

Připravenost mateřských škol na inkluzivní vzdělávání a spolupráci s asistentem pedagoga

Bc. Eva Gregůrková

Diplomová práce
2021

 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Eva Gregůrková**
Osobní číslo: **H180065**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Připravenost mateřských škol na inkluzivní vzdělávání a spolupráci s asistentem pedagoga**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti inkluzivního vzdělávání, role asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání a teorie mateřských škol.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **Tištěná/elektronická**

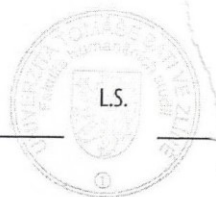
Seznam doporučené literatury:

- HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
LECHTA, Viktor, 2016. Inkluzivní pedagogika. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
NĚMEC, Zbyněk a Petra MARTINOVSKÁ, 2018. Asistent pedagoga v mateřské škole. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-394-0.
ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA, 2019. Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0789-6.

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

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2021**
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 15. ledna 2021

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 obhajoby¹⁾;
- 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ 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

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

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být zříti nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby svařejněky k nahrazení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo necht-li tak určeno, v místě pracovníté vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý st nálež na svařejněbné práce pořizovat na své náklady výpisy, optky nebo rozmnoženiny.*

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

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

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

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

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

3). *Odprá-li autor takového díla udělit svolení bez vědného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení obvyklého projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 sestává nedotčeno.*

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

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

ABSTRAKT

Cílem práce je zjistit připravenost pedagogů mateřských škol na proces inkluzivního vzdělávání a připravenost na spolupráci s asistentem pedagoga v současném českém předškolním vzdělávání. Práce je složena z teoretické a praktické části. V teoretické rovině se zabýváme inkluzí v mateřské škole. Definujeme zde pojmy, které s inkluzivním vzděláváním souvisí, věnujeme se zde i platnému legislativnímu rámci a pozici asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání. Praktická část se věnuje analýze a interpretaci výsledků, kterých jsme dosáhli prostřednictvím dotazníkového šetření. Výzkumným souborem se stali pedagogové předškolního vzdělávání ve Zlínském kraji. Ve výzkumu zpracujeme připravenost předškolních pedagogů na zavádění inkluzivního vzdělávání v mateřských školách a jejich připravenost na spolupráci s asistentem pedagoga.

Klíčová slova: inkluzivní vzdělávání, inkluze, pedagog, dítě, speciální vzdělávací potřeby

ABSTRACT

The aim of the work is to find out the readiness of kindergarten teachers for the process of inclusive education and readiness for cooperation with a teaching assistant in contemporary Czech preschool education. The work consists of theoretical and practical part. At the theoretical level, we deal with inclusion in kindergarten. We define the terms related to inclusive education, we also deal with the current legislative framework and the position of teaching assistant in inclusive education. The practical part is devoted to the analysis and interpretation of the results we achieved through a questionnaire survey. Teachers of preschool education in the Zlín Region became a research group. In the research, we will process the readiness of preschool teachers for the introduction of inclusive education in kindergartens and their readiness for cooperation with a teaching assistant.

Key words: inclusive education, inclusion, pedagogue, child, special educational needs

Ráda bych na tomto místě poděkovala paní Mgr. Janě Martinové, Ph.D. za kvalitní vedení diplomové práce, za její cenné rady, trpělivost a odbornou pomoc při zpracování práce. Také bych ráda poděkovala všem zúčastněným pedagogům mateřských škol při realizaci výzkumného šetření.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 INKLUZE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	13
1.1 PŘIPRAVENOST PEDAGOGŮ NA INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	16
1.2 INKLUZE A INTEGRACE	19
1.3 PODMÍNKY ÚSPĚŠNÉHO INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	23
1.4 AKTÉŘI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	28
2 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V MŠ	32
2.1 LEGISLATIVNÍ PŘEDPISY	33
2.2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ	33
3 ROLE ASISTENTA PEDAGOGA PŘI INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	36
3.1 SPOLUPRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA S UČITELEM MATEŘSKÉ ŠKOLY	37
3.2 ASISTENT PEDAGOGA VE SVĚTLE LEGISLATIVY	41
3.3 NÁPLŇ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA A JEHO KVALIFIKAČNÍ PŘEDPOKLADY	42
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	49
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	50
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	50
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE	51
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	52
4.4 POPIS VÝZKUMNÉHO SOUBORU	52
4.5 ETIKA VÝZKUMU	54
5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT.....	55
5.1 PŘIPRAVENOST MATEŘSKÝCH ŠKOL V OBLASTI MATERIÁLNÍ A ORGANIZAČNÍ	55
5.2 PŘIPRAVENOST PEDAGOGŮ V OBLASTI PROFESNÍ A OSOBNÍ.....	56
5.3 OBLAST SPOLUPRÁCE UČITELE A ASISTENTA PEDAGOGA.....	64
6 INTERPRETACE DAT.....	72
7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	76
ZÁVĚR	78
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	79
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	84
SEZNAM TABULEK.....	85
SEZNAM GRAFŮ	86
SEZNAM PŘÍLOH.....	87

ÚVOD

K tématu diplomové práce jsme zvolili prvky inkluzivního vzdělávání v mateřských školách ve Zlínském kraji. Pojmy inkluze a integrace patří do témat stále více diskutovaných, proto bylo i naší motivací zabývat se tímto tématem a přiblížit jejich důležitost v oblasti sociální pedagogiky. Diplomová práce má poukázat, jaká je připravenost pedagogů mateřských škol na inkluzivní vzdělávání dětí a zároveň nás bude zajímat, jak jsou pedagogové připraveni na spolupráci s asistentem pedagoga.

Práce je rozdělena na dvě stěžejní části a to teoretickou a praktickou. Cílem naší práce bude zjistit připravenost pedagogických pracovníků mateřských škol na inkluzivní vzdělávání a spolupráci s asistentem pedagoga ve třídě. Tyto aspekty tedy vymezujeme jak v teoretické části práce, tak v praktické části. Teoretická část se věnuje základní terminologii a pojmům, které jsou spojené s tématem inkluzivního vzdělávání a s terminologií asistenta pedagoga. Charakterizujeme zde stěžejní pojmy, které se vztahují k těmto oblastem. První kapitolu začínáme inkluzí v mateřské škole. Zde poukazujeme hlavně na to, že mateřská škola je první vzdělávací institucí dítěte a již zde se s inkluzí může setkávat. Rozpracováváme zde také silné stránky inkluzivního vzdělávání v mateřské škole, také připravenost pedagogů na inkluzi po stránce jak psychické (osobnostní předpoklady, kompetence a individuální motivace pracovníků), tak profesní - odborné (pedagogické dovednosti, vzdělávání pedagogů) v této oblasti, uvádíme, jaké jsou podmínky úspěšné inkluze a hlavní aktéry tohoto procesu. Další část věnujeme platné legislativě tohoto tématu. Poslední část teoretické části směřujeme na představení pozice asistenta pedagoga, jeho kvalifikační a osobnostní předpoklady a spolupráci asistenta a učitele ve třídě.

Praktická část a výsledky výzkumného šetření jsou vyhotoveny na základě dotazníkového šetření. Dotazníkové šetření nám pomůže zjistit výsledky, jak jsou pedagogové mateřských škol připraveni na inkluzivní vzdělávání a spolupráci s asistentem pedagoga. V rámci dotazníkového šetření se zaměříme na důležité prvky, které nám odhalí skutečnou míru připravenosti pracovníků. Výsledky a interpretace dat budou vyhotoveny v praktické části diplomové práce.

Výsledky výzkumu budou sloužit pedagogickým pracovníkům obecně. Nejvíce ale mohou posloužit vedoucím pracovníkům či ředitelům mateřských škol. Připravenost učitele spočívá nejen v dovednostech spojených s procesem vzdělávání, ale i s danými kompetencemi pedagoga, jeho motivací a profesní i psychickou připraveností. Pro vedoucí pracovníky tedy

výsledky výzkumu mohou posloužit jako reálný obraz, díky kterému popřípadě mohou zapojit více prvků k lepší připravenosti pedagogů například v rámci dalšího vzdělávání pracovníků.

Inkluze je brána jako společenská výzva pro každého člověka, proto bereme v potaz, že v důsledku vyšší informovanosti se stává v současnosti běžnou záležitostí. Cílem diplomové práce není vyřešit problematiku týkající se míry připravenosti pedagogů mateřských škol na inkluzivní vzdělávání, jde pouze o snahu proniknout do dané problematiky a poukázat na možné zlepšení v této oblasti.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INKLUZE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Jedno ze základních lidských práv je právo na vzdělání. Díky Úmluvě o právech občanů se zdravotním postižením se Česká republika zavázala k zavedení inkluzivního vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy, tedy i na úrovni preprimárního vzdělávání. Preprimární vzdělávání zahrnuje i vzdělávání pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami (Šmelová, Suralová, Petrová a kol., 2017, s. 11).

Jelikož se naše práce věnuje tématu inkluze a spolupráce asistenta pedagoga, dovoluujeme si již na začátek vymezit pojem *žák se speciálně vzdělávacími potřebami* (dále jen SVP), který budeme i nadále zmiňovat. Tento pojem se vymezuje dle §16 odst. 1 Školského zákona, v platném znění: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.*“

Burkovičová (2016, s. 40) poukazuje na Salamanské prohlášení z roku 1994, které vneslo nové podněty do vymezování pojmu inkluze směrem k širokému pojetí. Inkluze ve vzdělávání vychází z uznání jednoho ze základních lidských práv, a to práva na vzdělání. Poukazuje na princip rovnosti, tedy na to, že všechny školy by měly být připraveny přijmout všechny děti. Z pojetí procesu inkluze vychází jasný úkol pro společnost - zařadit všechny děti jakkoliv kulturně, sociálně, nebo jinak znevýhodněné do školy.

Podle Mazánkové (2018, s. 60) dítě se SVP po příchodu do mateřské školy čelí spoustu novým, pro dítě neznámým věcem. Dítě se učí přebírat nové sociální role, přijímat nové authority, adaptovat se na nové prostředí, přizpůsobovat se režimu instituce. Každá forma předškolního vzdělávání pro dítě se SVP má svá pozitiva i negativa. Co se týče začlenění dítěte se SVP do běžné mateřské školy, podle autorky je pro dítě velmi přínosné. Dítě si zde snáz osvojuje nové dovednosti, protože se pohybuje v kolektivu zdravých dětí, které dítě se SVP motivují. Dítě se tak zcela přirozeně snaží se intaktním dětem vyrovnat. Na význam inkluze v mateřské škole můžeme ale nahlížet i z druhého pohledu. Kdy příchod dítěte se SVP do běžné mateřské školy může s sebou přinést uvědomění si svého zdraví a vyšší míru pochopení u ostatních dětí. Zároveň tyto děti rozvíjí schopnost tolerance k odlišnostem. Žáci se v rámci inkluzivního edukačního konceptu již nedělí na skupinu, která má speciální potřebu, a na skupinu, která ji nemá. Jde o souhrnnou jednu heterogenní skupinu žáků, kteří mají rozdílné individuální potřeby (Lechta, 2010, s. 29).

První a nezastupitelnou formou integrace je rodinná integrace, zde jde o přijetí dítěte vlastní rodinou. Dítě postupem času potřebuje vstupovat do interakce i se svými vrstevníky. Právě v tuto chvíli nastává příležitost využít mateřskou školu, jako další možnost integrace. Mateřská škola zde plní funkci socializace pro všechny děti. Pro dítě se SVP a jeho rodiče tato cesta integrace vyžaduje příznivou souhru celé řady okolností. Volba této cesty požaduje odvahu, otevřenost a sílu všech zúčastněných. Autoři jsou názoru, že s integrací se nejnázne začíná právě již v mateřské škole. Jako důvod udávají, že děti ještě nejsou zatíženy předsudky a vším co se s nimi pojí. Jsou otevřené všem svým postojům (tedy i přistupování k odlišnosti), jsou tvárnější, než v pozdějším věku. Ovšem dětem v předškolním věku chybí „dostatečná míra“ kontrolovatelnosti nad svými úsudky a impulzy. Tím je myšleno, že děti v tomto věku jsou bezprostřední a v jejich impulzivních reakcích může abstinovat dostatečné vcítění, nebo ohledy na ostatní. Další z důvodů, proč se mateřská škola nabízí jako nejvhodnější doba pro integraci je, že se zde apeluje spíše na sociální složku soužití, společnou hru, utváření si základních pravidel soužití a komunikace. Tyto oblasti se samozřejmě později rozvíjí i ve škole, ale tam už je kladen větší důraz na výukový aspekt a plnění osnov závazných pro všechny. Zařazení dítěte se SVP do běžné mateřské školy může tedy přispět k rozvoji dítěte, ale počítá se také s náročností tohoto procesu (Gillernová, Mertin, 2003, s. 165, 167).

Mnozí rodiče touží po navštěvování běžného typu mateřské školy, nejlépe v místě bydliště. To, že jejich dítě, bude navštěvovat běžnou mateřskou školu, jako ostatní, intaktní děti je pro rodiče povzbuzující. Naopak zklamání nastane ve chvíli, kdy rodiče zjistí, že daná mateřská škola není inkluzi příliš nakloněna. Přijetím nového školského zákona č. 561/2004 Sb., se poslední rok předškolního vzdělávání stává povinným i pro děti se SVP, tím pádem, v tomto případě již mateřská škola dítě se SVP odmítnout nemůže, pokud tam patří spádově. Tato zpráva je pro rodiče příznivá, otázkou však zůstává, jak skutečně integrace bude probíhat tam, kde na ni pedagogové nejsou ještě dostatečně připraveni. Po nástupu do mateřské školy a po překonání prvních obtíží, které mohou být spojeny s první adaptací, se rodiče zbavují počátečního strachu (Mazánková, 2018, s. 62, 63).

Burkovičová in Kaleja a kol. (2014, s. 10) popisuje rozmanitost lidí jako něco běžného a přirozeného. Hovoří o dětech, které ji vnímají již od nejtělejšího věku, tedy už na půdě mateřské školy. Autorka toto téma spojuje se společným vzděláváním dětí s odlišnými potřebami a podmínkami jejich rozvoje. Hovoří taktéž o přirozenosti v tomto směru. Pokud

se dodrží principy inkluze, tak učí děti toleranci, akceptovat odlišnost, solidaritě i soužití s jedinečnými osobnostmi.

Ve spojitosti s efektivním a optimálním preprimárním vzděláváním dětí se SVP hovoří o dvou komplexních přístupech. Tyto přístupy zahrnují cíle, prostředky a podmínky edukace, které odpovídají speciálním vzdělávacím potřebám dětí. Navazují na kvalifikační předpoklady a kompetence pedagogů.

1. Speciální přístup je v kompetenci odborných pracovníků, kteří intervenčním působením uspokojují speciální vzdělávací potřeby dítěte. Pedagogům poskytují podporu, poradenství a pomoc při realizaci specifického přístupu.

2. Specifický přístup je v kompetenci pedagogických pracovníků. Tento přístup zaručuje předcházení neúspěchu dítěte, umožňuje mu získávat co nejvíce podnětů, oporu, pomoc a kvalitní vedení. Pomáhá rozšířit a posilnit individuální přístup o takové speciální přístupy, které napomůžou dítěti k aktivnímu učení, spolupráci a komunikaci s ostatními.

Pacholík a kol. (2015, s. 13 - 17) uvádějí formy vzdělávání dětí se SVP v mateřských školách, které nám definují základní formy soužití a vzdělávání dětí se SVP s intaktními dětmi. Jedná se o **segregovanou formu vzdělávání**, která se nese v duchu odděleného vzdělávání dětí. Ačkoliv se z literatury dozvídáme o benefitech společného vzdělávání, i dnes se najdou jistí zastánci, kteří se segregovanou formou vzdělávání souhlasí. Podle nich je toto vzdělávání vhodné nejen pro děti se SVP, ale i pro intaktní děti. S dětmi se pracuje v malých skupinách, s nižším počtem dětí, a tak se plně uplatňují individuální programy.

Dále autoři zmiňují **kontaktní formu vzdělávání**, která je typická svým sociálním soužitím a občasným společným vzděláváním dětí se SVP a tříd běžných. Děti tedy spolupracují pod jednou střechou MŠ, avšak výuka probíhá odděleně. Tuto formu vzdělávání můžeme chápat jako jistý kompromis. Jakým způsobem, a jak často si školka nastaví podmínky vzdělávacího programu, závisí na ní.

Integrovaná forma vzdělávání směřuje pozornost na poradenské zařízení a jejich pracovníky, kteří vyhodnocují, zda je dítě způsobilé začlenit se do kolektivu intaktních dětí a zda dosahují vzdělávacích standardů běžných MŠ. Zároveň zabezpečují optimální podmínky, za kterých je integrace realizovatelná. Děti jsou poté dle těchto doporučení integrovány.

Inkluzivní forma vzdělávání umožňuje aktivní soužití a vzájemné učení všech dětí bez rozdílů. V této formě soužití, je respektována hodnota a jedinečnost osobnosti každého

dítěte, která má své přednosti a limity. V preprimárním inkluzivním vzdělávání se uplatňuje princip jedinečnosti, který přispívá k vzájemnému učení a sounáležitosti. Děti tak přirozeně poznávají svět, takový jaký je, s jeho psychickou, fyzickou rozmanitostí.

Systém podpory dětí se SVP v preprimárním vzdělávání upravují zákony a vyhlášky, či metodické pokyny ministerstva školství. Aktéři uplatňování podpůrných systémů se těmito dokumenty řídí, aby tak zabezpečovali dětem komplexní služby, jenž uspokojí jejich speciální vzdělávací potřeby. Toto všechno přispívá k optimalizaci rozvoje osobnosti dítěte. Jde o přizpůsobení cílů, prostředků a podmínek edukace aktuální úrovni dítěte, které se tak může učit dle vlastních možností a schopností. (Pacholík a kol., 2015, 12).

Děti se SVP mají legislativně stanovenou možnost inkluzivního vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu, za podmínky poskytnutí podpůrných opatření. Volba způsobu edukace závisí na více faktorech. Může se jednat o typ, hloubku a projevy postižení. Roli hraje také volba rodičů, odborné posouzení a doporučení SPC a také ochota a vstřícnost MŠ (Bazalová, 2017, s. 127 - 128).

Každá MŠ si udává svůj směr a volí si své priority. Tzv. "inkluzivní duch" nemusí vládnout v každém zařízení a je na pedagogickém týmu a řediteli školky, zda se touto cestou vydají.

1.1 Přípravenost pedagogů na inkluzivní vzdělávání

Přijetí myšlenky inkluzivního vzdělávání nás přivádí k zamyšlení se nad otázkami, které nesou velký význam a jsou pro naši práci podstatné:

- kdy je pro realizaci inkluze vhodná doba?
- jaké povědomí by měl mít pedagog o osobách se specifickými potřebami?
- v jakém rozsahu a kvalitě by se pedagogovi mělo dostávat teoretických znalostí, informací a praktických zkušeností?
- je pedagog v dnešní době kvalitně připraven na realizaci inkluze v praxi? (Potměšil a kol., 2018, s. 35).

Konkrétně poslední otázka je pro naši práci stěžejní. Kvalitní připravenost na inkluzivní vzdělávání v praxi s sebou nese mnoho. Z teoretických východisek se dozvídáme, že nejde pouze o jedno odvětví, ale o rozsáhlou mapu všech možných oblastí. Pokud chce pedagog kvalitně vykonávat inkluzi, musí tyto oblasti umět naplňovat a vzájemně propojovat.

Se změnou pohledu na výchovu a vzdělávání žáků se SVP, kterou přináší inkluzivní vzdělávání, se také mění postavení pedagogů a charakter jejich úkolů při edukativním procesu ve vzdělávacích institucích. Postupně se rozšiřuje příprava pedagogů všech stupňů škol o základní znalosti ze speciální pedagogiky. Pokud se zaměříme na profesní přípravu inkluzivního pedagoga, jde o náročný proces, při kterém pedagog získává kompetence pro optimální edukaci dětí se SVP. Nelze ale od pedagogů očekávat, že budou obohaceni všemi kompetencemi, týkající se speciálně - pedagogických nebo léčebně - pedagogických faktorů (Lechta, 2010, s. 182, 32).

Hájková (2010, s. 102) zmiňuje tzv. kompetence inkluzivního pedagoga. Autorka zastává názor, že tyto kompetence se u pedagogů formují až v průběhu profesionální dráhy, přičemž průběh tohoto formování je ovlivněn několika faktory. Spadá sem charakter a kvalita předchozí teoretické a praktické přípravy učitele, zkušenosti z praxe, která je orientována na inkluzi, vliv profesionálního prostředí, reflexe vzdělávací reality (schopnost adaptace na změny ve školském systému a ve školské legislativě) a sebereflexe učitele.

Zilcher (2019, s. 137) uvádí, že ke kvalitnímu inkluzivnímu vzdělávání je zapotřebí víc, než jen pozitivní postoj učitelů, vůči této problematice. Hlavní je schopnost učitele pracovat s rozmanitou skupinou žáků. Tyto kompetence můžeme nazvat inkluzivně - didaktické. Dále autor hovoří o univerzálním designu, což znamená, schopnost učitele adekvátně reagovat na určité potřeby všech žáků ve vzdělávací skupině.

Úkolem vzdělávání budoucích pedagogů je připravit je na vstup do profese, která přijímá individuální a kolektivní odpovědnost za vzdělávání všech dětí. Budoucí pedagog musí tedy přijmout skutečnost, že bude v budoucnu pracovat s žáky různých schopností, nebo s žáky, kteří pocházejí z různého sociokulturního prostředí. Pokud pedagog nebude sdílet toto přesvědčení, nepomohou mu ani školení. Jde tedy o to, že téma inkluzivní vzdělávání se stává nejen otázkou odborné připravenosti, ale především psychické, lidské zralosti. Jde o přijetí různorodosti (©Metodický portál RVP, 2010).

Nevýhodou integrace dítěte do běžné třídy mateřské školy může být strach pedagogických pracovníků. Tento strach a obavy jsou na místě, protože řada z nich nemá žádné zkušenosti s prací s dítětem se SVP, a to i za podmínky dlouholeté praxe. K tomuto tématu pedagogickým pracovníkům absentuje dostatečné vzdělání. Není tedy divu, že představa vzdělávání dítěte se SVP pedagogy inklinuje k obavám. Dokonce se u některých pedagogů

můžeme setkat až s odmítavým postojem, což se může promítat i do vztahu k integrovanému dítěti (Mazánková, 2018, s. 60).

Obavy, které pedagogové prožívají, jsou spojené s pocitem nedostatečné připravenosti pro práci s heterogenní třídou. Obavy z inkluzivního vzdělávání se ale mohou objevit i u rodičů (Květoňová, Hájková, Strnadová, 2009).

