztahy. Přebírají nové role a přijímají nové autority. Adaptují se na nové prostředí a učí se zavedenému režimu. Ze styku s vrstevníky čerpají nové zážitky a snaží se prosadit ve skupině dětí. Každá forma předškolního vzdělávání má pro dítě s postižením svá pozitiva i negativa. Integrace dítěte do mateřské školy běžného typu je pro ně velmi přínosná. V kolektivu zdravých dětí je zcela přirozeně motivováno a v touze se vyrovnat si snáze osvojuje nové dovednosti. Díky integraci má možnost získat vzdělání odpovídající svým schopnostem. Samotné dítě s postižením je však přínosem i pro ostatní děti. Naučí se jednat s dítětem s postižením, pomáhat mu a být tolerantní k jeho odlišnostem. (Mazánková, 2018)

Základními předpoklady normálního duševního vývoje jsou od nejranějšího období genetická nezátíženost rodiny, normální průběh těhotenství a porodu, dobré postnatální podmínky (ekonomická, hygienická i kulturní úroveň rodiny) zajišťující uspokojování biologických i psychických potřeb dítěte. (Čačka, 2000)

Odborná diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb, na kterou je u nás v současnosti úzce vázána také indikace a poskytování podpurných opatření pro konkrétní žáky ve vzdělávání, je výhradně v kompetencích školských poradenských zařízení (tedy pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center). Jedná se v zásadě o komplexní (speciálně pedagogickou a psychologickou) diagnostiku prováděnou v těchto zařízeních, která ale zároveň zohledňuje i diagnostické závěry zprávy a podklady od jiných specialistů (lékařů, klinických psycholog, klinických logopedů atd.), v závislosti na individuálním případě dítěte, žáka nebo studenta. Celý diagnostický proces začíná obvykle podrobnou anamnézou, která poskytne informace o aktuálním stavu a situaci klienta a výchozí orientaci v potřebě jeho podpory. Často ji doplňuje intenzivní pozorování (např. při hře, při plnění zadaných úkolů nebo při provádění dalších aktivit) a také rozhovory s rodiči nebo zákonnými zástupci, příp. s pedagogy anebo s dalšími odborníky. (Slowík, 2022)

Téměř v každé třídě mateřské školy jsou děti, které nemají určenu žádnou konkrétní diagnózu, ale přesto jejich chování nebo některé jejich projevy způsobují potíže jim samým, učitelkám v mateřské škole nebo ostatním dětem. Je vždy důležité rozlišovat, zda je chování pouze individuální zvláštností, nebo zda je zdrojem potíží. V těchto situacích může být učitel mateřské školy klíčovou osobou, která problém identifikuje a pomůže nalézt jeho řešení. (Svobodová, Vítečková, 2017)

Před začátkem plnění povinné školní docházky má u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami mimořádně velký význam diagnostika školní zralosti a připravenosti. Zatímco vývojovou zralost potřebnou pro školní vzdělávání (školní zralost) nelze příliš výrazně ovlivňovat záměrnou stimulací, protože je spíše výsledkem přirozeného vývoje a dozrávání dětské osobnosti v jednotlivých oblastech, dobrá příprava dítěte s postižením nebo znevýhodněním na vstup do školy (školní připravenost) je naopak výsledkem jeho vhodné a adekvátní záměrné výchovy, stimulace a podpory v předškolním období a je zásadním předpokladem k tomu, aby dítě zvládlo tento náročný a důležitý životní mezník co nejlépe. U dětí s vývojovými obtížemi anebo postižením je proto potřeba o to více věnovat přípravě na školní vzdělávání včasnou a kvalitní péči a intenzivní pozornost. (Slowík, 2022)

Pedagogická diagnostika zaměřená na dítě je průběžná činnost učitelek v mateřské škole orientovaná na sledování stavu rozvoje dítěte. Na základě těchto zjištění učitelka připravuje vhodnou vzdělávací nabídku a volí odpovídající přístupy a pomoc podle potřeb dítěte. Cílem pedagogické diagnostiky je zmírnit nebo zastavit důsledky opožděného vývoje, a to prostřednictvím vhodně zvolených vzdělávacích nabídek. (Průcha, Kořátková, 2013)

U pedagogické diagnostiky zaměřené na dítě nestačí zjistit, že dítě má určitou vývojovou odchylku a věnovat se mu individuálně pouze nahodile. Nezbytné je připravit podmínky a vzdělávací činnosti a poskytnout možnost nápravy a podpory dalšího rozvoje dítěte. Pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami se doporučuje vytvořit soubory stimulačních aktivit nebo individuální vzdělávací program, seznámit rodiče se záměry a průběžně je informovat a podněcovat ke spolupráci. (Průcha, Kořátková, 2013)

V období předškolního věku jsou nejvíce viditelné rozdíly mezi dětmi. Rodiče si často kladou otázku, zda je jejich dítě v pořádku a zda by nebylo vhodné zajít k odborníkovi. Víme, že děti by se srovnávat neměly, ale tomu se téměř nikdo neubrání. Jsou situace, ve kterých by rodiče odborníka navštívit měli a zároveň jsou situace a projevy, které se nám nemusí líbit, ale jsou zcela normální. Úkolem pedagogické diagnostiky je především posoudit a vyhodnotit vývoj dítěte jako podklad pro podporu jeho dalšího rozvoje. Jde o celkový pohled na dítě, jak se všestranně rozvíjí a k jakým pokrokům dochází vlivem vzdělávacího procesu. Podstata pedagogické diagnostiky spočívá ve stanovení cílené vzdělávací nabídky, tak aby každé dítě zažilo pocit sounáležitosti a úspěchu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

4.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém bakalářské práce se zaměřuje na problematiku inkluzivního vzdělávání dětí se SVP v běžných mateřských školách pohledem pedagogů předškolního vzdělávání. Jelikož pedagogové jsou nedílnou součástí inkluze, zajímají nás jejich názory a postřehy na tuto oblast. Jaké výhody a nevýhody nám inkluze přinesla? S jakými problémy se pedagogové v procesu inkluze potýkají?

4.2 Cíl výzkumu

Cílem tohoto výzkumu je zjistit názory pedagogických pracovníků mateřských škol, členěných také dle věkových kategorií, na inkluzivní vzdělávání a interpretovat jejich pozitivní nebo negativní zkušenosti. Zjistit, zda je inkluze ve vzdělávání prospěšná jak pro jednotlivce, tak i pro celou společnost a zda je naplněn její cíl. A tím je především vzdělávat všechny děti pohromadě bez ohledu na zdraví, sociální či kulturní či jiné znevýhodnění, podporovat tak toleranci k odlišnostem a spolupráci mezi všemi žáky. Zajistit jim odpovídající vzdělání bez segregace do speciálních škol, zbavit se předsudků.

4.3 Výzkumné otázky

Jako výzkumnou otázku bakalářské práce jsme zvolili: *Je přínosné začleňovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných mateřských škol, a tímto naplňovat cíl inkluzivního vzdělávání?* Budeme zjišťovat jaké zkušenosti a názory mají předškolní pedagogové na tuto problematiku. Zda mají s inkluzí dětí do mateřských škol zkušenost, zda jsou dostatečně informováni v oblasti inkluze a integrace ve školství a zda s inkluzí a integrací dětí se speciálními vzdělávacími potřebami souhlasí a jak ji vnímají. Zjistíme také, zda jejich mateřské školy nabízí vhodné podmínky pro vzdělávání dětí se SVP a co je nutné pro to, aby inkluze byla prospěšná a efektivní.

4.4 Výzkumná metoda

Výzkumné šetření bylo realizováno formou kvantitativního šetření za pomoci on-line dotazníku. Dotazník byl vytvořen na webových stránkách společnosti Survio (survio.com). Služba Survio je nástroj pro tvorbu on-line dotazníků a je uživatelům poskytnuta zdarma. Sesbírané odpovědi jsou automaticky zpracovány do souhrnných přehledných výsledků

formou grafů a tabulek. Dotazník se skládal z 29 položek a tvořily jej otevřené a uzavřené otázky. Úvodní otázky se týkaly vzdělání respondentů a následně tématu inkluze, podmínek pro inkluzi a vztahů mezi integrovanými a intaktními dětmi ve třídě. V závěru dotazníku jsou položky zjišťující věk a pohlaví respondentů.

Přímý odkaz na dotazník byl rozeslán elektronicky pedagogům běžných mateřských škol. Dále probíhal sběr dat pomocí sociálních sítí, kde do skupin (Učitelka MŠ, Inspirace pro mateřinky, Jsme asistenti pedagoga aj.) pedagogů věnujících se činnosti v mateřské škole byl taktéž vložen přímý odkaz na dotazník. Velmi záleželo na ochotě a vstřícnosti respondentů se tohoto výzkumu zúčastnit. Celkem bylo vyplněno 144 dotazníků, z nichž jeden byl vyřazen pro nekorektnost.

4.5 Výzkumný soubor a způsob jeho výběru

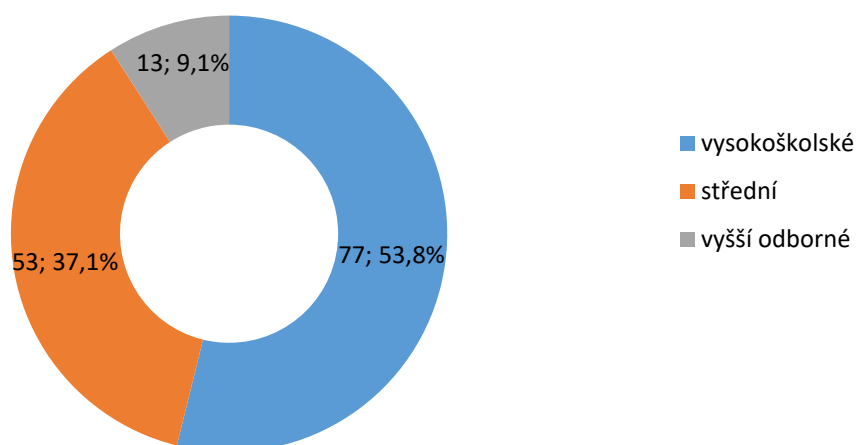
V tomto výzkumu se zabýváme inkluzí v předškolním vzdělávání. Z tohoto důvodu jsme jako výzkumný soubor zvolili pedagogy běžných mateřských škol. Pedagogové byli osloveni formou elektronického dotazníku vytvořeného na webových stránkách společnosti Survio a přímý odkaz byl rozeslán do vybraných mateřských škol. Přímý odkaz na dotazník byl také vložen na sociální sítě do skupin předškolních pedagogů, tudíž mohou být respondenti ze všech oblastí České republiky.

