

Povědomí učitelek mateřské školy o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Martina Forejtová

Bakalářská práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Martina Forejtová**
Osobní číslo: **H210019**
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Povědomí učitelek mateřské školy o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury k problematice vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vymezení terminologie a teoretických východisek týkajících se specifik a možností přístupů ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole.

Příprava metodiky empirické části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníku pro učitelky mateřských škol.

Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

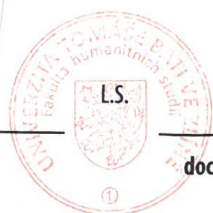
Seznam doporučené literatury:

- Bartoňová, M., Bytešníková, I., & Vítková, M. (2012). *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: texty k distančnímu vzdělávání*. Paido.
- Bazalová, B. (2023). *Psychopedie*. Grada.
- Pacholík, V., Lipnická, M., Machů, E., Leix, A., & Nedělová, M. (2015). *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Samudra, S. (2019). Teacher Awareness, Teaching Confidence and Facilitation of Learning for Children with Special Educational Needs (SEN) in an Inclusive Classroom. *Education Perspective*, 8(1), 82–94. https://www.researchgate.net/publication/346095709_Teacher_Awareness_Teaching_Confidence_and_Facilitation_of_Learning_for_Children_with_Special_Educational_Needs_SEN_in_an_Inclusive_Classroom
- Slowik, J. (2022). *Inkluzivní speciální pedagogika*. Grada.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Iva Žáková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **11. ledna 2024**
Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 11. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 24. 4. 2024

.....

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě

pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a povědomí učitelek mateřské školy o této problematice. Práce je zaměřena na zjištění, jaké odborné znalosti mají učitelky o možnostech vzdělávání dětí se speciálními potřebami, zda vědí, na koho se mohou obracet a jak postupovat při zjištění, když dítě potřebuje podpůrné opatření. Teoretická část vymezuje definice a popis dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, možnosti vzdělávání a popisuje roli učitele při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Praktická část se zaměřuje na výsledky empirického výzkumu formou dotazníkového šetření mezi učitelkami mateřské školy. Cílem práce byl zjistit, jaké znalosti a názory mají učitelky mateřské školy o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Pomocí dotazníkového šetření zkoumá, co si učitelky mateřské školy představují pod pojmem dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, jak postupují při vzdělávání těchto dětí, na jaké školská poradenská zařízení se mnohou obrátit a jak hodnotí spolupráci a jaký mají názor na formy vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Klíčová slova: dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, inkluze, podpůrná opatření, asistent pedagoga, školská poradenská zařízení.

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with the education of children with special educational needs and the awareness of kindergarten teachers about this issue. The thesis aims to determine the professional knowledge of teachers regarding the possibilities of educating children with special needs, their awareness of available resources, and procedures to follow when identifying the need for support measures for a child. The theoretical part defines and describes children with special educational needs, educational possibilities, and outlines the role of teachers in educating children with special needs. The practical part focuses on the results of empirical research conducted through a questionnaire survey among kindergarten teachers. The objective was to explore the knowledge and opinions of kindergarten teachers about the education of children with special educational needs. Through the questionnaire survey, it examines how kindergarten teachers perceive children with special educational needs, their approaches to educating these children, which educational counseling facilities they can turn to, and their assessment of collaboration as well as their opinions on forms of education for children with special needs.

Keywords: child with special educational needs, inclusion, support measures, teaching assistant, educational counseling centers

Ráda bych poděkovala Mgr. Ivě Žákové Ph.D. za odborné vedení, rady a vstřícnost při psaní bakalářské práce.

Děkuji svému manželovi Miloslavovi a synům Matějovi a Tadeášovi za velkou podporu, trpělivost a pochopení během celého mého studia.

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

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 DÍTĚ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	13
1.1 DÍTĚ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM	13
1.2 DÍTĚ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.....	14
1.3 DÍTĚ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	15
1.4 DÍTĚ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....	15
1.5 DÍTĚ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA	16
1.6 DÍTĚ S KOMBINOVANÝM POSTIŽENÍM.....	17
1.7 DÍTĚ S VÝVOJOVOU PORUCHOU UČENÍ NEBO CHOVÁNÍ	18
1.8 DÍTĚ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ.....	19
1.9 DÍTĚ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM	19
1.10 DÍTĚ NADANÉ	20
2 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	21
2.1 FORMY VZDĚLÁVÁNÍ.....	21
2.2 ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ	23
2.3 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ.....	25
2.4 ASISTENT PEDAGOGA	27
3 ROLE UČITELE PŘI VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	29
3.1 OSOBNOST UČITELE MŠ	29
3.2 PEDAGOGICKÉ KOMPETENCE.....	30
II PRAKTICKÁ ČÁST	32
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	33
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	33
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	33
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	34
4.4 VÝZKUMNÉ METODY A VÝZKUMNÉ NÁSTROJE	34
4.5 PŘEDVÝZKUM	34
5 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	36
5.1 ZÁKLADNÍ INFORMACE O RESPONDENTECH.....	36
5.2 VÝSLEDKY VÝZKUMU O VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	39

5.3	VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	56
6	DISKUSE A ZÁVĚRY VÝZKUMU.....	59
6.1	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	60
ZÁVĚR	61
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....		61
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....		66
SEZNAM OBRÁZKŮ	67
SEZNAM TABULEK.....	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.	
SEZNAM PŘÍLOH.....		71

ÚVOD

V současné době se v oblasti pedagogiky a vzdělávání klade stále větší důraz na inkluzivní přístup, který podporuje začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) do běžného vzdělávacího prostředí. Mateřské školy představují klíčové místo, kde se formuje základní pedagogická kultura a prostředí pro ranou výchovu a vzdělávání dětí. Je proto nezbytné, aby učitelé mateřských škol disponovali dostatečnými znalostmi a dovednostmi k efektivnímu a inkluzivnímu vzdělávání všech dětí v jejich péči.

Téma povědomí učitelek mateřské školy o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nabývá v dnešní době zvláštní relevance. Znalost a porozumění specifickým potřebám těchto dětí, stejně jako schopnost adekvátně reagovat na jejich individuální potřeby, jsou základními předpoklady pro úspěšnou inkluzi a rozvoj každého dítěte.

Tato bakalářská práce si klade za cíl prostřednictvím výzkumu zjistit znalosti a názory učitelek mateřské školy o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Práce se zaměří na identifikaci úrovně informovanosti učitelek o specifických vzdělávacích potřebách těchto dětí, na jejich pohled na inkluzivní vzdělávání a na připravenost a podporu poskytovanou těmto dětem v rámci běžného vzdělávacího procesu.

V rámci tohoto úvodu budou rovněž definovány klíčové pojmy, jako je speciální vzdělávací potřeba, inkluzivní vzdělávání a povědomí učitelů, které budou dále podrobně rozebrány v teoretické části práce. Dále budou představeny cíle a výzkumné otázky, které budou následně v práci detailněji analyzovány a diskutovány a bude navrženo doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou definovány jako jedinci, kteří vyžadují v průběhu vzdělávacího procesu specifická podpůrná opatření, jež jim umožní uspokojit své vzdělávací potřeby. Zákon č. 561/2004 Sb. stanovuje, že děti s těmito potřebami mají nárok na bezplatné opatření, které poskytuje škola, v případě mateřských škol.

Podle Kratochvílové (2013) pojem "speciální vzdělávací potřeba" neodráží současné pojetí vzdělávání, které by mělo zdůrazňovat rozmanitost. Navrhuje proto nahradit ho novým pojmem "žák s rozmanitými schopnostmi", který by reflektoval širší pojetí inkluze. Lechta (2016) zdůrazňuje, že jde o vymezení a pojmenování populace, na kterou se zaměřuje inkluzivní pedagogika, nikoliv o nálepkování. Upozorňuje na různé termíny používané v českém prostředí, jako jsou "žák se speciálně pedagogickými potřebami" nebo "žák se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami".

V zahraniční literatuře definuje Packer (2017) speciální vzdělávací potřeby (special educational needs) jako termín užívaný po mnoho let, který se týká dětí a jedinců s učebními obtížemi nebo postižením, jež jim výrazně znesnadňují přístup ke vzdělání ve srovnání s jejich vrstevníky.

Podle školského zákona je jedinec se speciálními vzdělávacími potřebami definován jako ten, kdo "potřebuje poskytnutí podpůrných opatření k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními" (Zákon č. 561/2004 Sb., §16, odst. 1).

1.1 Dítě s tělesným postižením

Podle Vítkové (2006, s. 39) se tělesné postižení definuje jako "dlouhodobé nebo trvalé omezení pohybových schopností, které má stabilní nebo výrazný dopad na kognitivní, emoční nebo sociální výkony."

Tělesné postižení lze definovat jako fyzickou odchylku jedince, která omezuje jeho schopnost pohybu a přímo ovlivňuje jeho kognitivní, emocionální a sociální výkony. Charakteristickým rysem všech jedinců s tělesným postižením je omezená nebo nulová schopnost pohybu, což může zahrnovat i stav imobility, kdy je člověk buď neschopen, nebo mu není dovoleno se pohybovat vůbec. Toto omezení pohybu je primárním znakem tělesného postižení. Jeho příčinou může být přímé poškození motorického a kinestetického aparátu, ať už se jedná o centrální část nebo výkonný motorický systém. (Morávková Vejrochová, 2020)

Vývoj motoriky je klíčovým prvkem u dětí s tělesným postižením. Různé formy těchto vad, jako je například spastická nebo dyskinetická dětská mozková obrna, mají odlišné charakteristiky pohybu. Poruchy pozornosti a paměti jsou časté, stejně jako obtíže ve vizuálním a sluchovém vnímání. (Čadová, 2012).

V oblasti řečového vývoje se projevují obtíže s polykáním, koordinací čelistí a tvorbou hlasu. Řečový vývoj může být opožděný a může se objevit řada rozmanitých poruch, jako je dysartrie nebo koktání. (Opatřilová, 2006)

Tělesné postižení má také významný dopad na sociální adaptaci a rozvoj osobnosti dítěte. Omezuje schopnost získávat zkušenosti z okolí a vyžaduje specifickou podporu při samostatném fungování (Čadová, 2012).

Ve vzdělávacím procesu je důležité zaměřit se na individuální potřeby dítěte a podporovat jeho samostatnost v rámci možností (Bartoňová, Bytešnicková & Vítková, 2012).

1.2 Dítě se zrakovým postižením

Zrakové postižení je snížení zrakových funkcí, které nelze korigovat běžnými brýlemi nebo kontaktními. Lidé se zrakovým postižením se klasifikují podle stupně postižení jako nevidomí, se zbytky zraku, slabozrací nebo s poruchami binokulárního vidění. (Renotierová & Ludíková, 2006).

Děti se zrakovým postižením, zejména nevidomé, často projevují pasivitu. V důsledku nedostatku zrakových podnětů jsou u těchto dětí stále patrné projevy opoždění v psychomotorickém vývoji, jako jsou kývavé pohyby tělem, rukama nebo grimasy (Opatřilová, 2006).

Ve vývoji řeči má čas, kdy zrakové postižení vzniklo, zásadní vliv. V předškolním věku děti se zrakovým postižením ještě nedosahují standardní úrovně ve složkách verbální inteligence. Vyskytují se problémy ve fonetické rovině, způsobené neschopností správně pozorovat polohu mluvidel. Typickým je používání prázdných pojmů a opakování frází, které dítě slyší od ostatních (Opatřilová, 2006).

Přibližně 80% informací přijímáme zrakem, což vede k sensorické deprivaci u dětí se zrakovým postižením. Tyto děti se spoléhají na sluch a hmat při poznávání světa (Baslerová, 2012).

Děti se zrakovým postižením často zažívají izolaci od okolního světa, mají potíže s navazováním kontaktů a prosazením se v kolektivu. V mateřské škole mohou být vystaveny nevhodnému přístupu ostatních dětí k nim (Bartoňová, Bytešnicková a Vítková, 2012; Baslerová, 2012).

Předškolní příprava dítěte se zrakovým postižením zahrnuje i předbraillskou přípravu, rozvoj tělesné zdatnosti, rovnováhy, koncentrace pozornosti, odvahy v pohybu a rozvíjení pohybových dovedností a prostorové orientace. (Morávková Vejrochová, 2020)

1.3 Dítě se sluchovým postižením

Terminologie v oblasti sluchového postižení je nejednotná. Podle míry sluchové ztráty se můžeme setkat s různými hodnotami definujícími jednotlivé stupně sluchových poruch. Světová zdravotnická organizace (WHO) stanovila doporučenou mezinárodní klasifikaci stupňů sluchového postižení podle velikosti sluchové ztráty. (Morávková Vejrochová, 2020)

Sluchové postižení má negativní vliv na rozvoj kognitivních funkcí, neboť znamená senzoričnou deprivaci. Dítě se sluchovým postižením často má potíže se zobecňováním, chápáním a tvorbou pojmů (Potměšil, 2012).

Ve vývoji řeči je úroveň postižení základním faktorem, který ovlivňuje. Dítě by mělo mít ve školním věku stanovený způsob dorozumívání, například bilingvní metodu, totální komunikaci, znakový jazyk nebo orální metodu. Artikulační neobratnost je častým jevem u dětí se sluchovým postižením, protože nemají plnou kontrolu nad mluvidly a jazykem (Potměšil, 2012).

V období předškolního věku je samostatnost dítěte důležitá. Děti se sluchovým postižením mohou být více závislé na kontaktu s matkou, protože nemohou kontrolovat její blízkost jinak než zrakově (Opatřilová, 2006).

Nedostatek sociálních zkušeností může vést k tomu, že děti se sluchovým postižením nerozumí motivacím chování svého okolí, mají potíže s mezilidskými vztahy a vyjádřením svých potřeb a pocitů (Potměšil, 2012).

Umístění dětí s těžkým sluchovým postižením do běžné třídy mateřské školy představuje určité riziko a může být náročné na integraci. Důvody, proč se rodiče rozhodnou pro tuto možnost, mohou být různé. Například rodina nemusí být schopna z ekonomických důvodů zajišťovat dítě do speciálního zařízení každý den, nebo preferují vzdělávání dítěte v běžném prostředí. Existují však i další motivace, jako je nedostatek speciálních zařízení v dané oblasti nebo postoj rodičů k inkluzi. (Morávková Vejrochová, 2020)

1.4 Dítě s mentálním postižením

Valenta, Müller, Vítková, Michalík, Kozáková, Jurkovičová, Dosedlová, Strnadová, Mužáková & Ješina (2022) uvádějí, že vývojová duševní porucha s nízkou inteligencí je

stav, který se vyznačuje především snížením kognitivních, řečových, motorických a sociálních schopností a může být způsoben prenatalními, perinatálními nebo postnatálními faktory." Tento stav je trvalého charakteru a odlišuje se od demence, která se vyskytuje po druhém roce života. Podle Mezinárodní klasifikace nemocí je mentální retardace rozdělena do čtyř pásem podle stupně: lehká (IQ 50-69), středně těžká (IQ 35-49), těžká (IQ 20-34) a hluboká (IQ pod 20) mentální retardace (Švarcová, 2011).

Rozvrstvení inteligence v populaci je plynulé, a hranice mezi normou, subnormou a postižením jsou umělé, dané dohodou. Například širší norma končí u hranice IQ 70, pásmo lehké mentální retardace je v rozmezí IQ 50–69, Středně těžká mentální retardace se vyskytuje v rozmezí IQ 35–49, zatímco těžká mentální retardace je definována jako IQ v rozmezí 20–34. IQ nižší než 19 je považováno za hlubokou mentální retardaci. (Morávková Vejrochová, 2020)

Mentální postižení ovlivňuje všechny oblasti dětského vývoje. Přesto se dětem s mentálním postižením většinou daří dobře integrovat do mateřské školy. Tento úspěch lze pravděpodobně přičítat skutečnosti, že v mateřské škole nejsou kladené velké nároky na intelektuální výkony dětí. Dítě může dosahovat reálných úspěchů a být oceněno také v jiných oblastech. Navíc výstupy určené Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání nejsou povinně hodnoceny kvantitativně ani normovaně. V mateřské škole jsou třídy často věkově smíšené a pedagogika je zaměřena na děti ve věku od tří do šesti až sedmi let. Ve věku předškolního vzdělávání se vývoj dítěte obvykle zpožďuje méně než v pozdějších obdobích. Dětské skupiny jsou zde velmi tolerantní a přijímají rozmanitost jako součást běžného života. (Morávková Vejrochová, 2020)

Učitelé by měli upřednostňovat názorné pomůcky spojené s reálným životem, jako jsou přírodniny, výtvary a další předměty známé z okolí dětí. Pracovní listy a výukové programy by měly být srozumitelné a přiměřené. Pro děti s mentálním postižením je důležité, aby prostředí bylo upraveno tak, aby nedocházelo k jejich nadměrnému přetěžování a aby měly možnost relaxace. Tyto děti mohou snadno ztrácet pozornost a unavovat se rychleji než běžné děti. (Valenta a Petráš, 2012)

1.5 Dítě s poruchou autistického spektra

Poruchy autistického spektra (PAS), také označované jako pervazivní vývojové poruchy, zahrnují širokou škálu poruch, které zasahují do celé osobnosti jedince. Mezi ně patří dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, jiné dezintegrační poruchy spojené s mentálním postižením a stereotypními pohyby, Aspergerův syndrom, další pervazivní

vývojové poruchy a pervazivní vývojová porucha nespécifikovaná. Poruchy autistického spektra jsou rozsáhlé poruchy osobnosti, které se obvykle projevují již v raném věku a ovlivňují sociální chování, komunikaci a představivost dítěte, známé jako triáda postižení. Děti s PAS mohou mít individuální úroveň motoriky, ale často vykazují neobratnost a obtíže s manipulací s předměty. V oblasti řeči mohou mít potíže s porozuměním komunikaci a jejich řeč může být závažně narušena, i když se může s věkem mírně zlepšovat (Thorová, 2016).

Projevy autismu jsou v předškolním období obvykle nejvýraznější. Děti s poruchami autistického spektra projevují stereotypní chování a mají snížený zájem o zkoumání světa. Často preferují jednu hračku a odmítají se jí vzdát. Tyto děti také často projevují omezenou schopnost navazování vztahů s vrstevníky a nedostatečnou sociální a emocionální empatii. Mohou se projevovat buď jako pasivní a izolované, nebo jako extrémně sociálně aktivní, avšak nevnímající potřeby ostatních. Dalšími projevy mohou být rituály, problémové chování (agrese, sebepoškozování, záchvaty vzteku) nebo omezené zájmy, které mohou být netypicky intenzivní a zaměřené na určitou činnost (Čadilová, Thorová & Žampachová, 2012).