Mnoho odborníků se shoduje na tom, že inkluzivní vzdělávání zastihlo většinu pedagogů v nepřipraveném stavu. Nepřipravenost se týká vědomostní i osobnostní stránky pedagoga. Hlavním důvodem neúspěchu je ambivalentní postoj pedagogů, pokud jde o jejich postoje k lidem s postižením, narušením, či ohrožením, nedostatek informací, obavy, rozpaky, nebo jejich absence zkušeností. Základním předpokladem toho, aby se tato rizika vyloučila, je zapotřebí aby se stanovilo, co v jakém konkrétním případě potřeby dítěte představují, jaké jsou kladeny nároky na učitele a jaké podmínky je potřeba v prostředí MŠ vytvořit. Zároveň učitel musí zvážit, zda je schopen tyto nároky splnit (může se jednat o nároky psychosociálního, personálního a odborného charakteru). Pokud není schopen tyto nároky dostatečně splňovat, není dostatečně kompetentní v oblasti znalostní, je zapotřebí, aby úzce spolupracoval s ostatními odborníky (Šmelová, Souralová, Petrová a kol., 2017, s. 18).

Také (Potměšil a kol., 2018, s. 35) zastává názor, že pokud je pedagog nepřipravený, jak po stránce osobnostní, znalostní či zkušenostní, bude do procesu inkluze vstupovat s obavami. Přičemž mu to nemůžeme mít za zlé, jelikož se mu nedostalo příležitosti k dozrání a dospění k myšlence inkluze. Výsledkem toho je oboustranný neúspěch.

Je zapotřebí, aby se dostávala pedagogům dostatečná podpora ze strany školy, nebo poradenských služeb. Pokud ovšem jsou pedagogové přesvědčeni o významu inkluzivního vzdělávání, jsou jejich obavy zbytečné (Hájková, Strnadová, 2010).

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019 - 2020 (s. 17, 19) si klade za cíl důraz na význam kvalitní přípravy a profesního rozvoje budoucích pedagogů a kompetencí, které povedou k naplnění principů inkluzivního vzdělávání. Kompetence posilující individualizaci výuky, práci s heterogenní třídou a tvorba pozitivního klimatu. Proto je zdůrazněn požadavek na zvýšení podílu praxí v přípravě pedagogů. Dále si plán klade za cíl vytvořit snadno dostupné metodické materiály pro podporu profesního rozvoje pedagogů v oblasti inkluzivního vzdělávání. Jednalo by se o videonahrávky, kazuistiky, edukační videa aj., které budou prezentovat příklady dobré praxe jako doplněk katalogů podpůrných

opatření. Pedagogové by se tak jednoduše seznámili se specifickými didaktickými postupy pro práci s dětmi se SVP, dalšími typy pro spolupráci učitelů a asistentů pedagoga aj.

Z teoretických východisek se dozvídáme, že co se týče připravenosti pedagogů na inkluzivní vzdělávání, jde o složitý proces, který se utváří v průběhu života a praxe pedagogů. Připravit se na danou situaci nelze hned, nelze to ani bez předešlé psychické (osobní) a profesní (vědomostní) „přípravy“. Autoři kladou důraz na kompetence, kterými by měl inkluzivní pedagog disponovat, dále na průběžné vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky a praktické dovednosti, kterými pedagogové načerpají nejvíce dovedností a vědomostí. Zmiňujeme zde také, že pokud je pedagog zastižen v nepřipraveném stavu, proces inkluze může mít neblahé výsledky nejen na dítě samotné, ale i na chod celé MŠ.

1.2 Inkluze a integrace

Stejně jako mnoho vyspělých evropských států, tak i Česká republika usiluje o vytvoření takového vzdělávacího systému, který bude disponovat rovnými příležitostmi a optimálními podmínkami pro vzdělávání každého žáka. Prvky společného vzdělávání dětí s postižením, nebo znevýhodněním s vrstevníky se u nás objevovaly už dříve, ale větší důraz a pozornost získává až posledních patnáct let (Hájková a kol. 2018, s. 5).

Poprvé byly pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání použity na světové konferenci speciálního vzdělávání v Salamance, roku 1994. Zdůrazňovala se myšlenka rovnoprávného vzdělávání pro všechny děti bez rozdílu a konala se pod heslem „škola pro všechny“ (Kendíková, 2020, s. 52).

Princip inkluze stojí na vzdělávání všech dětí, bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové, či jiné podmínky. Běžné školy, které jsou inkluzi nakloněny, jsou tedy nejefektivnějším prostředkem k potlačení diskriminujících postojů a pro vytvoření zdravé společnosti (Prohlášení ze Salamanky, 1994).

Inkluze je proces zabývající se odstraňováním překážek a identifikací. Při procesu inkluze jde o to, aby se všichni žáci a studenti vzdělávacího procesu účastnili a uspěli v něm. Dále tento proces můžeme vnímat jako reagování na různorodost potřeb všech žáků, bez vyloučení jejich účasti na společném vzdělávání. V inkluzivní škole jde o to, aby se žáci učili žít s rozdílností (Klenková, Vítková et al., 2011, s. 76).

Dle Pálové (2017, s. 12) pojem inkluze předpokládá jednotnou školu „pro všechny“. Na rozdíl od integrace jde o přizpůsobení školy potřebám všech dětí, jde o to, aby se aktéři inkluze naučili společně vzdělávat i žít.

Tannenbergerová (2016, s. 35) inkluzi hodnotí jako nekončící proces, ve kterém jde o to, nacházet optimální řešení pro uplatnění hlavní myšlenky inkluze - tedy efektivní vzdělávání všech dětí v hlavním vzdělávacím proudu.

Dle Walterové (2004, s. 389) je cílem inkluze začlenit všechny žáky do hlavního proudu vzdělávání, zajistit jim optimální podmínky pro jejich sociální a kognitivní rozvoj a podpořit vzdělávací úspěšnost každého z žáků.

Podle Anderlikové (2014, s. 42) inkluze odstraňuje tyto překážky, se kterými se často setkáváme:

- exkluze ze vzdělávání a politiky,
- exkluze z trhu práce,
- ekonomická exkluze,
- institucionální exkluze,
- exkluze způsobená sociální izolací,
- exkluze kulturní,
- exkluze prostorová.

Exkluze - vyloučení ze společnosti i proti vůli dotyčného.

Termín inkluze z latinského slova „inclu-sive“ znamená „včetně“ a v českém překladu nejvíce znamená zahrnutí. Toto zahrnutí lze nejlépe pochopit jako prolnutí odlišujícího se jedince od skupiny, do které se dostává. Obě strany se přitom snaží vycházet si vstříc a inkludovaný jedinec není nucen k proměně své identity (Burkovičová, 2016, s. 40).

Pojem, který bývá spojován s inkluzí, se nazývá **integrace**. Tyto dva pojmy jsou často mylně ztotožňovány, či zaměňovány. Proto si nyní vyjasníme pojem integrace dle těchto autorů a jejich definic.

Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 87) definují integrované vzdělávání jako přístup a způsob zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do běžných škol, kdy cílem je těmto žákům poskytnout společnou zkušenost s intaktními vrstevníky a zároveň respektovat jejich specifické potřeby.

Lechta (2010, s. 30) pojem integrace popisuje jako existenci rozdílných podskupin žáků. Kdy děti s postižením mohou za podmínek určité podpory navštěvovat běžnou školu. Podle autora jde o duální systém, ve kterém zároveň funguje integrativní a segregovaná edukace.

Dle Pálové (2017, s. 11) je integrace široký pojem, který můžeme popisovat jako multidisciplinární. Uplatňuje se zde řada sociálních, psychologicko - pedagogických, legislativních a jiných aspektů. Obecně jde o úplné začlenění jedince se speciálními potřebami do přirozeného sociálního prostředí v co nejvyšší míře. Naopak opakem integrace je pojem segregace. Autorka integraci rozděluje na školní a sociální.

Školní (pedagogická integrace) se váže na výchovně vzdělávací proces a instituci, tedy školu. Tento typ integrace má za úkol vytvořit takové podmínky, které umožní jedinci se SVP začlenění do běžného školského systému.

Hájková (2010) podává definici školní integrace jako úsilí, zajistit takovou výchovu a vzdělání dětí se SVP v neomezujícím prostředí, prostřednictvím různorodé nabídky vzdělávacích postupů, s ohledem na zájmy dítěte a na trendy ve výchově a vzdělávání.

Sociální integraci můžeme chápat jako širší pojem, než je školní integrace. Znamená přijetí jedinců se speciálními potřebami do společnosti, jejich začlenění a akceptace na různých úrovních společenského života.

V následující tabulce můžeme rozpoznat vztah mezi integrací a inkluzí dle Kocurové (2002):

Tabulka 1 - Vztah mezi integrací a inkluzí

Integrace	Inkluze
Zaměření na potřeby jedince s postižením	Zaměření na potřeby všech vzdělávaných
Expertizy specialistů	Expertizy běžných učitelů
Speciální intervence	Dobrá výuka pro všechny
Prospěch pro integrovaného žáka	Prospěch pro všechny žáky
Dílní změna prostředí	Celková změna školy
Zaměření na vzdělávaného žáka s postižením	Zaměření na skupinu a školu
Speciální programy pro žáka s postižením	Celková strategie učitele
Hodnocení studenta expertem	Hodnocení učitelem

Zdroj: Kocurová (2002).

Z tabulky lze vyčíst, že integrace směřuje spíše k potřebám dítěte se znevýhodněním (např. díky dílčím změnám prostředí, speciálním programům pro žáka se znevýhodněním, hodnocení studenta expertem). Naopak proces inkluze je charakterizován celkovou změnou školy, zaměřením se na potřeby všech vzdělávaných žáků a vizí dobré výuky pro všechny.

Tannenbergerová (2016, s. 39 - 40) podává srozumitelné pojetí v rozdílnosti těchto dvou pojmů. Inkluze je vnímána jako proces, nikoliv jako stav, kterým je často označována integrace. V integraci se jedná především o faktické začlenění jedince, kdy se provádí nutná opatření k tomu, aby byl jedinec bez problémů přijat do skupiny. Jde tedy o mechanismus, či opatření. Inkluze je naopak pojímána spíše jako proces či systém. V souvislosti s integrací často hovoříme o jednotlivci či skupině, které se to týká. Naproti tomu inkluze se snaží vždy pojímat společnost či školu jako celek a následně individualizovat přístup k jednotlivci. Oba termíny v sobě zahrnují teoretickou a praktickou část, avšak integrace je více záležitostí praxe.

Bazalová (2014, s. 160) rozdíl mezi inkluzí a integrací vymezuje takto: inkluze jako moderní trend ve vzdělávání je vyšší stupeň integrace. Integrace znamená větší přizpůsobení jedince. Inkluze s sebou nese připravenost všech, včetně školy a minimum nutných úprav. Děti mají být vychovávány ke vzájemné pomoci a respektu.

Zároveň autorka vymezuje základní pravidla při inkluzi a integraci:

- osvěta zúčastněných (intaktních spolužáků, rodičů, pedagogů, vedení školy),
- změna přístupu zúčastněných (pedagogického sboru, klimatu školy a třídy, samotného žáka, spolužáků),
- ochota všech zúčastněných,
- legislativní opora,
- individuální přístup, který dokáže naplnit speciální potřeby dítěte (úprava prostředí, pomůcek, zpracování IVP),
- zřízená funkce asistenta pedagoga,
- podpora poradenského zařízení,
- pedagog, který disponuje informacemi a znalostmi o daném postižení, jeho ochota, aktivita a snaha.

Integrace vyžaduje větší míru přizpůsobení dítěte vzdělávacímu zařízení, naopak inkluze má snahu o přizpůsobení edukačního prostředí dětem (Lechta, 2010, s. 29).

Humanisticky orientovaná pedagogika v českých mateřských školách se uplatňuje osobnostně orientovaným modelem, kdy dětská skupina je brána jako soubor individualit, dětských jedinečností s odlišnými životními podmínkami, ale také s odlišnými výsledky, které děti dosahují ve vzdělávání. Pro současný český model předškolního vzdělávání je typické bezpodmínečné akceptování všech potřeb každého dítěte, které je vnímáno jako originální a jedinečné ve své osobnosti (Burkovičová, 2016, s. 41).

Inkluze a integrace jsou pojmy, které k sobě mají opravdu blízko a souvisejí spolu. Z podkapitoly jsme se dozvěděli, že integrace směřuje spíše k potřebám dítěte se znevýhodněním, naopak proces inkluze je charakterizován celkovou změnou školy, zaměřením se na potřeby všech vzdělávaných žáků a vizí dobré výuky pro všechny.

1.3 Podmínky úspěšného inkluzivního vzdělávání

S inkluzivním vzděláváním přichází možnost naplnění vzdělávacích potřeb dětí se zdravotním znevýhodněním v prostředí běžných škol. K tomu, aby tato příležitost byla úspěšně splněna, je zapotřebí uskutečnit transformaci všech parametrů, které jsou tohoto procesu součástí. Jedná se o vzdělávací instituce, které jsou prezentovány jako komplexní materiální a sociální prostředí, dále o rodiče dětí, které podstupují inkluzivní cestu, ale i o rodiče dětí intaktních. Spadají sem samozřejmě i pedagogičtí pracovníci a intaktní spolužáci. Snahou pedagogů je vytvoření co nejlepších podmínek pro rozvoj dítěte se SVP k jeho učení, ke komunikaci s ostatními a k vytvoření co největší samostatnosti (RVP PV, 2018, s. 35)

Burkovičová (2016, s. 41) odkazuje na RVP PV, jakožto dokument, který je v ČR prvním kurikulem obsahující kapitolu, která se zabývá vzděláváním dětí se SVP a dětí mimořádně nadaných. RVP PV v základu vychází z respektování individuálních potřeb každé dětské osobnosti. Odkazuje na důležitost vytvoření podmínek jako souboru okolností, které musí existovat a které vzdělávání ovlivňují.

Spolupráce a komunikace s rodiči v běžných mateřských školách, při vedení zdravých dětí, je naprosto přirozená, v některých případech až nezbytná. Proto spolupráce s rodiči při vzdělávání dítěte se SVP je z jedné nejdůležitějších podmínek úspěšného vzdělávání.

Je třeba počítat s větší časovou dotací, hlavně ze začátku, kdy se dítě na mateřskou školu adaptuje (Gillernová a Mertin, 2003, s. 165).

Podle RVP PV (2018, s. 35) úspěšnost vzdělávání dětí se SVP závisí na profesionálním postoji pedagoga i ostatních pracovníků, kteří se na vzdělávání dítěte podílejí. Rozvoj osobnosti dítěte tak závisí na citlivosti a přiměřenosti působení okolí. Je nutné vytvořit takové podmínky, které vedou k jeho pozitivnímu přijetí. S tím souvisí i spolupráce a komunikace s rodiči dítěte. Jde o to, aby byl pedagog schopen citlivě komunikovat a předávat potřebné informace.

Spolupráce s rodiči je významná po celou dobu edukačního procesu dítěte. Efektivní spolupráce závisí na oboustranné komunikaci, při níž jsou obě strany otevřené a nakloněny k vnímavosti signálů a sdělením. Tato komunikace je důležitá pro plánování dalších strategií a cílů výuky (Havel, Kratochvílová, Filová, 2009, s. 99).

Podmínky materiálně - technického charakteru jsou opakem výše uvedených podmínek, ale neméně důležité. Jako u všech podmínek, je i zde zapotřebí znát typ a stupeň znevýhodnění dítěte. Například v případě tělesného znevýhodnění jde o odstranění architektonických zábran v přístupu do budovy mateřské školy, nebo v prostoru jejího areálu. Dále sem řadíme speciální pomůcky, hračky.

Ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. §16 je definována podpora vzdělávání žáků se SVP ve formě podpůrných opatření. Ty představují popis doporučení ke vzdělávání dětí se SVP na jednotlivých stupních škol (mateřské, základní, střední). Podpůrná opatření, které se týkají materiálních podmínek, spočívají např. v použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebních pomůcek. Inkluzivní vzdělávání čelí vysokým nárokům na materiální a technické vybavení, proto respektování potřeb všech dětí v inkluzivní třídě vyžaduje podporu učení dostatečným množstvím vhodných pomůcek, ale také jeho dostatečným financováním. Pro děti se SVP je možností využívat obdobné pomůcky intaktních žáků, popř. dle potřeby mohou být pedagogem uzpůsobeny pro tyto děti. Co se týče nákupů pomůcek, ty by měly být předem konzultovány a doporučeny pracovníkem poradenského zařízení, aby investice byly co nejvíce účelné a vhodné (Adamus, 2015, s 28).

Materiální podmínky vymezuje i RVP PV (2018) s ohledem na zajištění edukace dítěte se SVP. Třída, kde se dítě vzdělává, má být vybavena adekvátními didaktickými pomůckami a hračkami, které jsou vhodné pro typ znevýhodnění dítěte.

Materiální vybavení mateřské školy by mělo být na takové úrovni, aby důsledky zdravotního znevýhodnění byly v co nejvyšší míře eliminovány (Šmelová, Souralová, Petrová a kol., 2017, s. 16).

Jelikož vzdělávání dítěte se SVP po příchodu do běžné mateřské školy vyžaduje odborné znalosti a dovednosti, je zapotřebí, aby pedagogové měli náležitou odbornou přípravu z této oblasti. Může se jednat o školení, kurzy a podobné vzdělávací akce. Důležitá je ovšem možnost konzultace a komunikace s odborníky (Gillernová a Mertin, 2003, s. 165).

Spolupráce s odborníky je tedy velmi důležitou podmínkou úspěšné inkluze. Pedagogové mateřských škol by měli vědět, jaké péče se dítěti dostává, co vše absolvuje, čím si prochází. Zásady a specifika z toho plynoucí by měli pedagogové uplatňovat v každodenních činnostech a hrách s dítětem. Musí znát fakta, co dítěti prospívá a čemu by se měli naopak vyvarovat. Mateřská škola a konkrétní pedagogové by měli být informováni o zdravotním stavu dítěte a o možných úskalích, které z toho vyplývají. Při vzdělávání dětí se SVP spolupracuje učitel s dalšími odborníky, využívá služby školských poradenských zařízení (Gillernová, Mertin, 2003, s. 165).

Pomoc pedagogům při identifikaci speciálně vzdělávacích potřeb a následné vzdělávání dětí se SVP zajišťují školská poradenská zařízení v síti předškolních a školských zařízení a odborní pracovníci ze školních poradenských pracovišť. Hlavním důvodem těchto pracovišť je vytváření vhodných podmínek pro rozvoj žáků před zahájením vzdělávání i v jeho průběhu (Adamus, 2015, s. 29, 30).

Mezi hlavní činnost *pedagogicko - psychologických poraden* patří:

- zjistit pedagogicko - psychologickou připravenost žáků na povinnou školní docházku,
- zjišťovat speciální vzdělávací potřeby žáků a doporučuje návrhy podpůrných opatření,
- provádět psychologická a speciálně - pedagogická vyšetření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,
- poskytovat žákům přímou speciálně pedagogickou a psychologickou intervenci,
- zajišťuje metodickou podporu škole a školskému zařízení při poskytování poradenských služeb (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Gillernová a Mertin (2003, s. 165) apelují na to, aby tyto podmínky byly vytvořeny předem a nezabývalo se jimi až v průběhu procesu. K podmínkám úspěšné inkluze patří ochota a zúčastněnost všech těchto aktérů inkluzivního vzdělávání.

Dle RVP PV (2018, s. 35 - 36) je pro úspěšné vzdělávání dětí se SVP podmínkou vhodná **volba vzdělávacích metod a prostředků**, které jsou v souladu se stanovenými podpůrnými opatřeními.

Pro úspěšné vzdělávání dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními zmiňuje RVP PV (2018, s. 36) tyto body:

- uplatňovat princip diferenciací a individualizace vzdělávacího procesu při plánování a organizaci činností, určování forem, metod a obsahu vzdělávání,
- realizace všech stanovených podpůrných opatření, které definuje školský zákon č. 561/2004 Sb.,
- osvojení specifických dovedností, které odpovídají individuálním potřebám a možnostem dítěte, zaměřující se na samostatnost, sebeobsluhu a základní hygienické návyky,
- spolupráce se zákonnými zástupci dítěte a školskými poradenskými zařízeními,
- snížení počtu dětí ve třídě,
- přítomnost asistenta pedagoga podle stupně přiznaného podpůrného opatření.

Jednou z hlavních podmínek úspěšné inkluze a integrace se stává připravenost učitelů běžných škol, zdokonalování jejich kompetencí v oblasti vzdělávání dětí se SVP. To samé platí i u speciálních pedagogů, kteří jsou bráni jako podpůrní činitelé běžných pedagogů, rodičů i žáků (Vítková, 2004, s. 5).

Do podmínek pro úspěšné zvládnutí inkluzivního vzdělávání patří všeobecně odstranění architektonických bariér, možnost poskytnutí speciálních edukačních pomůcek, celková výchovná atmosféra ve škole (kterou ovlivňuje sociokulturní zázemí a především pedagogové a vedení školy), stupeň motivace spolužáků (Michalík, 1999).

Nesmíme opomenout asistenta pedagoga, který učiteli bude vždy k dispozici a poskytne mu jakýsi „servis“ v pomoci s dětmi se SVP. Je proto nezbytné, aby učitel mohl využít jejich přímé služby, nebo alespoň konzultace bezodkladně. Roli asistenta pedagoga a jeho důležitost v edukačním procesu si podrobněji představíme ve 3. kapitole práce - Role asistenta pedagoga při inkluzivním vzdělávání v MŠ.

Jak tedy poznáme, že se proces inkluze zdařil? Samozřejmě se jedná o dlouhodobý proces, který má mnoho aspektů, ke kterým se musí přihlížet. Zda se proces zdařil, nebo ne, nemůžeme hodnotit ihned po nástupu dítěte do mateřské školy. Je to dlouhá cesta, jejíž

úspěšnost se bude odvíjet od jednotlivých faktorů. Gillerová a Mertin (2003, s. 168 - 170) uvádějí několik bodů, dle kterých se může inkluze hodnotit jako úspěšná. Prvním bodem je **kvalita života dítěte** a jak a na kolik se zrcadlí v jeho subjektivním prožívání. V příznivém případě dítě návštěvu mateřské školy vnímá jako obohacení a radost, jako zdroj šťastného pocitu. Dalším bodem je postupné **naplňování vývojových možností** přiměřené věku dítěte a jeho zdravotnímu stavu. Pokud jde o srovnání výkonu dítěte se SVP a jeho vrstevníků (intaktní děti), je v tomto případě normou dítě samo. Jeho výkony s odstupem času srovnáváme s výkony, které jsme u dítěte zaznamenali dříve. Co se týče dalšího bodu, jde o **vrstevníky (intaktní děti) ve třídě**. Pokud je proces inkluze úspěšný, získávají tím mnohé i ony. Přítomnost dítěte se SVP kultivuje vnímavost intaktních dětí pro druhé, dává příležitost zakusit a vcít'ovat se do problému druhých, podporuje zdravou sebeúctu a vědomí vlastní hodnoty. Získávají zkušenosti, že zdraví, kterým disponují, není samozřejmostí.