5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Dotazník vyplnilo celkem 143 pedagogických pracovníků mateřských škol. Vzhledem k tomu, že vzdělávání v mateřských školách je především výhradní doménou žen, bylo z tohoto počtu respondentů 142 (99,3 %) žen a 1(0,7%) muž.

Stupeň dosaženého vzdělání

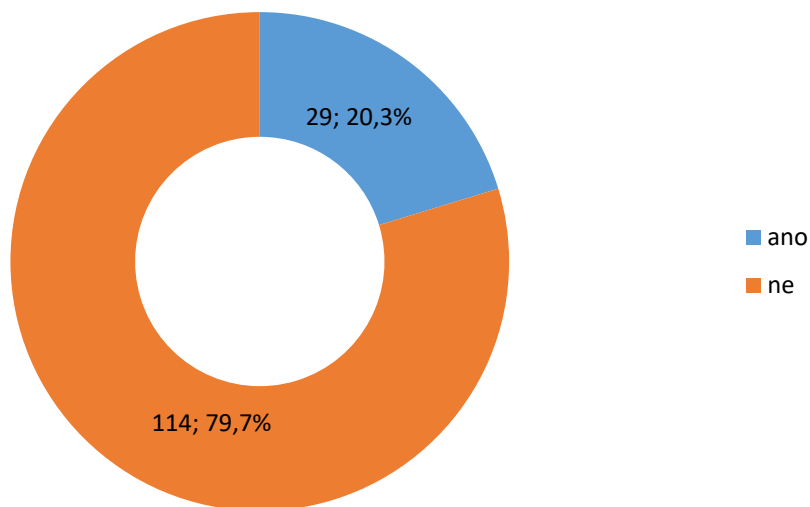
Otázkou č. 1 jaké je nejvyšší dosažené vzdělání respondentů, bylo zjištěno, že 77 (53,8%) respondentů mělo vysokoškolské vzdělání, následují pedagogičtí pracovníci se středoškolským vzděláním v počtu 53 (37,1%) dotazovaných a vyšší odborné studium absolvovalo 13 (9,1%) respondentů.



Graf 1 Stupeň dosaženého vzdělání

Vzdělání v oboru speciální pedagogika

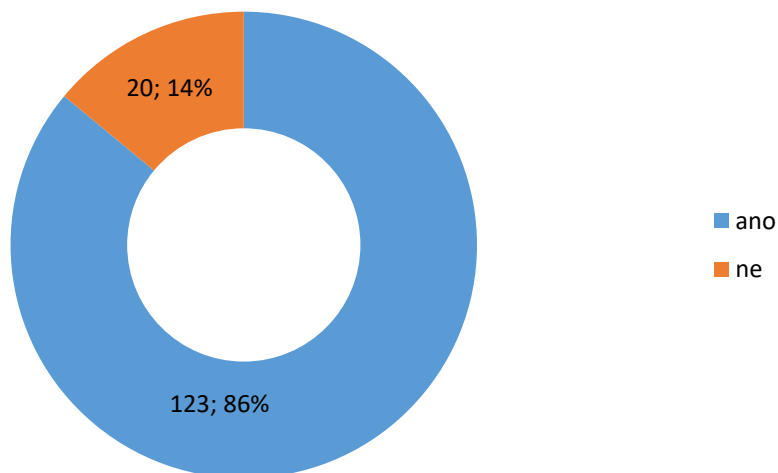
Na otázku č. 2 respondenti odpovídali, zda mají vystudovaný obor speciální pedagogika. Z celkového počtu dotazovaných odpovědělo kladně 29 (20,3%) pedagogů. Záporně odpovědělo 114 (79,7%) dotazovaných.



Graf 2 Vzdělání v oboru speciální pedagogika

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě

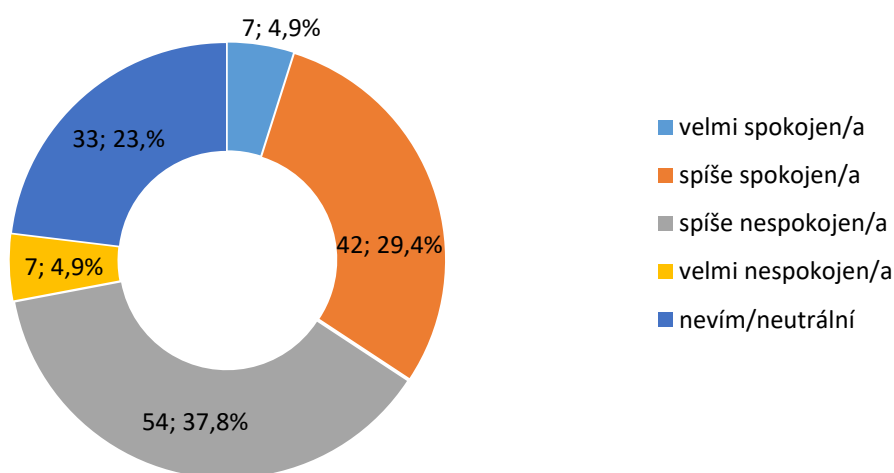
V otázce č. 3 respondenti odpovídali na to, zda mají ve své třídě dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Z uzavřených odpovědí ano/ne, více pedagogických pracovníků 123 (86%) odpovědělo, že do jejich třídy dochází dítě se SVP. Naopak 20 (14%) dotazovaných ve třídě dítě se SVP nemá. Z výsledků je zřejmé, že většina pedagogů má zkušenost s docházkou dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami.



Graf 3 Děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě

Spokojenost s dostupností informací

Tato otázka č. 4 se týkala spokojenosti pedagogů s dostupností informací o dění v oblasti integrace a inkluze ve školství. Nejvíce dotazovaných z celkového počtu, a to 54 (37,8%) odpověděli, že s dostupností informací jsou spíše nespokojeni. Následovala odpověď spíše spokojen/a, a to v počtu 42 (29,4%) dotazovaných. 33 (23%) respondentů neví, zda jsou spokojeni. Pak následuje shodný počet respondentů v odpovědi velmi spokojen/a a velmi nespokojen/a a to 7 (4,9%).



Graf 4 Spokojenost s dostupností informací

Ze kterých zdrojů získáváte informace z oblasti integrace a inkluze ve školství?

Otázka č. 5 byla otevřená a respondenti měli odpovědět, ze kterých zdrojů získávají informace o integraci a inkluzi ve školství. Nejpočetnější skupina pedagogických pracovníků zodpověděla, že informace většinou získávají na internetu, na různých stránkách týkajících se školství, integrace a inkluze, např. mšmt.cz, npi.cz, dále na sociálních sítích. Následovaly učitelské časopisy a odborná literatura a školení. Pedagogové také mezi sebou sdílí zkušenosti z vlastní praxe a ze studií na vysoké škole a studiem speciální pedagogiky. Zmínili též konzultace a spolupráci s odborníky z PPP a SPC.

Jakým způsobem byste chtěl/a být informována/a o aktuálním dění v oblasti inkluze a integrace?

Další výzkumnou otázkou č. 6 bylo zjistit, jakým způsobem by chtěli být pedagogičtí pracovníci informováni o aktuálním dění v oblasti inkluze a integrace ve školství. Zde mohli označit libovolný počet odpovědí. Nejčastěji respondenti odpovídali, že by chtěli být informováni formou seminářů, webinářů a školení, dále vedením školy, následuje samostudium odborné literatury. Nejmenší počet dotazovaných nemá zájem být informováno.

Tabulka 2 Způsob informování

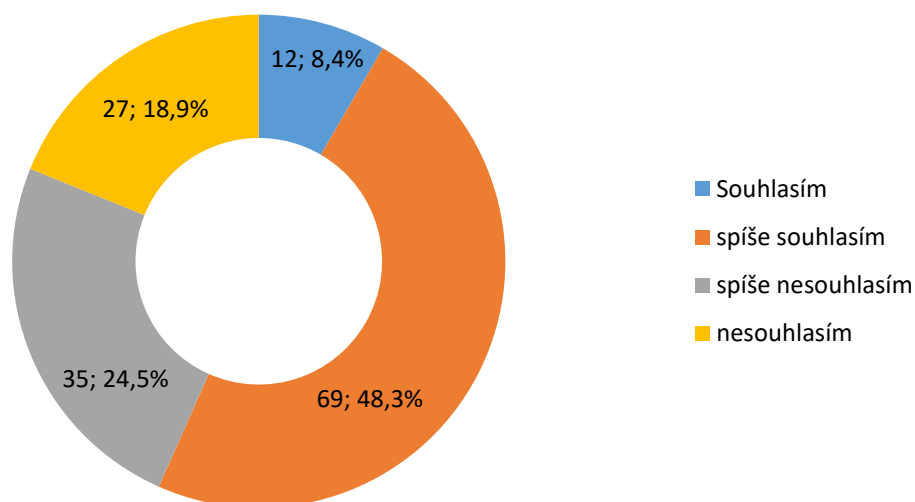
Způsob informování	Počet odpovědí	Podíl z počtu respondentů	Podíl z počtu odpovědí
Semináře, webináře, školení	114	80%	54%
Vedením školy	67	47%	32%
Samostudium odborné literatury	24	17%	11%
Nemám zájem být informován/a	6	4%	3%
Celkem	211	148%	100%

Pokud byste si přál/a být informován/a jiným způsobem než v předchozí nabídce, napište prosím jak?

Otázka č. 7 je otevřená a doplňuje otázku č. 6, jakým jiným způsobem, pokud by chtěli, by si pedagogičtí pracovníci přáli být informováni. Pedagogové nejčastěji odpovídali, že by žádným jiným způsobem informování být nechtěli, stačí jim vybrané možnosti v předchozí otázce. V malých počtech bylo např. zmíněno názorné řešení problémů v praxi s odborníkem, hromadné e-maily pedagogům, brožury pro mateřské školy.