V pedagogickém působení v mateřských školách by mělo být kladen důraz na rozvoj sebeobslužných činností, vytváření základů sociální komunikace a vhodného sociálního chování vůči vrstevníkům a dospělým. Učitelé by měli mít základní znalosti o poruchách autistického spektra. Při vzdělávání dětí s PAS je důležité využívat strukturovaného učení, které zahrnuje individualizaci, strukturalizaci a vizualizaci. To znamená, že se s dítětem pracuje individuálně, zohledňují se jeho individuální potřeby a volí se vhodné prostředí a pomůcky. Děti s PAS preferují rutinu a řád, proto je důležité jasně a přehledně rozčlenit prostor a vytvořit strukturovaný časový plán. Vizuelní podpora je klíčová pro kompenzaci deficitu v pozornosti a paměťových funkcích a rozvoj komunikačních dovedností. Pomocí vizualizace, jako jsou obrázky, fotografie, piktogramy nebo slovní obrazy, se dítě lépe orientuje ve svém denním režimu a získává lepší představu o činnostech, které ho čekají. (Čadilová & Žampachová, 2012).

1.6 Dítě s kombinovaným postižením

Kombinované postižení je multifaktoriální, multikauzální a multisymptomatologicky podmíněný fenomén, který se projevuje nedostatky v kognitivní, motorické, komunikační nebo psychosociální oblasti postiženého jedince (Ludíková, 2005).

Tento typ postižení je řazen mezi těžká postižení a charakterizuje ho mimořádná heterogenita, variabilita příznaků a projevů, což vyplývá z kombinace různých druhů postižení.

Osoby s kombinovaným postižením se mohou dělit do tří hlavních skupin:

- Mentální postižení v kombinaci s jiným postižením.
- Duální smyslové postižení, často hluchoslepota.
- Poruchy chování v kombinaci s jiným postižením

Protože kombinované postižení zahrnuje různé kombinace postižení, nejsou zde uvedeny specifické potřeby, které byly popsány výše u jednotlivých druhů postižení. Místo toho je důležité poskytnout individuální podporu a péči v souladu s potřebami konkrétní osoby s kombinovaným postižením. (Renotierová & Ludíková, 2006)

1.7 Dítě s vývojovou poruchou učení nebo chování

Specifické poruchy učení zahrnují řadu diagnóz, mezi něž patří dyslexie (porucha čtení), dysortografie (porucha gramatické stránky písemného projevu), dysgrafie (porucha grafické stránky písemného projevu), dyskalkulie (porucha matematických schopností), dyspraxie (porucha obratnosti), dysmúzie (porucha vnímání a reprodukce hudby) a další. Mezi specifické poruchy chování a emocí jsou zařazeny ADD a ADHD, přičemž ADHD zahrnuje poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou, zatímco ADD označuje poruchu pozornosti bez hyperaktivity. (Renotierová & Ludíková, 2006)

Diagnostika ADHD je založena na přítomnosti příznaků před vstupem do školy, jejich soustavném výskytu po dobu delší než 6 měsíců a výskytu častěji než u jiných dětí stejného věku. Obtíže s pozorností a hyperaktivitou se často projevují již v raném dětství a mohou se s vývojem dítěte měnit. U dětí s vývojovou poruchou chování je zvýšené riziko výskytu specifických poruch učení. (Jucovičová & Žáčková, 2010)

Děti s poruchami chování jsou obvykle neobratné, mají značné problémy s jemnou motorikou a sebeobsluhou. Projevují impulzivní chování, jsou agresivnější a mají sníženou sebedůvěru. V sociální interakci často nedokážou správně interpretovat neverbální signály a mohou vykazovat nevhodné chování, jako je narušování rozhovoru, pošťuchování nebo nedostatečné respektování osobního prostoru. Děti s poruchami učení a chování vyžadují klidné prostředí, individuální přístup a speciální didaktické pomůcky zaměřené na posilování soustředění a pozornosti. Důležité je také poskytovat dětem podporu, porozumění a stanovovat pravidla a jasné pokyny. (Jucovičová & Žáčková, 2010)

1.8 Dítě s narušenou komunikační schopností

Získávání a rozvoj jazyka, řeči a komunikace patří mezi základní potřeby každého jedince. Už od narození se děti snaží navazovat komunikaci s okolím. Začínají pomocí pláče a zvuků, ale postupně přecházejí k používání složitějšího jazykového systému. Jazyk nám umožňuje mluvit, poslouchat, číst a je klíčový pro komunikaci s ostatními, stejně jako pro proces myšlení a učení se. Skrze řeč si budujeme a udržujeme vztahy s ostatními. Kvalita a množství interakcí mají vliv na rozvoj jazyka a komunikace u dětí. Také je důležité zohlednit, zda má dítě nějaké speciální vzdělávací potřeby, což může ovlivnit jeho schopnost komunikovat a učit se. (Neaum, 2012)

Při práci s dětmi s narušenou komunikační schopností je důležité brát v úvahu, že v období nástupu do mateřské školy jsou odchylky ve vývoji řeči obvykle považovány za fyziologické. To ovšem neplatí v případě NKS s orgánovými příčinami (např. dysmorfofobie nebo rozštěpy patra) nebo pokud je narušena komunikační schopnost na základě postižení, například zrakového nebo sluchového. Děti s NKS jsou často citlivé na prostředí s větším počtem dětí a neustálými ruchy, které mohou pro ně být velmi zátěžové a stresující. Tyto děti vyžadují průběžnou logopedickou péči a individuální přístup. Při komunikaci je důležité udržovat s dítětem oční kontakt, poskytnout mu více času na vyjádření myšlenek a využívat gest, aby se zlepšila srozumitelnost řeči. Vzdělávání dětí s NKS může zahrnovat použití různých pracovních materiálů zaměřených na rozvoj řeči, sluchového a zrakového vnímání, grafomotoriky a dalších oblastí. (Vrbová, 2012)

1.9 Dítě s odlišným mateřským jazykem

Zastoupení cizinců v mateřských školách se postupně zvyšuje. Tento trend odráží nejenom migraci do České republiky, ale také vývoj migrační politiky v České republice a v rámci Evropské unie od roku 1989. Tyto statistiky mohou poskytnout důležitý pohled na složení populace v mateřských školách a mohou být užitečné pro plánování a poskytování pedagogických a jazykových podpor pro děti cizinců a jejich rodiny. (Pacholík, Lipnická, Machů, Leix, & Nedělová, 2015)

Podle zákona č. 326/1999 Sb. o pobytu cizinců na území České republiky, § 1, je cizinec definován jako osoba s jiným než českým občanstvím. Vzdělávání cizinců je upraveno v § 20 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění zákona č. 403/2020 Sb. Pro účely práva na vzdělávání je cizincem osoba splňující podmínky uvedené v § 20 školského zákona. Pokud jde o předškolní vzdělávání, platí podmínka uvedená v § 20 odst. 2 písm. d), která stanoví, že

cizinec má právo na předškolní vzdělávání, pokud má právo pobytu na území České republiky na dobu delší než 90 dnů, nebo pokud je osobou oprávněnou pobývat na území České republiky za účelem výzkumu, azylantem, osobou požívající doplňkové ochrany, žadatelem o udělení mezinárodní ochrany nebo osobou požívající dočasné ochrany.

Obecnější termín "dítě s odlišným mateřským jazykem" zahrnuje i jedince s českým státním občanstvím, jejichž rodným jazykem je odlišný od češtiny. Podle Národního ústavu pro vzdělávání (2011–2021, online) a organizace META, o. p. s., je dítě s odlišným mateřským jazykem širším pojmem, který zahrnuje všechny děti a žáky, jejichž rodný jazyk se liší od vyučovacího jazyka, tedy češtiny. Tento pojem je definován jako situace, kdy jazyk, kterým jedinec hovoří ve svém volném čase a domácím prostředí nebo ve kterém byl dosud vzděláván, není totožný nebo je jen částečně shodný s vyučovacím jazykem, tj. češtinou (META, o. p. s., 2011–2021, online).

Radostný (2011) zdůrazňuje, že při vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem je klíčové si uvědomit, že vyučovací jazyk je pro ně cizím jazykem. To znamená, že během výuky dochází k situaci, kdy se paralelně učí cizí jazyk a zároveň se prostřednictvím tohoto cizího jazyka vzdělávají.

1.10 Dítě nadané

Podle Pacholíka, Lipnické, Machů, Leix, & Nedělové, 2015). tvoří nadané a mimořádně talentované děti zvláštní skupinu s odlišnými charakteristikami a projevy, což vyžaduje specifický přístup ve výchově a vzdělávání. Tento přístup může být implementován různými organizačními formami vzdělávání. V rámci inkluze se neoddělují nadané děti od ostatních, ale všechny jsou začleněny do jedné heterogenní skupiny, která má různorodé individuální potřeby. Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2021) je stanoveno, že mateřská škola má povinnost vytvářet podmínky pro maximální využití potenciálu každého dítěte s ohledem na jeho individuální možnosti. Vzdělávání je navrženo tak, aby podporovalo projev a rozvoj různých forem nadání

2 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Tato kapitola definuje formy vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Popisuje školská poradenská zařízení, na která se mohou učitelky mateřské školy obrátit. Vyčleňuje pět stupňů podpůrných opatření, mezi které patří i personální podpora v podobě asistenta pedagoga.

Předškolní vzdělávání se obvykle uskutečňuje mezi 3 a 6 lety (případně do 7 let s odkladem povinné školní docházky) a může začít už od 2 let. Od září 2017 je předškolní vzdělávání povinné pro děti, které do konce srpna dosáhnou 5 let, s cílem vytvořit základy pro další vzdělávání a vyrovnávání nerovností v dětském vývoji. Toto vzdělávání zahrnuje speciálně pedagogickou péči a je zaměřeno na výchovu, vzdělávání a péči o děti předškolního věku. Zákonní zástupci mají od září 2017 možnost splnit povinné předškolní vzdělávání i jinými způsoby, například domácím vzděláváním nebo využitím soukromých zařízení. Inkluzivní vzdělávání umožňuje dětem s různými speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávat se společně s ostatními dětmi, s podporou podpůrných opatření navržených k pomoci při jejich vzdělávání. (Morávková Vejrochová, 2020)

2.1 Formy vzdělávání

Segregovaná forma vzdělávání

Při této formě jsou děti vzdělávány mimo hlavní vzdělávací proud. Jsou zařazeny do speciálního zařízení podle speciálních vzdělávacích potřeb. Zařízení jsou pro ně přizpůsobena a o děti pečují odborní pracovníci, často se zdravotním vzděláním. (Pacholík, Lipnická, Machů, Leix & Nedělová)

Segregace (separace) je přístup, kdy jsou děti rozděleny do skupin podle pevně stanovených kritérií a vzdělávají se odděleně. Tento přístup předpokládá oddělené běžné školy a školy speciální. Vychází z přesvědčení, že skupiny by měly být co nejvíce homogenní, aby mohly dětem poskytnout přínosné vzdělávání a odpovídající podmínky. Alternativně může být přístup k lidem s postižením takový, že jsou vyčleněni z běžné společnosti, což vede k jejich vyloučení i proti jejich vůli. Tento stav je znám jako exkluzi. (Scholz in Lechta, 2007)

Kontaktní forma vzdělávání

Tato forma vzdělávání probíhá v jedné mateřské škole, kde jsou nicméně odděleny třídy pro běžné děti a děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Děti mohou být tedy v kontaktu při různých společných aktivitách, navštěvovat se ve třídách. (Pacholík, Lipnická, Machů, Leix, & Nedělová, 2015)

Integrovaná forma vzdělávání

Pojem integrace pochází z latinského slova "integer", což znamená celý nebo neporušený, a označuje sjednocení a spojení do jednoho celku. Integrace přijímá heterogenitu a odlišnost a považuje přítomnost lidí s postižením za potřebnou a žádanou. Tento přístup neodděluje společnost na lidi s a bez speciálních vzdělávacích potřeb, ale začleňuje lidi s postižením do společnosti a zároveň jim poskytuje speciální péči, pomůcky, postupy a metody, aby jim zajistil stejné příležitosti a podmínky (Hájková & Strnadová, 2010).

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být vzdělávány v běžné mateřské škole s ostatními dětmi. Přizpůsobují se vzdělávání pro běžné mateřské školy. (Pacholík, Lipnická, Machů, Leix, & Nedělová, 2015)

Inkluzivní forma vzdělávání

Bazalová (2023) uvádí, že preferovanou formou je právě inkluzivní vzdělávání. České školství však stále není na inkluzi připraveno, a tak je stále využívanější formou vzdělávání ve speciálních školách. Aby inkluze fungovala, je podstatné adekvátní vzdělání pedagoga, pozitivní přístup k inkluzi, informovanost a spolupráce všech aktérů vzdělávání, v případě potřeby podpůrné opatření v podobě asistenta pedagoga a snížený počet dětí ve třídě.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) aktivně prosazuje inkluzivní vzdělávání, aby zajistilo rovný přístup ke vzdělání pro všechny žáky v České republice. Cílem tohoto procesu je vytvořit podmínky pro vzdělávání všech žáků v rámci hlavního vzdělávacího proudu, přičemž se dbá na poskytnutí adekvátních podpůrných opatření. Novela školského zákona č. 82/2015 Sb. vytvořila právní rámec pro inkluzivní vzdělávání a odvrátila se od kategorizace žáků na základě sociálního nebo zdravotního postižení. Místo toho zavádí posuzování míry znevýhodnění a potřeb podpůrných opatření pro každého žáka. Tato opatření mají zajistit, aby všichni žáci měli rovné možnosti ve vzdělávání, a zavádí nový pojem "žák se speciálními vzdělávacími potřebami". (Bartoňová & Vítková, 2019)

Při inkluzivní formě vzdělávání jsou všechny děti bez rozdílu vzdělávány společně. Je brán ohled na jejich individuální potřeby. Ve vzdělávání se využívá kooperace a diferenciacie. (Pacholík, Lipnická, Machů, Leix, & Nedělová, 2015)

Podle Anderlíkové (2014) je inkluze rovnocennost mezi jedinci bez předpokladu normality.

Inkluze může být chápána jako stav, kdy je jedinec s postižením přijímán ve společnosti bez ohledu na svou odlišnost, a kdy je běžné, že každý jedinec je jiný. Tento přístup umožňuje dítěti s postižením narodit se do prostředí, kde je jeho stav přijímán jako normální součást života. Principy inkluze a inkluzivního prostředí zdůrazňují, že každé dítě má své jedinečné schopnosti a talenty, které mohou přispět k obohacení učení a vyučování. (Bartoňová & Vítková, 2019)

Inkluzivní vzdělávací systémy mají sloužit všem žákům, kteří se vzdělávají společně, a mají být přístupné pro každého. Žáci v inkluzivních školách se zapojují do intenzivních a trvalých sociálních interakcí. Tyto školy vyvíjejí inkluzivní vzdělávací programy, které zahrnují školní programy nebo profily, které přijímají všechny žáky z daného regionu, včetně těch s migračním pozadím nebo se speciálními vzdělávacími potřebami. V integrativním systému se žáci se speciálními potřebami přizpůsobují individuálním vzdělávacím potřebám, zatímco v inkluzivním systému se mění samotné školy tak, aby odpovídaly potřebám, zájmům a schopnostem všech žáků (Wilhelm, Eggertsdóttir, Gretar, 2006).

Začlenění dítěte s postižením do běžné mateřské školy má pro něj velký význam, protože mu poskytuje první příležitost k samostatnosti a interakci s vrstevníky. Mateřská škola je pro něj důležitá pro socializaci, učení se sociálnímu chování a navazování nových vztahů. Díky inkluzivnímu přístupu má dítě možnost získat vzdělání přizpůsobené jeho schopnostem (Mazánková, 2018).

2.2 Školská poradenská zařízení

Speciálně pedagogické služby jsou poskytovány prostřednictvím školských poradenských zařízení, jako jsou pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC) (Knotová, 2014). Tyto služby jsou poskytovány zdarma a mohou být dostupné přímo ve školách nebo v rámci školských poradenských zařízení (Janků, 2013).

PPP a SPC poskytují podporu dětem, žákům, studentům, jejich rodičům a pedagogům. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí, středisky výchovné péče, odborníky v oblasti lékařství a dalšími organizacemi (Knotová, 2014).

Poskytování poradenských služeb je řízeno zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a vyhláškou č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Důležitými dokumenty v této oblasti je také Koncepce poradenských služeb ve školách z roku 2005 (Knotová, 2014).

Speciálně pedagogická centra

Speciálně pedagogická centra (SPC) začala vznikat od roku 1990 (Vítková, 2006) a zaměřují se na klienty se zdravotním postižením (Šauerová, Špačková & Nechlebová, 2012). Typy SPC se dělí podle zaměření na různá zdravotní postižení, jako jsou vadami řeči, zrakovým postižením, sluchovým postižením, tělesným postižením, mentálním postižením, poruchami autistického spektra a více vadami či hluchoslepé. Tým pracovníků ve SPC zahrnuje speciálního pedagoga, psychologa, sociálního pracovníka a další odborníky podle zaměření pracoviště, například logopeda, fyzioterapeuta, neurologa atd. (Knotová, 2014)

Pedagogicko-psychologická poradna

PPP se zaměřuje na diagnostiku, korekci a tvorbu doporučení (Šauerová, Špačková & Nechlebová, 2012). Mezi členy PPP patří psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci. Týmová spolupráce je zaměřena na žáky, rodiče, pedagogy, vychovatele, asistenty a členy školského poradenského pracoviště (Kucharská, 2013).

Činnosti poradny jsou definovány vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů. Činnosti PPP jsou určeny dětem od tří let, žákům a studentům do ukončení středního, nebo vyššího odborného vzdělání (Knotová, 2014).

