

# Inkluze ve vzdělávání z pohledu pedagogů mateřských škol

Bc. Petra Ficencová

---

Diplomová práce  
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2019/2020

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Petra Ficencová  
Osobní číslo: H180061  
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Sociální pedagogika  
Forma studia: Kombinovaná  
Téma práce: Inkluze ve vzdělávání z pohledu pedagogů mateřských škol

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti inkluzivního vzdělávání, speciálních vzdělávacích potřeb dětí a role pedagoga v inkluzivním vzdělávání.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace smíšeného výzkumu prostřednictvím dotazníku a rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická

Seznam doporučené literatury:

ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 9788073877651

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN isbn978-80-247-3070-7.

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

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

ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

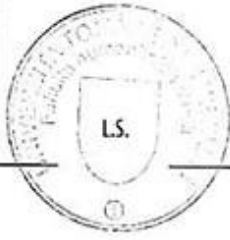
Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: 4. října 2019  
Termín odevzdání diplomové práce: 24. dubna 2020

Mgr. Libor Marek, Ph.D.  
děkan



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

Ve Zlíně dne 8. ledna 2020

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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<sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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<sup>2)</sup>;
- podle § 60<sup>3)</sup> 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<sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 26.5.2020

*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 nerýdčilečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledky obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odváděné uchazečem k obhajobě musí být už nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení 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 za zveřejnění práce pořízovat na své náklady výřez, optiku nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odváděním 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 školská či vzdělávací zařízení, uděle-li někdo za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vyrobené 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 školská či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělení svolení bez věcného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nakázání chybného projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

## **ABSTRAKT**

Cílem této diplomové práce je zjistit názory pedagogů v mateřských školách na připravenost zavádění inkluzivního vzdělávání v současném českém předškolním vzdělávání. Práce se skládá z teoretické a praktické části. V teoretické části je řešena problematika inkluzivního vzdělávání a pojmů, které s inkluzí souvisí. Objasněn je také pojem integrace a jsou vymezeni aktéři inkluzivního vzdělávání a je zpracován také pojem mateřská škola. Praktická část a její obsah je soustředěn hlavně na zpracování dotazníků, které byly rozdány předškolním pedagogům všech mateřských škol ve Zlínském kraji. Budou zpracovány názory předškolních pedagogů na inkluzi a na jejich připravenost na zavádění inkluzivního vzdělávání v mateřských školách. Na konci práce lze najít shrnutí výsledků celého výzkumu a závěr, ve kterém jsou uvedena doporučení pro praxi, která z celého výzkumného šetření plynou.

Klíčová slova: inkluzivní vzdělávání, inkluze, mateřská škola, pedagog, dítě, speciální vzdělávací potřeby (SVP)

## **ABSTRACT**

The aim of this diploma thesis is to find out the opinions of teachers in kindergartens on the readiness to introduce inclusive education in contemporary Czech preschool education. The work consists of theoretical and practical parts. The theoretical part addresses the issue of inclusive education and concepts related to inclusion. The concept of integration is also clarified and the actors of inclusive education are defined. I also work on the concept of kindergarten. The practical part and its content is mainly focused on elaboration of questionnaires, which were handed out to preschool teachers of all kindergartens in Zlín region. The opinions of preschool teachers on inclusion and their readiness to introduce inclusive education in kindergartens will be processed. At the end of the work you can find a summary of the results of the entire research and a conclusion in which are given recommendations for practice, which result from the entire research survey.

Keywords: inclusive education, inclusion, kindergarten, pedagogue, child, special educational needs (SVP)

Tímto bych chtěla vyjádřit poděkování vedoucí práce paní Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, její laskavé pochopení, odborné rady, metodický dohled, trpělivost a slova povzbuzení. Rovněž bych chtěla poděkovat pedagogům, kteří se účastnili výzkumného šetření za vstřícnost a spolupráci při získávání údajů pro výzkumnou část práce. Také bych ráda vyjádřila svůj vděk rodině a přátelům za podporu a trpělivost, kterou se mnou měli, během celého studia.

*„Jinakost, odlišnost – to jsou pojmy, které v lidech často vyvolávají pocit strachu, nedůvěry, nepřátelství a mnohdy i odporu. Inkluze by mohla být řešením tohoto problému. Je to totiž vize nové společnosti, která naopak odlišnost vítá.“*

PhDr. Petr Adamus, Ph.D.

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

# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>12</b>
<b>1 INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>13</b>
1.1 SPECIFIKA TÉMATU .....	13
1.2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	16
1.3 PODMÍNKY PRO INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	17
1.4 PRINCIPY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	18
1.5 DOSAVADNÍ PŘEKÁŽKY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	19
1.6 INKLUZE VERSUS INTEGRACE .....	21
<b>2 INKLUZE V SYSTÉMU PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ – LEGISLATIVNÍ RÁMEC.....</b>	<b>25</b>
2.1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČR.....	25
2.2 RÁMCOVÝ PROGRAM.....	31
<b>3 AKTÉŘI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>35</b>
3.1 ŠKOLA.....	35
3.2 DĚTI V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....	41
3.3 RODIČE.....	42
3.4 SPOLEČNOST .....	43
3.5 INKLUZE V PROSTŘEDÍ ČESKÉ MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	44
3.6 INKLUZE V PROSTŘEDÍ SKANDINÁVSKÝCH ZEMÍ.....	46
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>51</b>
<b>4 REALIZACE VÝZKUMU .....</b>	<b>52</b>
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	53
4.2 VÝZKUMNÝ CÍL .....	53
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A STANOVENÍ HYPOTÉZ .....	53
4.4 METODY A TECHNIKY SBĚRU DAT .....	56
4.4.1 Charakteristika kvantitativního výzkumu .....	58
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	58
4.6 ETICKÉ DIMENZE VÝZKUMU .....	59
4.7 ANALÝZA DAT.....	59
4.8 POPIS VÝZKUMNÉHO SOUBORU .....	60
<b>5 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....</b>	<b>65</b>
5.1 NÁZOR PEDAGOGŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL NA INKLUZI .....	65
5.2 HODNOCENÍ PŘIPRAVENOSTI PEDAGOGŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL NA INKLUZI .....	72



5.3	ZDROJE MOTIVACE PRO ZÍSKÁVÁNÍ INFORMACÍ TÝKAJÍCÍ SE INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁNÍ .....	76
5.4	ZDROJE ZÍSKÁVÁNÍ INFORMACÍ TÝKAJÍCÍ SE INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	78
5.5	PROSTOR PRO ZLEPŠENÍ V OBLASTI INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ .....	81
5.6	TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ .....	84
<b>6</b>	<b>SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....</b>	<b>88</b>
6.1	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	91
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>93</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>95</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>100</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>101</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>102</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>103</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>104</b>

## ÚVOD

*„Blahoslavený, který bere ohled na slabého.“*

Žalm 41,1

V současné evropské společnosti lze považovat právo na rovný přístup ke všem jejím členům a ve všech oblastech života za jedno ze základních práv člověka. V poslední době se čím dál častěji prosazují hodnoty jako rovnoprávnost mezi pohlavími, generacemi, rasami, sociálními vrstvami a spravedlnost. Bojuje se za co největší míru osobní svobody, svobody slova a vyjadřování, sebe prezentace a seberealizace, za respekt k individualitě a stejnou startovní čáru pro všechny. Díky prosazování zrovnoprávnění všech sociálních vrstev a podpory pozitivní diskriminace, mohou mít i lidé, zatěžkáni různými překážkami, stejné možnosti a rovné příležitosti tak jako lidé, pocházející z prostředí zdravého a prospívajícího. Tyto hodnoty zasahují téměř do každé oblasti každodenního života většiny obyvatel vyspělých zemí. Proto není divu, že se dostaly i do oblasti vzdělávání a postupně transformují původní podobu vzdělávacího systému, jak jsme ho znali doposud.

Je tedy obdivuhodné, že i český vzdělávací systém, nastavený již od dob Marie Terezie, neprošel pouze velkým počtem zásadních změn, ale v současnosti byl velmi významně zasažen zdůrazňováním hodnot spravedlnosti pro všechny osoby, vstupující do systému vzdělávání. Vzdělávací systém České republiky se již několik let potýká s vlnou transformace. Jedná se o proces popisující snahu o vytvoření takového systému vzdělávání, který by umožnil přístup ke vzdělání všem dětem bez rozdílu. Proces je postaven na myšlence přizpůsobení edukačního prostředí žákům. Po několika stoletích, kdy se vzdělávací systém země zaměřoval na žáky globálně a individualita byla potlačována a upozadována, dochází k velkému obratu. Význam individuality a specifického přístupu ke každému člověku zvláště a na základě jeho specifických potřeb, je základním stavebním kamenem inkluze ve školním prostředí.

Diplomová práce je zaměřena na předškolní vzdělávání. Naše pozornost je soustředěná především na pedagogické pracovníky mateřských škol a na jejich postoj k tématu inkluze.

Záměrem práce je zjistit, zdali a do jaké míry je inkluze na půdě mateřských škol měřitelná a zhodnotitelná. Jelikož se jedná o odlišné prostředí, než ve kterém probíhá vzdělávání základní či středoškolské, mohou se objevit odlišné a pravděpodobně i mnohem vyšší nároky na pedagogické pracovníky. Je zde totiž vysoká pravděpodobnost, že budou muset

pracovat s dětmi, které nejsou dotčeny žádnou formou socializace, a nástup do mateřské školy je jejich první zkušeností s intaktní populací.

Jelikož jsem sama učitelkou v mateřské škole, vím, že téma inkluzivního vzdělávání je častým námětem na diskuzi mezi mými kolegy. Troufám si říci, že se stále jedná o téma velmi „třaskavé“ a citlivé a názory na něj se nejen liší, nýbrž převažuje většinou negativní postoj na zavádění inkluze do systému vzdělávání. Proto jsem si toto téma vybrala pro svoji závěrečnou diplomovou práci.

Cílem práce je zmapovat pohled a postoj pedagogických pracovníků mateřských škol vybraného kraje na probíhající inkluzi v předškolním vzdělávání. Údaje, získané z výzkumu, by měly sloužit jako zpětná vazba a cenné informace pro dané mateřské školy. Jelikož je inkluze stále novým procesem, jsou jednotlivá zařízení vzdělávacího systému spíše na úrovni experimentu, než pevného ukotvení v jednom vybraném přístupu. Proto jakákoliv zpětná vazba může být přínosem či vodítkem ke změně směru.

Diplomová práce je členěna na část teoretickou a praktickou. První kapitola teoretické části je zaměřena na téma inkluze ve vzdělávání. Zabývá se specifikací tématu inkluzivního vzdělávání, jeho podmínek a principů. Druhá kapitola předkládá aktuální legislativní rámec inkluzivního vzdělávání v ČR, zaměřený na inkluzi v systému předškolního vzdělávání. Třetí kapitola obsahuje informace o tom, kdo jsou aktéři předškolního vzdělávání v českých MŠ. V závěru kapitoly jsou stručně uvedeny poznatky o zkušenostech s inkluzí v zahraničí.

Praktická část práce se zabývá výsledky průzkumu, který byl uskutečněn kvantitativní formou mezi pedagogy mateřských škol ve Zlínském kraji, a který se zaměřil na jejich postoje a názory na inkluzi. Zvolili jsme metodu dotazníku, abychom obsáhli co největší výzkumný vzorek a získaná data byla co nejvíce relevantní.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ

„Je normální lišit se.“

RICHARD VON WEIZSÄCKER

Základní myšlenka a podstata inkluzivního vzdělávání spočívá v začleňování všech dětí do běžných škol. Pro současné školství se tak stávají výzvou, jelikož tímto přístupem jsou smazávány rozdíly mezi žáky hlavního vzdělávacího proudu a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluzivní vzdělávání je tedy založeno na individuálních potřebách každého dítěte. Proto by školy i jejich pedagogové měli být schopni identifikovat konkrétní schopnosti a potřeby svých žáků a na tyto individuální potřeby nastavit učební plány.

Inkluzi ve vzdělávání můžeme definovat jako proces transformace vzdělávacích systémů, které usilují o vytváření takových podmínek, aby se mohli žáci bez ohledu na svůj původ či zdravotní stav společně vzdělávat v běžných školách. Inkluze ve vzdělávání se tímto stává nástrojem sociální politiky a je odpovědí na požadavek zpřístupnění vzdělávání všem. Vychází ze základního účelu vzdělávání a výchovy, který představuje participaci na životě společnosti (Valenta et al, 2005).

Zatímco koncept inkluze ve vzdělávání je v České republice na počátku implementace do školského systému, v řadě evropských severovýchodních zemích se jedná o dlouhodobý trend. Nutno podotknout, že některé středoevropské země, kam patří mimo jiné i Německo, Rakousko, a jiné, jsou v procesu zavádění inkluze ve vzdělávání v různých stádiích jeho příprav nebo v procesu počátečního zavádění.

## 1.1 Specifika tématu

Pro lepší pochopení nosného tématu této diplomové práce, kterým je inkluzivní vzdělávání v prostředí mateřských škol, je důležité přesné vymezení dalších klíčových pojmů.

**Exkluze** (latinsky *exclutio*): vyloučení ze společenství i proti vůli dotyčného.

Je v sociologii popisována jako trvalé vyloučení jednotlivců nebo celých skupin ze společenských kruhů. Ve formě odmítání základních práv, jako je například právo na vzdělání, základní lékařskou péči nebo právo na přiměřenou stravu a další podobná práva, může vést exkluze až k existenčním problémům. Vyloučený se tak sám může považovat za bezcenného, který stojí mimo danou společnost. Změnou svého chování pak prezentuje

postoj, jímž vyjadřuje nepřijímání hodnot kolektivu, přetrvávající sociální složky jsou z pohledu „vyloučeného“ považovány za nedůležité a nejsou uznávány, např. přijímání veřejné podpory, možnost využívání veřejných zařízení apod. (Anderliková, 2014). Exkluze v pedagogickém prostředí znamená, že děti s postižením, nesplňující (ale případně i splňující) kritéria, která více či méně svévolně vymezí nějaká vyšší instance, se kompletně vyloučí z edukačního procesu (©2017).

**Separace/segregace** (latinsky *separare*): odloučit, odloučení z politických důvodů (Anderliková, 2014).

Separace je v naší společnosti velmi rozšířená a z pohledu pedagogiky běžným, každodenním jevem. Děti, které se mají vzdělávat, jsou rozdělovány podle předem vymezených kritérií na určité podskupiny. Při takovém selektivním přístupu se vychází z názoru, podle kterého je možné žákům poskytnout optimální podmínky edukace pouze v co nejhomogenizovanějších skupinách. Celý edukační systém se sestává ze dvou základních subsystémů: soustavy tzv. běžných škol a soustavy speciálních škol, která se potom ještě dále rozčleňuje (©2017).

**Kooperace** (latinsky *cooperatio*): spolupráce, spolupůsobení, součinnost při kognitivních úkolech (Anderliková, 2014).

Představuje spolupráci lidí nebo systémů, přinášející užitek pro všechny zúčastněné a ve všech dimenzích (ekologická, ekonomická, společenská, sociální, kulturní aj.). Sociální dimenze se vztahuje na způsob komunikace a kooperace mezi jednotlivci i skupinami. Svým chováním a vztahy se na ní podílejí například učitelé, žáci, rodiče, ředitel, školní inspektoři. Interakce jsou velmi pestré a časté jak uvnitř skupin (mezi žáky, učiteli apod.), tak k nim dochází mezi skupinami (mezi učiteli a vedením, učiteli a rodiči, žáky a učiteli atd.) (Grecmanová, Metodický portál MPSV).

**Integrace** (latinské *integrare*): obnovit, obnovení celku (Anderliková, 2014).

V pedagogickém prostředí se předpokládá, že vedle sebe existují dvě skupiny dětí: „normální“ a „ty druhé“. Běžný život se řídí většinou skupinou „normálních“. Menší počet „těch druhých“ je tvořen skupinkou, která však má ve skupině „normálních“ své místo a většina se k ní chová přátelsky. Menšina je respektována – počítá se s ní, ale do společenství není plně začleněna. V pedagogice se tak pro potřeby integrace rozvinuly různé modely. Jeden z nich představuje třídy, do jejichž kolektivu je integrována skupinka postižených dětí, vyučovaných podle speciálního vzdělávacího plánu, nebo integraci jednotlivců, kdy je do třídy integrováno jedno jediné dítě (Anderliková, 2014, s. 41).

Definici integrace tedy může vyjádřit slovy, že: nadále existují vedle sebe rozdílné podskupiny, ale děti s postižením mohou – s určitou podporou – navštěvovat běžné školy. Principiálně jde vlastně o duální systém, ve kterém paralelně funguje integrativní i segregovaná edukace. V případě, že je integrace neúspěšná, může se dítě vrátit do speciálního zařízení (©2017).

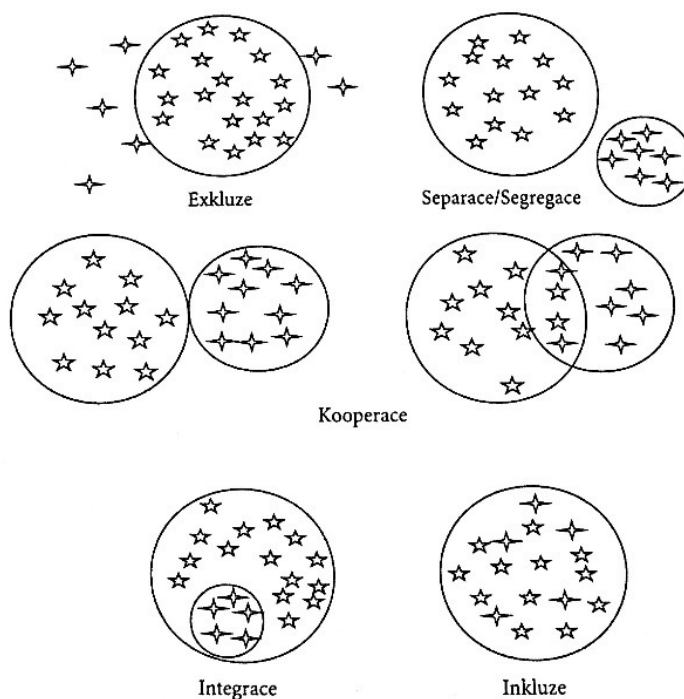
**Inkluze** (latinsky inclusio): začlenění, být součástí (Anderliková, 2014).

Představuje novou, odlišnou, vyšší kvalitu, protože při tomto edukačním přístupu se už heterogenita principiálně chápe jako normalita. Je nutné si ale uvědomit, že akceptování heterogenity v inkluzivní edukaci obsahuje kromě humánního aspektu i faktor ulehčující práci učitele běžné školy – odpadá potřeba dosáhnout se všemi žáky stejného cíle, která zatěžovala práci učitelů (©2017).

Anderliková (2014) rozlišuje **sociální** a **školní inkluzi**. „*Sociální inkluze*“ nastává dle Anderlikové v okamžiku, kdy je každý člověk ve své individualitě společností bezvýhradně přijímán a má možnost se do ní plně zapojit. V rámci sociální inkluze jsou rozdíly a odchylky ve skupině brány jako obohacení celé skupiny a přítomnost rozdílů není společností považována (nebo jen velmi zřídka) za výjimku. Právo na účast ve všech oblastech života dané společnosti, ve kterých se mohou všichni pohybovat bez omezení, je zdůvodňován sociální etikou. Proces „*školní inkluze*“ nabízí takové školy, kde probíhá vyučování žáků podle jejich zájmů a schopností a zároveň jsou vedeni k prožívání života, odpovídajícího jejich věku.

Pro lepší orientaci ve výše uvedených pojmech nabízíme přehled základních možných přístupů ke vzdělávání dětí/ žáků s různými postiženími dle Anderlikové (2014, s. 37).

Obrázek 1: Formy soužití



Zdroj: Anderliková, 2014, s. 37

## 1.2 Inkluzivní vzdělávání

Hloušková, Trnková, Lazarová a kol. (2015) se domnívají, že Salamanským prohlášením z roku 1994 byly do pojmu „inkluzivní vzdělávání“ vneseny další nové podněty a pro jeho definování bylo vytýčeno tzv. široké pojetí. Inkluze ve vzdělávání vychází z uznání jednoho ze základních lidských práv, a to práva na vzdělání, jehož uplatňování se má řídit principem rovnosti. Z uvedeného vyplývá, že společnost by měla přistupovat k pojetí inkluzivního procesu vzdělávání jednoznačně - školy by měly přijímat všechny děti, tedy i ty, které byly dříve zařazeny do odděleného vzdělávání ve specializovaných zařízeních, nebo jim vzdělávání bylo ztíženo či znemožněno z ekonomických, kulturních, sociálních či jazykových důvodů. Jakkoliv znevýhodněné děti by namísto do přípravné třídy základní školy měly primárně nastupovat do mateřské školy. Inkluzivní vzdělávání je projektem současné vzdělávací politiky a představuje požadavek vzdělávat všechny děti společně bez ohledu na jejich původ, rasu, socioekonomický status nebo zdravotní stav. Podstatou konceptu je „zapojení těchto dětí do tzv. hlavního proudu vzdělávání“ (Burkovičová, s. 40, 2016).



Inkluzi je třeba chápat jako společenskou výzvu pro každého z nás a zdá se, že s postupem času a díky vyšší informovanosti společnosti budeme moci brzy konstatovat, že inkluzivní vzdělávání je jednou z běžných, současných forem vzdělávání.

### 1.3 Podmínky pro inkluzivní vzdělávání

Aby bylo inkluzivní vzdělávání úspěšné, je třeba interaktivně propojit celý systém potřebných faktorů a okolností. Hlavním ukazatelem systému by měl být typ a stupeň znevýhodnění dítěte. Z hlediska dítěte jsou tyto podmínky navázány na jeho osobní a volní vlastnosti, intelektové schopnosti, na míru sociální adaptability, a také na druh a stupeň jeho postižení. Nejpodstatnějším aspektem ze strany školy je komplexní připravenost pedagogů, speciálně pedagogická informovanost, materiálně technické zázemí, optimální počet žáků ve třídě. Dalším z důležitých faktorů je rovněž rodinné prostředí, především aktivní podíl rodičů na výchově a vzdělávání dítěte (Jesenský, 1995).

Pro úspěšnost inkluzivního vzdělávání je nutné zajistit dostatečně optimální podmínky při vzdělávání dětí, a to s ohledem na jejich individuální potřeby – podmínky edukační, personální, psychosociální, prostorové, materiální a organizační (Bendová, 2014).

Zásadní roli v inkluzivním vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP), zastávají pedagogové mateřských škol, kteří musí disponovat odbornými znalostmi se všech oblastí speciální pedagogiky. Je to hlavně pedagog, který rozhoduje o konstrukci individuálního vzdělávacího plánu dítěte se SVP. Správná edukační funkce mateřské školy by měla být založena na vypracování individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP) pro všechny děti, které vzhledem ke svému znevýhodnění nejsou schopny zvládnout nároky předškolního vzdělávání. Tyto zvýšené nároky na pedagogy mateřských škol mohou být jedním z důvodů, proč někteří z nich se modelu inkluzivního vzdělávání brání (Šturma, 2013).

Aby se dítě se SVP cítilo v prostředí mateřské školy dobře a bezpečně, je nutné vhodným pedagogickým přístupem zajistit takové chování ze strany intaktních dětí, které by vyloučilo jejich možné verbální či fyzické útoky vůči dětem se SVP, tedy rovnocenné postavení všech dětí ve třídě (RVP PV, 2018).

K zajištění takového pedagogického přístupu slouží jako podpůrné opatření zřízení funkce asistenta pedagoga ve třídě. Škola si může o asistenta pedagoga požádat prostřednictvím odboru školství příslušného krajského úřadu pouze v případě, pokud pro

přidělení asistenta pedagoga vydá doporučení školské poradenské zařízení. Hlavní funkce asistenta spočívá v podpoře práce pedagoga, který, pokud je ve třídě sám, není vždy schopen se individuálně věnovat specifickým potřebám dítěte se SVP. V osobě asistenta pedagoga, jako další pedagogické osobě ve třídě, tak pedagog získává důležitou podporu pro svoji práci s inkludovaným dítětem (Teplá, Šmejkalová, 2010).

Důležitým parametrem pro optimalizaci podmínek pro inkluzivní vzdělávání je například snížení kapacity dětí ve třídě. Bohužel tato podmínka není vždy vedením mateřských škol akceptována, převážně z finančních důvodů.

Neméně důležitou podmínkou pro optimalizaci edukace dětí se SVP je dobrá spolupráce a komunikace rodičů inkludovaných dětí, a to jak s vedením školy, tak i s jednotlivými pedagogy, asistenty a dalšími osobami, podílejícími se na výchově a vzdělávání dětí se SVP (Lažová, 2013).

Materiální podmínky pro předškolní vzdělávání vymezuje rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), s ohledem na zajištění edukace dítěte se SVP. Třída, kterou dítě navštěvuje, musí být vybavena adekvátními didaktickými pomůckami a hračkami, vhodnými pro typ jeho znevýhodnění. Škola si může tyto speciální pomůcky zakoupit, v případě nedostatečného finančního zabezpečení je lze zapůjčit ve speciálně pedagogickém centru (RVP PV, 2018).

Pokud je vedení školy předem informováno o přijetí dítěte se zdravotním handicapem, mělo by stavebními úpravami odstranit všechny architektonické bariéry tak, aby se dítě mohlo po škole bezpečně pohybovat (úprava osvětlení, výška nábytku, viditelnost a dosažitelnost hraček, zabezpečení ostrých hran, bezbariérové WC, atd.) (Bendová, 2014).

#### **1.4 Principy inkluzivního vzdělávání**

Princip inkluze implikuje, že běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky. Běžné školy s inkluzivní orientací jsou nejefektivnějšími prostředky pro potlačení diskriminujících postojů, pro vznik vstřícných komunit, vytváření začleňující společnosti (Prohlášení ze Salamanky, 1994). Požadavkem, vycházejícím z tohoto prohlášení je, aby se všechny děti učily společně bez rozdílů na své odlišnosti nebo obtíže.

Lechta (2010) i Balážová (2012) se ve svých odborných publikacích podrobně věnují tématu principů inkluzivního vzdělávání ve školní praxi. My si pro ilustraci uvedeme ty nejdůležitější z nich:

- *princip humanismu a demokracie* – inkluze v různých sférách života by měla být přirozeným důsledkem aplikace lidských práv a hodnot svobodné a spravedlivé společnosti,
- *princip heterogenity* – různorodost se stává přirozenou součástí společnosti a je brána jako přínos a impuls k rozvoji,
- *princip spolupráce* – rozvoj přirozeného soužití jedinců ve společnosti, kteří disponují různými talenty a nedostatky,
- *princip regionalizace* – inkluzivně zaměřenou školu v pravém slova smyslu lze vytvořit pouze tak, že se v ní promítne i komunitní prvek a to ten, že do ní budou mít právo patřit všechny děti z jejího okolí,
- *princip otevřenosti a efektivity* – přijímání a otevřenost všem dětem z okolí je pouze základ a předpoklad pro fungování inkluzivní školy, která se ovšem neobejde bez toho, aby toto jejich společné vzdělávání bylo uskutečňováno promyšleným a efektivním způsobem v běžném školním prostředí,
- *princip individualizace* – akceptování potřeb každého jedince v edukačním prostředí a nastavení procesu tak, aby se mohl plnohodnotně rozvíjet,
- *princip celistvosti* – rozvoj osobnosti se týká jak intelektových, tak sociálních, estetických, tělesných a dalších schopností (©2014).