Inkluze dětí se SVP do běžných mateřských škol

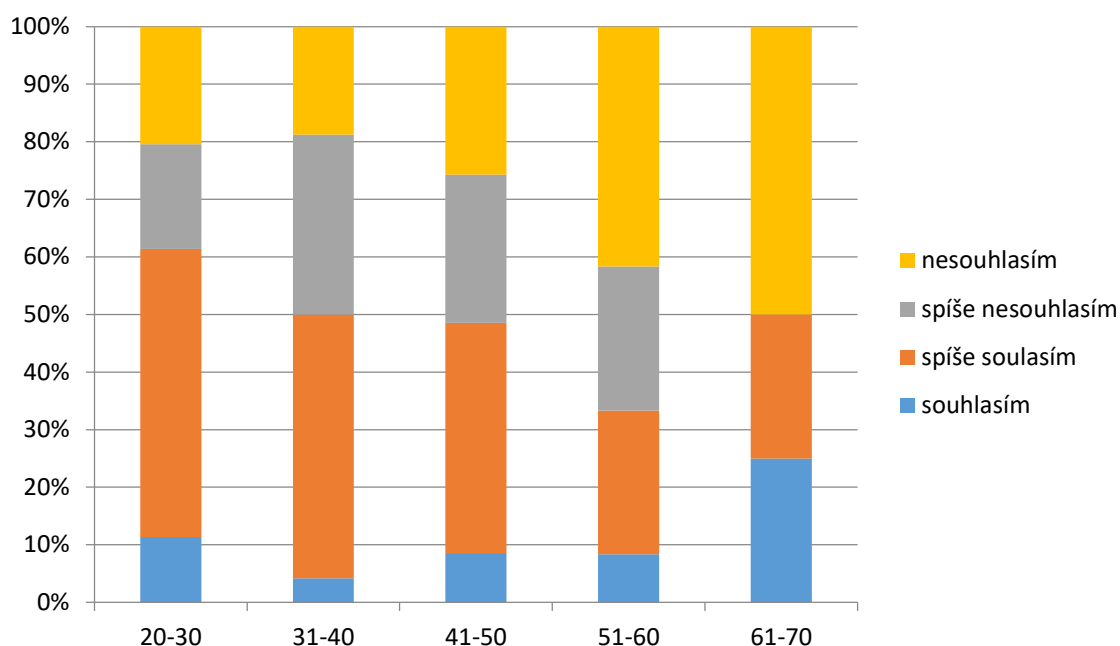
V otázce č. 8 respondenti odpovídali, zda souhlasí s inkluzí dětí se SVP do běžných mateřských škol. 69 (48,3%) dotazovaných odpovědělo, že s inkluzí spíše souhlasí. Spíše nesouhlasí 35 (24,5%) respondentů, 27(18,9%) s inkluzí nesouhlasí a 12 (8,4%) souhlasí.



Graf 5 Inkluze dětí se SVP do běžných mateřských škol

Otázku č. 8, zda respondenti souhlasí, či nesouhlasí s inkluzí dětí se SVP do běžných mateřských škol, jsme v rámci tohoto výzkumu rozčlenili do věkových kategorií, abychom zjistili, zda jsou rozdíly v názorech dle věku dotazovaných respondentů.

Z tohoto výzkumu vyplývá, že 62% kategorie 20-30 let s inkluzí spíše souhlasí a souhlasí. 38% se k inkluzi nepřiklání a nesouhlasí. Věková skupina 31-40 let se ve svých názorech rozdělila na dvě stejné části. Pedagogové věku 41-50 let se k inkluzi přiklání nebo souhlasí celkem ve 48 % a spíše nesouhlasí a nesouhlasí v 52%. Ve věkové kategorii 51-60 let s inkluzí souhlasí nebo spíše souhlasí asi 33% respondentů. 67% dotazovaných spíše nesouhlasí nebo nesouhlasí. V kategorii 61-70 let odpovídali pouze 4 pedagogové, u kterých se jejich názor rozdělil 50% na 50%.



Graf 6 Inkluze dětí se SVP do běžných mateřských škol dle věkových kategorií pedagogů

Objasnění odpovědi otázky č. 8

Otázka číslo 9 byla otevřená a doplňující k otázce č. 8, kde respondenti mohli rozvést a doplnit předchozí odpověď. Nejméně respondentů 12 (8,4%) s inkluzí **souhlasí**. Nejčastěji udávali důvod, že mají nárok na to, vzdělávat se s ostatními dětmi, že je to prospěšné pro obě skupiny v rámci rozšíření obzorů a návyku intaktních dětí pomáhat druhým, protože v dnešní době je to důležité. Děti v MŠ se lépe přizpůsobují a je vidět pokrok. Dále také uváděli, že toto nemůže fungovat na 100% bez kvalitního pedagogického personálu a bez asistentů pedagoga, které by stát měl nabízet do každé MŠ jako pedagoga navíc. S inkluzí **nesouhlasí** 27 (18,9%) dotazovaných. Mezi časté důvody k nesouhlasu s inkluzí bylo uváděno, že děti se SVP narušují veškerou činnost a chod třídy a je náročné to zkoordinovat při vysokém počtu dětí, dětí dvouletých a bez asistentů pedagoga a v tomto případě se nedá hovořit o inkluzi. Respondenti uvádějí zkušenosti s dětmi se SVP ze své praxe. Děti s těžšími vadami a poruchami chování, mentální retardací, autismem vyžadují speciální péči, kterou běžné MŠ nedokáží poskytnout. Tyto děti jsou mnohdy agresivní, nezvládají hygienu, koušou, plivou po ostatních, dochází i k fyzickým útokům několikrát týdně. Intaktní děti se bojí, trpí celá třída. Výuka není kvalitní, pozornost klesá. Některé intaktní děti napodobují nežádoucí chování. Podotkli také, že pokud není dobrý základ v rodině ani inkluze nepomůže. Zmínili také, že pedagogové MŠ nejsou speciální

pedagogové a že naše školství není připraveno. **Spíše souhlasí** s inkluzí 69 (48,3%) dotazovaných. Velmi často zde pedagogové zmiňovali, že záleží na druhu a stupni postižení. Pokud se nejedná o zvlášť závažné postižení či poruchu, tak je to ku prospěchu dítěte i kolektivu. Inkludované děti mohou být nepřijímány ostatními dětmi. Je třeba intaktní jedince do budoucna připravit na setkávání s odlišnostmi v každodenním životě. Naučit je toleranci a přijetí druhých. Neměly by se vyčleňovat, má být ale připraven dobrý systém podpory pro školy (snížený počet dětí, charakteristika postižení, asistent pedagoga, finance apod.). Záleží také na potřebách a podmínkách, vzdělání musí být prospěšné pro všechny. Je to individuální a ne vždy prospěšné pro všechny. Inkluze by měla probíhat tak, aby dítě s handicapem neměnilo klima třídy a ostatní děti se cítily dobře a v bezpečí. **Spíše nesouhlasí** s inkluzí do běžných mateřských škol 35 (24,5%) dotazovaných. Zde pedagogové nejčastěji udávali jako důvod nedostatečné podmínky ke vzdělávání dětí se SVP v běžných mateřských školách. Jedná se o prostory, přeplněné třídy, absence speciálních pedagogů a asistentů pedagoga. Opět často zmiňovaná míra a stupeň postižení. Mentálně postižené dítě nebo autista, který není přes snahu schopen se adaptovat v běžné MŠ, by měl být zařazen do speciálních škol. Někdy je inkluze vhodná, někdy je na škodu samotnému dítěti i ostatním dětem. Nemaleá zmínka se týká také dostupnosti kvalitních asistentů pedagoga.

Nabízené podmínky pro úspěšnou inkluzi a integraci v MŠ

Následující otázkou č. 10 měli respondenti odpovědět, jaké podmínky nabízí jejich mateřská škola pro úspěšnou inkluzi a integraci dětí se SVP. Zde mohli dotazovaní označit více odpovědí. Nejčastěji zmiňovali, že nabízí asistenty pedagoga a kompenzační a učební pomůcky. Ve stejné míře četnosti odpovědí byly vybrány odpovědi speciální pedagogové, bezbariérové přístupy a poradenské zařízení. V menším zastoupení respondenti označili odpověď nenabízíme, nebo není přizpůsobena.

Tabulka 3 Nabízené podmínky pro úspěšnou inkluzi a integraci v MŠ

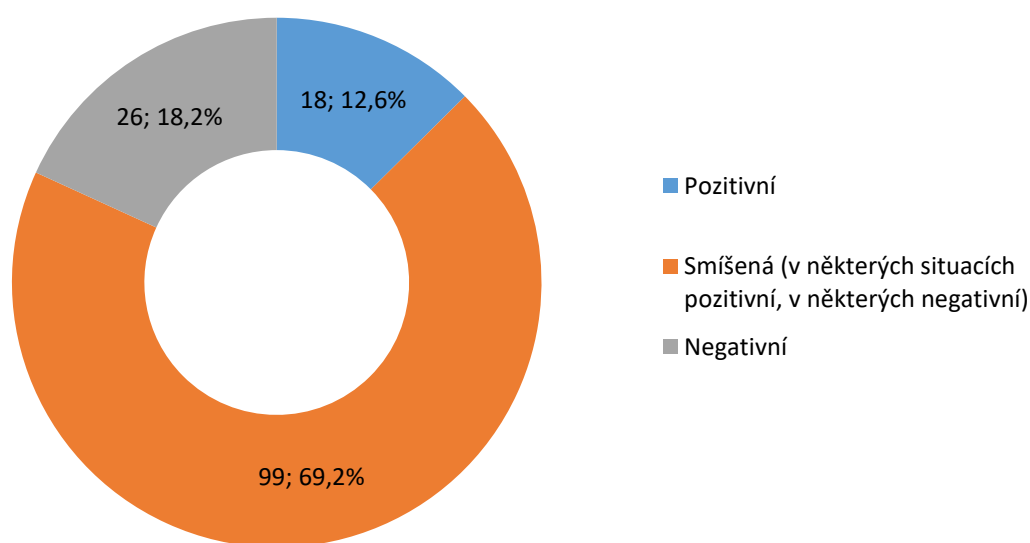
Nabízené podmínky	Počet odpovědí	Podíl z počtu respondentů	Podíl z počtu odpovědí
Asistenty pedagoga	131	92%	42%
Kompenzační a učební pomůcky	81	57%	26%
Speciální pedagogy	31	22%	10%
Bezbariérové přístupy	29	20%	9%
Poradenské zařízení	27	19%	9%
Nenabízíme, není přizpůsobena	11	8%	4%
Celkem	310	218%	100%

Pokud vaše škola nabízí jiné podmínky, zde můžete vyjádřit jaké?

V otázce č. 11 se respondenti mohli vyjádřit, zda jejich škola nabízí jiné další podmínky, pro úspěšnou inkluzi a integraci dětí se SVP do běžné mateřské školy. Nejčastěji uváděli, že vybrali z výše uvedené nabídky a jejich škola žádné další podmínky nenabízí. Některé mateřské školy nabízí logopedické třídy, vyšetření zraku, workshopy, školní asistenty. Dále také rozšířenou výuku českého jazyka pro děti s odlišným mateřským jazykem, možnost dokoupení didaktických pomůcek a hraček. Za zmínku stojí odpověď, ve které respondent/ka uvádí, že jejich MŠ nabízí učitelky, které (byť s inkluzí nesouhlasí) bojují ze všech sil, aby bylo dítě řádně vzděláváno, rozvíjeno, ostatními dětmi přijato, a také úsměv a lásku bez výjimek.