Středisko výchovné péče

Služby středisek výchovné péče jsou upraveny zákonem č. 109/2002 Sb., který se týká ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních a preventivně výchovné péče ve školách. Jejich práce se zaměřuje na prevenci poruch chování u dětí a mládeže s vyšším

rizikem (Kucharská, 2013). Kromě toho poskytují služby rodičům a školám, a jsou v kontaktu s orgány sociálně-právní ochrany dětí, zdravotnickými zařízeními a dalšími institucemi. Jejich činnost zahrnuje nejen poradenství a diagnostiku, ale také metodické služby, služby pro rodiče a prevenci. Pracovníci středisek se snaží navázat kontakt s rodinou a podporovat jejich spolupráci. (Knotová, 2014)

2.3 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření zahrnují speciální metody, postupy, prostředky a materiály ve vzdělávání, včetně kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů. Patří sem také zařazení speciálních předmětů, poskytování pedagogických a psychologických služeb, práce dvou pedagogů ve třídě, asistence pedagogického asistenta a individuální podpora žáků během výuky (Bartoňová, Vítková, 2013).

Podle Zákona č. 561/2004 Sb. jsou podpůrná opatření takové úpravy ve vzdělávání, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte.

Podpůrná opatření 1. stupně

Podpůrná opatření prvního stupně slouží k vyrovnání mírných obtíží vzdělávání dětí, jako je pomalejší tempo práce, drobné problémy s grafomotorikou a jemnou motorikou nebo s koncentrací pozornosti. Škola nebo školské zařízení mohou realizovat podpůrná opatření prvního stupně i bez doporučení školního poradenského zařízení. I když drobné problémy dítěte mohou v předškolním věku působit jako normální odchylky ve vývoji, strukturovaná opatření učitelů směřující k jejich eliminaci mohou předejít potenciální školní neúspěšnosti po přechodu do základní školy. To ukazuje, že podpůrná opatření prvního stupně mají také v předškolním věku své opodstatnění. (Morávková Vejrochová, 2020)

Bartoňová & Vítková (2019) uvádějí, že cílem podpůrných opatření 1. stupně je využití běžných forem a metod práce, které mohou předcházet zhoršení školního úspěchu dítěte. Důraz je kladen na aktivní učení a prevenci únavy a podporu motivace. Pedagogická podpora se plánuje pomocí plánu pedagogické podpory (PLPP). Financování podpůrných opatření 1. stupně je zajištěno z běžných prostředků školního rozpočtu a tyto děti nepodléhají speciálnímu finančnímu normativu.

Podpůrná opatření 2. stupně

Cílem podpůrných opatření 2. stupně je začlenění speciálně-pedagogických metod, které mohou být realizovány pedagogem bez zásadních dopadů na vzdělávání ostatních žáků ve třídě. Tento stupeň se zavádí na základě doporučení školského poradenského zařízení, které identifikuje potřebu podpůrných opatření a podmínky mohou být upraveny podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Škola, která poskytuje tuto podporu, má nárok na dodatečné finanční prostředky. (Bartoňová & Vítková, 2019)

Podpůrná opatření 2. stupně jsou určena dětem, jejichž vývoj je negativně ovlivněn aktuálním zdravotním stavem, opožděným vývojem nebo odlišným kulturním prostředím. Patří sem i děti se specifickými poruchami chování, mírným oslabením sluchu, zraku nebo řeči, a dalšími obtížemi, které vyžadují individuální přístup. (Morávková Vejrochová, 2020)

Od druhého stupně podpůrných opatření může škola požádat o finanční prostředky na asistenta pedagoga, který podporuje pedagogický personál při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. (Baslerová, Felcmanová & Michalík, 2015)

Podpůrná opatření 3. stupně

Podpůrná opatření 3. stupně jsou určena pro děti s rozmanitými speciálními vzdělávacími potřebami, jako jsou odlišné kulturní prostředí, poruchy chování, těžká porucha řeči, poruchy autistického spektra, lehké mentální postižení, zraková a sluchová postižení, tělesné postižení a další obtíže, které výrazně ovlivňují jejich vzdělávání. Tyto potřeby vyžadují podporu pedagogického personálu, včetně asistenta pedagoga, a využívání komunikačních systémů a prostředků alternativní nebo augmentativní komunikace podle potřeb dítěte. (Morávková Vejrochová, 2020)

V 3. stupni podpůrných opatření se potíže dítěte vyvíjejí natolik, že vyžadují výrazné úpravy v průběhu vzdělávání, což zásadně ovlivňuje práci třídy. Opatření zahrnují úpravy ve vzdělávacích postupech a školním režimu, které jsou založeny na doporučeních školského poradenského zařízení. Škola poskytuje speciálně-pedagogickou a psychologickou intervenci v úzké spolupráci s poradenským zařízením. Při výuce se využívají kompenzační, didaktické a rehabilitační pomůcky a mohou být sníženy počty dětí ve třídě. Škola, která žáka ve III. stupni podpory vzdělává, má nárok na navýšení finančních prostředků. (Bartoňová & Vítková, 2019)

Podpůrná opatření 4. stupně

Charakter potíží dítěte ve 4. stupni podpůrných opatření vyžaduje zásadní úpravy v průběhu a organizaci vzdělávání. Opatření jsou prováděna na základě doporučení školského poradenského zařízení a žák je vždy vzděláván s podporou individuálního vzdělávacího plánu. Speciálně-pedagogická intervence ve škole je pravidelná a častější než v předchozích stupních podpory. Při vzdělávání je nezbytné využívat náročnější didaktické, kompenzační a rehabilitační pomůcky, speciální učebnice a často dochází k výraznějším úpravám pracovního prostředí ve třídě. U některých žáků je nutné využívat náhradní formy komunikace a často je zapotřebí snížení počtu žáků ve třídě. Škola, která vzdělává dítě ve 4. stupni podpory, má nárok na navýšení finančních prostředků. (Bartoňová & Vítková, 2019)

Podpůrná opatření 4. stupně jsou primárně určena pro děti s vážnými poruchami chování, středně těžkým a těžkým mentálním postižením (včetně komorbidit), závažným zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, poruchami autistického spektra a vážným tělesným postižením. (Morávková Vejrochová, 2020)

Podpůrná opatření 5. stupně

Podpůrná opatření 5. stupně jsou určena pro děti s nejtěžšími stupni zdravotních postižení, často s kombinací více vad, které vyžadují vysokou úroveň podpory. Tyto děti jsou obvykle vzdělávány za účasti asistenta pedagoga, speciálního pedagoga a dalšího pedagogického pracovníka, přičemž často vyžadují i přítomnost další osoby, která je důležitá pro jejich podporu. Výuka je prováděna speciálními pedagogy, často s intenzivní podporou. (Morávková Vejrochová, 2020)

2.4 Asistent pedagoga

Asistent žáka s postižením vykonává v rámci inkluzivního vzdělávání „obslužné práce“ pro žáka a funkci jakéhosi „pomocného“ učitele (Matuska in Lechta, 2010, str. 121). Je důležité, aby měl asistent pedagoga odpovídající vzdělání, jehož znalosti, dovednosti a schopnosti mu umožní úspěšně podporovat vzdělávání dětí se SVP spolu s intaktními dětmi. V českém vzdělávacím prostředí však asistenti pedagoga obvykle neprocházejí odpovídajícím odborným vzděláním, a proto je důležité, aby byli vhodně připraveni na práci s dětmi s vzdělávacími potřebami (Matuska in Lechta, 2010, str. 121). Asistenti pedagoga hrají v inkluzivní mateřské škole klíčovou roli, zejména při vzdělávání dětí s vícečetným postižením, tělesným postižením a dětí s neurovývojovými poruchami.

Podle Z. Němce a J. Michalíka (2015) lze začátky postupného profilování profese asistenta pedagoga (AP) datovat do devadesátých let 20. století. V té době byly pro děti se sociálním znevýhodněním zřizovány nové pracovní pozice v základních a zvláštních školách, jako například romští asistenti. Paralelně s tímto trendem se začali objevovat i asistenti pro děti se zdravotním postižením ve školách. Tyto pozice, často nazývané třídní asistenti nebo asistenti učitele, byly často obsazovány vojáky plnícími civilní službu. Financování těchto pracovních pozic nejprve pocházelo z externích zdrojů, jako například podpora zaměstnanosti od úřadů práce nebo od neziskových organizací. Později se financování asistentů přesunulo na školství, často v závislosti na finanční situaci dané školy. Nicméně tento způsob podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebyl dlouhodobě udržitelný.

V zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů je v §2 stanoveno, že asistent pedagoga vykonává přímou pedagogickou činnost. Tato spočívá především v přímé práci s dítětem, žákem a studentem dle pokynů učitele, ale také AP „pomáhá s organizací výuky tak, aby se jí mohli v co největší míře účastnit všichni žáci společně“ (Uzlová, I., 2010, s. 27). Rozsah přímé činnosti asistenta pedagoga je určen nařízením vlády č. 75/2005 Sb. o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko psychologické činnosti pedagogických pracovníků na 20 až 40 hodin týdně při plném úvazku. To, v jaké výši bude přímá činnost stanovena a zda bude asistentu započítávána i nepřímá činnost, je v kompetenci ředitele školy, který musí zohlednit doporučení ŠPZ a finanční zdroje. Nicméně dle Z. Němce (2014) nelze považovat situaci, kdy AP nemá v úvazku žádnou nepřímou činnost za ideální.

3 ROLE UČITELE PŘI VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Tato kapitola pojednává o roli učitele ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Popisuje osobnost učitele MŠ a jeho pedagogické kompetence.

3.1 Osobnost učitele MŠ

Povolání učitele je zvláště náročné, protože učitel působí na své žáky nejen svými pedagogickými dovednostmi, ale také celou svou osobností. Často se stává pro své žáky důležitým vzorem, který může ovlivnit jejich celoživotní rozhodnutí. Učitel může být inspirací pro své žáky, kteří se následně rozhodnou věnovat se oboru, který učitel představuje. Není to však pouze pozitivní vliv, který učitel vyvíjí. Může se také stát příkladem, buď kladným, nebo záporným, který žáci napodobují nejen ve viditelném chování, ale také v celkovém způsobu života. Učitelův vliv může sahát i do oblasti životních postojů, hodnot a názorů, které žáci přebírají a formují svou vlastní identitu. Tato role učitele vyžaduje zvláštní zodpovědnost a uvědomění si vlivu, který má na životy svých žáků.

Osobnost učitele je komplexní a zahrnuje několik klíčových oblastí, které ovlivňují jeho profesní úspěch a efektivitu ve výuce. Mezi tyto oblasti patří:

- **Motivace k učitelskému povolání:** Tato oblast zahrnuje faktory, které pohání učitele k práci ve vzdělávání, jako je vášeň pro vzdělávání, touha po přispění k rozvoji dětí a zájem o učení.
- **Charakterově-volní vlastnosti:** Zdravá sebedůvěra, empatie, přátelskost a profesionální chování jsou klíčové charakteristiky pro úspěšného učitele. Důležitá je také schopnost navazovat a udržovat vztahy nejen s dětmi, ale i s kolegy, rodiči a nadřízenými.
- **Seberegulační vlastnosti:** Sem patří schopnost sebeovládání, trpělivost, rozhodnost, důslednost a vytrvalost. Učitel musí být schopen efektivně řídit své emoce a reakce, zejména ve stresujících situacích.
- **Dynamické vlastnosti a temperament:** Každý učitel má svůj jedinečný temperament a dynamické vlastnosti, které mohou ovlivnit jeho přístup k výuce a interakci s žáky.
- **Výkonové vlastnosti:** Patří sem schopnost plánování, organizační dovednosti, kreativita a schopnost přizpůsobit se různorodým vzdělávacím potřebám žáků.

- **Speciální schopnosti a dovednosti učitele:** Tyto schopnosti se liší v závislosti na konkrétním oboru a vzdělávacím prostředí, ale mohou zahrnovat odborné znalosti, komunikační dovednosti, schopnost diagnostikovat potřeby žáků atd.

Tyto oblasti dohromady tvoří osobnostní profil učitele a hrají klíčovou roli v jeho profesním rozvoji a úspěchu ve výuce. (Holeček, 2014)

3.2 Pedagogické kompetence

Podle Kořátkové & Průchy (2013) profesní kompetence učitelky představuje schopnost úspěšně vykonávat pedagogickou profesi. Zahrnuje široké spektrum faktorů, jako jsou znalosti, dovednosti a tvořivost, které učitelka využívá k vzdělávání dětí. Důležitou součástí profesních kompetencí je schopnost vnímat a vyhodnocovat individuální potřeby dětí a podporovat je v jejich osobním rozvoji a učení. Profesní kompetence také zahrnuje schopnost učitelky přijmout hodnoty a pravidla společnosti a reflektovat je ve svém pedagogickém působení. Je důležité, aby učitelka vykazovala přirozené a transparentní postoje a jednala jako pozitivní a kvalitní osobnost, která je pro děti vzorem. Tento komplexní přístup k profesním kompetencím reflektuje nejen pedagogické dovednosti, ale také osobnostní vlastnosti a hodnoty, které jsou klíčové pro úspěšné vedení vzdělávacího procesu a budování kvalitních vztahů s dětmi.

Mezi hlavní kompetence zařadíme kompetence osobnosti a kompetenci profesní. Osobnostní kompetence obsahuje tvořivost, schopnost řešit problémy, zodpovědnost, spolupráci aj. Profesní kompetence je zaměřená na výkon profese, je potřeba znát předměty. (Průcha, Walterová & Mareš, 2013)

Kompetence tedy lze rozdělit na:

- Předmětové,
- Didaktické a psychodidaktické,
- Pedagogické, diagnostické a intervenční,
- Sociální, psychosociální a komunikativní,
- Manažerské a normativní,
- Profesně a osobnostně kultivující. (Svobodová & Vítečková, 2017).

Předmětové kompetence reflektují odborné znalosti, které učitelka získává během svého středoškolského či vysokoškolského studia. Tyto znalosti zahrnují oblasti jako předškolní pedagogika, psychologie, výtvarná výchova, přírodní vědy, tělesná výchova a další. Znalosti z těchto oblastí jsou klíčové pro propojení teorie s praxí a efektivní vzdělávání dětí. (Horká & Syslová, 2011)

Didaktické a psychodidaktické kompetence se týkají schopnosti učitelky volit vhodné metody a formy vzdělávání, které budou odpovídat individuálním potřebám dětí a podporovat jejich pestrost. (Svobodová & Vítěčková, 2017)

Zahrnují také schopnost vytvářet kvalitní vzdělávací programy, včetně speciálních vzdělávacích programů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. (Horká & Syslová, 2011)

Diagnostické a intervenční kompetence jsou nezbytné pro identifikaci a podporu dětí s individuálními vývojovými zvláštnostmi. Umožňují učitelce sledovat vývoj dítěte, rozpoznávat případné problémy a následně jim adekvátně reagovat pomocí individuálních vzdělávacích plánů a podpůrných opatření. (Svobodová & Vítěčková, 2017)

Sociální, psychosociální a komunikativní kompetence jsou důležité pro udržení pozitivního klimatu ve třídě a podporu vzájemné spolupráce mezi dětmi. Také umožňují efektivní komunikaci s rodiči a kolegy a napomáhají vytvářet kvalitní vztahy v pracovním prostředí. (Svobodová & Vítěčková, 2017)

Manažerské a normativní kompetence se týkají schopnosti učitelky orientovat se v právních předpisech a normách týkajících se předškolního vzdělávání. Zahrnují také schopnost efektivně organizovat a vést vzdělávací procesy a školní akce a udržovat a upravovat denní režim v mateřské škole podle potřeb. (Horká & Syslová, 2011)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktickou částí této bakalářské práce je kvantitativní výzkum, který byl proveden pomocí dotazníkového šetření. Tento výzkum se zaměřoval na znalosti a názory učitelek mateřské školy o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejprve jsme identifikovali výzkumný problém a na jeho základě stanovili výzkumné cíle, z nichž vycházely konkrétní výzkumné otázky. Poté jsme vytvořili otázky a uspořádali je v dotazníku tak, aby logicky navazovaly na sebe. Dotazníky byly vyplněny v březnu až dubnu 2024. Poté byla data zpracována, vyhodnocena a interpretována. Nakonec bylo sestaveno závěrečné shrnutí a formulována doporučení pro praxi.

4.1 Výzkumné cíle

Nyní si představíme výzkumné cíle, které jsme si stanovili. Určili jsme jeden hlavní výzkumný cíl a čtyři dílčí výzkumné cíle

Hlavní výzkumný cíl

Zjistit, jaké odborné znalosti a postoje mají učitelky mateřské školy o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dílčí výzkumné cíle

Zjistit, co si učitelky MŠ představují pod pojmem dítě se SVP?

Zjistit, jestli ví, na jaká ŠPZ se mohou obrátit a jak hodnotí spolupráci?

Zjistit, kde vyhledávají informace o vzdělávání dětí se SVP?

Zjistit, jaké formy vzdělávání znají učitelky MŠ pro vzdělávání dětí se SVP?

4.2 Výzkumné otázky

Z vytyčených výzkumných cílů jsme vyvodili následující výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka

Jaké odborné znalosti a postoje mají učitelky mateřské školy o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Dílní výzkumné otázky

Co si učitelky MŠ představují pod pojmem dítě se SVP?

Jestli ví, na jaká ŠPZ se mohou obrátit a jak hodnotí spolupráci?

Kde vyhledávají informace o vzdělávání dětí se SVP?

Jaké formy vzdělávání znají učitelky MŠ pro vzdělávání dětí se SVP?

4.3 Výzkumný soubor

Základním souborem byly učitelky mateřské školy. Byly to učitelky s různým stupněm pedagogického vzdělání a s různou délkou praxe. Hlavním kritériem bylo, aby učitelky mateřské školy měly zkušenosti se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Zvolila jsem dostupný výběr a dotazník jsem distribuovala na internetu.

4.4 Výzkumné metody a výzkumné nástroje

Pro mou bakalářskou práci byla zvolena kvantitativní metoda, která umožnila získat potřebná data od většího počtu respondentů. Jako výzkumnou metodou byl vybrán dotazník. Podle Gavory (2010) je dotazník nejčastěji používanou metodou pro sběr dat. Dotazník je vhodnou volbou, pokud máme zájem získat odpovědi na otázky od širokého spektra respondentů. Jeho ekonomičnost spočívá v rychlém získání velkého množství dat. Dotazník použitý v rámci této bakalářské práce se skládal ze dvou částí. První část obsahovala úvodní informace o autorovi dotazníku a účelu výzkumu. Druhou část tvořily samotné otázky dotazníku. Ten byl tvořen z 26 otázek z toho 21 uzavřených a 5 polouzavřených. Dotazník byl vytvořen v programu Microsoft Word a poté převeden do online platformy Survio a byl sdílen na učitelských platformách, sociálních sítích, a rovněž rozeslán ředitelům mateřských škol do všech krajů ČR. Celkově bylo na platformě Survio zaznamenáno 224 návštěv, z nichž 135 respondentů dotazník vyplnilo. Návratnost výzkumného nástroje dosáhla 58,92 %. Tři vyplněné dotazníky však nebyly použity ke zpracování dat, protože respondenti nesplňovali kritérium zkušeností se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

4.5 Předvýzkum

Po sestavení dotazníku jsme provedli předvýzkum, aby byla ověřena funkčnost zvoleného výzkumného nástroje. Dotazník vyplnilo 11 respondentů z mateřské školy, kde pracují.