RVP PV (2018, s. 7) uvádí, že předškolní vzdělávání se v plné míře přizpůsobuje vývojovým fyzickým, kognitivním i sociálním potřebám dětí a dohlíží na to, aby tato specifika dětí byla při vzdělávání maximálně respektována. Vzdělávání je vázáno k individuálním potřebám dětí, včetně potřeb speciálních. Každému dítěti je poskytována taková pomoc a podpora, jakou potřebuje. Z pozorování, ze znalostí aktuálního vývoje a pokroků dítěte, je možno zajistit, aby každé dítě bylo stimulováno, podporováno a docílilo úspěchu. Toto pojetí umožňuje vzdělávat děti společně v jedné třídě bez ohledu na jejich rozdílné schopnosti a učební předpoklady.

Každé prostředí jakéhokoliv typu má dvě stránky. *Materiální (věcnou, prostorovou)*, ta je dána tím, jaký prostor a vybavení prostředí vymezuje, jak je vybaveno. *Sociálně psychickou (osobnostně - vztahovou)* stránku, kterou tvoří lidé, jenž se v daném prostředí nacházejí a také vztah mezi nimi.

Pacholík a kol. (2015, s. 10 - 12) definují podmínky pro optimální a efektivní edukaci každého dítěte, které se přizpůsobují na speciální vzdělávací potřeby dětí a podmínky škol.

1. Materiální podpůrné systémy, které zabezpečují speciální edukační prostředky, kompenzační pomůcky, ale také úprava prostor a prostředí (např. bezbariérový přístup).

2. Personální podpůrné systémy, které zabezpečují uspokojování edukačních potřeb dětí, a to díky týmové spolupráci a profesionální úrovni pedagogů.

3. Finanční podpůrné systémy, které umožňují zabezpečení adekvátních materiálních i personálních podmínek edukace a péči o děti v podmínkách mateřských škol.

Podmínek úspěšné inkluze zjišťujeme mnoho, pro naši práci jsme vybrali tyto stěžejní, které odrážejí jak materiální a finanční charakter, tak personální charakter, který je nezastupitelný v mnoha ohledech.

1.4 Aktéři inkluzivního vzdělávání

Hlavním objektem integrace je samotné **dítě se SVP**. Můžeme ho tedy také považovat za aktéra inkluzivního vzdělávání.

Klíčovým aktérem ve výchově dítěte je neodmyslitelně **rodina/rodiče** dítěte. V první řadě je podstatné, v jaké fázi vyrovnání se se zdravotním znevýhodněním dítěte rodiče právě nacházejí. Situace je rozdílná u rodičů, kteří o zdravotním znevýhodnění dítěte věděli již dopředu, a u těch, jejichž dítě získalo postižení v průběhu života. Fáze i situace, ve které se rodiče nacházejí, ovlivňuje další rozhodnutí, které se mohou týkat i inkluzivního vzdělávání dítěte. Jednotlivé fáze zmiňují ve své publikaci Šmelová, Suralová, Petrová a kol. (2017, s. 15):

- šok (jde o obranou reakci organismu na zprávu o zdravotním stavu dítěte),
- zavržení (popírání diagnózy dítěte),
- bolest (jde o dlouhodobý stav bolesti, která přichází opakovaně),
- pochopení (doprovází jisté poznání postižení dítěte, nejde jen o smíření s postižením),
- přijetí (poslední fáze, kdy dochází ke smíření se skutečností, s přijetím dítěte takového, jaké je).

Hájková (2005) uvádí nejčastější obavy rodičů, které mohou být spojené s inkluzivním vzděláváním. Je to bezpečnost dítěte, postoje ostatních žáků vůči dítěti, kvalita vzdělávacího programu školy, možnost selhání inkluzivního vzdělávání, možná šikana ze strany spolužáků.

Dalším neodmyslitelným aktérem jsou **pedagogové**. Inkluze klade bez pochyb vysoké nároky na osobnost pedagoga. Roli zde hraje profesionální připravenost, osobní postoj k integraci a jeho očekávání. Každý pedagog, který pracuje s žákem se SVP, by měl disponovat odpovídajícími znalostmi, dovednostmi, kvalifikací a dispozicemi. Pouhé nadšení pomoci dítěti se SVP nestačí, ale hraje také velkou roli, protože pedagog by do práce s dítětem neměl být nucen. Pedagog by měl mít základní povědomí o speciálně - pedagogických prvcích, měl by být ochoten dále se vzdělávat v kurzech, školeních

a především mít možnost konzultace se školskými poradenskými zařízeními. Požadavek dalšího vzdělávání v oblasti specifických metod s ohledem na individuální zvláštnosti dítěte je nutnost. Integraci dítěte ovlivňuje celý pedagogický sbor, jejich vzájemná komunikace, propojení, uvědomění si nutnosti změny metod práce a postupů (Šmelová, Suralová, Petrová a kol., 2017, s. 16, 17).

Dle Hájkové (2005) by měl inkluzivní pedagog ovládat individualizaci a vnitřní rozlišování cílů, metod, postupů a učebních strategií, používání a vytváření nových výukových materiálů, průběžnou diagnostiku a tvorbu IVP, v neposlední řadě by tento pedagog měl brát na vědomí, že všichni mají stejná práva, i když stejní nejsou. To znamená, že by měl tolerovat různorodost žáků, chápat rozdílnost člověka a tolerovat interindividuální rozdíly.

Anderliková (2014, s. 69) uvádí, že všichni dospělí ve vzdělávacím zařízení tvoří tým, vyměňují si navzájem zkušenosti, jsou naladěni na stejnou vlnu, respektují zájmy, záliby a potřeby dítěte. Pedagogové se v případě potřeby beze studu obrací na odborníky, žádají o jejich rady. Dle autorky je také samozřejmostí další vzdělávání v oboru.

Konkrétně ředitel školy by měl ve vzdělávací instituci vytvořit „inkluzivního ducha“ tím, že vnáší společné filozofické koncepce do změny systému edukační činnosti (Lechta, 2010, s. 125).

V inkluzivním vzdělávání se funkce pedagoga rozšiřuje v oblasti řízení edukačního procesu. Lechta (2010, s. 122) vymezuje body, které jsou mimořádně důležité při plnění edukačního procesu:

- pedagog získává a shromažďuje diagnostické informace o žákovi se SVP,
- spolu se spolupracovníky sleduje a vyhodnocuje diagnostické údaje a jejich využití v edukačním procesu,
- koordinuje a plánuje realizaci inkluzivní výuky dítěte se SVP v třídním kolektivu,
- vypracovává IVP pro žáka se SVP, řádně ho plní, v průběhu vzdělávání činí průběžné korekce,
- plánuje společné setkávání aktérů inkluzivního procesu, řeší problémy ve výuce a vyhodnocuje její výsledky,
- odpovídá za vedení pedagogické dokumentace

- usměrňuje život v kolektivu dětí, koordinuje spolupráci se všemi aktéry edukačního procesu.

Pacholík a kol. (2015, s. 17) odkazují na tzv. specifický přístup učitele v edukaci dětí se SVP. Ve vzdělávání dětí se SVP v mateřské škole se od učitelů očekává spolupodílení se v pomáhání dítěti a řešení jeho situace v návaznosti na speciálně - pedagogické, psychologické, či jiné intervence. Tento přístup ve vzdělávání dětí se SVP je zaměřený na prevenci, kdy učitel upravuje výchovné a vzdělávací vedení s individuálním vývojem dítěte. Dále na péči, kdy učitel včasné zachytí a diagnostikuje problémy dítěte, obstarává různé způsoby pomoci a podpory pro dítě. A v neposlední řadě je tento přístup zaměřen na ochranu, kdy učitel zajišťuje ochranu jak psychického, tak fyzického zdraví dítěte a vede ho k samostatnosti v sebeobslužných i sociálních činnostech.

Třídní kolektiv jako jeden z dalších aktérů procesu inkluze hraje neodmyslitelnou roli, jelikož se jedná o bezproblémové přijetí dítěte kolektivem třídy. V první kapitole naší práce zmiňujeme otevřenost předškolních intaktních dětí k odlišnostem ostatních, jejich chování bez předsudků. I přes to, je nutností třídu předem připravit a dostatečně informovat nejen ve smyslu specifických potřeb spolužáka, ale i jeho reálných dovedností (co zvládá sám, co by mu mohlo pomoci, jak k němu přistupovat při konkrétních činnostech). Tyto informace samozřejmě pedagog podává vhodným způsobem, k přihlídnutí rozumových schopností dětí předškolního věku (Šmelová, Souralová, Petrová a kol., 2017, s. 19, 20).

Vůči dítěti se SVP tvoří ostatní děti ve třídě majoritní skupinu. Netvoří homogenní celek, i když je charakterizujeme jako intaktní. Důležitým poznatkem je, aby intaktní žáci se aktivně podíleli na inkluzivním procesu, na přátelských a spolupracujících vztazích s dítětem se SVP (Lechta, 2010, s. 122).

Poradenství a poradenská zařízení mají velký význam pro školní integraci, konkrétně pedagogicko - psychologické poradny a speciálně – pedagogická centra. Müller a kol. (2001) uvádějí, že předpokladem dobrého poradenského vedení ze strany příslušného pracovníka je znalost podmínek na jednotlivých školách se zaměřením na možnosti poskytnutí účinné speciálně - pedagogické podpory. V tomto směru je činnost center nenahraditelná. Pracovníci center jsou v kontaktu s běžnými školami a mohou jednat s rodiči, s řediteli škol vytípaných jako vhodné pro přijetí dítěte.

Role asistenta pedagoga řadíme mezi hlavní nástroje podpory společného vzdělávání žáků se SVP a jejich spolužáků v mateřských školách. Jelikož je důležitým aktérem inkluzivního

vzdělávání, podrobně tuto profesi rozebíráme ve 3. kapitole naší práce - Role asistenta pedagoga při inkluzivním vzdělávání v MŠ.

Aby byly uspokojeny speciální edukační potřeby dětí, musí to jít ruku v ruce s přiměřenou kvalifikací a profesní zodpovědností učitelů. Jde o zachování rovnováhy mezi tím, co je pro děti se SVP důležité, a co je v rámci profesionality učitelů skutečně možné. Je zapotřebí tedy správně rozdělovat kompetence a činnosti mezi více odborníků, čímž se upozorňuje na týmovou spolupráci přímo v mateřských školách. Opakované posuzování a hodnocení vývoje dítěte se uskutečňuje právě vícero odborníky. Učitelům je poskytován aktuální stav o dítěti a také doporučení, co je potřeba dále zabezpečit (Pacholík a kol., 2015, s. 19).

Další aktéři, kteří mohou vystupovat v procesu inkluze, jsou psychologové, speciální pedagogové, školní metodici prevence aj. Pro naši práci jsme vybrali tyto stěžejní, kteří se pohybují na půdě MŠ, nebo s touto institucí spolupracují. Všichni aktéři jsou ve vzájemné komunikaci a spolupráci s cílem dosáhnout co nejlepších výsledků procesu inkluze.

2 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V MŠ

Kapitola se zabývá inkluzí a jejím ukotvením v české školní legislativě. Předškolní vzdělávání nabízí takové vzdělávací prostředí, které je pro dítě vstřícné, podnětné, ve kterém se dítě cítí bezpečně a jistě, přičemž se rozvíjí přirozeným dětským způsobem. Každému dítěti je poskytnuta podpora a pomoc, v takové míře, jakou potřebuje. RVP PV ve svém obsahu také zahrnuje vzdělávání dětí, které je důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem každého dítěte, včetně vzdělávacích potřeb speciálních. Toto pojetí vzdělávání umožňuje děti vzdělávat společně v jedné třídě, bez ohledu na jejich schopnosti a učební předpoklady, které se liší. Avšak při plánování a realizaci vzdělávání dětí se SVP je nutné myslet na to, že děti se ve svých individuálních potřebách a možnostech odlišují (RVP PV, 2018, s. 7, 8).

Jedním z hlavních cílů vzdělávací politiky v České republice je zajištění rovného přístupu všem osobám ke vzdělávání. Jedním z cílů Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ je poskytnout šance a přístup ke kvalitnímu vzdělání všem žákům, usilování o společné prostředí a zajištění vzdělávacích potřeb všech žáků bez ohledu na jejich osobnostní charakteristiky či jiné podmínky.

K významné podpoře inkluzivního vzdělávání v České republice patří ratifikace Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením z roku 2009. Tato úmluva v oblasti vzdělávání zavazuje Českou republiku k zajištění inkluzivního vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy. Dalším významným krokem je Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (dále jen NAPIV), který se promítá do současné školské legislativy. NAPIV je prvním českým dokumentem, který se zaměřuje na zajištění rovného přístupu všech osob ke vzdělávání. Hlavním cílem bylo a je zvýšit míru inkluzivního pojetí vzdělávání v českém vzdělávacím systému.

Rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání jsou společné a stejné pro všechny děti. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání hraje zde velmi důležitou roli, protože jako první dokument v českých zemích obsahuje kapitolu zabývající se vzděláváním dětí se SVP a děti mimořádně nadanými. Zároveň je základním východiskem pro přípravu IVP pro děti se SVP. Cíle a záměry předškolního vzdělávání jsou pro všechny děti jednotné. Základní koncepce RVP PV se skládá z respektování individuálních potřeb dítěte se SVP

a naplňování cílů a záměrů, by mělo být přizpůsobeno tak, aby maximálně vyhovovalo dětem.

2.1 Legislativní předpisy

Základní právní předpis v oblasti inkluzivního vzdělávání je *zákon č. 561/2004 Sb., Školský zákon*. Právě ten definuje dítě, žáka, či studenta se SVP. Dle zákona se jedná o osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností, nebo k uplatnění svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Cílem předškolního vzdělávání je napomáhat vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dítěte před vstupem do základní školy a poskytovat speciálně pedagogickou péči dětem se SVP. Zákon definuje činnost poradenských zařízení ve vztahu k dítěti/škole. Ta spočívá v poskytnutí poradenské pomoci dítěti, nebo zákonnému zástupci dítěte, výsledkem jsou zpráva a doporučení pro zajištění podpůrných opatření, které odpovídají zjištěným speciálním vzdělávacím potřebám dítěte. Součástí zákona je i vzdělávání dětí, žáků, studentů nadaných a v § 18 se setkáváme s individuálním vzdělávacím plánem. Dále zákon zmiňuje podpůrná opatření, kterým se věnujeme v podkapitole 2. 2. - Podpůrná opatření (zákon č. 561/2004 Sb., Školský zákon).

Další legislativní předpisy, kterými se řídí inkluzivní vzdělávání v ČR, jsou:

- zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících,
- vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních,
- vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných,
- vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání.

2.2 Podpůrná opatření

Při vzdělávání dítěte se SVP učitel do svých vzdělávacích strategií zapojuje i podpůrná opatření (dále jen PO), pokud jsou dítěti stanovena. PO se člení do pěti stupňů dle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Různé druhy a stupně PO lze kombinovat mezi sebou. PO vyššího stupně, se dítěti stanovují, pokud ŠPZ shledá, že nižší stupeň PO nedostačují k naplnění vzdělávacích možností dítěte a k uplatnění jeho práva na vzdělávání.

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).

PO prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení ŠPZ, avšak na tato opatření nedostává ze státního rozpočtu žádný příspěvek. PO druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením ŠPZ, v tomto případě již příslušný finanční příspěvek škola čerpá. Pro děti s přiznaným podpůrným opatřením prvního stupně je ŠVP podkladem pro plán pedagogické podpory (dále jen PLPP), ten zpracovává MŠ samostatně. Od druhého stupně PO je ŠVP podkladem pro tvorbu individuálně vzdělávacího plánu (dále jen IVP), ten zpracovává škola na základě doporučení ŠPZ.

Podpůrná opatření prvního stupně

MŠ na základě pozorování podpoří tímto opatřením takové dítě, které může mít drobné potíže při: zapamatování činnosti, potíže při koncentraci na určitou činnost/hru, pomalejší tempo práce, potíže s motorickou obratností, při úchopu pomůcek, rozvoji řeči aj.

Tato opatření slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání dítěte. Díky mírným úpravám, je možné dosáhnout postupného zlepšení. Tyto úpravy navrhují učitelé MŠ a jsou bez normované finanční náročnosti. Materiální podpora se tedy poskytuje podle podmínek školy. V prvním stupni podpůrných opatření se uplatňuje PLPP, který dítěti nastavuje pravidla pro vyhodnocování jeho pokroku a poskytování zpětné vazby. V procesu vzdělávání PO prvního stupně cílí na: aktivaci a motivaci dítěte, upevňování jeho pracovních návyků, cílí se na takovou formu práce, která umožní častější kontrolu a zpětnou vazbu, respektuje individuální potřeby dítěte a jeho pracovních specifík včetně pracovního tempa (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Podpůrná opatření druhého až pátého stupně

Tato opatření se poskytují na základě doporučení ŠPZ s informovaným souhlasem zákonného zástupce dítěte. Tato opatření se mohou poskytovat samostatně, nebo v kombinaci s různými druhy a stupni v souladu se zjištěnými speciálními vzdělávacími potřebami dítěte. Konkrétní druh podpůrného opatření lze poskytovat pouze v jednom stupni. Členění podpůrných opatření do stupňů a také finanční náročnost PO druhého až pátého stupně přehledně nalezneme v příloze vyhlášky (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

PO druhého až pátého stupně přinášejí větší změny v organizaci výuky, pedagogických formách a metodách práce, dodržování individuálních zásad při hodnocení, také normování

finanční náročnosti. Do těchto stupňů PO je zařazována *podpora pedagogického pracovníka - asistenta pedagoga* (roli asistenta pedagoga jako jedno z podpůrných opatření podrobně vymezujeme v kapitole 3 - Role asistenta pedagoga při inkluzivním vzdělávání v MŠ). Patří sem také individuální vzdělávací plán dítěte.

IVP jako jedno z podpůrných opatření lze řadit mezi nejdůležitější nástroje při integraci dítěte se SVP do běžné mateřské školy. Považuje se za základní klíč k úspěchu, pokud jde o jeho řádné plnění, doplnění a funkční sestavení. IVP sestavuje školka, která pracuje dle doporučení ŠPZ. Je to závazný dokument pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb dítěte. Musí vycházet ze ŠVP a je přiložen jako součást dokumentace dítěte. ŠPZ spolupracuje s danou MŠ a nejméně jednou ročně vyhodnocuje naplňování IVP a poskytuje tak dítěti i školce poradenskou podporu.

Nezbytností IVP jsou údaje o skladbě druhů a stupňů PO, identifikační údaje dítěte, údaje o učitelích, kteří se podílejí na vzdělávání dítěte. Dále by neměl postrádat informace o úpravách obsahu vzdělávání, časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání, úpravách metod a formách výuky (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Obsah IVP je předložen nejen rodičům dítěte, ale i ostatním pedagogickým pracovníkům, kteří s dítětem pracují. Je zapotřebí zvolit vhodné vzdělávací metody a prostředky, uplatňovat vysoce profesionální postoje učitelů, ale i ostatních pracovníků MŠ.

Legislativní rámec, který zahrnuje i podpůrná opatření, v naší práci shledáváme velmi důležitým. Důležité také shledáváme to, aby pedagogové (při nejmenším vedoucí pracovníci MŠ) měli přehled o hlavních bodech a změnách, co se legislativy týče. Přehled a změny v této oblasti jsou velmi důležité, jak pro pedagogy, tak pro rodiče dětí.

3 ROLE ASISTENTA PEDAGOGA PŘI INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

O roli asistenta pedagoga se dnes hovoří poměrně frekventovaně a to zejména v souvislosti s inkluzí. V diskusích se můžeme dozvídat různé názory na tuto pozici. V odborných či laických kruzích zaznívají rozdílné názory, které u lidí utvářejí povědomí o této pozici. V této kapitole je našim cílem představit pozici asistenta pedagoga, zahrneme zde náplň jeho práce, spolupráci asistenta a učitele, kvalifikaci a legislativní ukotvení asistenta pedagoga. V českém prostředí se můžeme setkat se třemi druhy asistentů. Je to osobní asistent, školní asistent a asistent pedagoga, který je pro naši práci stěžejní, ale pro ujasnění pojmů si uvedeme i zbylé dva typy, aby nedocházelo k jejich záměně. Konkrétněji se ovšem budeme věnovat pozici asistenta pedagoga.

Osobní asistent je pozice, která je zaštiťována Ministerstvem práce a sociálních věcí, spadá tedy pod zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Osobním asistentem je pracovník, který poskytuje službu osobám, které mají sníženou soběstačnost a jejich situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby. Osobní asistent zajišťuje tyto základní činnosti:

- pomáhá při zvládání běžných úkonů,
- pomáhá při osobní hygieně,
- pomáhá při výchovné, vzdělávací činnosti aj.

Je důležité podotknout, že i když osobní asistent není pedagogickým pracovníkem, může pracovat na půdě školy (zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách).

Školní asistent, který také není zařazen jako pedagogický pracovník, je zaměstnancem školy. Do jeho náplně práce řadíme:

- poskytování základní nepedagogické podpory v rodině (při spolupráci s rodiči) v přípravě na vyučování,
- zprostředkování komunikace mezi rodinou a školským zařízením,
- poskytování přímé nepedagogické podpory dětí v předškolním vzdělávání (např. nácvik jednoduchých činností při příchodu do školky, nebo při pobytu v ní, dopomáhání při praktických činnostech jako je oblékání, podpora při manipulaci s pomůckami, podpora soběstačnosti),

- poskytování podpory při administrativní a organizační činnosti učitele (Kendíková, 2017, s. 39 - 40).

Ve srovnání s náplní práce asistenta pedagoga můžeme konstatovat, že školní asistent do jisté míry vychází z pracovní náplně asistentů, a dále rozvíjí koncept asistentské práce, hlavně v oblasti komunikace mezi školou a rodiči.

Nyní můžeme plynule přejít k definování pozice asistenta pedagoga a jeho kompetencí, což je pro naši práci klíčové.

3.1 Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem mateřské školy

Pro úspěšné základní stanovení spolupráce mezi asistentem a učitelem je důležité, aby obě strany dobře porozuměly smyslu pozice asistenta pedagoga, která je v mateřské škole zřizována jako podpůrné opatření doporučené ke konkrétnímu dítěti se SVP, ale základem a smyslem této pozice je pomoci učitelům. Co se spolupráce týče, z praxe se dozvídáme, že někteří učitelé mají z příchodu asistenta do třídy obavy, případně se brání argumenty, že ve třídě práci zastanou kvalitně sami. Důležité je, aby učitelé brali na vědomí, že asistent přichází za účelem učitelům pomoci usnadnit jim kvalifikovanou práci s dětmi, ne na učitele dohlížet.

Základním pravidlem spolupráce těchto dvou stran je vzájemný respekt. Asistent musí respektovat učitele, jako v jistém slova smyslu svého nadřízeného, který má pravomoc rozhodovat o tom, jak bude probíhat pracovní činnost dětí. Učitel asistentovi vymezuje úkoly, které plní. Respekt samozřejmě platí na obou stranách, takže učitel přistupuje k asistentovi jako ke kolegovi, který má ve většině případech sice nižší úroveň vzdělání, ale pro práci s dětmi má rozvinutý dostatečný cit. Respekt je tedy důležitý jak pro asistenta, tak pro učitele, ale přínosem je také pro děti, které se zde nápodobou učí spolupracovat a pomáhat si navzájem (Němec, Martinovská, 2018, s. 70).

Podle Mrázkové a Kucharské (2014) je možné vztah učitele a asistenta vymezit jako rovnocenný a partnerský, za předpokladu, že učitelé nesetrvávají v nadřazeném postavení, nebo asistentovi nebrání ve výkonu vlastní iniciativy v práci se žákem. Kvalitní součinnost proběhne pouze za předpokladu vzájemné sympatie, profesionálního nadhledu, podpory a respektu.

Mazánková (2018, s. 67) zastává podobný názor jako výše uvedení autoři. Navíc se ale zmiňuje o změně klimatu třídy (ve smyslu negativním), která může nastat při nesouhře

a nespolupráci učitele a pedagoga. Při vzdělávání tak může docházet k vytváření velmi stresujícího prostředí pro všechny.

V následující tabulce přehledně vidíme rozdělení kompetencí mezi asistentem a učitelem, které vyplývají z popisu jejich profesí a ze vzdělání. Každý z nich má jiné kompetence, přitom spolu tvoří tým, který se navzájem doplňuje a jejich náplň práce se prolíná.

Tabulka 2 - Rozdělení kompetencí mezi asistentem pedagoga a učitelem

Učitel	Asistent pedagoga
Je tím, kdo zodpovídá za pedagogickou činnost, plánuje aktivity, práci s dětmi.	Poskytuje podporu učitelům, pomáhá mu při pracovních činnostech, postupuje dle pokynů učitele.
Vzdělání učitele je z pravidla vyšší, prošel několika roky pedagogického studia, je více kvalifikovaný.	Vzdělání asistenta je často nižší. Vědomosti a znalosti jsou obvykle získané v krátkodobém kvalifikačním kurzu.
Učitel zadává úkoly asistentovi, plánuje činnosti a úkoly pro dítě dle školního vzdělávacího programu.	Věnuje se nejen dítěti s postižením/znevýhodněním, ale dopomáhá všem dětem ve třídě.
Učitel přebírá i předává dítě zákonným zástupcům.	Asistent nemá právo sám přebírat či předávat dítě rodičům.

Zdroj: Němec, Martinovská (2018).

Z tabulky je čitelné, že učitel je tím, kdo vede vzdělávací proces a činnosti dětí. Pro praxi je důležité podotknout, že učitel toto vykonává nejen ve vztahu k ostatním dětem, ale i k dítěti se SVP. Asistent je tím, kdo je řízen pokyny učitele a s dětmi vykonává méně kvalifikované činnosti. I zde je nutné podotknout, že asistent podle pokynů učitele poskytuje podporu, pomáhá dítěti s postižením/znevýhodněním, ale dopomáhá i ostatním dětem ve třídě. Z tabulky můžeme také vyčíst, že vzdělání asistentů bylo zpravidla nižší, je formováno pouze kvalifikačními kurzy. U učitelů se jedná o absolvování řádného pedagogického studia (Němec, Martinovská, 2018, s. 70 - 72).


Při správné spolupráci učitele a asistenta ve třídě může přinášet jejich souhra pozitivní aspekty. Nyní si uvedeme příklady toho, k čemu může docházet, pokud komunikace a spolupráce mezi učitelem a asistentem vážne.

Problémy mohou nastat v nejasnostech ohledně náplně práce asistenta. Často se stává, že mnoho z nich neví, co mohou a co nemohou dělat, nebo neví, co přesně se od nich očekává. Součástí pracovní smlouvy je sice dána náplň práce, ale mnohdy je sestavena velmi nesrozumitelně a nejasně. Je tedy důležité jasně definovat náplň práce asistenta a mnohdy je zapotřebí i „ústní srozumění“ ze strany vedení, jinak mohou vznikat mezery ve spolupráci učitele a asistenta ve třídě. Vztahy učitelů a asistentů jsou další oblastí, kterou můžeme považovat mnohdy za problémovou. Mnozí učitelé považují asistenta jako nějakého vetřelce, který je při práci s dětmi pozoruje, hodnotí, či dokonce kritizuje. Další skupinou mohou být učitelé, kteří přistupují k asistentům jako je svým „poskokům“ co všechno zařídí, ač to ani nemusí být v jejich kompetenci. Vzniká tedy nerovnoprávnost zaměstnanců, což může být také jedním z úskalí nespolupráce mezi těmito dvěma pozicemi (Kendíková, 2017, s. 42 - 43).

Mnoho chyb nastává právě z nevyjasněných očekávání, kdy učitel je přesvědčen o tom, že asistent ví, co má dělat. Asistent je naopak nejistý, neví, kdy může zasáhnout do vyučovacího procesu a kdy ne. Tehdy nastává střet, kdy učitel čeká od asistenta automatické aktivní zapojení, asistent ale zůstává pasivní, protože si není jistý. Ideálním řešením je tedy osobní schůzka učitele a asistenta ještě před nástupem do zaměstnání. Tehdy učitel může asistentovi vysvětlit, jakou formu pomoci od něj očekává. Oba si ale musí být vědomi toho, že nějaká část spolupráce mezi nimi nejde nikdy přesně definovat dopředu a vzniká až v průběhu spolupráce a práce s dětmi. Počínající úkolování a „vychování“ si asistenta k obrazu svému, může být pro učitele náročné, ale v budoucnu se mu to vrátí v podobě efektivní pomoci, kterou bude asistent pedagoga zajišťovat (Němec, Martinovská, 2018, s. 71 - 72).

Pozice asistenta pedagoga je ve vzdělávacím systému České republiky poměrně nová a někteří pedagogové se s ní ještě nenaučili spolupracovat. Pro správné fungování spolupráce a komunikace mezi učitelem a asistentem je zapotřebí se řídit v duchu těchto pravidel, která se navzájem ovlivňují.

Tabulka 3 - Pravidla při spolupráci učitele a asistenta pedagoga.

<p>Pedagog</p> <ul style="list-style-type: none"> - nezneužívá dobré vůle asistenta pedagoga, i když jeho práci řídí, - nepodceňuje, neznevažuje práci asistenta, nebrání mu v jeho práci, - učitel se nezapomíná zaměřovat na pokroky v práci asistenta s dítětem se SVP, - respektuje pozici asistenta pedagoga, projevují si vzájemnou úctu.

<p>Asistent pedagoga</p> <ul style="list-style-type: none"> - respektuje všechny pedagogy, odpovědně plní své povinnosti, pracuje týmově, - respektuje znalosti a zkušenosti svých kolegů, spolupracuje s nimi, <ul style="list-style-type: none"> - zásadně nekritizuje, nezlehčuje práci pedagogů, - není osobním asistentem dítěte, ale asistentem učitele.

Zdroj: Hájková a kol. (2018).

Dobrá spolupráce učitele a pedagoga probíhá i za situace, když asistent během výukového dne vykonává řadu nevýukových úkonů. Dále je možnost nechat asistenta pedagoga samostatně řídit práci žáků se SVP, což nemá za cíl nahradit práci učitele, ale opět je cílem učiteli dopomoci, doplňovat jeho práci. Tyto situace vyžadují dobrou profesionální souhru obou, schopnost správně rozdělit práci a v efektivním komunikačním spojení zůstat po celou dobu (Hájková a kol., 2018, s. 68).

Hájková a kol. (2018, s. 74 -76) doporučuje několik osvědčených způsobů rozdělení rolí mezi učitelem a asistentem pedagoga ve třídě. Díky jasnému rozdělení se pro všechny usnadňuje vzájemná kooperace a příprava na výuku.

Učitel učí, asistent podporuje

Jedná se o situaci, kdy učitel řídí vyučovací proces, zadává úkoly a práci dětem, jejichž výsledky poté sám kontroluje a hodnotí. Asistent vykonává podpůrnou práci, kdy dopomáhá všem dětem, které to v tu chvíli nejvíce potřebují, tzn. i dítěti se SVP. Dopomáhá s vysvětlováním zadání úkolu, nebo zapojením do aktivity. Asistent v tuto chvíli nemá na starost pouze jedno dítě, jeho pozornost je věnována všem dětem, které to potřebují.

Učitel učí, asistent pozoruje

Učitel v tuto chvíli vykonává běžný edukační proces. Asistent v procesu výuky soustředěně pozoruje děti a snaží se zachytit co nejvíce. Může sledovat jejich individuální vzdělávací potřeby (tempo, v čem děti tápou, v čem naopak vynikají aj.). Postřehy poté připraví pro plánování další výuky, k hodnocení zapojení a kvality práce dětí.

Učitel a asistent v paralelním působení v práci s celou třídou

Způsob paralelní spolupráce učitele a pedagoga klade na třídu vysoké nároky na společné plánování výuky. Jedná se o týmové učení, které učitel a asistent pedagoga společně plánují a poté zrealizují. Tento způsob spolupráce probíhá za nenápadné komunikace učitele a asistenta a vzájemného doplňování.

Nutnost rozdělování rolí nemusí být příjemné pro každého pracovníka, ale pro správné fungování učitele a asistenta je nezbytností role definovat a ujasnit si konkrétní charakteristiku každé z rolí. Efektivní spolupráce učitele a asistenta s sebou nese vzájemnou komunikaci, dohodu a respekt rolí.

3.2 Asistent pedagoga ve světle legislativy

V této podkapitole bude našim záměrem přehledně a stručně ujasnit, ve které platné legislativě se objevuje asistent pedagoga. Cílem bude stručně vyjasnit, ve kterém zákoně se co nachází, podrobněji je to rozebráno v ostatních podkapitolách práce.

Je důležité podotknout, že asistent pedagoga je pedagogický pracovník školského zařízení, jeho činnost a statut jsou tedy definovány v platné legislativě. Jde o poměrně novou pedagogickou profesi, kterou vnímáme jako jedno z podpůrných opatření při vzdělávání žáků se SVP. Jako první můžeme zmínit *zákon č. 561/2004 Sb.*, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který asistenta pedagoga definuje jako jedno z podpůrných opatření, která jsou potřebná pro žáky se SVP. Jedná se o §16, který se věnuje podpoře vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Zákon

definuje i další podpůrná opatření, nejen asistenta pedagoga. Podrobněji ostatní podpůrná opatření rozebíráme v podkapitole 2. 2 - Podpůrná opatření.

Zákon č. 563/2004 Sb., zmiňuje asistenta pedagoga v souvislosti s definicí pedagogického pracovníka. Dle zákona je pedagogický pracovník ten, kdo koná přímou vyučovací, výchovnou, nebo pedagogicko - psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného. Jedním z nich je tedy i asistent pedagoga. Dále zmiňuje asistenta v souvislosti s jeho kvalifikací, což podrobněji rozebíráme v podkapitole 3.3 - Náplň asistenta pedagoga a jeho kvalifikační předpoklady.

Pro tuto podkapitolu je také důležitá *vyhláška č. 27/2016 Sb.*, která definuje asistenta pedagoga jako podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka se SVP. Pomáhá učiteli při organizaci výuky, při realizaci vzdělávání a podporuje samostatnost a aktivitu žáka do všech činností v rámci vzdělávání. Asistent dle vyhlášky s učiteli spolupracuje a pracuje dle jeho pokynů.

Dále vyhláška definuje náplň práce asistenta, to podrobněji rozebíráme v podkapitole 3.3 - Náplň asistenta pedagoga a jeho kvalifikační předpoklady. Vyhláška dále definuje konkrétní stupně podpůrných opatření. Ve třetím stupni podpůrných opatření se objevuje asistent pedagoga. V podmínkách zajištění podpory třetího stupně narážíme na funkci asistenta pedagoga: „*Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka je takový, že vyžaduje již i podporu práce pedagogického pracovníka asistentem pedagoga*“.

I podle Teplé, Felcmanové, Němce (2018, s. 11) se služba asistenta stává v mnohých případech zásadní podmínkou úspěšného vzdělávání. Požadavky na počet a profesionalitu těchto pracovníků bude vzrůstat a role asistenta se stane významným regulátorem inkluzivního vzdělávání.

Asistent pedagoga je vnímán jako jedno z nejvýznamnějších podpůrných opatření. Na rozdíl od těch ostatních se jedná o specifické opatření personálního charakteru, což je, dle našeho názoru, nenahraditelné opatření.

3.3 Náplň práce asistenta pedagoga a jeho kvalifikační předpoklady

O náplni práce asistenta rozhoduje ředitel školy v návaznosti na speciální vzdělávací potřeby daného dítěte, jeho aktuální stav a individuální vývoj. Při vytváření náplně práce asistenta je důležité, aby vedení mohlo funkčně spolupracovat s odborníky ze školního poradenského pracoviště. Je to důležité z toho důvodu, protože tato pracoviště mají přehled o konkrétních vzdělávacích potřebách dětí, ale i o míře poskytování podpůrných opatření. Tím se školy

mohou snadno vyhnout potížím, které nastanou v případě, pokud je špatně zvolena náplň práce asistenta (protože nevychází z konkrétních vzdělávacích potřeb daného dítěte). Činnost asistenta je také popsána v IVP konkrétního dítěte (Kendíková, 2017, s. 90).

Dle vyhlášky č. 27/2006 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, se dozvídáme hlavní činnosti asistenta pedagoga. Zde je důležité podotknout, že vyhláška náplň činnosti odlišuje z hlediska větších požadavků na kvalifikaci, nebo menších požadavků na kvalifikaci (rozdíl je v dosažení maturitního vzdělání). Asistent, který disponuje dosaženým maturitním vzděláním, zajišťuje **přímou pedagogickou činnost** ve třídě a poté zejména:

- přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově dle stanovených postupů učitele,
- podporu žáka v dosahování jeho vzdělávacích cílů, přičemž je veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,
- činnosti, které vedou k vytváření základních pracovních, hygienických návyků a další činnosti, které jsou spojené s nácvikem sociálních kompetencí.

Asistent, který nedisponuje dosaženým maturitním vzděláním, vykonává **pomocné výchovné práce** a zajišťuje zejména:

- pomocné výchovné práce zaměřené na podporu učitele (při práci se skupinou žáků se SVP),
- pomocné organizační činnosti při vzdělávání žáků se SVP,
- pomoc při adaptování žáků se SVP na školní prostředí,
- pomoc při komunikování se žáky, rodiči,
- pomoc při samoobslužné činnosti a pohybu během vyučování,
- pomocné výchovné práce, které se pojí s nácvikem sociálních kompetencí.

Rozdíl náplně práce, který nám přináší větší a menší požadavek na kvalifikaci lze tedy shrnout následovně. Asistent pedagoga v mateřské škole, který disponuje dosaženým maturitním vzděláním, se věnuje individuální práci s dítětem s nějakým typem postižení, či znevýhodnění dle přesných pokynů učitele a pomáhá tak dítěti rozvíjet dovednosti potřebné pro jeho vstup do základní školy. Asistent pedagoga, který nedisponuje dosaženým maturitním vzděláním, pomáhá učiteli hlavně s organizací dětí ve třídě, s dohledem nad dětmi, s doprovodem dětí při pohybu v budově i mimo ni. Složitější individuální činnosti

s dětmi neprovádí. Ty spadají k činnostem asistenta, který disponuje dosaženým maturitním vzděláním.

Asistent pedagoga, který disponuje dosaženým maturitním vzděláním zároveň kromě jeho kvalifikovaných činností, může současně provádět i méně kvalifikované činnosti, které jsou definovány u asistentů, kteří nedisponují dosaženým maturitním vzděláním. Nikoliv naopak (Němec, Martinovská, 2018, s. 35 - 37).

Dle Kendíkové (2017, s. 89) asistenti v praxi vykonávají hlavně tyto činnosti:

- individuální práce se žákem, která obsahuje dohled, vizuální či verbální podporu žáka, vysvětlování,
- pomoc při adaptaci na školní prostředí (pomoc při orientaci v prostoru a čase, pomoc při komunikování se spolužáky, pomoc při navazování nových vztahů, pomoc při vytváření a rozvíjení hygienických návyků),
- zajištění relaxace ve třídě,
- spolupráce při tvorbě IVP,
- pozorování dítěte a jeho analýza,
- konzultace výsledků s učitelem.

Anderliková (2014, s. 70) vymezuje požadavky, které asistent pedagoga musí plnit, aby byla inkluze úspěšná. Paradoxně největším úspěchem asistenta pedagoga je zjištění, že je pro dítě už zbytečný. K tomu je zapotřebí promyslet tyto podmínky:

- asistent pedagoga musí dítěti umožnit pracovat samostatně, převzít zodpovědnost samo za sebe,
- pedagog ve třídě je k dispozici všem dětem,
- asistent pedagoga pomáhá učiteli se všemi dětmi,
- učitel a asistent pedagoga tvoří tým, avšak zodpovědnost leží na učiteli,
- děti ve třídě jsou si vědomy pravidel, které platí pro všechny: „dostane se mi pomoci, pokud k zadanému cíli nedokážu dojít samostatně, ale předtím jsem se o splnění cíle opravdu snažil“,
- učitel i asistent podporují stmelování třídního kolektivu cíleným vedením, nebo poskytnutím bezpečného volného prostoru,

- asistent pedagoga by měl dítě vést minimálně rok (nejlépe dva), funguje jako spojovací článek mezi rodinou a školou,
- kvalitním asistentem pedagoga se mohou stát starší zkušenější osoby, ale i mladí, nezkušení jedinci bez praxe,
- osobnost asistenta pedagoga by měla být vnitřně vyrovnaná, nezatížená osobními problémy,
- asistenti pedagoga mají nárok na kvalifikované zaškolení, vysvětlení všech nejasností, konzultace,
- měl by být informován o mimoškolních aktivitách dítěte, aby prvky z těchto oblastí mohl zařadit do každodenních aktivit.

Jako u všech pedagogických pracovníků, i u asistenta pedagoga je jejich náplň práce rozdělena na **přímou pedagogickou činnost a práci související s přímou pedagogickou činností**, neoficiálně nazývané „nepřímá pedagogická činnost“. Přímá pedagogická činnost zahrnuje veškeré realizované aktivity s dětmi, ta nepřímá je různorodá a může zahrnovat například konzultace s učiteli, přípravy na činnost s dětmi, pohovory s rodiči aj.

Asistent pedagoga, jakožto pracovník zařazen do zákona o pedagogických pracovnících, musí splňovat jisté kvalifikační předpoklady. Poukazuje se zde na potřebu všeobecných znalostí, ale i konkrétních kompetencí, které jsou nezbytné pro práci s dětmi s různými formami znevýhodnění. Avšak musí disponovat i správnými osobnostními předpoklady, znalostmi a schopnostmi, které jsou nezbytné pro praktický výkon práce. Co se oblasti znalostí a dovedností týče, tak asistent je získává prostřednictvím učení.

Hájková (2018, s. 34 - 37) vymezuje profesní dispozice asistenta následovně. Asistent by měl mít *všeobecný přehled*, díky kterému nebude mít problém edukační proces zasadit do kontextu společenského života a vysvětlit dítěti smysl činnosti. Pro zajištění individuální podpory u dětí se SVP by měl mít asistent *základní znalosti z oblasti psychologie, pedagogiky a speciální pedagogiky*, které mu pomohou porozumět dítěti i jeho potřebám, pomohou mu rozlišit příčiny jeho aktuálního chování a také zvolit nejlepší možnou strategii řešení. Znalosti z těchto oblastí by asistentovi měly být nápomocny částečně *odhadnout limity podporovaného dítěte*. Měl by být schopen určit, kdy se v práci s dítětem blíží k jeho maximu, nebo naopak, kdy jeho dovednosti může ještě více podpořit a rozvíjet. Slovo částečně zmiňujeme proto, jelikož většinou asistent není schopen tento odhad zvládnout v celém rozsahu sám. Pomoci mu mohou pedagogičtí pracovníci školy. Pro utvoření správné

profesní identity asistentů je důležité, aby on sám byl osobně *přesvědčen o správnosti a smyslu inkluzivního vzdělávání*. Už tato myšlenka, se kterou vstupuje do svého pracoviště, proces utváří a neměl by se bát ji obhájit. V neposlední řadě zmíníme velmi důležitý bod a to je *zachování mlčenlivosti*. Diskrétností, kterou se asistent zavazuje k uchování si veškerých informací o dítěti se SVP pro sebe, poukazuje na profesionalitu a úctu k dítěti i jeho rodině.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, s sebou nese vymezení kvalifikačních předpokladů pro výkon profese asistenta pedagoga. V § 20 se dozvídáme několik způsobů, jakými lze získat kvalifikaci pro tuto pracovní pozici. Paragraf se dělí na dva odstavce, které rozlišují, zda asistent vykonává přímou pedagogickou činnost, nebo přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích.

Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti se SVP, získává odbornou kvalifikaci:

- vysokoškolským vzděláním se zaměřením na pedagogiku,
- vzděláním v programu celoživotního vzdělávání se zaměřením na pedagogiku,
- absolvováním vzdělávacího programu pro asistenta pedagoga,
- vyšším odborným vzděláním pedagogického směru,
- studiem pedagogiky, nebo studiem pro asistenty pedagoga,
- středním vzděláním zakončené maturitní zkouškou.

Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost, která spočívá v pomocných výchovných pracích, může na této pozici pracovat i díky výše zmíněným požadavkům a následně také získává odbornou kvalifikaci:

- absolvováním středního vzdělání s výučním listem a studiem pedagogiky,
- středním vzděláním se zaměřením přípravy asistentů pedagoga,
- středním vzděláním a studiem pedagogiky, nebo studiem pro asistenty pedagoga,
- základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga.

„Studiem pro asistenty pedagoga“ se dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících rozumí absolvování vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Podle Bradley (2016, s. 113) kombinací praktického setkávání se speciálním školstvím a odborných, zajímavých přednášek, které by vedli lidé z praxe (nikoliv odborníci na teorii), by šlo o přínosné vzdělávání budoucích asistentů. Mohli by se tak seznámit nejen s teorií, ale i po praktické stránce zjistit, jakými metodami probíhá vzdělávání dětí se SVP. Pokud asistentské kurzy mají funkci pouhopouhé formality, která zajistí nekvalifikovaným asistentům certifikát, budou do škol proudit nepřipravení, nekompetentní lidé, kteří nebudou schopni nabídnout dítěti či učiteli pomoc. Od nezkušeného, či odborně nepřipraveného asistenta nelze očekávat, že bude vědět, co má dělat.

Pro zájemce o pozici asistenta pedagoga, kteří nemají předchozí pedagogické vzdělání, se nabízí dva typy kvalifikačních kurzů:

Kurz studium pedagogiky, který má ve variantě pro asistenty rozsah min. 80 výukových hodin a absolvovat ho může pouze ten, kdo má dokončené středoškolské vzdělání. **Kurz studia pro asistenty pedagoga** má rozsah 120 hodin (z toho 40 hodin praxe) a je dostupný i pro lidi, kteří mají dokončené pouze základní vzdělání. Oba kurzy nabízí základní znalosti z pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie (Němec, Martinovská, 2018, s. 12).

Představili jsme si kvalifikační předpoklady, které se zaměřují na vzdělání asistentů pedagoga, jejich odbornou přípravu a získávání znalostí a dovedností. Kvalifikační předpoklady cílí i na osobnostní stránku a připravenost asistentů. Mnoho autorů se shoduje na tom, že správně připraveného asistenta neutváří pouze jeho znalosti a počet kurzů, nebo vystudovaných škol, nýbrž i osobnostní předpoklady, jeho vlastnosti a přístup k dětem.

Co se *osobnostních předpokladů* týče autoři Němec a Martinovská (2018, s. 14) vymezují několik bodů, dle kterých můžeme vnímat, že se jedná o asistenta s dobře nastavenými osobnostními předpoklady. Asistent dle autorů by měl disponovat pozitivním vztahem k dětem i jeho práci. Měl by být empatický, umět porozumět prožívání předškolního dítěte, umět porozumět jeho potřebám. Trpělivost je také na místě, protože předškolní dítě potřebuje časté opakování činností a delší nácvik různých dovedností. Obecně v předškolním vzdělávání platí důslednost při činnostech a dodržování pravidel. Asistent by měl být proto důsledný a dítěti neustupovat. Asistent by měl být schopen nechat se vést zkušenějším učitelem, který mu poskytuje a předává rady a pokyny k práci. Jde i o vzájemný respekt, ale tuto část již zmiňujeme v předešlé podkapitole. V neposlední řadě je důležité, aby asistent měl chuť a motivaci se dále učit, vzdělávat a připravovat se na možná úskalí, která práce s dítětem se SVP mohou přinést.

V publikaci Kendíkové (2017, s. 89) se objevují obdobné osobnostní předpoklady jako u Němce a Martinovské (2018), avšak vyzdvihuje zde další bod, který souvisí s osobností asistenta. Jedná se o jakoukoliv absenci předsudků vůči zdravotně znevýhodněným, cizincům, či určitým sociálním skupinám. Jen tak dle autorky může proběhnout kvalitní a úspěšná integrace a podpora dítěte. Zároveň je nejdůležitější kladný vztah k dětem.

Kendíková (2017, s. 98 - 100) zmiňuje, že je někdy výhodnější vybrat zatím nekvalifikovaného, ale zato motivovaného kandidáta, jelikož práce s dítětem se SVP vyžaduje značné úsilí a chuť k práci. Kvalifikaci je možné dodělat v průběhu, ale motivaci a chuť do práce musí mít asistent od začátku. Motivace však u asistentů může klesat z důvodu nedostatečného finančního ohodnocení.

Co se týče dalšího vzdělávání, je zde možnost využití kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, kde asistenti mohou prohlubovat své znalosti. Nebo formou samostudia, přičemž může využít odborných pedagogických publikací. Asistenti musejí počítat s tím, že je zapotřebí si doplňovat důležité informace o práci s dětmi se SVP a konkrétně o jejich potřebách.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V teoretické části jsme vymezili východiska, které se týkají tématu inkluze v mateřské škole. Zmiňujeme zde připravenost pedagogů na inkluzivní vzdělávání, termíny inkluze a integrace, zároveň popisujeme dle autorů jejich vztah mezi sebou. Dále zmiňujeme podmínky, které jsou nezbytné, aby inkluzivní vzdělávání bylo úspěšné a samotné aktéry inkluzivního vzdělávání, kteří tvoří neodmyslitelnou roli. Druhá kapitola zahrnuje legislativní rámec inkluzivního vzdělávání v mateřské škole, do něhož patří i podpůrná opatření. Třetí kapitola se věnuje roli asistenta pedagoga, náplni jeho práce a jeho kvalifikačním předpokladům. Stěžejní a důležitou část naší práce tvoří podkapitola o spolupráci asistenta s učitelem ve výchovně vzdělávacím procesu. Praktickou část práce se snažíme propojit s uvedenými teoretickými východisky.

Pro realizaci výzkumu jsme volili kvantitativně zaměřený výzkum, díky kterému se nám dostalo šance oslovit plošně 150 respondentů formou dotazníkového šetření. Prostřednictvím vyplnění dotazníků se nám dostává dostatečného množství získaných dat, se kterými nadále pracujeme.

Dosavadní výzkumná šetření tohoto tématu byla již několikrát realizována. Výzkumy, které byly realizovány v MŠ, směřují spíše k názorům a postojům pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání. Další výzkumy jsou realizovány konkrétním směrem a to na práci s určitým druhem postižení či znevýhodnění (PAS, mentální retardace u dětí předškolního věku aj.) Většina z nich ale směřovala k základním školám, kde výuka a proces vzdělávání dětí se SVP probíhá za jiných podmínek, v jiném prostředí. Naše práce se věnuje připravenosti mateřských škol a konkrétně jejich pedagogů na inkluzivní vzdělávání. V rámci duchu sociální pedagogiky, zapojujeme do tématu i spolupráci asistenta pedagoga, který patří neodmyslitelně k inkluzivnímu vzdělávání a práci s dětmi se SVP. Téma inkluze a časté probírané téma pozice asistenta pedagoga nás motivovalo k realizaci tohoto výzkumu. Proto se ve výzkumu budeme zabývat připraveností pedagogů na inkluzivní vzdělávání, spolu s kooperací s asistentem pedagoga, jako jednoho člena z pedagogických pracovníků.

4.1 Výzkumný problém

Hlavním výzkumným cílem diplomové práce je zjistit připravenost mateřských škol a pedagogů na inkluzivní vzdělávání a spolupráci s asistentem pedagoga pohledem pedagogických pracovníků vybraných mateřských škol ve Zlínském kraji. Zkoumanou problematikou jsou tedy názory a postřehy pedagogů mateřských škol na tuto problematiku.

Zajímá nás, do jaké míry jsou mateřské školy a její pedagogové připraveni na inkluzivní vzdělávání. Obsah našeho výzkumu tedy směřuje k zjištění, v čem spatřují učitelé silné a slabé stránky procesu, zda jsou dostatečně připraveni v různých oblastech, které jsou v dotazníku vymezeny. Tyto oblasti se týkají materiálně - technických faktorů mateřské školy v rámci inkluzivního vzdělávání, ale naopak i profesní a osobní připravenosti učitelů, což pokládáme za stejně důležité. Také nás bude zajímat, jak jsou pedagogové připraveni spolupracovat s asistentem pedagoga ve třídě, zda tuto pozici přijímají, nebo k ní mají určité výhrady, zda jsou schopni navázat spolupráci ve výchovně vzdělávacím procesu a uznávat tuto pozici. Jedním z cílů a navrhovaných opatření Akčního plánu inkluzivního vzdělávání pro období 2019 – 2020 je sdílení asistenta pedagoga s cílem jeho profesionálního rozvoje a zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání. Jsme názoru, že téma inkluzivního vzdělávání a pozice asistenta pedagoga je naprosto aktuální a čím dál častěji se dostává do zóny zvýšené pozornosti nejen pedagogů, ale i rodičů dětí se SVP.

MŠ je první vzdělávací institucí, se kterou se dítě setkává. Zde se setkává s prvními sociálními kontakty svých vrstevníků, učí se sociálním dovednostem, apeluje se zde na sociální složku soužití, společnou hru, utváření si základních pravidel soužití a komunikace, dítě zde poznává svět a jeho odlišnosti. Téma inkluze tedy bezpochyby spadá i do této instituce, kde se s ní dítě (ač nevědomky) může setkat. Dítě předškolního věku je oproštěné od předsudků, které se pojí s vnímáním dítěte se SVP, jsou otevřené všem postojům (tedy i odlišnosti). MŠ je tedy nejvhodnější místem a dobou pro integraci dítěte.

K výzkumnému problému nás tedy vedla aktuálnost tématu. Jsme názoru, že tématu inkluze se věnuje dostatečná pozornost, ale také souhlasíme s možnostmi pro zlepšení a zkvalitnění této sféry. Jedná se o složitý proces, ve kterém vystupuje spousta důležitých aktérů, který proces řídí. Je zapotřebí, aby se téma dostávalo do povědomí lidí (nejen pedagogů), ale i rodičů dětí, školních poradenských zařízení, psychologů, asistentů pedagoga aj. Cílíme tím tedy k vyzdvihnutí tématu, promítání jeho silných i slabých stránek z pohledu pedagogů MŠ a dosažené výsledky co nejlépe interpretovat.

4.2 Výzkumné cíle

Hlavním cílem empirické části práce je zjistit připravenost mateřských škol a pedagogů na inkluzivní vzdělávání a spolupráci s asistentem pedagoga pohledem pedagogických pracovníků vybraných mateřských škol ve Zlínském kraji.

1. Zjistit organizační a materiální připravenost mateřských škol na inkluzivní vzdělávání pohledem pedagogů.
2. Identifikovat připravenost pedagogů mateřských škol v oblasti vzdělávání a informovanosti v rámci vzdělávání dětí se SVP.
3. Identifikovat osobní připravenost pedagogů mateřských škol na inkluzivní vzdělávání.
4. Identifikovat profesní a znalostní připravenost pedagogů mateřských škol na inkluzivní vzdělávání.
5. Zjistit připravenost pedagogů mateřských škol na spolupráci s asistentem pedagoga ve třídě.

4.3 Výzkumné otázky

1. Jaká je organizační a materiální připravenost mateřských škol na inkluzivní vzdělávání pohledem pedagogů?
2. Jaká je připravenost pedagogů mateřských škol v oblasti vzdělávání a informovanosti v rámci vzdělávání dětí se SVP?
3. Jaká je osobní připravenost pedagogů mateřských škol na inkluzivní vzdělávání?
4. Jaká je profesní a znalostní připravenost pedagogů mateřských škol na inkluzivní vzdělávání?
5. Jak jsou pedagogové mateřských škol připraveni na spolupráci s asistentem pedagoga ve třídě?

4.4 Popis výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvoří pedagogové mateřských škol ve Zlínském kraji. S prosbou o účast ve výzkumu bylo osloveno 35 mateřských škol, prostřednictvím emailu. Dotazník byl zaslán elektronickým odkazem, který pedagogové vyplnili a výsledek odeslali. Svými odpověďmi přispělo 144 pedagogů.

Z hlediska pohlaví se výzkumný soubor skládá z 98,6 % žen a 1,4 % mužů. Konkrétně tato sociodemografická charakteristika se dala u výzkumu předvídat, jelikož pedagog v mateřské škole je nejčastěji funkce zastávána ženami.

Tabulka 4 – Pohlaví pedagogů

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Žena	142	98,6%
Muž	2	1,4%
	Σ 144	Σ 100

Dotazník vyplnilo 28 % pedagogů, kteří dosahují 30 let. 30 % pedagogů odpovědělo, že jejich věk se pohybuje v rozmezí 31 - 40 let, což je nejpočetnější skupina výzkumného souboru. 41 - 50 let zjišťujeme u 23 %. Nejmenší skupinou jsou pedagogové ve věku nad 50 let, což činí 19 %.

Tabulka 5 – Věk pedagogů

Věk pedagogů	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Do 30 let	40	28%
31 – 40 let	44	30%
41 – 50 let	33	23%
Nad 50 let	27	19%
	Σ 144	Σ 100

Pedagogové odpovídali také na otázku, která se týká jejich dosaženého vzdělání. Středoškolské vzdělání převyšuje vysokoškolské vzdělání a to v tomto rozdílu. Středoškolské vzdělání vyplnilo 58 % respondentů. Vysokoškolské vzdělání vyplnilo 42 %.

Tabulka 6 – Vzdělání pedagogů

Dosažené vzdělání	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Středoškolské vzdělání	83	58%
Vysokoškolské vzdělání	61	42%
	Σ 144	Σ 100

Co se délky praxe týče, účastníci výzkumu odpovídali následovně. 24 % z nich odpovědělo, že jejich délka praxe je 0 - 5 let. 26 % odpovídá, že jejich délka praxe se pohybuje v rozmezí 6 - 10 let. Nejvíce frekventovaná odpověď nastala u možnosti délka praxe 11 - 20 let, kde odpovědělo 28 % pedagogů. Nad 21 let praxe dosáhlo 22 % pedagogů, což činí nejmenší počet.

Tabulka 7 – Délka praxe pedagogů

Délka praxe	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
0 – 5 let	35	24%
6 – 10 let	37	26%
11 – 20 let	41	28%
Nad 21 let	31	22%
	Σ 144	Σ 100

4.5 Etika výzkumu

V úvodní části dotazníku, kterým zjišťujeme připravenost mateřských škol na inkluzivní vzdělávání a spolupráci s asistentem pedagoga, byli respondenti informováni, za jakým účelem se dotazníkové šetření provádí. Byli také seznámeni s faktem, že dotazník je zcela anonymní, tudíž nebude známo, z jakého pracoviště odpovědi pocházejí, či dokonce iniciály respondentů. Ředitelé mateřských škol byli taktéž seznámeni se skutečností, že nikde nebude zmíněno pracoviště, nebo jména respondentů.

5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

V následující kapitole představíme analýzu získaných dat. Výsledky jsme získali prostřednictvím internetových dotazníků. Výzkum probíhal od února 2021 do poloviny března. Rozesílání dotazníků proběhlo po předchozí domluvě s vedoucími pracovníky MŠ. Pro lepší orientaci výsledků jsme volili tabulky a grafy, které znázorňují čísla, absolutní i relativní četnost.

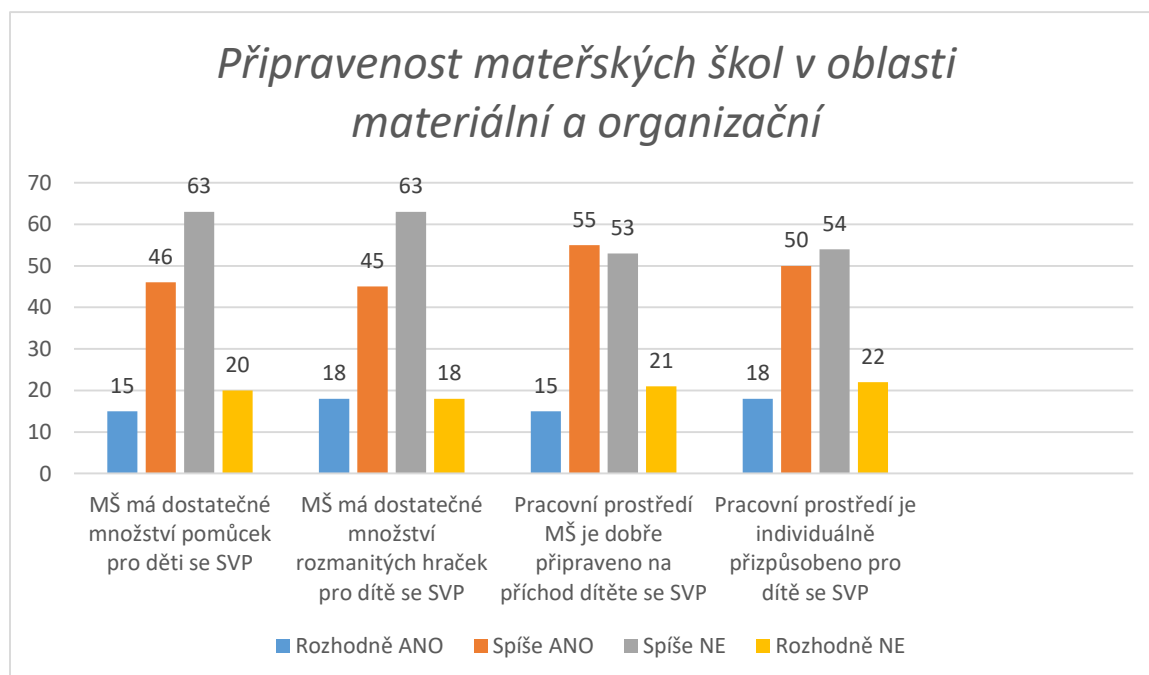
5.1 Přípravenost mateřských škol v oblasti materiální a organizační

Do této oblasti spadají tyto otázky z dotazníku:

Tabulka 8 - Přípravenost mateřských škol v oblasti materiální a organizační

		Rozhodně ANO	Spíše ANO	Spíše NE	Rozhodně NE
a)	MŠ má dostatečné množství pomůcek pro děti se SVP	15 (10,4%)	46 (31,9%)	63 (43,8%)	20 (13,9%)
b)	MŠ má dostatečné množství rozmanitých hraček pro dítě se SVP	18 (12,5%)	45 (31,3%)	63 (43,8%)	18 (12,5%)
c)	Pracovní prostředí MŠ je dobře připraveno na příchod dítěte se SVP	15 (10,4%)	55 (38,2%)	53 (36,8%)	21 (14,6%)
d)	Pracovní prostředí je individuálně přizpůsobeno pro dítě se SVP	18 (12,5%)	50 (34,7%)	54 (37,5%)	22 (15,3%)

Graf 1 - Přípravenost mateřských škol v oblasti materiální a organizační



Jak vidí respondenti připravenost MŠ v oblasti materiální a organizační, nám znázorňuje graf č. 1. Zde se setkáváme s negativní odpovědí pedagogů, tedy že jejich pracoviště po této stránce není příliš připraveno. Pro kvalitní a úspěšnou inkluzi dítěte do běžné MŠ je zapotřebí dbát na podmínky materiálně - technického rázu, které spočívají v odstranění architektonických zábran (z důvodu tělesného postižení), uzpůsobení prostředí a pracovního místa pro kvalitní práci s dítětem. Materiální podmínky vymezuje i RVP PV v souvislosti s vybavením adekvátních didaktických pomůcek a hraček, které jsou vhodné pro typ znevýhodnění dítěte.

Na otázku *zda má MŠ dostatečné množství pomůcek pro děti se SVP* odpovídali respondenti následovně. Respondentů, kteří se přiklánějí k tomu, že jejich MŠ má dostatečné množství pomůcek, bylo celkem 61 (odpovědi „rozhodně ANO“, „spíše ANO“). Ostatní respondenti odpovídali negativně a to v celkovém počtu 83 („spíše NE“, „rozhodně NE“). Z odpovědí respondentů vyplývá, že více z nich vnímá na pracovišti nedostatečné množství pomůcek pro děti se SVP.

U otázky *zda má MŠ dostatečné množství rozmanitých hraček pro dítě se SVP* se setkáváme s takřka shodnými odpověďmi jako u předchozí otázky. Výsledky se liší minimálně (63 odpovědí v „rozhodně ANO“, „spíše ANO“ a 81 odpovědí ve „spíše NE“, „rozhodně NE“). Pokud odpovědi porovnáme, uvidíme, že jde pouze o rozdíl dvou odpovědí respondentů.

Otázka *zda pracovní prostředí MŠ je dobře připraveno na příchod dítěte se SVP* se vyznačuje taktéž podobnými odpověďmi. Pouze 15 respondentů odpovědělo „rozhodně ANO“, 55 z nich odpovědělo „spíše ANO“, 53 odpovědí získalo „spíše NE“ a 21 z nich si myslí, že pracovní prostředí „rozhodně NENÍ“ připraveno.

Jak je *pracovní prostředí individuálně přizpůsobeno pro dítě se SVP* vyjádřili respondenti následovně. 68 z nich si myslí, že pracovní prostředí je přizpůsobeno pro dítě se SVP (odpovědi „rozhodně ANO“, „spíše ANO“). 76 respondentů uvádí, že pracovní prostředí není individuálně přizpůsobeno pro dítě se SVP (odpovědi „spíše NE“, „rozhodně NE“).

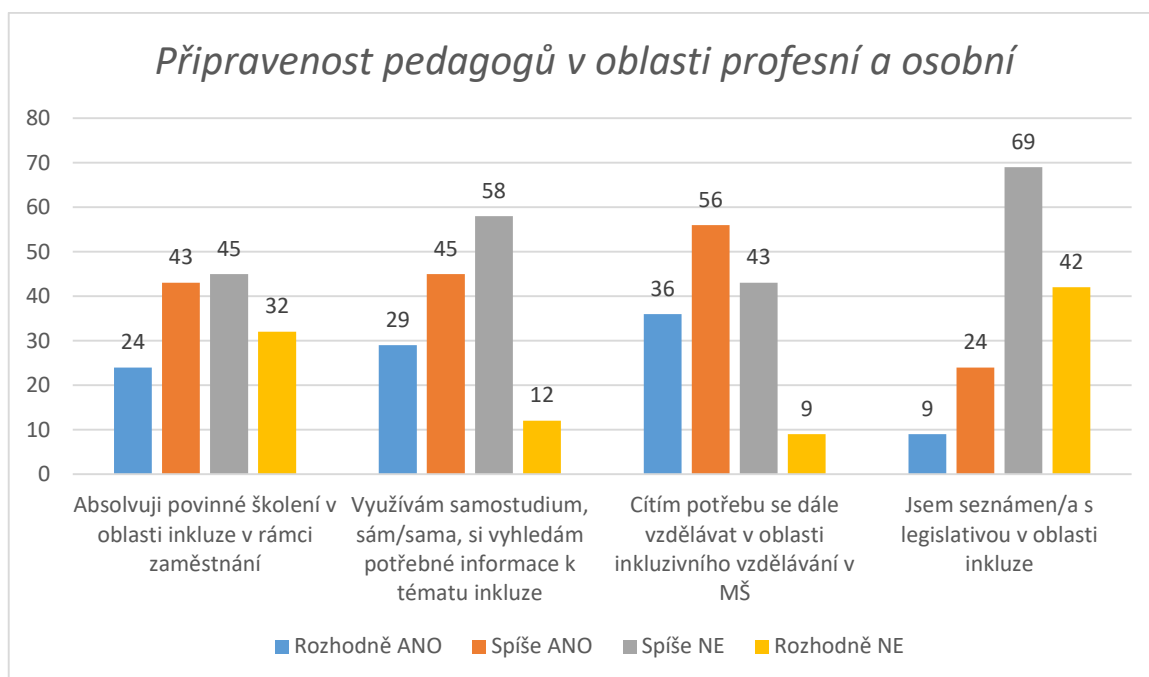
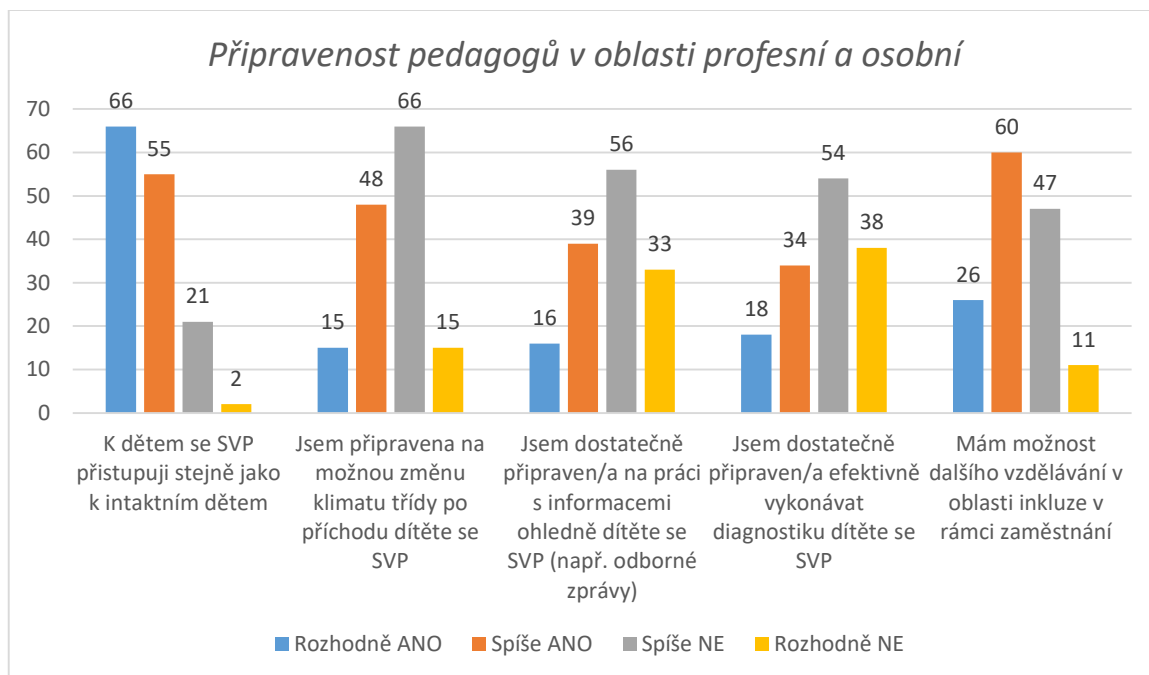
5.2 Přípravenost pedagogů v oblasti profesní a osobní

Do této oblasti spadají tyto otázky z dotazníku:

Tabulka 9 - Připravenost pedagogů v oblasti profesní a osobní

		Rozhodně ANO	Spíše ANO	Spíše NE	Rozhodně NE
a)	K dětem se SVP přistupuji stejně, jako k intaktním (zdravým) dětem	66 (45,8%)	55 (38,2%)	21 (14,6%)	2 (1,4%)
b)	Jsem připraven/a na možnou změnu klimatu třídy po příchodu dítěte se SVP	15 (10,4%)	48 (33,3%)	66 (45,8%)	15 (10,4%)
c)	Jsem dostatečně připraven/a na práci s informacemi ohledně dítěte se SVP (např. odborné zprávy)	16 (11,1%)	39 (27,1%)	56 (38,9%)	33 (23%)
d)	Jsem dostatečně připraven/a efektivně vykonávat diagnostiku dítěte se SVP	18 (12,5%)	34 (23,6%)	54 (37,5%)	38 (26,4%)
e)	Mám možnost dalšího vzdělávání v oblasti inkluze v rámci zaměstnání	26 (18,1%)	60 (41,7%)	47 (32,6%)	11 (7,6%)
f)	Absolvuji povinné školení v oblasti inkluzivního vzdělávání v rámci zaměstnání	24 (16,7%)	43 (29,9%)	45 (31,3%)	32 (22,2%)
g)	Využívám samostudium, sám/sama, si vyhledám potřebné informace k tématu inkluze	29 (20,1%)	45 (31,3%)	58 (40,3%)	12 (8,3%)
h)	Cítím potřebu se dále vzdělávat v oblasti inkluzivního vzdělávání v MŠ	36 (25%)	56 (38,9%)	43 (29,9%)	9 (6,3%)
i)	Jsem seznámen/a s legislativou v oblasti inkluze	9 (6,3%)	24 (16,7%)	69 (47,9%)	42 (29,2%)

Graf 2 - Připravenost pedagogů v oblasti profesní a osobní



Odborníci se shodují na tom, že inkluzivní vzdělávání zastihlo mnoho pedagogů nepřipravených. Nepřipravenost se může týkat osobnostní, znalostní či zkušenostní stránky pedagoga. Na základně našeho výzkumu docházíme k zjištění, že pedagogové čelí nepřipravenosti hlavně v oblasti změny klimatu třídy po příchodu dítěte se SVP, dále na práci s odbornými informacemi (jako je například práce s odbornými zprávami dětí, posudky atd.), jisté mezery spatřují pedagogové také ve vypracování diagnostiky dítěte. Vypracování diagnostiky je ale běžnou součástí práce s dítětem se SVP. Největší četnost

nepřípravenosti shledáváme u znalosti legislativy, která je spojená s inkluzivním vzděláváním. Legislativa v této oblasti je důležitou součástí, protože zmiňuje podpůrná opatření (jedno z nich je asistent pedagoga, který je běžnou součástí procesu inkluze, nebo IVP). Nepřípravenost v těchto oblastech, může vést k obavám či odmítavému postoji pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání, či zařazování dětí se SVP do běžných tříd MŠ.

Těmto obavám může „napomáhat“ nedostatečné vzdělávání k tomuto tématu. Ve výzkumu se setkáváme s vyšším počtem odpovědí (60 %), které směřují k tomu, že pedagogové tuto možnost vzdělávání mají, avšak větší část respondentů také zodpověděla, že tuto možnost nevyužívá. Větší část respondentů přitom cítí potřebu se nadále vzdělávat, využívá samostudium a sama si vyhledává potřebné informace k inkluzivnímu vzdělávání.

U výroku, že *k dětem se SVP přistupují pedagogové stejně, jako k intaktním dětem* se 121 respondentů shoduje na pozitivní odpovědi (66 „rozhodně ANO“, 55 „spíše ANO“). S negativní odpovědí (21 „spíše NE“, 2 „rozhodně NE“) se setkáváme v malém počtu. Lze tedy konstatovat, že v přístupu k dítěti se SVP a k intaktním dětem se rozdíly nekladou a pedagogové nehledají rozdíly.

U otázky, *zda jsou pedagogové připraveni na možnou změnu klimatu, která nastane při příchodu dítěte se SVP do běžné třídy MŠ*, se 63 respondentů přiklání k pozitivní odpovědi, tedy že jsou na tuto situaci připraveni. 81 z nich se odpověďmi „spíše NE“ a „rozhodně NE“ vyjadřuje, že nejsou na tuto situaci připraveni. Zde můžeme vidět malý náznak strachu pedagogů, který může nastat v příchodu dítěte se SVP do běžné třídy MŠ.

Zdali *jsou pedagogové dostatečně připraveni na práci s informacemi ohledně dítěte se SVP (např. odborné zprávy aj.)* pouze 16 z nich si je jisto, že jsou připraveni a proto odpověděli „rozhodně ANO“. Je to pouze 11 % v počtu 144 respondentů, což je překvapivé, jelikož při práci s dítětem se SVP se pedagogům běžně dostávají odborné zprávy např. ze SPC. 39 z nich odpovědělo „spíše ANO“. 89 respondentů není dostatečně připraveno na práci s informacemi ohledně dítěte se SVP.

Na otázku *„Jsem dostatečně připraven/a efektivně vykonávat diagnostiku dítěte se SVP“* se setkáváme s pozitivními odpověďmi v počtu 52 (odpovědi „spíše ANO, rozhodně ANO“) a 92 odpovědí negativního charakteru, tedy ve smyslu, že pedagogové nejsou připraveni na efektivní vykonávání diagnostiky dítěte se SVP. Z výsledků je zřejmé, že většina respondentů není dostatečně připravena v této oblasti.

Otázka na *možnost vzdělávání v oblasti inkluze v zaměstnání* s sebou nese 86 kladných odpovědí, tedy tito respondenti mají možnost se vzdělávat v oblasti inkluze. 58 respondentů odpovědělo, že jim je tato možnost v rámci zaměstnání spíše odepřena.

Další otázka, která souvisí s tou předchozí, zní, *zda pedagogové absolvují povinné školení v oblasti inkluzivního vzdělávání v rámci zaměstnání*. 67 z nich odpovědělo pozitivně (24 „rozhodně ANO“, 43 „spíše ANO“) a 77 z nich negativně, tedy že tyto školení neabsolvují.

Další otázka směřovala k tomu, *zda pedagogové využívají samostudium a sami si vyhledávají informace spojené s inkluzí*. 74 z nich (tedy 51 %) se přiklání k pozitivní odpovědi, kdy 29 z nich odpovědělo „rozhodně ANO“ a 45 z nich odpovědělo „spíše ANO“. 70 pedagogů (tedy 49 %) nemá o samostatné vyhledávání informací zájem a ani jej neprovádí. Můžeme vidět, že názor se liší minimálně, ale i přesto lze konstatovat, že zájem o samostudium je vyšší.

V otázce, *zda pedagogové, cítí potřebu dalšího vzdělávání, v oblasti inkluze se setkáváme s vyšším nárůstem pozitivních odpovědí - tedy, že potřebu cítí*. 36 z nich totiž odpovědělo, že rozhodně cítí potřebu dalšího vzdělávání. 56 odpovědělo, že jsou pro „spíše ANO“. Celkově jsme tedy zaznamenali 92 kladných odpovědí. Celkově 52 respondentů zodpovědělo, že necítí potřebu se dále v této oblasti vzdělávat. Podle odpovědí lze usoudit, že pedagogové spíše inklinují k dalšímu vzdělávání a získávání znalostí v této oblasti. Můžeme tedy konstatovat, že pedagogové mají určité „mezery“ v této oblasti.

Zda jsou pedagogové seznámeni s legislativou v oblasti inkluze, se nám dostavilo jednoznačné odpovědi. 111 respondentů (tj. 77 %) odpovědělo, že nejsou seznámeni. Konkrétně 69 odpovědělo „spíše NE“ a 42 „rozhodně NE“. Pouze 33 (tj. 23 %) respondentů odpovědělo, že jsou seznámeni s legislativou, z toho pouze 9 bylo pro odpověď „rozhodně ANO“. Z našeho pohledu se jedná o nedostačující počet respondentů, kteří se orientují v legislativní oblasti. Ta je pro tuto oblast velmi důležitá, protože v ní pedagogové najdou důležité informace k práci s dítětem se SVP i k pozici asistenta pedagoga

Otázka č. 5 v dotazníku se ptá, *jak je pedagog připraven na komunikaci s dítětem se SVP*.

Nejvíce odpovědí zaznamenáváme u bodu „Připraven/a, ale potřebuji více odborných znalostí“ – tedy 38,9 %. Pedagogové se tedy cítí být připraveni, ale ne v dostatečné míře. Řada z nich nemusí mít žádné zkušenosti s prací s dítětem se SVP, a to i za podmínky dlouholeté praxe. V tomto ohledu spatřujeme problém, jelikož dítě se SVP v běžné třídě MŠ

není „starostí“ pouze asistenta pedagoga, který se mu věnuje, ale i učitele, který by s ním měl pracovat a komunikovat.

Tabulka č. 10 - Jak je pedagog připraven na komunikaci s dítětem se SVP

Otázka č. 5 Jak je pedagog připraven na komunikaci s dítětem se SVP?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Dostatečně připraven/a, vím jak komunikovat s dítětem se SVP	35	24,3%
Připraven/a, ale potřebuji více odborných znalostí	56	38,9%
Nepřipraven/a, nevím jak komunikovat s dítětem se SVP	53	36,8%
	Σ 144	Σ 100

Otázka č. 6 se ptá na to, *zda jsou pedagogové dostatečně vzděláváni v oblasti inkluze.*

58 % respondentů odpovídá, že nejsou vzděláváni, což také tvoří nejvyšší počet odpovědí. Právě neznalost tématu, nedostatečné vzdělání a informace mohou vést k odmítavému postoji k inkluzi, či mohou vést ke strachu a obavám učitelů.

Tabulka č. 11 - Jsou pedagogové dostatečně vzděláváni v oblasti inkluzivního vzdělávání?

Otázka č. 6 Jsou pedagogové dostatečně vzděláváni v oblasti inkluzivního vzdělávání?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano, jsem dostatečně vzděláván/a pomocí kurzů a školení	21	14,6%
Jsem vzděláván/a ale potřeboval/a bych více odborných školení	40	27,8%
Nejsem vzděláván/a	83	57,6%
	Σ 144	Σ 100

Otázka č. 7 se ptá na to, *zda jsou pedagogové informováni, co inkluzivní vzdělávání znamená v praxi.*

Nejvíce frekventovaná odpověď zní „Ano, ale potřebuji se dozvědět více odborných informací“. Lze tedy usoudit, že pedagogové mají povědomí o tomto tématu, avšak zároveň i mezery. Z předešlých otázek můžeme vidět, že jde například o legislativní oblast, ve které pedagogové tápou. Tvorba diagnostik dítěte, či práce s odbornými informacemi o dítěti.

Tabulka č. 12 - Jsou pedagogové informováni o inkluzivním vzdělávání v praxi?

Otázka č. 7 Jsou pedagogové informováni o inkluzivním vzdělávání v praxi?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano, vím, co inkluzivní vzdělávání znamená v praxi	43	29,9%
Ano, ale potřebuji se dozvědět více odborných informací	76	52,8%
Ne, nevím, co to znamená	25	17,4%
	Σ 144	Σ 100

Otázka č. 8 se ptá, *zda jsou pedagogové připraveni po profesní stránce na inkluzivní vzdělávání.*

Nejvíce zaznamenaných responzí se týkalo druhé odpovědi, kdy se pedagogové cítí být připraveni po profesní stránce, ale potřebují se dozvědět více odborných informací (31,3 % odpovědí). Z našeho pohledu jde o malé procento připravenosti pedagogů. Je zapotřebí, aby se dostávala pedagogům dostatečná podpora ze strany školy, nebo poradenských služeb a dostávalo se pedagogům kvalitních, ověřitelných informací k tomuto tématu.

Tabulka č. 13 - Jsou pedagogové připraveni na inkluzivní vzdělávání po profesní stránce?

Otázka č. 8 Jsou pedagogové připraveni na inkluzivní vzdělávání po profesní stránce?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano, jsem dostatečně připraven/a	23	16%
Ano, ale potřebuji se dozvědět více odborných znalostí	45	31,3%
Ne, pociťuji absenci znalostí k tomuto tématu	23	16%
	Σ 144	Σ 100

Otázka č. 9 se ptá, *zda jsou pedagogové připraveni po osobní stránce na inkluzivní vzdělávání.*

V této otázce směřujeme na osobní stránku pedagogů, jejich psychickou připravenost a osobnímu názoru na inkluzi. Polovina respondentů se po osobní stránce cítí být nepřipravena, zároveň s inkluzí nesouhlasí. Může to být spojeno s jejich obavami, nedostatečnými znalostmi z této oblasti, nebo nedostatečnou praxí s dětmi se SVP. Profesní a osobní připravenost jde ruku v ruce. Pokud je učitel kvalitně připraven po profesní stránce

(disponuje dostatečnými znalostmi z této oblasti, má zkušenosti s výukou žáka se SVP, nebo ví, jaké metody práce používat), zajišťuje to jistým způsobem i osobní přípravu učitele, která spočívá v sebejistotě, odhodlání a ztotožnění se s myšlenkou inkluze.

Tabulka č. 14 - Jsou pedagogové připraveni na inkluzivní vzdělávání po osobní stránce?

Otázka č. 9 Jsou pedagogové připraveni na inkluzivní vzdělávání po osobní stránce?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ztotožňuji se s myšlenkou inkluzivního vzdělávání	25	17,4%
Jsem připraven/a, ale mám nějaké výhrady k inkluzivnímu vzdělávání	47	32,6%
Nepřipraven/a, s inkluzivním vzděláváním nesympatizuji	72	50%
	Σ 144	Σ 100

Otázka č. 10 se ptá na to, *jak jsou pedagogové připraveni poskytovat rodičům odborné informace o dítěti.*

44,4 % učitelů není připraveno poskytovat rodičům odborné informace. Tato otázka souvisí s předešlou otázkou „Jsem dostatečně připraven/a na práci s informacemi ohledně dítěte se SVP (např. odborné zprávy). Práce s odbornými informacemi je běžnou součástí práce učitele, který vzdělává dítě se SVP. I u této odpovědi jsme se setkali s vyšším počtem negativních odpovědí – tedy, že se necítí být připraveni. Proto poskytování odborných informací rodičům je na podobné bázi. Je zapotřebí umět poskytnout rodičům dítěte kvalitní odborné informace (i když laickým způsobem).

Tabulka č. 15 – Jak jsou pedagogové připraveni poskytovat rodičům odborné informace

Otázka č. 10 Jak jsou pedagogové připraveni poskytovat rodičům odborné informace	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano, jsem připraven/a rodičům poskytnout kvalitní informace o dítěti	25	17,4%
Poskytuji informace, ale potřebuji je prokonzultovat i s někým jiným	55	38,2%
Ne, nejsem připraven/a poskytovat rodičům odborné informace	64	44,4%

	Σ 144	Σ 100
--	--------------	--------------

Otázka č. 11 se ptá, z jakých zdrojů získávají pedagogové znalosti k inkluzivnímu vzdělávání.

U předešlé otázky („Využívám samostudium, sám/sama si vyhledám potřebné informace k tématu inkluze“) se kterou tato otázka souvisí, se setkáváme spíše s pozitivní odpovědí, tedy že učitelé mají snahu o samostudium, či vyhledání dalších informací. Nejvíce zaznamenaných odpovědí 33,6 % je v rámci spolupráce s kolegy, na druhém místě jsou semináře a přednášky z odborných školení. Můžeme tedy konstatovat, že týmová spolupráce je u respondentů častým jevem.

Tabulka č. 16 - Z jakých zdrojů získávají pedagogové znalosti v rámci inkluzivního vzdělávání?

Otázka č. 11 Z jakých zdrojů získávají pedagogové znalosti v rámci inkluzivního vzdělávání?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Z odborných knih	49	18,7%
Z internetu, médií	62	23,7%
Ze seminářů a přednášek	63	24%
V rámci spolupráce s kolegy	88	33,6%
	Σ 262	Σ 100

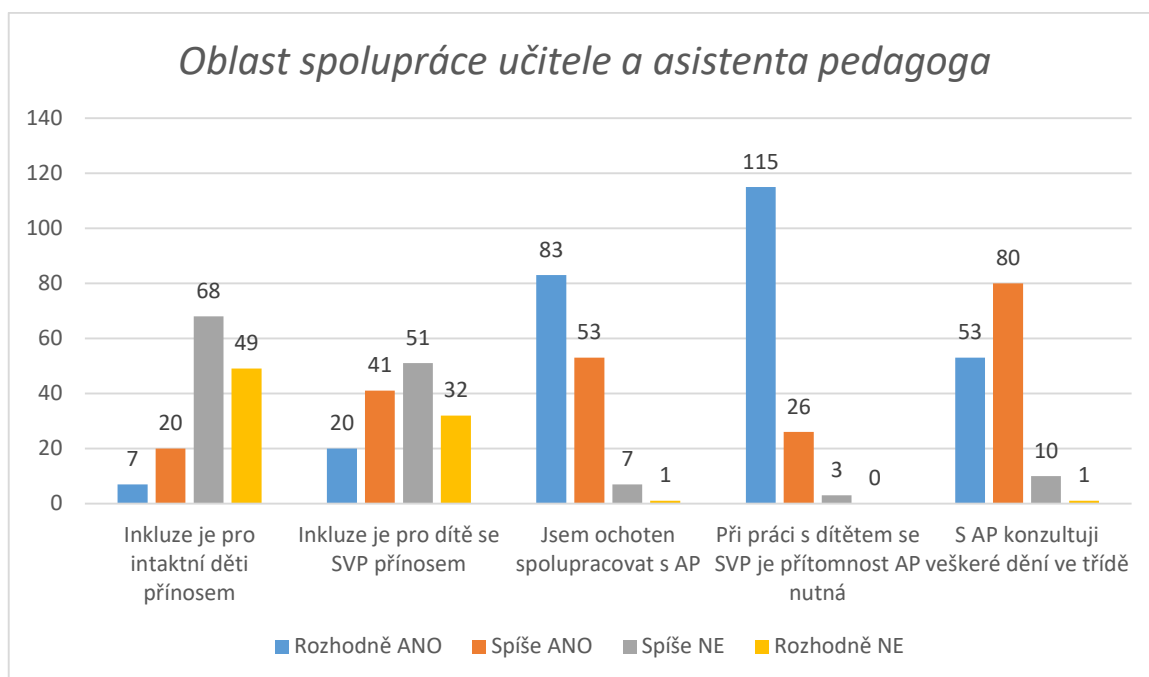
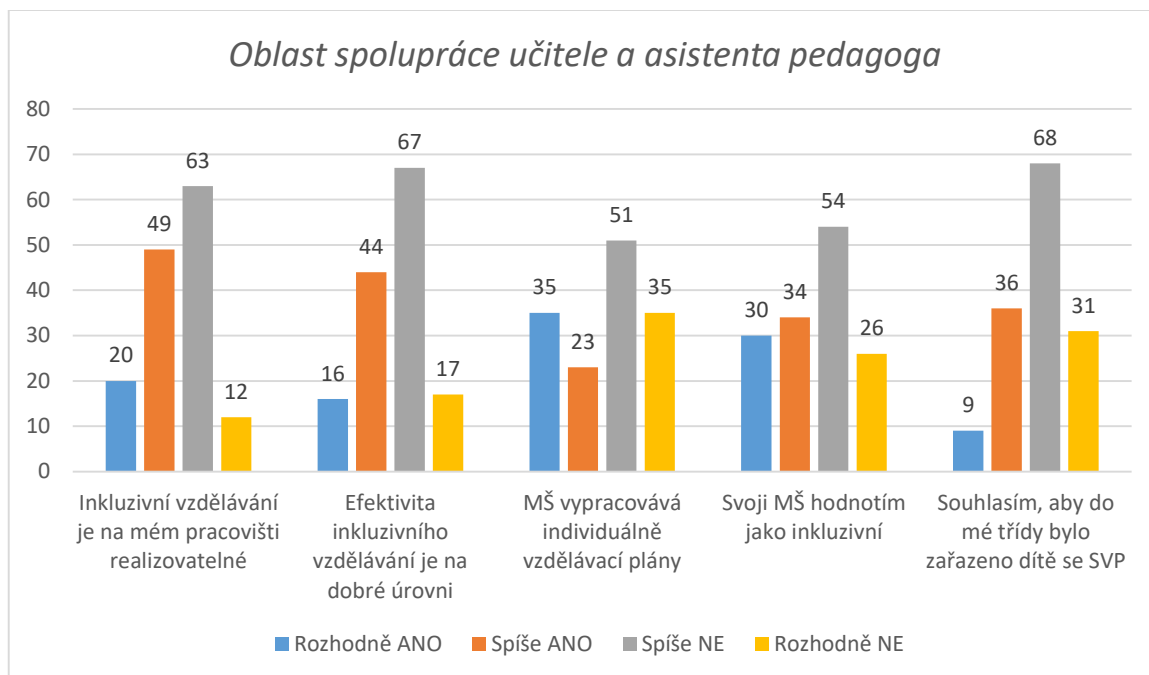
5.3 Oblast spolupráce učitele a asistenta pedagoga

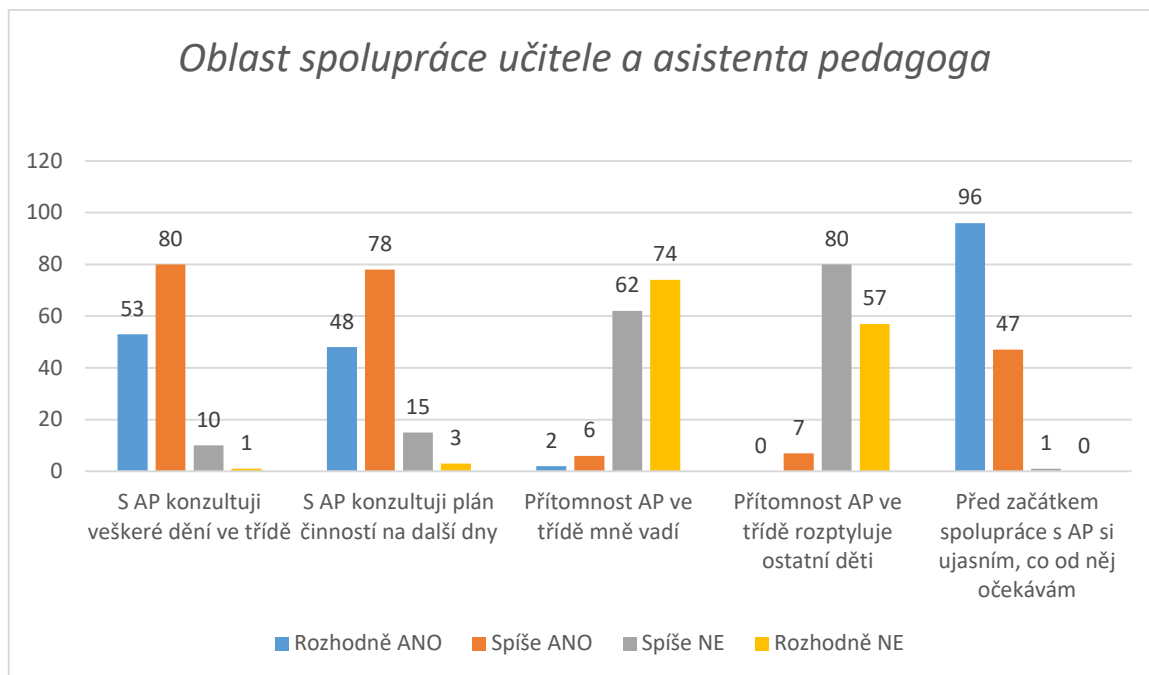
Tabulka 10 - Oblast spolupráce učitele a asistenta pedagoga

		Rozhodně ANO	Spíše ANO	Spíše NE	Rozhodně NE
a)	Inkluzivní vzdělávání je na mém pracovišti realizovatelné	20 (13,9%)	49 (34%)	63 (43,8%)	12 (8,3%)
b)	Efektivita inkluzivního vzdělávání je na dobré úrovni	16 (11,1%)	44 (30,6%)	67 (46,5%)	17 (11,8%)
c)	MŠ vypracovává individuálně vzdělávací plány	35 (24,3%)	23 (16%)	51 (35,4%)	35 (24,3%)
d)	Svoji MŠ hodnotím jako inkluzivní	30 (20,8%)	34 (23,6%)	54 (37,5%)	26 (18,1%)

e)	Souhlasím, aby do mé třídy bylo zařazeno dítě se SVP	9 (6,3%)	36 (25%)	68 (47,2%)	31 (21,5%)
f)	Inkluze je pro intaktní děti přínosem	7 (4,9%)	20 (13,9%)	68 (47,2%)	49 (34%)
g)	Inkluze je pro dítě se SVP přínosem	20 (13,9%)	41 (28,5%)	51 (35,4%)	32 (22,2%)
h)	Jsem ochoten spolupracovat s asistentem pedagoga	83 (57,6%)	53 (36,8%)	7 (4,9%)	1 (0,7%)
i)	Při práci s dítětem se SVP je přítomnost asistenta pedagoga ve třídě nutná	115 (79,9%)	26 (18,1%)	3 (2,1%)	0 (0%)
j)	S asistentem pedagoga konzultuji veškeré dění ve třídě	53 (36,8%)	80 (55,6%)	10 (6,9%)	1 (0,7%)
k)	S asistentem pedagoga konzultuji plán činností na další dny (týdny, měsíce)	48 (33,3%)	78 (54,2%)	15 (10,4%)	3 (2,1%)
l)	Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě mi vadí	2 (1,4%)	6 (4,2%)	62 (43,1%)	74 (51,4%)
m)	Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě rozptyluje ostatní děti	0 (0%)	7 (4,9%)	80 (55,6%)	57 (39,6%)
n)	Před začátkem spolupráce s AP si ujasním, co od něj očekávám	96 (66,7%)	47 (32,6%)	1 (0,7%)	0 (0%)

Graf 3 - Oblast spolupráce učitele a asistenta pedagoga





Na otázku, zda MŠ vypracovává IVP se setkáváme s vyšší četností odpovědí, že MŠ plány nevypracovává. MŠ, které vypracovávají IVP pro dítě se SVP se řídí instrukcemi ze SPC, kde je dítě diagnostikováno. Dle stupně znevýhodnění MŠ na základě instrukcí vypracovává IVP pro konkrétní dítě. SCP poté s MŠ komunikuje a probíhají pravidelné kontroly efektivity IVP. Na základě odpovědí, můžeme konstatovat, že většina MŠ vzdělává v rámci inkluze děti pouze PLPP, který si školka vypracovává sama.

56 % respondentů MŠ nehodnotí jako inkluzivní. Lze tedy konstatovat, že na svém pracovišti shledávají nedostatky, co se inkluze týče, nebo že MŠ nemají tzv. „inkluzivního ducha“ a děti se SVP do školky nepřijímají. Přijetím nového školského zákona č. 561/2004 Sb., se poslední rok předškolního vzdělávání stává povinným i pro děti se SVP, tím pádem, v tomto případě již mateřská škola dítě se SVP odmítnout nemůže, pokud tam patří spádově.

Drtivá většina pedagogů (82 %) nesouhlasí se zařazením dítěte se SVP do jejich třídy. Zařazení dítěte se speciálními potřebami do běžné mateřské školy může přispět k rozvoji dítěte, ale počítá se také s náročností tohoto procesu. Z výzkumu je zřejmé, že učitelé se této situaci vyhýbají. Může jít o nevědomost tématu, strach a obavy spojené se vzděláváním dítěte se SVP, či nechuť učitele naučit se novým přístupům ve vzdělávání.

Většina učitelů (81 %) se shoduje na názoru, že inkluze není přínosná pro intaktní děti. Je zřejmé, že zastávají názor, že intaktní děti spíše inkluze zpomaluje v jejich rozvoji, rozptyluje je, nebo že velká část pozornosti může být kladena na dítě se SVP. V literatuře se ale setkáváme s odlišnými názory na věc. Kdy příchod dítěte se SVP do běžné mateřské

školy může s sebou přinést uvědomění si svého zdraví a vyšší míru pochopení u ostatních dětí. Zároveň tyto děti rozvíjí schopnost tolerance k odlišnostem. Pokud se správně dodrží všechny aspekty inkluze, intaktní děti se tak učí k toleranci, akceptovat odlišnost, solidaritě i soužití s jedinečnými osobnostmi.

V literatuře se setkáváme s názorem, že dítě se SVP, které je zařazené do běžné MŠ, si osvojuje nové dovednosti, protože se pohybuje v kolektivu zdravých dětí, které dítě se SVP motivují. Dítě se tak zcela přirozeně snaží se intaktním dětem vyrovnat. Autoři jsou názoru, že s integrací se nejspíše začíná právě již v mateřské škole, kdy jsou děti zbaveny předsudků. Jsou otevřené všemu (tedy i odlišnosti). Apeluje se zde spíše na sociální složku soužití, společnou hru, utváření si základních pravidel soužití a komunikace. Naši respondenti jsou ale opačného názoru, 58 % učitelů zastává názor, že inkluze pro děti se SVP taktéž není přínosem. Dle výsledků lze usoudit, že učitelé nesouhlasí se zařazením dítěte se SVP do běžných tříd MŠ. Raději dávají přednost, aby dítě se SVP bylo zařazeno do speciálních MŠ.

Téměř 95 % učitelů je ochotno spolupracovat s AP ve třídě. 98 % učitelů si myslí, že přítomnost AP, při práci s dítětem se SVP je ve třídě nutná. Dle výsledků výzkumu usuzujeme, že učitelé práci AP dostatečně oceňují a uvědomují si její důležitost, taktéž možný dopad na edukační proces, pokud by nastala absence této role. Z teoretických východisek se dozvídáme, že funkční spolupráce AP a učitele staví na určitých základech. Nejvíce frekventovaným prvkem, který je v literatuře zmiňován, je vzájemný respekt a úcta AP a učitele. Respekt je samozřejmě nutný na obou stranách. Stanovení konkrétních kompetencí obou rolí je taktéž důležité a je vodítkem nejen pro dobrou spolupráci, ale také pro další konzultaci a plánování ve třídě. S konzultací plánování další činnosti a témat s AP učitelé taktéž nemají problém a s AP rádi prokonzultují plán dalších činností s dětmi.

95 % učitelů si myslí, že přítomnost AP ve třídě nijak nerozptyluje ostatní děti. Z literatury se dozvídáme, že postupem času děti AP považují za další „paní učitelku/pana učitele“ a ve třídě s ním přirozeně spolupracují.

Téměř se 100% shodou odpovědí se setkáváme u poslední otázky dotazníku, která se týká ujasnění pokynů, či práce AP a učitele. Téměř všichni respondenti souhlasí s ujasněním očekávání před začátkem spolupráce. Kdy učitel asistentovi vysvětluje, jakou formu pomoci od něj očekává. Dle autorů jde o jeden z klíčových momentů úspěšného nastavení spolupráce. Díky vyjasnění očekávání tak nedochází k nepříjemným nedorozuměním, či dokonce fatálním chybám.

U otázky *zdali je podle pedagogů, inkluzivní vzdělávání na jejich pracovišti realizovatelné* se setkáváme s 69 odpověďmi pozitivního charakteru („rozhodně ANO“, „spíše ANO“). 75 odpovědí negativního charakteru se skládá z 63 odpovědí „spíše NE“ a 12 „rozhodně NE“. Většina pedagogů tedy tvrdí, že na jejich pracovišti není inkluzivní vzdělávání uskutečnitelné.

Co se týče *dobré úrovně efektivity inkluzivního vzdělávání*, 67 pedagogů zaznamenalo odpověď „spíše NE“ a 17 z nich „rozhodně NE“. 84 učitelů tedy nesouhlasí s tím, že efektivita inkluzivního vzdělávání na jejich pracovišti je na dobré úrovni. 60 pedagogů odpovídalo pozitivní odpovědí, tito učitelé tedy shledávají efektivitu inkluzivního vzdělávání na dobré úrovni.

Co se *individuálních vzdělávacích plánů* týká, 35 pedagogů poznačilo odpověď „rozhodně ANO“, jejich MŠ tedy vypracovává individuální vzdělávací plány pro konkrétní děti se SVP. 23 z nich odpovědělo „spíše ANO“, 51 odpovědělo „spíše NE“ a 35 z nich odpovědělo „rozhodně NE“.

Na otázku, *zda pedagogové svoji MŠ hodnotí jako inkluzivní*, odpovědělo 64 respondentů pozitivně (odpovědi „spíše ANO“, „rozhodně ANO“), svoje pracoviště tedy hodnotí jako inkluzivní. 80 respondentů volilo negativní odpověď („spíše NE“, „rozhodně NE“). Svoje pracoviště tedy většina pedagogů nehodnotí jako inkluzivní.

Na otázku, *zda pedagogové souhlasí, aby do jejich třídy bylo zařazeno dítě se SVP*, se setkáváme ve větším počtu s negativní odpovědí. Pouze 39 učitelů ze 144 odpovědělo, že souhlasí. Pouze 9 si je rozhodně jisto (odpověď „rozhodně ANO“). 99 respondentů se uchyluje k negativní odpovědi, tedy že nesouhlasí, aby dítě se SVP bylo zařazeno do jejich třídy. Tento názor může být spojen s osobními názory učitelů na inkluzi obecně, s jistými obavami při práci s dítětem se SVP, nebo obavami, které mohou být spojené s nepřidělením asistenta pedagoga k dítěti.

Následující dvě otázky, které spolu souvisejí, přinášejí poměrně jasné výsledky. Na otázku, která se ptá, *zda inkluze je pro intaktní děti přínosem*, odpovědělo pouze 7 pedagogů „rozhodně ANO“ a 20 z nich „spíše ANO“, pouze 19 % si tedy myslí, že inkluze je pro tyto děti přínosem. 117 pedagogů odpovědělo negativní odpovědí. 81 % učitelů nesouhlasí s tímto názorem a domnívají se, že inkluze pro intaktní děti přínosná není. V literatuře se setkáváme většinou s opačnými názory. Autoři zmiňují přínos inkluze i pro intaktní děti a to z pohledu učení se spolupracovat, chápat, ale i vnímat odlišnosti lidí.

Otázka, která směřuje na *dítě se SVP a přínosem inkluze pro něj* přináší tyto odpovědi. 61 pedagogů si myslí, že inkluze je pro dítě se SVP přínosem (z toho 20 je pro „rozhodně ANO“, 41 je pro „spíše ANO“). 83 si myslí, že přínosem pro dítě není. Z výsledků lze tedy konstatovat, že pedagogové cílí na zařazování dětí se SVP spíše do praktických mateřských škol a ne do běžných. Dle názoru pedagogů není přínosem zařazovat dítě se SVP k intaktním dětem, a to pro dobro intaktních dětí, ale i dětí se SVP.

Otázka, *zda jsou pedagogové ochotni spolupracovat s asistentem pedagoga*, s sebou přináší jasnou odpověď a to pozitivního charakteru. 136 respondentů (tj. 95 %) volilo odpovědi „rozhodně ANO“ a „spíše ANO“. Pouze 8 respondentů se spoluprací asistenta nesouhlasí. Je možné, že pedagogové, kteří zaznamenali negativní odpověď, mají asistenta pedagoga spojeného s jakousi „přítěží“, či nechtěným, nepotřebným faktorem ve třídě. Tyto jedince popisují v literatuře i někteří autoři. Drtivá většina respondentů spolupráci asistenta pedagoga uznává, jsou ochotni spolupráce. Asistent pedagoga je pro učitele velká podpora, která je v procesu vzdělávání dítěte se SVP velmi potřebná.

V navazující otázce, *zda při práci s dítětem se SVP, je přítomnost asistenta pedagoga nutná* odpovědělo 141 respondentů ano (z toho 115 „rozhodně ANO“ a 26 „spíše ANO“). Pouze 3 respondenti odpověděli „spíše NE“. Z výsledků je jasné, že přítomnost asistenta u dítěte se SVP je pro učitele nenahraditelná a nutná.

Na otázku *zda učitel s asistentem pedagoga konzultuje veškeré dění ve třídě* odpovědělo 53 respondentů „rozhodně ANO“ a 80 „spíše ANO“. Pouze 11 respondentů odpovědělo negativní odpovědí, nemají tedy potřebu s asistentem konzultovat veškeré dění ve třídě. Domníváme se tedy, že 93 % pedagogů má potřebu s asistentem konzultovat co se ve třídě děje, jaké jsou změny, co se chystá, sdílí spolu informace i o ostatních dětech, nejen o dítěti se SVP. Práce asistenta pedagoga totiž spočívá v podpoře nejen dítěte se SVP, ale i pedagoga samého, tzn. i ostatních dětí.

Otázka která zní: *s asistentem pedagoga konzultuji plán činností na další dny*, se setkává se 48 odpověďmi „rozhodně ANO“ a 78 „spíše ANO“, 15 „spíše NE“ a pouze 3 „rozhodně NE“. Lze tedy konstatovat, že učitelé mají potřebu s asistenty konzultovat nejen dění ve třídě, ale i budoucí plány činností, které vycházejí ze ŠVP. Z literatury se dozvídáme, že jádro úspěšné spolupráce asistenta pedagoga a učitele spočívá nejen v komunikaci ohledně dětí se SVP, či dětí intaktních, ale právě i o plánu dalších činností, metodických postupů, užití pedagogických prvků aj. Asistent pedagoga od učitele tyto postupy a rady přebírá.

Přítomnost asistenta pedagoga vadí pouze 8 učitelům, což tvoří zanedbatelné množství v našem výzkumu. 136 učitelům přítomnost asistenta nevadí.

Co se týče otázky, kdy se ptáme na to, zda *přítomnost asistenta pedagoga rozptyluje ostatní děti*, 7 učitelů odpovědělo „spíše ANO“, 137 učitelů odpovědělo, že přítomnost asistenta ve třídě nerozptyluje. Asistent je po nějaké době brán dětmi jako další „pan či paní učitelka“, která s nimi pracuje a dopomáhá jim.

6 INTERPRETACE DAT

Cílem této kapitoly je interpretace zjištěných dat. Při interpretaci dat jsou zodpovídaný výzkumné otázky a to na základě odpovědí respondentů, které byly získány z dotazníkového šetření.

1. Jaká je organizační a materiální připravenost mateřských škol na inkluzivní vzdělávání pohledem učitelů?

Pedagogové v oblasti materiální a organizační připravenosti MŠ, se shodují na názoru, že jejich pracoviště spíše inklinuje k nepřipravenosti na tento proces. Z výsledků se dozvídáme, že pedagogové spatřují jisté mezery v dostatečném množství pomůcek i hraček pro dítě se SVP. Co se týče individuálního přizpůsobení pracovního prostředí pro dítě, výsledky jsou zde o něco příznivější, ale i v této sféře pedagogové zjišťují jisté nedostatky. Přitom dobře nastavené materiální a organizační prostředí, je jednou z hlavních podmínek úspěšného procesu inkluze, jelikož dítě se SVP vyžaduje odlišné nejen pomůcky, ale i již zmíněné hračky, v závislosti na jeho typu a stupni postižení. MŠ by tak měla v co největší míře vyhovět požadavkům dítěte a tím usnadnit jeho vzdělávání a začleňování se do kolektivu intaktních dětí. Pomoci by tomu mělo SPC a stanovení podpůrných opatření pro dítě. Materiální podpůrná opatření jsou nesmírně důležitá pro správný rozvoj dítěte, ale velkou roli hrají podpůrná opatření personálního charakteru. Jedná se o podporu asistenta pedagoga, který může být do třídy přiřazen.

2. Jaká je připravenost pedagogů mateřských škol v oblasti vzdělávání a informovanosti v rámci vzdělávání dětí se SVP?

Další část výzkumného šetření směřovala k oblasti dalšího vzdělávání pedagogů v rámci vzdělávání dětí se SVP a jejich informovanosti v této oblasti. Příznivým ukazatelem je, že většina učitelů má v rámci zaměstnání možnost dalšího vzdělávání v této oblasti, ale většina z nich odpovídá, že toto vzdělávání nevyužívá. Paradoxně většina z nich cítí potřebu se dále vzdělávat v této oblasti, i když většina z nich má povědomí, co inkluzivní vzdělávání v praxi znamená. Z teoretických východisek se dozvídáme, že k předpokladům kvalitního inkluzivního pedagoga, tedy i k jeho připravenosti, patří nejen psychické (osobní) předpoklady, které jsou důležité, ale i profesní, které se skládají konkrétně z určitých znalostí a vědomostí. Vzdělávání v této oblasti je tedy důležitým aspektem, který by neměl stát na posledním místě. Jelikož učitelé pocítují nedostatečné vzdělávání v této oblasti, ale mají

potřebu se tohoto vzdělávání účastnit, vedoucí pracovníci by měli učitele motivovat a zapracovat na dalších strategiích, které by vedly k větší účasti pedagogů.

3. Jaká je osobní připravenost pedagogů mateřských škol na inkluzivní vzdělávání?

Jak jsme již zmínili, důležitou roli hraje jak profesní připravenost složená z vědomostí, znalostí, profesionálního postoje v této oblasti, tak připravenost osobní. Do osobní připravenosti můžeme zahrnout přístup učitele k dítěti se SVP, zda jsou připraveni na možnou změnu klimatu třídy, po nastoupení dítěte se SVP, zda souhlasí se zařazením dítěte do běžné třídy MŠ apod. Osobní připravenost tedy vychází z názoru, postoje a osobního pohledu učitele na toto téma. Z výzkumu zjišťujeme zajímavé výsledky. Drtivá většina pedagogů přistupuje k dětem se SVP stejně, jako k intaktním dětem. Tato odpověď se dala u této profese předvídat, protože jedna z osobních vlastností pedagoga MŠ je ta, že by měl přistupovat ke všem dětem stejně, bez ohledu na rozdílnost kulturního prostředí, ze kterého dítě pochází, či zdravotní stav dítěte. Učitel by měl tedy každé dítě respektovat a brát ohled na jeho individuální vlastnosti. V navazujících otázkách si pedagogové už tak jisti nejsou. Většina z nich není připravena na možnou změnu klimatu třídy, kterou s sebou může přinést vzdělávání dítěte se SVP. Většina pedagogů se shoduje na tom, že ke správné komunikaci s dítětem se SVP potřebuje více odborných znalostí. Jasně výsledky přináší fakt, že učitelé nesouhlasí se zařazením dítěte do běžné třídy MŠ. Většina je totiž názoru, že inkluze není přínosem ani pro dítě se SVP, ani pro intaktní děti. U autorů, kteří se zabývají procesem inkluze, se setkáváme s opačnými fakty. Většina se shoduje na tom, že proces inkluze je jak pro dítě se SVP, tak pro intaktní děti velkým přínosem. Dítě, které je přijato do běžné třídy MŠ si snadnějším způsobem osvojuje nové dovednosti, protože se pohybuje v prostředí zdravých dětí. Intaktní děti se tak učí od nejtěplejšího věku akceptovat odlišnost, učí se toleranci a společnému soužití. MŠ se tak stává nejvhodnějším místem a dobou pro začlenění těchto dětí. Z výsledků je tedy patrné, že učitelé z osobního pohledu s inkluzí nesympatizují a cítí se být nepřipraveni. Z teorie se dozvídáme, že v tomto případě může jít u některých jedinců o dlouhodobější proces, který se utváří až v průběhu praxe a zkušeností. Důležité, je zůstat otevřený, ale také mít povědomí o možných úskalí.

4. Jaká je profesní a znalostní připravenost pedagogů mateřských škol na inkluzivní vzdělávání?

Profesní a znalostní připravenost učitelů je další oblastí, která nás zajímala. Většina pedagogů se cítí být nepřipravena v oblasti poskytování kvalitních odborných informací rodičům, nebo diagnostikování dítěte. Zvládnutí obojího by mělo být součástí pedagoga MŠ.

Rodiče dítěte si mnohdy sami neví rady, potřebují odborné informace přímo od učitelů, jelikož dítě v MŠ tráví většinu svého dne. Poskytování a informování rodičů je tedy základní dovedností pedagoga. Ruku v ruce to jde samozřejmě s dosaženými vědomostmi a znalostmi učitele. V této oblasti narážíme na problém neznalosti legislativy. Jelikož legislativa v oblasti procesu inkluze zahrnuje i podpůrná opatření dle našeho názoru je její znalost důležitá. Ve výzkumu se setkáváme s opačným zjištěním. Pedagogové v této oblasti tápou, shledáváme zde značné mezery a neznalost. Většina učitelů si znalosti a vědomosti doplňují samostudiem, sami si vyhledávají potřebné informace k tomuto tématu. Nejvíce informací se dozvídají od svých kolegů, poté z internetu a médií a odborných knih. Téma inkluze je velmi aktuální a stále se vyvíjí, je proto dobré téma sledovat a doplňovat si potřebné informace a změny, které s tématem souvisí. Nejvíce pedagogů se tedy po profesní stránce cítí být připraveni, ale potřebují se dozvědět více odborných informací. Najdou se tedy oblasti, které je zapotřebí vylepšovat.

5. Jak jsou pedagogové mateřských škol připraveni na spolupráci s asistentem pedagoga ve třídě?

Oblast spolupráce asistenta pedagoga a učitele je z našeho pohledu nejvíce přívětivá. Zde se totiž setkáváme s výsledky, které napovídají tomu, že spolupráce asistenta pedagoga a učitele funguje tak, jak má. Drtivá většina učitelů je ochotna spolupracovat s asistentem ve třídě, téměř všichni učitelé se shodují na tom, že přítomnost asistenta při práci s dítětem se SVP je ve třídě nezbytná a nutná. Při práci s dítětem se SVP jsou kladeny větší nároky na učitele, který se musí věnovat ostatním dětem, ale i dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle výsledků můžeme konstatovat, že učitelé v tomto případě oceňují práci asistenta, který je jim podporou. Učitelé nemají problém s asistentem konzultovat veškeré dění ve třídě ani plán činností na další dny a týdny dopředu. Uvádí tím asistenta do dění třídy (jak po stránce osobní a pedagogické – vztahy mezi dětmi), tak po stránce organizační (plány na další měsíce, témata na další měsíce dle ŠVP atd.). Organizační stránka věci požaduje nejen výše zmíněné, ale taky ujasnění si očekávání, kompetencí, náplně práce, vzájemné komunikace atd. V tom se učitelé naprosto shodují a apelují na to, aby si před začátkem spolupráce s asistentem vymezili jasná pravidla a očekávání. Z literatury se dozvídáme, že jde o velmi důležitou část vztahu mezi učitelem a asistentem. Nastavení správných pravidel a očekávání (jeden od druhého) s sebou přináší vzájemnou souhru a kvalitní výchovně vzdělávací proces všech dětí. Zároveň odsunuje do pozadí problémy a nedorozumění na obou stranách. Celková kvalita spolupráce obou aktérů je znát na celém

procesu inkluze. Dětská psychika je velmi vnímavá a i sebemenší výkyvy mohou narušit celý proces. Tím se dostáváme k otázce, zda si učitelé myslí, že přítomnost asistenta rozptyluje ostatní děti ve třídě. Dle výsledků tomu tak není. Většina učitelů si myslí, že

na pozornost dětí to nemá absolutně vliv. Naopak, z teorie se dozvídáme, že při správném nastavení, děti asistenta přijímají postupem času jako další paní učitelku/pana učitele, který se dětem věnuje a děti k němu přistupují stejně jako k učitelce.

Je nutno uvést, že výsledky se vztahují pouze k našemu zkoumanému vzorku diplomové práce, proto je nemůžeme zobecňovat na veškeré pedagogy, kteří v českém školním systému vystupují.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Díky výzkumnému šetření jsme zjistili zajímavé výsledky, které se týkají připravenosti pedagogů v různých oblastech inkluzivního vzdělávání. Můžeme říci, že se nám podařilo naplnit předem stanovené výzkumné cíle diplomové práce. Díky zjištěným výsledkům si dovoluujeme navrhnout doporučení pro praxi, protože jsme zjistili, že v některých oblastech je stále na čem pracovat a postupně je zlepšovat.

Celkové pojetí výsledků, kterých se nám dostalo, nás přivádí k jasné volbě doporučení a to je poskytování mateřským školám větší míru metodických materiálů (příruček, videí, ale i kazuistik) na toto téma. Zjistili jsme značné potíže při vyhodnocování diagnostik dětí se SVP, práci s odbornými informacemi a interpretování těchto informací rodičům dítěte, proto navrhujeme kvalitní možnost příruček speciálně pro pedagogy MŠ, ve kterých najdou potřebné informace, vysvětlené jednoduchým, ale zároveň odborným způsobem.

Značné mezery se objevily v profesních znalostech pedagogů, konkrétně v neznalosti legislativního rámce. Znalost legislativy v této oblasti je spíše v rukou vedoucích pracovníků MŠ, ale i učitelé by se měli orientovat v jejich základních bodech (podpůrná opatření a jejich stupně) ale i změnách, které s sebou nese. Proto navrhujeme doporučení, které by směřovalo k větší míře vzdělávání pedagogů v těchto oblastech. Zahrnout do vzdělávání by bylo vhodné i odborné znalosti, které spočívají v pracovních postupech a metodách, které jsou realizované při práci s dětmi se SVP.

Výsledky poukazují na to, že učitelé nejsou připraveni na příchod dítěte se SVP do běžné třídy MŠ. Zároveň jsou názoru, že proces inkluze není přínosný jak pro dítě se SVP, tak pro intaktní děti. Může se jednat o strach z nejistoty, neznalost této problematiky, či nedostatečné zkušenosti. Celkově se učitelé k procesu inkluze staví negativisticky a nesympatizují s tímto řešením. Proto se další doporučení týká praktického využití příkladů z praxe. Tyto praktické zkušenosti by mohly být načerpány formou návštěv ve specializovaných školách, kde probíhá odborná práce s těmito dětmi. Nebo návštěvy inkluzivních MŠ, kde tyto děti jsou již začleňovány a adaptovány. Učitelé by tak mohli poznat funkčnost procesu inkluze i na jiné půdě školek a odbourat nesympatizující postoje k této problematice. Při těchto návštěvách mohou přijít do kontaktu s různými typy a stupni postižení či znevýhodnění dětí, nasát tak atmosféru prostředí. Výsledkem by mohlo být postupné odbourávání strachu, nejistoty, nechutě, zároveň by šlo o získání vědomostí, zkušeností.

Dobrou zprávou je, že pozitivní výsledky přináší oblast spolupráce učitele a asistenta pedagoga ve třídě. Učitelé s asistentem rádi konzultují plán dalších činností i dění ve třídě, jsou ochotni kooperace, zároveň si jsou učitelé jisti, že práce asistenta je ve třídě s dítětem se SVP naprosto nutná a jako jedno z podpůrných opatření personálního charakteru je asistent nenahraditelný. V některých případech může nastat problém v nevěnování dostatečné pozornosti náplně asistenta pedagoga ze strany vedení. Může docházet ke zbytečným nedorozuměním a zmatkům. V tomto případě navrhuje pouze jedno doporučení: vyjasnit profesní a kariérní standardy pro asistenty pedagoga. Pro vedoucí pracovníky MŠ navrhuje, aby učitele při nástupu asistenta poučili o důležitosti vzájemné souhry těchto dvou rolí. Proto by měli vedoucí pracovníci apelovat na společném setkávání ve formě ředitel MŠ, učitel a asistent, kde se stanoví základní požadavky, očekávání, cíle a vzájemná podpora těchto aktérů pro dobré fungování procesu inkluze. Tato setkávání by měla probíhat v pravidelném časovém intervalu, kde budou mít jednotliví aktéři prostor pro zlepšení.

Výsledky našeho výzkumu budou sloužit pedagogickým pracovníkům obecně. Nejvíce ale mohou posloužit vedoucím pracovníkům či ředitelům mateřských škol. Připravenost učitele zahrnuje mnoho aspektů. Jde o širokou mapu sociálních, osobnostních, profesionálních sfér, které musí být ve vzájemném propojení. Pro vedoucí pracovníky tedy výsledky výzkumu mohou posloužit jako reálný obraz, díky kterému popřípadě mohou zapojit více prvků k lepší připravenosti pedagogů například v rámci dalšího vzdělávání pracovníků.

ZÁVĚR

Téma a cíle práce směřovaly k připravenosti mateřských škol na inkluzivní vzdělávání, a jak jsou pedagogové MŠ připraveni na spolupráci s asistentem pedagoga. První kapitola teoretické části se věnuje základní terminologii a pojmům, které jsou spojené s tématem inkluzivního vzdělávání a s terminologií asistenta pedagoga. Obecně zde představujeme inkluzi ve vzdělávacím systému mateřské školy, nezapomínáme na připravenost pedagogů na inkluzi, uvádíme podmínky úspěšné inkluze a aktéry, kteří zde vystupují. Další část se zabývá platným legislativním rámcem a třetí, poslední část věnujeme asistentovi pedagoga, jeho kvalifikačním a osobnostním předpokladům. Vymezuje zde i spolupráci asistenta a učitele, silné i slabé stránky této kooperace a její důležitost.

Praktická část je vypracována na základě dotazníkového šetření, které nám pomohlo zjistit, jak jsou pedagogové mateřských škol připraveni v různých oblastech inkluzivního vzdělávání a jak jsou ochotni a připraveni spolupracovat s asistentem pedagoga.

Výsledky výzkumu přináší zjištění, které nás nutí se zamyslet nad jejich problematikou. Pedagogové mateřských škol se ve většině necítí být připraveni na proces inkluze. Jisté mezery spatřujeme jak v oblasti materiálního vybavení dostatečnými pomůckami a hračkami, tak v profesní a osobní rovině. Většina pedagogů není připravena po osobní stránce, proces inkluze negují a nesympatizují s ním, nesouhlasí se zařazováním dětí se SVP do běžných tříd MŠ. U učitelů spatřujeme nedostatky i v odborných znalostech a znalostech legislativního rámce. Dobrou zprávou je, že možnost vzdělávání v této oblasti je na pracovištích umožněno, ačkoliv učitelé cítí potřebu se nadále vzdělávat, paradoxně této příležitosti nevyužívají. V oblasti spolupráce asistenta pedagoga jde naopak o příznivé výsledky, které poukazují na to, že učitelé jsou připraveni a ochotni kooperovat s asistentem pedagoga.

Pedagogové by měli být podporováni ze strany vedení školky, ale i ze strany ŠPZ. Jde o vytváření vhodných podmínek, vytváření efektivního inkluzivního prostředí, které povedou k lepší připravenosti této problematiky. Cílem práce je proniknout do dané problematiky týkající se připravenosti pedagogů MŠ na inkluzivní vzdělávání a snaha poukázat na možné zlepšení v daných oblastech.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ADAMUS, Petr, 2015. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik. ISBN 978-80-7510-163-1.
- [2] ANDERLIK, Lore, 2014. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.
- [3] BAZALOVÁ, Barbora, 2014. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0693-4.
- [4] BAZALOVÁ, Barbora, 2017. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1195-2.
- [5] BRADLEY, Jana, 2016. *A co já s tím?: integrace, nebo desegregace?: speciálně pedagogické úvahy a odborné postřehy asistenta pedagoga*. Prostějov: Computer Media. ISBN 978-80-7402-280-7.
- [6] BURKOVIČOVÁ, Radmila, 2016. *Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v předškolním vzdělávání*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-812-0.
- [7] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [8] HÁJKOVÁ, Vanda, 2005. *Integrativní pedagogika*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-86856-05-4.
- [9] HÁJKOVÁ, Vanda, 2018. *Asistent pedagoga - profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-009-1.
- [10] KALEJA, Martin, 2014. *Edukace dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-630-0.
- [11] KENDÍKOVÁ, Jitka, 2017. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0.
- [12] KENDÍKOVÁ, Jitka, 2020. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88290-50-6.
- [13] KLENKOVÁ, Jiřina a Marie VÍTKOVÁ, 2011. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení: Inclusive education - provisions for different age groups and disabilities*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5731-9.

- [14] KOCUROVÁ, Marie, 2002. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7082-844-7.
- [15] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, Jiří HAVEL a Hana FILOVÁ, 2009. *Sebehodnocení inkluzivního prostředí na I. stupni základních škol: analytická studie - výsledky rámce pro sebehodnocení podmínek vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4948-2.
- [16] KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea, Iva STRNADOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ, 2012. *Cesty k inkluzi*. Praha: Karolinum. ISBN 9788024620862.
- [17] LECHTA, Viktor, ed., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [18] MAZÁNKOVÁ, Martina, 2018. *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1365-9.
- [19] MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed., 2015. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0977-5.
- [20] MICHALÍK, Jan, 1999. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7067-981-6.
- [21] MRÁZKOVÁ, Jana a Anna KUCHARSKÁ, 2014. *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha. ISBN 978-80-7481-032-9.
- [22] MÜLLER, Oldřich, 2001. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0231-9.
- [23] NĚMEC, Zbyněk a Petra MARTINOVSKÁ, 2018. *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Praha: Raabe, Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-394-0.
- [24] PACHOLÍK, Viktor, Milena LIPNICKÁ, Eva MACHŮ, Alicja LEIX a Martina NEDĚLOVÁ, 2015. *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-566-5.
- [25] PÁLOVÁ, Helena, 2017. *Praxe inkluze dítěte v mateřské škole - děti s autismem: druhá metodická příručka pro učitele*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7560-051-6.

- [26] POTMĚŠIL, Miloň, 2018. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5295-1.
- [27] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [28] ŠMELOVÁ, SOURALOVÁ a PETROVÁ, 2017. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4911-1.
- [29] TANNENBERGEROVÁ, Monika, 2016. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-008-1.
- [30] TEPLÁ, Marta, Lenka FELCMANOVÁ a Zbyněk NĚMEC, 2018. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Dashöfer. ISBN 978-80-87963-77-7.
- [31] VÍTKOVÁ, Marie, ed., 2004. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.
- [32] WALTEROVÁ, Eliška, 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-083-2.
- [33] ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA, 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0789-6.

Legislativní zdroje:

- [34] 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>.
- [35] ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Dostupný z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.
- [36] 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>.
- [37] 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>.

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

Internetové zdroje:

- [39] MŠMT. Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019 -2020 [online], [cit. 17. 3. 2021]. 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
- [40] 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. 28. 3. 2021]. Dostupné z: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.
- [41] MŠMT, 2018. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. ledna 2018 [online], [citace 17. 2. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-programpro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>
- [42] MŠMT, 2013 – 2020. Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ [online], [cit. 30. 3. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR	Česká republika
IVP	individuální vzdělávací plán
MŠ	mateřská škola
NAPIV	Národní akční plán inkluzivního vzdělávání
PLPP	plán pedagogické podpory
PO	podpůrná opatření
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP	Rámcový vzdělávací program
SPC	speciálně pedagogická centra
SVP	speciálně vzdělávací potřeby
ŠPZ	školní poradenské zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1 - Vztah mezi integrací a inkluzí</i>	<i>21</i>
<i>Tabulka 2 - Rozdělení kompetencí mezi asistentem pedagoga a učitelem</i>	<i>38</i>
<i>Tabulka 3 - Pravidla při spolupráci učitele a asistenta pedagoga</i>	<i>40</i>
<i>Tabulka 4 – Pohlaví pedagogů</i>	<i>53</i>
<i>Tabulka 5 – Věk pedagogů.....</i>	<i>53</i>
<i>Tabulka 6 – Vzdělání pedagogů.....</i>	<i>53</i>
<i>Tabulka 7 – Délka praxe pedagogů</i>	<i>54</i>
<i>Tabulka 8 - Připravenost mateřských škol v oblasti materiální a organizační</i>	<i>55</i>
<i>Tabulka 9 - Připravenost pedagogů v oblasti profesní a osobní</i>	<i>57</i>
<i>Tabulka 10 - Oblast spolupráce učitele a asistenta pedagoga</i>	<i>64</i>

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1 - Připravenost mateřských škol v oblasti materiální a organizační.....</i>	<i>55</i>
<i>Graf 2 - Připravenost pedagogů v oblasti profesní a osobní</i>	<i>58</i>
<i>Graf 3 - Oblast spolupráce učitele a asistenta pedagoga</i>	<i>66</i>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

DOTAZNÍK PRO PEDAGOGICKÉ PRACOVNÍKY ZAMĚŘENÝ NA DEMOGRAFICKÉ PARAMETRY

1. Pohlaví

- a) žena
- b) muž

2. Věk

- a) do 30 let
- b) 31 – 40 let
- c) 41 – 50 let
- d) nad 50 let

3. Vzdělání

- a) středoškolské
- b) vysokoškolské

4. Délka praxe

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

DOTAZNÍK PRO PEDAGOGICKÉ PRACOVNÍKY ZAMĚŘENÝ NA PŘIPRAVENOST INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Do jaké míry si myslíte, že je vaše pracoviště připraveno na inkluzivní vzdělávání v těchto oblastech:

1. Oblast materiálního vybavení a organizace MŠ

		Rozhodně ANO	Spíše ANO	Spíše NE	Rozhodně NE
a)	MŠ má dostatečné množství pomůcek pro děti se SVP				
b)	MŠ má dostatečné množství rozmanitých hraček pro dítě se SVP				
c)	Pracovní prostředí MŠ je dobře připraveno na příchod dítěte se SVP				
d)	Pracovní prostředí je individuálně přizpůsobeno pro dítě se SVP				

e) Nevím, zda je moje pracoviště připraveno na inkluzivní vzdělávání

2. Profesní a osobní připravenost pedagogů

		Rozhodně ANO	Spíše ANO	Spíše NE	Rozhodně NE
a)	K dětem se SVP přistupuji stejně, jako k intaktním (zdravým) dětem				
b)	Jsem připraven/a na možnou změnu klimatu třídy po příchodu dítěte se SVP				
c)	Jsem dostatečně připraven/a na práci s informacemi ohledně dítěte se SVP (např. odborné zprávy)				
d)	Jsem dostatečně připraven/a efektivně vykonávat diagnostiku dítěte se SVP				
e)	Mám možnost dalšího vzdělávání v oblasti inkluze v rámci zaměstnání				
f)	Absolvuji povinné školení v oblasti inkluzivního vzdělávání v rámci zaměstnání				
g)	Využívám samostudium, sám/sama, si vyhledám potřebné				

	informace k tématu inkluze				
h)	Cítím potřebu se dále vzdělávat v oblasti inkluzivního vzdělávání v MŠ				
i)	Jsem seznámen/a s legislativou v oblasti inkluze				

5. Na komunikaci s dítětem se SVP jsem:

- a) Dostatečně připraven/a, vím jak komunikovat s dítětem se SVP
- b) Připraven/a, ale potřebuji více odborných znalostí
- c) Nepřipravena, nevím jak komunikovat s dítětem se SVP

6. Jsem dostatečně vzděláván/a v oblasti inkluzivního vzdělávání v MŠ:

- a) Ano, jsem dostatečně vzděláván/a pomocí kurzů a školení
- b) Jsem vzděláván/a ale potřebovala bych více odborných školení
- c) Nejsem vzděláván/a

7. Jsem informován/a o inkluzivním vzdělávání v praxi:

- a) Ano, vím, co inkluzivní vzdělávání znamená v praxi
- b) Ano, ale potřebuji se dozvědět více odborných informací
- c) Ne, nevím, co to znamená

8. Po profesní stránce jsem na inkluzivní vzdělávání připraven/a:

- a) Ano, jsem dostatečně připraven/a
- b) Ano, ale potřebuji se dozvědět více odborných znalostí
- c) Ne, pociťuji absenci znalostí k tomuto tématu

9. Po osobní stránce jsem na inkluzivní vzdělávání připraven/a:

- a) Ztotožňuji se s myšlenkou inkluzivního vzdělávání
- b) Jsem připraven/a, ale mám nějaké výhrady k inkluzivnímu vzdělávání
- c) Nepřipraven/a, s inkluzivním vzděláváním nesympatizuji

10. Jsem dostatečně připraven/a na poskytování odborných informací rodičům:

- a) Ano, jsem připraven/a rodičům poskytnout kvalitní informace o dítěti
- b) Poskytuji informace, ale potřebuji je prokonzultovat i s někým jiným
- c) Ne, nejsem připraven/a poskytovat rodičům odborné informace

11. Znalosti v rámci inkluzivního vzdělávání získávám:

- a) Z odborných knih
- b) Z internetu, médi
- c) Ze seminářů a přednášek
- d) V rámci spolupráce s kolegy

3. Oblast spolupráce učitele a asistenta pedagoga

		Rozhodně ANO	Spíše ANO	Spíše NE	Rozhodně NE
a)	Inkluzivní vzdělávání je na mém pracovišti realizovatelné				
b)	Efektivita inkluzivního vzdělávání je na dobré úrovni				
c)	MŠ vypracovává individuálně vzdělávací plány				
d)	Svoji MŠ hodnotím jako inkluzivní				
e)	Souhlasím, aby do mé třídy bylo zařazeno dítě se SVP				
f)	Inkluze je pro intaktní děti přínosem				
g)	Inkluze je pro dítě se SVP přínosem				
h)	Jsem ochoten spolupracovat s				

	asistentem pedagoga				
i)	Při práci s dítětem se SVP je přítomnost asistenta pedagoga ve třídě nutná				
j)	S asistentem pedagoga konzultuji veškeré dění ve třídě				
k)	S asistentem pedagoga konzultuji plán činností na další dny (týdny, měsíce)				
l)	Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě mně vadí				
m)	Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě rozptyluje ostatní děti				
n)	Před začátkem spolupráce s AP si ujasním, co od něj očekávám				