Zkušenost s denní přítomností dětí se SVP v MŠ

Následující otázka č. 12 se týkala zkušeností pedagogů s denní přítomností dětí se SVP v mateřské škole. Otázka byla uzavřená s volbou ze tří možností odpovědi. Z tohoto výzkumu je patrné, že nejvíce respondentů 99 (69,2%) má zkušenost smíšenou, to znamená v některých situacích pozitivní, v některých negativní. Negativní zkušenost má z tohoto výzkumu 26 (18,2%) dotazovaných a pozitivní zkušenost 18 (12,6%) dotazovaných.



Graf 7 Zkušenost s denní přítomností dětí se SVP v MŠ

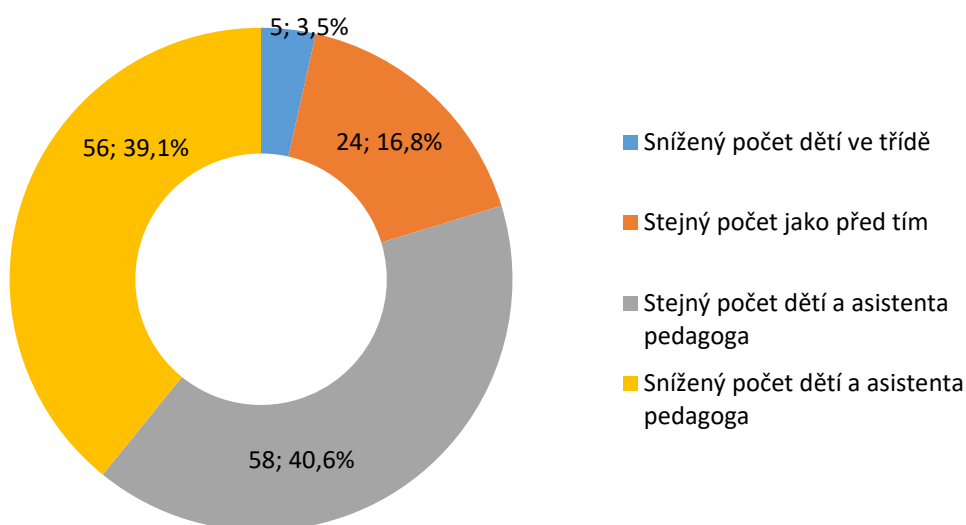
Objasnění odpovědi otázky č. 12

Otázka č. 13 byla doplňující k předchozí otázce. Pedagogové se zde mohli vyjádřit ke své předchozí odpovědi. Nejčastěji byla uvedena odpověď **smíšená** a důvodem je to, že záleží na situaci a počtu dětí ve třídě. Každé znevýhodnění potřebuje jiný přístup. Jeden z respondentů uvedl: „Škála dětí se SVP je široká. Děti s ADHD, přes vývojové poruchy po děti nadané. A pojmout toto v jedné třídě s ohledem na individualizace je nemožné i s asistentem pedagoga.“ Dotazovaní často uvádí, že děti se SVP často narušují chod třídy a řízené činnosti jsou často narušovány nebo se neuskuteční vůbec. Děti se SVP jsou často agresivní, nespolupracují, jsou nepřizpůsobivé a hlučné. Některé nejsou schopny sebeobsluhy a nekomunikují. Intaktní děti nerozumí jejich chování, je těžké to pro ně pochopit a často se bojí. Je to náročné pro pedagogy i děti. I když je toto vyčerpávající

chápu tuto situaci, která nese ovoce, a děti se SVP dělají v kolektivu intaktních dětí velké pokroky. Zdravé děti se učí toleranci a ty se speciálními potřebami někdy stačí být s ostatními, aby se rozvíjely. Důvod ke smíšené zkušenosti je také nedostatek místa a soukromí v MŠ, nedostatek pedagogických pracovníků a také špatná spolupráce s některými rodiči. Nepřijali problémy a nedokáží si připustit, že jejich dítě je „jiné.“ Nejčastější příčina **negativní** zkušenosti je narušování programu, náročná koordinace třídy, která se musí přizpůsobovat, intaktní děti napodobují nežádoucí chování. Děti s těžším stupněm postižení a vyšším stupněm podpůrných opatření (pokud se nejedná o fyzické postižení) jsou často agresivní, nepřizpůsobiví, křičí, jsou nebezpečné sobě i ostatním. Toto narušuje přátelské ovzduší třídy a vzbuzuje v dětech obavy. Velmi obtížně se vytváří podmínky pro vzdělávání těchto dětí v běžných mateřských školách. Třídy jsou přeplněné a pro pedagogy vyčerpávající a psychicky náročné. Opět je zde uvedena také špatná spolupráce s rodinou. **Pozitivní** zkušenost byla zastoupena nejmenším počtem odpovědí. Zde pedagogové z běžných mateřských škol uvádí, že je to velmi důležité pro výchovně-vzdělávací proces a sociálním i emočním vývoji. Nápodobou získávají další dovednosti. Umí s těmito dětmi pracovat a jsou plně zapojeny do kolektivu. Jsou přínosem pro intaktní, naučí se s nimi žít. Je dobře, že jsou společně. Chodí do školky rády a jsou spokojeni i rodiče. *„S dobrým srdcem naší paní asistentky se dá zvládnout vše. Těžké dny mohou mít i děti bez SVP. Se srdcem na správném místě se dá zvládnout vše.“*

Počet dětí a asistent pedagoga ve třídě

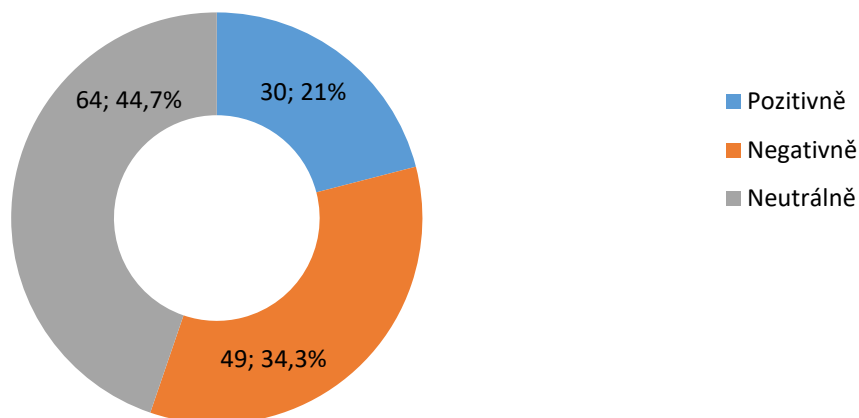
Otázka č. 14 byla kladena formou uzavřených možností. U respondentů jsem zjišťovala, zda měli stejné, nebo snížené počty dětí ve třídě a asistenta pedagoga. Stejný počet dětí a asistenta pedagoga mělo 58 (40,6%) dotazovaných. Snížený počet dětí a asistenta pedagoga mělo 56 (39,1%) respondentů. Stejný počet dětí mělo 24 (16,8%) a snížený počet dětí ve třídě mělo 5 (3,5%) dotazovaných.



Graf 8 Počet dětí a asistent pedagoga ve třídě

Integrace dětí se SVP do běžné mateřské školy

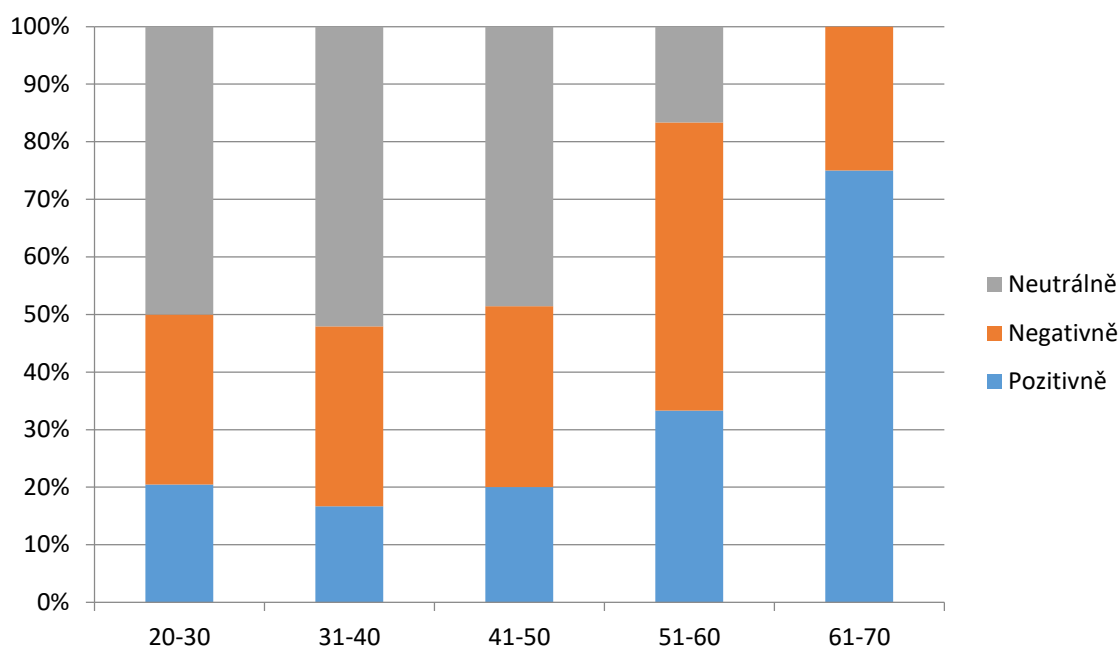
Ve výzkumné otázce č. 15, bylo snahou zjistit, jak pedagogičtí pracovníci běžných mateřských škol vnímají integraci dětí se SVP. Otázka byla uzavřená, na výběr byly tři možnosti. Nejvíce respondentů 64 (44,7%) označilo možnost odpovědi neutrálně. Následovala odpověď negativně, kterou označilo 49 (34,3%) respondentů. Nejmenší počet dotazovaných 30 (21%) odpovědělo, že integraci dětí se SVP do běžné MŠ vnímá pozitivně.



Graf 9 Integrace dětí se SVP do běžné mateřské školy

Otázka č. 15, jak pedagogové vnímají integraci dětí se SVP do běžné mateřské školy, jsem také pro účely našeho výzkumu, rozdělila do věkových skupin.

Nejmladší věková kategorie 20-30 let vnímá z 50% neutrálně. 30% negativně a 20% respondentů vnímá integraci pozitivně. Skupina 31-40 let jsou na tom velmi podobně. 53% vnímají integraci neutrálně, 30% negativně a pozitivně vnímá integraci 17% respondentů. Soubor pedagogických pracovníků věku 41-50 let se taktéž téměř shoduje s předešlymi. Věková skupina 51-60 let již vnímá integraci odlišněji. Neutrálně označilo 17% pedagogických pracovníků dané věkové skupiny, negativně 49%, pozitivně vnímá integraci 34% dotazovaných pedagogů. V nejméně početné skupině nejstarších pedagogů 61-70 let je integrace vnímána negativně v 25 %. Pozitivně ji vnímá 75% respondentů.