## 1.5 Dosavadní překážky inkluzivního vzdělávání

Úspěšnost zavádění inkluze do českého školství je ovlivněna celou řadou na sebe vzájemně působících faktorů a okolností, a to z hlediska ekonomického, pedagogického, psychosociálního, legislativního a personálního. Je evidentní, že zavádění inkluzivního vzdělávání do praxe školy je složitý a dlouhodobý proces se spoustou překážek. Školy by měly podporovat děti ke spolupráci, spravedlivě a objektivně vyhodnocovat jejich úspěchy jak v oblasti stanoveného objemu odborné výuky, tak i v oblasti sociálního učení a nevytvářet mezi nimi konkurenční prostředí. U méně úspěšných žáků by měli pedagogové

zaměřovat svoji pozornost na jejich sociální podporu a šetrnou intervenci. Hlavním cílem inkluze je zajištění kvalitního vzdělávání pro všechny (Hájková in Pokorná 2006).

Hájková, Strandová (2010, s. 38 - 39) ve své publikaci uvádí příklady neúspěšně prováděné inkluze, zdokumentované v zahraniční literatuře (srovnání Kaufmann a Hallahan 1995; Fox a Ysseldyke 1997), přičemž k nejčastějším důvodům patří:

1. nedostatečná osvěta a informovanost těch, kteří jsou do školní praxe bezpodmínečně zapojeni;
2. postupy k dosažení fungující inkluze jsou buď příliš ambiciózní, nebo hodně limitované;
3. změny jsou zrealizované příliš rychle, nebo příliš pomalu, ukazuje se opadávající zájem o změny;
4. zdroje k zabezpečení inkluze nejsou dostatečné nebo nejsou dostatečně využity (týká se služeb asistence, dopravy do škol aj.);
5. do procesu nejsou zapojeny klíčové osoby ve škole (personál školy);
6. rodiče nejsou školou přijímáni jako partneři;
7. vedení školy nepodněcuje podřízené k dosažení vyšších cílů;
8. škola funguje v odtržení od sítě inkluzivně orientovaných škol.

Nezanedbatelný vliv na všechny účastníky inkluzivního vzdělávání má myšlení většinové populace, které může v každodenní praxi stěžovat prosazování inkluzivní vzdělávací politiky v ČR (Lechta, 2010).

S těmito negativními faktory, spojenými se zaváděním inkluzivního vzdělávání a popisovanými v zahraniční literatuře, se můžeme v současné době setkávat i v českém školství. Česká republika by tudíž mohla při zavádění inkluzivního vzdělávání čerpat ze zkušeností některých zahraničních zemí (např. Velká Británie, Německo, Rakousko, skandinávské země, aj.), v jejichž školských politikách se již koncem 90. let minulého století začaly prosazovat nové postupy, zaměřené na všeobecné zvyšování kvality vzdělání; tedy i na děti se SVP a jejich začleňování do běžného vzdělávacího systému. Tato opatření se týkala rovněž předškolního vzdělávání.

## 1.6 Inkluze versus integrace

Cílem současného českého školství je vytvoření takového školního klimatu a prostředí, které dokáže poskytnout všem svým žákům stejné podmínky a možnosti pro dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistit jim právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů. (Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů – školský zákon)

V České republice dochází v posledních dvaceti letech k zásadním změnám ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Probíhající změny spočívají ve snaze o integraci co nejvyššího počtu dětí se SVP do běžných typů škol a školských zařízení, čímž se tato koncepce vzdělávacího systému postupně přizpůsobuje základním požadavkům Evropské unie - požadavkům na vytváření modelu inkluzivního vzdělávání. (Bartoňová, Vítková, 2007)

### *Pojem integrace*

Pojem **integrace** bývá různými autory různě definován. Sovák (2000, s. 325) definuje integraci jako úplné zapojení individua stíženého vadou, u něhož byly důsledky vady zcela a beze zbytku překonány.

Dalším příkladem náhledu na integraci vystihuje definice Švarcové. Integrace je postoj společnosti k handicapovaným občanům, který je neodmítá, nesegreguje, ale naopak se snaží vytvářet optimální podmínky pro jejich začlenění do hlavního proudu společenského života (Švarcová, 2001, s. 12).

Ján Jesenský ve své publikaci Malý slovník pomáhajících profesí uvádí (2004, s. 50), že: integrace se týká se všech dimenzí člověka a hlavních procesů existence člověka. Nejpropracovanější je v oblasti edukace. Těžiskovým problémem pedagogické integrace je společná výuka zdravotně postižených s intaktními (inkluzí) v podmínkách školy běžného typu. Jesenský, jako jeden ze současných autorů, zabývajících se pedagogickou integrací především v oblasti speciálního školství, ji definuje jako dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací.

### ***Pojem inkluze***

Podstatou **inkluze** je poznání, že lidská společnost sestává z jedinců, více či méně odlišných, kteří však společně vytváří různorodou, nicméně společnou jednotu, respektující individuální rozdíly mezi nimi. Hájková (2005) upozorňuje, že v České republice je pojem inkluze stále chápán v širším slova smyslu, a proto většinou používáným pojem je integrace.

Slowik (2007, s. 32) definuje inkluzi jako nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.

Berberichová s Langem (1998) se domnívají, že smyslem inkluze je vytvoření takového prostředí ve třídě, které nejen vítá, nýbrž přímo oceňuje odlišnosti mezi dětmi. Prostor, kde děti se speciálními potřebami nejsou jiné a „svou cenu“ má každé z nich. Tento přístup zamezuje předsudkům o odlišnosti, a tím vylučování některých lidí ze společnosti, jejich diskriminaci. Hlavním úkolem inkluze je vybudování otevřeného společenství, které pečuje o všechny stejnou měrou.

### ***Srovnání pojmů integrace a inkluze***

Adreas Hinz (in Anderliková, 2014, s. 44) vysvětluje: pro inkluzi neexistují žádné dvě skupiny žáků, nýbrž jednoduše děti a mladiství, kteří jsou žactvem a mají rozdílné potřeby. Mnohé z těchto potřeb se týkají většiny z nich a vytvářejí *společné* výchovné a vzdělávací potřeby. Všichni žáci mají navíc *individuální* potřeby, mezi nimiž se najdou i takové, k jejichž uspokojení je smysluplné využít speciální prostředky a metody.

Susanne Amramová (in Anderliková, 2014) vidí rozdíl mezi integrací a inkluzí v tom, že během integrace jsou mezi dětmi vnímány rozdíly a posléze je usilováno o zpětné sjednocení toho, co jsme původně rozdělili. Oproti tomu školní inkluze chápe konceptuálně jako předpoklad, že všichni žáci se aktivně účastní na vyučování dle svých individuálních schopností a dosažené intelektuální úrovně.

Pro Waltera Krönga (in Anderliková, 2014, s. 44) je mezi oběma pojetími rozdíl a upozorňuje, že inkluze jde dále: „Jestliže integrací chápeme začlenění dosud vyloučené osoby, inkluze usiluje o uznání rozdílnosti ve společném, to znamená vyhovět individualitě a potřebám všech lidí. Zatímco v pojmu integrace ještě zaznívá předchozí vyloučení se společnosti, inkluze znamená spolurozhodování a spoluutváření pro všechny lidi bez výjimky.“ Pro Krönga představuje inkluze vizi společnosti, kdy všichni její členové se

mohou přirozeně účastnit všech oblastí a všechny jejich potřeby jsou samozřejmě zohledněny. Nesmí tedy jít o přizpůsobování se určitých skupin dané společnosti.

*Tabulka 1: Srovnání integrace a inkluze*

Integrace	Inkluze
Definuje člověka na základě existujícího či neexistujícího „defektu“	Vidí člověka jako osobnost, která v určitých situacích potřebuje pomoc
Brání se ve společnosti rozšířenému rozdělování na určité skupiny.	Odvolává se na lidská práva a požaduje, aby školy odpovídaly potřebám žactva.
Vychází ze dvou skupin: postižení a nepostižení tzn. Ve školském zařízení a škole – děti s nebo bez speciálních vzdělávacích potřeb.	Vychází z nedělitelných, heterogenních skupin žáků.
Má dosáhnout začlenění jedinců, kteří byli dosud vyčlenění.	Uznává rozdílnost všech zúčastněných a očekává od skupiny, že si je této skutečnosti vědomá a počítá s ní.
Rozděluje do skupin, které se dávají dohromady podle potřeby, např. podle pohlaví, odpovídající normám, nadání, sportovci, postižení, mluvící jiným jazykem atd. a podle toho vytváří nabídku. Ostatní se musí/ smějí účastnit nebo mají zvláštní program.	Hledá se možnosti, jak zapojit všechny: společná práce na určitém stupni, práce, při nichž jedni pomáhají druhým, učení se prostřednictvím aktivního přihlížení, pozorování nebo možnosti zapojit se v různých oblastech.
Znamená nalézt způsob, jak se připojit ke společnosti.	Očekává spoluúcast a spoluutváření každého jednice ve společenství.
Nabízí možnost „vnořit se“ do vlastní skupiny.	Uznává individualitu každého jedince a má ji na zřeteli.
Zohledňuje skupinu „normálních a jejich schopnost přijímat.	Podporuje každé dítě v jeho vývoji individuálně i vhodným využitím skupinového efektu.
<b>Vzdělání</b>	<b>Vzdělání</b>

Za účelem školní integrace vznikla pedagogika integrace, která se soustředí na procesy a účinky společného hraní, soužití učení a práce	O inkluzivním pedagogice se mnohostranně diskutuje a odváží a angažovaní učitelé se jí snaží uvádět do praxe.
---	---

Zdroj: Anderliková, 2014, s. 45

Pro srovnání se zahraničními autory uvádíme základní rozdílnosti ve vnímání pojmů integrace a inkluze, dle Kocurové (2001), které můžeme prezentovat v jednoduché tabulce.

*Tabulka 2: Rozdílnosti mezi pojmy integrace a inkluze*

Integrace	Inkluze
Zaměření na potřeby jedince se zvýhodněním vzdělávaných	Zaměření na potřeby všech vzdělávaných
Expertizy specialistů	Expertizy běžných učitelů
Speciální intervence	Dobrá výuka pro všechny
Prospěch pro integrovaného děti/ žáky	Prospěch pro všechny děti/ žáky
Dílčí změna prostředí	Celková změna školy
Zaměření na vzdělávaného zvýhodněného jedince	Zaměření na skupinu a školu
Speciální programy pro dítě/ žáka se SVP	Celková strategie učitele
Hodnocení dítěte/ žáka expertem	Hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

Zdroj: Kocourková, 2001

Z tabulky je patrné, že integrace se zaměřuje především na potřeby dítěte se znevýhodněním, a to prostřednictvím dílčích změn prostředí, expertizami specialistů, prováděním speciálních intervencí nebo speciálními vzdělávacími programy. Inkluzi charakterizuje zaměření se na potřeby všech vzdělávaných, celkovou změnu atmosféry ve škole, kvalitní výuku i prospěch pro všechny děti, hodnocení běžnými pedagogy.



## 2 INKLUZE V SYSTÉMU PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ – LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Kapitola popisuje ukotvení inkluze v české školské legislativě. Jedním z hlavních cílů vzdělávací politiky v České republice je zajištění rovného přístupu všem osobám ke vzdělávání. Český vzdělávací systém se snaží přizpůsobit požadavkům evropské společnosti v myšlence o rovném přístupu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ke vzdělávání. Tato myšlenka byla promítnuta do nejzásadnějšího dokumentu českého školství, a to do školského zákona a jeho prováděcí vyhlášky. Tento krok byl pro české školství velmi radikální, ale je pravdou, že se na tyto změny školství připravovalo několik let.

V naší práci budeme používat termín dítě/žák se SVP, uvedený ve školském zákoně a dle kterého dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření (©MŠMT, 2020)

### 2.1 Inkluzivní vzdělávání v ČR

Přelomovým rokem ve vzdělávací politice v ČR se stal rok 2016, kdy 1. září vstoupila v platnost novela školského zákona, měnící přístup k dětem se SVP. Již v samém počátku získala novela řadu odpůrců ze strany některých školských zařízení a jejich pedagogů, ale i díky negativní kampani ze strany různých médií a politických představitelů. Vyjadřovali obavy z likvidace současného školství a velkého nárůstu dětí se SVP. I přes nenaplnění se obav, je postupné vytváření systému inkluzivního školství v ČR stále zásadní politickou, exekutivní i pedagogickou výzvou.

Přestože změny ve vzdělávacím procesu probíhají relativně rychle, může mít jejich složitost zásadní dopad na školství i celou společnost. Díky podrobným analýzám, zhodnocujícím aktuální stav (po téměř čtyřleté implementaci zákona do praxe), dochází k nápravě chyb a k postupným odstraňováním předešlých legislativních nedostatků.

K největším problémům stávajících inkluzivních opatření můžeme přiřadit zvýšenou administrativní zátěž pedagogů a velké přetížení speciálně pedagogických center (dále jen SPC) a pedagogicko-psychologických poraden (dále jen PPP), čímž dochází k omezování jejich odborné činnosti a pomoci ve vztahu k dětem a pedagogům.

### *Akční plán inkluzivního vzdělávání*

Postup zavádění inkluzivního vzdělávání do školské praxe je podrobně rozpracován v Akčním plánu inkluzivního vzdělávání (dále jen APIV), ve kterém je popisována vize vzdělávací politiky v ČR do roku 2020. Vzorem českého inkluzivního školství je zahraniční formát, přejatý z jiných vyspělých zemí, obzvláště skandinávských, které ukazují vzorovou cestu a inspiraci pro implementaci inkluze do českých škol. Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019 – 2020 obsahuje tři hlavní kapitoly: v kapitole A se zabývá implementací inkluzivního vzdělávání v České republice, další kapitola se věnuje návrhům prioritních opatření, v poslední kapitole jsou popisovány dílčí strategie.

### *Východiska akčního vzdělávacího plánu pro rok 2019 – 2020*

Základními východisky pro přípravu předkládaného plánu byl:

- předchozí APIV 2016 – 2018;
- vyhodnocení zjištění z analýzy o implementaci inkluzivního vzdělávání;
- zjištění České školní inspekce;
- zprávy o jeho plnění;
- datové přehledy o implementaci inkluzivního vzdělání.

V červenci 2015 byl schválen APIV 2016 – 2018 jako jeden z implementačních dokumentů Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, zacílený konkrétně na nově vyhlášené priority státní vzdělávací politiky. Cílem tohoto plánu bylo nastavení podmínek pro vzdělávání všech žáků takový způsobem, aby byla adekvátně zabezpečena stanovená podpůrná opatření, nezbytná pro zajištění vzdělávacích potřeb každého žáka. Plán měl za úkol implementovat do praxe konkrétní opatření, podporující rovné příležitosti a spravedlivý přístup ke kvalitnímu vzdělávání, včetně preventivních opatření, eliminujících předčasný odchod ze vzdělávání u ohrožených cílových skupin (MŠMT, 2019 – 2020).

### *Vyhodnocení akčního vzdělávacího plánu 2016 - 2018*

Akční vzdělávací plán inkluzivního vzdělávání pro roky 2016 – 2018 zahrnoval celkem tři části. Část A reflektovala prioritní úkoly MŠMT v roce 2015 vůči Evropské komisi. Tato část obsahovala základní legislativní, metodická a další opatření, která tvořila předpoklad realizace cílů plánu. Část B obsahovala pět strategických cest, které vedly k naplnění

představy společného a kvalitního vzdělávacího systému a tvořily vzájemně propojený systém:

1. Čím dříve, tím lépe.
2. Inkluze je přínosem pro všechny.
3. Vysoce kvalifikovaní odborníci.
4. Podpůrné systémy a mechanismy financování.
5. Spolehlivá data.

Část C zahrnovala opatření a aktivity, vedoucí k lepšímu přístupu k zaměstnání a k celoživotnímu učení u cílové skupiny absolventů škol, ohrožených na trhu práce. Na každé strategické cestě byly vyznačeny milníky – indikátory, jejichž naplnění mělo pomoci určovat plnění plánu. Jednotlivý opatřená APIV 2016 – 2018 byla dle plány pravidelně vyhodnocována (MŠMT, 2019 – 2020, s. 4).

Akční plán zaručuje i do budoucna velkou pozornost dalšímu rozvoji vzdělávání, které představuje významnou sociální, kulturní a ekonomickou hodnotu naší země. Inkluzivní vzdělávání, jako výsledek dlouhodobého procesu, mění pohled na člověka s odlišnostmi, a činí tak naši společnost k těmto lidem více otevřenou.

Bohužel praktické zkušenosti nám ukazují, že i přes snahy o naplňování výše uvedených zásad vzdělávacího systému, zůstávají některé z nich pouze v rovině vize. Podmínkou úspěšného inkluzivního vzdělávání dětí a mládeže je pozitivní přístup k inkluzi a zájem o její prohlubování. Inkluzivní opatření by neměla být zaměřena pouze na pedagoga, ale v maximální možné míře by měla podporovat inkludované dítě. Úspěšnost inkluze je podmíněna její rychlostí, flexibilitou, efektivitou a dosažitelností pro všechny děti. Samozřejmostí zůstává, že inkluzivní vzdělávání bude vyžadovat trvalou podporou nejen poradenského systému, ale i podpůrných opatření.

### ***Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+***

V lednu 2019 ministr školství, mládeže a tělovýchovy Robert Plaga ustanovil expertní skupinu, jejímž úkolem bylo připravit strategický dokument, stanovující hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+, definující vizi, priority a cíle politiky, včetně inkluzivního vzdělávání, v období přesahující horizont roku 2030 (©MŠMT, 2020).

*Legislativní předpisy*, jimiž se řídí současné inkluzivní vzdělávání v ČR:

- Školský zákon č. 561/2004 Sb. ve znění účinném od 15. 2. 2019
- Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících
- Vyhláška č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb., vyhlášky č. 416/2017 Sb. a vyhlášky č. 244/2018 Sb.
- Vyhláška č. 197/2016 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, novelizující vyhlášku 72/2005 Sb.
- Vyhláška č. 202/2016 Sb. o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky, ve znění pozdějších předpisů novelizující vyhlášku 364/2005 Sb.
- Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání – novelizace 1. 9. 2016

Byla zrušena vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a byla nahrazena vyhláškou č. 147/2011 Sb. § 34.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních byla změněna článkem II vyhlášky č. 103/2014 Sb.

Základním právním předpisem pro inkluzivní vzdělávání je zákon č. 561/2004 Sb., **Školský zákon**, který nově definuje kdo je považován za dítě, žáka či studenta se zvláštními vzdělávacími potřebami: Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením (Zákon č. 561/2004 Sb., §16 odst. 1).

Legislativa rovněž vymezuje poradenskou pomoc školám prostřednictvím školského poradenského zařízení, určuje metody vzdělávání dětí dle IVP a možnost využití asistenta pedagoga (Zákon č. 561/2004 Sb., §16a).

### Podpůrná opatření

Datem 1. 9. 2016 vstoupila v platnost nová legislativa, vyplývající z § 16 školského zákona (561/2004 Sb.), měnící podmínky pro vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných (Školský zákon § 16 odst. 2).

Podpůrná opatření (dále jen PO) se podle §16 odstavce 2 člení do pěti stupňů podle jejich organizační, pedagogické a finanční náročnosti. PO různých druhů nebo stupňů lze vzájemně kombinovat. PO vyššího stupně lze použít v případě, pokud ŠPZ shledá, že vzhledem k povaze dítěte se SVP, nebo k průběhu a výsledkům poskytování dosavadních PO, by podpůrná opatření nižšího stupně nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností dítěte a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Začlenění PO do jednotlivých stupňů stanoví prováděcí právní předpis (Školský zákon č. 561/2004).

PO prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení. PO druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením ŠPZ. Škola nebo školské zařízení může místo doporučeného podpůrného opatření přijmout po projednání s příslušným ŠPZ a s předchozím písemným informovaným souhlasem zákonného zástupce dítěte jiné podpůrné opatření stejného stupně, pokud to neodporuje zájmu dítěte (Školský zákon č. 561/2004).

### Podpůrná opatření prvního stupně

MŠ podpoří (na základě pozorování) takové dítě, které má při práci a při hře drobné problémy s: motorickou obratností, špatnou koncentrací pozornosti, úchopem pomůcek, rozvojem vnímání, rozvojem řeči, verbální obratností, dovedností reprodukovat a pamatovat si instrukce či zadání práce.

Tento stupeň doporučuje zpracování jednoduchého plánu pedagogické podpory, ve kterém jsou dítěti nastaveny pravidla pro častější vyhodnocování pokroku a poskytování zpětné vazby, podporující jeho motivaci. Při nastavování plánu musí být vždy přihlíženo k věku dítěte a jeho omezením, vyplývajícím z tempa vývoje. Postavení dítěte ve skupině bude zohledněno vhodnou organizací výuky. S přihlédnutím k jeho specifickým potřebám se musí střídát formy a druhy činností, fixovat a vytvářet pevné struktury, potřebné k vytváření vědomostí a dovedností. Podpůrná opatření prvního stupně nemají normovanou finanční náročnost. Vytvořený plán je pravidelně aktualizován a vyhodnocován nejpozději do tří měsíců. Pokud předem stanovené cíle nejsou dítětem

naplňována, je mu doporučena návštěva ŠPZ. PO 1. stupně jsou poskytována až do doby, než je zahájeno poskytování PO 2. - 5. stupně (Vyhláška 27/2016 Sb.).

#### Podpůrná opatření druhého až pátého stupně

Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zákonného zástupce dítěte. Podpůrná opatření se poskytují samostatně nebo v kombinacích různých druhů a stupňů v souladu se zjištěnými speciálními vzdělávacími potřebami žáka. Konkrétní druh podpůrného opatření lze poskytovat pouze v jednom stupni, kdy finanční náročnost jednotlivých stupňů PO je stanovena v příloze vyhlášky (Vyhláška č.27/2016 Sb. §2 odst. 3,4).

Nejdéle do jednoho roku vyhodnotí ŠPZ účinnost poskytování PO, a pokud bude shledáno, že stanovená opatření nejsou účinná, nebo jsou nedostačující, bude dítěti doporučena návštěva poradenského zařízení, které může navrhnout nová PO (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Ve třídě, oddělení nebo studijní skupině se může vzdělávat zpravidla nejvýše 5 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně, a to s přihlédnutím ke skladbě těchto podpůrných opatření a povaze speciálních vzdělávacích potřeb žáků (Vyhláška č. 27/2016 Sb. §17 odst. 1).

**Individuální vzdělávací plán** je plán pro vzdělávání konkrétního dítěte, je zpracován školou na základě doporučení ŠPZ a je poskytován jako podpůrné opatření od druhého stupně podpory. Jedná se o závazný dokument, jehož obsah vychází ze ŠVP. Pokud se ve škole vyskytne dítě se SVP, je škola povinna seznámit s jeho IVP všechny pedagogy. Plnění IVP dítěte je vyhodnocováno ve spolupráci se ŠPZ nejméně jednou za rok (RVP PV, 2018, s. 47).

**Asistent pedagoga** poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb (Vyhláška č. 27/ 2016 Sb. §5 odst. 1).

## 2.2 Rámcový program

Současně platný kutikulární dokument Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je v českých zemích prvním kurikulem v historii předškolní výchovy a vzdělávání. Později byl tento dokument doplněn o konkrétní očekávané výstupy, přesně odražející aktuální směřování ve vzdělávacích potřebách dětí se SVP (Burkovičová, 2016, s. 43).

Úprava Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání byla provedena na základě ustanovení zákona č. 82/2015 Sb. a zákona č. 178/2016 Sb., kterými se mění zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (RVP PV, 2018).

Upravený RVP PV nabyl účinnosti 1. 9. 2016. a vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti, probíhající ve vzdělávacích institucích, zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, v lesních mateřských školách a v přípravných třídách základních škol (RVP PV, 2018, s. 5).

Základním konceptem RVP PV je respektování individuálních potřeb a možností každého dítěte. Základním předpokladem pro vzdělávání dítěte je vytváření podmínek, představujících soubor okolností, které ovlivňují vzdělávání. Všechny vzdělávací procesy by měly být zaměřeny na obsah, jaký dítě konkrétně potřebuje. Kurikulum tak ukládá včasnou realizaci diagnostiky dítěte. Předpokladem je rovněž postupné, ale důkladné poznávání každého dítěte pedagogem. Jeho přístup k dítěti by měl být přátelský, laskavý, klidný, trpělivý a hlavně vstřícný. Nejvhodnější metodou pro poznávání dítěte se jednoznačně jeví forma hry, jelikož pro dětský věk je to nejpřirozenější a nejspontánnější činnost (Huřová, 2012).

Poznávání dětského pohledu na svět prostřednictvím zjišťování dětských prekonceptů je další možností. Dětský osobitý pohled na svět se pak stává výchozím bodem pro tvorbu individuálního plánu rozvoje daného dítěte a může pomoci pedagogovi k tomu, aby rozvíjel dítě na jeho individuální úrovni, podle jeho skutečných potřeb a zájmu. Při tomto rozvíjení se předpokládá, že budou uplatňovány adekvátní speciální vzdělávací metody (Šimik, 2009).

Respektování individuálních potřeb a možností dítěte je deklarováno v základní koncepci RVP PV. Tím je zaručeno, že naplňování cílů a záměrů RVP PV při vzdělávání dětí se SVP bude maximálně přizpůsobeno jejich potřebám. Učitelky by měly vytvářet optimální podmínky k rozvoji učení se dítěte; k jeho komunikaci s ostatními dětmi, s učitelkou i s jinými dospělými a pomoci dítěti, aby dítě v podmínkách, v nichž prožívá svůj život, dosáhlo co největší samostatnosti (Burkovičová, 2016, s. 44).

Školní, třídní a individuální vzdělávací programy, které vychází z RVP PV, je nutno připravovat nejen na základě skutečně zjištěných vzdělávacích potřeb dítěte, ale i vzhledem k jejich individuálním možnostem. Pedagogové musí mít jasnou představu jak děti se SVP v rámci předškolního vzdělávání vést, podporovat, postupovat při naplňování jejich odůvodněných požadavků, tedy jak je konkrétně rozvíjet. Obsah vzdělávání má být podle RVP PV vytvářen i v přípravné třídě a je součástí školního vzdělávacího programu (Burkovičová, 2016).