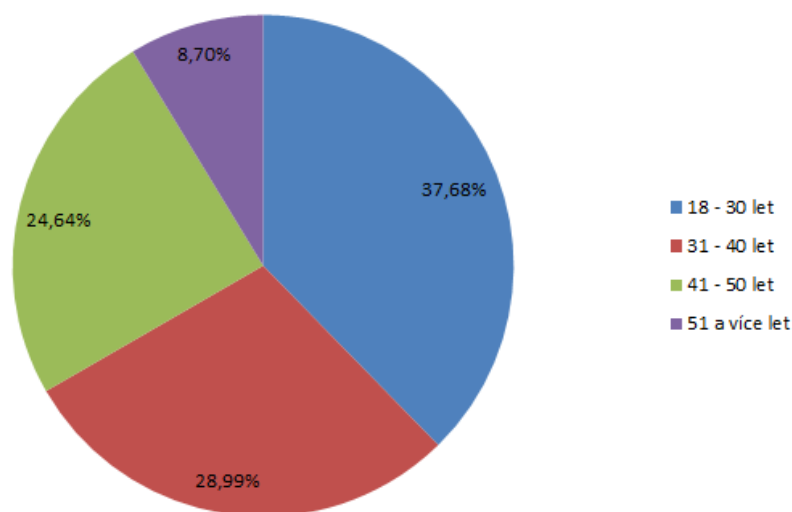
Cílem bylo zjistit, zda jsou otázky jasně a srozumitelně formulovány a zda na sebe navazují. Po vyplnění dotazníků jsme se respondentů dále ptali, zda všechny položky v dotazníku pochopili. Na základě jejich připomínek jsme dotazník upravili.

5 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této kapitole budeme analyzovat výsledky získané z dotazníků a jejich vyhodnocení. Získaná data budou prezentována pomocí výšečových a sloupcových grafů. První část vyhodnocení se zaměří na základní informace o respondentech, zatímco druhá část bude podrobněji zkoumat logopedickou prevenci a narušené komunikační schopnosti.

5.1 Základní informace o respondentech

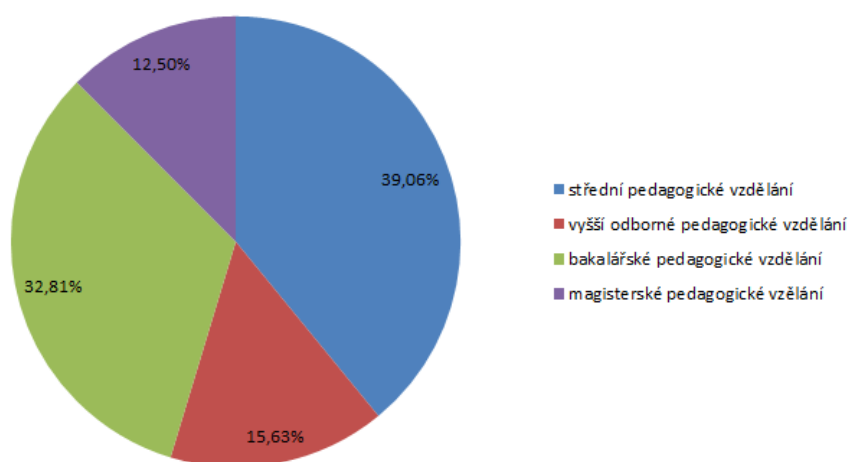
Dotazník vyplnilo celkem 132 respondentů. Nejprve jsme se ptali na věk respondentů. Následující graf znázorňuje věkové rozmezí respondentů. Nejpočetnější skupinou byla věková skupina 18-30 let, a to z 37,68 %. Druhou skupinou byli respondenti ve věku 31-40 let (28,99 %), a třetí 41-50 let (24,64 %). Nejméně početná byla skupina 51 a více let, kdy se z celkového počtu respondentů účastnilo pouze 7 %.



Graf 1 Věkové rozmezí

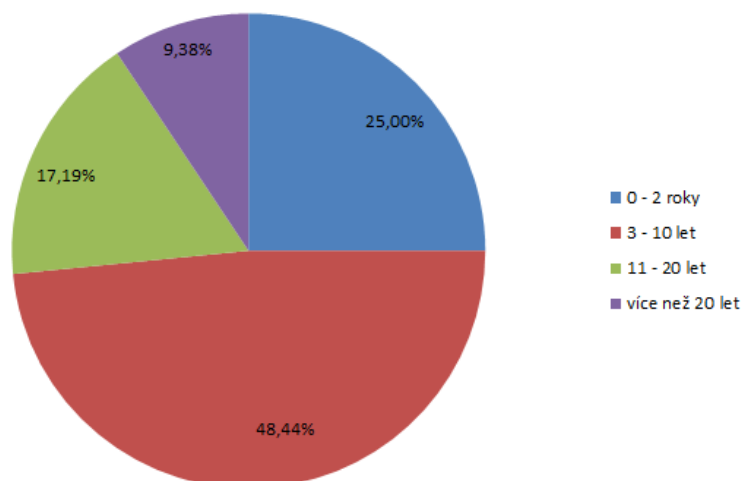
Vzdělání může ovlivňovat povědomí učitelek o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, proto jsme do dotazníku zařadili otázku na nejvyšší dosažené pedagogické vzdělání. Z následujícího grafu vyplývá, že nejvyšší pedagogické vzdělání učitelek mateřské školy je střední pedagogické vzdělání (39,06 %). Pouze o několik procent méně je vzdělání bakalářské (32,81 %). Poslední třetina respondentů měla vzdělání vyšší odborné (15,63 %) a magisterské (12,5 %).

Nejvyšší zastoupení je ve skupině se středním pedagogickým vzděláním (39,06 %). Podíl respondentů s bakalářským pedagogickým vzděláním (32,81 %) je téměř stejný jako podíl těch se středním pedagogickým vzděláním. Tyto dvě skupiny tvoří tedy více než dvě třetiny ze všech respondentů. Jedna třetina je pak zastoupena učitelkami s vyšším odborným vzděláním (15,63 %) a magisterským vzděláním (12,50 %). Můžeme tedy říci, že se učitelky mateřské školy chtějí dále vzdělávat a zvyšují tak své odborné znalosti na vyšších stupních vzdělání než je pouze střední pedagogické vzdělání.



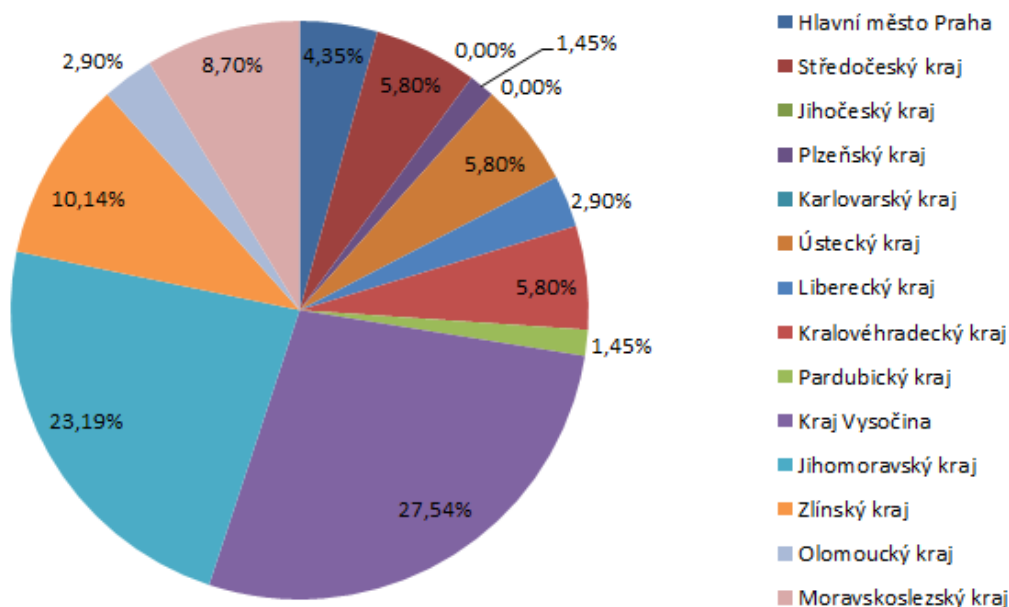
Graf 2 Nevyšší dosažené vzdělání

Délka pedagogické praxe značně ovlivňuje znalosti a názory učitelek mateřské školy o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, bylo pro nás důležité zjistit, jak dlouho učitelky v mateřské škole pracují. Nevětší zastoupení měly učitelky s praxí mezi třemi a deseti lety (48,44 %). Druhou nejpočetnější skupinou (25 %) byly začínající učitelky s délkou praxe do dvou let. Praxi v mateřské škole mezi 11 a 20 lety mělo 17,19 % respondentů. Nejnižší počet respondentů (9,38 %) pracoval ve školství více než 20 let.



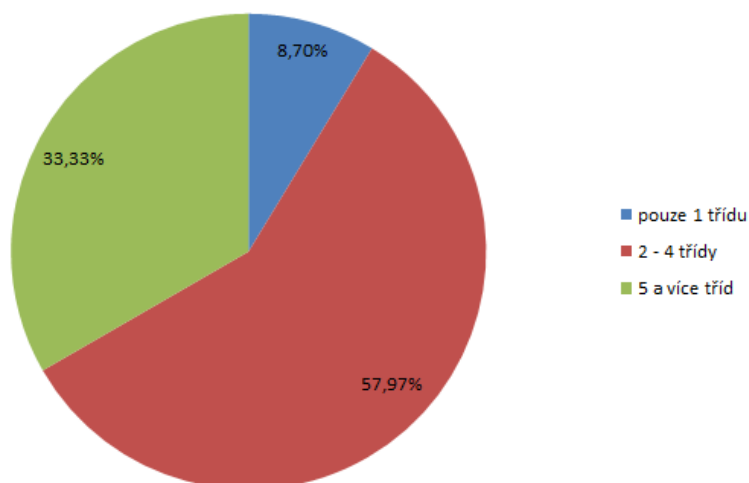
Graf 3 Délka praxe

Také nás zajímalo, ve kterém se nacházejí mateřské školy, kde učitelky pracují. Graf 4 ukazuje, že největší zastoupení mají respondenti z mateřských škol z Kraje Vysočina (27, 54 %) a Jihomoravského kraje (23, 19 %). Spolu tak tvoří polovinu všech respondentů. Na dalším místě je Zlínský kraj (10, 14 %), dále Moravskoslezský kraj (8, 7 %). Podobné počty respondentů se objevily u mateřských škol z následujících krajů: Středočeský kraj, Ústecký kraj a Královéhradecký kraj (shodně 5, 8 %), dále Hlavní město Praha (4, 35 %), Liberecký kraj a Olomoucký kraj (2, 9 %), Pardubický kraj (1, 45 %). Z Jihočeského a Karlovarského kraje nebyl žádný z respondentů.



Graf 4 Kraj

V souvislosti s umístěním mateřské školy jsme se dotazovali na velikost školy, konkrétně na počet tříd v mateřské škole. Většina respondentů pracuje v mateřské škole, která má dvě až čtyři třídy (57,97 %). V mateřské škole disponující pěti a více třídami pochází 33,33 % respondentů. Pouze malá část respondentů je z mateřské školy, kde je pouze jedna třída (8,70 %).

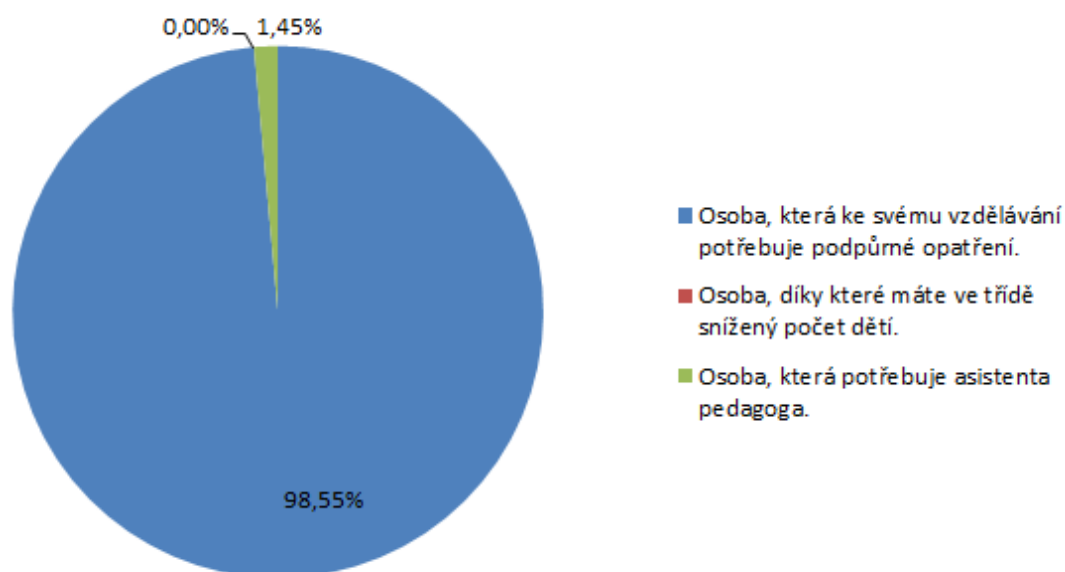


Graf 5 Počet tříd v MŠ

5.2 Výsledky výzkumu o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

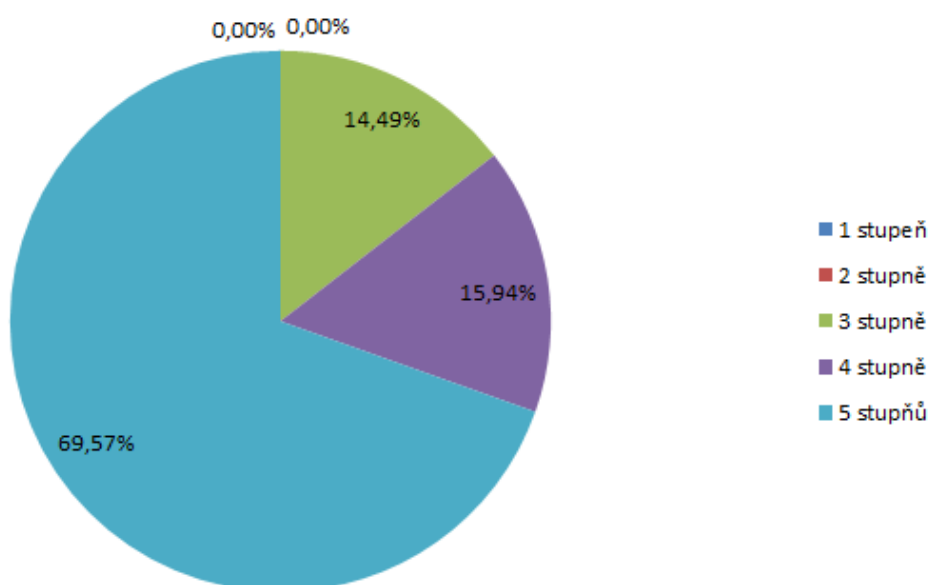
Následující kapitola pojednává o položkách dotazníku, které se zaměřovaly na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Nejdůležitější bylo ověřit, zda učitelky vědí, kdo vlastně dítě se speciálními vzdělávacími potřebami je, a proto jsme se ptali na jeho definici. Učitelky mateřské školy znají definici dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Jako osobu, která potřebuje ke svému vzdělávání podpůrné opatření, ji označilo 98,55 % respondentů. Pouze 1,45 % odpovědělo, že je to osoba, která potřebuje asistenta pedagoga.



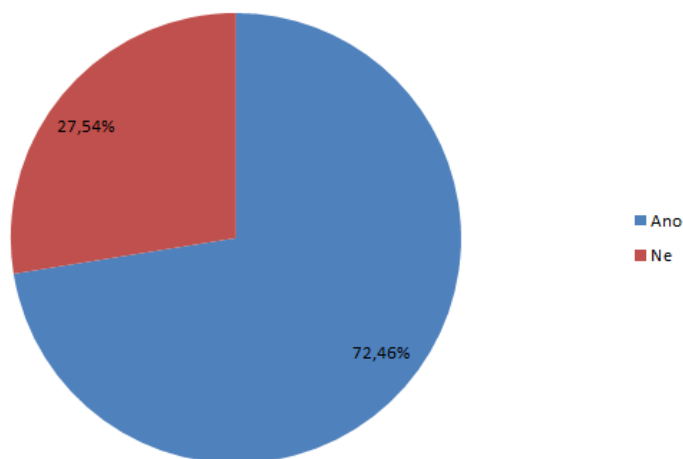
Graf 6 Dítě se SVP

V souvislosti se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jsme zjišťovali, zda učitelky vědí i podpůrných opatřeních, která se dětem se SVP poskytují. Z grafu 7 vyplývá, že většina respondentů (69,57 %) označila, že máme pět stupňů podpůrných opatření. Avšak více než třetina respondentů uvedla, že podpůrných opatření jsou 4 stupně (15,94 %) a 3 stupně (14,49 %).



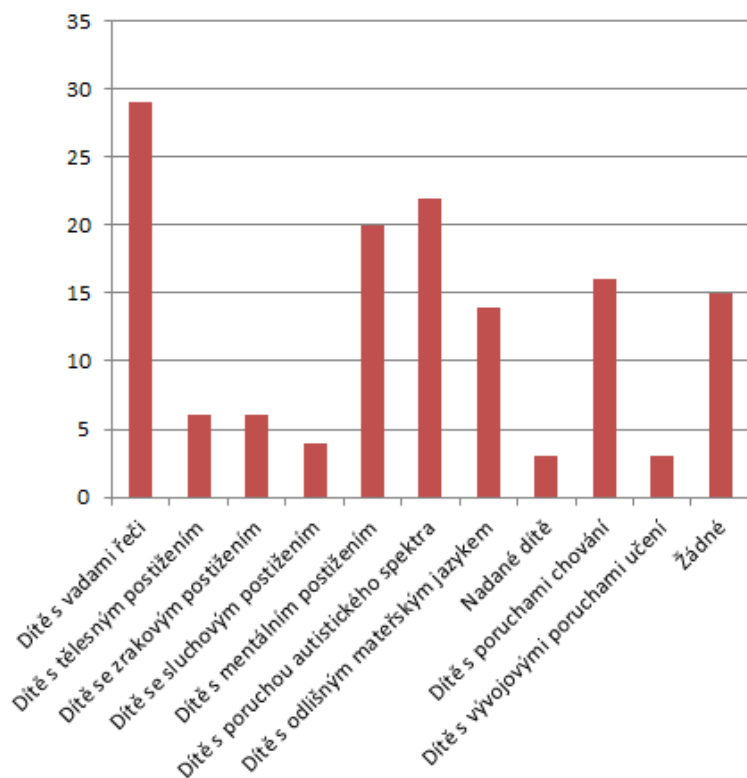
Graf 7 Počet stupňů PO

Zajímalo nás, zda mají učitelky ve školním roce 2023/2024 ve třídě dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. V grafu 8 můžeme vidět, že ve školním roce 2023/2024 má ve třídě dítě se speciálními vzdělávacími potřebami 72,46 % respondentů. Pouze 27,54 % učitelek mateřské školy uvedlo, že v letošním školním roce ve třídě žádné dítě se speciálními vzdělávacími potřebami nemají. Je tedy patrné, že téměř tři čtvrtiny respondentů v aktuálním školním roce s dětmi se SVP pracuje.



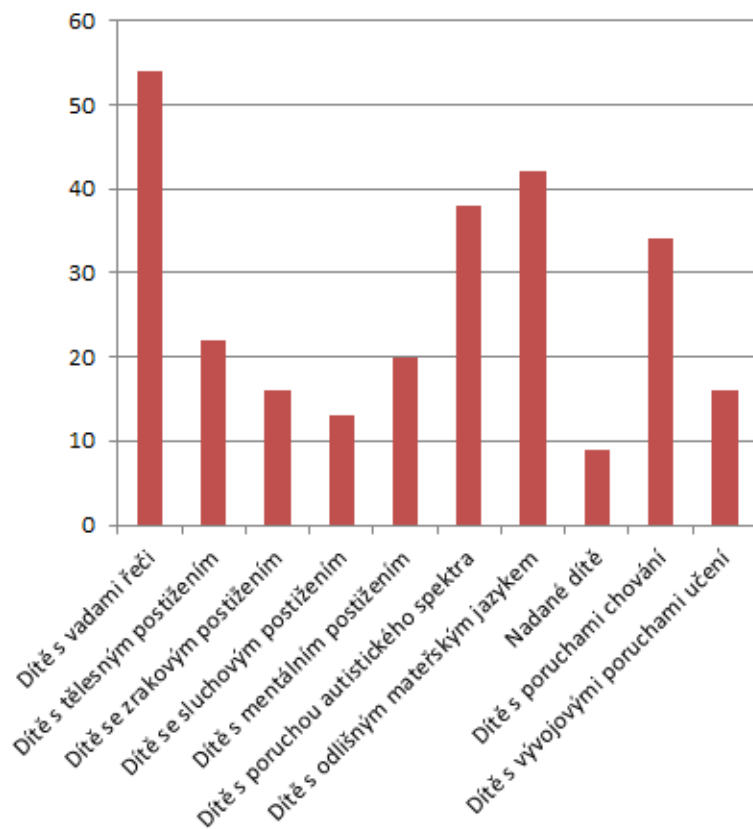
Graf 8 Přítomnost dítěte se SVP ve školním roce 2023/2024

Na základě předchozí otázky jsme se ptali, jaké děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole jsou. U této položky v dotazníku mohli respondenti označit více odpovědí, proto jsme použili sloupcový graf, který ukazuje, jaké děti se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvují mateřskou školu ve školním roce 2023/2024. Nejvíce se opakovala možnost dítě s vadami řeči (58 respondentů), další bylo dítě s poruchou autistického spektra, které označilo 44 respondentů. Dítě s mentálním postižením má v tomto školním roce ve třídě 40 respondentů, dítě s poruchami chování 32 respondentů. Patnáct respondentů uvedlo, že ve školním roce 2023/2024 žádné dítě se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě nemají. Dítě s odlišným mateřským jazykem se objevilo v odpovědích u 28 respondentů. Shodný počet respondentů (10) má ve třídě dítě se zrakovým a dítě s tělesným postižením. Dítě se sluchovým postižením označilo 8 respondentů, dítě s vývojovými poruchami učení a nadané dítě 6 respondentů.



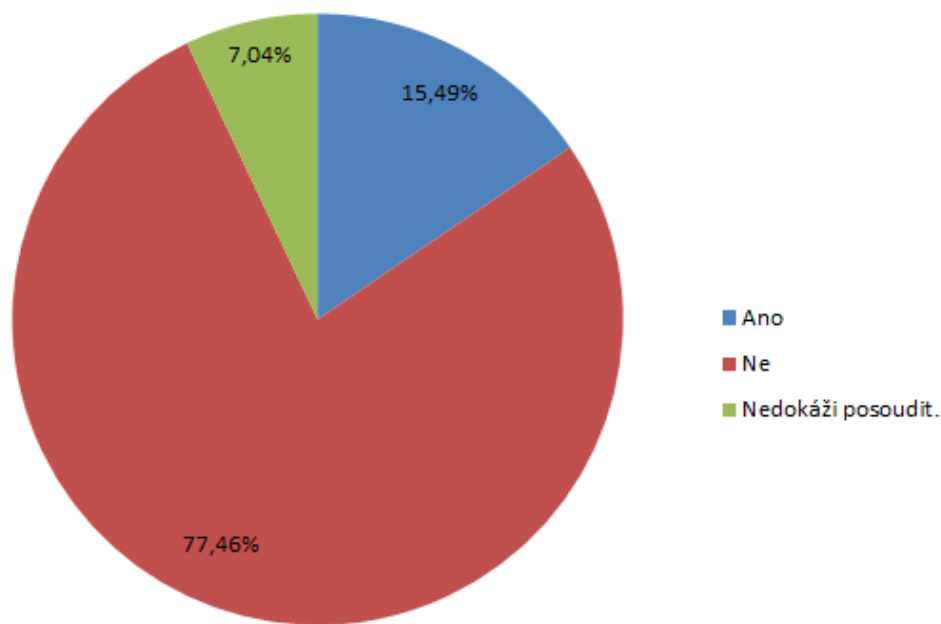
Graf 9 Děti se SVP v MŠ v roce 2023/2024

Předchozí otázka byla zařazena pro srovnání, s jakými dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami mají učitelky mateřské školy zkušenosti. I tato položka v dotazníku nabízela více možností odpovědí. Tento graf se mírně liší od přechozího, který zaznamenal, jaké děti jsou ve školním roce 2023/2024 přítomny v běžné mateřské škole. Nejvyšší zastoupení má rovněž dítě s vadami řeči (108 respondentů), na druhém místě se však objevilo dítě s odlišným mateřským jazykem (84 respondentů), až na třetím místě bylo dítě s poruchou autistického spektra (76 respondentů). Na čtvrtém místě bylo se 68 odpověďmi dítě s poruchou chování. Další možnosti už se objevovaly spíše v menšině. S dětmi s tělesným postižením má zkušenost 44 respondentů, s dětmi s mentálním postižením 40 respondentů. Shodný počet respondentů, celkem 30, se ve své praxi setkalo s dítětem se zrakovým postižením a vývojovými poruchami učení. Dítě se sluchovým postižením se vzdělávalo v mateřské škole u 26 respondentů a nejméně se respondenti setkali s nadaným dítětem, a to pouze v 18 případech.



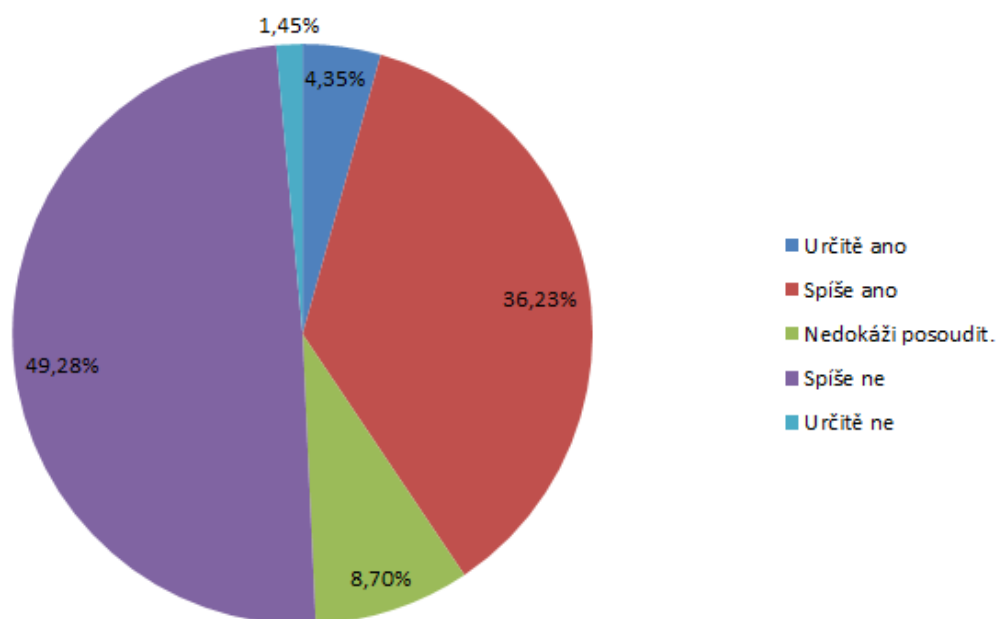
Graf 10 Děti se SVP v MŠ

V souvislosti s předchozími otázkami a zejména s hlavním výzkumným cílem jsme chtěli ověřit, zda učitelky mateřské školy vědí o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V grafu 10 můžeme vidět, že učitelky mateřské školy z velké části nemají dostatečné znalosti o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Tuto možnost označilo 122 (tj. 77, 46%) respondentů a představuje tak vysoce nadpoloviční většinu všech respondentů. Pouze 22 (tj. 15, 49 %) respondentů vědělo o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a 10 (7, 04 %) toto nedokázalo posoudit.



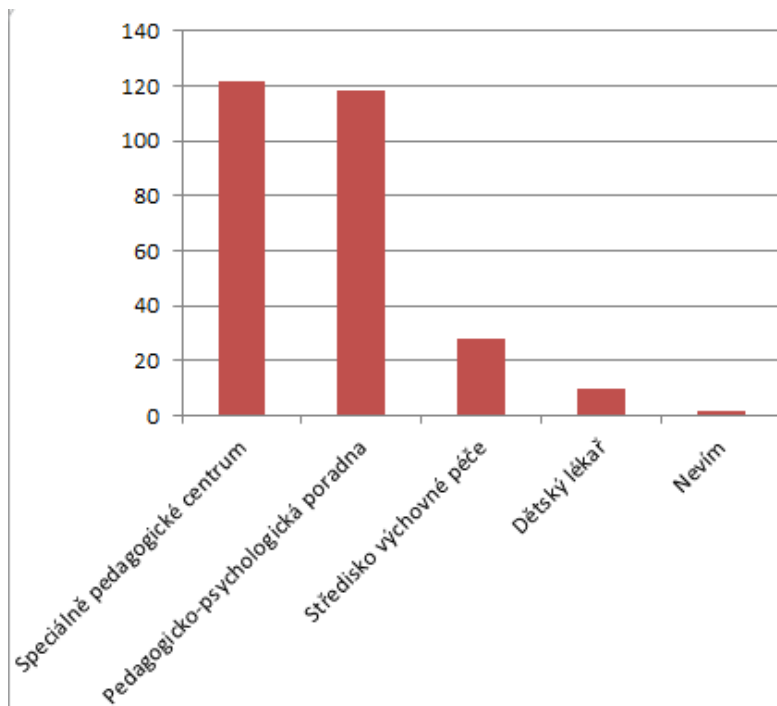
Graf 11 Znalost vzdělávání dětí se SVP

Z grafu 13 lze pozorovat různorodé názory ohledně zařazování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných mateřských škol. Převažující tendencí je spíše skeptický postoj, neboť téměř polovina respondentů odpověděla, že spíše nevěří, že by tyto děti měly být zařazeny do běžných mateřských škol. Tuto odpověď označilo 68 respondentů (tj. 49, 28 %). Na druhé straně 50 respondentů (tj. 36, 23 %) souhlasí, se zařazováním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné mateřské školy. Další možnosti odpovědí už se objevovaly v menším počtu. Se zařazením dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné mateřské školy souhlasilo 6 respondentů (tj. 4, 35 %). Naopak 2 (1, 45 %) respondenti byli zcela proti. Na tuto otázku nedokázalo odpovědět 12 respondentů (tj. 8, 7 %).



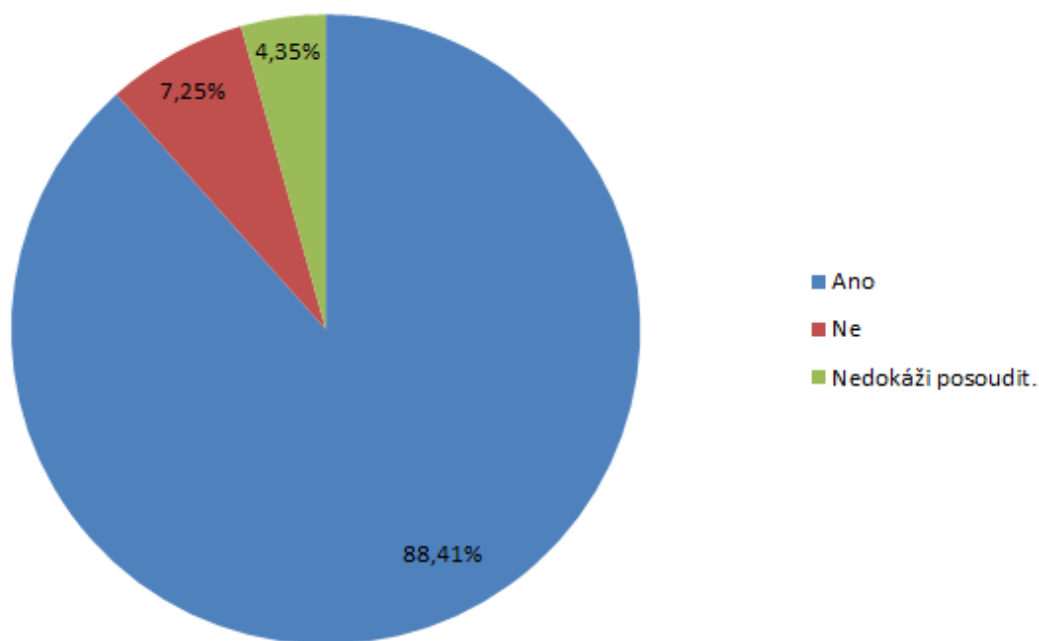
Graf 12 Děti se SVP v běžné MŠ

Následující položky v dotazníku se zaměřovaly na školská poradenská zařízení. Ptali jsme se na znalost učitelek mateřských škol o školských poradenských zařízeních, se kterými mohou spolupracovat. Respondenti mohli vybrat více odpovědí, proto se celkový počet odpovědí neshoduje s počtem respondentů. Téměř všichni respondenti (tj. 122) označili možnost speciálně pedagogické centrum. Pouze o něco méně respondentů (118) naznačilo spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou. Třetím školským poradenským zařízením je středisko výchovné péče, ale tuto možnost vybralo jen 28 respondentů. Deset učitelek mateřské školy odpovědělo, že spolupracují také s dětským lékařem, avšak ten se nezařazuje mezi školská poradenská zařízení. Objevila se i nerozhodná odpověď, kdy 2 respondenti nevěděli, se kterými školskými poradenskými zařízeními mohou spolupracovat.



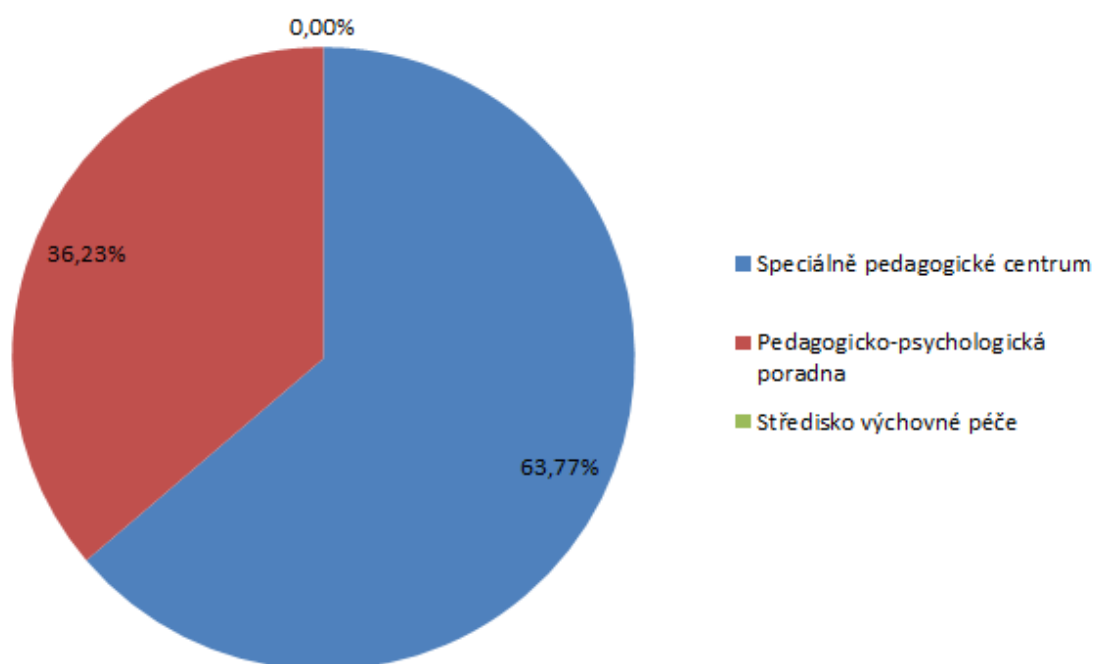
Graf 13 Školská poradenská zařízení

Efektivní spolupráce se školskými poradenskými zařízeními je klíčová pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, proto se tři následující položky dotazníku věnovaly právě této spolupráci. Z grafu 14 vyplývá, že 88,41 % respondentů spolupracuje s některým školským poradenským zařízením. Pouze 7,25 % odpovědělo, že se školským poradenským zařízením nespolupracují a 4,35 % uvedlo, že to nedokáží posoudit.



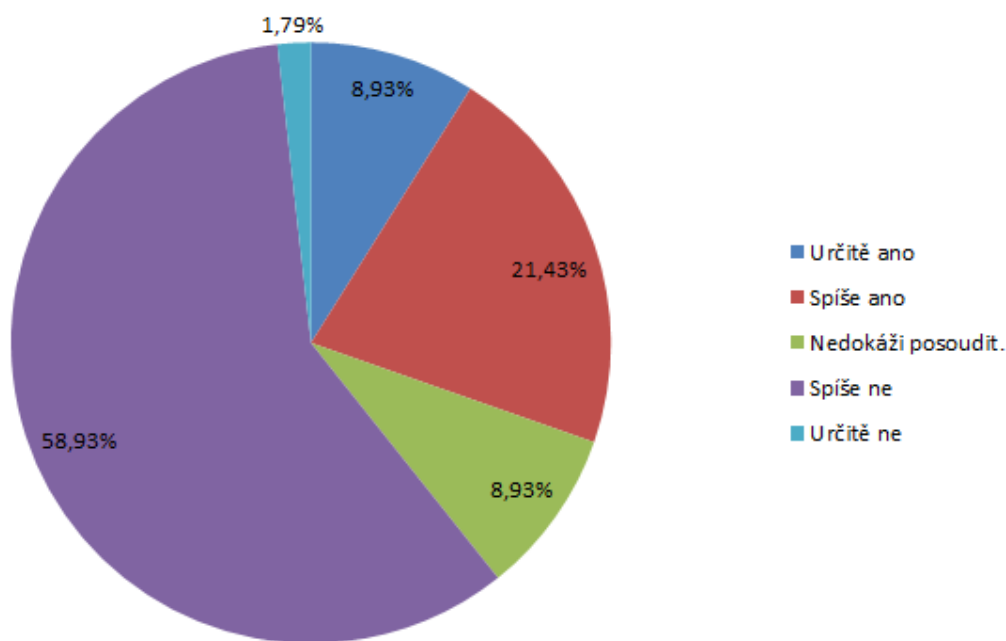
Graf 14 Spolupráce se ŠPZ

Následně jsme zjišťovali, se kterým školským poradenským zařízením spolupracují učitelky mateřské školy nejčastěji. Speciálně pedagogické centrum bylo označeno u 63,27 % respondentů. S pedagogicko-psychologickou poradnou nejčastěji spolupracuje 36,23 % respondentů. Zajímavé je, že nikdo z respondentů neoznačil středisko výchovné péče. Je tedy zřejmé, že speciálně pedagogická centra, která jsou zaměřena na konkrétní typ postižení, jsou důležitým spojencem při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.



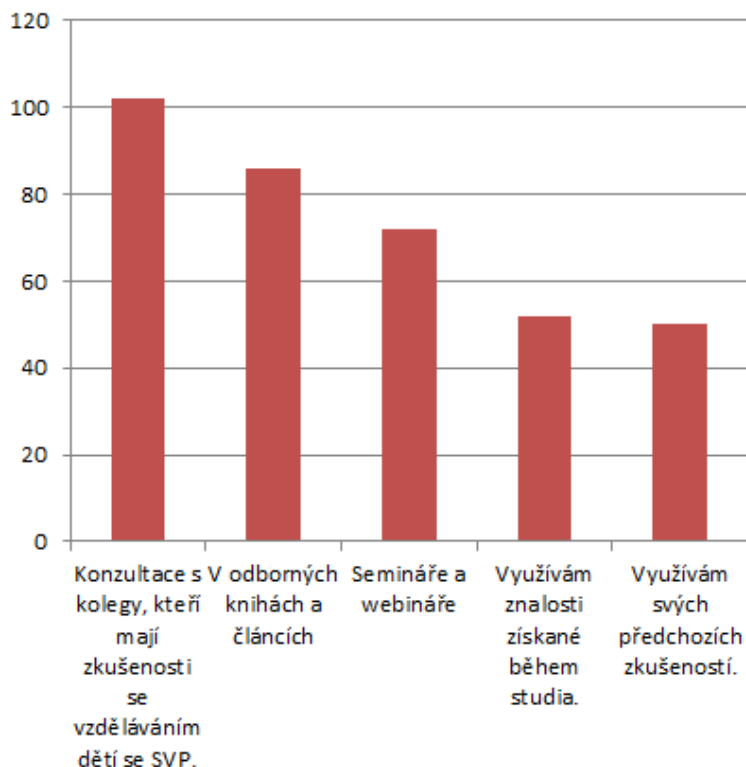
Graf 15 Nejčastější spolupráce se ŠPZ

Následující položka v dotazníku zjišťovala spokojenost učitelek mateřské školy se spoluprací se školskými poradenskými zařízeními. Z grafu vyplývá, že spolupráce dobře nefunguje, protože pouze 58,93 % respondentů uvedlo, že je spíše nespokojená. Možnost určitě ne označilo 1,79 % respondentů. Na druhou stranu 21,43 % respondentů se vyjádřilo, že je spíše spokojená se spoluprací se školským poradenským zařízením a 8,93 % respondentů bylo naprosto spokojeno. Někteří respondenti (8,93 %) nedokázali tuto spolupráci zhodnotit a tedy ji neumí posoudit.



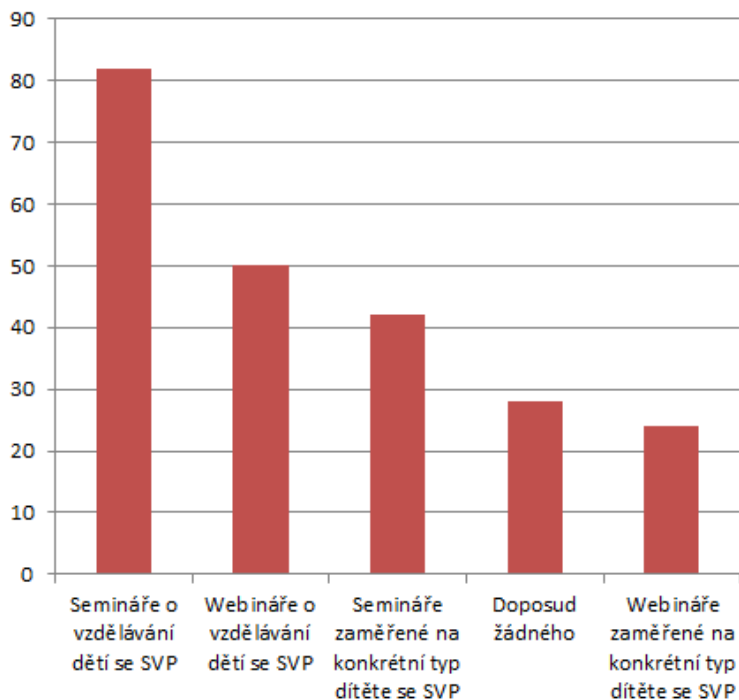
Graf 16 Spokojenost se spoluprací se ŠPZ

Dále se v dotazníku následovaly otázky na zjišťování odborných informací a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto otázky v dotazníku měly polouzavřené odpovědi, kdy mohli respondenti vybrat více možností. Proto jsme využili k interpretaci výsledku sloupcové grafy. Respondenti nejčastěji hledají odborné informace o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami u svých kolegů, kteří mají s těmito dětmi zkušenosti. Tuto odpověď označilo 102 respondentů. Odborné informace také hledají v knihách a článcích, zaměřených na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, celkem 86 respondentů. Další možností jsou semináře a webináře, kterých se účastní 72 respondentů. Vzhledem k vyššímu stupni vzdělání některých respondentů bylo zjištěno, že 52 z nich využívá svých znalostí získaných předchozím studiem pedagogiky. Méně než polovina respondentů těží ze svých předchozích zkušeností. Z toho můžeme usuzovat, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou velmi specifické a je potřeba je vzdělávat individuálně na základě jejich konkrétních potřeb.



Graf 17 Odborné informace

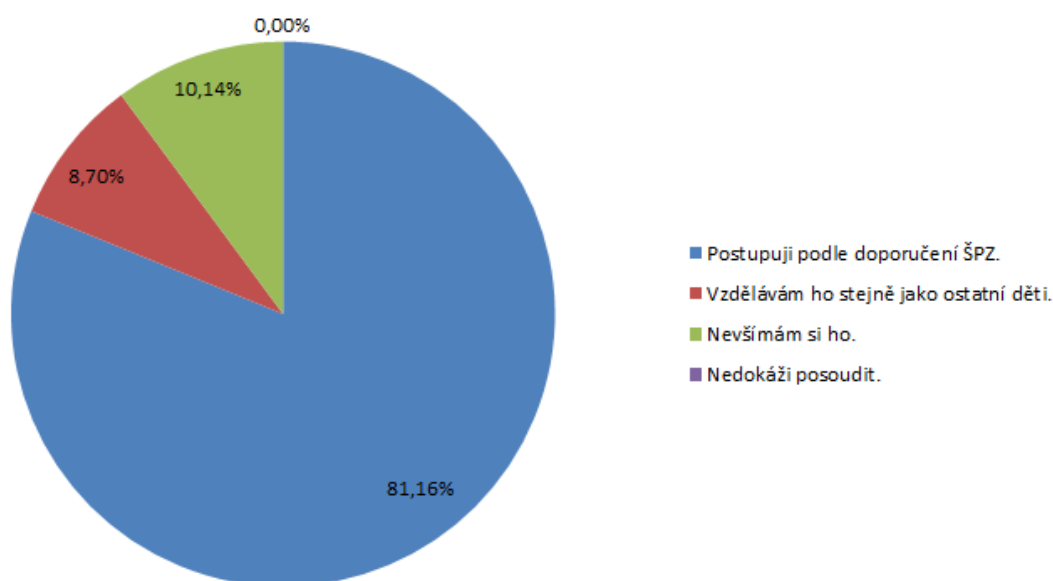
Zaměřili jsme se také na to, jestli se učitelky mateřské školy dále vzdělávají, aby dokázaly efektivně vzdělávat děti se SVP. Ptali jsme se tedy, jakého dalšího vzdělávání se účastnili v souvislosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Výsledky ukazují, že většina respondentů (82) se zúčastnila seminářů o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, což naznačuje vysoký zájem o tuto oblast. Další významnou formou vzdělávání jsou webináře, kterých se zúčastnilo 50 respondentů. Semináře zaměřené na konkrétní typ dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami navštívilo 42 respondentů, zatímco webináře s podobným zaměřením absolvovalo 24 respondentů. Je zajímavé poznamenat, že 28 respondentů se dosud nezúčastnilo žádné formy dalšího vzdělávání v souvislosti se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto výsledky naznačují rozmanitost a širší způsobů, jakými se respondenti aktivně podílejí na svém dalším profesním rozvoji v oblasti vzdělávání dětí se speciálními potřebami.



Graf 18 Další vzdělávání

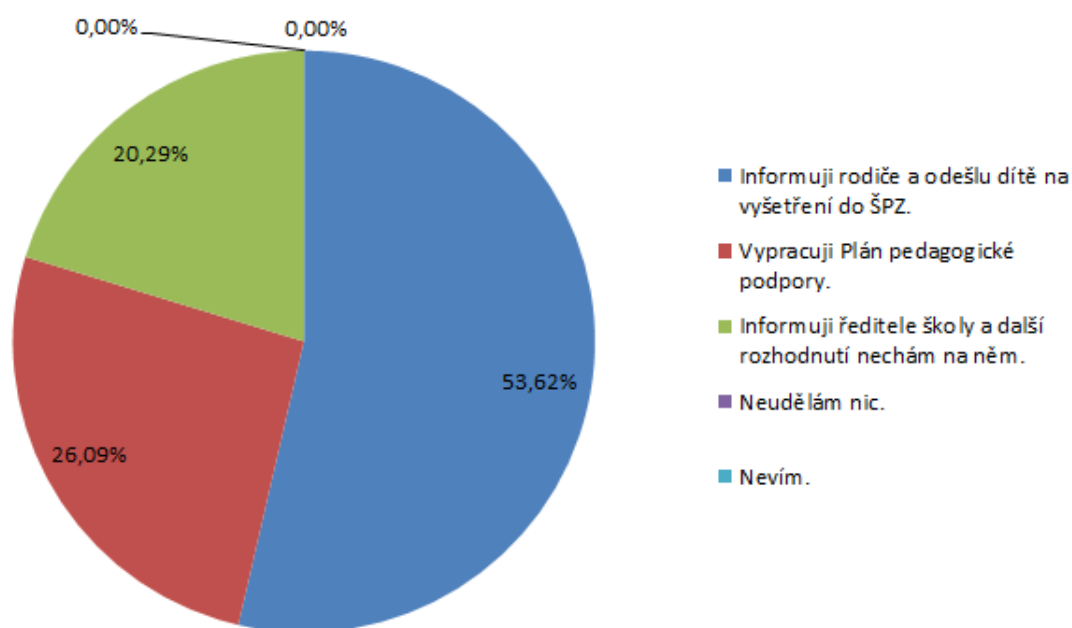
Poslední sada otázek se týkala přístupu učitelek mateřské školy ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Otázky byly zaměřeny na postup při vzdělávání dětí se SVP a na formy vzdělávání dětí se SVP. Na závěr nás zajímal názor učitelek na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné mateřské škole.

Z následujícího grafu vyplývá, že 112 respondentů postupuje při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami podle doporučení školského poradenského zařízení. Menší počet respondentů (12) uvádí, že tyto děti vzdělávají stejně jako ostatní. Naopak 14 respondentů uvedlo, že si nevšímá speciálních vzdělávacích potřeb dětí, což může naznačovat nedostatečnou pozornost nebo znalost učitelek v této oblasti. Všichni respondenti tak dokázali posoudit svůj přístup ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.



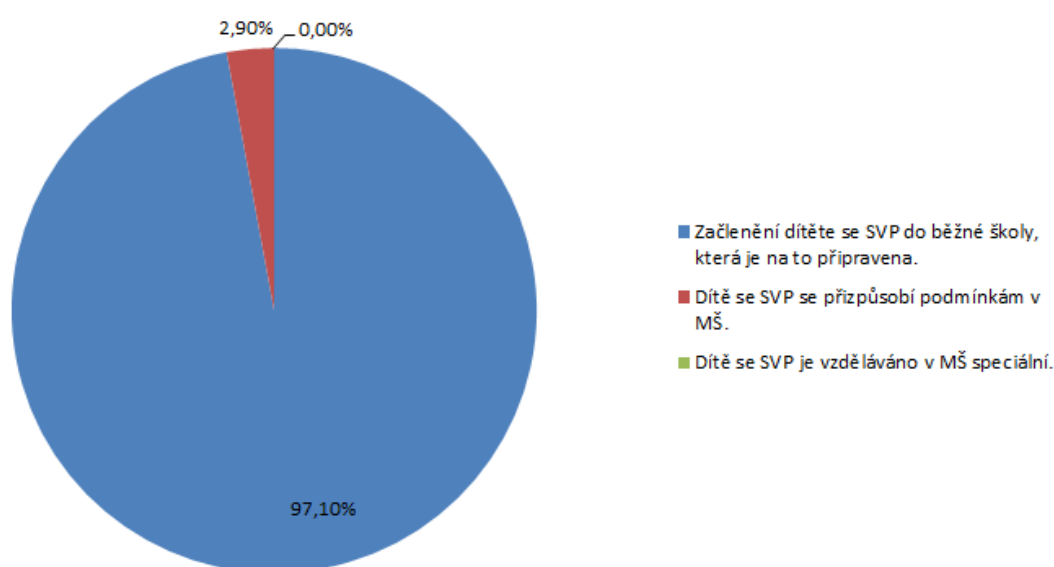
Graf 19 Přístup ke vzdělávání dětí se SVP

Zajímalo nás také, jak postupují učitelky mateřské školy, když na základě pedagogické diagnostiky zaznamenají, že některé z dětí potřebuje podpurné opatření. Většina respondentů (53, 62 %) uvedla, že v případě zjištění potřeby podpurných opatření pro dítě ve své třídě by informovala rodiče a doporučila vyšetření ve školském poradenském zařízení. Tato odpověď naznačuje důležitost spolupráce s rodiči a využití odborných zdrojů pro posouzení potřeb dítěte. U 26, 09 % by bylo zvoleno vypracování Plánu pedagogické podpory, což je první stupeň podpurného opatření. Z výsledků můžeme posoudit, že první stupeň podpurného opatření není příliš využíván a učitelky mateřské školy se raději obrací na školská poradenská zařízení. Dokonce 20, 29 % respondentů by se informovalo ředitele školy a další postup nechal na něm. Tato odpověď reflektuje zapojení vedení školy do procesu rozhodování ohledně podpurných opatření. Zároveň může znamenat nejistotu učitelek mateřské školy o správném postupu při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.



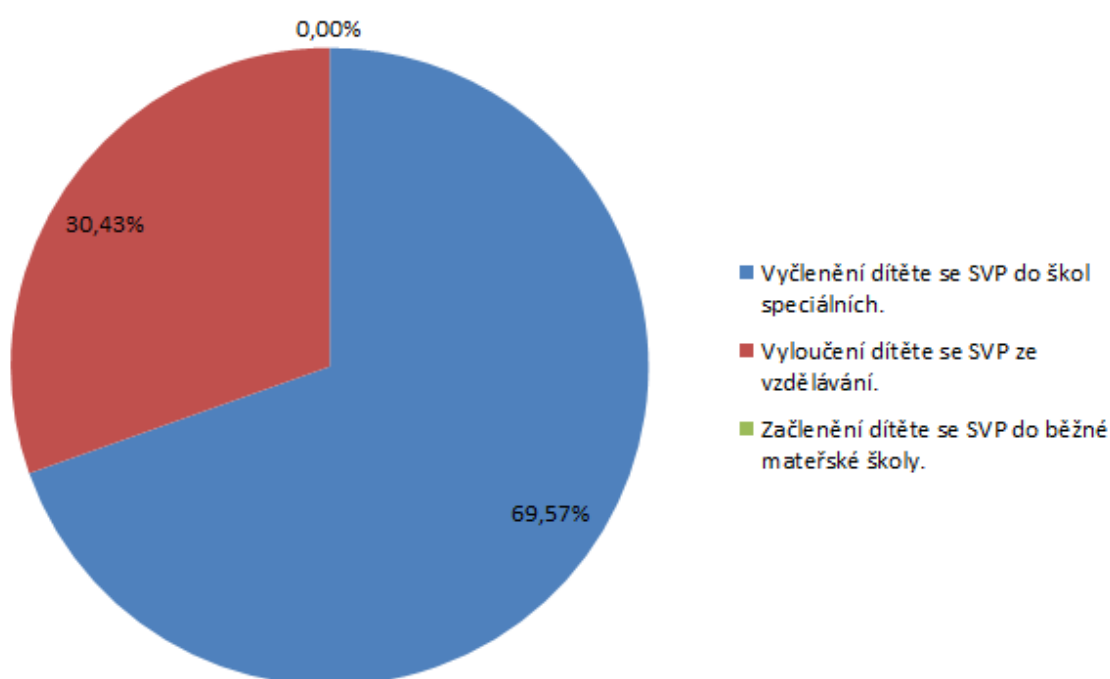
Graf 20 Postup při vzdělávání dětí se SVP

Důležité je znát správné definice a odborné pojmy týkající se vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním cílem je inkluzivní vzdělávání, a proto by učitelky měly znát, co znamená inkluze. Z následujícího grafu vyplývá, že 97,1 % respondentů tento odborný pojem zná. Pouze 2 respondenti odpověděli, že dítě se speciálními vzdělávacími potřebami se přizpůsobí podmínkám mateřské školy.



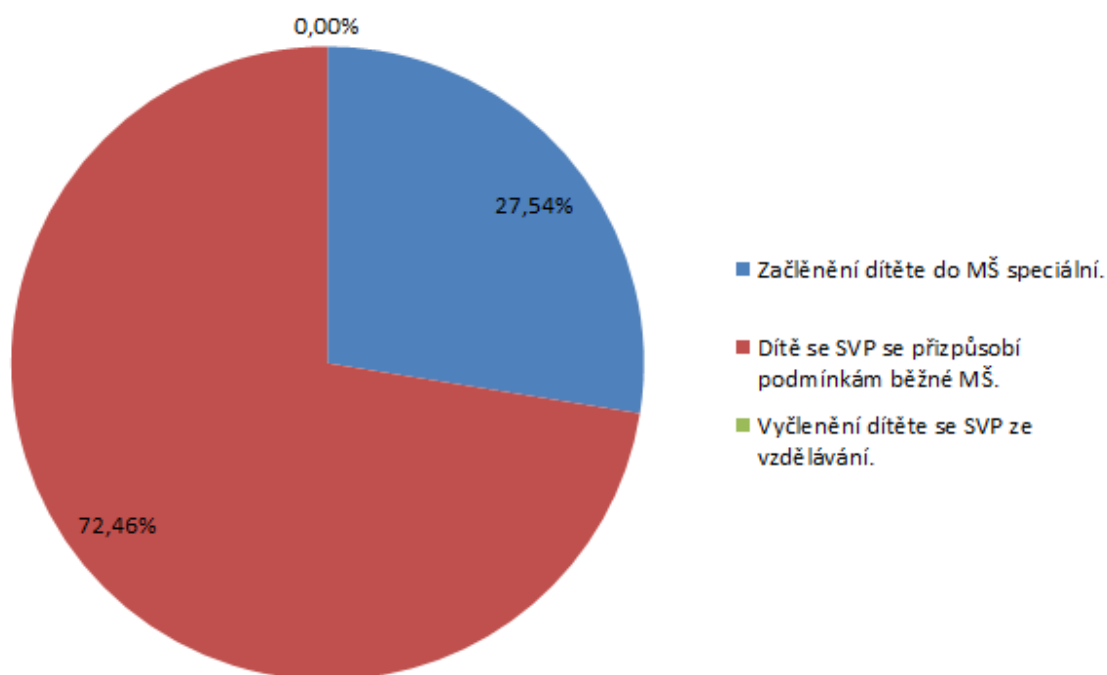
Graf 21 Definice inkluze

Jednou z dalších forem vzdělávání je segregace, což značí vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve speciálních školách a tedy jejich vyloučení z hlavního vzdělávacího proudu. Většina respondentů (69, 57 %) vědělo, co znamená segregace v souvislosti se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Třetina respondentů, celkem 30, 43 %, si myslí, že segregace je vyloučení dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami ze vzdělávání. Tato odpověď by mohla značit, že se učitelky mateřské školy domnívají, že některé děti se SVP by neměly být vzdělávány nebo toho nejsou schopny.



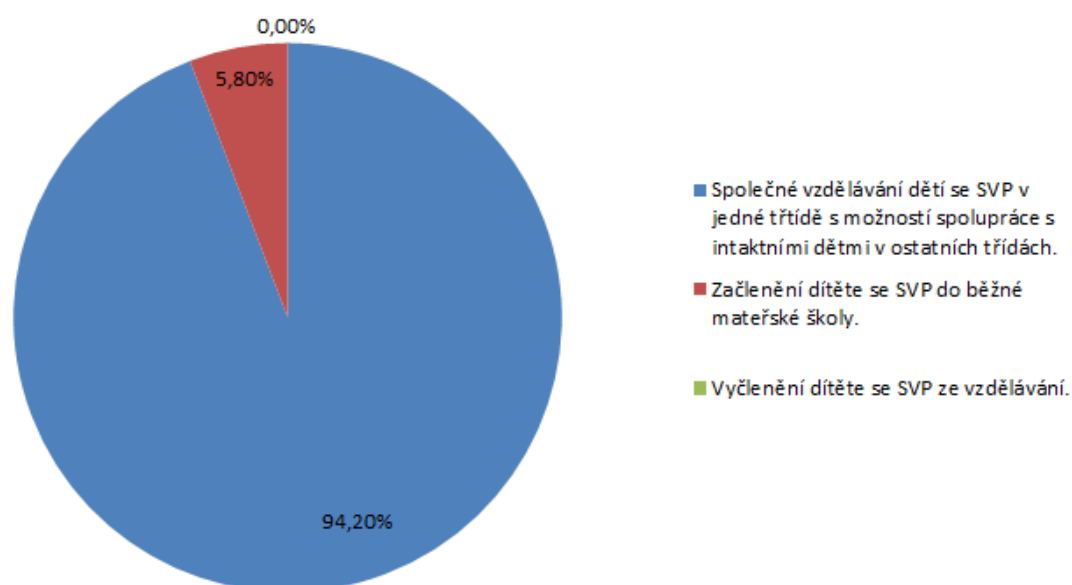
Graf 22 Definice segregace

Ještě donedávna využívaná forma vzdělávání integrace je pojem, který učitelky mateřské školy také znají. Celkem 72, 46 % respondentů ví, že při této formě vzdělávání se je sice dítě začleněno do mateřské školy, kde se ale musí přizpůsobit jejím podmínkám. Pouze 27, 54 % respondentů se domnívá, že při integraci jsou děti vzdělávány v mateřské škole speciální. Žádný z respondentů nezaměnil pojem integrace za segregaci, a tudíž neoznačil, že integrace je definována jako vyčlenění dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami ze vzdělávání.



Graf 23 Definice integrace

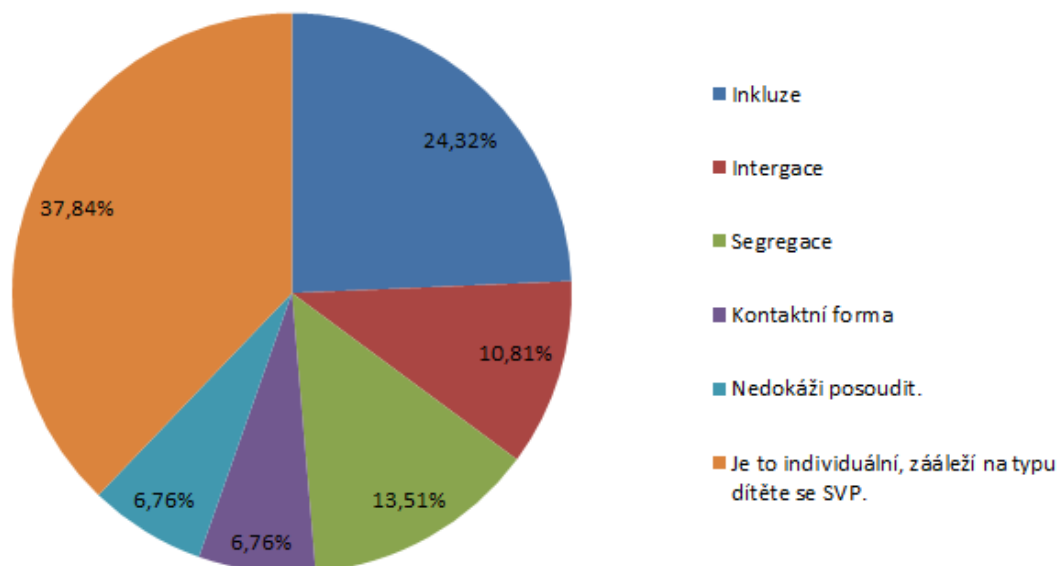
Kontaktní forma vzdělávání není příliš častá, avšak i tento pojem učitelky mateřské školy znají. Většina z nich, celkem 94, 2 %, udává, že to znamená společné vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a běžných dětí, kdy se mohou účastnit stejných projektů, spolupracovat a navštěvovat se. Jen 5, 8 % respondentů uvedlo začlenění dítěte se SVP do běžné mateřské školy.



Graf 24 Definice kontaktní formy vzdělávání

Na závěr jsme respondentům položili otázku, u které nás zajímal názor učitelek na nejvhodnější formu vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Výsledky naznačují, že mezi respondenty panuje rozmanitost názorů ohledně nejvhodnějšího přístupu k vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejčastěji uváděným přístupem je individuální přístup, který závisí na konkrétním typu dítěte se speciálními potřebami, a to podle 37,84 % respondentů. Tento výsledek podtrhuje potřebu individualizovaného přístupu k vzdělávání, který bere v úvahu specifika každého dítěte.

Inkluze je druhým nejčastěji zmiňovaným přístupem, který preferuje 24,32 % respondentů. Inkluze zdůrazňuje začlenění dětí se speciálními potřebami do běžného školního prostředí a podporuje jejich účast ve společných aktivitách s ostatními dětmi. Tady je zřejmé, že učitelky mateřské školy nepreferují inkluzi jako hlavní formu vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Segregace a integrace byly zmiňovány méně často, s 13,51 % resp. 10,81 % respondentů. Jen 6,76 % respondentů uvedlo jako nejvhodnější formu vzdělávání kontaktní, což značí, že tato forma není zcela běžná a je možné, že si ji učitelky nedokáží představit. Stejně procento respondentů, tedy 6,76 % nedokázalo posoudit, která z forem vzdělávání je nejvhodnější pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.



Graf 25 Nejvhodnější přístup ke vzdělávání dětí se SVP

5.3 Vyhodnocení výzkumných otázek

V této podkapitole se budeme zabývat vyhodnocením výzkumných otázek. Stanovili jsme si jednu hlavní výzkumnou otázku a čtyři dílčí výzkumné otázky.

HVO: Jaké názory a odborné znalosti mají učitelky mateřské školy o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Vzhledem k tomu, že všechny učitelky mateřské školy zařazené do tohoto výzkumu mají zkušenosti se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, jsme předpokládali, že budou znát odborné pojmy týkající se vzdělávání dětí se SVP. To jsme potvrdili otázkou, kdo je dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, na kterou správně odpovědělo 98, 55 % respondentů. Zdá se nám zajímavé zjištění, že všechny učitelky neví, kolik stupňů podpůrných opatření mají k dispozici školská poradenská zařízení. S ohledem na skutečnost, že učitelky ve své třídě měli dítě se SVP, označilo pět stupňů podpůrných opatření jen 69, 57 % respondentů. První stupeň podpůrného opatření využívá 26, 09 % respondentů, protože většina z nich raději odešle dítě do školského poradenského zařízení, kde uplatňují většinou 2. – 5 stupeň podpůrného opatření. Učitelky mateřské školy také nejsou sjednocené u pojmů zaměřených právě na školská poradenská zařízení. Nejčastěji spolupracují se speciálně pedagogickými centry, i tak je ale všechny učitelky nezařadily mezi školská poradenská zařízení. Středisko výchovné péče také patří mezi školská poradenská zařízení, avšak to ví pouze 28 respondentů z celkového počtu 132. Všimli jsme si, že učitelky nemají dostatečný přehled o školských poradenských zařízeních, na které se mohou obrátit právě například s dítětem s poruchou chování, se kterým má zkušenost 68 respondentů. Formy vzdělávání znají učitelky mateřské školy také jen zčásti. O inkluzi a kontaktní formě vzdělávání má většina učitelek povědomí, avšak u integrace a segregace si nejsou jisté. Můžeme se tedy domnívat, že odborné znalosti o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami by měly být větší vzhledem ke zvyšujícímu se počtu těchto dětí v běžných mateřských školách.

DVO1: Co si učitelky MŠ představují pod pojmem dítě se SVP?

Domnívali jsme se, že učitelky mateřské školy budou znát definici dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami a to se nám potvrdilo. Zaujalo nás, že se dva respondenti domnívají, že je to osoba, která potřebuje asistenta pedagoga. Ne všechny děti se speciálními vzdělávacími potřebami mají nárok na podpůrné opatření v podobě asistenta pedagoga. Tato odpověď mohla být zapříčiněna zkušeností učitelek, že děti se SVP v jejich

třídě mají asistenta pedagoga. Z výzkumu nám vychází, že učitelky nemají zcela jasno o odborných pojmech a postupech vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

DVO2: Jestli ví, na jaká ŠPZ se mohou obrátit a jak hodnotí spolupráci?

Druhá dílčí výzkumná otázka byla zaměřena na školská poradenská zařízení a znalost učitelek mateřské školy o typech ŠPZ, na které se mohou obrátit. Z výzkumu jsme zjistili, že učitelky znají ta školská poradenská zařízení, se kterými spolupracují nejčastěji a to je speciálně pedagogické centrum a pedagogicko-psychologická poradna. Středisko výchovné péče, které jim může pomoci s dětmi s poruchami chování, označilo pouze 28 respondentů. Navíc někteří respondenti mezi školská poradenská zařízení zařadili i dětského lékaře. Ten je však součástí resortu zdravotnictví. Ačkoli chápeme, že se na něj učitelky mohou obracet, je jeho zařazení do ŠPZ nesprávné. Z výše uvedeného se tedy domníváme, že učitelky nemají jistotu v pojmech týkajících se školských poradenských zařízení. Nevědí, na která všechna se mohou obrátit v případě vzdělávání dětí s různými speciálními vzdělávacími potřebami. Vůbec nevyužívají služeb středisek výchovné péče. I když právě středisko výchovné péče by jim mohlo poskytnout odborné rady o dětech s poruchami chování, se kterými se podle našeho výzkumu setkala 68 respondentů a bylo tak na čtvrtém místě hned za dítětem s vadami řeči, dítětem s OMJ a dítětem s PAS. Nejčastější spolupráce probíhá se speciálně pedagogickým centrem, avšak tuto spolupráci nehodnotí příliš pozitivně.

DVO3: Kde vyhledávají informace o vzdělávání dětí se SVP?

Učitelky vyhledávají informace vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami zejména u svých kolegů, kteří již mají zkušenost s těmito dětmi. Tato forma spolupráce mezi učitelkami a sdílení funkčních postupů při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se nám zdá jako nejlepší způsob získávání informací. Důležité ale doplnit tyto informace i o odborné knihy a články, kde mohou učitelky získat nové poznatky z této oblasti a porovnat je se svými zkušenostmi a zkušenostmi svých kolegů. Zaujalo nás, že 28 respondentů se doposud nezúčastnilo žádného dalšího vzdělávání zaměřeného na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Je však otázkou, co je k tomu vedlo. Výzkum se nezaměřil na tyto důvody, i když by bylo zajímavé, vědět, proč tomu tak je. Domníváme se, že další vzdělávání a prohlubování odborných znalostí o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je klíčovým prostředkem ke kvalitnímu vzdělávání těchto dětí v mateřské škole. Učitelky by se tak měly v této oblasti dále vzdělávat, zajímat se o nové trendy ve vzdělávání těchto dětí. Bez odborných znalostí

nemohou být děti se speciálními vzdělávacími potřebami adekvátně vzdělávány. Vysoký počet učitelek má zkušenost s dětmi autistického spektra a to je velice specifické. Pro komunikaci s takovým dítětem je často využíván výukový obrázkový komunikační systém a bez znalosti jeho správného použití a sjednocení s rodinou nemůže kvalitně sloužit pro komunikaci s dítětem s poruchou autistického spektra.

DVO4: Jaké formy vzdělávání znají učitelky MŠ pro vzdělávání dětí se SVP?

Ve výzkumu jsme se ptali na čtyři formy vzdělávání. Respondenti neměli problém s pojmem inkluze, která hraje zásadní roli při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Kontaktní formu vzdělávání učitelky také znají, ale spíše se nám jeví, že dokázaly správně vybrat z nabídky. Pokud by tato položka v dotazníku byla formulována jako otevřená otázka, dostali bychom pravděpodobně velmi mnoho variací odpovědí. U pojmu segregace jsme chtěli znát její souvislost se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Většina respondentů ví, co tento pojem znamená. Avšak 30, 43 % respondentů uvedlo, že při segregaci je dítě úplně vyloučeno ze vzdělávání. Tato odpověď nás překvapila, protože všechny děti se speciálními vzdělávacími potřebami se mohou vzdělávat s ohledem na jejich individuální možnosti a potřeby. Vyloučení ze vzdělávání je tedy naprosto nevhodnou odpovědí, která by se u učitelek mateřské školy vůbec neměla objevit. Na závěr dotazníku jsme respondentům položili otázku, jakou formu vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami považují za nejvhodnější. Nejvíce respondentů (37, 84 %) se domnívá, že to závisí na individualitě každého dítěte, a proto nelze obecně říci, která forma je nejvhodnější. Pouze čtvrtina respondentů (24, 32 %) souhlasí s inkluzí jako nevhodnější formou vzdělávání. Toto zjištění je pro nás zajímavé vzhledem k současnému trendu ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy by se dítě se speciálními vzdělávacími potřebami nemělo odlišovat od ostatních dětí a mělo by mít stejné podmínky pro vzdělávání pouze s přihlédnutím k individuálním možnostem. Výsledek v této otázce vybízí k zamyšlení, že učitelky mateřské školy neví přesně, co inkluzivní vzdělávání znamená a jak ho mohou implementovat do svého přístupu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelky mateřské školy tedy znají některé formy vzdělávání, ale neumí je využívat tak, jak by měly. Bylo by tedy vhodné zajistit další vzdělávání zaměřené na inkluzi v předškolním vzdělávání.

6 DISKUSE A ZÁVĚRY VÝZKUMU

V této kapitole si shrneme nejdůležitější poznatky, které jsme v rámci našeho výzkumu zjistili. Zjištěná data jsou prezentována v kontextu teoretické části naší bakalářské práce. V závěru kapitoly se věnujeme doporučením pro praxi mateřských škol.

Učitelky mateřské školy mají zkušenosti se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Náš výzkum byl změřen právě na ně a podle položky v dotazníku, kde jsme zjišťovaly právě tuto zkušenost, ji mělo 95, 65 % respondentů. To značí, že se stále zvyšuje počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné mateřské škole. S tím souvisí i získané vyšší pedagogické vzdělání, které učitelky mají. Nejnižší možnou kvalifikací pro učitelku mateřské školy je střední pedagogické vzdělání, které mělo 39, 06 % respondentů. Z toho vyplývá, že 60, 94 % respondentů mělo vyšší pedagogické vzdělání a získávají tak odborné znalosti na vyšších odborných a vysokých školách. Přesto jsou některé znalosti a názory v našem výzkum překvapivé a neodpovídají získanému stupni vzdělání. Zde se ztotožňujeme s výzkumem Kaleji (2014), kde byla souvislost se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a vzděláním učitelek mateřské školy. Do tohoto výzkumu se zapojily i učitelky se speciálně pedagogickým vzděláním, které vykazovaly vyšší odborné znalosti o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Považujeme za dobrý výsledek, že 88, 41 % respondentů spolupracuje s některým ze školských poradenských zařízení. Spolupráci s těmito zařízeními hodnotí kladně pouze 30, 36 % respondentů a 60, 72 % respondentů není spokojeno se spoluprací se školskými poradenskými zařízeními. Oproti tomu výzkum Pacholíka, Lipnické, Machů, Leix a Nedělové (2015) uvádí ve svém výzkumu s řediteli mateřských škol, že 67 % z nich hodnotí spolupráci se školskými poradenskými zařízeními kladně. Bylo by zajímavé zjistit, proč se náš výzkum natolik liší. Slowik (2022) popisuje, že se učitelé mateřské školy neobejdou bez pomoci odborníků, a proto by měl být ve školách přítomen školní psycholog a školní speciální pedagog, na které by se mohly učitelky mateřské školy obracet.

Výzkum Samundry (2019) zjišťoval, mimo jiné, názor učitelů na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Většina z nich byla pro začleňování dětí do běžné mateřské školy, aby tyto děti měly možnost uspět stejně jako ostatní. V našem výzkumu se pouze 24, 32 % vyjádřilo, že inkluzivní vzdělávání a tedy začlenění dětí do běžné mateřské

školy pokládají za nejvhodnější formu vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

6.1 Doporučení pro praxi

Z výsledků našeho výzkumu jsme vyvodili doporučení pro praxi. Tato bakalářská práce může být užitečná všem učitelkám mateřských škol vzhledem ke zvyšujícímu se počtu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Z výzkumu vyplývá, že mezi učitelkami stále existují nesprávné informace o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, které by tato práce mohla objasnit. Navíc bychom doporučili, aby se učitelky mateřských škol dále vzdělávaly v oblasti speciální pedagogiky, což by jim pomohlo získat potřebné znalosti a zajistit, že budou děti se speciálními vzdělávacími potřebami kvalitně vzdělávány a budou tak rozvíjeny ve všech oblastech podle svých individuálních možností. Zajímavé by jistě bylo i sdílení zkušeností s inkluzivním vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami formou exkurze ve vybraných mateřských školách, které by byly příkladem dobré praxe. Učitelky by tak mohly vidět, jak lze děti se speciálními vzdělávacími potřebami zapojit do hlavního vzdělávacího proudu. V mateřských školách by se měl zvyšovat počet školních speciálních pedagogů a školních psychologů, na které by se mohly učitelky obracet při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

ZÁVĚR

V dnešní době je inkluzivní přístup k vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami stále důležitější, a to i v prostředí mateřských škol. Tato práce ukázala, že povědomí a znalosti učitelek mateřských škol o potřebách těchto dětí jsou klíčové pro úspěšnou inkluzi a rozvoj každého dítěte. Výzkum provedený v rámci této bakalářské práce odhalil určité nedostatky v informovanosti učitelek a zdůraznil potřebu poskytnout jim dostatečnou přípravu a podporu pro efektivní a inkluzivní vzdělávání.

Je zřejmé, že další kroky směrem k posílení inkluzivního prostředí v mateřských školách musí být zaměřeny na zlepšení povědomí a znalostí učitelek. To může být dosaženo prostřednictvím školení, workshopů a dalších pedagogických iniciativ, které by podpořily jejich schopnost adekvátně reagovat na individuální potřeby každého dítěte.

Dále je třeba, aby pedagogické instituce a systém poskytovaly dostatečné prostředky a podporu pro implementaci inkluzivních praktik ve vzdělávání. To zahrnuje dostupnost vhodných materiálů, technologií a odbornou podporu pro učitele.

Vzhledem k dynamické povaze vzdělávacího prostředí je nezbytné pravidelně aktualizovat a zdokonalovat vzdělávací programy a podporovat kontinuální profesní rozvoj učitelů. Pouze tak můžeme zajistit, že každé dítě, bez ohledu na své individuální potřeby, bude mít možnost plně rozvinout svůj potenciál a úspěšně se integrovat do společnosti.

Při zpracování této bakalářské práce jsme se podrobně zaměřili na problematiku vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách. Prohloubili jsme si porozumění základních pojmů spojených s touto problematikou, což nám umožnilo lépe proniknout do daného tématu. Naše výzkumné úsilí přineslo data, jež nám poskytla odpovědi na klíčové výzkumné otázky. Celkově věříme, že tato bakalářská práce může přinést přínosný příspěvek tím, že doplní důležité informace o vzdělávání dětí se speciálními potřebami v mateřských školách, a tím podpoří práci učitelek v této oblasti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Anderlíková, L. (2014). *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Triton.

Bartoňová, M., Bytešníková, I., & Vítková, M. (2012). *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: texty k distančnímu vzdělávání*. Paido.

Bartoňová, M., & Vítková, M. (2019). *Inkluzivní pedagogika*. Slezská univerzita.

Bartoňová, M., & Vítková, M. (2013) *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Masarykova univerzita.

Baslerová, P. (2012). *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Bazalová, B. (2023). *Psychopedie*. Grada.

Čadilová, V., Thorová, K., & Žampachová, Z. (2012). *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb*. Univerzita Palackého v Olomouci,

Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2012). *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Čadová, E. (2012). *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Grada.

Hanyš-Holemá, I. (2020). *Bez asistenta pedagoga se neobejdeme*. Informatorium: časopis pro mateřské školy a školní družiny. Portál.

Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.

Horká, H., & Syslová, Z. (2011). *Studie k předškolní pedagogice*. Masarykova univerzita.

Janků, K. (2013). Kapitoly z integrativní speciální pedagogiky. [online]. 2. vydání Ostrava: Ostravská univerzita. 79 s. [cit. 2018-03-22]. Dostupné z: http://projekty.osu.cz/karp/opory/aktualizovane/12_Kapitoly_z_integrativni_spec_pedagogiky_Opora.pdf

Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2010). *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Grada.

Kaleja, M. (2014). *Edukace dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostravský univerzita v Ostravě.

Knotová, D. (2014). *Školní poradenství*. Grada.

Kratochvílová, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Muni press.

Kucharská, A. (2013). *Školní speciální pedagog*. Portál.

Lechta, V. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Portál.

Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Portál.

Ludíková, L. (2005). *Kombinované vady*. Univerzita Palackého.

Mazánková, M. (2018). *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Portál.

Morávková Vejrochová, M. (2020). *Katalog podpůrných opatření: metodika aplikace podpůrných opatření v předškolním vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Neaum, S. (2012). *Language and literacy for the early years*. SAGE/Learning Matter.

Opařilová, D. (2006). *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Masarykova univerzita.

Packer, N. (2017). *The teacher's guide to SEN*. Carmarthen: Crown House Publishing Limited.

Pacholík, V., Lipnická, M., Machů, E., Leix, A., & Nedělová, M. (2015). *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Potměšil, M. (2012). *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Průcha, J., & Koťátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika*. Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogických věd. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/56051/>

Renotierová, M., & Ludíková, L. (2006). *Speciální pedagogika*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Samudra, S. (2019). Teacher Awareness, Teaching Confidence and Facilitation of Learning for Children with Special Educational Needs (SEN) in an Inclusive Classroom. *Education Perspective*, 8(1), 82–94. https://www.researchgate.net/publication/346095709_Teacher_Awareness_Teaching_Confidence_and_Facilitation_of_Learning_for_Children_with_Special_Educational_Needs_SEN_in_an_Inclusive_Classroom

Slowik, J. (2019). *Inkluzivní speciální pedagogika*.

Svobodová, E., & Vítečková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Portál.

Šauerová, M., Špačková, K., & Nechlebová, E. (2012). *Speciální pedagogika v praxi*. Grada.

Švarcová, I. (2011). *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Portál.

Thorová, K. (2016). *Poruchy autistického spektra*. Portál.

Valenta, M., Müller, O., Vítková, M., Michalík, J., Kozáková, Z., Jurkovičová, P., Dosedlová, J., Strnadová, I., Mužáková, M., & Ješina, O. (2021). *Psychopedie*. Parta.

Valenta, M., & Petráš, P. (2012). *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Vítková, M. (2006). *Integrativní speciální pedagogika*. Paido.

Vrbová, R. (2012). *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Zákon č. 561/2004 Sb. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. https://ppropo.mpsv.cz/zakon_561_2004

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ	Mateřská škola
NKS	Narušená komunikační schopnost
PAS	Porucha autistického spektra
PO	Podpůrná opatření
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	Školská poradenská zařízení

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Věkové rozmezí.....	36
Graf 2 Nevyšší dosažené vzdělání	37
Graf 3 Délka praxe.....	38
Graf 4 Kraj	38
Graf 5 Počet tříd v MŠ.....	39
Graf 6 Dítě se SVP.....	40
Graf 7 Počet stupňů PO	40
Graf 8 Přítomnost dítěte se SVP ve školním roce 2023/2024	41
Graf 9 Děti se SVP v MŠ v roce 2023/2024	42
Graf 10 Děti se SVP v MŠ.....	43
Graf 11 Znalost vzdělávání dětí se SVP	44
Graf 12 Děti se SVP v běžné MŠ	45
Graf 13 Školská poradenská zařízení.....	46
Graf 14 Spolupráce se ŠPZ.....	46
Graf 15 Nejčastější spolupráce se ŠPZ	47
Graf 16 Spokojenost se spoluprací se ŠPZ	48
Graf 17 Odborné informace	49
Graf 18 Další vzdělávání	50
Graf 19 Přístup ke vzdělávání dětí se SVP	51
Graf 20 Postup při vzdělávání dětí se SVP	52
Graf 21 Definice inkluze.....	52
Graf 22 Definice segregace.....	53
Graf 23 Definice integrace.....	54
Graf 24 Definice kontaktní formy vzdělávání	54
Graf 25 Nejvhodnější přístup ke vzdělávání dětí se SVP.....	55

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Povědomí učitelek mateřské školy o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)

1. Jaký je Váš věk?
 - 18 – 30 let
 - 31 – 40 let
 - 41 – 50 let
 - 51 a více let

2. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené pedagogické vzdělání?
 - střední pedagogické vzdělání
 - vyšší odborné pedagogické vzdělání
 - bakalářské pedagogické vzdělání
 - magisterské pedagogické vzdělání
 - bez pedagogického vzdělání

3. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?
 - 0 – 2 roky
 - 3 – 10 let
 - 11 – 20 let
 - Více než 20 let

4. Ve kterém kraji se nachází škola, kde pracujete?
 - Hlavní město Praha
 - Středočeský kraj
 - Jihočeský kraj
 - Plzeňský kraj
 - Karlovarský kraj
 - Ústecký kraj
 - Liberecký kraj
 - Královéhradecký kraj
 - Pardubický kraj
 - Kraj Vysočina
 - Jihomoravský kraj
 - Zlínský kraj
 - Olomoucký kraj
 - Moravskoslezský kraj

5. Kolik tříd má mateřská škola, kde pracujete?
 - Pouze jednu

- 2 - 4 třídy
- 5 a více tříd

6. Jaká je podle Vás správná definice dítěte se SVP?

- Osoba, která ke svému vzdělávání potřebuje podpůrné opatření
- Osoba, díky které máte ve třídě snížený počet dětí
- Osoba, která potřebuje asistenta pedagoga

7. Kolik je podle Vás podpůrných opatření?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

8. Máte zkušenost se vzděláváním dítěte se SVP?

- Ano
- Ne

9. Máte v aktuálním školním roce ve třídě dítě se SVP?

- Ano
- Ne

10. Pokud jste v předchozí otázce odpověděla kladně, o jaké dítě se SVP se jedná?
(více odpovědí)

- Dítě s tělesným postižením
- Dítě se zrakovým postižením
- Dítě se sluchovým postižením
- Dítě s mentálním postižením
- Dítě s poruchou autistického spektra
- Dítě s vadami řeči
- Dítě s kombinovaným postižením
- Dítě s vývojovými poruchami učení
- Dítě s poruchami chování
- Dítě s odlišným mateřským jazykem
- Nadané dítě
- Žádné

11. S jakými dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami jste se setkala ve své praxi v mateřské škole? (více odpovědí)

- Dítě s tělesným postižením
- Dítě se zrakovým postižením
- Dítě se sluchovým postižením
- Dítě s mentálním postižením
- Dítě s poruchou autistického spektra
- Dítě s vadami řeči
- Dítě s kombinovaným postižením
- Dítě s vývojovými poruchami učení
- Dítě s poruchami chování
- Dítě s odlišným mateřským jazykem
- Nadané dítě
- Doposud s žádným

12. Měla jsem povědomí o vzdělávání tohoto dítěte ještě předtím, než bylo zařazeno do vaší třídy?

- Ano
- Ne
- Nedokáži posoudit
- Nemám zkušenost s dětmi se SVP.

13. Patří podle Vás děti se SVP do běžné mateřské školy?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne
- Nedokáži posoudit

14. Na jaká školská poradenská zařízení se můžete při vzdělávání dětí se SVP obrátit?
(více odpovědí)

- Speciálně pedagogické centrum
- Pedagogicko – psychologická poradna
- Středisko výchovné péče
- Dětský lékař
- Nevím

15. Spolupracujete se ŠPZ?

- Ano
- Ne
- Nedokáži posoudit

16. Se kterým ŠPZ spolupracujete nejčastěji?
- Speciálně pedagogické centrum
 - Pedagogicko – psychologická poradna
 - Středisko výchovné péče
17. Jste spokojeni se spoluprací se školskými poradenskými zařízeními:
- Určitě ano
 - Spíše ano
 - Spíše ne
 - Určitě ne
 - Nedokáži posoudit
18. Pokud víte dopředu, že k vám do třídy bude zařazeno dítě se SVP, kde vyhledáváte odborné informace? (více odpovědí)
- V odborných knihách a člancích
 - Semináře a webináře
 - Konzultace s kolegy, kteří mají zkušenost se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami
 - Využívám svých předchozích zkušeností
 - Stačí mi znalosti získané během studia
19. Jakého dalšího vzdělávání jste se v souvislosti se vzděláváním dětí zúčastnila? (více odpovědí)
- Semináře o vzdělávání dětí se SVP
 - Webináře o vzdělávání dětí se SVP
 - Semináře zaměřené na konkrétní typ dítěte se SVP
 - Webináře zaměřené na konkrétní typ dítěte se SVP
 - Doposud žádného
20. Jak postupujete, když je do vaší třídy zařazeno dítě se SVP
- Postupuji podle doporučení školského poradenského zařízení.
 - Vzdělávám ho stejně jako ostatní děti.
 - Nevšímám si ho.
 - Nedokáži posoudit.
21. Pokud zjistíte, že některé dítě ve vaší třídě potřebuje podle vás podpurné opatření, co uděláte?
- Informuji ředitele školy a další postup nechám na něm.
 - Vypracuji Plán pedagogické podpory.
 - Informuji rodiče a odešlu dítě na vyšetření do školského poradenského zařízení.

- Neudělám nic
- Nevím

22. Co je podle vás inkluze?

- Dítě se SVP se přizpůsobí podmínkám v MŠ.
- Dítě se SVP je vzděláváno v mateřské škole speciální
- Začlenění dítěte se SVP do běžné mateřské školy, která je na to připravena.

23. Co je podle Vás segregace?

- Vyčlenění dítěte se SVP do speciálních škol.
- Vyloučení dítěte se SVP ze vzdělávání.
- Začlenění dítěte se SVP do běžné mateřské školy.

24. Co je podle Vás integrace?

- Začlenění dítěte se SVP do běžné mateřské školy.
- Dítě se SVP se přizpůsobí podmínkám v běžné MŠ.
- Vyčlenění dítěte se SVP do speciálních škol.

25. Co je podle Vás kontaktní forma vzdělávání?

- Společné vzdělávání dětí se SVP v jedné třídě s možností spolupráce s intaktními dětmi v ostatních třídách.
- Vyloučení dítěte se SVP ze vzdělávání.
- Začlenění dítěte se SVP do běžné mateřské školy.

26. Který z přístupů je podle Vás nejvhodnější pro vzdělávání dětí se SVP?

- Segregace
- Kontaktní forma vzdělávání
- Integrace
- Inkluze
- Záleží na konkrétním dítěti se SVP
- Nedokáži posoudit