Graf 10 Vnímání integrace dětí se SVP do běžné mateřské školy dle věkových kategorií pedagogů

Objasnění otázky č. 15

Otázka č. 16 byla otevřená a doplňující k předchozí otázce č. 15. Zde bylo úkolem zjistit, proč takto vnímají inkluzi a pokud jim nevyhovovala nabídka odpovědí, mohli se vyjádřit, jak jinak inkluzi vnímají. **Neutrálně** je inkluze vnímána většinou respondentů. Jsou to odpovědi velmi podobné jako v předchozích otevřených doplňujících otázkách. Nejčastěji se opakuje, že záleží na stupni postižení a potřebách dítěte a okolnostech. Někdy je to k jejich prospěchu, jindy ne. Pokud je přidělen asistent pedagoga, situaci lze zvládnout. Jeden z respondentů uvedl: „*Pokud je inkluze nenásilná a nenarušuje chod třídy a ostatní děti netrpí přítomností inkudovaného, pak je vše v pořádku. Ale pokud je pro všechny úleva, když dotyčné dítě není ve MŠ, pak je něco špatně.*“ Druhou nejčtenější odpovědí byla odpověď **negativně**. Tady se respondenti opět v negativních názorech opakují. Veškeré důvody jsou uvedeny výše. Např. nejsou podmínky, nedostatečná personální podpora, velký počet dětí ve třídě. Děti se SVP narušují výuku, práci a klima třídy, jsou často agresivní a nevladatelné, znevýhodněné se pak stávají intaktní děti, nedostávají plnohodnotnou pozornost. **Pozitivně** vnímá inkluzi nejméně dotazovaných respondentů. Také je ale u nich důležitý názor, že záleží na konkrétním dítěti a jeho potřebách. Pozitivně vnímají jejich socializaci, děti se musí naučit žít v kolektivu, mají být se svými vrstevníky. Vzájemné soužití a uvědomění si, že jinakost není na obtíž. Učí se ohleduplnosti a

toleranci. Jeden z dotazovaných uvedl: „*Ostatní děti pomáhají asistentu pedagoga, jsou ohleduplnější, je to krása vidět tu pomoc a ochotu, učí se sociálnímu citění.*“

Podpůrná opatření integrovaným dětem

Z otázky č. 17 vyplývá, že jako podpůrné opatření je nejvíce využito poskytnutí asistenta pedagoga. Dále následuje podpora ve formě individuálního vzdělávacího plánu, který zpracovává škola pro žáka od druhého stupně podpůrných opatření. Kompenzační a učební pomůcky jsou také velmi častou a nepostradatelnou formou podpůrných opatření. Téměř stejné zastoupení v počtu odpovědí má plán pedagogické podpory a úprava metod a organizace výuky. Méně často mateřské školy disponují speciálními pedagogy a školního psychologa nabízí zanedbatelné procento z počtu respondentů a odpovědí.

Tabulka 4 Podpůrná opatření integrovaným dětem

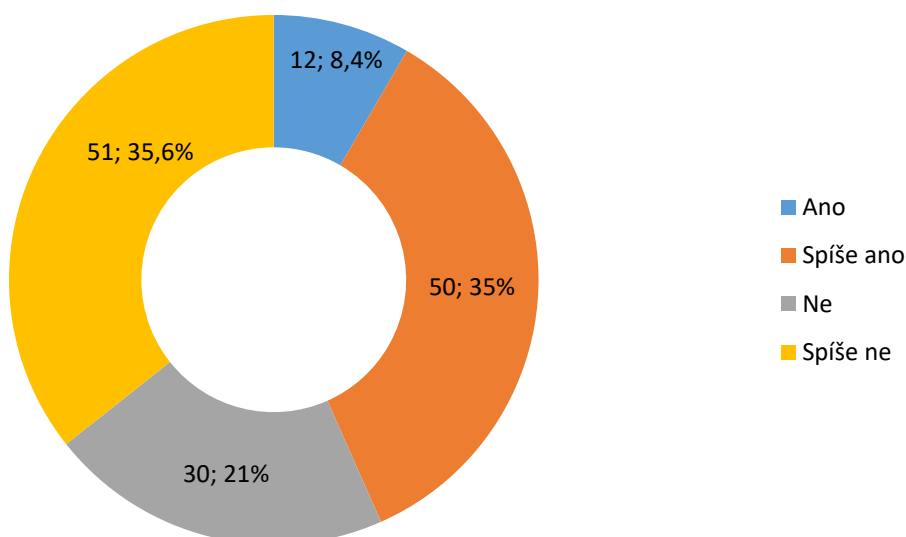
Podpůrná opatření	Počet odpovědí	Podíl z počtu respondentů	Podíl z počtu odpovědí
Asistenty pedagoga	123	86%	25%
Individuální vzdělávací plán	89	62%	18%
Kompenzační a učební pomůcky	86	60%	17%
Plán pedagogické podpory	82	57%	16%
Úprava metod a org.	78	55%	16%
Speciální pedagogy	34	24%	7%
Školního psychologa	5	4%	1%
Neposkytuje	2	1%	0%
Celkem	499	349%	100%

Další podpůrná opatření

Na otevřenou otázku č. 18, zda jejich mateřská škola poskytuje ještě nějaká jiná, další podpůrná opatření pedagogové většinou odpověděli, že žádná jiná PO jejich škola neposkytuje. Pokud ano, tak se jednalo o malé množství odpovědí. Některé MŠ například poskytují logopedický kroužek, kroužek pro nadané a bystré předškoláky, kurzy českého jazyka pro děti s odlišným mateřským jazykem, návštěvy speciálních pedagogů a psychologů přímo v MŠ, školního asistenta, stimulační program Maxík, speciální místnost pro individuální práci a spolupráci s rodiči a rodinou.

Přítomnost dalšího dítěte se SVP ve třídě/škole

Následující otázka č. 19. se respondentů ptala, zda by souhlasili po předchozí zkušenosti s přítomnosti dalšího dítěte se SVP v jejich třídě nebo škole. Odpovědi byly uzavřené s možností výběru. Nejvíce dotazovaných 51(35,6%) odpovědělo, že by po předchozí zkušenosti s integrací ve třídě spíše nesouhlasilo. Druhá nejčastější odpověď byla spíše ano 50 (35%). Dále respondenti odpovídali ne 30 (21%) a nejméně odpovědí bylo ano 12 (8,4%). Z výsledků je patrné, že se pedagogové opakovaně k integraci v mateřské škole spíše nepřiklání.



Graf 11 Přítomnost dalšího dítěte se SVP ve třídě/škole

Další opatření pro zefektivnění inkluze

V následující otázce č. 20, jsme se snažili zjistit, co je pro pedagogické pracovníky mateřských škol nutné pro co nejefektivnější inkluzi. Většina pedagogů preferuje pomůcky. Další početná část dotazovaných si myslí, že v inkluzivním vzdělávání jsou nezbytní asistenti pedagoga. Informace o dítěti a zkušenosti pedagogové patří také mezi nutné podmínky, aby inkluze byla úspěšná. Nejméně byla označena odpověď dostatek místa, ale z již z výše uvedeného šetření je toto také pro pedagogy velmi důležité.

Tabulka 5 Další opatření pro zefektivnění inkluze

Nutné pro inkluzi	Počet odpovědí	Podíl z počtu respondentů	Podíl z počtu odpovědí
Pomůcky	180	126%	31%
Asistent pedagoga	124	87%	22%
Informace o dítěti	108	76%	19%
Zkušenosti pedagogové	103	72%	18%
Dostatek místa	59	41%	10%
Celkem	574	402%	100%

Doplnění odpovědí otázky č. 20

Další otázka č. 21 měla za úkol zjistit, jestli jsou pro pedagogy nutné další podmínky k co nejefektivnější inkluzi a jaké. Nejčastěji zmiňovali spolupráci s rodinou, snížené počty dětí ve třídě, spolupráce s PPP a personální zajištění. Také by uvítali přítomnost pracovníků SPC, který by dítě posuzoval po dobu adaptace. Viděl by, jak dítě funguje v kolektivu, jak fungují podpůrná opatření a poskytli by okamžitou zpětnou vazbu pedagogickým pracovníkům. Ukázali by jak reagovat v různých situacích.

Tvorba individuálního vzdělávacího plánu

Otázka č. 22 měla za úkol zjistit, kdo se v jejich mateřské škole podílí na tvorbě IVP.

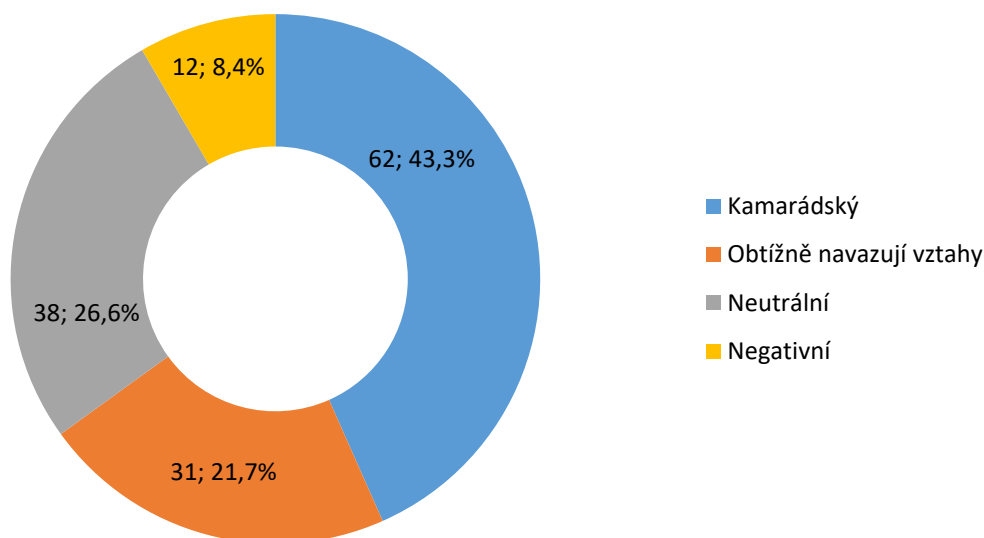
Z šetření je patrné, že na tvorbě IVP se nejčastěji podílí třídní učitelka s asistentem pedagoga a vedením školy. V některých MŠ se na tvorbě podílí kolektiv všech pedagogických pracovníků. Část dotazovaných uvedla, že u nich individuální vzdělávací plán netvoří.