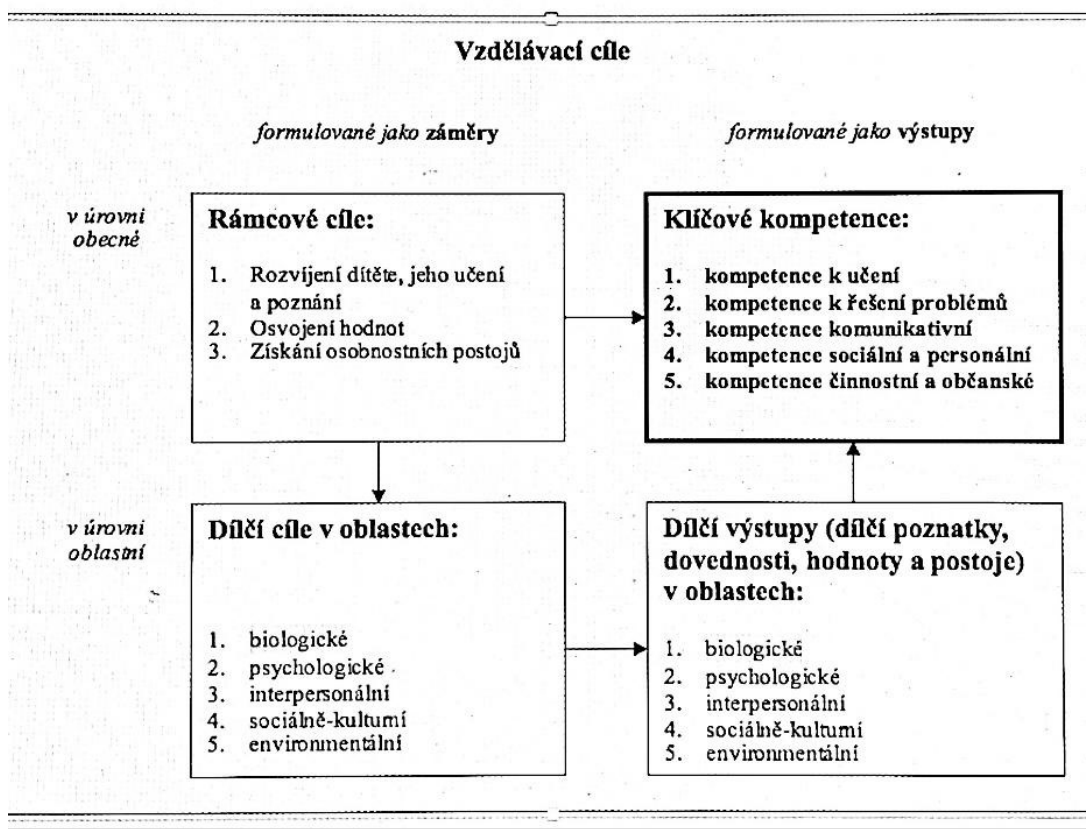
Vzdělávací obsah je v RVP PV uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální a tyto oblasti jsou nazvány: Dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět (RVP PV, 2018).

RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi: stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, a to nejprve v úrovni obecné a následně v úrovni oblastní. Konkrétně se jedná o tyto kategorie:

- **rámcové cíle** – vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání
- **klíčové kompetence** – představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání
- **dílčí cíle** – vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti
- **dílčí výstupy** – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají (RVP PV, 2018, s. 9).



Obrázek 2: Vzdělávací cíle RVP PV



Zdroj: RVP PV, 2018, s. 9

RVP PV vychází ve své základní koncepci z respektování individuálních potřeb a možností dítěte. Z toho důvodu je RVP PV základním východiskem i pro přípravu vzdělávacích programů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, ať už jsou tyto děti vzdělávány v běžné mateřské škole, či v mateřské škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona (RVP PV, 2018, s. 35).

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 z výčtu uvedeného v § 16 školského zákona. Podpůrná opatření realizuje mateřská škola (RVP PV, 2018, s. 35).

Podpůrná opatření se podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti člení do pěti stupňů. Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení na základě plánu pedagogické podpory (PLPP). Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením

školské poradenské zařízení (ŠPZ). Začlenění podpůrných opatření do jednotlivých stupňů stanoví Příloha č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., (RVP PV, 2018, s. 35).

Do skupiny dětí se SVP patří také děti s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Tyto děti mají nárok na podpůrná opatření v závislosti na své jazykové schopnosti. Jejich podpora je dle novely školského zákona 2016 členěna do pěti stupňů, prováděcí vyhláška 147/2011 Sb., pak konkretizuje daná podpůrná opatření pro jednotlivé stupně podpory. Pro druhý až pátý stupeň podpory jsou MŠ poskytnuty finanční prostředky od Kraje a to na základě rozhodnutí ŠPZ a se souhlasem rodičů. Podpora dětí s OMJ v rámci předškolního vzdělávání je velmi důležitá, protože jim usnadňuje postup do základního vzdělání (©2020).

Při práci s dětmi se SVP se do jejich vzdělávání zapojují společně s pedagogem také další odborníci (logoped, psycholog, speciální pedagog), popřípadě MŠ může využít služeb školských poradenských zařízení. Jejich vzájemná spolupráce pomáhá dítěti se SVP vytvářet optimální podmínky pro jeho rozvoj, komunikační schopnosti a přispívá také k maximální schopnosti dítěte stát se samostatným.

### 3 AKTÉŘI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V první kapitole jsme popsali, jak velký vliv má klima školy na inkluzivní vzdělávání. Není to však pouze škola, která se podílí na správném nastavení inkluzivního procesu. K důležitým aktérům pro inkluzivní vzdělávání patří nejen vedení školy, pedagogové a asistenti pedagoga, ale také zdravé (intaktní) děti, děti se SVP (děti s postižením či se znevýhodněním), rodiče obou skupin dětí a v nepolehčí řadě rovněž řídicí politické a exekutivní orgány, které zodpovídají za inkluzi a společnost (podpůrné organizace, média, veřejné mínění atd.). Pro úspěšný proces inkluze je nutná spolupráce všech zmíněných aktérů jako celku.

#### 3.1 Škola

Správné životní postoje získává dítě také ve skupinách, do kterých je trvale začleněné, a které mají na něj dlouhodobý vliv. Základem úspěšné inkluzivní školy je kvalitní spolupráce celého týmu (vedení školy, pedagogové, asistenti pedagoga), ulehčující zmíněným aktérům jejich náročnou práci.

##### *Vedení školy – ředitel*

Hlavním úkolem ředitele mateřské školy je udržovat dobré školní klima a vzájemnou rovnováhu mezi zájmy celého pedagogického sboru, všech dětí navštěvujících MŠ a jejich rodiči. Tato činnost staví ředitele školy do pozice nejdůležitějšího člověka, zodpovědného za správné nastavení procesu zavádění inkluzivního vzdělávání. Svými rozhodnutími ovlivňuje každodenní chod školy a svojí otevřeností, prosociálním vnímáním, vlastními zkušenostmi s žáky se SVP, může zmírňovat, popřípadě odstraňovat, nejistotu učitelů i rodičů dětí. Tímto přístupem nastavují proinkluzivně orientovaní ředitelé zodpovědnost za rozvoj školy (Faas, Smith & Darmody, 2018). Klíčová úloha ředitelů škol je uvedena i v prohlášení ze Salamanky (The Salamanca Statement, 1994). Zároveň by však měli ředitelé zůstat pedagogy, znát kvalitu svých učitelů a výuky. Negativním faktorem inkluzivního vzdělávání do praxe je ze strany vedení škol velká časová náročnost při jeho zavádění, které klade zvýšenou potřebu personálních a organizačních změn.

##### *Pedagogové*

Pedagogická profese není pouze soubor odborných znalostí pedagoga, ale jsou to také jeho praktické zkušenosti, dovednosti a vlastní postoje. Dobrý pedagog by v rámci výchovně vzdělávacího procesu měl umět správně reagovat na celou škálu psychologických a

sociálních aspektů, a protože dochází ke změně podmínek ve vzdělávání, dochází i ke změně učitelské role (Dyrťová, Krhutová, 2009). Obecně platí, že každý člověk je originál. Toto pravidlo se vztahuje i na žáky MŠ, a u žáků se SVP to platí dvojnásob.

Jsou to tedy zejména pedagogové, kteří v rámci své profese každodenně vstupují do vztahu se všemi svými žáky. Zavádění inkluzivního procesu v heterogenních třídách klade na pedagogy vysoké nároky, pro jejichž zvládnutí musí mít dostatečně kvalitní inkluzivní kompetence, a to jak osobnostní tak profesní. Pod pojmem kompetence si dle Procházky (2013) můžeme představit soubor znalostí, zkušeností, dovedností a postojů, potřebný pro úspěšné zvládnutí pedagogické profese. K osobnostním kompetencím patří například zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Do kompetencí profesních náleží komunikativnost, kompetence řídicí, diagnostické aj. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 103 – 104).

Syslová ve své disertační práci „*Hodnocení průběhu vzdělávání jako jedna z oblastí vlastního hodnocení mateřské školy*“ předkládá model kompetencí učitele mateřské školy, který shrnula do přehledné tabulky (Syslová, 2013, s. 33 – 34).

*Tabulka 3: Model kompetencí učitele mateřské školy*

<b>1. Řízení vzdělávacího procesu</b>	
<p>Plánování je cílené s důrazem na rozvoj kompetencí dítěte.</p> <p>Východiskem plánování je znalost skupiny a situací, ve kterých se děti nacházejí.</p> <p>Volba metod a obsahu vzdělávání (činností) je v souladu s cíli a složením třídy.</p> <p>Vzdělávání dětí je individualizováno na základě znalosti dětí a jejich rodinného zázemí tak, aby dosahovaly maxima svých možností.</p> <p>Dětem jsou nabízeny různé typy činností na základě jejich zájmu, schopností a možností.</p> <p>Děti jsou podporovány v samostatnosti.</p>	
<b>Ukazatele kvality</b>	
<p>Vzdělávání ve třídě vychází z prožitkového učení (má všechny znaky).</p> <p>Výrazněji převládá využívání aktivizujících metod.</p> <p>Děti jsou během dne „ponořené“ jak do sportovních, tak řízených činností.</p> <p>Oba typy činností „běží“ vedle sebe.</p> <p>Ze záznamů o dětech je patrné, v čem jsou dobré, v čem mají</p>	<p><b>Prokazatelné:</b></p> <p>v plánech tematických částí</p> <p>v pozorování</p> <p>v záznamech o dětech</p>

problémy a jak rozvinuté jsou jejich kompetence.	
<b>2. Komunikace a organizace vzdělávacího procesu</b>	
<p>Efektivní komunikace s dětmi, rodiči, kolegyněmi.</p> <p>Vytváření příznivého, otevřeného a bezpečného klimatu.</p> <p>Tvořivý a konstruktivně kritický postoj k inovacím.</p> <p>Týmová práce a spolupráce.</p> <p>Vytváření prostoru pro vzájemnou spolupráci dětí a učení se od sebe navzájem.</p> <p>Výběr organizačních forem vzhledem k cílům a složení třídy.</p> <p>Pravidelná a smysluplná setkávání s rodiči.</p> <p>Pravidelná a promyšleně vedená dokumentace.</p>	
<b>Ukazatele kvality</b>	
<p><b>Učitelka:</b></p> <p>povzbuzuje děti, aby říkaly své názory;</p> <p>klade otevřené otázky a čeká na odpověď;</p> <p>povzbuzuje děti, aby se ptaly;</p> <p>při rozhovoru s dítětem snižuje polohu;</p> <p>podněcuje děti, aby spolu hovořily;</p> <p>konstruktivně připomínkuje a aktivně se účastí rozhovorů na pedagogických radách;</p> <p>k udržení kázně využívá pravidla soužití, která byla vytvořena společně s dětmi;</p> <p>dává dětem zpětnou vazbu o jejich pokrocích a chování;</p> <p>informace o dětech od rodičů a jejich názory přijímá bez kritiky;</p> <p>řízené činnosti jsou realizovány individuálně a skupinově;</p> <p>prostředí ve třídě umožňuje dětem vybírat si hry a herní kouty samy (jsou na dosah, odpovídají zájmům dětí, poskytují možnost realizovat se);</p> <p>vítá přítomnost rodičů ve třídě a jejich spolupodílení se na plánování rozvoje dítěte;</p> <p>poskytuje rodičům odborné informace o pokrocích jejich dětí.</p>	<p><b>Prokazatelné:</b></p> <p>v pozorování</p> <p>v pedagogických radách</p> <p>ve viditelnosti pravidel soužití ve třídě</p> <p>v analýze dokumentů</p> <p>v záznamech o schůzkách s rodiči</p>
<b>3. Sebereflexe a vlastní rozvoj</b>	
Reflexe a následné zdokonalování vzdělávací práce.	

Převzetí odpovědnosti za výsledky dětí. Vytvoření vlastní reálné představy o svých kompetencích, o svých silných a slabých stránkách. Rozvíjení sebe samého.	
<b>Ukazatele kvality</b>	
Učitelka: pravidelně vyhodnocuje svou práci; své přístupy k dětem, metody a formy práce upravuje na základě hodnocení; efektivitu svých postupů si vyhodnocuje různými metodami a nástroji; využívá vzájemného hodnocení s kolegyněmi; má svůj plán profesního růstu; orientuje se v odborné literatuře; sleduje poznatky a výsledky výzkumu v oblasti pedagogiky a psychologie; zúčastňuje se dalšího vzdělávání; ze špatných výsledků vzdělávání neobviňuje děti či rodiče.	Prokazatelné: v seberefektivních nástrojích (deník, videonahrávky, dotazník apod.) v pozorování v záznamech z hospitací v záznamech z pedagogických rad v rozhovorech

Zdroj: Syslová, Z. Hodnocení průběhu vzdělávání jako jedna z oblastí vlastního hodnocení mateřské školy. Disertační práce. Praha: PdF UK, 2010.

Úspěšnost implementace inkluzivního vzdělávání do běžných mateřských škol závisí na postojích pedagogů k jeho prosazování. Řada z nich však má z inkluzivního vzdělávání obavy. Mezi nejčastější důvody dle Jordan et al. (2009 in Hájková, Strnadová, 2010 s. 66):

- Obava, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami připraví učitele o čas, který by měl věnovat žákům bez postižení, a/nebo
- přesvědčení, že výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje od pedagoga specializované dovednosti.

Dle meta - analýzy Scuggse a Mastopieriho (1996 in Hájková, Strnadová, 2010 s. 66) se pedagogové obávají nedostatečné podpory ze školy a/nebo školského poradenského zařízení. Přestože myšlenku inkluzivního vzdělávání podporují, z přítomnosti žáka se SVP ve třídě mají obavy.

Výzkumníci však řadu těchto obav ze strany pedagogů vyvrátili. Dokázali například, že žáci se SVP, vzdělávající se v běžných školách, mají z inkluzivního prostředí v oblasti vzdělávání a sociálního chování větší prospěch, než žáci se SVP, vzdělávající se ve speciálních školách (Booth et al. 2000 in Hájková, Strnadová, 2010 s. 66).

Je tedy otázkou, proč pedagogové z běžných mateřských škol jsou rezervovaní vůči implementaci inkluze do praxe, přestože závěry mnohých výzkumníků poukazují na všeobecné výhody inkluzivního vzdělávání dětí se SVP v běžném inkluzivním prostředí. Hájková a Strnadová (2010, s. 66) jsou toho názoru, že se jedná o kombinaci nedůvěry ve výsledky výzkumných šetření a neznalosti těchto výsledků. V souvislosti s neznalostí a nedůvěrou pedagogů v principy a postupy, aplikované při zavádění inkluzivního vzdělávání pro žáky se SVP do běžných MŠ, je nezbytné se zaměřit na vzdělávání budoucích pedagogů. Zaměření se na odbornou přípravu a obzvláště na praxi pro práci s žáky se SVP, je cestou k odstranění překážek při zavádění kvalitního inkluzivního vzdělávání, které bude odpovídat potřebám společnosti (Kurth a Forber – Pratt, 2017).

Negativním faktorem se může stát postoj pedagogů, pramenící z velkého počtu dětí ve třídách a strachu z nových věcí. Dalším negativem může být nepochopení funkce speciálního školství mezi pedagogy.

### *Asistent pedagoga*

Pracovní pozice asistenta pedagoga byla ustanovena v roce 2005 školským zákonem a zákonem o pedagogických pracovnících, a s jeho přímou i nepřímou činností se můžeme setkat v běžných školách, či školských zařízeních. Představuje podpůrnou službu, zajišťující kvalitní vzdělávání žáků se SVP. Asistent pedagoga je zaměstnancem školy a lze jej nalézt na celé škále školských zařízení, tedy jak ve školách mateřských, tak i ve vyšších odborných školách.

Pro tuto závěrečnou práci nás zajímá profese asistent pedagoga v běžné mateřské škole, kde působí ve třídě společně s pedagogickým pracovníkem, jako druhý pedagog. Dle § 2 zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících získává asistent pedagoga odbornou kvalifikaci:

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,
- b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu než podle písmene a)

- c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,
- d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c)
- e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo
- f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle písmene e) (©2020).

Náplň práce asistenta pedagoga je vymezena vyhláškou č. 27/2016 Sb. a spočívá převážně v individuální nebo skupinové podpoře žákům se SVP. Jeho práce ovlivňuje celkové klima třídy, protože se věnuje nejen dětem se SVP, ale i dětem intaktním, na základě instrukcí pedagoga ve třídě. Dětem se zdravotním postižením poskytuje doprovod a pomáhá při sebeobsluze. Dále komunikuje s rodiči dětí, konzultuje s pracovníky školských poradenských zařízení (PPP, SPC) (Morávková, Vejrochová a kol., 2015).

Asistent pedagoga není osobní asistent žáka (na rozdíl od asistenta pedagoga není zaměstnancem školy a je obvykle zaměstnáván neziskovou organizací nebo rodiči žáka se zdravotním postižením). Úkolem asistenta pedagoga je pracovat výhradně s konkrétním žákem, ke kterému je přidělen (©2020).

Kromě odbornosti a osobnosti asistenta pedagoga, jsou často diskutovaným tématem i jeho kompetence. Mezi jeho žádoucí kvality by měla patřit trpělivost, vytrvalost, svědomitost, pečlivost, důslednost, rozhodnost, zodpovědnost, citová vyrovnanost a zejména kladný vztah k žákovi (Habr, Hájková, Vaničková, 2015).

Běžnou praxí této profese je fakt, že funkce asistenta pedagoga je často obsazována studenty pedagogických fakult, kteří zastávanou pracovní pozici vnímají jako pouhý přivýdělek, nebo pracujícími důchodkyněmi. Tímto získává profese stigma jakéhosi provizoria až podřadnosti (Horáčková, 2015). Optimisticky ani nevyznívá skutečnost, že asistenti pedagoga mají často jen poloviční pracovní úvazek na dobu určitou (většinou po dobu jednoho roku), což budí do budoucna u této profese určitou finanční nejistotu a i stanovené finanční ohodnocení je nepřiměřeně nízké.



### 3.2 Děti v mateřské škole

Dalšími důležitými účastníky zavádění inkluzivního vzdělávání v prostředí mateřské školy jsou děti. Věnujeme se rovnoměrně jak dětem intaktním, tak i dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

#### *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami*

- děti s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu
- děti s vadami řeči
- děti se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování
- děti z odlišných kulturních a životních podmínek
- děti, jejichž mateřský jazyk není čeština
- děti nadané a mimořádně nadané, pokud mají přidružené speciální vzdělávací potřeby (©MŠMT, 2020)

Důležitým a velkým přínosem pro zdravý vývoj dítěte se SVP je skutečnost, že toto dítě může vyrůstat v přirozeném prostředí běžné mateřské školy, čímž získává příležitost navázat kamarádské vztahy v běžném kolektivu. V jeho sociálním prostředí se tak nevyskytují pouze děti s různými znevýhodněními. „Pestrobarevnost“ třídního kolektivu nabízí dítěti věrohodnější a skutečnější obraz společnosti, do které se posléze zařadí v dospělosti, a ve které bude pracovat a žít. Kontakt v útlém věku s negativními reakcemi okolí (spolužáků, učitelů aj.) vzhledem ke své osobě, nemusí být pro dítě jen nepříjemnou zkušeností, nýbrž i užitečnou lekcí, jak se s těmito reakcemi během života vyrovnávat, a tak zvyšovat svoje šance na úspěch (Jakabčič, Požár, 1996).

Cíle inkluzivního vzdělávání pro děti se SVP musí být dle Hornbyho (2015) pojaty v širším kontextu, než u intaktních dětí. K těmto širším cílům se řadí získávání komunikačních dovedností a sociální zkušenosti s vrstevníky. Dalším velmi důležitým cílem úspěšného inkluzivního vzdělávání je spolupráce školy s rodinou znevýhodněného dítěte.

Při zařazení dítěte se SVP do běžné mateřské školy může pro něj být hrozbou akceptování „zvláštního“ zacházení, na které je od svého okolí zvyklé a které může vést k závislosti. Inkluzivní škola vede děti se SVP k využívání svých aktuálních schopností a dovedností,

což na některé z nich může působit velmi negativně. Vedení k samostatnosti berou jako ztrátu pozornosti, kterou jim rodina doma běžně poskytuje.

### ***Zdravé děti – intaktní***

Pro zdravé děti je rozmanitost prostředí běžné mateřské školy inkluzivní výhodou, stejně tak, jako pro děti se SVP. Vykresluje totiž reálný obraz společnosti, ve které bude dítě v dospělosti pracovat a žít. „Pestrobarevný“ kolektiv u dítěte lépe rozvíjí jeho sociální a morální citění, a tak se v něm intaktní dítě snáze naučí řešení různých problémů. Kvalitní pedagog svým individuálním přístupem pomáhá dítěti objevovat a rozvíjet jeho další schopnosti (empatii, solidaritnost atd.) k inkludovaným dětem. Zdravé děti se přirozeným způsobem učí přijímat odlišnosti „jiných“ dětí, což vede k jejich pozitivnímu vnímání dětí se SVP. Pečlivá příprava pozitivního klimatu třídy zajišťuje podporu pro nekonfliktní reakce intaktních dětí vůči dětem se SVP. Na základě pedagogických zkušeností můžeme konstatovat, že pro zdravé děti i děti se SVP je lepší, pokud si na sebe zvykají již od útlého věku. Hrozbou pro intaktní děti, mohou být jejich rodiče, kteří mají negativní postoj k inkluzivnímu vzdělávání. O inkluzi se před dětmi vyjadřují nesouhlasně, dávají najevo svůj negativní postoj s tím, že jejich zdravé dítě musí navštěvovat společnou třídu s dětmi se SVP. Děti postoje svých rodičů velmi dobře vnímají, čímž pak může ve třídách docházet k nevráživosti mezi dětmi zdravými a intaktními. Negativní „ovzduší“ jedné třídy dokáže ovlivnit klima celé školy.

### **3.3 Rodiče**

Podle Sollárové (in Výrost, Slaměnik 2008) hraje rodina v procesu socializace velmi významnou roli. Děti se v ní učí vytvářet vzorce chování, poznání a emocí. Rodina poskytuje dítěti pohled na základní normy a hodnoty společnosti, ve které vyrůstá, a tak se rodina a rodiče stávají důležitým faktorem v komplexním vzdělávání dítěte. Přestože se v současných českých školách zapojení rodičů do jejich dění příliš nedaří, jejich vliv na klima školy je nesporný. Zvláště důležitá je dobrá komunikace mezi rodičem a pedagogem dítěte (Čapek, 2010).

Obzvláště u žáků se SVP je efektivní spolupráce rodičů či rodiny s mateřskou školou nezbytná. Pozitivním dopadem na řešení problémů, které mohou v rámci inkluzivního vzdělávání v MŠ přirozeně nastat, je rovnoprávný vztah mezi rodiči a pedagogy, ve kterém si oba aktéři plně důvěřují (Čadilová, Žampachová, 2015). Jejich vzájemná důvěra a spolupráce umožňuje předcházení problémům s přijetím dětí se SVP ze strany rodičů

intaktních dětí, kteří mohou vnímat inkluzivní vzdělávání jako ohrožení kvality vzdělávacího procesu svých dětí.

Důležitým faktorem pro vzdělávání dětí se SVP je navázání úzké spolupráce rodičů a školy. Pedagogové by v rámci procesu inkluzivního vzdělávání měli vnímat rodiče svých dětí jako partnery (The Salamanca Statement, 1994).

Hrozbou pro aktéry – rodiče inkluzivního vzdělávání, se zde paradoxně jeví požadavek ze strany školy, která svým aktivním přístupem vyžaduje od rodičů velkou časovou investici a náročnost na spolupráci.

### 3.4 Společnost

Česká společnost je známá svým strachem a nedůvěrou k odlišnostem. Inkluzivní vzdělávání pomáhá pedagogům vychovávat děti z různých společenských, etnických, náboženských a sociálních skupin, včetně dětí se zdravotním znevýhodněním. Z hlediska společenského je největší výhodnou inkluzivního vzdělávání skutečnost, že se děti v těchto školách učí vzájemné toleranci, porozumění a empatii.

Pomocí efektivně fungující inkluze, mohou být investice společnosti do vzdělávání méně finančně nákladné, jak nám to dokazují dlouholeté zahraniční zkušenosti. Každý jedinec, který je veden k samostatnosti a k efektivnímu uplatnění na trhu práce, má pro danou společnost nesporný ekonomický užitek ze zavedené inkluze, na rozdíl od odděleného (segregovaného) vzdělávání handicapovaných dětí, jež stát podporuje celý život. Inkluze v ČR je společensky třaskavé téma (EDUin, 2015).

V roce 2016 vstoupila v platnost novela školského zákona, která má potenciál vyvolat v českém veřejném vzdělávacím systému jednu z nejpodstatnějších změn za posledních 25 let. Vedle toho existují vlivné organizace, které proti začleňování dětí, dříve vzdělávaných v tzv. praktických školách, aktivně vystupují. Mezi nejhlásitějších z nich lze řadit Asociaci speciálních pedagogů ČR, jejichž těžiště je právě v praktických školách. Vedle toho existuje vlivná skupina veřejných činitelů, mezi nimiž jmenujme zejména prezidenta ČR v roce 2015 Miloše Zemana, kteří otevřeně zpochybňují přínosy začleňování dětí s potřebou speciálního přístupu do běžných škol a vytvářejí ve společnosti značnou míru nejistoty v tom, zda je inkluze skutečně potřebná a prospěšná (EDUin, 2015, s. 66 - 67).

Díky nepříznivým reakcím výše zmíněných organizací a politiků, dostalo zavádění inkluzivní vzdělávání do českého školství punc zbytečnosti. Média se ve svých

komentářích často vyjadřovala negativně k údajné nepřipravenosti a finanční náročnosti inkluze. Prezentovala obavy, že vzdělávání zdravých dětí bude kvalitativně ohroženo přítomností dětí se SVP. Výrazná negativita ohledně inkluzivního vzdělávání se objevila i na sociálních sítích. Ve výsledku však nebylo inkluzivní vzdělávání zavrženo, a i přes odpor části veřejnosti bylo uvedeno v praxi.

### 3.5 Inkluze v prostředí české mateřské školy

Jak již bylo v úvodu řečeno, vztah dospělého k dítěti se v kontextu politických změn v České republice po roce 1989 rovněž změnil, a to ve smyslu kvalitativním. Dříve autoritativní přístup ze strany pedagogů vystřídal partnerský vztah a vstřícnost. Dítěti byla poskytnuta možnost přirozeného projevu a prostor pro tvořivost. Nezbytné, pedagogicky výchovné zásahy, jsou prováděny citlivě, a vždy na základě individuálního přístupu (www.rvp.cz).

Kolláriková a Pupala (2001) uvádí, že v současné době vychází mateřská škola při práci s dětmi z jejich potřeb a z individuality každého dítěte. Pro správný vývoj dítěte je totiž zásadní a nezbytné správné rozpoznání a včasné naplnění jeho individuálních potřeb. V opačném případě by mohlo dojít ke ztrátám, jež by se později nedaly napravit. Individuální pedagogický přístup využívá odborných poznatků, které věda v této oblasti nashromáždila.

První stupeň výchovného působení, v němž jsou uplatňovány principy individualizace v podmínkách sociální skupiny, představuje mateřská škola a dobře odborně připravený pedagog. Rodina dítěte by měla být mateřské škole rovnocenným, spolupracujícím partnerem. Výchova v mateřské škole se pak může stát otevřeným systémem, který se blíží rodinné výchově. Základními charakteristikami současné mateřské školy je svoboda, neformální, individuální přístup a rámcovost výchovně vzdělávacích cílů (Kolláriková, Pupala, 2001).

Předškolní vzdělávání na bázi inkluze si můžeme představit jako heterogenní skupinu dětí, které si na své vývojové úrovni, podle svých vývojových možností společně hrají, učí se, malují, zpívají apod.

Jednu z důležitých rolí v otevřeném systému inkluzivního vzdělávání sehrává pedagog. V rámci plánování, realizace i reflexe vzdělávacích aktivit se musí jednotlivě zamýšlet nad každým dítětem, čímž jsou na něj kladeny vysoké odborné nároky jak v oblasti předškolní

pedagogiky a didaktiky, tak i v oblasti a pedagogické diagnostiky a vývojové psychologie (Šmelová a kol., 2014).

Humanisticky orientovaná pedagogika v českých mateřských školách se uplatňuje holistickým, osobnostně orientovaným modelem, kdy dětskou skupinu chápeme jako soubor individualit, jednotlivých dětských jedinečností s odlišnými životními podmínkami, s originálními požadavky, ale také s rozdílnými výsledky dosahovanými ve vzdělávání. Současný model předškolního vzdělávání v České republice preferuje bezpodmínečné akceptování všech potřeb každého dítěte, které jsou specifické, originální a vyjadřují jedinečnost dané osobnosti (Burkovičová, s. 40, 2016).

Vnímání odlišností mezi svoji vrstevnickou skupinou je dáno u předškolních dětí majority především výchovou. Pokud tyto děti nejsou svými rodiči vedeni k rozlišování jinakostí mezi lidmi, pak dané odlišnosti, jak ve fyzické rovině, tak i v rovině sociální a kulturní si sice uvědomují, ale nad těmito individualitami se nepozastavují. Jeví se jim jako obvyklé. Nepozastavují se nad druhem oblečení a obuvi, úpravou vlasů či barvou pleti nebo způsobem vyjadřování. Jejich otázky však budou směřovat k situacím, kdy se tyto děti budou vymezovat ze skupiny svým chováním a jednáním. Pak majoritní skupina bude poukazovat na porušování pravidel, stanovených a přijatých třídním kolektivem, jež ostatní děti automaticky dodržují.

Lipnická (2011) uvádí, že rozmanitost je jednou z charakteristik lidského společenství, tudíž společné vzdělávání dětí se specifickými potřebami by mělo být jeho běžnou součástí a přirozeností. Principy inkluzivního vzdělávání jako je tolerance, ohleduplnost a akceptace stejných práv pro všechny, vedou k pochopení odlišností, učí slušnosti, solidaritě, zodpovědnosti, spolupráci a soužití s osobami, které se jsou sice jiné, něčím odlišné, nicméně jedinečné. Na těchto principech se již děti předškolního věku mohou naučit, že specifika v lidské společnosti nevyhnutelně patří k běžnému životu.

Například dle Hul'ové (2009) je potřeba k dětem z málo podnětného sociálního prostředí přistupovat v rámci předškolního vzdělávání na základě dalších specifických podmínek, které jsou pro děti majority naprosto obvyklé (například podpora v osobnostním rozvoji). Pedagogové mateřských škol by měli tyto podmínky zajišťovat s přihlédnutím na osobnostní a vývojová specifika dětí a při práci s nimi striktně využívat nabídky kvalitní pedagogicko-psychologické diagnostiky.

Světová globalizace ukazuje, že předpoklad nárůstu dětí jiných národností v podmínkách české mateřské školy je velmi realistický. V současném kulturním prostředí představuje nejpočetnější etnikum romská populace, a přestože Romové s námi žijí již mnoho staletí, je potřebné při posuzování jejich chování a jednání vycházet z jejich kulturně-sociálního zázemí (Huřová, s. 64, 2007). Inkluze romské populace má specifické rysy a je závislá od její vyspělosti. Míra úspěšnosti je spojená s úrovní dosaženého vzdělání.

Objektem inkluze mohou být například i děti náboženských minorit, jelikož Česká republika je známá svým ateistickým zaměřením. Zde je registrována poněkud odlišná zkušenost. Rodiče dětí nemají při zápisech do běžných mateřských škol žádné zvláštní požadavky v rámci jejich institucionální výchovy. Je pro ně samozřejmé, že se podmínky ustaví v rámci vzdělávacího procesu v průběhu školního roku a že dětem i jim pracovní tým MŠ i děti ve skupině vyjdou vstříc (Burkovičová, s. 43, 2016).

Titzl (s. 113, 2011 in Burkovičová s. 41, 2016) upozorňuje, že stávající celek funguje na základě určité skupinové normy, která nemá „velký stupeň volnosti“. Proto je schopen absorbovat jen omezený počet jedinců vybočujících z této normy. Z tohoto upozornění jasně vyplývá, že pedagog v mateřské škole může s dětmi klidně a efektivně pracovat pouze za předpokladu omezeného počtu inkludujících se dětí ve třídě.

### **3.6 Inkluze v prostředí skandinávských zemí**

Důvodem zájmu o skandinávské zkušenosti je skutečnost, že skandinávské státy patří „mezi země, které svou sociální soudržnost, a tedy logicky i důmyslnost začleňování dětí do vzdělávacího systému, dokázaly progradovat nejvýrazněji.“ (Kartous 2006, s. 7).

Příkladným vzdělávacím systémem v oblasti inkluzivního vzdělávání je např. Finsko, obecně se dávají za vzor Skandinávské země. To potvrzuje i Kartous (2015).

#### ***Finsko***

Finsko je skandinávskou zemí, která dosáhla nejvyšší míry inkluzivity vzdělání. Podrobně propracovaný legislativní systém péče o předškolní vzdělávání a péči je nastavený tak, aby pokrýval všechny aktéry předškolní výchovy, a přesně určuje kompetence různých orgánů na celostátní i místní úrovni (Finské ministerstvo vzdělání 2019).

Jednoznačně proinkluzivním opatřením se ve finském školství stalo uzákonění povinného předškolního vzdělávání v délce jednoho roku. Od roku 2105 je pro všechny šestileté děti zavedena povinná docházka do mateřské školy. Finské děti tedy rok před začátkem povinné základní školy absolvují povinnou docházku předškolní výchovy, kde musí strávit minimálně čtyři hodiny denně. Jejím smyslem je poskytnutí rovných podmínek všem dětem před vstupem do prvních tříd základních škol. Předškolní vzdělávání má odstranit různé hendikepy dětí, které mohou být způsobeny jejich případným zanedbáním. Hlavním cílem předškolní docházky je vyrovnání sociálních, jazykových, komunikačních, znalostních a dovednostních rozdílů v této věkové skupině dětí, a tak usnadnit dětem vstup do základní školy, a proto je poslední rok předškolního vzdělávání zdarma pro všechny děti. Pouze děti se závažným fyzickým, smyslovým či kognitivním postižením tvoří výjimku a navštěvují školy speciální (Kartous, 2015).

Jelikož je Finsko multikulturní zemí, mělo stanovení povinné roční předškolní docházky své opodstatnění. Jazyková připravenost dětí s jiným mateřským jazykem než finština či švédština, ve kterých probíhá oficiální vzdělávání, je proto při vstupu do základního vzdělání nezbytná.

Finská předškolní zařízení jsou státní i soukromá, v podobě jeslí či škol jako jsou ty naše, popřípadě mohou docházet do rodin soukromé pečovatelky. Péče je hrazena podle délky doby, kterou dítě stráví v zařízení. Je však rovněž přihlíženo k celkové výši příjmu rodiny. Sociálně slabé rodiny mohou požádat o příspěvek na péči, ale také o úplné prominutí úhrady (Kartous, 2015).

Na konci minulého tisíciletí proběhla ve Finsku rozsáhlá reforma ve vzdělávání pedagogů, jejímž výsledkem byla vysoká kvalita a profesionalita v připravenosti učitelů. Přestože výše platů finských učitelů všech stupňů je podobně jako v ČR ve srovnání s ostatními profesemi spíše průměrná, těší se učitelské povolání ve Finsku vysoké společenské prestiži. Tato skutečnost se u absolventů středních škol pozitivně odráží ve velkém zájmu o učitelskou profesi (Kartous, 2015).

Úspěch vzdělávacího systému souvisí nejen s pozitivním přístupem celé finské společnosti k nerovnostem mezi jejími členy, ale i s jednotnou politickou podporu vzdělávacího systému vládních i opozičních stran. Centrálně řízené školství s jednotnými osnovami, propojenost školního vzdělávání s péčí o rodinu, vyhledávání dětí a žáků se SVP a průběžné vyhodnocování jejich vzdělávacích programů, jsou dalšími stupni úspěšnosti, díky kterým nám může být finský vzdělávací systém příkladem.

### *Švédsko*

Rovněž švédský vzdělávací systém obsahuje spoustu rysů, které jsou společné i pro další skandinávské země. Vyznačuje se rovným přístupem ke vzdělání pro všechny osoby, představujícím jeden z principů vyspělého sociálního státu. Politicky jednotně řízený vzdělávací systém klade na inkluzi velký důraz, a to na všech jejích stupních. Ve Švédsku jsou na vzdělávání vynakládány velké investice, jelikož jeho školský systém je složitější a členitější než vzdělávací systémy v ostatních skandinávských zemích. Důvodem je vysoký počet nezletilých imigrantů a jejich složitá integrace do společnosti. Předškolní vzdělávání je ve Švédsku financováno jednak ze státního rozpočtu, jednak z rozpočtů místních úřadů, které také rozhodují o výši poplatků pro rodiče dětí (dle výše jejich příjmů) (Kartous, 2015).

Předškolní vzdělávání je ve Švédsku zajišťováno státem. Povinná školní docházka začíná od sedmi let, ale většina dětí již od šesti let navštěvuje dobrovolně předškolní třídy, protože jsou v nich připravovány na plynulý přechod pro základní vzdělávání. Do té doby, podobně jako ve Finsku, mohou švédské děti pravidelně navštěvovat mateřskou školu. Někteří rodiče využívají pro své děti, tzv. denní nebo otevřenou předškolní péči, která probíhá v soukromých domech poskytovatelů (Kartous, 2015).

Všechny děti, až do nástupu do základní školy, navštěvují běžnou mateřskou školu, kde jsou společně vzdělávány. Diagnóza, zda se jedná o dítě se SVP, se u dětí v předškolním věku neprovádí. Ta probíhá teprve, když dítě nastoupí na základní školu. Pak je možno dítě se SVP zařadit buď do běžné třídy, popřípadě do speciální třídy běžné ZŠ, nebo do speciální školy. Toto zařazení probíhá podobně jako v ČR na základě dohody mezi rodiči dítěte a pedagogicko-psychologickou poradnou. Švédští předškolní pedagogové proto ve svých třídách neznají funkci asistenta pedagoga, který je na základě výsledků diagnostiky přidělován pedagogům až na základním stupni (Kartous, 2015).

Ve Švédsku neexistují mateřské školy, které by poskytovaly specializované vzdělávání. Jelikož v této skandinávské zemi má každé třetí dítě jiné než švédskou národnost, je v mateřských školách velký počet dětí s odlišným mateřským jazykem. Díky vysoké míře etnické a národnostní různorodosti se švédské předškolní vzdělávání stává pro děti s OMJ důležitou formou pro rozvoj jejich znalostí a dovedností, které budou v povinné školní docházce potřebovat. Přechodová fáze se také snaží odstranit či zmírnit možné hendikepy, které by dětem se zdravotním znevýhodněním nebo ze sociálně slabých rodin ztěžovaly nástup do školy. Systém důsledně prosazuje individuální přístup ke všem dětem a žákům.



Děti cizinců mají do osmnácti let nárok na bezplatnou výuku mateřského jazyka v časové dotaci jedné hodiny týdně, ve třídách jsou jak asistenti pedagoga, osobní asistent, noví žáci mají přiděleny asistenty pro podporu integrace. Ve švédských školách jsou pro děti i pro rodiče organizovány kurzy na podporu multikulturního soužití. Učebním jazykem je švédština a pro lepší pochopení látky mají děti k dispozici obrázky a piktogramy. Výuka probíhá převážně formou hry, dle potřeby i ve skupinách a děti mají při rozhodování velkou svobodu a volnost. Vzdělávací program je jednotný, se spoustou práv pro děti a minimem povinností. Již v předškolním vzdělávání jsou všechny děti vedeny k vzájemné úctě, rovnosti mezi muži a ženami, k toleranci k odlišnostem etnickým i náboženským (Kartous, 2015).

Podobně jako čeští pedagogové se i ti švédští potýkají s podobnými problémy. K těm patří například finanční ohodnocení, které je u švédských učitelů spíše průměrné, byť tato profese má ve Švédsku velkou prestiž. Chůvy v předškolních zařízeních jsou bez pedagogického vzdělání, s čímž souvisí jejich nízké platy. Nedostatečné finanční ohodnocení učitelské profese způsobuje problémy se zajišťováním kvalifikovaného personálu (Kartous, 2015).

### *Norsko*

Do nedávna bylo Norsko silně homogenní společností, ve které minority tvořily jen její nepatrnou část. Největší výzvou pro současný norský vzdělávací systém je výrazná imigrace. Abychom lépe pochopili fungování vzdělávacího systému v Norsku a jakým způsobem jsou aplikována inkluzivní opatření, je nutné si načrtnout jeho strukturu.

Inkluze v norském předškolním vzdělávání sehraje v jeho vzdělávacím systému zcela klíčovou roli, neboť dětem usnadňuje přechod z předškolního vzdělávání do povinné školní docházky. Ministerstvo školství a výzkumu také Ministerstvo dětí, rovnosti a sociálního začleňování, mající na starost péči o děti a rodinné záležitosti zřídilo tzv. Ředitelství pro vzdělávání a profesní rozvoj (dále jen ředitelství). Tato instituce se intenzivně věnuje jazykové přípravě dětí, protože jazyková připravenost spadá pod nejdůležitější předpoklad úspěchu ve vzdělávání. Za posledních 20 let se totiž výrazně zvýšil podíl dětí s odlišným mateřským jazykem (Kartous, 2015).

Ředitelství na všech stupních vzdělávání ( předškolního, základní i středního) zajišťuje norským pedagogům výkladové materiály k aktuálním legislativním změnám a metodickou podporu pro školy. Tímto přístupem rozvíjí a garantuje obsah vzdělávání všem

učitelům a pomáhá při rozvoji jejich kvalifikace. V oblasti školství je ředitelství v podstatě exekutivním orgánem, odpovědným za zavádění inkluze do škol. Většina norských škol, tedy i mateřských, je veřejných. Mateřské školy pečují o děti od 1 do 5 let a norské rodiny mají zákonné právo umístit své děti do předškolního vzdělávání. Kromě státních mateřských škol navštěvuje v Norsku vysoký počet dětí i mateřské školy soukromé (počty dětí jsou téměř vyrovnané) (Kartous, 2015).

Norský vzdělávací systém je postaven na zásadě, že všechna předškolní zařízení musí být schopna se přizpůsobit pro přijetí každého dítěte, a to bez ohledu na jeho kulturní, etnický či sociální původ. Toto opatření je ukotveno v zákoně. Jednoznačně lze říci, že Norsko je z hlediska inkluze ve vzdělávání napřed oproti východoevropským zemím.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 REALIZACE VÝZKUMU

Výzkumným tématem diplomové práce je inkluze vzdělávání v mateřských školách z pohledu jejich pedagogů. Práce se zabývá názory pedagogů na zavádění inkluzivního vzdělávání v současném českém předškolním vzdělávání. Výzkum je realizován na přelomu roku 2019/2020, tedy již téměř čtyři roky poté, kdy byla uvedena v praxi novela školského zákona, týkající se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Hlavní myšlenkou **inkluzivního vzdělávání** je začlenit všechny děti do běžných škol jde o zásadní změnu úhlu pohledu. Jestliže jsme se dosud setkávali s žáky selhávajícího systému, nyní je třeba hledat selhání v systému samém. Podstatou je proměna atmosféry třídy tak, že lze do hlavního proudu začlenit prakticky jakékoliv dítě (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 105).

**Inkluzivní pedagogika** patří v současné evropské (speciální a léčebné) pedagogice k nejvíce diskutovaným pedagogickým fenoménem. Žáci se v rámci inkluzivního edukačního procesu už nedělí na dvě skupiny (tj. ty, kteří mají speciální potřeby, a ty, kteří je nemají), ale jde tu o jedinou heterogenní skupinu žáků, kteří mají rozličné individuální potřeby. V takovém pojetí je inkluzivní pedagogika oborem pedagogiky, který se zabývá možnostmi optimální edukace dětí s PNO v podmínkách běžných škol a školských zařízení (Lechta, 2010, s. 27- 29).

Současně platný kurikulární dokument Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je v českých zemích prvním kurikulem v historii předškolní výchovy a vzdělávání, který obsahuje kapitolu zabývající se vzděláváním dětí se SVP a dětí mimořádně nadaných (VÚP, 2006, s. 36-39). V roce 2012 byl RVP PV doplněn o konkretizované očekávané výstupy, které přesněji reflektují aktuální vzdělávací trendy (Burkovičová, 2016, s. 43).

Inkluzivní mateřská škola by tedy měla být místem, které je naprosto přirozené pro formování inkluzivního povědomí, včetně stability postojů všech zúčastněných činitelů k daným odlišnostem ve společnosti. Proto pedagogové mateřských škol sehraávají v rámci inkluzivního vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami klíčovou a nezastupitelnou roli. Je nezbytně nutné, aby takovýto pedagog byl vybaven odbornými znalostmi z daných oblastí speciální pedagogiky, protože se podílí na spolurozhodování o organizaci vzdělávání dětí se SVP. Inkluzivní vzdělávání jednoznačně klade vysoké

nároky na pedagogy mateřských škol, z čehož se mohou u některých z nich objevovat výhrady k tomuto typu vzdělávání (Šturma, 2013).

#### 4.1 Výzkumný problém

Zajímá nás, do jaké míry jsou předškolní pedagogové připraveni na inkluzivní vzdělávání a jaký k němu zaujímají postoj, v čem spatřují jeho nedostatky daného procesu, nebo naopak v čem vidí jeho přínos. Rovněž se budeme snažit zmapovat názory a postoje oslovených pedagogů na zavádění inkluze v mateřských školách, v kterých oblastech vidí prostor pro zlepšení, čeho se nejvíce obávají a naopak, které oblasti své práce vnímají jako bezproblémové a zvládnutelné.

#### 4.2 Výzkumný cíl

Hlavním cílem empirické části práce je zjistit názory a postoje pedagogů mateřských škol na zavádění inkluze v mateřských školách. Dalšími dílčími výzkumnými cíli se pokusíme zjistit, zda pedagogům přijde české předškolní vzdělávání na tento krok dostatečně připraveno. Rovněž nás bude zajímat rozdílnost názorů na efektivitu zavádění inkluzivního vzdělávání v mateřských školách, konkrétně jestli má na tyto postoje vliv délka praxe, věk a stupeň dosaženého vzdělání pedagogů.

#### 4.3 Výzkumné otázky a stanovení hypotéz

Z cíle vyplývají následující výzkumné otázky a stanovení hypotéz – vždy je uvedena hypotéza alternativní.

1. Jaký názor mají pedagogové na zavádění inkluze v mateřské škole?
2. Jaký je názor pedagogů na připravenost mateřské školy na inkluzivní vzdělávání?
3. Jaký je hlavní zdroj pedagogů mateřských škol pro získávání informací o inkluzi?

##### **V01: Jaký názor mají pedagogové na zavádění inkluze v mateřské škole?**

*V01a: Jaká je souvislost mezi názorem na zavádění inkluze a délkou praxe?*

**H1<sub>A</sub>: S délkou praxe pedagogů je názor na zavádění inkluze negativnější.**

Operacionalizace hypotézy:

V hypotéze jsou dvě proměnné. Délka praxe a názor na inkluzi. Délka praxe je vyjádřena otázkou č. 9 a názor na zavádění inkluze je vystižený v otázce č. 1 celou baterií otázek a) – s), kde bude počítaný průměr odpovědí, protože se jedná o škálu.

*V01b: Jaká je souvislost mezi názorem na zavádění inkluze a výší dosaženého vzdělání?*

**H2<sub>A</sub>: Čím mají pedagogové vyšší dosažené vzdělání, tím mají pozitivnější názor na inkluzi.**

Operacionalizace hypotézy:

V hypotéze jsou dvě proměnné: nejvyšší dosažené vzdělání a názor na inkluzi, přičemž nejvyšší dosažené vzdělání je vyjádřeno v otázce č. 8 a názor na inkluzi je vystižený v otázce č. 1 celou baterií otázek a) – s), kde bude počítaný průměr odpovědí, protože se jedná o škálu.

**V02: Jaký je názor pedagogů na připravenost mateřské školy na inkluzivní vzdělávání?**

*V02a: Jaká je souvislost mezi názorem o nepřipravenosti mateřské školy na inkluzivní vzdělání a délkou praxe pedagogů?*

**H3<sub>A</sub>: Čím delší je praxe pedagogů, tím více převažuje názor o nepřipravenosti mateřské školy na inkluzivní vzdělávání.**

Operacionalizace hypotézy:

V hypotéze jsou následující proměnné: délka praxe pedagogů a názor na připravenost na inkluzivní vzdělávání v MŠ. Délka praxe je vyjádřena otázkou č. 9 a názor na připravenost na inkluzivní vzdělávání je vystižený celou baterií otázek č. 2 varianta a) – s).

*V02b: Jaká je souvislost mezi názorem pedagogů na implementaci inkluze a jejich připraveností na implementaci inkluze?*

**H4<sub>A</sub>: Čím je pedagog připravenější na implementaci inkluze, tím pozitivnější má na ní názor.**

Operacionalizace hypotézy:

V hypotéze můžeme sledovat dvě proměnné: připravenost na implementaci inkluze a názor pedagoga. Připravenost na implementaci inkluze je vyjádřený otázkou č. 2 a) - s) a názor pedagoga vystihují odpovědi na otázky č. 1 a) - s), přičemž odpovědi jsou označené škálou v rozmezí 1-4. Čím nižší průměrné číslo součtu odpovědí, tím lepší názor má pedagog na dané téma.

*V02c: Jaká je souvislost mezi připraveností pedagogů na inkluzivní vzdělání a výší jejich dosaženého vzdělání?*

**H5<sub>A</sub>: Připravenost pedagoga na inkluzivní vzdělávání se liší podle nejvyššího dosaženého vzdělání.**

Operacionalizace hypotézy:

V této hypotéze můžeme sledovat proměnné: připravenost pedagoga na inkluzivní vzdělávání, která je vystižena v rámci otázky č. 2 a) - s) a nejvyšší dosažené vzdělání, které je vystiženo otázkou č. 8.

**V03: Jaký je hlavní zdroj pedagogů mateřských škol pro získávání informací o inkluzi?**

*V03a: Jaké jsou rozdíly v typu zdrojů využívaných k získávání informací o inkluzi v závislosti na věku pedagogů?*

**H6<sub>A</sub>: S klesajícím věkem převažují online zdroje v získávání informací o inkluzi.**

Operacionalizace hypotézy:

V této hypotéze můžeme sledovat proměnné: věk pedagoga, který je vystižen otázkou č. 7 a zdroje informací, odkud pedagog čerpá informace ohledně inkluzivního vzdělávání. Zdroj čerpání je vystižen baterií podotázek v otázce č. 4.

#### 4.4 Metody a techniky sběru dat

S ohledem na cíl práce byla využita kvantitativní výzkumná strategie, metoda dotazování a technika vlastního dotazníku. Dotazník je výzkumný a diagnostický prostředek ke shromáždění informací prostřednictvím dotazovaných osob. Podstatou je soubor otázek (výroků) zkonstruovaný podle kritérií vědecké metodologie, předkládaný v písemné formě (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 49). Dotazování je kvantitativní metodou, která se využívá především ve společenských vědách (psychologie, sociologie, demografie, marketing atd.). Je uskutečňováno za pomoci různých nástrojů (dotazník, nebo záznamový arch) a za pomoci vhodné komunikace výzkumníka s respondentem, díky které jsou získané primární údaje. Dotazník lze dělit na strukturovaný, který má uzavřené otázky, nebo na nestrukturovaný, který obsahuje otevřené otázky. Mezi základní fáze dotazování lze zařadit úvod, střední část a závěr. V úvodu je většinou vysvětlen cíl, popis práce (jak bude dotazník vyplňován), informace o průběhu dotazování, příprava a motivace respondenta atd. Střední část obsahuje otázky, které by měly vzbudit v respondentovi zájem, uprostřed jsou zásadní klíčové otázky, na konci málo náročné otázky. Na závěr je možné vyjádřit vlastní názor, poděkovat za vstřícnost atd. Podle způsobu, jak je respondent kontaktován lze dotazování rozdělit na osobní, písemné, online a telefonické (Reichel, 2009).

Vlastní dotazník byl zvolen z toho důvodu, že standardizovaný dotazník na toto téma v českém prostředí neexistuje. Dotazník sestával z deseti otázek, z nichž prvních pět bylo tvořeno větším množstvím podotázek. Dotazník byl rozdělen do několika tematických celků, kde první zjišťoval postoje pedagogů k inkluzi, druhá část byla zaměřena na připravenost na zavádění procesu inkluzivního vzdělávání do mateřské školy. Další část byla zaměřena na možnosti zjišťování zdrojů motivace pro získávání informací o inkluzivním vzdělávání a prostoru pro zlepšení v oblasti inkluze ve vzdělávání. Zbylé otázky byly sociodemografického charakteru a zjišťovaly délku praxe a další charakteristiky respondentů. Z hlediska konstrukce se jednalo o uzavřené otázky. Tam kde to bylo možné, byly využity Lickertovy škály, na nichž respondenti vyjadřovali míru souhlasu s výrokem.



Tabulka 4: Stručný souhrn otázek ze všech částí výzkumného dotazníku

Číslo otázky	Baterie otázek	Souhrn otázek
<b>Otázka č. 1:</b> postoj pedagogických pracovníků k inkluzi v MŠ	a - s	Naši školu hodnotím jako inkluzivní, začleňování dětí se SVP do MŠ, asistent pedagoga je nedílnou součástí pedagogického sboru, inkluze je pro děti přínosná, začleňování dětí se SVP by mohlo ovlivnit klima třídy, IV je v MŠ realizovatelné aj.
<b>Otázka č. 2:</b> připravenost pedagogů na zavádění inkluzivního vzdělávání do MŠ	a - s	V jakých oblastech se pedagogové musí připravovat na IV: v oblastech doporučených postupů, komunikace, diagnostice, přizpůsobení principů, individuálního přístupu, kreativity, tvorby IVP, poskytování odborných informací rodičům, vyhodnocování svojí práce aj.
<b>Otázka č. 3:</b> zdroj motivace pro získávání informací	a - e	Povinné školení v rámci zaměstnání, vlastní iniciativa, vedení školy, situace ve třídě, kolegové/kolegyně.
<b>Otázka č. 4:</b> hlavní zdroj získávání informací	a - e	Internet, média, noviny, časopisy, odborná literatura, diskuze s kolegy, přednáška, semináře, vzdělávací akce, exkurze ve speciálních školách.
<b>Otázka č. 5:</b> prostor pro zlepšení inkluzivního vzdělání	a – f	Materiální a finanční oblast, informovanost pedagogů, podpora ze strany vedení, spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči, zkušenosti pedagogů.
<b>Otázka č. 6 – 10:</b> demografické údaje		Pohlaví, věk, vzdělání, délka praxe, zastávaná funkce.

Zdroj: vlastní výzkum

#### 4.4.1 Charakteristika kvantitativního výzkumu

Pokud hovoříme o kvantitativně orientovaném výzkumu v pedagogice, můžeme jej vymezit jako záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy. Kvantitativní výzkum se skládá z několika fází: stanovení problému; formulace hypotézy; testování (verifikace, ověřování) hypotézy; vyvození závěru a jejich prezentace (Chráška, 2016, s. 11).

Gavora (2000) definuje kvantitativní výzkum jako práci s číselnými údaji, které lze matematicky zpracovat (sčítat, počítat jejich průměr, vyjadřovat je v procentech). Lze také využít metody matematické statistiky, například směrodatné odchylky, koeficient korelace a jiné další metody. Výzkumník zachovává v kvantitativním výzkumu odstup od zkoumaných jevů, čímž je zabezpečena nestrannost jeho pohledu. Při dotazníkové metodě, nebo hodnotící škále není nutný osobní kontakt se zkoumanou osobou. Cílem se stává třídění údajů a vysvětlení příčin existence a změn jevů. Získané údaje lze zevšeobecňovat na celou populaci a vyjadřovat o jevech určité předpovědi. Kdežto u kvalitativního výzkumu výzkumník soustřeďuje svůj zájem na konkrétní příklad žáka, nebo skupinu žáků.

#### 4.5 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor představovali pedagogové z mateřských škol ve Zlínském kraji. Kraj byl vybrán na základě dostupnosti, jelikož se jedná o místo bydliště autorky. Celkový počet mateřských škol ve Zlínském kraji byl k dnešnímu datu 251 (©Seznam škol, 2020).

S prosbou o účast ve výzkumu byly osloveny všechny tyto školy. Jednalo se tedy o úplný výběr. Kontaktování probíhalo ve dvou etapách a druhý kontakt byl navázán telefonicky, a to v případě, že MŠ neodpověděla na zasláný email. Kontaktní osobou byl vždy ředitel mateřské školy s prosbou o distribuci dotazníku všem pedagogům daného zařízení. V prvním kole činila návratnost 45 %, což je 113 mateřských škol z celkových 251. Po telefonickém kontaktu byla ve druhém kole návratnost již 65 %, což činí celkem 163 mateřských škol. Celkový počet pedagogů, kteří vyplnili dotazník, je 319. Z toho jsem vyloučila čtyři ne zcela vyplněné dotazníky. Celkový počet respondentů tak byl 315.

Dotazník byl vytvořen v elektronické podobě, v které byl také distribuován.

## 4.6 Etické dimenze výzkumu

Jak jsme již zmínili výše, použili jsme pro výzkumné šetření kvantitativní výzkumnou strategii, konkrétně metodu dotazování a techniku vlastního dotazníku. Tak jako u kvalitativní výzkumné strategie, tak i u kvantitativně orientovaného výzkumu musí být dodržen etický kodex.

Etické principy se u dotazníků váží na dodržení důvěrnosti a anonymity. Za důvěrnost lze považovat fakt, že ve výzkumu nebudou zveřejňovány žádné informace, které by identifikovaly účastníky výzkumu. Anonymitou se rozumí to, že respondenti u dotazníku nevyplňují své jméno a příjmení. Jedním z cílů je zajistit především ochranu respondentů. Velmi často se objevují jmenovitá poděkování na začátku nebo na konci výzkumné zprávy (Průcha, Švaříček, 2009).

V úvodu dotazníkového šetření, kterým je zkoumán názor a postoje pedagogů na inkluzi ve vzdělávání v běžných mateřských školách ve Zlínském kraji, byli respondenti informováni, k jakému účelu dotazník slouží. Rovněž byli upozorněni na to, aby neuváděli svá jména, ani identifikaci mateřské školy, ve které působí. Ředitelé mateřských škol byli ubezpečeni, že v rámci výzkumu bude zachována důvěrnost a anonymita školy, tudíž nikde v textu nebude zmíněno jméno respondenta ani škola, ve které daný pedagog učí.

## 4.7 Analýza dat

Získané dotazníky byly přepsány do předem připravené datové matice v Excelu. Byly provedeny základní popisné statistiky – absolutní a relativní četnosti a v případě škál průměry. Byly vytvořeny tabulky a grafy. Hypotézy byly posléze vyhodnoceny v statistickém programu SPSS, a to pomocí následujících analýz: korelace a ANOVA. Byla použita v sociálních vědách standardně využívaná hladina významnosti 95 %.

#### 4.8 Popis výzkumného souboru

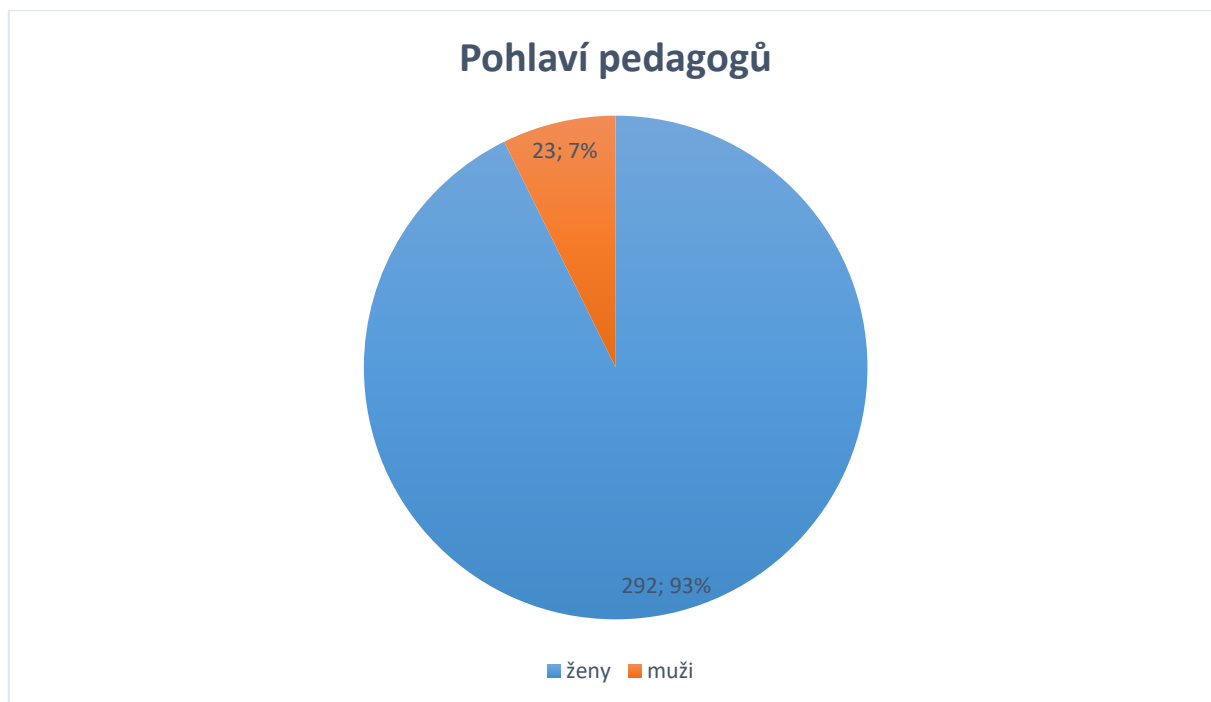
Výzkumný soubor vykazoval následující sociodemografické charakteristiky. Z hlediska pohlaví se jednalo o 292 žen, tj. 92,7 % a 23 mužů, tj. 7,3 %. Převaha ženského pohlaví není pro tuto cílovou populaci nikterak překvapující, protože pedagog v mateřských školách je jasně feminizovaná pozice (viz. graf 1).

Tabulka 5: pohlaví respondentů

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Muž	23	7,3%
Žena	292	92,7%
	$\Sigma$ 315	$\Sigma$ 100

Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 1: Pohlaví pedagogů



Zdroj: Vlastní výzkum

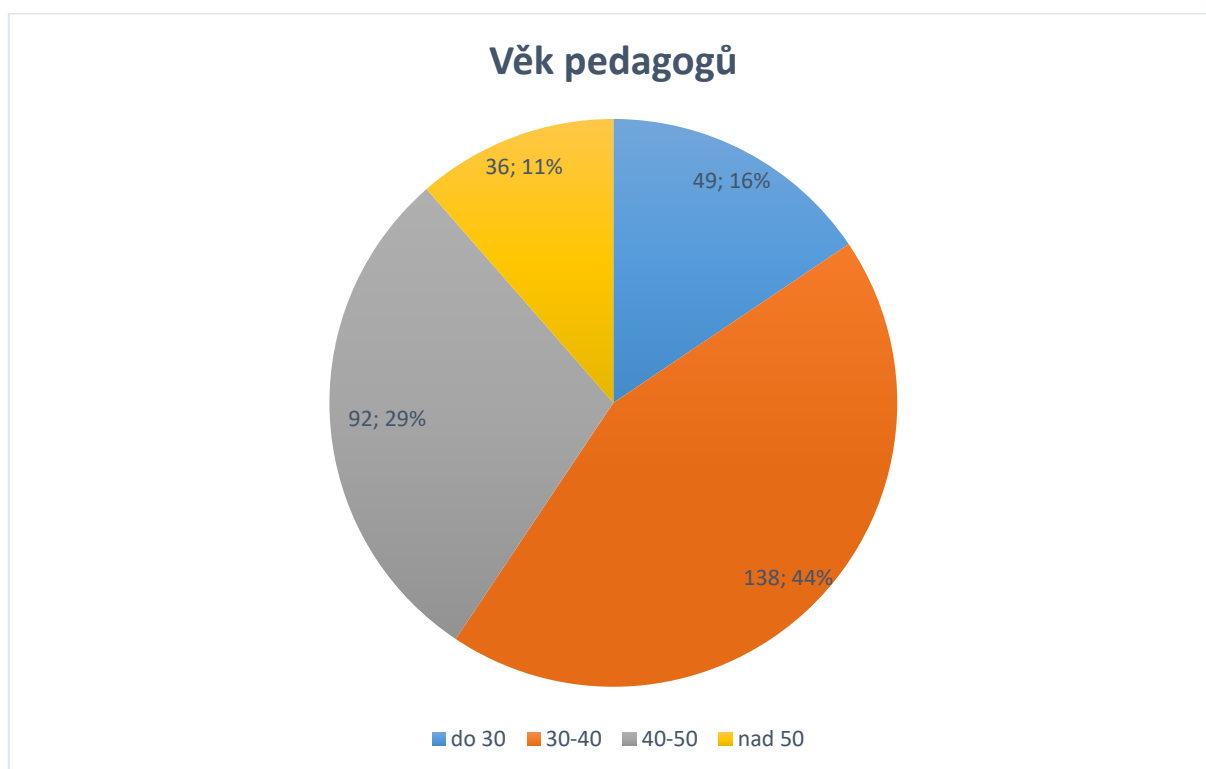
Dotazník vyplnilo 49 pedagogů do 30 let, což činí 16 %, dále nejpočetnější skupina 138 pedagogů, kterým je mezi 31 až 40 lety, tj. 44 %. Dále pak 92 pedagogů ve věku mezi 41 až 50 lety (29 %). Nakonec nejméně početná skupina 36 pedagogů ve věku nad 51 let (11 %). Výšečový graf níže nám popisuje věkové rozložení pedagogů jednotlivých mateřských škol.

Tabulka 6: věk pedagogů

Věk pedagogů	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
do 30 let	49	16%
31 - 40 let	138	44%
41 – 50 let	92	29%
nad 51 let	36	11%
	<b>Σ 315</b>	<b>Σ100</b>

Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 2: Věk pedagogů



Zdroj: Vlastní výzkum

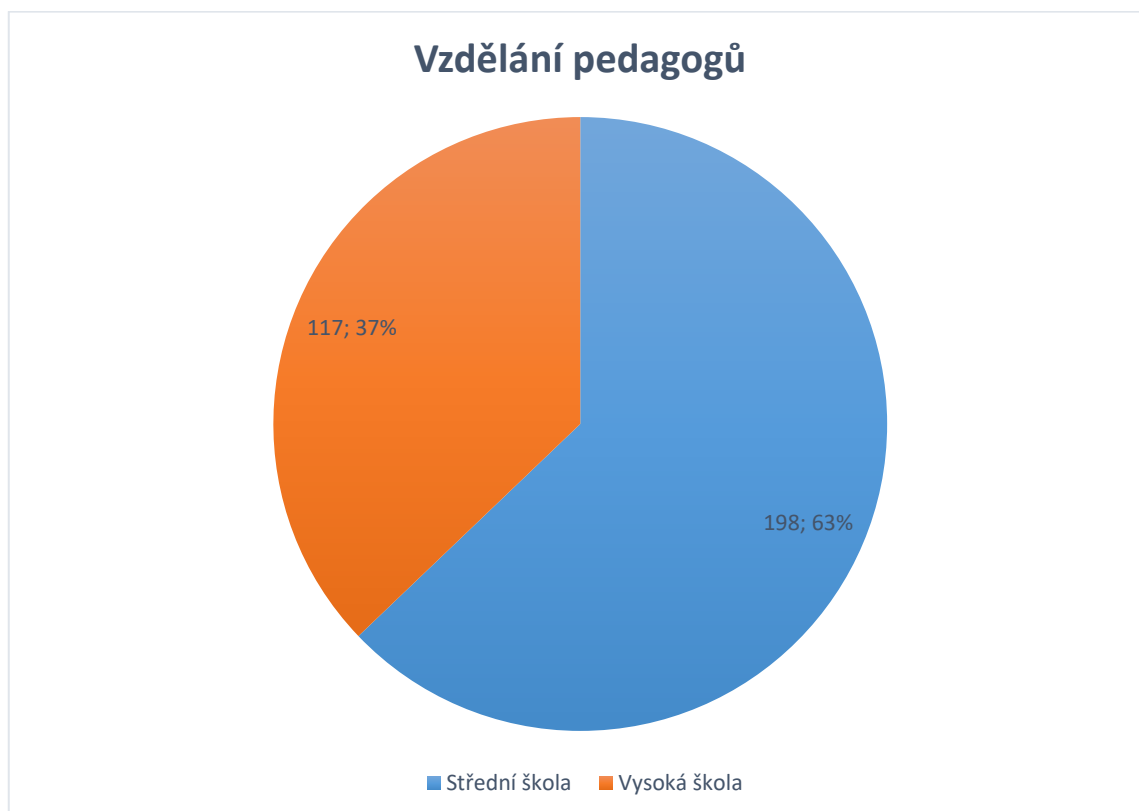
Pedagogové odpovídali na otázky ohledně dosaženého vzdělání. Celkový počet pedagogů se středoškolským vzděláním převyšoval počet pedagogů se vzděláním vysokoškolským. Z celkového počtu 315 pedagogů, kteří vyplnili dotazník jich 198 má vzdělání středoškolské, což činí 63 % dotázaných. Přesně 117 pedagogů dosáhlo vzdělání vysokoškolské, což činí 37 % dotázaných. Jedná se především o pedagogy mladší generace.

Tabulka 7: vzdělání pedagogů

Vzdělání pedagogů	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Středoškolské vzdělání	198	63%
Vysokoškolské vzdělání	117	37%
	<b>Σ 315</b>	<b>Σ100</b>

Zdroj: vlastní výzkum

Graf č. 3: Vzdělání pedagogů



Zdroj: Vlastní výzkum

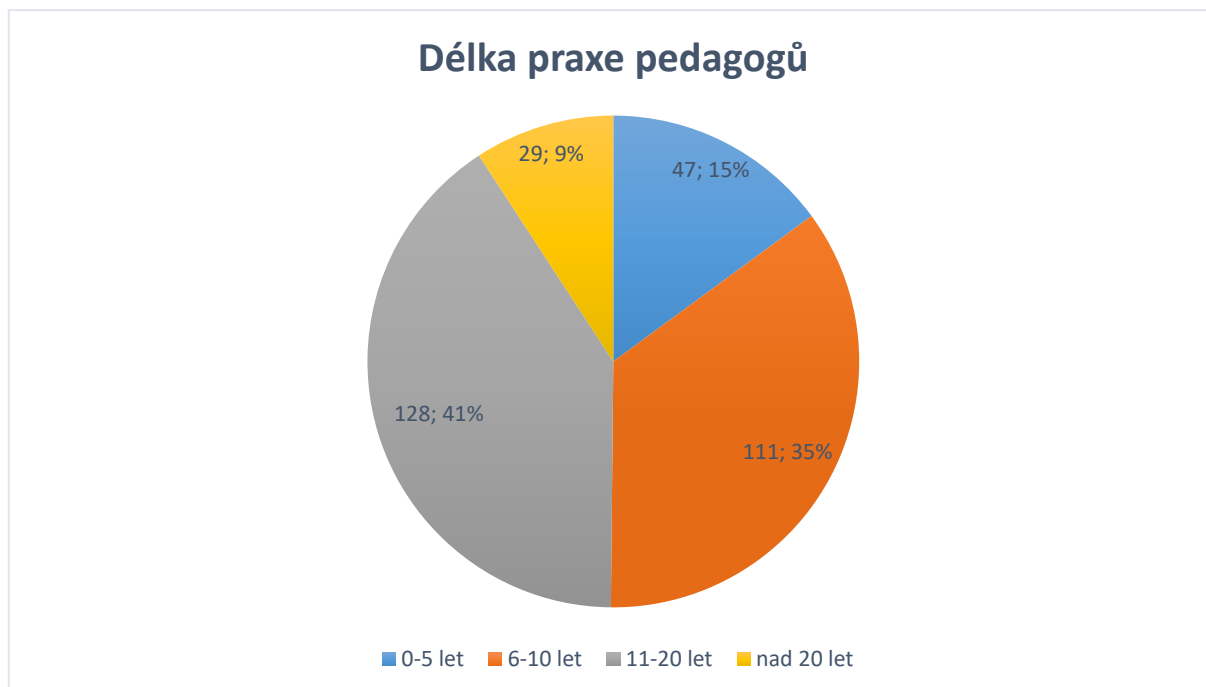
Délka praxe u výzkumného souboru odpovídala věkovému rozložení dotázaných pedagogů. 47 (15%) pedagogů odpovědělo, že délka jejich praxe nepřesahuje 5 let. Dále pak 111 (35%) pedagogů napsalo, že délka praxe se pohybuje v rozmezí 6-10 let. Nejpočetnější skupinou jsou pedagogové, kteří odpovídali možnost c), tzn. délka praxe mezi 11-20 lety, těch bylo celkem 128. Nakonec nejméně početná skupina 29 pedagogů s praxí delší než 21 let.

Tabulka 8: délka praxe

Věk pedagogů	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
do 5 let	47	15%
6 – 10 let	111	35%
11 – 20 let	128	41%
nad 21 let	29	9%
	$\Sigma$ 315	$\Sigma$ 100

Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 4: Délka praxe pedagogů



Zdroj: Vlastní výzkum

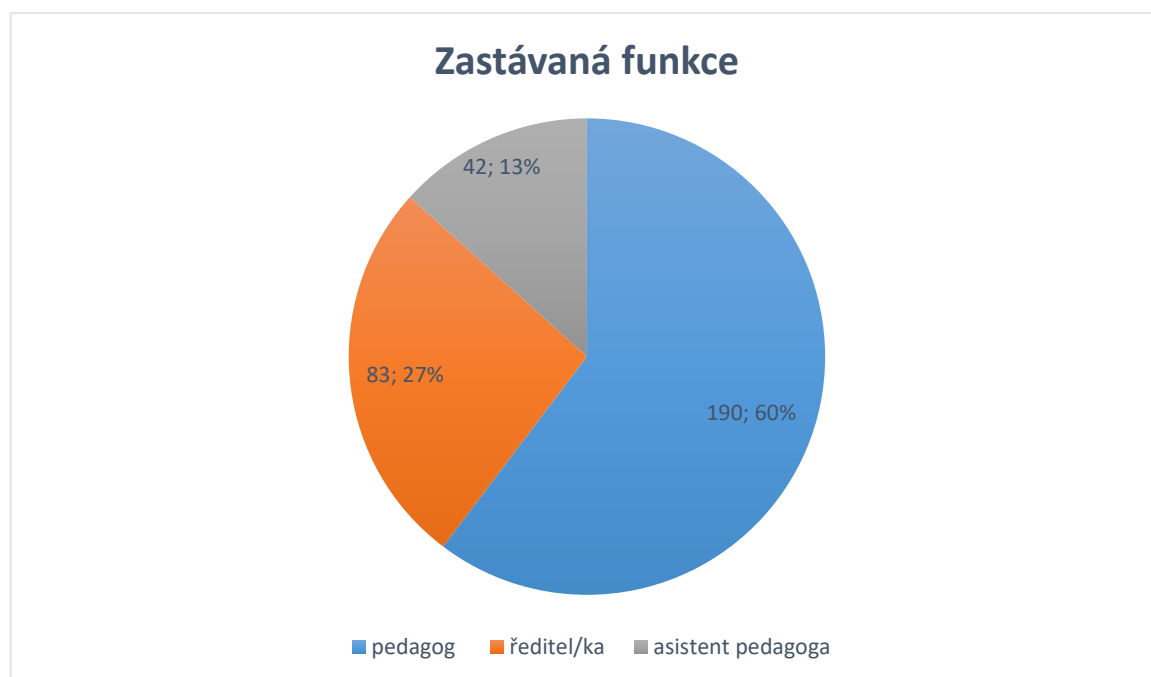
U dotazníkové otázky zastávané funkce odpovědělo 83 (27%) ředitelů/ředitelek, 190 (60%) pedagogů mateřských škol a 42 (13%) asistentů/asistentek pedagoga.

Tabulka 9: Zastávané funkce

Zastávané funkce	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Pedagog v mateřské škole	190	60%
Ředitel/ka v mateřské škole	83	27%
Asistent pedagoga	42	13%
	<b>Σ 315</b>	<b>Σ100</b>

Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 5: zastávané funkce



Zdroj: Vlastní výzkum



## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Výzkum probíhal od února 2020, kdy byly rozeslány dotazníky do jednotlivých mateřských škol, a to formou internetové korespondence. Poslední dotazníky jsme obdrželi koncem měsíce března 2020. Rozeslání dotazníků bylo realizováno na základě dohody s vedením mateřských škol, které zajistilo u jednotlivých pedagogů jejich vyplnění. Dotazníky byly výzkumníkovi vráceny zpět opět prostřednictvím internetové korespondence.

### 5.1 Názor pedagogů mateřských škol na inkluzi

Názor pedagogů mateřských škol na inkluzi přehledně zobrazuje zobrazené tabulka 10. Na otázku, zda je *inkluzie ve vzdělávání je přínosná pro všechny*, odpovídali respondenti spíše negativně. Celkový součet pozitivních odpovědí je 133 (rozhodně ANO a spíše ANO) a naopak negativních odpovědí 182 (spíše NE a rozhodně NE). Lze tedy říci, že respondenti odpovídali spíše negativně.

U otázky, zdali *inkluzie může podpořit vzdělávací potenciál a sociální dovednosti inkudovaného dítěte* převažovala odpověď spíše ANO, s celkovým procentuálním podílem odpovědí 42.5 %. Ovšem odpovědi byly vcelku vyrovnané z hlediska negativních a pozitivních variant a to tak, že respondenti odpověděli ve 172 případech pozitivně a dále 143 krát odpověděli negativně. Nelze tedy říci, že by se pedagogové přikláněli k jednomu nebo druhému. Odpovědi jsou vyrovnané.

Na otázku zda by *začlenění dítěte se SVP mohlo výrazně ovlivnit klima třídy*, zvolila převážná část dotázaných odpověď „Spíše ANO“, a to konkrétně 127 pedagogů mateřských škol. Jedná se o 40.3 % podíl v rámci odpovědí. Dále zvolilo 65 dotázaných odpověď „Rozhodně ANO“. Většinový podíl respondentů si tedy myslí, že by mohlo začlenění dítěte se SVP ovlivnit klima ve třídě (v negativním slova smyslu).

Další otázka se týkala informace, zdali pedagog hodnotí danou mateřskou školu, ve které pracuje jako inkluzivní. Téměř polovina dotázaných pedagogů, konkrétně 154 zvolilo odpověď „Spíše NE“. Pokud sečteme a porovnáme škálu odpovědí, zjistíme, že většina z nich se pohybuje v rozmezí 3 a 4. Součet odpovědí „Spíše NE“ a „Rozhodně NE“ se v tomto případě rovná 206. Naproti tomu součet odpovědí 1 („Rozhodně ANO“) a 2 („Spíše ANO“) vychází v konečném součtu celkem 109.

Další otázka se týkala toho, *zdali by měly být děti s podpůrnými opatřeními vyučovány pouze na speciálních školách*. Oproti předchozí otázce zde pedagogové odpovídali spíše opačně. Součet odpovědí 1 a 2 se rovná 232, čili dotazovaní odpovídali na tuto otázku většinou „Rozhodně ANO“ anebo „Spíše ANO“. To znamená, že se učitelé mateřských škol ztotožňují s tím, že by děti měly být vyučovány pouze na speciálních školách.

Následující otázka navazuje na otázku předchozí. Učitelé odpovídali na dotaz, *zdali souhlasí se začleňováním dětí se SVP do běžného typu mateřských škol*. Většinová část dotázaných odpovědělo negativně otázkou 3 a 4. Konkrétně se jedná od 189 zaškrtnutí políčka „Spíše NE“ a 73 zaškrtnutí políčka „Rozhodně NE“. Oproti tomu jen 43 dotázaných zvolilo odpověď „Spíše ANO“ a 10 respondentů „Rozhodně ANO“. Z takových odpovědí lze tedy vyvodit, že se učitelé mateřských škol klaní spíše k tomu, že nesouhlasí se začleňováním dětí se SVP do běžného typu mateřských škol.

Obdobné výsledky přinesla i následující otázka *souhlasím, aby do našeho třídního kolektivu bylo začleněno dítě se SVP*, kde spíše negativních odpovědí bylo 144 a vysloveně negativních 70.

Spoustu pozitivních odpovědí bylo zaznamenáno v otázce *Asistent pedagoga je nedílnou součástí pedagogického sboru v procesu inkluzivního vzdělávání*. Celkem zde odpovědělo kladně 229 respondentů. Naproti tomu negativně odpovědělo celkem 86 dotázaných. To znamená, že respondenti pozici asistenta pedagoga spíše nepodceňují.

Stejně jako v předchozí otázce, nejpozitivnější odpovědi přinesla otázka *Dítě se SVP by mělo mít k sobě asistenta pedagoga*, kde 192 dotázaných odpovědělo „Rozhodně ANO“, 87 „Spíše ANO“ a odpovědí „Rozhodně NE“ bylo pouze 12. Z toho pak vyplývá, že učitelé na mateřských školách rozhodně vnímají pomocné asistenty jako důležitou součást výuky v případě přítomnosti dítěte se SVP.

*S výrokem, že asistent pedagoga má v pedagogickém sboru stejné místo jako pedagog*, spíše nesouhlasí 184 dotázaných a 79 dotázaných říká, že rozhodně nesouhlasí. Lze tedy konstatovat, že podle pedagogů je pozice asistenta pedagoga v pedagogickém sboru stále podceňovanou záležitostí.

Spíše negativní postoj pedagogů k inkluzi se projevuje také v odpovědích na otázku týkající se vhodnosti společné práce dětí se SVP s dětmi intaktními. V této oblasti vyjádřilo pozitivní postoj pouze 67 pedagogů. Podle 162 pedagogů je spíše nepřínosná a

pro 86 pedagogů je zcela nepřínosná. Z toho vyplývá, že většina pedagogů vyjadřuje negativní postoj ke společnému vzdělávání dětí se SVP s dětmi intaktními.

Pro děti se SVP je podle 138 pedagogů je inkluze pro děti se SVP spíše nepřínosná a pro 63 pedagogů zcela nepřínosná. Zatím co přínos inkluze pro děti se SVP vnímá pouze 114 pedagogů. Téměř 2/3 oslovených pedagogů nevnímají žádný přínos inkluze pro děti se SVP.

Podobně je pak hodnocena přínosnost inkluze pro intaktní děti. (Podle 134 pedagogů je spíše nepřínosná, podle 75 zcela nepřínosná). Jinými slovy přínos inkluze pro zdravé děti hodnotí pedagogové více negativně než přínos pro děti s handicapem.

Na otázku *Inkluzivní vzdělávání umožňuje dětem lépe rozvinout svoje schopnosti než běžný přístup*, odpovídali pedagogové spíše pozitivně. 111 respondentů uvedlo, že s výrokem spíše souhlasí a rozhodně s ním souhlasí 37 osob. Nadpoloviční většina – 167 respondentů s tímto názorem nesouhlasí a nemyslí si, že inkluzivní vzdělávání má pozitivní vliv na rozvoj schopnosti dětí.

Realizovatelnost inkluzivního vzdělání ve vlastní mateřské škole pedagogové, spíše nezpochybnují, neboť 149 z nich odpovědělo, že je spíše možné. Na druhou stranu však 102 z nich uvedlo, že možné spíše není. Nelze tedy jednoznačně říci, že by se pedagogové přikláněli k jednomu nebo druhému. Odpovědi jsou téměř vyrovnané, v této otázce je tak vyjádřena odlišnost jednotlivých mateřských škol, jejich přístupů a připravenosti na inkluzi.

176 respondentů se domnívá či spíše domnívá, že inkluzivní vzdělávání je akorát jedním z dalších módních trendů. 139 respondentů inkluzivní vzdělávání jako módní trend nevnímá.

Podle 179 respondentů vede inkluzivní vzdělávání k lepšímu porozumění mezi jednotlivými skupinami ve společnosti. Tento přínos inkluzivního vzdělávání je tak naším výzkumným souborem hodnocen spíše pozitivně.

Další z otázek, které byly zaměřené na obecné vyjádření postoje k inkluzi do mateřských škol – tj. otázka *Pro děti je prospěšné, aby byly rozdělovány do tříd podle intelektu, postižení, zájmu, etnicity či nadání*, opět ve vyjádřených odpovědích poukázala na to, že pedagogové tuto tendenci spíše nepodporují. 93 z nich totiž odpovědělo na otázku kladně a 147 spíše kladně. Pouze 75 dotazovaných se domnívá, že by děti takto rozdělovány být neměly a de facto tak vyjadřuje svůj souhlas s inkluzí.

Podle většiny respondentů pedagogové spíše nejsou dostatečně připraveni na vzdělávání žáků se SVP (183 respondentů), podle 66 respondentů pak nejsou na toto vzdělávání připraveni vůbec. Naprostou připravenost uvedlo pouze 28 dotázaných.

Tabulka 10: Názor pedagogů mateřských škol na inkluzi

		Rozhodně ANO (1)	Spíše ANO (2)	Spíše NE (3)	Rozhodně NE (4)
a)	Inkluze ve vzdělávání je přínosná pro všechny děti.	36 (11,5%)	97 (30,8%)	94 (29,8%)	88 (27,9%)
b)	Inkluze může podpořit vzdělávací potenciál a sociální dovednosti inkudovaného dítěte.	38 (12%)	134 (43%)	89 (28%)	54 (17%)
c)	Začlenění dítěte se SVP by mohlo výrazně ovlivnit klima třídy.	65 (21%)	127 (40%)	74 (23%)	49 (16%)
d)	Naši školu hodnotím jako inkluzivní.	33 (10,5%)	76 (24,1%)	154 (48,9%)	52 (16,5%)
e)	Děti s podpůrnými opatřeními by měly být vyučovány pouze na speciálních školách.	119 (37,8%)	113 (35,9%)	45 (14,2%)	38 (12,1%)
f)	Souhlasím se začleňováním dětí se SVP do běžného typu mateřských škol.	10 (3,2%)	43 (13,7%)	189 (60%)	73 (23,1%)
g)	Souhlasím, aby do našeho třídního kolektivu bylo začleněno dítě se SVP.	12 (3,8%)	89 (28,3%)	144 (45,7%)	70 (22,2%)
h)	Asistent pedagoga je nedílnou součástí pedagogického sboru v procesu inkluzivního vzdělávání.	105 (33,3%)	124 (39,4%)	76 (24,1%)	10 (3,2%)
i)	Dítě se SVP by mělo mít k sobě asistenta pedagoga.	192 (61%)	87 (27,6%)	24 (7,6%)	12 (3,8%)
j)	Asistent pedagoga má v pedagogickém sboru stejné místo jako pedagog (např. navštěvuje porady).	20 (6,3%)	32 (10,2%)	184 (58,4%)	79 (25,1%)
k)	Je vhodné aby děti se SVP pracovaly společně s intaktními (zdravými) dětmi.	34 (10,8%)	33 (10,5%)	162 (51,4%)	86 (27,3%)

l)	Inkluze pro děti se SVP je přínosná.	21 (6,6%)	93 (29,6%)	138 (43,8%)	63 (20%)
m)	Inkluze pro intaktní (zdravé) děti je přínosná.	22 (7%)	84 (26,7%)	134 (42,5%)	75 (23,8%)
n)	Inkluzivní vzdělávání umožňuje dětem lépe rozvinout svoje schopnosti než běžný přístup.	37 (11,7%)	111 (35,2%)	115 (36,5%)	52 (16,5%)
o)	Inkluzivní vzdělávání je v naší škole realizovatelné.	19 (6%)	149 (47,3%)	102 (32,4%)	45 (14,3)
p)	Inkluzivní vzdělávání je jeden z dalších módních trendů.	43 (13,7%)	133 (42,2%)	97 (30,8%)	42 (13,3%)
q)	Inkluzivní vzdělávání vede k lepšímu porozumění mezi různými částmi společnosti.	50 (15,9%)	129 (41%)	72 (22,8%)	64 (20,3%)
r)	Pro děti je prospěšné, aby byly rozdělovány do tříd podle intelektu, postižení, zájmu, etnicity či nadání.	93 (29,5%)	147 (46,7%)	62 (19,7%)	13 (4,1%)
s)	Pedagogové jsou dostatečně připraveni na vzdělávání žáků se SVP.	28 (8,9%)	38 (12,1%)	183 (58,1%)	66 (20,9%)

Zdroj: vlastní výzkum

Vysvětlivka: **převažující negativní názor**, **převažující pozitivní názor**, **vyrovnaný – neutrální názor**

Tabulka 11: Inkluze ve vzdělávání jako podpora dítěte se SVP

Baterie otázek	Znění otázky	PRŮMĚR
b)	Inkluze může podpořit vzdělávací potenciál a sociální dovednosti inkludovaného dítěte.	55%
q)	Inkluzivní vzdělávání vede k lepšímu porozumění mezi různými částmi společnosti.	56,9%
o)	Inkluzivní vzdělávání je v naší škole realizovatelné.	53,3%
n)	Inkluzivní vzdělávání umožňuje dětem lépe rozvinout svoje schopnosti než běžný přístup.	53%

d)	Naši školu hodnotím jako inkluzivní.	65,4%
----	--------------------------------------	-------

Zdroj: vlastní výzkum

Z baterie b, d, o, n, q vyplývá, že pedagogové připouštějí pozitivní význam inkluzivního vzdělávání jako formu podpory vzdělávacího potenciálu a sociálních dovedností dítěte i to, že inkluze může vést k lepšímu porozumění inkluze a inkludovaných dětí ze strany společnosti. Názory pedagogů na realizovatelnost inkluze v jejich konkrétní MŠ jsou k oběma pólům škály téměř vyrovnané a vyplývají z připravenosti konkrétních mateřských škol. Přestože zhruba stejný pedagogů se domnívá, že inkluzivní vzdělávání je v jejich škole realizovatelné, svoji školu jako inkluzivní nehodnotí.

Tabulka 12: Asistent pedagoga

Baterie otázek	Znění otázky	PRŮMĚR
h)	Asistent je nedílnou součástí pedagogického sboru v procesu inkluzivního vzdělávání.	72,7%
i)	Dítě se SVP by mělo mít k sobě asistenta pedagoga.	88,6%
j)	Asistent pedagoga má v pedagogickém sboru stejné místo jako pedagog (např. navštěvuje porady).	85,5%

Zdroj: vlastní výzkum

Z baterie otázek h, i, j vyplývá, že funkce asistenta pedagoga vnímáme jako prospěšná pro proces inkluze i jako podpora dítěte se SVP. U pozitivních odpovědí (h, i) průměrně 80,7% respondentů vnímá asistenta pedagoga jako pozitivní faktor, nicméně téměř stejné procento respondentů, nevnímá jeho pozici jako rovnocennou v pedagogickém sboru. Dalo by se říci, že pedagogové pomoc asistenty pedagoga vítají, ale nevnímají ho jako sobě rovného.

Tabulka 13: Přínos inkluze ve vzdělávání pro praxi

Baterie otázek	Znění otázky	PRŮMĚR
a)	Inkluze ve vzdělávání je přínosná pro všechny děti.	57,7%
m)	Inkluze pro intaktní (zdravé) děti je přínosná.	66,3%
l)	Inkluze pro děti se SVP je přínosná.	63,8%

f)	Souhlasím se začleňováním dětí se SVP do běžného typu mateřských škol.	83,1%
c)	Začlenění dítěte se SVP by mohlo výrazně ovlivnit klima třídy.	61%
g)	Souhlasím, aby do našeho třídního kolektivu bylo začleněno dítě se SVP.	77,9%
k)	Je vhodné aby děti se SVP pracovaly společně s intaktními (zdravými) dětmi.	78,3%

Zdroj: vlastní výzkum

Z baterie a, m, l, f, c, g, k vyplývá, že pedagogové nevidí v inkluzi žádný přínosnost jak pro zdravé tak i pro děti se SVP a nesouhlasí se společným vzděláváním. Většina nesouhlasí se začleňováním dětí se SVP do běžných mateřských škol, jelikož se domnívají, že by mohly negativně ovlivňovat klima třídy. Tento názor se projevuje i v nesouhlasu začleňování dětí se SVP do jejich konkrétní školy.

Tabulka 14: Připravenost pedagogů

Baterie otázek	Znění otázky	PRŮMĚR
s)	Pedagogové jsou dostatečně připraveni na vzdělávání žáků se SVP.	79%
r)	Pro děti je prospěšné, aby byly rozdělovány do tříd podle intelektu, postižení, zájmu, etnicity či nadání.	76,2%
p)	Inkluzivní vzdělávání je jeden z dalších módních trendů.	55,9%
e)	Děti s podpůrnými opatřeními by měly být vyučovány pouze na speciálních školách.	73,7%

Zdroj: vlastní výzkum

Z baterie s, r, p, e vyplývá, že nadpoloviční většina oslovených pedagogů vidí v inkluzi pouze další módní trend a přiklání se k tomu, aby vyučování dětí se SVP probíhalo pouze ve speciálních školách. Většina z pedagogů vnímá prospěšnost rozdělování dětí do tříd podle jejich intelektu, postižení, zájmu, etnicity či nadání. Téměř 80% pedagogů připouští, že není připraveno na práci s dětmi se SVP a zavádění inkluzivního vzdělávání do praxe.

## 5.2 Hodnocení připravenosti pedagogů mateřských škol na inkluzi

V oblasti hodnocení připravenosti k inkluzi bylo respondentům přeloženo celkem 18 otázek v rámci baterie. Jejich zpracování přehledně ukazuje tabulka číslo 15 níže.

*V oblasti doporučených postupů a výchovných způsobů* se respondenti cítí být nejčastěji spíše připraveni (181 případů). Naopak 92 respondentů se cítí být spíše nepřipraveno či nepřipraveno. Odpovědi na tuto otázku tak byly značně rozporuplné, což může souviset s různou strategií v jednotlivých zařízeních.

Podobné výsledky jsme zaznamenali i u další otázky, která byla zaměřená na připravenost v oblasti komunikace s inkludovanými žáky. Zde je spíše připraveno 140 respondentů a spíše nepřipraveno či rozhodně nepřipraveno 103 osob. Komunikace se tak jeví být ještě slabší částí připravenosti na inkluzi než znalost doporučených přístupů.

Jednou z nejhůře hodnocených oblastí byla oblast diagnostiky, dovedností a vědomostí dětí, kde celkem 135 osob odpovědělo, že je spíše nepřipraveno a 49 je pak nepřipraveno zcela.

Obdobné výsledky pak byly i v další otázce – přizpůsobení principům inkluzivního vzdělávání. Zde negativně odpovědělo celkem 164 osob.

Naopak respondenti odpovídali spíše pozitivně na otázku *V oblasti tvorby bezpečného prostředí inkludovaným dětem*. Celkem 153 dotazovaných uvedlo odpověď spíše ANO a 76 rozhodně ANO. Negativní odpověď poskytlo v tomto případě pouze 86 respondentů.

Nejzápornější odpovědi z celé baterie otázek byly zaznamenány u oblasti individuálního přístupu. Zde 163 (51,7%) respondentů uvedlo odpověď spíše NE, 60 (19%) rozhodně NE, 60 (19%) spíše ANO a pouze 32 (10,3%) rozhodně ANO. Tato oblast tedy tvoří největší slabinu v připravenosti na inkluzi.

Relativně vyrovnané byly odpovědi v oblasti kreativity při práci s dětmi. Zde 2/3 respondentů oscilovaly mezi variantou odpovědi spíše ANO a spíše NE a zbylá třetina byla rozdělena do obou krajních hodnot. Práce s kreativitou tedy představuje značně individualizovaný pedagogický koncept.

Pedagogové mateřských škol se cítí být v *oblasti informovanosti o inkluzi v praxi* značně pozadu. S ohledem na to, že na příslušnou otázku odpovědělo 192 osob spíše negativně či vyhraněně negativně, lze konstatovat, že daná oblast není zvládnutá a že se pedagogům potřebných informací z nějakého důvodu nedostává.



*V oblasti problematiky speciální pedagogiky* opět výzkumný soubor většinou uváděl variantu spíše ANO – 94 případů či spíše NE - 133 případů. Směrodatná odchylka je v případě této otázky tedy značná a záleží pedagog od pedagoga, jak tuto oblast pojímá.

Podobně tomu bylo i v případě další otázky, tj. *V oblasti vzdělávání v oblasti inkluze ve školství*, 45 dotázaných odpovědělo rozhodně ANO, 87 dotázaných odpovědělo spíše ANO. Naopak 121 pedagogů zaškrtnulo odpověď spíše NE a 62 z nich odpověď rozhodně NE. Respondenti tak nemají až tak velký problém se sebevzděláváním se v oblasti inkluze, jako spíše s dostupností informací o tom, jak už inkluze funguje v praxi (viz hodnocení předchozích otázek).

Nejpozitivněji hodnocenou oblastí byla *oblast rovného přístupu k dětem*. Zde totiž 190 respondentů vyjádřilo naprostý souhlas, 123 respondentů uvedlo, že spíše souhlasí, spíše nesouhlasilo 6 osob a rozhodně NE neuvedl nikdo. Lze tedy konstatovat, že pedagogové obecně uznávají rovnost různých individuí, nejsou nijak diskriminačně zaměřeni, avšak k inkluzi jako takové se příliš kladně nestaví.

V oblasti tvorby potřebných *pomůcek pro práci s dětmi se SVP* již však odpovědi byly spíše negativní (128 respondentů). To znamená, že pedagogové nedisponují dostatečnými znalostmi a dovednostmi pro přípravu takto specifických pomůcek.

Podobně vyšla i následující otázka – *oblast práce s informacemi týkajícími se inkludovaného dítěte*, kde 121 pedagogů odpovědělo, že spíše nejsou dostatečně vzdělaní v této oblasti. 52 dotázaných odpovědělo, že rozhodně nejsou dostatečně vzdělaní. Na druhou stranu celkem 142 dotázaných odpovědělo, že je spíše dostatečně vzdělaných anebo rozhodně vzdělaných v této oblasti.

Poměrně negativně byla hodnocena *oblast tvorby individuálního vzdělávacího plánu pro dítě SV*, kde 130 respondentů odpovědělo spíše negativně a 81 zcela negativně. To můžeme interpretovat tak, že pedagogové nedisponují dostatečnými zkušenostmi s tvorbou individuálních plánů pro dítě s handicapem, neboť tyto jsou odlišné od jejich běžné praxe.

Specifickou oblastí je *nabídka různých typů činností dle individuálních zájmů dětí s handicapem*. Tato oblast byla respondenty ohodnocena spíše pozitivně (202 dotazovaných), 46 respondentů ji hodnotilo dokonce velmi kladně. Tato oblast tedy pro pedagogy nepředstavuje žádný problém.

Obdobně byla hodnocena i oblast následující: *oblast poskytování odborných informací rodičům dětí SVP*, kde 187 dotázaných hodnotilo „Spíše ANO“, dále 62 zvolilo odpověď

„rozhodně ANO“. Jak můžeme vidět, pozitivní hodnocení převažuje. Naopak 63 odpovědělo „spíše NE“ a jen 3 dotázaní zvolili možnost „Rozhodně NE“. Práci s rodiči lze tedy považovat za další silnou stránku oslovených pedagogů mateřských škol.

V oblasti pravidelného vyhodnocování své práce se 145 pedagogů necítí příliš připraveno a 14 se dokonce cítí zcela nepřipravených. Otázkou je jakou formou probíhalo hodnocení jejich práce doposud a jak moc toto pedagogové vnímají jako odlišné oproti dětem v inkluzi.

Poslední otázka byla zaměřena na připravenost úpravy svých přístupů, metod a forem práce v souvislosti s výsledky hodnocení. Otázka tedy navazovala na otázku předchozí. Oproti očekávání podobných výsledků však respondenti odpovídali spíše kladně než záporně. Celkem tedy zaškrtno 172 dotázaných odpověď „Spíše ANO“, dále 82 dotázaných odpověď „Rozhodně ANO“. Dohromady jen 61 z nich odpovědělo negativně a z toho jen 10 označilo odpověď „rozhodně NE“.

Tabulka 15: Míra připravenosti pedagogů MŠ na inkluzivní vzdělávání

		Rozhodně ANO (1)	Spíše ANO (2)	Spíše NE (3)	Rozhodně NE (4)
a)	V oblasti doporučených postupů a výchovných způsobů.	42 (13,3%)	181 (57,5%)	58 (18,4%)	34 (10,8%)
b)	V oblasti komunikace s inkludovanými žáky	72 (22,9%)	140 (44,4%)	83 (26,4%)	20 (6,3%)
c)	V oblasti diagnostiky dovedností a vědomostí dětí a jejich míry začlenění do kolektivu	33 (10,5%)	98 (31,1%)	135 (42,9%)	49 (15,5%)
d)	V oblasti přizpůsobení principům inkluzivního vzdělávání.	46 (14,6%)	105 (33,3%)	142 (45,1%)	22 (6,9%)
e)	V oblasti tvorby bezpečného prostředí inkludovaným dětem.	76 (24,1%)	153 (48,6%)	74 (23,5%)	12 (3,8%)
f)	V oblasti individuálního přístupu	32 (10,3%)	60 (19%)	163 (51,7%)	60 (19%)
g)	V oblasti kreativity při práci s dětmi	48 (15,2%)	112 (35,6%)	101 (32,1%)	54 (17,1%)

h)	V oblasti informovanosti o inkluzi v praxi	34 (10,8%)	89 (28,3%)	152 (48,2%)	40 (12,7%)
i)	V oblasti problematiky speciální pedagogiky	37 (11,7%)	94 (29,8%)	133 (44,3%)	51 (16,2%)
j)	V oblasti vzdělávání v oblasti inkluze ve školství.	45 (14,3%)	87 (27,6%)	121 (38,4%)	62 (19,7%)
k)	V oblasti rovného přístupu k dětem	190 (60%)	123 (39%)	6 (1%)	0 (0%)
l)	V oblasti tvorby potřebných pomůcek pro práci s dětmi s SVP	24 (7,6%)	99 (31,4%)	128 (40,6%)	64 (20,4%)
m)	V oblasti práce s informacemi týkajícími se inkludovaného dítěte	36 (11,4%)	106 (33,7%)	121 (38,4%)	52 (16,5%)
n)	V oblasti tvorby individuálního vzdělávacího plánu pro dítě SVP	32 (10,1%)	72 (22,9%)	130 (41,3%)	81 (25,7%)
o)	V oblasti nabídky různých typů činností na základě jejich zájmu	46 (14,6%)	202 (64,1%)	62 (19,7%)	5 (1,6%)
p)	V oblasti poskytování odborných informací rodičům dětí SVP	62 (19,7%)	187 (59,3%)	63 (20%)	3 (1%)
r)	V oblasti pravidelného vyhodnocování svojí práce	73 (23,4%)	83 (26,6%)	145 (46%)	14 (4%)
s)	Na základě hodnocení upravují svoje přístupy, metody a formy práce.	82 (26%)	172 (54,6%)	51 (16,2%)	10 (3,2%)

Zdroj: vlastní výzkum

Vysvětlivky: **prevažující míra připravenosti pedagogů mateřských škol na inkluzivní vzdělávání**, **prevažující míra nepřipravenosti pedagogů mateřských škol na inkluzivní vzdělávání**, **vyrovnaná míra připravenosti/ nepřipravenosti pedagogů**.

Z celkového počtu 18 otázek odpovídali respondenti u 7 (38,8%) otázek pozitivně. Pedagogové se cítí být připraveni v oblastech rovného přístupu k dětem, tvorby bezpečného prostředí pro děti se SVP, v oblasti poskytování odborných rad rodičům aj. (modře vyznačené). Na 8 (44,4%) otázek odpověděli respondenti negativně (např. že se pedagogové cítí nepřipraveni v oblastech individuálního přístupu, tvorby IVP, tvorby

potřebných pomůcek aj. (červeně vyznačené). U 3 otázek (16,8%) byla míra připravenosti/nepřipravenosti respondentů velmi vyrovnaná (zeleně vyznačené) a lze tedy říct, že míra připravenosti/nepřipravenosti pedagogů závisí na celkové připravenosti mateřské školy.

### **5.3 Zdroje motivace pro získávání informací týkající se inkluzivního vzdělání**

Jak ukazuje Tabulka 16, ohledně hlavního zdroje motivace pro získávání informací, týkajících se inkluzivního vzdělávání, odpovědělo 100 respondentů (31,7%), že hlavním zdrojem k získávání informací pro inkluzivní vzdělávání je pro ně rozhodně povinné školení v rámci zaměstnání. O něco více tedy 115 respondentů (36,6%) využívá spíše povinné školní vzdělávání v rámci zaměstnání. Jen 63 respondentů (20%) spíše nevyužívá jako zdroj motivace pro inkluzivní vzdělávání povinné školení a pouze 37 respondentů (11,7%) rozhodně nevyužívá povinné školení jako zdroj své motivace k získávání informací pro inkluzivní vzdělávání.

Vlastní iniciativu (samostudium), jako hlavní zdroj motivace pro získávání informací o inkluzivním vzdělávání uvedlo pouze 33 respondentů (10,5%). O něco více – 80 respondentů (25,4%) má spíše ano vlastní iniciativu jako hlavní zdroj motivace. Nejvíce respondentů 135 (42,9%) odpovědělo na otázku hlavního zdroje motivace v podobě samostudia spíše ne a 67 respondentů (21,3%) odpovědělo na tuto otázku rozhodně ne.

Hlavním zdrojem motivace pro získávání informací o inkluzivním vzdělávání je pro 33 respondentů (47%) vedení školy, spíše ano odpovědělo 122 respondentů (38,7%). Vedení školy spíše není hlavní motivací pro získávání informací o inkluzivním vzdělávání pro 32 respondentů (10,2%) a rozhodně ne odpovědělo 13 respondentů (4,1%).

Situace ve třídě je rozhodně hlavním zdrojem k získávání informací o inkluzivním vzdělávání pro 53 respondentů (16,8%). Největší počet respondentů 178 (56,6%) uvádí, že situace ve třídě je pro ně spíše tímto hlavním zdrojem motivace, 53 respondentů (16,8%) odpovědělo na tuto otázku, že pro ně spíše není jako hlavní důvod motivace situace ve třídě. Rozhodně není situace ve třídě motivací k získávání informací o inkluzivním vzdělávání pro 31 respondentů (9,8%).

Kolegyně/kolegové jsou rozhodně zásadní motivací k získávání informací o inkluzivním vzdělávání pouze pro 12 respondentů (3,8%) pro 52 respondentů (16,6%) jsou kolegové/

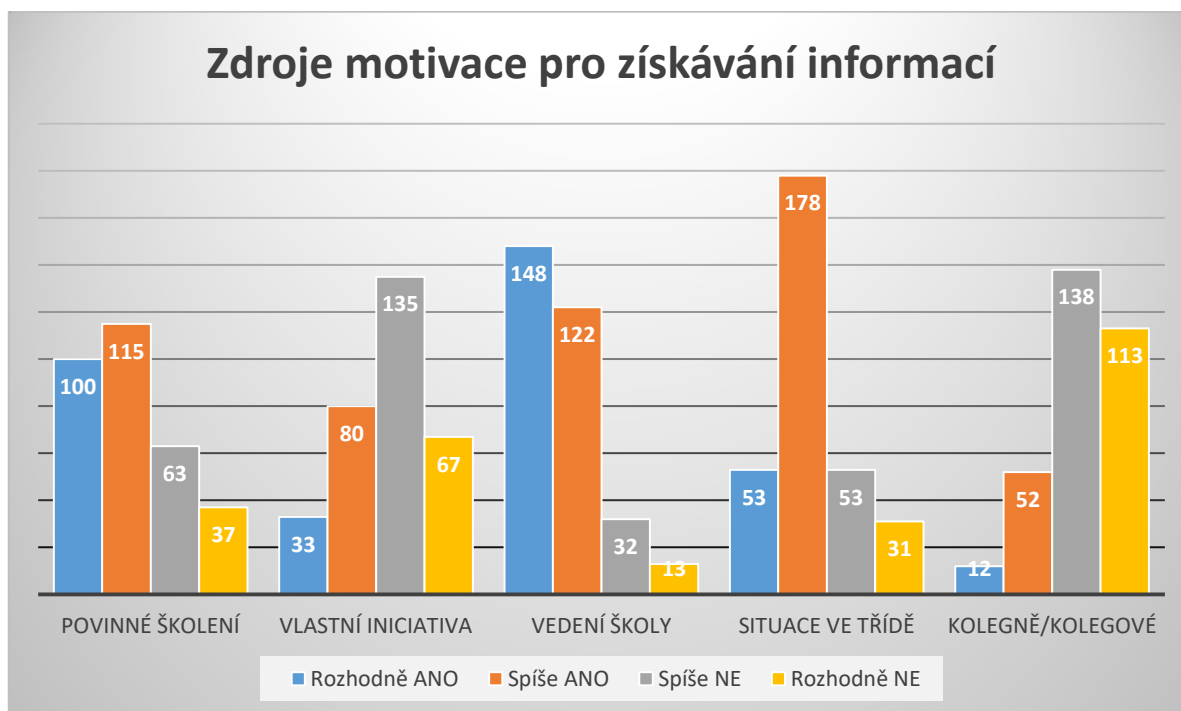
kolegyně spíše ano motivačním činitelem. Největší počet respondentů – 138 (43,8%) se ke kolegům/kolegyním, jakož to zdroji motivace pro získávání informací o inkluzivním vzdělávání, vyjádřil, že spíše nejsou tímto zdrojem a pro 113 respondentů (35,9%) rozhodně nejsou zdrojem motivace k získávání informací pro inkluzivní vzdělávání.

Tabulka 16: Zdroje motivace pro získávání informací

	Rozhodně ANO (1)	Spíše ANO (2)	Spíše NE (3)	Rozhodně NE (4)
Povinné školení v rámci zaměstnání	100 (31,7%)	115 (36,6%)	63 (20%)	37 (11,7%)
Vlastní iniciativa (samostudium)	33 (10,5%)	80 (25,4%)	135 (42,9%)	67 (21,3%)
Vedení školy	148 (47%)	122 (38,7%)	32 (10,2%)	13 (4,1%)
Situace ve třídě	53 (16,8%)	178 (56,6%)	53 (16,8%)	31 (9,8%)
Kolegyně/kolegové	12 (3,8%)	52 (16,5%)	138 (43,8%)	113 (35,9%)

Zdroj: vlastní výzkum

Graf č. 6: Zdroje motivace pro získávání informací



Zdroj: vlastní výzkum

Z grafu 6 je patrné, že největším zdrojem motivace respondentů pro získávání informací o inkluzivním vzdělávání je situace ve třídě a vedení školy. Dalším důležitým zdrojem motivace k získávání informací je pro respondenty povinné školení v rámci zaměstnání. Nejméně motivačním zdrojem jsou kolegové/kolegyně a vlastní iniciativa.

#### 5.4 Zdroje získávání informací týkající se inkluzivního vzdělávání

Jak ukazuje Tabulka 17, ohledně hlavního zdroje získávání informací, který se týká inkluzivního vzdělávání, odpovídali respondenti vcelku různě. Celkem 203 respondentů (64,4 %) využívá k zisku informací o problematice inkluzivního vzdělávání hlavně internet nebo jiná média. O něco méně – tedy 72 respondentů (22,9 %) využívá spíše internet a média. Jen 28 respondentů (8,9 %) spíše nevyužívá k zisku informací internet nebo média a pouhých 12 respondentů (3,8 %) odpovědělo tak, že rozhodně nevyužívají internet ani média k tomu, aby se dozvěděli nějaké informace, které se týkají inkluzivního vzdělávání. Lze tedy říci, že relativně mnoho respondentů (87,3 %) využívá online formu, nebo jiná média.

Noviny, časopisy a odbornou literaturu používá k zisku informací celkem 110 respondentů (34,9 %), 109 respondentů (34,6 %) je spíše používá. Noviny, časopisy a odbornou literaturu spíše nepoužívá k zisku informací, které se týkají inkluzivního vzdělávání,

celkem 64 respondentů (20,3 %) a vůbec je nepoužívá 32 respondentů (10,2 %). Noviny jsou v tomto případě využívanějším prostředkem, díky kterému získávají respondenti informace, týkající se inkluzivního vzdělávání. Využívá je 69,5 % ze všech dotazovaných respondentů.

Co se týče diskuse mezi kolegy a společné komunikace o této problematice, tu využívá k získání informací jen 54 respondentů (17,1 %), 69 respondentů (21,9 %) s kolegy spíše diskutuje. Formu diskuse mezi kolegy ohledně inkluzivního vzdělávání spíše nevyužívá 103 respondentů (32,7 %) a 89 respondentů (28,3 %) uvedlo, že tuto formu vůbec nevyužívají, nesetkávají se s tím. Diskusi mezi sebou respondenti spíše nevyužívají, převažuje 61 % respondentů, kteří ji spíše a rozhodně nevyužívají.

Přednášek, seminářů nebo vzdělávacích akcí se účastní hned 178 respondentů (56,5 %), spíše se jich účastní 63 respondentů (20 %). Přednášek, seminářů a vzdělávacích akcí se spíše neúčastní 59 respondentů (18,7 %) a v žádném případě se jich neúčastní jen 15 respondentů (4,8 %). Přednášky, semináře, nebo jiné vzdělávací akce jsou relativně používané, v podstatě se jich účastní nebo je využívá 76,5 %, což je celkem velké množství respondentů.

Exkurzí ve speciálních školách se účastní 64 respondentů (20,3 %), spíše se jich účastní 95 respondentů (30,2 %). Stejně množství respondentů – tožně 78 (24,8 %) se exkurzí spíše neúčastní a vůbec neúčastní.

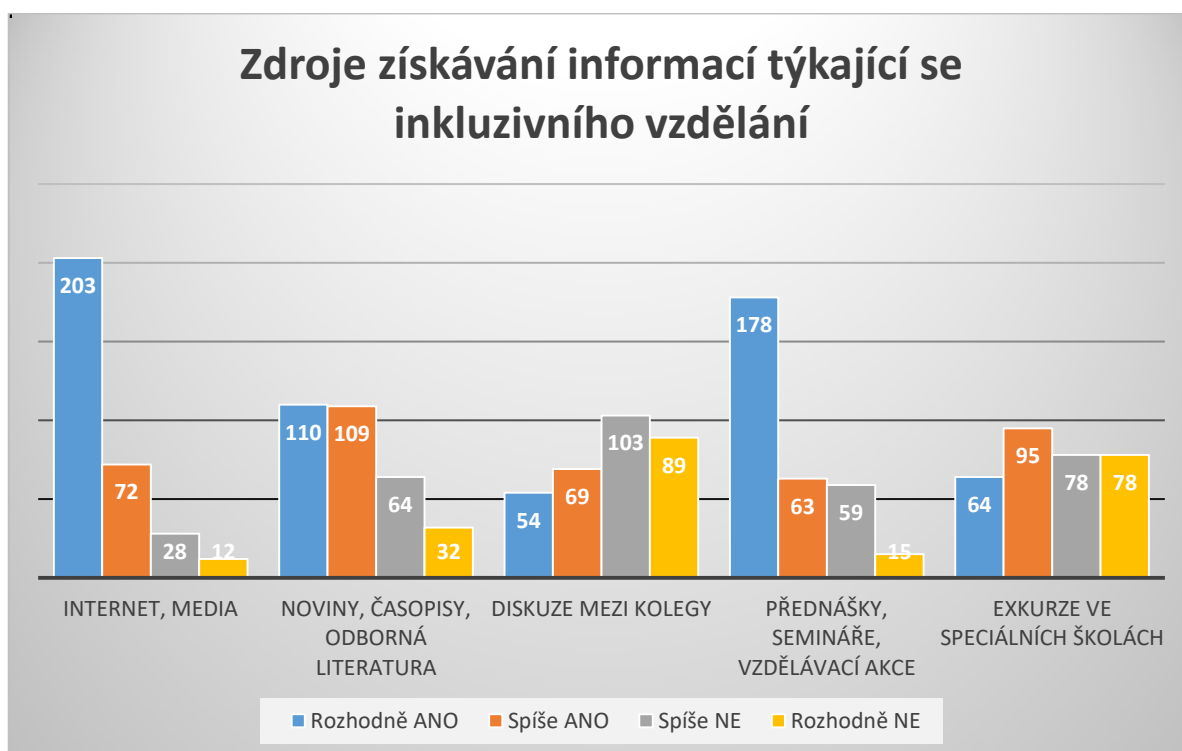
Z tabulky 13 a grafu 7 vyplývá, že mezi mnohem více využívané zdroje pro získávání informací, které se týkají inkluzivního vzdělávání, patří spíše internet a média spolu s účastí na přednáškách, seminářích, nebo na jiných vzdělávacích akcích. Respondenti využívají mnohé zdroje, ale jak již bylo řečeno, za zmínku stojí převážně internet, média, přednášky, semináře a vzdělávací akce. V podstatě je to celkem i pochopitelné, protože internet či média jsou rychle dostupná a lze v nich zjistit téměř cokoli. Co se týče přednášek, seminářů nebo vzdělávacích akcí, tam se respondenti dovědí také mnoho informací, mohou se například na něco zeptat, mohou diskutovat, nebo jen pozorně poslouchat. Respondenti příliš nevyužívají zdroj diskuse mezi kolegy, a co se týče exkurzí ve speciálních školách, tam je to relativně půl na půl. Někteří respondenti exkurze absolvují, někteří ne.

Tabulka 17: Zdroje získávání informací týkajících se inkluzivního vzdělávání

	Rozhodně ANO (1)	Spíše ANO (2)	Spíše NE (3)	Rozhodně NE (4)
Internet, media	203 (64,4%)	72 (22,9%)	28 (8,9%)	12 (3,8%)
Noviny, časopisy, odborná literatura	110 (34,9%)	109 (34,6%)	64 (20,3%)	32 (10,2%)
Diskuze mezi kolegy	54 (17,1%)	69 (21,9%)	103 (32,7%)	89 (28,3%)
Přednášky, semináře, vzdělávací akce	178 (56,5%)	63 (20%)	59 (18,7%)	15 (4,8%)
Exkurze ve speciálních školách	64 (20,3%)	95 (30,2%)	78 (24,8%)	78 (24,8%)

Zdroj: vlastní výzkum

Graf č. 7: zdroje získávání informací týkající se inkluzivního vzdělání



Zdroj: vlastní výzkum



## 5.5 Prostor pro zlepšení v oblasti inkluze ve vzdělávání

Jak vidí respondenti prostor pro zlepšení inkluze ve vzdělávání, shrnuje Tabulka 18. Otázka č. 5, která se týká prostoru pro zlepšení v oblasti inkluze vzdělávání, nebyla také zcela jednoznačně zodpovězena. Celkem 147 respondentů (46,6 %) vidí rozhodně prostor pro zlepšení v materiální a finanční oblasti. V této oblasti vidí prostor pro zlepšení spíše 86 respondentů (27,3 %). Prostor pro zlepšení v materiální a finanční oblasti nevidí spíše 55 respondentů (17,5 %) a vůbec by tuto variantu nevolilo 27 respondentů (8,6 %).

Co se týče informovanosti pedagogů v oblasti inkluze, tam vidí rozhodně mnoho prostoru pro zlepšení jen 58 respondentů (18,4 %), spíše by tu oblast volilo 97 respondentů (30,8 %). Obdobně – 96 respondentů (30,5 %) si spíše myslí, že v informovanosti pedagogů v oblasti inkluze není prostor pro zlepšení. Určitě o tomto prostoru pochybuje 64 respondentů (20,3 %), kteří tuto oblast informovanosti pedagogů rozhodně ne zvolili.

Podporu ze strany vedení by rozhodně uvítalo hned 158 respondentů (50,2 %), spíše by ji uvítalo 63 respondentů (20 %). Našli se i tací respondenti, kteří podporu ze strany vedení školy nevidí jako prostor, kde by se dala nějakým způsobem zlepšit situace v oblasti inkluze vzdělávání. Těchto respondentů, kteří zvolili odpověď, že spíše v této oblasti nevidí prostor, bylo 59 (18,7 %), a rozhodně v této oblasti nevidí prostor 35 respondentů (11,1 %).

Prostor pro zlepšení v oblasti inkluze vzdělávání vidí rozhodně 81 respondentů (25,7 %) ve spolupráci se svými kolegy, a 105 respondentů (33,3 %) v této oblasti spíše prostor vidí. Spolupráci s kolegy nevidí jako prostor pro zlepšení v oblasti inkluze vzdělávání spíše 119 respondentů (37,8 %) a rozhodně nepovažuje spolupráci se svými kolegy v oblasti zlepšování za účinnou jen 10 respondentů (3,2 %).

Co se týče spolupráce s rodiči, tu vidí 84 respondentů (26,7 %) jako oblast, kde by rozhodně mohlo dojít ke zlepšení inkluze ve vzdělávání, 102 respondentů (32,4 %) vidí spolupráci s rodiči jako oblast, kde by spíše mohlo dojít ke zlepšení situace. O spolupráci s rodiči pochybuje celkem 69 respondentů (21,9 %), kteří si spíše nemyslí, že je to prostor pro zlepšení inkluze a 60 respondentů (19,0 %) si to rozhodně nemyslí.

Prostor pro zlepšení v oblasti zkušenosti pedagogů běžných MŠ v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb vidí rozhodně 127 respondentů (40,3 %) a spíše 97 respondentů (30,8 %). O těchto zkušenostech pochybuje 41 respondentů (13,0 %), kteří v tom prostor spíše

nevidí, a celkem 50 respondentů (15,9 %) ve zkušenostech pedagogů běžných MŠ prostor pro zlepšení inkluze vzdělávání rozhodně nevidí.

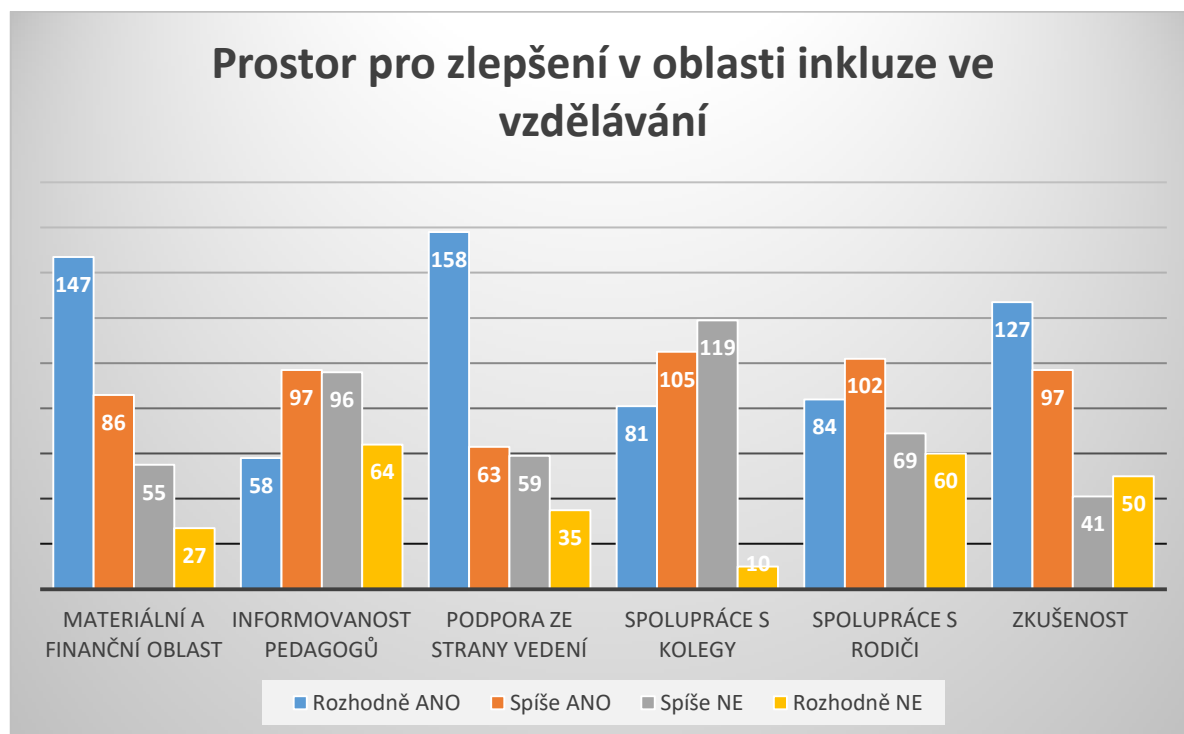
Podle odpovědí všech respondentů lze určit, že v podstatě největší prostor pro zlepšení v oblasti inkluze ve vzdělávání vidí respondenti v materiální a finanční oblasti, dále také v podpoře ze strany vedení školy, ve spolupráci s rodiči, kolegy a také v oblasti zkušenosti jednotlivých pedagogů běžných MŠ v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb. Co se týče informovanosti pedagogů v oblasti inkluze, tam respondenti odpovídali relativně totožně, téměř polovina s tím souhlasí a druhá ne. Pro lepší představu uvádíme graf č. 8.

*Tabulka 18: Prostor pro zlepšení v oblasti inkluze*

	Rozhodně ANO (1)	Spíše ANO (2)	Spíše NE (3)	Rozhodně NE (4)
Materiální a finanční oblast	147 (46,6%)	86 (27,3%)	55 (17,5%)	27 (8,6%)
Informovanost pedagogů v oblasti inkluze	58 (18,4%)	97 (30,8%)	96 (30,5%)	64 (20,3%)
Podpora ze strany vedení školy	158 (50,2%)	63 (20%)	59 (18,7%)	35 (11,1%)
Spolupráce s kolegy	81 (25,7%)	105 (33,3%)	119 (37,8%)	10 (3,2%)
Spolupráce s rodiči	84 (26,7%)	102 (32,4%)	69 (21,9%)	60 (19%)
Zkušenost pedagogů běžných MŠ v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb	127 (40,3%)	97 (30,8%)	41 (13%)	50 (15,9%)

Zdroj: vlastní výzkum

Graf č. 8: Prostor pro zlepšení v oblasti inkluze



Zdroj: vlastní výzkum

## 5.6 Testování hypotéz

***H1<sub>0</sub>: Délka praxe pedagogů nemá vliv na názor na zavádění inkluze.***

***H1<sub>A</sub>: S délkou praxe je názor na zavádění inkluze negativnější.***

Jedná se o proměnné ordinální, proto byla jako statistická analýza zvolena korelace (Tabulka č. 19). Bylo zjištěno, že  $p=0,002$ , tudíž je mezi proměnnými statisticky významný vztah. Hodnota korelace byla  $r=0,225$ , což ukazuje spíše slabší korelaci. **Je nicméně možné zamítnout stanovenou nulovou hypotézu.** Čím mají pedagogové delší praxi, tím více je jejich názor na zavádění inkluzivního vzdělávání do praxe proti inkluzivní. Z prováděného testování hypotéz konkrétně vyplynulo, že u hypotézy H1, srovnávající délku praxe pedagogů s jejím vlivem na názor pedagogů na zavádění inkluze, je mezi proměnnými významně statistický vztah.

Tabulka 19: Korelace pro H1

		Délka praxe	Názor - inkluze
Délka praxe	Pearson Correlation, r	1	0,225
	p		0,002
	N	315	
Názor - inkluze	Pearson Correlation, r	0,225	1
	p	0,002	
	N	315	

Zdroj: vlastní výzkum, výpočet program SPSS

***H2<sub>0</sub>: Výše dosaženého vzdělání nemá vliv na názor na zavádění inkluze.***

***H2<sub>A</sub>: Čím mají pedagogové vyšší dosažené vzdělání tím mají pozitivnější názor na inkluzi.***

I v tomto případě se jedná o ordinální proměnné, a proto byla jako statistická analýza zvolena korelace (Tabulka č. 20). Výpočet ukázal, že  $p=0,311$ , tudíž mezi testovanými proměnnými není statisticky významný vztah, **proto nezamítáme nulovou hypotézu.** V hypotéze H2 jsme předpokládali, že výše dosaženého vzdělání nemá vliv na názor na zavádění inkluze. Mezi testovanými proměnnými se neprokázal statisticky významný vztah, proto jsme neodmítli hypotézu nulovou, která říká, že názor pedagogů na inkluzi se neliší podle nejvyššího dosaženého vzdělání.

Tabulka 20: Korelace pro H2

		Vzdělání	Názor - inkluze
Vzdělání	Pearson Correlation, r	1	0,417
	p		0,311
	N	315	
Názor - inkluze	Pearson Correlation, r	0,417	1
	p	0,311	
	N	315	

Zdroj: vlastní výzkum, výpočet program SPSS

**H3<sub>0</sub>: Délka praxe pedagogů nemá vliv na názor o nepřipravenosti mateřské školy na inkluzivní vzdělávání.**

**H3<sub>A</sub>: Čím delší je praxe pedagogů, tím více převažuje názor o nepřipravenosti mateřské školy na inkluzivní vzdělávání.**

Jedná se opět o proměnné ordinální, proto byla jako statistická analýza zvolena korelace (Tabulka č. 21). Bylo zjištěno, že  $p=0,001$ , tudíž je mezi proměnnými statisticky významný vztah. Hodnota korelace byla  $r=0,628$ , což ukazuje spíše silnou korelaci. **Je tedy možné zamítnout stanovenou nulovou hypotézu.** Čím mají pedagogové delší praxi, tím horší mají názor na připravenost jejich mateřské školy na inkluzivní vzdělávání. U hypotézy H3 jsme zkoumali vztah mezi délkou praxe pedagogů a názorem pedagogů na nepřipravenost mateřské školy na inkluzivní vzdělávání, a to konkrétně, že délka praxe na tento názor nemá žádný vliv. U této hypotézy byla silná korelace mezi hypotézou nulovou a alternativní, proto jsme zamítli stanovenou nulovou hypotézu.

Tabulka 21: Korelace pro H3

		Délka praxe	Názor - připravenost
Délka praxe	Pearson Correlation, r	1	0,628
	p		0,001
	N	315	
Názor - připravenost	Pearson Correlation, r	0,628	1
	p	0,001	
	N	315	

Zdroj: vlastní výzkum, výpočet program SPSS

*H4<sub>0</sub>: Přípravenost pedagogů na implementaci inkluze nemá vliv na názor o implementaci inkluze.*

*H4<sub>A</sub>: Čím je pedagog připravenější na implementaci inkluze, tím pozitivnější má na ni názor.*

V tomto případě se jedná se o proměnné ordinální, proto byla jako statistická analýza zvolena korelace (Tabulka č. 22). Bylo zjištěno, že  $p=0,052$ , tudíž mezi proměnnými neexistuje statisticky významný vztah. **Proto nezamítáme hypotézu nulovou.** Hypotéza H4 zkoumala připravenost pedagogů na implementaci inkluze, konkrétně, že připravenost pedagogů nemá vliv na názor o implementaci inkluze. Tato hypotéza se potvrdila.

Tabulka 22: Korelace pro H4

		Přípravenost	Názor - inkluze
Přípravenost	Pearson Correlation, r	1	0,121
	p		0,052
	N	315	
Názor - inkluze	Pearson Correlation, r	0,121	1
	p	0,052	
	N	315	

Zdroj: vlastní výzkum, výpočet program SPSS

*H5<sub>0</sub>: Dosažená výše vzdělání nemá vliv na připravenost pedagogů na inkluzivní vzdělávání.*

*H5<sub>A</sub>: Přípravenost pedagoga na inkluzivní vzdělávání se liší podle nejvyššího dosaženého vzdělání.*

I v tomto případě se jedná se o obě proměnné ordinální, proto byla jako statistická analýza zvolena korelace (Tabulka č. 23). Bylo zjištěno, že  $p=0,129$ , tudíž mezi proměnnými neexistuje statisticky významný vztah. **Proto nezamítáme hypotézu nulovou.** V hypotéze H5 jsme zjišťovali vztah mezi dosaženou výši vzdělání a připravenosti pedagogů na inkluzivní vzdělávání, konkrétně, zda výše dosaženého vzdělání nemá vliv na připravenost pedagogů na inkluzivní vzdělávání. Mezi proměnnými neexistuje statisticky významný vztah. Proto jsme neodmítli nulovou hypotézu, která předpokládala, že připravenost pedagoga na inkluzivní vzdělávání se liší podle nejvyššího dosaženého vzdělání.

Tabulka 23: Korelace pro H5

		Připravenost	Vzdělání
Připravenost	Pearson Correlation, r	1	0,442
	p		0,129
	N	315	
Vzdělání	Pearson Correlation, r	0,442	1
	p	0,129	
	N	315	

Zdroj: vlastní výzkum, výpočet program SPSS

***H<sub>0</sub>: Věk pedagogů nemá vliv na typ zdrojů využívaných v získávání informací o inkluzi.***

***H<sub>A</sub>: S klesajícím věkem převažují online zdroje v získávání informací o inkluzi.***

V tomto případě porovnáваме vztah mezi ordinální (věk) a nominální (zdroje informací) proměnnou. Zvolený test proto bude ANOVA. Výsledek testu ukázal  $p=0,001$ ;  $F=2,793$ .

**Mezi proměnnými je tedy statisticky významný vztah a lze odmítnout nulovou hypotézu.** Mladší respondenti více využívají online zdroje informací, než respondenti starší. Hypotéza H<sub>0</sub> předpokládala, že věk pedagogů nemá vliv na typ zdrojů využívaných získávání informací o inkluzi. Mezi proměnnými byl nalezen významný statistický vztah, a proto jsme odmítli hypotézu nulovou, která předpokládala, že s klesajícím věkem převažují online zdroje v získávání informací o inkluzi. Mladší respondenti více využívají online zdroje informací, než respondenti starší.

## 6 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Co se týče názorů pedagogů na problematiku inkluzivního vzdělání v MŠ, pak dle výsledků, které vzešly z výzkumného šetření, vyplývá, že pedagogové nebo asistenti pedagogů v mateřských školách se k zavádění inkluze v mateřských školách staví spíše negativně. To lze odvodit z toho, že nadpoloviční většina respondentů tvrdí, že inkluze není přínosná pro všechny její účastníky. Tento negativní postoj je zaujímán také z toho důvodu, že si celkem 176 respondentů z 315 myslí, že inkluzivní vzdělávání je jen dalším módním trendem. Obrovským problémem je také nepřipravenost pedagogů na vzdělávání žáku se SVP, kterou respondenti uvedli. Oproti tomu si však respondenti myslí, že inkluze pomůže podpořit vzdělávací potenciál a sociální dovednosti dítěte, a inkluzi tak úplně nezavrhuje. Začlenit dítě se SVP do prostředí běžné MŠ, pak dle většiny respondentů může výrazným způsobem také ovlivnit klima a fungování třídy.

Pokud budeme mluvit o připravenosti pedagogů mateřských škol na inkluzi, v podstatě se dotazovaní respondenti cítí připraveni. Existují samozřejmě oblasti, ve kterých se pedagogové příliš necítí, ale převažuje připravenost pedagogů. Nejčastěji se cítí připraveni v oblasti komunikace s inkludovanými žáky, nebo v oblasti rovného přístupu k dětem, či v oblasti tvorby bezpečného prostředí. Oproti tomu se pedagogové necítí připraveni v oblasti individuálního přístupu k žákům, v oblasti kreativity při práci s dětmi, v oblasti tvorby individuálního vzdělávacího plánu pro dítě se SVP či v oblasti informovanosti o inkluzi v praxi.

Jak již bylo řečeno, pedagogové nejsou příliš informováni ohledně inkluzivního vzdělávání a o změnách, které v této oblasti nastávají. Informace získávají nejčastěji z internetu, médií nebo díky různým přednáškám, seminářům či vzdělávacím akcím. Zrovna internet a média však nejsou zcela stoprocentním a relevantním zdrojem. Pedagogové tak nevědí, na co se mají připravit, ani jak by vlastně mělo inkluzivní vzdělávání probíhat. Proto je vhodné zaměřit se na získávání informací z ověřených a kvalitních zdrojů. Respondenti jen málo diskutují o inkluzi mezi sebou a příliš nejsou využívány ani exkurze ve speciálních školách. Je logické, že prostor by měl být věnován právě zlepšování informovanosti o inkluzivním vzdělávání a o chystaných změnách. Respondenti uvedli, že prostor by měl být věnován nejen materiální a finanční oblasti inkluze, ale také zkušenostem, které mají běžní pedagogové v oblasti SVP. Pedagogové vědí, že by si měli doplnit informace v těchto oblastech, a že by mělo dojít ke zlepšení. Často ale mohou kvalitní informace poskytnout jen dlouholetí odborníci, kteří mají zkušenosti se speciální pedagogikou.



Zároveň se zde nabízí i varianta dalšího vzdělávání, která však pro mnoho pedagogů nepřichází v úvahu, ať z hlediska časového, nebo finančního. Důležitá je pro pedagogy také podpora ze strany vedení, díky které by měl být nastaven koncept celého inkluzivního vzdělávání v mateřských školách.

Z prováděného testování hypotéz konkrétně vyplynulo, že u hypotézy H1, srovnávající délku praxe pedagogů s jejím vlivem na názor pedagogů na zavádění inkluze, je mezi proměnnými významně statistický vztah. Proto bylo možno přijmout stanovenou alternativní hypotézu H1<sub>A</sub>, tedy, že čím mají pedagogové delší praxi, tím mají více proti inkluzivní názor na zavádění inkluze.

V hypotéze H2 jsme předpokládali, že výše dosaženého vzdělání nemá vliv na názor na zavádění inkluze. Mezi testovanými proměnnými se neprokázal statisticky významný vztah, proto jsme neodmítli hypotézu nulovou, která říká, že názor pedagogů na inkluzi se neliší podle nejvyššího dosaženého vzdělání.

U hypotézy H3 jsme zkoumali vztah mezi délkou praxe pedagogů a názorem pedagogů na nepřipravenost mateřské školy na inkluzivní vzdělávání, a to konkrétně, že délka praxe na tento názor nemá žádný vliv. U této hypotézy byla silná korelace mezi hypotézou nulovou a alternativní, proto jsme zamítli stanovenou nulovou hypotézu. Čím mají pedagogové delší praxi, tím negativnější mají názor na připravenost mateřské školy na inkluzivní vzdělávání.

Hypotéza H4 zkoumala připravenost pedagogů na implementaci inkluze, konkrétně, že připravenost pedagogů nemá vliv na názor o implementaci inkluze. Tato hypotéza se potvrdila.

V hypotéze H5 jsme zjišťovali vztah mezi dosaženou výší vzdělání a připraveností pedagogů na inkluzivní vzdělávání, konkrétně, zda výše dosaženého vzdělání nemá vliv na připravenost pedagogů na inkluzivní vzdělávání. Mezi proměnnými neexistuje statisticky významný vztah. Proto jsme neodmítli nulovou hypotézu, která předpokládala, že připravenost pedagoga na inkluzivní vzdělávání se liší podle nejvyššího dosaženého vzdělání.

Hypotéza H6 předpokládala, že věk pedagogů nemá vliv na typ zdrojů využívaných získávání informací o inkluzi. Mezi proměnnými byl nalezen významný statistický vztah, a proto jsme odmítli hypotézu nulovou, která předpokládala, že s klesajícím věkem převažují

online zdroje v získávání informací o inkluzi. Mladší respondenti více využívají online zdroje informací, než respondenti starší.

Musíme podotknout, že výsledky naše výzkumného šetření se vztahují pouze ke zkoumanému vzorku naší diplomové práce a nelze je zobecňovat na všechny pedagogy pracující v českých mateřských školách.

Provedením tohoto výzkumného šetření jsme zjistili různé a velmi zajímavé názory pedagogů na téma zavádění inkluzivního vzdělávání do prostředí mateřských škol. Domníváme se, že se nám podařilo naplnit nejen výzkumné cíle diplomové práce, ale i částečně rozkrýt postoj pedagogů k jejich práci. Vnímáme, že pedagogická práce je krásná, ale i velmi náročná. Pevně věříme, že i přes občasné problémy kvalitní pedagogové tento stres zvládnou a i dále budou dobře a s láskou vychovávat a vzdělávat všechny děti.

## 6.1 Doporučení pro praxi

Na základě výsledků našeho výzkumu si dovoluujeme nabídnout následující doporučení pro praxi při zavádění inkluzivního vzdělávání do mateřských škol.

Prvním doporučením by mohlo být poskytování větší podpory ředitelům škol jak ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, tak i zřizovatelů mateřských škol, poradenských center a občanských organizací, formou větší metodické podpory při realizaci politiky v oblasti předškolního vzdělávání a při jejich činnosti v rámci inkluzivního vzdělávání.

Druhým doporučením je zařazení pravidelných supervizí do programu psychohygieny a vzdělávání pedagogů, i jako podpory vedení mateřských škol při zvládání stanovených úkolů pro zavádění inkluze (např. orientace v legislativě a v systémových změnách).

Jako další doporučení navrhujeme posílení personální vybavenosti mateřské školy, konkrétně zavedení, popřípadě zvýšení počtu pracovníků na pozici asistent pedagoga.

Domníváme se, že jedním ze zásadních doporučení, vyplývajících z našeho výzkumu, je poskytnout pedagogům v mateřských školách větší prostor pro jejich další vzdělávání např. v oblasti speciální pedagogiky, v podobě odborných znalostí, pracovních postupů a metod, které jsou nezbytné při práci s dětmi se SVP.

V souladu s RVP PV zajistit optimální počet dětí ve třídách (intaktních a inkludovaných), v souvislosti s příslušnou vyhláškou.

Dalším vhodným doporučením do procesu inkluzivního vzdělávání v mateřských školách by mohlo být zařazení více dobrých příkladů z praxe. U procesu zavádění inkluzivního vzdělávání do mateřských škol je sdílení dobré praxe jedním z nejdůležitějších prvků. Pedagogové se mohou díky různým příběhům z praxe naučit novým zkušenostem, nebo mohou získat od svých kolegů pedagogů cenné rady, a tím pádem se mohou snažit o zvýšení efektivity inkluzivního vzdělávání. Vzájemná spolupráce a častější možnost přednášek, či školení by pak mohla pomoci proniknout do jádra celé problematiky.

Tato dobrá praxe by mohla být realizována formou častějších návštěv ve specializovaných školách, které s inkluzivními dětmi pracují, a kde se mohou pedagogové z běžných mateřských škol přiučit něčemu novému, a poznat, jak to funguje v jiných školách.

Pedagogové by také měli být připraveni na různé typy dětí, díky kterým budou ochotni měnit a přetvářet metody, formy a různé návyky v mateřské škole a díky kterým se budou chtít dál vzdělávat.

Neméně důležitým doporučením se nám jeví zlepšení komunikace mezi učiteli a rodiči, konkrétně zvyšováním rodičovské informovanosti o práci s jejich dětmi prostřednictvím inkluzivního zázemí, sdělováním nejen pokroků, ale i obtíží, které dítě se SVP v prostředí mateřské školy zažívá. Poskytovat rodičům informace jak pokračovat v práci se svými dětmi i v domácím prostředí a informovat je o pozitivním vlivu inkluzivního prostředí na vývoj jejich dětí.

## ZÁVĚR

Tato práce se zabývala inkluzivním vzděláváním v současných mateřských školách a tím, zda jejich mají vůbec nějaké informace o možnosti zavádění inkluze v mateřských školách. První kapitola teoretické části byla zaměřena na téma inkluze ve vzdělávání. Zabývala se specifikací tématu inkluzivního vzdělávání, jeho podmínek a principů. Druhá kapitola předkládala aktuální legislativní rámec inkluzivního vzdělávání v ČR, zaměřený na inkluzi v systému předškolního vzdělávání. Třetí kapitola obsahovala informace o tom, kdo jsou aktéři předškolního vzdělávání v českých MŠ. V závěru kapitoly byly stručně uvedeny poznatky o zkušenostech s inkluzí v zahraničí.

V praktické části díky 315 respondentům – pedagogům ze Zlínského kraje bylo zjištěno, že pedagogové o zavádění inkluze v mateřských školách žádné informace ani povědomí příliš nemají. Často mají totiž ve třídách tolik dětí, že ani neví, jak mají postupovat a kterým dětem se věnovat dřív. Problémem jsou také různé zdravotní diagnózy dětí, se kterými pedagogové neumí pracovat, a tak bývají často přehlíženy. Neví, jak mají k dětem přistupovat a jak moc kreativní mohou být.

Z výzkumu je však zcela jisté, že všichni pedagogové v mateřských školách mají možnost přístupu k tématu inkluze. Informace o inkluzi získávají převážně z novin, internetu, či přednášek. Bohužel exkurze ve speciálních školách nejsou příliš využívány, stejně tak jako diskuse mezi kolegy navzájem. V této oblasti by měly mateřské školy zapracovat a měly se snažit řešit problematiku inkluzivního vzdělávání mezi kolegy a školami. Z výzkumu lze i vidět, že pedagogové vlastně ani nejsou připraveni na inkluzivní vzdělání a na specifickou práci s dětmi.

Pro inkluzivní vzdělávání je také důležitá spolupráce s rodiči dítěte. Přístup ke vzdělání ze strany rodiny je velmi důležitý, protože pokud nefunguje spolupráce škola-rodina, nebude fungovat nic. Inkluzivní vzdělání znamená totiž to, že dojde k úpravě veškerých podmínek tak, aby byly vyhovující jak pro děti, tak pro jejich rodiče. Inkluze je procesem, kdy musí vzájemně spolupracovat vedení školy, které chce inkluzi podporovat. A je to právě vedení mateřských škol, které se musí rozmyslet, jak bude své pedagogy v oblasti inkluze vzdělávat a jakým způsobem jim bude o inkluzivním vzdělání poskytovat informace. Pedagogové musí být podporováni jak ze strany jejich zaměstnavatelů, tak i ze strany dalších zapojených orgánů. Pokud budou pedagogům vytvořeny vhodné podmínky, tak budou moci dělat vše pro to, aby se jim povedlo maximálně začlenit dítě do kolektivu. Pohled na děti se SVP je totiž zcela nový a relativně neznámý jak pro pedagogy, tak i pro

veřejnost, a proto je důležité, aby si inkluzivní vzdělávání získalo podporu veřejného mínění. Sami pedagogové totiž nic nezmůžou, pokud nebudou mít vytyčené cíle a způsoby poznání inkluzivního vzdělávání. Zásadním problémem je tedy informovanost, která je ale v případě našeho výzkumu velmi nízká.

Přesto náš výzkum ukázal, že pedagogové berou problematiku inkluzivního vzdělávání vážně a snaží se k tomuto tématu přistupovat s respektem a zodpovědně. Sami totiž vědí, že se nejedná jen o 3-4 roky, které musí s dětmi v mateřské škole protrpět, ale že jde i o to, jak správně nastartovat těmto dětem jiný život a jiný pohled na život. Pedagogové jim tak musí dát množství zkušeností, ať už dobrých, nebo špatných, se kterými se třeba děti ani nikdy jindy nesetkají. Jen takovým způsobem je totiž možné inkluzivní vzdělávání správně realizovat.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. ADAMUS, Petr. Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: Evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN 978-80-7510-190-7.
2. ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.
3. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.
4. BENDOVÁ, Petra. *Inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami předškolního věku*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-492-2
5. BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v předškolním vzdělávání*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 9788074648120.
6. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4728-636.
7. FAAS, D., SMITH, A.& DARMODY, M., 2018. *The role of principals in creating inclusive school environments: insights from community national schools in Ireland, School Leadership & Management*, 38(4), 456 – 473. doi: 10.1080/13632434.2018.1430688.
8. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 8085931796.
9. HABR, Jonáš, Helena HÁJKOVÁ a Hana VANÍČKOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga: osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4670-7.
10. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024730707.
11. HÁJKOVÁ, Vanda. *Integrativní pedagogika*. Praha: IPPP ČR, 2005. ISBN 80-86856-05-4.
12. HORÁČKOVÁ, Ilona. *Metodika práce asistenta pedagoga*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4656-1.

13. HORNBY, G. (2015). *Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities*. British Journal of Special Education, 4(3), 234-256. doi: 10.1111/1467-8578.12101
14. HUĽOVÁ, Zlatica. *Individualizovaná edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Vyd. 1. Banská Bystrica: Občianske združenie Pedagóg, 2007. ISBN 978-80-8083-513-2.
15. HUĽOVÁ, Zlatica. *Individualizované edukačné programy: pre žiakov mladšieho školského veku zo socialne znevýhodneného prostredia*. Vyd. 1. Banská Bystrica: Občianske združenie Pedagóg, 2009. ISBN 978-80-8083-868-3.
16. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
17. JAKABČIC, Ivan a Ladislav POŽÁR. *Všeobecná patopsychológia: Patopsychológia mentálne postihnutých*. Bratislava: Iris, 1995. ISBN 80-88778-11-5.
18. JANIŠ, Kamil a Ján JESENSKÝ, ed. *Malý slovník pomáhajících profesí*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-126-0.
19. JESENSKÝ, Ján. *Kontrapunkt integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995. Folia paedagogica specialis. ISBN 80-7184-030-0.
20. KOCOURKOVÁ, Marie. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-060.
21. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
22. KURTH, J. A., & FOBER-PRATT, A. (2017). *Views of Inclusive Education From the Perspectives of Preservice and Mentor Teachers*. *Inclusion*, 5(3), 189–202. doi:10.1352/2326-6988-5.3.189
23. LANG, Greg a Chris BERBERICH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál, 1998. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-144-4.
24. LAŽOVÁ, Ladislava. *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0378-0.
25. LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
26. LIPNICKÁ, Milena. *Předškolní pedagogika*. Rokus: 2011. ISBN 978-80-89510-01-6.
27. MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4722-3.



28. POKORNÁ, Věra, ed. *Inkluzivní a kognitivní edukace: sborník přednášek*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-258-x.
29. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
30. REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.
31. SLOVÁK, Miloš a kol. *Defektologický slovník*. 3. upr. vyd. Jinočany: H & H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.
32. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
33. SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.
34. ŠEMELOVÁ, Eva. *Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte*. Olomouc: UP, 2014. ISBN 978-80-244-4217-4.
35. ŠTURMA, Jaroslav. *Výchova láskou*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0545-6.
36. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál, 2000. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-506-7.
37. TEPLÁ, Marta a Hana ŠMEJKALOVÁ. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Vyd. 2. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2010. ISBN 978-80-86856-66-7.
38. VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.
39. VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

### Legislativní zdroje

40. ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Dostupný z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
41. ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb. *Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Dostupný z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

42. ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
43. ČESKO. Vyhláška č. 197/2016 Sb. *Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky.* Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>
44. ČESKO. Vyhláška č. 202/2016 Sb. *Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení), ve znění pozdějších předpisů.* Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-202>
45. ČESKO. Vyhláška č. 14/2005 Sb. *Vyhláška o předškolním vzdělávání.* Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14>

#### **Internetové zdroje:**

46. GRECMANOVÁ, 2004. *Vliv prostředí školy na její klima* [online]. Zveřejněno: 11. 11. 2004, [cit. 16. 3. 2020]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/a/124/124/VLIV-PROSTREDI-SKOLY-NA-JEJI-KLIMA.html/>
47. INKLUZE V PRAXI, 2017. *Základní možné principy ve vzdělávání dětí* [online]. Zveřejněno 12. 11. 2017, [cit. 10. 3. 2020]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-ucitel/1128-zakladni-mozne-pristupy-k-edukaci-deti>
48. IS MU, 2016. *Průvodce školní inkluzí v kostce* [online], [citace 3. 2. 2020]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1441/jaro2016/SC4BK\\_INVZ/um/PruvodceVkostce.pdf](https://is.muni.cz/el/1441/jaro2016/SC4BK_INVZ/um/PruvodceVkostce.pdf)
49. KARTOUS, Bohumil, 2015. *Skandinávské zkušenosti s inkluzivním vzděláváním* [online], [cit. 9. 4. 2020]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2016/03/Skandin--vsk---zku--enosti-s-inkluzivn--m-vzd--l--v--n--m.pdf>

50. MŠMT, 2013 – 2020. Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ [online], [cit. 6. 4. 2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
51. MŠMT, 2018. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. ledna 2018 [online], [citace 5. 3. 2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>
52. MŠMT. Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019 -2020 [online], [cit. 2. 3. 2020]. Dostupné z: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:27KhaXU8FygJ:www.msmt.cz/file/49950\\_1\\_1/+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz&client=safari](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:27KhaXU8FygJ:www.msmt.cz/file/49950_1_1/+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz&client=safari)
53. NOVÁ ŠKOLA , o.p.s., 2013. Asistent pedagoga [online], [cit. 8. 3. 2020]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/odborna-kvalifikace-asistenta-pedagoga>
54. *Seznam škol* [online]. Praha: Seznam škol, databáze EU ©2020 [cit. 11.4.2020]. Dostupné z: <http://www.seznamskol.eu/typ/materska-skola/?kraj=zlinsky>
55. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education: World Conference on Special Needs and Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7- 10 June 1994 [online] ,[cit. 8. 5. 2020]. Dostupné z: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF).
56. PRŮCHA, ŠVAŘÍČEK. *Etický kodex*, 2009 [online], [cit. 2. 4. 2020]. Dostupné z: [http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2009/pedor09\\_2\\_etickykodexceskepedagogickevedy\\_pruchasvaricek.pdf](http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2009/pedor09_2_etickykodexceskepedagogickevedy_pruchasvaricek.pdf)

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

APIV	Akční plán inkluzivního vzdělávání
ČR	Česká republika
ČSI	Česká školní inspekce
IVP	individuálně vzdělávací plán
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OMJ	odlišný mateřský jazyk
PLPP	plán pedagogické podpory
PO	podpůrná opatření
PPP	pedagogicko-psychologické poradny
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SPC	speciálně pedagogické centra
SVP	speciálně vzdělávací potřeby
ŠPZ	školní poradenské zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

<i>Obrázek 1: Formy soužití .....</i>	16
<i>Obrázek 2: Vzdělávací cíle RVP PV.....</i>	33

**SEZNAM TABULEK**

<i>Tabulka 1: Srovnání integrace a inkluze .....</i>	23
<i>Tabulka 2: Rozdílnosti mezi pojmy integrace a inkluze .....</i>	24
<i>Tabulka 3: Model kompetencí učitele mateřské školy .....</i>	36
<i>Tabulka 4: Stručný souhrn otázek ze všech částí výzkumného dotazníku.....</i>	57
<i>Tabulka 5: pohlaví respondentů .....</i>	60
<i>Tabulka 6: věk pedagogů .....</i>	61
<i>Tabulka 7: vzdělání pedagogů .....</i>	62
<i>Tabulka 8: délka praxe .....</i>	63
<i>Tabulka 9: Zastávané funkce .....</i>	64
<i>Tabulka 10: Názor pedagogů mateřských škol na inkluzi .....</i>	68
<i>Tabulka 11: Inkluze ve vzdělávání jako podpora dítěte se SVP .....</i>	69
<i>Tabulka 12: Asistent pedagoga.....</i>	70
<i>Tabulka 13: Přínos inkluze ve vzdělávání pro praxi .....</i>	70
<i>Tabulka 14: Připravenost pedagogů .....</i>	71
<i>Tabulka 15: Míra připravenosti pedagogů MŠ na inkluzivní vzdělávání.....</i>	74
<i>Tabulka 16: Zdroje motivace pro získávání informací .....</i>	77
<i>Tabulka 17: Zdroje získávání informací týkajících se inkluzivního vzdělávání .....</i>	80
<i>Tabulka 18: Prostor pro zlepšení v oblasti inkluze .....</i>	82
<i>Tabulka 19: Korelace pro H1 .....</i>	84
<i>Tabulka 20: Korelace pro H2 .....</i>	85
<i>Tabulka 21: Korelace pro H3 .....</i>	85
<i>Tabulka 22: Korelace pro H4 .....</i>	86
<i>Tabulka 23: Korelace pro H5 .....</i>	87

**SEZNAM GRAFŮ**

<i>Graf č. 1: Pohlaví pedagogů.....</i>	<i>60</i>
<i>Graf č. 2: Věk pedagogů .....</i>	<i>61</i>
<i>Graf č. 3: Vzdělání pedagogů .....</i>	<i>62</i>
<i>Graf č. 4: Délka praxe pedagogů .....</i>	<i>63</i>
<i>Graf č. 5: zastávané funkce.....</i>	<i>64</i>
<i>Graf č. 6: Zdroje motivace pro získávání informací.....</i>	<i>78</i>
<i>Graf č. 7: zdroje získávání informací týkající se inkluzivního vzdělání .....</i>	<i>80</i>
<i>Graf č. 8: Prostor pro zlepšení v oblasti inkluze .....</i>	<i>83</i>

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník



## **PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK**

### **Vážené paní učitelky a páni učitelé,**

jmenuji se Petra Ficencová a jsem studentkou 2. ročníku magisterského studia Fakulty humanitních studií, obor Sociální pedagogika, Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

V rámci prováděného výzkumu, který je nedílnou součástí mé diplomové práce, si Vám dovoluji zaslat dotazník, určený pro pedagogické pracovníky pracující v mateřských školách.

Vaše odpovědi na otázky dotazníku se stanou podkladem pro zpracování a vyhodnocení stanoveného výzkumného tématu „*Inkluze ve vzdělávání z pohledu pedagogů mateřských škol*“.

Dotazník je anonymní, tudíž neuvádějte prosím svá jména ani mateřskou školu ve které působíte.

Předem všem děkuji za spolupráci a vyplnění dotazníku.

Bc. Petra Ficencová

### **1. DOTAZNÍK PRO PEDAGOGICKÉ PRACOVNÍKY, ZAMĚŘENÝ NA JEJICH POSTOJ K INKLUZI V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

*V těchto otázkách budeme vybírat z nabízených odpovědí. Vůbec nejde o správné nebo špatné odpovědi, ale o Váš názor a postoj k inkluzi.*

#### ***SVP – speciální vzdělávací potřeby***

		Rozhodně ANO (1)	Spíše ANO (2)	Spíše NE (3)	Rozhodně NE (4)
a)	Inkluze ve vzdělávání je přínosná pro všechny děti.				
b)	Inkluze může podpořit vzdělávací potenciál a sociální dovednosti inkludovaného dítěte.				
c)	Začlenění dítěte se SVP by mohlo výrazně ovlivnit klima třídy.				
d)	Naši školu hodnotím jako inkluzivní.				
e)	Děti s podpůrnými opatřeními by měly být vyučovány pouze na speciálních školách.				

f)	Souhlasím se začleňováním dětí se SVP do běžného typu mateřských škol.				
g)	Souhlasím, aby do našeho třídního kolektivu bylo začleněno dítě se SVP.				
h)	Asistent pedagoga je nedílnou součástí pedagogického sboru v procesu inkluzivního vzdělávání.				
i)	Dítě se SVP by mělo mít k sobě asistenta pedagoga.				
j)	Asistent pedagoga má v pedagogickém sboru stejné místo jako pedagog (např. navštěvuje porady).				
k)	Je vhodné, aby děti se SVP pracovaly společně s intaktními (zdravými) dětmi.				
l)	Inkluze pro děti se SVP je přínosná.				
m)	Inkluze pro intaktní (zdravé) děti je přínosná.				
n)	Inkluzivní vzdělávání umožňuje dětem lépe rozvinout svoje schopnosti než běžný přístup.				
o)	Inkluzivní vzdělávání je v naší škole realizovatelné.				
p)	Inkluzivní vzdělávání je jeden z dalších módních trendů.				
q)	Inkluzivní vzdělávání vede k lepšímu porozumění mezi různými částmi společnosti.				
r)	Pro děti je prospěšné, aby byly rozdělovány do tříd podle intelektu, postižení, zájmu, etnicity či nadání.				
s)	Pedagogové jsou dostatečně připraveni na vzdělávání žáků se SVP.				

**2.DOTAZNÍK PRO PEDAGOGICKÉ PRACOVNÍKY, ZAMĚŘENÝ NA JEJICH PŘÍPRAVENOST PRO ZAVÁDĚNÍ PROCESU INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DO MATĚRSKÉ ŠKOLY**

*V těchto otázkách budeme vybírat z nabízených odpovědí. Vůbec nejde o správné nebo špatné odpovědi, ale o váš pocit jak jste připraveni vyučovat na základě inkluzivního vzdělávání.*

**Do jaké míry se ještě potřebujete připravovat na inkluzivní vzdělávání (IV) v následujících oblastech?**

		Rozhodně ANO	Spíše ANO	Spíše NE	Rozhodně NE
a)	V oblasti doporučených postupů a výchovných způsobů.				
b)	V oblasti komunikace s inkludovanými žáky				
c)	V oblasti diagnostiky dovedností a vědomostí dětí a jejich míry začlenění do kolektivu				
d)	V oblasti přizpůsobení principům inkluzivního vzdělávání.				
e)	V oblasti tvorby bezpečného prostředí inkludovaným dětem.				
f)	V oblasti individuálního přístupu				
g)	V oblasti kreativity při práci s dětmi				
h)	V oblasti informovanosti o inkluzi v praxi				
i)	V oblasti problematiky speciální pedagogiky				
j)	V oblasti vzdělávání v oblasti inkluze ve školství.				
k)	V oblasti rovného přístupu k dětem				
l)	V oblasti tvorby potřebných pomůcek pro práci s dětmi se SVP				
m)	V oblasti práce s informacemi týkajícími se inkludovaného dítěte				
n)	V oblasti tvorby individuálního vzdělávacího plánu pro dítě SVP				
o)	V oblasti nabídky různých typů činností na základě jejich zájmu				

p)	V oblasti poskytování odborných informací rodičům dětí SVP				
r)	V oblasti pravidelného vyhodnocování svojí práce				
s)	Na základě hodnocení upravují svoje přístupy, metody a formy práce.				

**3. Kdo/co je pro Vás hlavním zdrojem motivace pro získávání informací, týkajících se inkluzivního vzdělávání?**

		Rozhodně ANO	Spíše ANO	Spíše NE	Rozhodně NE
a)	Povinné školení v rámci zaměstnání				
b)	Vlastní iniciativa (samostudium)				
c)	Vedení školy				
d)	Situace ve třídě				
e)	Kolegové/kolegyně				

**4. Co je pro Vás hlavním zdrojem získávání informací, týkající se inkluzivního vzdělávání?**

		Rozhodně ANO	Spíše ANO	Spíše NE	Rozhodně NE
a)	Internet, media				
b)	Noviny, časopisy, odborná literatura				
c)	Diskuze mezi kolegy				
d)	Přednášky, semináře, vzdělávací akce				
e)	Exkurze ve speciálních školách				

**5. Kde si myslíte, že je prostor pro zlepšení v oblasti inkluze ve vzdělávání?**

		Rozhodně ANO	Spíše ANO	Spíše NE	Rozhodně NE
a)	Materiální a finanční oblast				
b)	Informovanost pedagogů v oblasti inkluze				

c)	Podpora ze strany vedení školy				
d)	Spolupráce s kolegy				
e)	Spolupráce s rodiči				
f)	Zkušenost pedagogů běžných MŠ v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb				

**DOTAZNÍK PRO PEDAGOGICKÉ PRACOVNÍKY ZAMĚŘENÝ NA DEMOGRAFICKÉ PARAMETRY**

*Tyto charakteristiky neslouží k identifikaci, ale k zjištění kontextu odpovědi.*

**6. Pohlaví:**

a) žena

b) muž

**7. Věk:**

a) do 30 let

b) 31 - 40 let

c) 41 – 50 let

d) nad 51 let

**8. Vzdělání:**

a) středoškolské

b) vysokoškolské

**9. Délka praxe:**

a) 0- 5 let

b) 6- 10 let

c) 11- 20 let

d) nad 21 let

**10. Zastávaná funkce:**

a) pedagog v mateřské škole

b) asistent pedagoga

c) ředitel/ka mateřské školy

**NA ZÁVĚR BYCH VÁS POPROSILO O KONTROLU, ZDA JSTE U VŠECH OTÁZEK ZAZNAMENALI SVOJI ODPOVĚD.**