Tabulka 6 Tvorba individuálního vzdělávacího plánu

Kdo se podílí na tvorbě IVP	Počet odpovědí	Podíl z počtu respondentů	Podíl z počtu odpovědí
Třídní učitel/ka	104	73%	40%
Asistent pedagoga	58	41%	22%
Ředitel/ka MŠ	47	33%	18%
Speciální pedagog	24	17%	9%
Kolektiv všech pedagog. pracovníků	19	13%	7%
Netvoříme IVP	10	7%	4%
Celkem	262	184%	100%

Vztah ostatních dětí k integrovanému

Další výzkumná otázka č. 23. měla za cíl zjistit, jaký mají intaktní děti vztah k dětem se SVP. Otázka byla uzavřená s více možnostmi. Z tohoto výzkumu je zřejmé, že většina dotazovaných pedagogů 62 (43,3%) si myslí, že intaktní děti mají k integrovanému kamarádský vztah. To, že mají děti neutrální vztah k integrovanému si myslí 38 (26,6%) dotazovaných. 31 (21,7%) respondentů si myslí, že děti obtížně navazují kontakt s integrovanými a 12 (8,4%) je přesvědčeno, že děti mají k integrovaným negativní vztah.



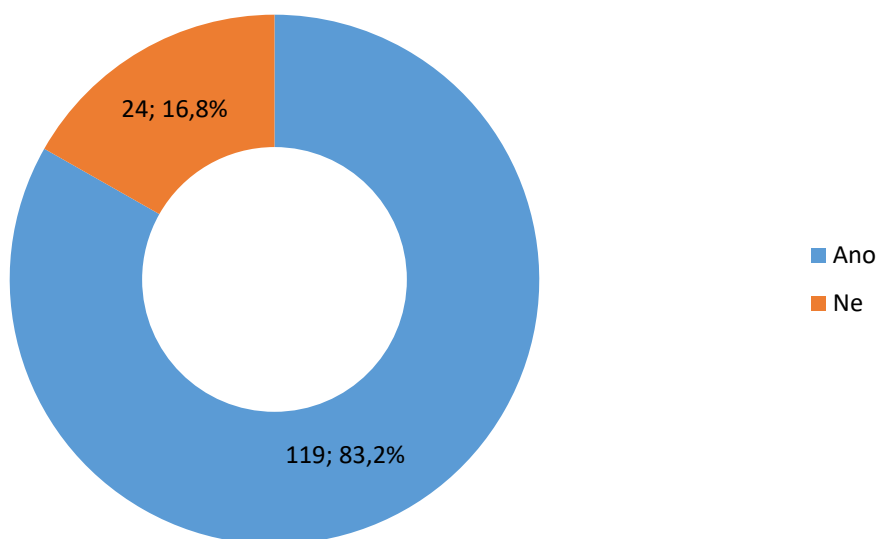
Graf 12 Vztah ostatních dětí k integrovanému

Doplnění otázky č. 23

Otázka č. 24 byla otevřená a respondenti se zde mohli vyslovit k předchozí otázce č. 23. Pokud si myslí, že děti mají k integrovanému jiný vztah, tak jaký. Opět se zde jako v předešlých výzkumných šetření objevila nejčastěji odpověď, že záleží na typu postižení. U kombinovaných vad navazují děti vztahy obtížně. Dochází často k afektům a agresivitě, děti se bojí, straní. Začátky jsou těžké a je dětem potřeba hned na začátku vysvětlit přijatelnou formou odlišnost integrovaného. Pokud se jedná o dítě s tělesným postižením, mají intaktní děti ochranné vztahy a snaží se pomáhat. Někdy jsou ostýchavé a neví jak se k integrovanému chovat, ale zkušený pedagog by si měl s tímto poradit.

Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě

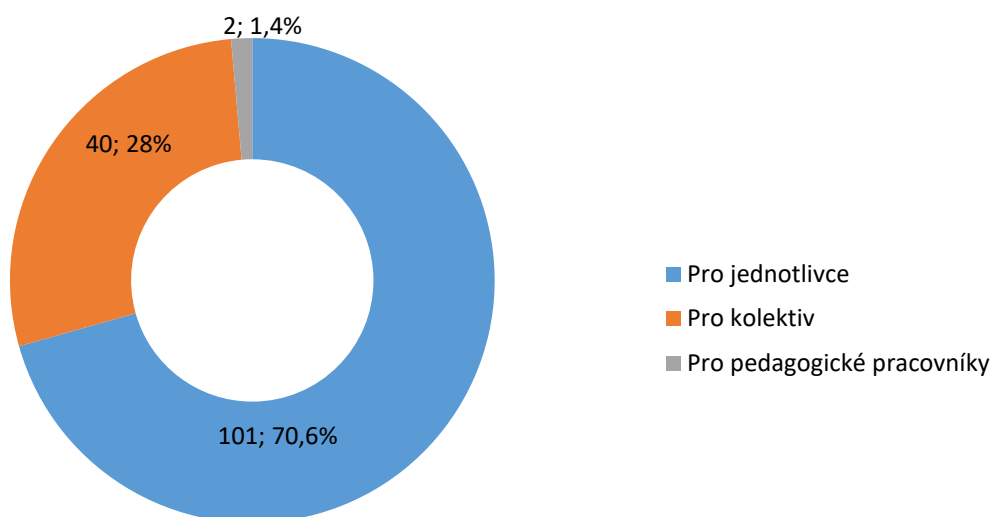
Tato otázka č. 25 měla za úkol zjistit, zda v mateřských školách působí u integrovaných dětí asistent pedagoga. Převážná část dotazovaných odpověděla ano 119 (83,2%) a menší část ne 24 (16,8%).



Graf 13 Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě

Prospěšnost inkluze

V této otázce č. 26 jsem u respondentů zjišťovala, pro koho si myslí, že je inkluze prospěšná. 101 (70,6%) respondentů odpovědělo pro jednotlivce. Dále 40 (28%) respondentů si myslí, že pro kolektiv a zanedbatelná část dotazovaných 2 (1,4%) pro pedagogické pracovníky.



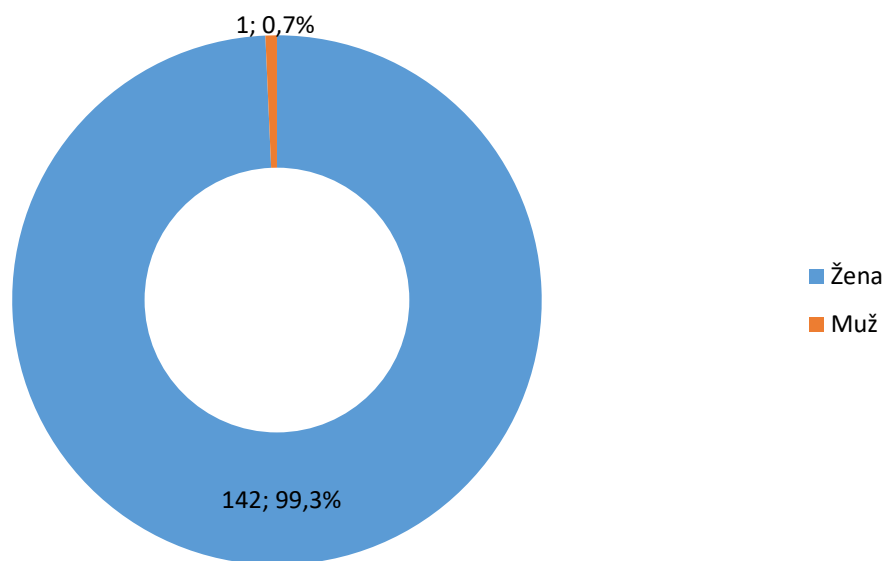
Graf 14 Prospěšnost inkluze

Objasnění otázky č. 26

Následující otázka č. 27 se vztahuje k předešlé otázce č. 26. Zde se ptám na důvod, proč si myslí, že je inkluze prospěšná pro tu skupinu, kterou označili. Ti, kteří označili možnost **pro jednotlivce**, uváděli velmi podobné důvody: každé dítě může do kolektivu, lépe se začlenit do společnosti a může se učit od zdravých dětí. Inkluze vždy pomohla, ale na úkor ostatních dětí, protože se režim třídy vždy musí přizpůsobit inkludovanému dítěti. Je mu věnována větší pozornost, jsou na něj kladeny menší nároky a je to prospěšné také pro rodiče, pro které je výhodou MŠ v místě bydliště. **Pro kolektiv** je inkluze prospěšná z důvodu uvědomění si odlišností. Děti jsou vedeny k tomu, aby věděly, že máme všichni stejná práva na vzdělání a učí se odlišnosti přijímat. Učí se důležitým vztahům pro život a vzájemně se obohacují. Variantu **pro pedagogické pracovníky** označili ti, kteří se vyjádřili, že nesouhlasili s žádnou z možností a uvedli, že inkluze není prospěšná pro nikoho.

Pohlaví respondentů

Zde bylo za úkol zjistit, podíl mužů a žen u dotazovaných respondentů. Jak již bylo zmíněno výše, učitelství v mateřské škole je především doménou žen. Proto 142 (99,3%) respondentů byly ženy a 1 (0,7%) muž.



Graf 15 Pohlaví respondentů

Věk respondentů

Poslední, 29. otázka zjišťovala počet respondentů dané věkové kategorie.

Tabulka 7 Věk respondentů

Věk respondentů	Počet respondentů	Podíl respondentů v %
20-30	44	30,8%
31-40	48	33,6%
41-50	35	24,4%
51-60	12	8,4%
61-70	4	2,8%
Celkem	143	100%

5.1 Závěr výzkumného šetření

V tomto výzkumu bychom chtěli nalézt odpověď na otázku, zda je přínosné začleňovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných mateřských škol, a tímto naplňovat cíl inkluzivního vzdělávání. Výzkum na toto téma jsme zvolili z důvodu aktuálnosti a ožehavosti tématu.

Z daného výzkumu jsme zjistili, že nejvíce respondentů má vysokoškolské vzdělání a to nejvíce v oboru předškolní pedagogika. Z výzkumu je patrné, že jen velmi malé procento má vystudovaný obor speciální pedagogika. Dá se tedy předpokládat celkový nedostatek speciálních pedagogů ve školských zařízeních napříč celou republikovou.

Co se týká informovanosti učitelů, nelze jednoznačně říci, že jsou spokojeni. Uvedli, že musí informace čerpat sami z různých zdrojů, a to nejvíce z webových stránek na internetu, týkajících se školství, integrace a inkluze. Informace získávají také na sociálních sítích v různých učitelských skupinách. Studují odborné časopisy a literaturu, zúčastňují se školení a sdílí mezi sebou zkušenosti ze své praxe a studií. Snaží se spolupracovat a konzultovat situace s odborníky z PPP a SPC. Velmi pozitivní je snaha pedagogů získat informace o dané problematice. Chtěli by se zúčastňovat vzdělávacích seminářů a školení, ocenili by informace od vedení školy a dostatek odborné literatury v jejich knihovně, chtěli by být také informováni formou hromadných e-mailů. Velmi přínosné by pro ně bylo názorné řešení problémů v praxi s odborníky a brožury týkající se problematiky inkluzivního předškolního vzdělávání.

Většina dotazovaných pedagogických pracovníků má zkušenosti s docházkou dítěte se SVP do jejich třídy, ale jen velmi malé množství respondentů se vyslovilo, že s inkluzí jednoznačně souhlasí, ale více než polovina dotazovaných je inkluzi dětí se SVP nakloněna. Pro podrobnější získání informací jsme stanovili dílčí cíl, a to zjistit, zda je rozdíl v názoru na inkluzi a integraci dětí se SVP do běžných mateřských škol dle věkových kategorií dotazovaných respondentů. Pouze respondenti věkové skupiny 20-30 s inkluzí spíše souhlasí a jsou jí nakloněni. Děti mají nárok vzdělávat se s ostatními a je to prospěšné pro obě skupiny. Učí se ohleduplnosti a toleranci a jsou připraveni na odlišnosti v každodenním životě. Pedagogové s letitou praxí ve věku 51-60 let vyslovili s inkluzí a

integrací spíše nesouhlas. U věkových kategorií 31-40, 41-50 a 61-70 je inkluze polovina nakloněna a polovina není nakloněna. Z tohoto výsledku je patrné, že mladí, začínající učitelé jsou ve vzdělávání vedeni k pochopení této problematiky a jsou s ní obeznámeni, protože inkluze je trend dnešní doby a stojí o ni více rodičů a stále více zřizovatelů a ředitelů přizpůsobuje školy tak, aby byly otevřené všem. Pedagogové věku 51-60 let ve většině s inkluzí nesouhlasí. Toto příkládám době, kdy oni sami byli vzděláváni. Začlenění znevýhodněných dětí do běžných škol nepřipadalo v úvahu a byli segregováni v tzv. zvláštních školách, dnes speciálních školách. S mírou nesouhlasu zřejmě také souvisí jejich dlouholetá praxe a negativní zkušenosti s dětmi se SVP. Jako negativní zkušenosti udávali, že děti ruší při činnostech, chod třídy je náročné zkoordinovat při vysokých počtech dětí. Děti s těžšími vadami a poruchami chování, mentální retardací, autismem vyžadují speciální péči. Tyto děti jsou mnohdy agresivní, dochází k fyzickým útokům a nezvládají sebeobsluhu. Respondenti se také shodli na tom, že mají smíšené pocity s přítomností dětí se SVP. Slowík (2017) uvádí, že podmínky předškolního vzdělávání mají především zajistit potřebu bezpečí a pozitivní atmosféru. Velmi záleží na druhu a stupni postižení, na rodinném prostředí a spolupráci s rodinou a neméně významným faktorem je personální podpora v podobě speciálních pedagogů a kvalitních asistentů pedagoga a dostupnost kompenzačních a učebních pomůcek. I když je to pro pedagogy vyčerpávající, chápou tuto situaci a vidí, že děti se SVP dělají pokroky v kolektivu intaktních dětí.

I když pedagogové mateřských škol s integrací spíše souhlasí, vnímají ji neutrálně až negativně. Z výzkumu je zřejmé, že většina mateřských škol poskytuje podpůrná opatření integrovaným dětem, a to nejčastěji formou asistenta pedagoga. Využívají také IVP na kterém se nejčastěji podílí třídní učitel/ka a asistent pedagoga nebo ředitel/ka školy. Dále pak plán pedagogické podpory a úpravu metod a organizaci výuky. Některé MŠ poskytují logopedický kroužek a kroužek pro nadané děti. V současnosti také velmi žádané podpůrné opatření ve formě kurzu pro děti s odlišným mateřským jazykem. Velkým nedostatkem v procesu inkluze je absence speciálních pedagogů v MŠ a uvítali by větší spolupráci rodičů se školou. Dle Svobodové a Vítěčkové (2017), je spolupráce s rodinou jednou z nezbytných podmínek rozvoje inkluze v mateřské škole. Je důležité, aby rodiče a škola byli navzájem informováni. Pro zefektivnění inkluze v mateřské škole by pedagogové přijali také přítomnost pracovníků SPC, aby posoudili dítě v procesu adaptace. Poskytli by učitelům zpětnou vazbu, ukázali by jak reagovat v různých situacích.

Dotazovaní respondenti vyslovili souhlas s inkluzí a integrací dětí se SVP do běžných MŠ, přesto ji vnímají negativně. Proto jsou názory dotazovaných na přítomnosti dalšího dítěte se SVP ve třídě po předešlé zkušenosti protichůdné, i když dle jejich názoru ostatní děti mají k integrovaným neutrální až kamarádský vztah. Jsou to osobnosti individuální a některé i obtížně navazují vztahy a mohou k nim mít i negativní postoj. Zde hraje roli opět typ postižení integrovaného. Kombinované vady a agresivita vyvolává u intaktních dětí obavy a strach. Je nutné přijatelně dětem vysvětlit odlišnosti integrovaného. Pokud jsou to děti s tělesným postižením, ostatní děti se snaží pomáhat.

Dle pedagogických pracovníků mateřských škol dotazovaných v tomto šetření je inkluze prospěšná hlavně pro jednotlivce, tedy pro znevýhodněné dítě. Vždy jim inkluze pomůže, ale je to na úkor ostatních dětí, protože se vše musí přizpůsobit inkludovanému dítěti. Věnuje se mu větší pozornost. Pro kolektiv je zcela jistě prospěšná také, a to z důvodu uvědomění si odlišností společnosti, se kterými se mohou zdravé děti v budoucnu potkávat. Tato zkušenost je učí důležitým vztahům pro život.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 144 respondentů mateřských škol. Jeden dotazník byl vyloučen z důvodu korektnosti.

Byla stanovena hlavní výzkumná otázka: Je přínosné začleňovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných mateřských škol, a tímto naplňovat cíl inkluzivního vzdělávání? Po analýze z výsledků dotazníkového šetření je patrné, že respondenti s inkluzivním vzděláváním v mateřských školách souhlasí. Aby inkluze byla úspěšná a byl naplněn její cíl, je potřebné k tomu vytvořit vhodné podmínky, které jsou adekvátní všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly.

ZÁVĚR

V této bakalářské práci jsme se zabývali inkluzivním vzděláváním v mateřských školách. Práce se soustředila především na pedagogické pracovníky předškolního vzdělávání a na jejich názory na inkluzi a integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v MŠ. Záměrem práce bylo zjistit, zda je inkluze prospěšná a zda se plní její hlavní cíl, a to zajistit všem dětem bez segregace do speciálních škol odpovídající vzdělání a vzdělávat všechny děti pohromadě a podporovat tak toleranci k odlišnostem. Práce byla zvolena z důvodu aktuálnosti tématu. Inkluzi u nás zavedl zákon už v roce 2005 a stále je žhavým tématem a vášnivě se o ní diskutuje.

První kapitola teoretické části se orientovala na inkluzivní vzdělávání v mateřské škole, vymezila základní pojmy a platnou legislativu. Zabývala se inkluzivními přístupy a podmínkami ve vzdělávání a osobností pedagoga. Druhá kapitola se zabývala podpůrnými opatřeními a poradenským systémem v České republice. Obsah třetí kapitoly byl věnován rodinnému prostředí dětí se SVP, jejich osobnosti a významnosti včasné diagnostiky.

Pro vyhodnocení šetření byla použita metoda kvantitativní pomocí dotazníkového šetření. Díky 143 respondentům – pedagogickým pracovníkům mateřských škol z celé České republiky bylo zjištěno, že o inkluzi a integraci nemají mnoho informací a často si je musí dohledávat sami. I když s inkluzí souhlasí, vnímají ji negativně, a to z důvodu nevyhovujících podmínek. Téměř do každé mateřské školy dochází dítě se SVP, tudíž vycházejí ze své vlastní zkušenosti. Využívají různá podpůrná opatření a také podporu ve formě asistenta pedagoga. Z toho vyplývá, že do mateřských škol jsou běžně integrovány děti se třetím a vyšším stupněm podpůrného opatření, což se jeví jako velmi náročné fyzicky, psychicky i organizačně pro většinu pedagogických pracovníků. Potýkají se s nedostatkem proškoleného personálu. Často mají přeplněné třídy a nemohou individuálně pracovat s integrovanými dětmi. Jako problém se také jevil nedostatek místa. Největším úskalím pro pedagogy jsou však různé zdravotní diagnózy dětí, se kterými učitelé neumí pracovat, a proto s přítomností dalšího dítě se SVP by souhlasili pouze za podmínek, že se jedná o dítě tělesně postižené nebo dítě s podpůrným opatřením 1 a 2. S těmito intaktní děti navazují kamarádské a ochranné vztahy. Učí se toleranci a ohleduplnosti. U duševních a kombinovaných vad, agresivitě a nepřizpůsobivosti, která u ostatních dětí vyvolává obavy a strach, volali po umístění těchto dětí do speciálních tříd, kde budou v menším kolektivu a budou se jim věnovat proškolení pedagogové a psychologové. Z výzkumu je zřejmé, že inkluze je nejvíce prospěšná pro jednotlivce. Vždy mu pomůže, je mu věnována

větší pozornost, ale na úkor ostatních. Pro kolektiv je inkluze přínosná v tom, že si děti již od raného věku uvědomují odlišnosti a učí se je přijímat. Učí se důležitým vztahům pro život. Jsou vedeny k tomu, že všichni mají stejná práva na vzdělání.

Je tedy inkluze prospěšná a je naplněn cíl inkluzivního vzdělávání? Z tohoto výzkumu nelze vyvodit jednoznačnou odpověď. Je to běh na dlouhou trať, ze které jsme již důležitý úsek uběhli. Výzkum ukázal, že pedagogové berou tuto problematiku vážně a přistupují k ní s respektem a odpovědností. S nástupem nových mladých pedagogických pracovníků, kteří byli vzdělávání s integrovanými, nebo sami byli integrováni a mají vlastní názory na tuto problematiku, vlastní zkušenosti, zcela jistě doběhneme a tento cíl naplníme. K naplnění tohoto cíle bude potřeba upravit podmínky vzdělávání např. snížit počty dětí ve třídě, zajistit personální a metodickou, podporu a dostatek místa, další vzdělávání pedagogů aj., na které je třeba získat finance z Evropských fondů. Zajistit osvětu široké veřejnosti a seznámit je s touto problematikou ukázat ji z jiného úhlu pohledu. Zbavit společnost předsudků. Jen tak bude možné inkluzivní vzdělávání správně realizovat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

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

BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2005. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, spol. s r.o. ISBN 80-86633-37-3.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Ilona BYTEŠNÍKOVÁ a Marie VÍTKOVÁ, 2012. *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-237-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2013. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6678-6.

BOHÁČOVÁ, Jana et al., 2019. *Školní zralost a dítě s SVP: v praxi mateřské školy*. Praha: Raabe. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-422-0.

ČAČKA, Otto, 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-060-0.

KAŠPÁRKOVÁ, Svatava, 2009. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 978-80-7318-790-3.

KENDÍKOVÁ, Jitka, 2020. *Vademecum asistenta pedagoga*. 2. vydání. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88290-50-6.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2014. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

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

MATĚJČEK, Zdeněk, 2001. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. 3. přeprac. vyd. Jinočany. ISBN 80-860-2292-7.

MAZÁNKOVÁ, Martina, 2018. *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD, a handicapem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1365-9.

MICHALOVÁ, Zdeňka, 2012. *Předškolák s problémovým chováním*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0182-3.

MÜLLER, Oldřich, 2001. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-2440231-9.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha, 2001. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8.

OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ, 2011. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-703-9.

OŠLEJŠKOVÁ, Hana a Marie VÍTKOVÁ, 2013. *Východiska, podmínky a strategie ve vzdělávání žáků s těžkým postižením na základní škole speciální*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6673-1.

PACHOLÍK, Viktor et al., 2015. *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-566-5.

PIPEKOVÁ, Jarmila, 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ, 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.

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

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

online

Amnesty international: Všeobecná deklarace lidských práv [online]. [cit. 2023-02-05].

Dostupné z: <https://www.amnesty.cz/hnuti/zakladni-dokumenty-k-lidskym-pravum/vseobecna-deklarace-lidskych-prav>

ČESKO, 2004. Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: Sbírka zákonů České republiky. Částka 190, s. 10262- 10324. Dostupný také z: https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=561/2004&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

ČESKO, 2006. Zákon č. 108/2006 Sb. ze dne 14. března 2006, o sociálních službách. In: Sbírka zákonů České republiky. Částka 37, s. 1257- 1289. Dostupný také z: https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=108/2006&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

ČESKO, 2004. Zákon č. 563/2004 Sb. ze dne 24. září 2004, o pedagogických pracovnících. In: Sbírka zákonů České republiky. Částka 190, s. 10333- 10345. Dostupný také z: https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=563/2004&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

ČESKO, 1992. Zákon č. 2/1993 Sb. ze dne 16. prosince 1992, Listina základních práv a svobod. In: Sbírka zákonů České republiky. Částka 1, s. 17-23. Dostupný také z: https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=2/1993&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky* [online]. Praha: Portál [cit. 2023-02-15]. ISBN 978-80-7367-383-3. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/zaklady-socialni-pedagogiky-3289/>

MŠMT: Bílá kniha - Národní program rozvoje vzdělávání v České republice [online], ©2013-2023. [cit. 2023-02-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>

MŠMT: Podpůrná opatření [online], ©2013-2023. [cit. 2023-02-09]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni#otazka1>

MŠMT: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. září 2021 [online], 2021. [cit. 2023-02-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>

MŠMT: Žáci se SVP [online], 2017. [cit. 2023-02-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/44243?highlightWords=%C5%BE%C3%A1ci+svp>

MPSV: Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením [online], 2020. [cit. 2023-02-05]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/umluva-osn-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim>

Nadace OSF: Prohlášení ze Salamanky [online], 2016. [cit. 2023-02-07]. Dostupné z: <https://osf.cz/2016/10/17/prohlaseni-ze-salamanky/>

Národní ústav pro vzdělávání: Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami [online], ©2011-2022. [cit. 2023-02-03]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/specialni-vzdelavani.html>

SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika* [online]. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada [cit. 2023-02-15]. ISBN 978-80-271-9426-1. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/specialni-pedagogika-2894/>

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ, 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině* [online]. Praha: Grada [cit. 2023-02-15]. ISBN 978-80-247-6947-9. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/neklidne-a-nesoustredene-dite-291/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADHD	Attention Deficity Hyperactivity Disorder (Porucha pozornosti s hyperaktivitou)
ČR	Česká republika
IVP	Individuální vzdělávací plán
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OSF	Open Society Foundations (nadace)
OSN	Organizace spojených národů
PO	Podpůrné opatření
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP	Rámcový vzdělávací program
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	Školní vzdělávací program

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Stupeň dosaženého vzdělání	44
Graf 2 Vzdělání v oboru speciální pedagogika	45
Graf 3 Děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě	45
Graf 4 Spokojenost s dostupností informací	46
Graf 5 Inkluze dětí se SVP do běžných mateřských škol.....	48
Graf 6 Inkluze dětí se SVP do běžných mateřských škol dle věkových kategorií pedagogů.....	49
Graf 7 Zkušenost s denní přítomností dětí se SVP v MŠ	52
Graf 8 Počet dětí a asistent pedagoga ve třídě	54
Graf 9 Integrace dětí se SVP do běžné mateřské školy	55
Graf 10 Vnímání integrace dětí se SVP do běžné mateřské školy dle věkových kategorií pedagogů.....	56
Graf 11 Přítomnost dalšího dítěte se SVP ve třídě/škole.....	58
Graf 12 Vztah ostatních dětí k integrovanému	61
Graf 13 Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě.....	62
Graf 14 Prospěšnost inkluze	63
Graf 15 Pohlaví respondentů	64

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Přehled klíčových kompetencí.....	21
Tabulka 2 Způsob informování	47
Tabulka 3 Nabízené podmínky pro úspěšnou inkluzi a integraci v MŠ	51
Tabulka 4 Podpůrná opatření integrovaným dětem	57
Tabulka 5 Další opatření pro zefektivnění inkluze.....	59
Tabulka 6 Tvorba individuálního vzdělávacího plánu.....	60
Tabulka 7 Věk respondentů.....	64

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

Vážené respondentky, vážení respondenti.

Obracím se na Vás s žádostí o vyplnění mého dotazníku, který poslouží jako podklad pro bakalářskou práci na téma „Názory pedagogických pracovníků na inkluzivní vzdělávání v mateřské škole“. Dovoluji si vás také požádat o co nejpřesnější a pravdivé vyplnění dotazníku. Účast ve výzkumu je anonymní a dobrovolná. Předem děkuji za spolupráci.

Markéta Kratinová, studentka sociální pedagogiky, Fakulta humanitních studií UTB.

Vaše odpovědi zakroužkujte.

1. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- a) střední
- b) vyšší odborné
- c) vysokoškolské

2. Máte vystudovaný obor speciální pedagogika?

- a) ano
- b) ne

3. Máte ve Vaší třídě dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?

- a) ano
- b) ne

4. Jak jste spokojen/a s dostupností informací o dění v oblasti inkluze a integrace ve školství?

- a) velmi spokojen/a
- b) spíše spokojen/a
- c) nevím / neutrální
- d) spíše nespokojena
- e) velmi nespokojena

5. Ze kterých zdrojů získáváte informace z oblasti integrace a inkluze ve školství?

.....

6. Jakým způsobem byste chtěl/a být informován/a o aktuálním dění v oblasti inkluze a integrace ve školství?

- a) vedením školy
- b) semináře, webináře, školení
- c) samostudium odborné literatury
- d) nemám zájem být informována

7. Pokud byste si přál/a být informována/a jiným způsobem než vv předchozí nabídce, napište prosím jak.

.....

8. S inkluzí dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných mateřských škol:

- a) souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nesouhlasím
- d) spíše nesouhlasím

9. Zde rozved'te vaši odpověď v otázce č. 8. Proč?

.....

10. Jaké podmínky nabízí vaše mateřská škola pro úspěšnou inkluzi a integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Můžete označit více odpovědí.

- a) asistenty pedagoga
- b) bezbariérové přístupy
- c) speciální pedagogy
- d) poradenské zařízení
- e) kompenzační a učební pomůcky
- d) nenabízíme, není přizpůsobena

11. Pokud Vaše škola nabízí jin podmínky, zde můžete vyjádřit jaké.

.....

12. Jakou máte zkušenost s denní přítomností dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole?

- a) pozitivní
- b) negativní
- c) smíšená (v některých situacích pozitivní, v některých negativní)

13. Zde prosím vysvětlíte Vaši odpověď na předchozí otázku č. 12. Proč?

.....

14. Pokud jste ve třídě měl/a inkludované dítě, tak jste měl/a:

- a) snížený počet dětí ve třídě
- b) stejný počet jako předtím
- c) stejný počet dětí a asistenta pedagoga
- d) snížený počet dětí a asistenta pedagoga

15. Jak vnímáte integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné mateřské školy?

- a) pozitivně
- b) negativně
- c) neutrálně

16. Zde prosím doplňte Vaši odpověď na otázku č. 15 proč? A jestli jinak, napište jak.

.....

17. Jaké poskytuje vaše mateřská škola podpůrná opatření integrovaným dětem?

Můžete označit více odpovědí.

- a) úprava metod a organizace výuky
- b) plán pedagogické podpory

- c) kompenzační a učební pomůcky
- d) individuální vzdělávací plán
- e) asistenty pedagoga
- f) školního psychologa
- g) speciální pedagogy
- h) neposkytuje žádná podpůrná opatření

18. Pokud Vaše mateřská škola poskytuje jiná, další podpůrná opatření, napište jaká?

.....

19. Pokud máte předchozí zkušenost s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami a mohl/a byste rozhodnout o přítomnosti dalšího dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami ve Vaší třídě/škole, jaké by bylo vaše rozhodnutí?

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

20. Co je dle Vašeho názoru nutné pro co nejefektivnější inkluzi?

Můžete označit více odpovědí.

- a) pomůcky
- b) dostatek místa
- c) informace o dítěti
- d) asistent pedagoga
- e) zkušenosti pedagogové

21. Pokud jsou dle Vašeho názoru nutné další, jiné podmínky k co nejefektivnější inkluzi, napište jaké.

.....

22. Kdo se ve vaší mateřské škole podílí na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu?

- a) třídní učitel/ka
- b) speciální pedagog
- c) asistent pedagoga
- d) ředitel/ka mateřské školy
- e) kolektiv všech pedagogických pracovníků mateřské školy
- f) netvoříme individuální vzdělávací plán

23. Jaký si myslíte, že mají ostatní děti vztah k integrovanému?

- a) kamarádký
- b) obtížně navazují vztahy
- c) neutrální
- d) negativní

24. Pokud myslíte, že ostatní děti k integrovanému mají jiný vztah, než je uvedeno v odpovědích předchozí otázky č. 23, napište jaký.

.....

25. Pokud máte dítě se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě, má asistenta pedagoga?

- a) ano
- b) ne

26. Pro koho je inkluze prospěšná?

- a) pro pedagogické pracovníky
- b) pro kolektiv
- c) pro jednotlivce

27. Zde prosím odůvodněte Vaši odpověď na otázku č. 26. Proč?

.....

28. Jste:

- a) žena
- b) muž

29. Váš věk:

