

# **Strategie vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole**

Tereza Topenčíková

---

Bakalářská práce  
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

# ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Tereza Topenčíková**  
Osobní číslo: **H190121**  
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Strategie vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole**

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o inkluzivním vzdělávání v mateřské škole.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na vzdělávání dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními v mateřské škole.

Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.

Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníku pro ředitele 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:**

- Forlin, Ch., Deppeler, J., Loreman, T., Smith, R., & Florian, L. (2015). *Inclusive pedagogy across the curriculum (International perspectives on inclusive education)*. Bingley: Emerald.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada.
- Kendíková, J. (2018). *Rok I.: změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. Praha: Pasparta.
- Lechta, V. (ed.). (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
- Mazánková, M. (2018). *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál.
- Němec, Z., & Martinovská, P. (2018). *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Praha: Raabe.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Magda Zycháčková**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **12. října 2021**  
Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.**  
ředitelka ústavu

## 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 <sup>1)</sup>;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – 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 ... 11.4.2022 .....

*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 nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

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

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

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

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

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

*3). Odpírá-li autor takového díla 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**

Bakalářská práce se zabývá problematikou vzdělávání dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními v mateřské škole. Cílem práce je zjistit, jaké jsou v mateřských školách Zlínského kraje, stanoveny strategie pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Předmětem teoretické části je mimo jiné legislativní rámec, nastavení v kurikulárních dokumentech či podpůrná opatření. Problematika byla zkoumána prostřednictvím dotazníku v online podobě, který byl rozeslán na e-mailové adresy ředitelům mateřských škol, kteří tvořili výzkumný soubor. Praktická část je zaměřena na zpracování dat a na konkrétní zjištění týkající se zkoumané problematiky. Z výsledků výzkumu jsme zjistili, jakým způsobem mateřské školy ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami přistupují a jakou mají stanovenou strategii ve svých vzdělávacích programech. Výsledky výzkumného šetření byly následně využity jako doporučení pro praxi mateřských škol.

Klíčová slova: vzdělávací strategie, speciální vzdělávací potřeba, podpůrné opatření

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis investigates the problem of education of children with granted support measures in kindergarten. The object of the work is to find out what are the educational strategies for children with special educational needs in the kindergartens of the Zlín region. The subject of the theoretical part is, among other things, the legislative framework, settings in curricular documents and support measures. The issue was researched through an online questionnaire, which was sent to e-mail addresses of kindergarten principals who formed the research group. The practical part is focused on data processing and specific findings related to the researched issues. From the results of the research, we found out how kindergartens approach the education of children with special educational needs and what strategies they have set in their educational programmes. The results of the research survey were subsequently used as recommendations for the kindergartens practice.

Keywords: educational strategy, special education need, support measure

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Magdě Zycháčkové za odborné vedení, pomoc, trpělivost a čas, který mi věnovala. Dále bych chtěla poděkovat své rodině, která mě po celou dobu studia podporovala a věřila mi.

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

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>13</b>
1.1 POJEM INTEGRACE.....	13
1.2 POJEM INKLUZE .....	14
<b>2 STRATEGIE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>16</b>
2.1 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI VE STRATEGICKÝCH ŠKOLSKÝCH DOKUMENTECH .....	17
2.1.1 Projekt Evropa 2030.....	17
2.1.2 Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ .....	18
2.1.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání .....	18
2.1.4 Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání .....	19
2.1.5 Analýza vybraných Školních vzdělávacích programů pro předškolní vzdělávání .....	19
<b>3 LEGISLATIVNÍ RÁMEC</b> .....	<b>22</b>
3.1 DÍTĚ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	22
3.2 ČLENĚNÍ SPECIÁLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB .....	23
3.2.1 Dítě se zdravotním postižením .....	23
3.2.2 Dítě se zdravotním znevýhodněním .....	24
3.2.3 Dítě se sociálním znevýhodněním a odlišným mateřským jazykem .....	24
3.2.4 Dítě nadané a mimořádně nadané .....	24
<b>4 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ</b> .....	<b>26</b>
4.1 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ 1. STUPNĚ .....	27
4.1.1 Plán pedagogické podpory .....	27
4.2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ 2. AŽ 5 STUPNĚ.....	27
4.2.1 Individuální vzdělávací plán .....	28
4.2.2 Asistent pedagoga .....	28
4.3 ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ .....	29
4.3.1 Pedagogicko-psychologické poradny.....	30
4.3.2 Speciálně pedagogická centra .....	31
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>32</b>
<b>5 VÝZKUMNÁ ČÁST</b> .....	<b>33</b>
5.1 CÍL VÝZKUMU .....	33
5.2 VÝZKUMNÁ OTÁZKA .....	33
5.3 METODOLOGIE .....	34
5.4 VÝSLEDKY .....	34
5.5 DISKUSE.....	45



5.6	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	48
<b>ZÁVĚR</b> .....		<b>49</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....		<b>50</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....		<b>54</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....		<b>55</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....		<b>56</b>

## ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá strategií vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) v mateřské škole. Téma jsme si zvolili z toho důvodu, protože nás zajímá, jaký postup mateřská škola volí v případě, kdy ji navštěvuje dítě, které vyžaduje speciální vzdělávání a individuální přístup. Dále nás zajímá, zda jsou mateřské školy připraveny na společné vzdělávání všech dětí v jejich vzdělávacích programech.

Práce obsahuje teoretickou a praktickou část. Cílem teoretické části je definovat strategické dokumenty vzdělávání dětí se SVP, analyzovat vzdělávání dětí se SVP ve školních vzdělávacích programech mateřských škol a popsat legislativní rámec podpůrných opatření při vzdělávání dětí se SVP v souladu s RVP PV.

Teoretická část se skládá ze 4 hlavních kapitol, které jsou dále rozpracovány do jednotlivých podkapitol. V první kapitole se věnujeme pojetí integrace a inkluze, protože vzdělávání dětí se SVP s těmito koncepty úzce souvisí.

Druhá kapitola se zabývá vzděláváním dětí se SVP v rámci strategických školských dokumentů, které vzdělávání zastřešují. Také zde uvádíme analýzu 4 vybraných Školních vzdělávacích programů pro předškolní vzdělávání (dále jen ŠVP PV), pomocí kterých následně porovnáváme výsledky z dotazníkového šetření v praktické části práce.

Třetí kapitola odkazuje na legislativní rámec v rámci vzdělávání dětí se SVP a na předchozí členění (rozdělení) SVP, které bylo uvedeno ve školském zákoně, než došlo k úpravám.

Poslední kapitola se věnuje 5 stupňům podpůrných opatření a službám ze strany školských poradenských zařízení.

Praktická část bakalářské práce se skládá z jedné hlavní kapitoly, která je dále opět rozpracována do podkapitol. Práce je zde zaměřena na samotný výzkum, prováděný již výše zmíněným online dotazníkovým šetřením. Dotazník byl určen ředitelům mateřských škol ve Zlínském kraji, kteří jej vyplňovali anonymně.

V podkapitolách uvádíme, jaké jsme si stanovili výzkumné cíle a otázky, na které jsme hledali odpovědi právě prostřednictvím položek v dotazníku. V rámci metodologie předkládáme základní informace, které se týkají kvantitativně výzkumného šetření, dotazníku apod. V další podkapitole uvádíme konkrétní výsledky všech položek v dotazníku. Pro přehlednost výsledků přikládáme grafy a tabulky. V rámci diskuse si prostřednictvím výsledků odpovídáme na naše výzkumné otázky a výsledky zde také

porovnááme s poznatky a analýzou 4 vybraných ŠVP PV v teoretické části práce. Zakončení praktické části věnujeme doporučení pro praxi mateřských škol. Uvádíme zde návrhy, které by mohly zkvalitnit vzdělávání dětí se SVP.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Jakmile se ohlédneme zpět do historie, konkrétně do 18. století, tak zjistíme, že se v Evropě začaly objevovat první zařízení pro osoby s postižením. Postupem času byla pro tyto osoby systematicky organizována institucionální odborná péče. K tomuto stavu s původní myšlenkou pomoc při výchově dětem s postižením, se současně také připojila segregovaná edukace. Časem se však začal objevovat koncept inkluzivní pedagogiky jak u nás, tak i v zahraničí, a inkluze se tak stala celosvětovým trendem (Lechta, 2010). Autorky Hájková & Strnadová (2010) označují tento krok jako mezinárodní hnutí, které se postavilo za prosazení práva člověka na rovnocennou účast.

Štech (2018) uvádí, že zařazování dětí do běžných škol, které měly různá postižení či znevýhodnění, probíhalo tam, kde došlo k dohodě mezi rodičem a školou. Počet dětí s určitým znevýhodněním postupně začal narůstat, avšak po deklaraci ze Salamanky z roku 1994 vznikl právě pojem inkluzivní vzdělávání pod myšlenkou, že integrace už není dostačující.

Pojmy integrace a inkluze se ve vývoji výchovně-vzdělávacích systémů zapsaly směrem k hodnotám rovnosti a spravedlnosti (Štech, 2018). Na tento přístup ke vzdělávání se podíváme blíže očima několika autorů v následujících dvou podkapitolách.

### 1.1 Pojem integrace

Integrace je podle Štecha (2018) přítomnost dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole a představuje základní podmínku pro společné vzdělávání. Jakmile je integrace zajištěna, nastává tak prostor pro tvorbu dalších podmínek, jako např. posilování akceptace nebo zdokonalování systému. Splnění těchto kritérií poté vytváří vhodné prostředí pro inkluzivní vzdělávání.

Slowík (2016) popisuje integraci jako naprostý opak segregace. Integraci označuje jako nejvyšší stupeň socializace člověka. Pojem integrace dále rozvíjí o „sociální integraci“, neboli proces rovnoprávného začleňování do společnosti. Tento proces je přirozeným jevem a týká se každého člena společnosti. Sociální integrací se myslí také sjednocování, které pro každého člena ve společnosti nachází místo a pálí tak hranice mezi menšinovými a společensky většími skupinami.

V rámci sociální integrace Slowík (2016) dále upozorňuje na případy, kde mohou nastat komplikace. Jedná se zejména o situace, kdy osoba spadá do etnické menšiny nebo má nějaké postižení.

Lechta (2016) se také odráží ve své definici integrace od segregace, avšak ve trochu jiném pojetí. Uvádí, že v rámci segregace jsou děti rozděleny na určité podskupiny, ve kterých je možné poskytnout optimální podmínky pro edukaci pouze v homogenních skupinách. Na tyto podskupiny odkazuje i v případě integrace, kdy tvrdí, že podskupiny nadále vedle sebe existují, ale s tím rozdílem, že děti s postižením mají možnost navštěvovat běžnou školu s určitou podporou.

Dalším z mnoha autorů, který se integraci vyjadřuje, je Kratochvílová (2013). Autorka uvádí, že integrace ve vzdělávání vyjadřuje snahu začlenit skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) do společnosti skrze kvalitní edukační proces a společné vzdělávání s intaktní populací. Podobný pohled přináší Kroupová (2016), která integraci označuje jako koncept výchovy a vzdělávání jedinců se SVP v běžných výchovných a vzdělávacích institucích. Nikoli tedy odděleně od žáků, kteří speciální vzdělávací potřeby nevyžadují.

Mitchell (2014) od sebe pojetí integrace a inkluze odděluje tak, že integrace je na rozdíl od inkluze pouze částečné začlenění žáků do běžných škol. Inkluzivní vzdělávání podle jeho pojetí představuje vzdělávání žáků se SVP s pravidelnou úpravou osnov, úpravou vyučovacích metod a technik hodnocení nebo také podporou ze strany pedagoga. Inkluzi dále popisuje jako vícesložkovou strategii a užívá pojem „mainstreaming“, neboli v překladu – vzdělávání v „hlavním proudu“.

Označení „mainstreaming“ užívají ve své publikaci také Bartoňová & Vítková (2013). Autorky jej uvádí v kontextu cesty od segregace k inkluzi, a tedy možnosti vzdělávání v hlavním proudu pro všechny typy znevýhodnění. Dle jejich pojetí toto označení znamená odklon od segregace, a naopak příklon k integraci. Inkluzi poté můžeme zaznamenat ve strategiích, které vedou k propojení škol běžného typu se školami či třídami speciálními.

## 1.2 Pojem inkluze

Od pojmu integrace se tak přesouváme už k výše zmíněné inkluzi, která má představovat cílový stav přesahující pojetí integrace (Leonhardtová, 2012 in Lechta, 2016). Nejedná se už tedy o pouhé začleňování, ale o společné vzdělávání, jak uvádí Štech (2018).

S tvrzením, že inkluze přesahuje pojetí integrace souhlasí i Lechta (2016), který uvádí, že základní myšlenka integrace, kdy děti s postižením mohou s určitou podporou navštěvovat běžné školy, postupně získává novou a vyšší kvalitu, kdy při tomto edukační přístupu se heterogenita považuje za zcela normální.

To, že podstatou inkluzivního vzdělávání je zařazení dětí se SVP do běžného školského systému, uvádí i Slowík (2016). Vzdělávání dětí probíhá společně s jejich vrstevníky, kteří nemají žádné postižení, a to za pomoci využití běžných vzdělávacích metod a prostředků. Kroupová (2016) uvádí, že společná edukace všech dětí je povinností inkluzivního systému, ale vyžaduje změny a několik úprav ve strategiích. Inkluzi dále popisuje jako proces, který se zaměřuje na různé potřeby jedinců prostřednictvím zvýšení jejich participace na učení, kulturu a společenství.

Podle Hájkové & Strnadové (2010) inkluze charakterizuje takovou kulturní společnost, na které se podílejí všichni, a to bez rozdílů. Inkluze je tedy jakýmsi konceptem, jehož hlavní myšlenkou je, aby děti navštěvovaly třídy hlavního vzdělávacího proudu bez ohledu na jejich postižení.

Bartoňová et al. (2016) ve své publikaci inkluzi označuje jako stav, kdy jsou školy otevřené přijímat žáky bez ohledu na jejich postižení nebo z jaké oblasti do školy přicházejí. Uvádí také to, že pojmy inkluze a integrace se ve školách obvykle nerozlišují a v praxi se prolínají. Nerozlišování těchto pojmů nepřímo podporuje i legislativa, která uvádí, že péče o žáky, kteří vyžadují speciální vzdělávací potřeby, se realizuje prostřednictvím podpůrných opatření, resp. jejich financováním skrze integraci. Slowík (2016) v rámci podpůrných opatření uvádí, že slouží k tomu, aby bylo možné realizovat inkluzivní postupy při začleňování žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného školského zařízení.

## 2 STRATEGIE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Definovat pojem strategie vzdělávání není jednoduché. Z tohoto důvodu si tento pojem nejprve rozdělíme na dvě části – tedy na strategie a vzdělávání.

Mckeown (2019) uvádí, že pojem strategie má své základy z řeckého slova „strategos“. Poprvé byl koncept strategie použitý v Athénách jako umění vedení, a jak dále uvádí autor, pojetí strategie rozvíjí zásady efektivního vedení a dosahování stanovených cílů. Autor ve své publikaci dále uvádí několik pojetí strategie od různých autorů, kteří ji například popisují jako promyšlený a detailní plán. Podle Mckeown (2019) je strategie o utváření budoucnosti a spočívá v tom, jakým způsobem člověk dosahuje svých cílů a jaké u toho využívá prostředky.

Pojem vzdělávání poté popisuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) jako proces, který zahrnuje 2 složky – výchovnou a vzdělávací (RVP PV, 2021).

Od rozebrání každého pojmu zvlášť se přesouváme ke vzdělávací strategii. Syslová (2013) uvádí výzkumné šetření, které se zaměřuje na pilotování nástroje Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy. V rámci šetření se zde objevuje také otázka, co si respondenti představují pod pojmem „vzdělávací strategie“. Jedna z dotazovaných učitelek se k otázce, jak vzdělávací strategie vnímá, vyjádřila tak, že to může být dílčí cíl, ale také strategie směřující k výstupu prostřednictvím činnosti, kterou právě provádí. Dále ve své odpovědi uvedla, že vzdělávací strategie se může prolínat od konkrétních činností až k nasměrované kompetenci.

Sama autorka v rámci výchovně-vzdělávací strategie uvádí, že při realizaci činností, které si učitel naplánuje, musí využívat různorodé vzdělávací strategie. Výběr těchto strategií se poté odráží od individuální vývojové úrovně dětí a podporuje rozvoj klíčových kompetencí (Syslová, 2013).

Dle Kratochvílové (2013) základní strategie vzdělávání ve škole, která podporuje inkluzivní vzdělávání, vychází z principů inkluzivní školy. Autorka dále uvádí, že vzdělávací strategie by měly být pojmenovány ve Školním vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání školy (dále jen ŠVP PV), prostřednictvím kterých učitelé rozvíjí u všech žáků klíčové kompetence. V rámci vyššího stupně podpory by měly být více specifikovány v Individuálním vzdělávacím plánu dítěte (dále IVP), kde bude uvedena konkrétní forma speciálních metod a postupů, které jsou přizpůsobeny potřebám jednotlivců.



O dostatečném popisu vzdělávání dítěte se SVP v ŠVP PV školy hovoří v rámci strategie předškolního vzdělávání také Bečvářová (2010). Klade důraz zejména na přizpůsobení vzdělávacích podmínek (zejména personálních, materiálních, organizačních a také spolupráci s rodiči i odborníky) a volbu vhodných metod a prostředků.

Kratochvílová (2013, in Ferdanová, 2015) dále definuje výukové strategie. Pojmenovává je jako způsob nebo také postup vedení výuky, který je promyšlený a učitel jej volí takovým způsobem, aby se všemi žáky dle jejich individuálních možností dosáhl stanovených cílů výuky.

Dokumentem, který se zabývá strategií pro rozvoj vzdělávání v České republice, je Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Tento strategický dokument hovoří o postupech, kterými usiluje o rozvoj a modernizaci vzdělávacího systému, který umožní dětem i dospělým získat kompetence, které jsou pro ně využitelné v osobnostním, občanském i profesním životě. Toho chce docílit několika způsoby jako např. proměnou organizace, způsobem vzdělávání v ČR, dále přizpůsobit obsah, metody a formy vzdělávání a vytvořit podnětné prostředí vzdělávacím institucím (Fryč et al., 2020).

## **2.1 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve strategických školských dokumentech**

Úspěšnost vzdělávání podle Potměšilové (2014) závisí na několika faktorech a jsou jimi např. klima celé školy, komunikace mezi pedagogy nebo dobře vytvořená diagnóza, od které se odvíjí návrh formy vzdělávání či míra a typ podpůrných prostředků.

V rámci funkčního vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jsou stanoveny také strategické dokumenty, které zajišťují kvalitní vzdělávání a směřují k dalšímu rozvoji vzdělávací soustavy České republiky.

### **2.1.1 Projekt Evropa 2030**

Jedním z těchto dokumentů je projekt Evropa 2030. Cílem projektu je provedení strukturálních reforem, které dosud nebyly uskutečněny. Za tímto účelem je potřeba reformovat nové strategie a zajistit tak splnění cílů, o kterých rozhodla Evropská rada a další evropské orgány (Evropská unie, 2010).

Strategickým nástrojem, který vede k zajištění úspěchu světové ekonomiky, je lidský kapitál. Co se týče reformace aspektů vzdělávání, tak členské státy musí mobilizovat zdroje,

kteří přislíbili investovat do výzkumu a vývoje. Inteligence, inovace a kreativita jsou dnes základním kritériem, které působí na růst a dynamiku Evropy a svět si tak žádá vysoce hodnotné dovednosti. Aby Evropa v tomto trendu nezaostávala, tak v rámci růstu jednotlivců a pokroku evropské společnosti musí lépe využívat lidský talent. Dodržení svého slibu, že vytvoří znalostní společnost, dosáhne tak, že zajistí perfektní úroveň ve všech fázích vzdělávacího procesu (Evropská unie, 2010).

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

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (dále jen Strategie 2030+) je dokumentem, který navazuje na Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Úkolem je stanovit směr rozvoje školství na dalších deset let. Její dva hlavní cíle se zaměřují na proměnu obsahu vzdělávání a na snižování sociálních nerovností ve vzdělávání. Tyto cíle jsou dále rozpracovány do pěti strategických linií, které se zaměřují na proměnu vzdělávání, řešení nerovností nebo například zvýšení odborných kapacit (Fryč et al., 2020).

Strategický cíl č. 2 se zaměřuje konkrétně na snížení nerovností v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání. Jednou z priorit tohoto strategického cíle je společné vzdělávání. Vzdělávací systém poskytne spravedlivé šance na přístup ke vzdělávání všem žákům bez ohledu na jejich osobnostní charakteristiky, socioekonomické podmínky či zdravotní znevýhodnění. Výuka bude také cíleně individualizovaná a budou zde zavedeny didaktické postupy, které umožní a usnadní vzdělávání různorodých kolektivů. Změny nastanou také v rámcových vzdělávacích programech, které umožní, aby byla výuka přizpůsobena dle potřeb žáků (Fryč et al., 2020).

### **2.1.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) vychází ve své koncepci z respektování individuálních potřeb a možností dítěte. Stává se tak východiskem pro přípravu vzdělávacích programů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy se podle ŠVP PV uskutečňuje vzdělávání všech dětí v mateřské škole. Rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání jsou pro všechny děti společné. Při vzdělávání dětí se SVP je potřeba, aby pro jejich naplňování byly vytvořeny optimální podmínky k rozvoji jejich osobnosti a vzdělávání maximálně vyhovovalo jejich potřebám a možnostem (RVP PV, 2021).

Při plánování a realizaci vzdělávání je nezbytné si uvědomit, že vzdělávací potřeby jsou u každého dítěte odlišné, a tak je důležité využití vzdělávacího potenciálu dítěte s ohledem na jeho individuální schopnosti. Učitel tak při vzdělávání dětí se SVP zahrnuje do svých vzdělávacích strategií již výše zmíněná podpůrná opatření. Pro děti s přiznanými podpůrnými opatřeními 1. stupně je ŠVP PV podkladem pro zpracování PLPP (Plán pedagogické podpory) a pro děti s přiznanými podpůrnými opatřeními 2. až 5. stupně je podkladem pro tvorbu IVP (RVP PV, 2021).

Dále se v RVP PV (2021) uvádí, že pro úspěšnost předškolního vzdělávání dětí se SVP je důležitá volba vzdělávacích metod a prostředků, které odpovídají potřebám dětí a jsou v souladu se stanovenými podpůrnými opatřeními a také spolupráce s rodiči, dalšími odborníky a školským poradenským zařízením.

#### **2.1.4 Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**

RVP PV (2021) hovoří o ŠVP PV jako o dokumentu, který je „šitý na míru“ a podle kterého probíhá vzdělávání dětí konkrétní mateřské školy. Škola vzdělávací program zpracovává v souladu s RVP PV, platnými právními předpisy a podmínkami školy. Odpovědnost za tvorbu poté nese ředitel školy.

ŠVP PV mateřské školy má dle RVP PV obsahovat informace z několika stanovených okruhů, jimiž jsou:

- identifikační údaje a obecná charakteristika školy,
- podmínky a organizace vzdělávání,
- charakteristika vzdělávacího programu,
- vzdělávací obsah,
- evaluační systém a pedagogická diagnostika (RVP PV, 2021).

#### **2.1.5 Analýza vybraných Školních vzdělávacích programů pro předškolní vzdělávání**

V rámci teoretické části jsme se dále zaměřili na analýzu čtyř vybraných ŠVP PV. Ve vzdělávacích programech jsme věnovali pozornost informacím ohledně strategie vzdělávání dětí se SVP. ŠVP PV jsme mezi sebou porovnávali a následně jsme provedli srovnání s výsledky našeho výzkumného šetření pomocí dotazníku ředitelům MŠ.

### **ŠVP PV Mateřské školy Otrokovice**

Nejprve jsme provedli rozbor u Mateřské školy Otrokovice (dále MŠO). Jak uvádí Zycháčková (2021), ředitelka školy, tak cílem je společné vzdělávání všech dětí v podmínkách, které budou vyhovovat jejich potřebám a možnostem. Aby byl tento cíl naplněn, tak MŠO vytvořila systém vzdělávání dětí se SVP, který stanovuje kompetence pracovníků školy, což se také týká organizačního zajištění. ŠVP PV stanovuje strategii spolupráce s poradenskými zařízeními a rodiči dítěte. Dále je zde uveden systém a pravidla péče o děti s přiznanými podpurnými opatřeními, který vzdělávání dětí maximálně zabezpečuje. Součástí systému je stanovení věcných i psychosociálních podmínek a pravidelný denní rytmus, který je zároveň s ohledem na speciální vzdělávací potřeby dětí flexibilní. Ve vzdělávacím programu MŠO je i popis personálního zajištění pro děti se SVP.

### **ŠVP PV Mateřské školy Kopretina, Jeseník**

Druhá analýza je zaměřena na ŠVP PV Mateřské školy Kopretina, Jeseník. Podle Matlochové & Pouličkové (2020), ředitelky a zástupkyně ředitelky, je vzdělávání všech dětí společné a přizpůsobeno možnostem dětí. Snahou pedagogů je vytvoření takových podmínek, které vedou k rozvoji osobnosti každého dítěte. Podklad pro vzdělávání dětí s přiznanými podpurnými opatřeními tvoří ŠVP PV a TVP PV (Třídní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání). Ve vzdělávacím programu je dále uveden systém vzdělávání dětí, ve kterém je uvedena role personálního zajištění. Oproti detailně popsanému systému péče v MŠO, je tento systém stručný. Škola uvádí konkrétní podmínky pro vzdělávání dětí v MŠ, které je při vzdělávání nutné zabezpečit a musí odpovídat individuálním potřebám dětí.

### **ŠVP PV Mateřské školy E. Pittera, České Budějovice**

Ve třetí analýze jsme se zaměřili na ŠVP PV Mateřské školy E. Pittera v Českých Budějovicích. Jak uvádí kolektiv pedagogů (2019), který vzdělávací program vypracoval, MŠ usiluje o vytvoření optimálních podmínek k rozvoji osobnosti každého dítěte a využití vzdělávacího potenciálu všech dětí s ohledem na jejich individuální možnosti a schopnosti. V rámci organizačního zajištění se v ŠVP PV uvádí, že mateřská škola přistupuje ke vzdělávání citlivě a vytváří podmínky pro pozitivní přijetí dítěte. Pedagogové uplatňují profesionální postoje a využívají vhodné vzdělávací metody a prostředky. Pro zajištění bezproblémového vzdělávání škola spolupracuje s rodiči, odborníky a využívá služeb

školských poradenských zařízení. Ve vzdělávacím programu školy nechybí také přehledný postup při zajištění průběhu vzdělávání.

### **ŠVP PV Mateřské školy Brno**

Poslední analýza se věnovala ŠVP PV Mateřské školy Brno. Podle Štercové (2019), zástupkyně ředitele, si škola klade za cíl stejně jako výše zmíněné školy, společné vzdělávání dětí a maximální využití vzdělávacího potenciálu každého dítěte. ŠVP PV nabízí podmínky pro úspěšné vzdělávání, které pak zajišťuje učitel mateřské školy s ohledem na vývojová a osobnostní specifika dětí se SVP. Systém péče o děti zahrnuje pravidla a průběh tvorby, realizace a vyhodnocování PLPP a IVP, podobně jako u MŠ Otrokovice. Nechybí zde ani personální zajištění a jejich role v systému péče.

### 3 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Vzdělávání v České republice legislativně upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Jedná se o předpis, ve kterém jsou uvedena pravidla pro vzdělávání od mateřské školy, přes základní a střední školy až ke školám vyšším odborným (Kendíková, 2018).

Tento zákon také jasně vymezuje to, že vzdělávání je založeno na zásadách rovného přístupu ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace (např. z důvodu rasy, jazyka, víry a náboženství, etnického nebo sociálního původu, zdravotního stavu nebo jiného postavení) (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Kendíková (2018) ve své publikaci uvádí, že 1. 9. 2016 vstoupila v účinnost inkluzivní novela školského zákona. Týkala se zejména § 16, který se věnuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vznikla také nová vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která upravuje a doplňuje právní rámec inkluzivního vzdělávání. Slowík (2016) dodává, že zde mimo jiné najdeme postup, jak vypracovat individuální vzdělávací plán, informace týkající se práce asistenta pedagoga a další podpůrná opatření, bez kterých bychom v mnoha případech nemohli uvažovat o inkluzivních postupech.

Pivarč (2020) uvádí, že kromě úprav v legislativních dokumentech se konaly také změny v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, které s inkluzí v mateřské škole také souvisí, i když se to tak na první pohled nezdá. Ke klíčovým opatřením, která mají sloužit k rovným podmínkám všech dětí, se přidala povinnost absolvovat poslední rok předškolního vzdělávání před nástupem do základní vzdělávání.

#### 3.1 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

Podle Kratochvílové (2013) je pojem „speciální vzdělávací potřeba“ stereotypní, podporuje tzv. nálepkování a definuje tak žáky, kteří se nějakým způsobem liší od „normy“. Dle jejího názoru tento pojem svou funkci splnil v 70. letech minulého století. Proto odkazuje na alternativní pojmenování od jiných autorů, jako je např. Hájková & Strnadová (2010), která uvádí pojmenování – dítě, žák nebo student s potřebou podpůrných opatření. Autorky k pojmenování také dodávají, že dva lidé, kteří mají stejný typ postižení, mohou vyžadovat rozdílné potřeby.

Kromě odkazu na jiné autory Kratochvílová (2013) navrhuje pojem „žák s rozmanitými schopnostmi“, kterým by akcentovala rozmanitost jako noremní a pojmem se tak přiklonila k širšímu pojetí inkluze.

Lechta (2016, s. 26) si v úvodu své publikace pokládá otázku: „*Kterou část populace, je potřeba pokládat za žáky s postižením, narušením nebo ohrožením?*“. Vzápětí však vysvětluje, že nejde o nálepkování, ale o vymezení a pojmenování populace, která je hlavním předmětem inkluzivní pedagogiky. Dále uvádí, že se u nás kromě termínu žák se speciálními vzdělávacími potřebami vyskytují také termíny jako žák se speciálně pedagogickými potřebami nebo žák se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami. V případě termínu „speciální potřeby“ podotknul, že je má každý žák. Odkazuje tak na myšlenku Eberweina a smysl inkluzivní pedagogiky, kdy každé dítě má individuální speciální potřeby a z tohoto důvodu je i jiná každá výchovně-vzdělávací potřeba (Eberwein, 2008 in Lechta, 2016).

V rámci zahraničního vymezení Packer (2017) popisuje speciální vzdělávací potřeby (special educational needs) jako pojem, který se používá řadu let a týká se dětí a jedinců, kteří mají problémy s učením nebo mají nějaký druh postižení, který jim výrazně ztěžuje přístup ke vzdělávání než většině jejich vrstevníků.

Dle školského zákona je dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba, která „*k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.*“ (Zákon č. 561/2004 Sb., §16, odst. 1).

## 3.2 Členění speciálních vzdělávacích potřeb

Školský zákon prošel úpravou a dne 1. 2. 2022 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, vydalo jeho platné znění. Definice toho, kým se rozumí dítě se SVP, prošla též úpravou a na rozdíl od předchozího znění se zde už dále nepopisuje, kdo se rozumí např. dítětem se zdravotním postižením.

Přestože se také jedná spíše o slovní úpravu, budeme zde uvádět předchozí členění (rozdělení) z toho důvodu, protože na něj pochopitelně odkazuje mnoho autorů ve svých publikacích.

### 3.2.1 Dítě se zdravotním postižením

Termín zdravotní postižení Slowík (2016) popisuje jako dlouhodobé nebo trvalé omezení jedince, které mu ztěžuje vykonávat činnosti každodenního života.

Mazánková (2018) uvádí, že snaha integrovat do mateřských škol děti s různými typy zdravotního postižení, je náročnou záležitostí pro pedagogy a asistenty pedagoga, protože jim chybí patřičné vzdělání v oblasti speciální pedagogiky. Vzdělávání dítěte se zdravotním postižením pro školu poté představuje zvýšené nároky na prostorové uspořádání školy, tříd a také materiální vybavení.

### **3.2.2 Dítě se zdravotním znevýhodněním**

Pozornost vůči zdravotním znevýhodněním ze strany RVP PV zmiňuje Bartoňová & Bytešnicková et al. (2012). Individuální potřeby při vzdělávání dítěte se zdravotním znevýhodněním respektuje a na výchovu ke zdravému způsobu života se RVP PV zaměřuje ve vzdělávací oblasti dítě a jeho tělo. Úkolem pedagoga v této oblasti poté je, aby podporoval fyzickou zdatnost dítěte. Autorky dále popisují skutečnost, že stoupá počet dětí předškolního věku, které jsou zdravotně znevýhodněny a to např. chronickým onemocněním, alergií, astmatem, kožním onemocněním či obezitou.

Bartoňová & Opatřilová et al. (2013) uvádí, že se u jedinců se zdravotním znevýhodněním určitým způsobem mění také jejich identita. V obecné platnosti jsou nemocní jedinci společností více tolerováni než jedinci tělesně postižení, avšak jejich sociální role se mění. Například v rodině se dítě stává objektem péče.

### **3.2.3 Dítě se sociálním znevýhodněním a odlišným mateřským jazykem**

Kendíková & Mazel et al. (2014) uvádí, že sociálním znevýhodněním je myšleno rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, nařízenou ústavní či ochrannou výchovou a také postavení azylanta. Jedinci s tímto postavením, jak uvádí Bartoňová & Opatřilová et al. (2013), jsou ovlivněni odlišnou kulturou, a především jazykovou bariérou, která je ve společnosti limituje. Z toho tedy vyplývá, že sociální znevýhodnění se týká především faktorů prostředí.

Úkolem mateřské školy v tomto případě je, aby v rámci předškolního vzdělávání u dětí, které jsou tímto způsobem znevýhodněny, vyrovnala vývojové nerovnosti před vstupem na základní školu (Bartoňová & Bytešnicková et al., 2012).

### **3.2.4 Dítě nadané a mimořádně nadané**

Podle Pacholíka et al. (2015) nadané a mimořádně děti tvoří specifickou skupinu, která se vyznačuje odlišnými charakteristikami a projevy. Tyto specifické projevy vyžadují i odlišný



výchovně-vzdělávací přístup, který může být uplatňován v různých organizačních formách vzdělávání. V rámci inkluzivní formy se jedná o takový přístup, kdy se ani v tomto případě děti nedělí na dvě skupiny (na nadané a nenadané děti). Jedná se o jednu heterogenní skupinu s rozlišnými individuálními potřebami.

Jak uvádí RVP PV (2021), tak je povinností mateřské školy vytvářet ve svém ŠVP PV co nejlepší podmínky k využití potenciálu každého dítěte s ohledem na jeho individuální možnosti. Vzdělávání probíhá takovým způsobem, aby se potenciál včetně různých druhů nadání mohl projevit a následně dále rozvíjet.

## 4 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Pivarč (2020) uvádí, že smyslem podpůrných opatření je zajistit žákům rovné podmínky na vzdělávání. Podpůrná opatření mají být poskytnuta všem, kteří je potřebují vzhledem k bariérám, které jim právo na vzdělávání znesnadňují. Podpůrná opatření jsou členěna do 5 stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti a lze je podle potřeby kombinovat (Kendíková, 2018). Podle Jucovičové (2009) jsou podpůrná opatření určena k tomu, aby bylo možné realizovat inkluzivní postupy při začleňování jedinců se SVP do běžného školského zařízení.

Dle školského zákona se podpůrnými opatřeními rozumí „*nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.*“ (Zákon č. 561/2004 Sb., §16, odst. 1).

Školský zákon dále uvádí konkrétní podpůrná opatření, mezi které řadíme:

- poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení,
- úpravu organizace, obsahu, hodnocení, formy a metody vzdělávání a školských služeb,
- úpravu podmínek přijímání a ukončení vzdělávání,
- použití kompenzačních a speciálně učebních pomůcek, speciálních učebnic, využití komunikačních systémů pro neslyšící a hluchoslepé osoby, Braillovo písmo a podpůrné nebo náhradní komunikační systémy,
- úpravu očekávaných výstupů vzdělávání, kdy meze jsou stanoveny v rámcových a akreditovaných vzdělávacích programech,
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- využití práce asistenta pedagoga,
- využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo působení další osoby poskytující dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole či školském zařízení podporu,
- poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách, které jsou stavebně nebo technicky upravené (Zákon č. 561/2004 Sb.).

## 4.1 Podpůrná opatření 1. stupně

Podpůrná opatření prvního stupně může škola aplikovat samostatně, tedy bez doporučení školského poradenského zařízení (Zákon č. 561/2004 Sb.). Podle Kendíkové (2018) se využívají ke kompenzaci mírných opatření ve vzdělávání, u kterých je možné prostřednictvím úprav v režimu vzdělávání dosáhnout zlepšení. Týká se to např. pomalejšího tempa práce či drobných obtíží v koncentraci pozornosti. Návrh na opatření předkládají zpravidla učitelé dané školy ve spolupráci s poradenskými pracovníky.

### 4.1.1 Plán pedagogické podpory

V případě, že pro poskytování podpůrných opatření prvního stupně nepostačuje zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáka, tak škola může zpracovat PLPP neboli plán pedagogické podpory, ve kterém je převážně uveden popis obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka, způsoby vyhodnocování naplňování plánu apod. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Kendíková (2020) ve své publikaci uvádí, že se na tvorbě plánu podílí tým pedagogů ve spolupráci s poradenským pracovníkem školy. Při sestavování tohoto plánu poté vycházejí z podkladů jako je např. pozorování nebo rozhovor se žákem.

Pokud školské poradenské zařízení vyhodnotí podpůrné opatření prvního stupně jako nedostatečné, což znamená, že opatření nižšího stupně nebudou postačovat k tomu, aby byly naplněny vzdělávací možnosti dítěte, žáka či studenta, tak lze využít podpůrná opatření vyššího stupně (Zákon č. 561/2004 Sb.).

## 4.2 Podpůrná opatření 2. až 5 stupně

Podpůrná opatření druhého až pátého stupně je možné uplatnit jen v případě s doporučením školského poradenského zařízení (dále ŠPZ), které potřebuje informovaný souhlas zletilého žáka, studenta nebo souhlas zákonného zástupce dítěte, žáka. Těmto stupňům opatření na rozdíl od prvního stupně, přísluší také finanční náročnost (Zákon č. 561/2004 Sb.).

ŠPZ při posuzování vzdělávacích potřeb žáka, jak uvádí Kendíková (2018), vychází z charakteru obtíží žáka, plánu pedagogické podpory, speciálně pedagogické, popřípadě psychologické diagnostiky a z dalších informací, které se týkají zdravotního stavu žáka a jeho dosavadního průběhu vzdělávání.

#### 4.2.1 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací spadá do podpůrných opatření 2. až 5. stupně. Kendíková (2020) uvádí, že hlavním cílem IVP je naplnění speciálních vzdělávacích potřeb daného dítěte. Jedná se o dokument, který vypracovává škola na základě doporučení školského poradenského zařízení a vzdělává se podle něj velká část žáků, kterým je poskytnuta podpora formou asistenta pedagoga. Plán by měl tvořit třídní učitel dítěte ve spolupráci s ostatními pedagogy, poradenskými pracovníky, kteří ve škole působí a ŠPZ. IVP vychází v rámci jeho tvorby z ŠVP PV dané školy a je součástí dokumentace dítěte.

Šafránková (2019) uvádí, že tvorba ani struktura IVP není jasně daná, a to ze zcela jednoduchého důvodu – každé dítě potřebuje individuální přístup. Podstatné je také zmínit poznatek od Jucovičové (2009) která uvádí, že se plán je vypracován pro oblasti, které jsou z důvodu postižení negativně ovlivněny.

#### 4.2.2 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je v přímé souvislosti s podpůrnými opatřeními 2 až 5 stupně. Kendíková (2020) definuje asistenta pedagoga jako pedagogického pracovníka, který je součástí školy nebo školského zařízení. Hájková (2018) tuto profesi řadí do skupiny pomáhajících profesí.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., v § 5 uvádí, že práce asistenta pedagoga spočívá v tom, že poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při realizaci a organizaci vzdělávání a podporuje zapojení žáka do každodenních činností školy. Kendíková (2017) jako základ práce asistenta pedagoga uvádí IVP daného dítěte, neboť je stěžejním dokumentem v rámci vzdělávání dítěte, kterému byl asistent pedagoga doporučen.

Podle Němce (2018) činnost asistenta pedagoga probíhá tak, že se v prostředí mateřské školy individuálně věnuje dětem s nějakým postižením či znevýhodněním podle pokynů učitele či jiných odborníků. Dále kromě jiných činností, kterými napomáhá jak učitel, tak žákovi, rozvíjí u dětí dovednosti, které jsou nezbytné pro jejich vstup do primárního vzdělávání.

Jelikož asistent s dítětem se SVP tráví hodně času, je důležité, jaké osobní dispozice bude mít. Hájková (2018) za základ této profese považuje trpělivost a empatii. Správné vcítění se do individuálních potřeb dítěte, odráží jeho další pokroky. Mezi významné osobní dispozice dále řadíme komunikativnost, důslednost, pozitivní vztah k dítěti i ke své profesi. Pokud by asistent přistupoval ke své profesi negativní přístupem, ohrozilo by to další pokroky a výsledky dítěte.

Aby mohla osoba vykonávat práci asistenta pedagoga, tak musí splňovat určité kvalifikační předpoklady, které ve své publikaci uvádí také Kendíková (2020). Kvalifikačními předpoklady se myslí např. odborná kvalifikace, pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, bezúhonnost a zdravotní způsobilost. Dalším kritériem, který autorka uvádí, jsou podmínky dosaženého vzdělání. Způsoby, jakými lze získat odbornou kvalifikaci pro práci asistent pedagoga, jsou podrobně uvedeny v zákonu č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění. Kendíková (2020) však uvádí konkrétní příklady z praxe v kontextu toho, jaká osoba se může stát asistentem pedagoga. Jsou jimi:

- absolvent magisterského oboru Speciální pedagogika,
- absolvent magisterského oboru Učitelství,
- absolvent magisterského programu ČVUT a bakalářského oboru Učitelství odborných předmětů,
- osoba, která vystudovala zdravotní školu bez maturity a absolvovala akreditovaný kurz pro asistenty pedagoga,
- absolvent střední průmyslové školy s maturitou a studia pro asistenty pedagoga,
- absolvent střední pedagogické školy,
- osoba, která je vyučená kadeřnice a absolvovala studium pro asistenty pedagoga (Kendíková, 2020).

### 4.3 Školská poradenská zařízení

Jak uvádí školský zákon, úkolem školských poradenských zařízení je zajištění informační, diagnostické, poradenské a metodické činnosti pro děti, žáky, studenty a jejich zákonné zástupce (Zákon č. 561/2004 Sb.). Ke ŠPZ, která jsou určena pro děti předškolního věku a jejich rodiče, řadíme pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) a speciálně pedagogická centra (dále jen SPC) (Bartoňová, 2012).

Jucovičová (2009) uvádí, že cílem činnosti ŠPZ je posouzení kognitivních schopností a osobnostních charakteristik dítěte ve vztahu k jeho úspěšnosti ve školském systému. Další podstatou je nalezení vhodných metod, které vytvoří takové podmínky, aby dítě bylo úspěšné. K odhalení těchto podmínek provádí zařízení tzv. pedagogicko-psychologickou diagnostiku žáka.

Předmětem pedagogicko-psychologické diagnostiky, jak popisuje Šafránková (2019), je zkoumání individuálních zvláštností a kvalit žáka, učitele a skupiny. Cílem je analyzovat, posoudit a zhodnotit všechny aspekty a subjekty týkající se výchovně-vzdělávacího procesu, které slouží ke stanovení pedagogických opatření.

Slowík (2016) uvádí, že PPP a SPC jsou v úzké spolupráci se školami a rodiči integrovaného dítěte v případě tvorby individuálního vzdělávacího plánu. Dále také při určování speciálních pomůcek, práce asistenta pedagoga apod.

Velice pozitivní je, že ŠPZ začala mnohem více spolupracovat se školou i rodiči dítěte (Štech, 2018). Autor také uvádí odvrácenou stranu ŠPZ a tou je rapidní nárůst administrativní práce, která je jedním z faktorů přetížení těchto zařízení. Další negativní stránkou je, že mnohá ŠPZ splňují spíše formální funkci, špatně komunikují o obsahu doporučených podpůrných opatření, které pak často přidělují neúčelně.

Školská poradenská zařízení však nemusí být jedinou oporou a pomocí pro školy, ve kterých se vzdělávají děti se SVP, jak uvádí Kendíková (2018). Mezi další odborníky, se kterými škola může spolupracovat a konzultovat další kroky, patří specializovaní lékaři, psychiatr, dětský psycholog, logoped, speciální pedagog apod.

Kendíková (2018) uvádí, že speciálního pedagoga ve školách můžeme potkat častěji než dříve. Hlavní činností speciálního pedagoga je depistáž a následně zařazení jedinců se SVP do speciálně pedagogické péče. Tím, že spolupracuje přímo se ŠPZ a mnohem lépe u dětí detekuje jejich potíže, dochází ke snížení zátěže pro PPP a SPC. Nadměrné zatížení ŠPZ potvrzuje také výše Štech (2018).

#### **4.3.1 Pedagogicko-psychologické poradny**

Kendíková (2018) uvádí, že poradenské služby od pedagogicko-psychologické poradny jsou určeny převážně pro děti, které nemají žádné zdravotní postižení. Tato zařízení tedy nejsou specializovaná na konkrétní druh problémů. Podle Slowíka (2016) se věnují narozdíl od SPC spíše diagnostice a poradenství v oblasti specifických poruch učení a chování apod. Dále činnost PPP dle Kendíkové (2018) zahrnuje zjišťování připravenosti dětí na povinnou školní docházku a zjišťování jejich speciálních vzdělávacích potřeb. V kompetenci poradny je také doporučování podpůrných opatření a poskytování metodické podpory školám ambulantní cestou na pracovištích a ve školách. Tým PPP, jehož cílem je zajistit kvalitní vzdělávání pro děti se SVP poté tvoří pedagog, psycholog a sociální pracovník (Bartoňová, 2012).

### 4.3.2 Speciálně pedagogická centra

Speciálně pedagogická centra poskytují své poradenské služby převážně dětem, které jsou zdravotně znevýhodněny. Jak uvádí Slowík (2016), zaměření center je na děti a žáky s mentálním, zrakovým, sluchovým a jiným zdravotním postižením. Služby SPC odpovídají zejména jednomu druhu zdravotního postižení nebo případně více druhům a jsou prováděna ambulantně na svých pracovištích, ve školách nebo také v rodinném prostředí dětí (Kendíková, 2018).

Bartoňová (2012) uvádí, že služby centra spočívají v systematické speciálněpedagogické, psychologické a psychoterapeutické práci. Podle Kendíkové (2018) mezi hlavní náplň práce SPC patří například zjišťování připravenosti dětí, které trpí zdravotním postižením, na povinnou školní docházku. Autorka dále uvádí, že SPC také zpracovávají potřebné podklady týkající se podpůrných opatření. Další nedílnou součástí jejich práce je poskytování poradenských služeb zaměřující se na pomoc při řešení problémů ve vzdělávání.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



## 5 VÝZKUMNÁ ČÁST

Teoretická část se zabývala problematikou, která souvisí se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole. Následující praktická část je zaměřena na konkrétní zjištění toho, jakým způsobem mateřské školy ke vzdělávání přistupují a jaké jsou jejich postupy a strategie vzdělávání.

### 5.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jaké jsou v mateřských školách stanoveny strategie pro vzdělávání dětí se SVP. Důležité je také zmínit, že výzkum se zaměřuje na mateřské školy, které sídlí ve Zlínském kraji.

Dílčí cíle výzkumu jsme stanovili následovně:

1. Zjistit, z jakých strategických dokumentů vycházejí MŠ při stanovení vlastní strategie vzdělávání dětí se SVP.
2. Zjistit, jakou stanovenou strategii vzdělávání dětí se SVP mají MŠ ve svých vzdělávacích programech.
3. Zjistit, jaké je personální obsazení v MŠ při vzdělávání dětí se SVP a jeho nedostatky.

### 5.2 Výzkumná otázka

Na výzkumné otázky vycházejí z výše stanovených cílů výzkumu, se budeme snažit najít odpověď. Hlavní výzkumná otázka zní: Jaké jsou v mateřských školách stanoveny strategie pro vzdělávání dětí se SVP?

Dílčí výzkumné otázky zní takto:

1. Z jakých strategických dokumentů vycházejí MŠ při stanovení a realizaci vlastní strategie vzdělávání dětí se SVP?
2. Jaké jsou nejdůležitější oblasti stanovených strategií vzdělávání dětí se SVP, které mají MŠ ve svých vzdělávacích programech, dle kterých realizují vzdělávání?
3. Jaké je personální obsazení v MŠ při vzdělávání dětí se SVP a jeho nedostatky?

### 5.3 Metodologie

Jedná se o kvantitativní výzkumné šetření. Podle Chrásky & Kočvarové (2015) mezi základní zdroje informací v pedagogických výzkumech, které jsou kvantitativně orientovány, řadíme empirická výzkumná data. Tato data jsou získávána pomocí metod a technik sběru dat, která se následně prezentují formou znaků (např. čísla). Informace a znalosti získané z dat nám poté pomáhají, abychom zkoumanou oblast pochopili a mohli tak lépe ovlivnit její budoucí vývoj.

Jako výzkumnou metodu sběru dat jsme zvolili dotazník v online podobě, jehož tvorba byla realizována prostřednictvím serveru Survio. Gavora (2012) k dotazníku uvádí, že se jedná o soubor položek, které zjišťují informace, názory a postoje od osob, kterým klademe otázky. Chráska & Kočvarová (2015) mezi hlavní výhody dotazníku řadí jeho ekonomicky nenáročný sběr dat od velkého množství respondentů a jeho rychlost. Autoři uvádějí také nevýhody, do kterých řadí nutnost zjednodušení a sjednocení zkoumané reality do podoby položek, které budou předloženy ve stejné podobě všem respondentům a také míru subjektivity.

Výzkumný soubor tvořili ředitelé MŠ Zlínského kraje, kterým byl dotazník rozeslán na jejich e-mailové adresy, které jsme si vyhledali v Seznamu MŠ Zlínského kraje. Odpovědi se nám vrátily od 58 ředitelů MŠ.

Celkové složení dotazníku bylo z 29 položek, na které respondenti odpovídali podle pokynů. Tvořilo jej 8 otevřených, 14 uzavřených a 7 polouzavřených otázek. Na úvod jsme zvolili 5 otázek, které zjišťovaly základní informace o respondentovi (řediteli) a mateřské škole. Zbylé otázky až na poslední, která dávala respondentovi prostor pro doplňující odpovědi, se postupně věnovaly danému tématu.

Dotazník byl tvořen po prostudování literatury a zpracování problematiky v teoretické části bakalářské práce. Poznatky a informace, které jsme zpracovali v první části práce, jsme následně ověřovali a porovnávali pomocí dotazníkového šetření. Výsledná data nám pomohla zjistit, jaké strategie vzdělávání dětí se SVP mateřské školy volí a jaká je jejich připravenost na vzdělávání.

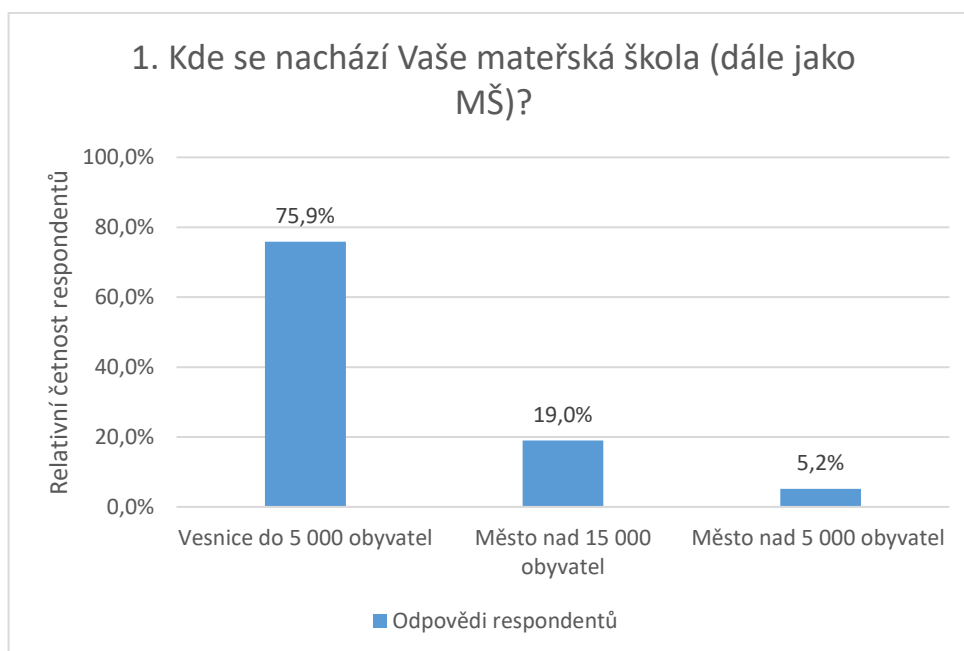
### 5.4 Výsledky

V této kapitole se věnujeme konkrétním položkám dotazníku. Odpovědi respondentů jsou pro přehlednost zpracovány do grafů či tabulek. Data uvedená v textu jsou v absolutních

i relativních hodnotách (data v grafu jsou v hodnotách relativních). V případě otevřených odpovědí na otázku jsme postupovali tím způsobem, že jsme získané odpovědi zanalyzovali a následně jsme je uspořádali od nejčastějších odpovědí k těm méně častým do tabulky v rámci přehlednosti.

V úvodních 5 otázkách jsme se zajímali o lokalitu MŠ, zda je státní či soukromá, na pohlaví respondenta, jeho délku praxe a kolik dětí se SVP danou MŠ obvykle navštěvuje.

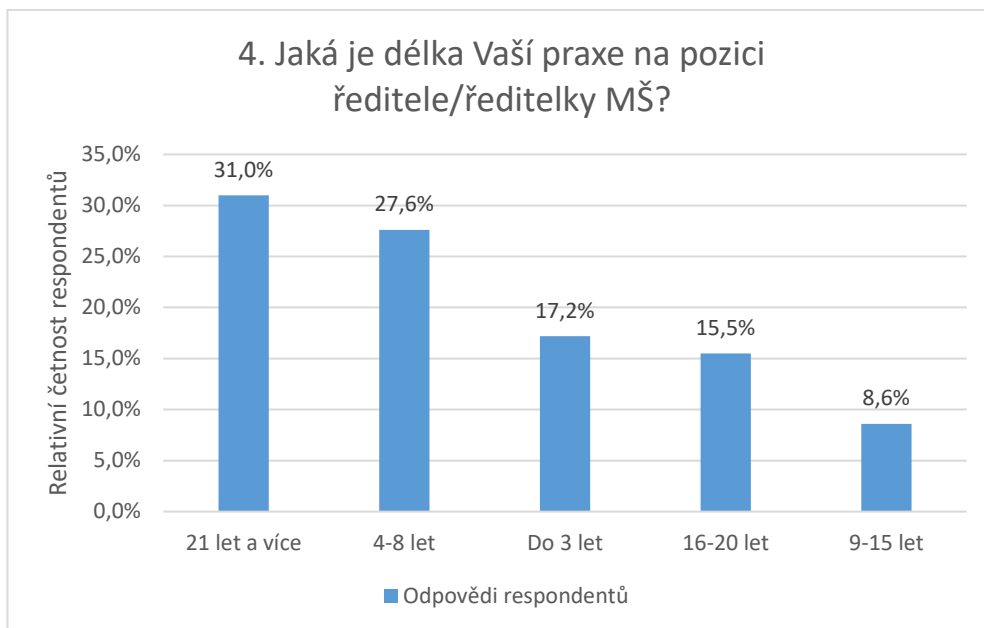
Prostřednictvím otázky č. 1 jsme zjistili, že 44 (tj. 75,9 %) respondentů uvedlo, že se nachází ve vesnici do 5 000 obyvatel, dále 11 (tj. 19 %) respondentů ve městě nad 15 000 obyvatel a 3 (tj. 5,2 %) respondenti ve městě nad 5 000 obyvatel.



Obrázek 1 Lokalita MŠ (vlastní zpracování)

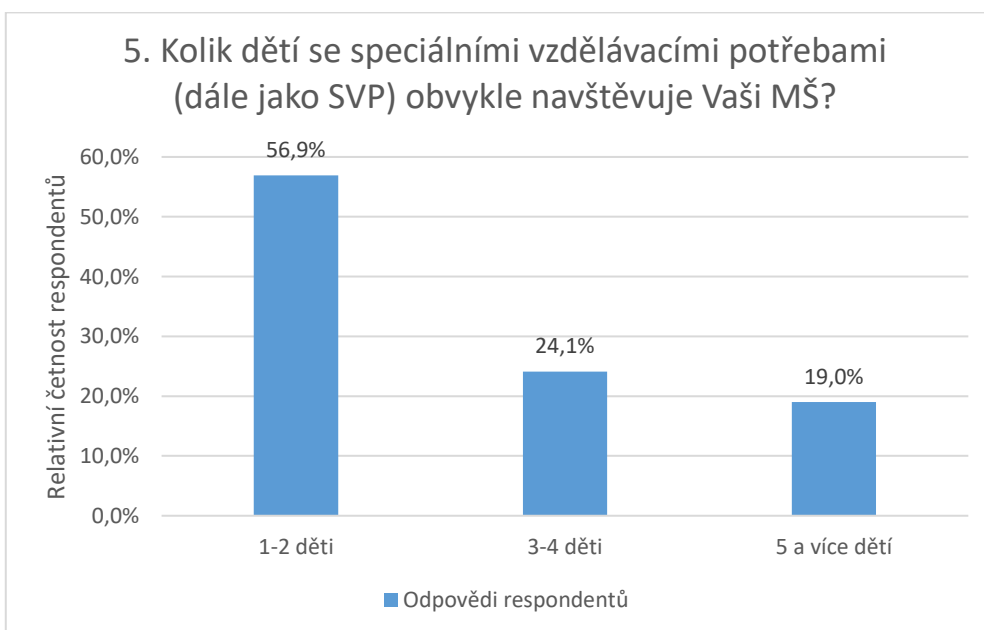
Na otázku č. 2 uvedlo 56 (tj. 96,6 %) respondentů, že je MŠ státní a pouze 2 (tj. 3,4 %), že se jedná o soukromou školu. V otázce č. 3 jsme se zajímali o podíl mezi ženami a muži, kteří jsou na pozici ředitele. Tato odpověď pro nás nebyla překvapivá. Na dotazník nám odpovědělo 55 (tj. 94,8 %) žen a 3 (5,2 %) muži.

Co se týče praxe ředitelů, tak jsme zjistili, že je různorodá. Nejvíce jich bylo s délkou praxe 21 let a více, uvedlo tak 18 respondentů (tj. 31 %). Druhou nejpočetnější skupinu tvořili ředitelé s délkou praxe 4-8 let (16 respondentů, tj. 27,6 %). Následují skupiny respondentů poté s délkou praxe do 3 let (10 respondentů, tj. 17,2 %), dále 16-20 let (9 respondentů, tj. 15,5 %) a nejméně byla zastoupena skupina s délkou praxe 9-15 let (5 respondentů, tj. 8,6 %).



Obrázek 2 Délka praxe ředitelů MŠ (vlastní zpracování)

V otázce č. 5 jsme zjišťovali, kolik dětí se SVP obvykle navštěvuje jejich MŠ. 33 (tj. 56,9 %) respondentů uvedlo, že jejich MŠ obvykle navštěvují 1-2 děti, 14 (tj. 24,1 %) respondentů 3-4 děti a 5 a více dětí uvedlo 11 (tj. 19 %) respondentů.



Obrázek 3 Počet dětí se SVP v MŠ (vlastní zpracování)

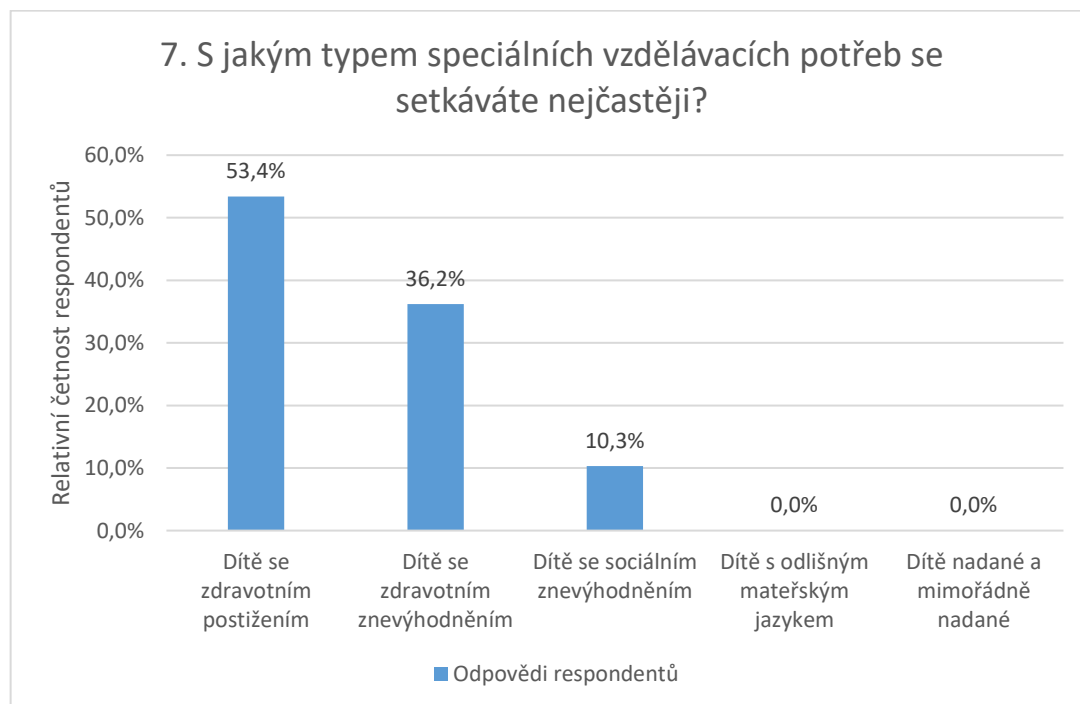
Po úvodních otázkách jsme se začali dotazovat konkrétněji přímo k tématu. První otevřenou otázkou byla otázka č. 6. Zde nás zajímalo, jak respondenti vnímají samotný pojem „speciální vzdělávací potřeba“ a jak by jej definovali. Jakmile jsme provedli analýzu odpovědí, tak jsme si vypsali nejčastější spojení, která se opakovala (viz „odpovědi respondentů“). Poté jsme také spočítali četnost a uvedli ji do druhé poloviny tabulky.

Z naší analýzy odpovědí jsme zjistili, že ji nejčastěji popisují jako podpůrné opatření, individuální přístup nebo také jako „nadstandartní“.

Tabulka 1 Definice pojmu „speciální vzdělávací potřeba“ (*vlastní zpracování*)

6. Jak byste podle Vás definoval/a pojem „speciální vzdělávací potřeba“?	
Odpovědi respondentů	Četnost respondentů
Podpůrné opatření	25
Individuální přístup	14
„Nadstandartní“	10
Úprava ve vzdělávání	6
Zvýšená péče	3

Otázka č. 7 se zabývala tím, s jakým typem speciálních vzdělávacích potřeb se v MŠ setkávají nejčastěji. Respondenti měli na výběr z 5 možností. Největší zastoupení v počtu 31 (tj. 53,4 %) respondentů zde mělo dítě se zdravotním postižením. 21 (tj. 36,2 %) respondentů uvedlo zdravotní znevýhodnění a 6 (tj. 10,3 %) sociální znevýhodnění. Dítě nadané a mimořádně nadané či dítě s odlišným mateřským jazykem neuvedl žádný z respondentů.



Obrázek 4 Typy speciálních vzdělávacích potřeb (*vlastní zpracování*)

V další otázce měl respondent rozhodnout, zda souhlasí nebo nesouhlasí s následujícím tvrzením: „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv

na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., §16, odst. 1).

S tímto tvrzením souhlasila naprostá většina v počtu 55 (tj. 94,8 %) respondentů. 3 (tj. 5,2 %) respondenti uvedli, že s tvrzením nesouhlasí.

Pokud tento výsledek srovnáme s otázkou č. 7, kde respondenti definovali pojem „speciální vzdělávací potřeba“, tak tento výsledek souhlasí.

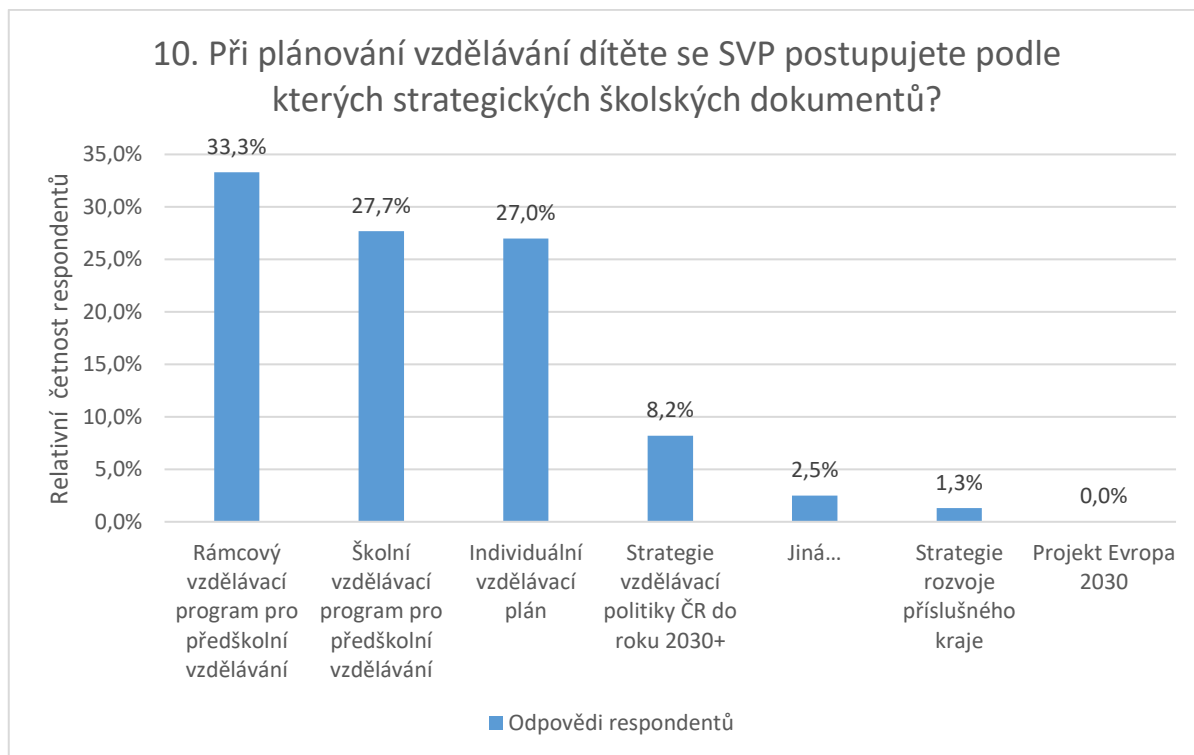
Otázka č. 9 byla opět otevřená a nabízela respondentům, aby se individuálně vyjádřili. Cílem bylo zjistit, jak by definovali pojem „strategie“. V tabulce uvádíme četnost jednotlivých definicí (většina respondentů ve své odpovědi uváděla více pojmenování). Z výsledků vyplynulo, že tento pojem vnímají jako dlouhodobý plán, postup či způsob, kterým chtějí dosáhnout stanoveného cíle. Při zpracování dat jsme postupovali stejně jako u otázky č. 6.

Tabulka 2 Definice pojmu „strategie“ (*vlastní zpracování*)

<b>9. Jak byste podle Vás definoval/a pojem „strategie“?</b>	
<b>Odpovědi respondentů</b>	<b>Četnost respondentů</b>
Plán	42
Způsob k dosažení cíle	23
Postup	12
Plánování do budoucnosti	4

Pomocí otázky č. 10 jsme hledali odpověď na naši dílčí výzkumnou otázku, která zněla: „Z jakých strategických dokumentů vycházejí MŠ při stanovení a realizaci vlastní strategie vzdělávání dětí se SVP?“

Podle četnosti zde měl největší zastoupení v počtu 53 (tj. 33,3 %) respondentů RVP PV, dále 44 (tj. 27,7 %) uvedlo ŠVP PV a 43 (tj. 27 %) respondentů IVP. Zastoupení ostatních strategických dokumentů je uvedeno v následujícím grafu. Respondenti mohli uvést jednu nebo více odpovědí.



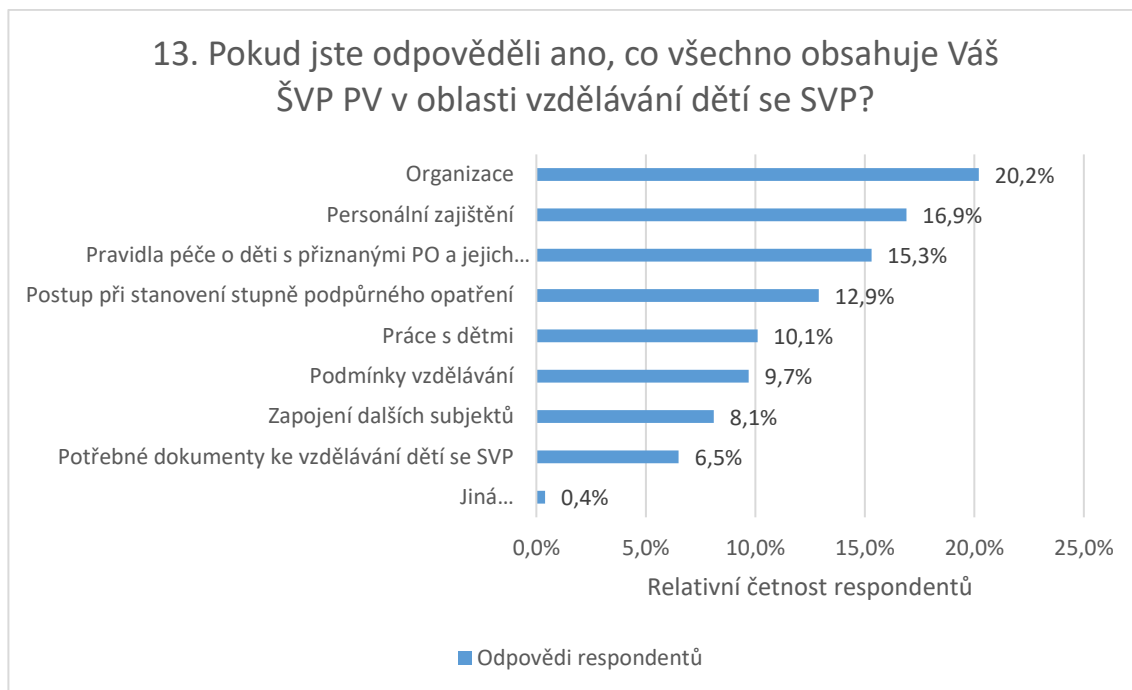
Obrázek 5 Strategické školské dokumenty (*vlastní zpracování*)

Otázka č. 11 navazovala na předchozí otázku. Respondenti zde měli uvést, ve kterém z výše uvedených dokumentů, je dle nich nejlépe popsána strategie vzdělávání dětí se SVP. RVP PV zde mělo opět největší zastoupení a to od 27 respondentů, 16 respondentů uvedlo IVP a 13 respondentů ŠVP PV. Strategii 2030+ zmínili 2 respondenti.

V další otázce jsme zjišťovali, zda si MŠ myslí, že je ve svém ŠVP PV připravena na vzdělávání dětí se SVP. 52 (tj. 89,7 %) respondentů uvedlo, že má dobře zvolenou strategii ve svém vzdělávacím programu a 6 (tj. 10,3 %) respondentů uvedlo, že si myslí opak.

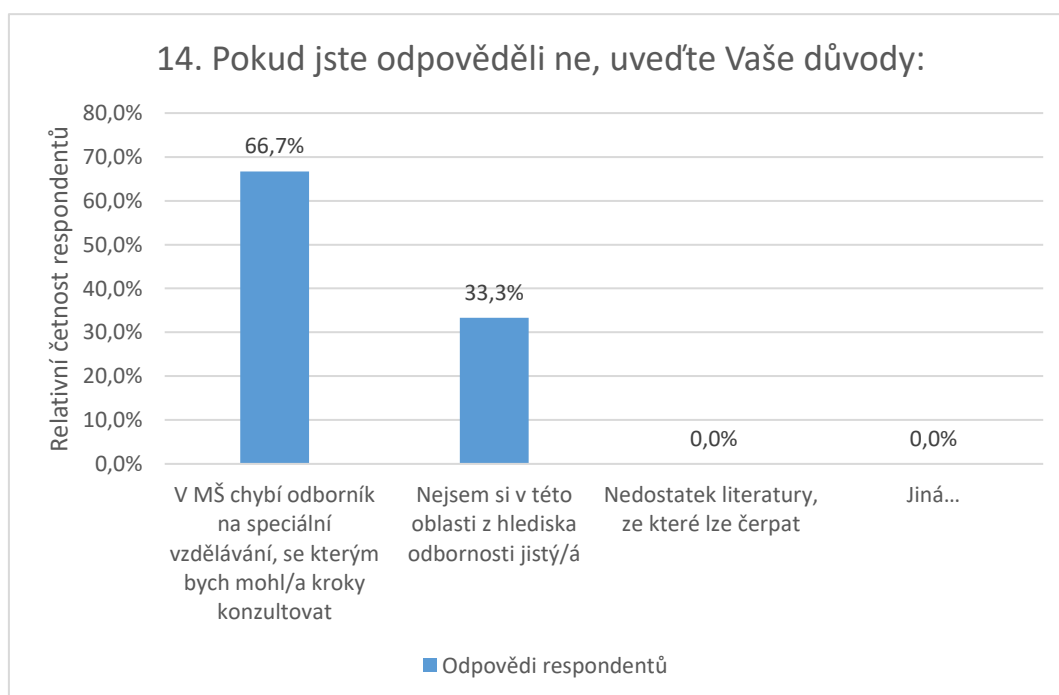
Po této otázce respondent postupoval podle pokynů. Pokud odpověděl „ano“, pokračoval otázkou č. 13, kde uváděl, co vše obsahuje ŠVP PV školy. Tato otázka nám zároveň našla odpověď ke druhé dílčí otázce, která zněla: „Jaké jsou nejdůležitější oblasti stanovených strategií vzdělávání dětí se SVP, které mají MŠ ve svých vzdělávacích programech, dle kterých realizují vzdělávání?“

Na položku organizace odpovědělo 50 (tj. 20,2 %) respondentů, personální zajištění 42 (tj. 16,9 %) respondentů a pravidla péče o děti s priznanými podpurnými opatřeními a jejich vzdělávání 32 (tj. 15,3 %) respondentů. Nejméně z nabídky uvedli u potřebných dokumentů ke vzdělávání dětí. Ostatní zastoupení uvedeno v následujícím grafu. Respondenti zde mohli uvést jednu nebo více odpovědí.



Obrázek 6 Obsah ŠVP PV MŠ (vlastní zpracování)

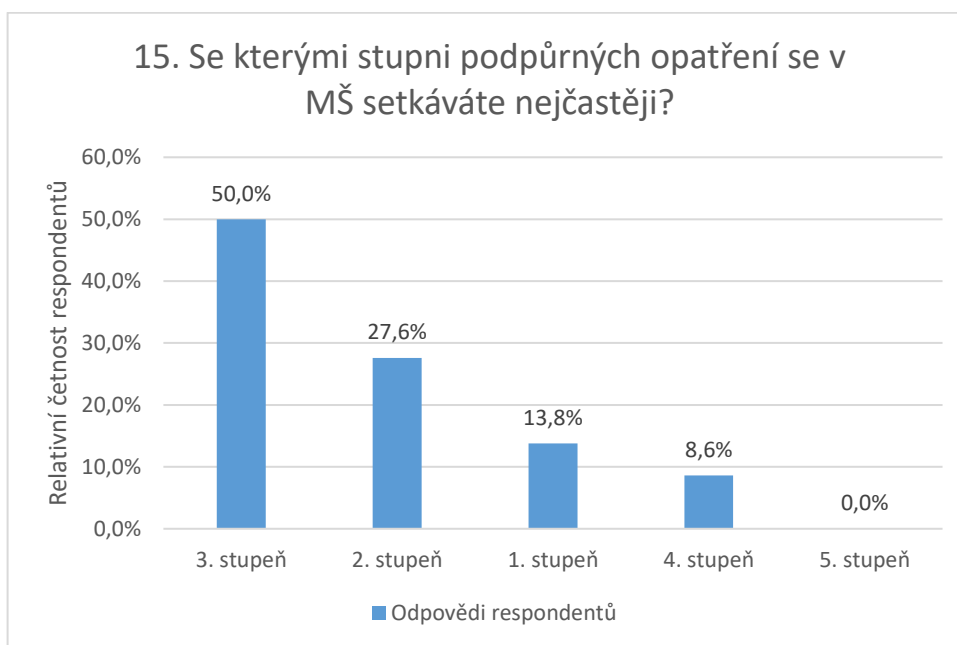
Pokud respondenti odpověděli, že si myslí, že ve svém ŠVP PV nemají vhodně zvolenou strategii, tak pokračovali otázkou č. 14, kde uváděli důvod. Měli zde na výběr ze 4 možností. 6 (tj. 66,7 %) respondentů uvedlo, že MŠ nemá odborníka ve speciálním vzdělávání, se kterým by bylo možné konzultovat. 3 (tj. 33,3 %) respondenti uvedli, že si v této oblasti nejsou jisti. Opět mohli uvést jednu nebo více odpovědí.



Obrázek 7 Důvody nevhodně zvolené strategie v ŠVP PV (vlastní zpracování)



Otázka č. 15 zjišťovala zastoupení stupňů podpůrných opatření v MŠ. Celkem 29 (tj. 50 %) respondentů uvedlo, že se nejčastěji setkávají se 3. stupněm, 16 (tj. 27,6 %) respondentů uvedlo 2. stupeň, 8 (13,8 %) respondentů 1. stupeň a 5 (tj. 8,6 %) respondentů 4. stupeň podpůrných opatření. 5 stupeň neuvedl žádný z respondentů.



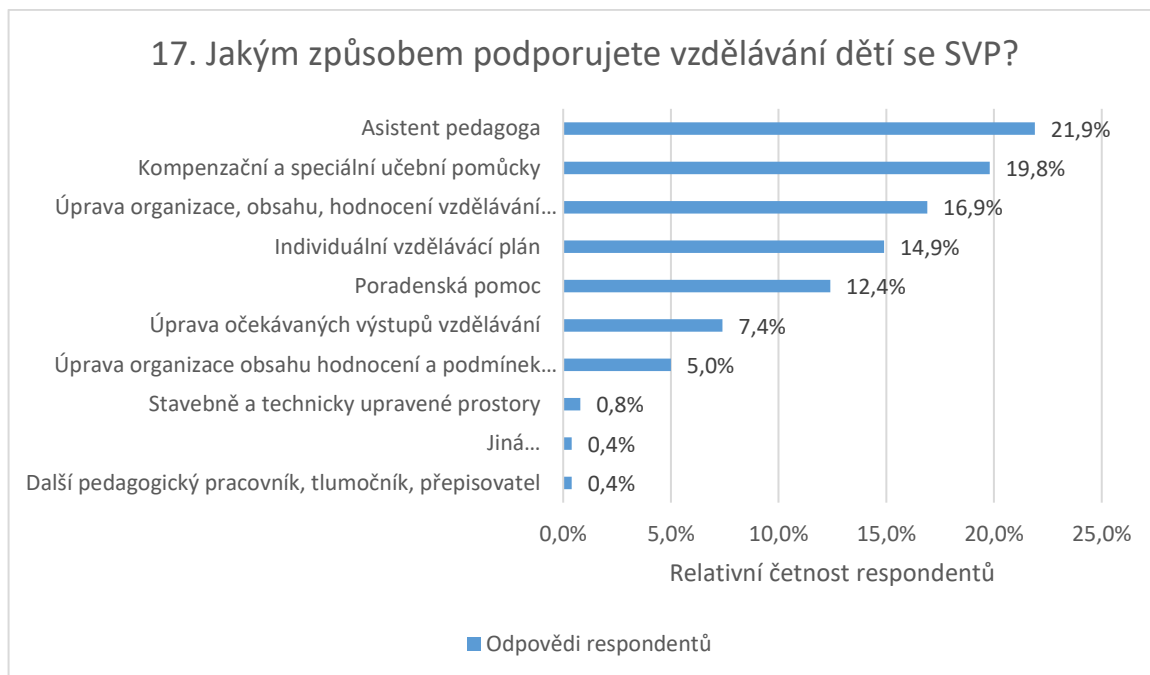
Obrázek 8 Stupně PO v MŠ (vlastní zpracování)

Dále nás zajímalo, kolik dětí v jednotlivých stupních podpůrných opatření vzdělávají. Při zpracování dat jsme postupovali tak, že jsem spočítali četnost u každého stupně.

Tabulka 3 Počet dětí se SVP ve stupních PO (vlastní zpracování)

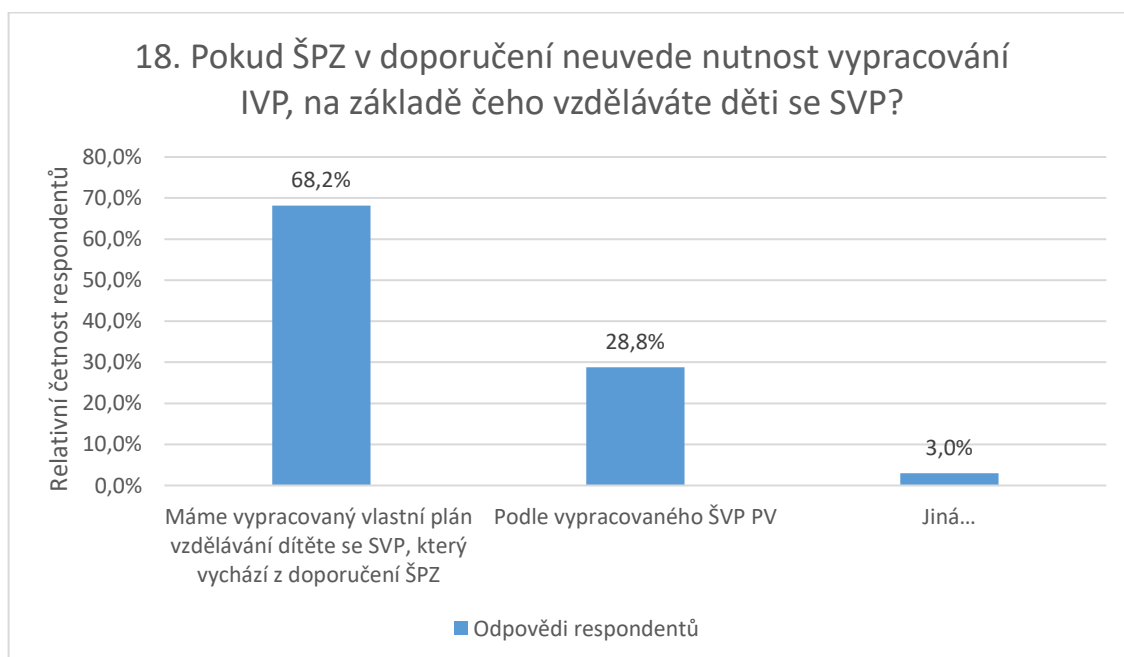
16. Kolik dětí vzděláváte v jednotlivých stupních podpůrných opatření?	
Odpovědi respondentů	Četnost respondentů
3. stupeň PO	104
2. stupeň PO	48
1. stupeň PO	33
4. stupeň PO	23
5. stupeň PO	13

V otázce č. 17 jsme se zabývali tím, jakým způsobem vzdělávání dětí se SVP v MŠ podporují. Největší zastoupení zde měl asistent pedagoga v počtu 53 (tj. 21,9 %) respondentů, poté kompenzační a speciální učební pomůcky v počtu 48 (tj. 19,8 %) respondentů a 41 (tj. 16,9 %) respondentů uvedlo úpravu organizace, obsahu a hodnocení vzdělávání. Respondenti mohli uvést jednu nebo více odpovědí.



Obrázek 9 Podpora vzdělávání dětí se SVP (vlastní zpracování)

Otázkou č. 18 jsme zjišťovali, z čeho MŠ vychází, pokud ŠPZ na základě posouzení dítěte nevede nutnost vypracování IVP. 45 (tj. 68,2 %) respondentů uvedlo, že postupují cestou vlastního plánu vzdělávání, který vychází z doporučení ŠPZ a 19 (tj. 28,8 %) respondentů se řídí podle vypracovaného ŠVP PV. Jako možnost „Jiná...“ uvedli 2 respondenti (tj. 3 %). Respondenti mohli uvést jednu nebo více odpovědí.



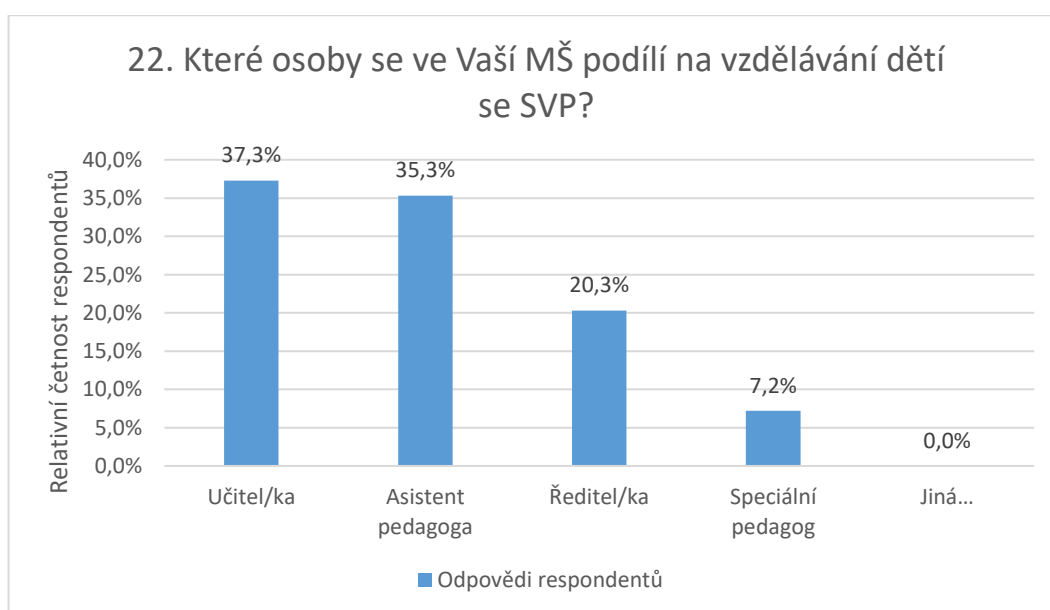
Obrázek 10 Vzdělávání bez doporučení ŠPZ (vlastní zpracování)

V další otázce nás zajímalo, zda má škola stanovený postup při stanovení 1. stupně podpůrných opatření. 49 (tj. 84,5 %) respondentů uvedlo, že postup stanovený mají a 9 (tj. 15,5 %) respondentů uvedlo, že nikoli.

V případě že respondent odpověděl ano, tak nás v následující otázce č. 20 zajímalo, jaké jejich postupy jsou. Z analýzy všech individuálních odpovědí vyplynulo, že na základě pozorování dítěte, konzultace mezi pedagogy a spolupráce s odborníky, rodiči dítěte a ŠPZ, MŠ vytváří PLPP, který se zaměřuje na problémovou oblast. K dítěti přistupuje individuálně a PLPP pravidelně vyhodnocuje. Na základě toho se podnikají další kroky. V případě, že je tento přístup nedostačující, tak se škola spojí s rodičem dítěte a doporučí návštěvu ŠPZ.

Pokud respondent uvedl, že postup v rámci stanovení 1. stupně pedagogické podpory nemají, pokračoval otázkou č. 21. Zde měl uvést svůj přístup v případě, že tato situace nastane. Z analýzy individuálních odpovědí vyplynulo, že vychází z doporučení poradenského zařízení, tak uvedlo 6 respondentů. 3 respondenti uvedli, že k situaci přistupují individuálně.

Otázka č. 22 se týkala personálního zajištění v MŠ v rámci vzdělávání dětí se SVP. Respondenti mohli uvést více odpovědí. Největší zastoupení zde měla práce učitele, uvedlo tak 57 (tj. 37,3 %) respondentů, 54 (tj. 35,3 %) respondentů uvedlo činnost asistenta pedagoga, 31 (tj. 20,3 %) respondentů ředitele mateřské školy a 11 (tj. 7,2 %) jich uvedlo, že se na vzdělávání podílí speciální pedagog. Tato otázka nám zároveň našla odpověď k naší výzkumné otázce, kterou jsme si položili následovně: Jaké je personální obsazení v MŠ při vzdělávání dětí se SVP a jeho nedostatky?



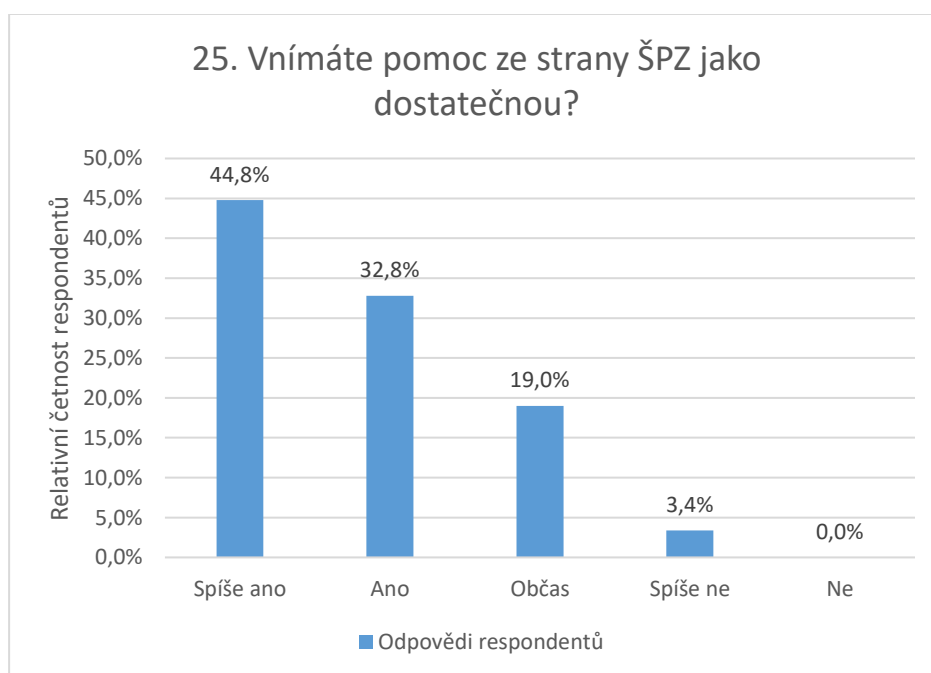
Obrázek 11 Personální zajištění (vlastní zpracování)

Na to, s jakou kvalifikací MŠ přednostně přijímají uchazeče na pozici asistenta pedagoga, jsme se dotazovali otázkou č. 23. Zde měli respondenti na výběr ze tří možností.

Z výsledků vyplynulo, že ředitelé MŠ nejraději přijímají uchazeče se vzděláním v oboru pedagogika předškolního věku, uvedlo tak 50 (tj. 86,2 %) respondentů. 7 (12,1 %) respondentů uvedlo, že je pro ně dostačující, pokud má uchazeč akreditovaný kurz a 1 (tj. 1,7 %) respondent uvedl uchazeče se vzděláním v oboru sociální pedagogika.

V otázce č. 24 nás zajímalo, které ze školských poradenských zařízení respondenti využívají více. Pro speciálně pedagogické centrum (SPC) hlasovalo 37 (tj. 63,8 %) respondentů a pro pedagogicko-psychologickou poradnu (PPP) 21 (tj. 36,2 %) respondentů.

Další otázka měla návaznost na tu předchozí. Zde jsme zjišťovali, jaká je u respondentů spokojenost s pomocí ze strany ŠPZ. Práce poradenských zařízení je hodnocena převážně kladně. 26 (tj. 44,8 %) respondentů uvedlo možnost „spíše ano“, 19 (tj. 32,8 %) respondentů uvedlo „ano“ a 11 (tj. 19 %) respondentů uvedlo hodnocení „občas“.



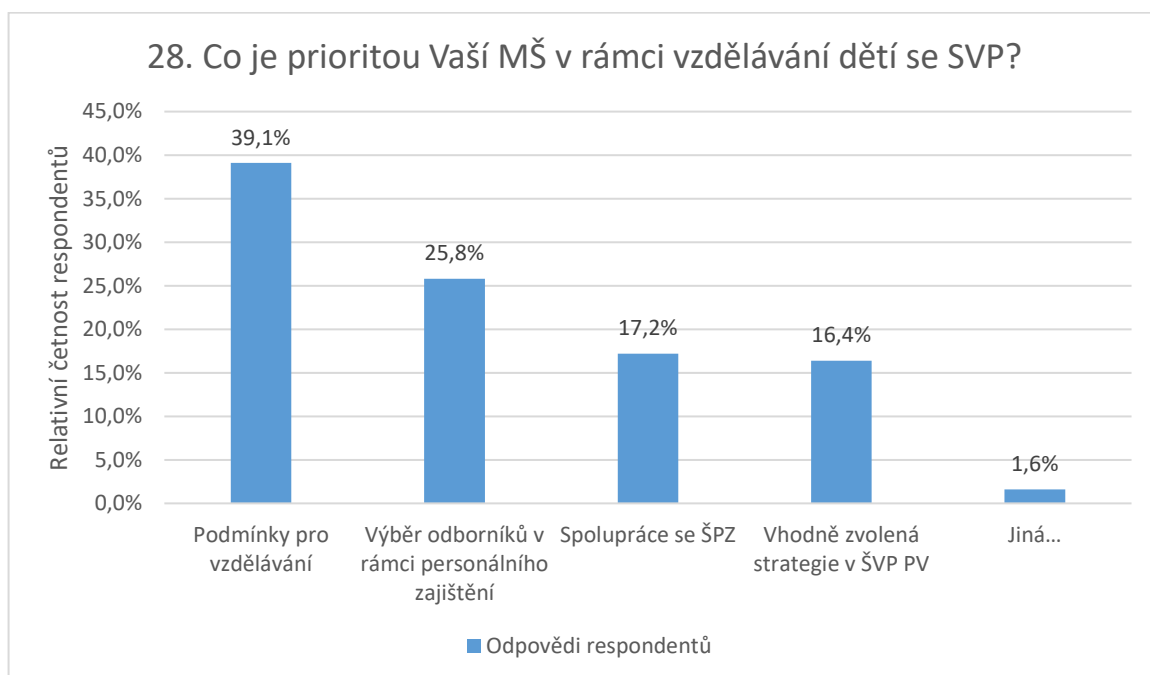
Obrázek 12 Služby ŠPZ (*vlastní hodnocení*)

V návaznosti na předchozí dvě otázky nás zajímaly také zkušenosti se ŠPZ. Zkušenost jako „spíše pozitivní“ uvedlo 51 (tj. 87,9 %) respondentů a jako „spíše negativní“ ji hodnotí 7 (tj. 12,1 %) respondentů.

V případě, že respondent odpověděl „spíše ne“, pokračoval otázkou č. 27. Zde jsme požadovali, aby respondent zdůvodnil své tvrzení, proč tak uvedl. 4 respondenti za

negativní uváděli dlouhou časovou prodlevu, 1 respondent zmínil neprofesionální přístup a 2 se setkaly s tím, že ŠPZ podává univerzální doporučení, které je „jako přes kopírák“. Dalším z důvodů je nedostatečná znalost dítěte ze strany ŠPZ.

V otázce č. 28 nás zajímalo, co je prioritou školy v rámci vzdělávání dětí se SVP. Respondenti mohli uvést více odpovědí. Největší zastoupení v počtu 50 (tj. 39,1 %) respondentů měly podmínky pro vzdělávání, dále 33 (tj. 25,8 %) respondentů uvedlo výběr odborníků v rámci personálního zajištění a 22 (tj. 17,2 %) respondentů uvedlo spolupráci se ŠPZ.



Obrázek 13 Priorita MŠ (vlastní zpracování)

Poslední otázkou jsme dali respondentům prostor pro jejich případné doplňující odpovědi. Tato položka samozřejmě nebyla povinná a respondent odpovídal na základě dobrovolnosti. Měli jsme zde odpovědi od 2 respondentů. První respondent zde uvedl, že se jejich MŠ nebrání přijímat jakékoliv dítě se SVP. Cílem této MŠ je pomoci všem dětem k úspěšnému vzdělávání. Druhý respondent uvedl, že práce s dětmi se SVP je sice velmi náročná, avšak pokud se vzdělávání ubírá správným směrem, tak je to velká odměna pro všechny zúčastněné.

## 5.5 Diskuse

Cílem výzkumné části bakalářské práce bylo zjistit, jaké jsou v mateřských školách stanoveny strategie pro vzdělávání dětí se SVP. V diskusi si klademe za cíl odpovědět na

výzkumné otázky, které jsme si položili na začátku výzkumu. Odpovědi na tyto otázky vychází z dotazníkového šetření, které bylo určeno pro ředitele mateřských škol ve Zlínském kraji. Získané výsledky následně porovnáváme s odbornou literaturou a provedenou analýzou 4 stanovených ŠVP PV různých mateřských škol v teoretické části práce.

1. Z jakých strategických dokumentů vycházejí MŠ při stanovení a realizaci vlastní strategie vzdělávání dětí se SVP?

Z výzkumu vyplývá, že MŠ při stanovení své vlastní strategie vzdělávání dětí se SVP nejčastěji vycházejí z RVP PV, protože je to kurikulární dokument, který vymezuje zejména cíle, klíčové kompetence, vzdělávací obsah, metody a stanovuje pravidla práce s dětmi se SVP (RVP PV, 2021). MŠ dále vycházejí ze ŠVP PV, ve kterém školy konkrétně popisují, jakým způsobem bude realizováno vzdělávání dětí se SVP v dané MŠ. Každá škola si vypracovává svůj vlastní vzdělávací program, a to v souladu s RVP PV (RVP PV, 2021). Mezi další nejvíce využívaný dokument patří IVP, jehož obsahem je konkrétní postup při vzdělávání určitého dítěte. Škola jej vypracovává na základě doporučení ŠPZ a slouží jako podpůrné opatření od druhého stupně podpory (RVP PV, 2021). V rámci IVP Kendíková (2017) uvádí, že slouží jako základ pro práci asistenta pedagoga, který z něj při vzdělávání dítěte se SVP vychází. Z jakého důvodu si to respondenti myslí, uváděli v otázce dotazníku, která se dotazovala, který strategický dokument nejlépe popisuje vzdělávání dětí se SVP.

Odpovědi na výzkumnou otázku se shodují s analýzou 4 stanovených ŠVP PV různých mateřských škol, která je popsána v teoretické části. MŠ ve svých vzdělávacích programech uváděly, že při stanovení vlastní strategie vzdělávání vycházejí z podmínek RVP PV a na jeho základě tvoří svůj ŠVP PV. Dohledali jsme zde také, že podklad pro tvorbu IVP představuje jejich vlastní ŠVP PV. Jedna mateřská škola tyto informace ve svém ŠVP PV neuvádí (MŠ E. Pittera, České Budějovice).

2. Jaké jsou nejdůležitější oblasti stanovených strategií vzdělávání dětí se SVP, které mají MŠ ve svých vzdělávacích programech, dle kterých realizují vzdělávání?

V rámci strategie vzdělávání dětí se SVP z výzkumu vyplývá, že MŠ ve svých ŠVP PV, které jsou východiskem pro vzdělávání dětí se SVP, považují za nejdůležitější organizační zajištění (uvedlo 50 tj. 20,2 % respondentů), personální zajištění (uvedlo 42 tj. 16,9 % respondentů) a pravidla péče o děti s priznanými PO a jejich vzdělávání (uvedlo 32 tj. 15,3 % respondentů).

Tyto informace jsme opět ověřili při zpracování teoretické části v rámci analýzy 4 stanovených ŠVP PV, kdy tyto strategické kroky všechny MŠ ve svých programech uvádí.

Odpověď respondentů na výzkumnou otázku týkající se personálního zajištění dle potřeb dítěte je v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb., školský zákon v platném znění, který stanovuje využití práce asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo působení další osoby poskytující dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole či školském zařízení podporu. Dále autoři Němec & Martinovská (2018) uvádějí, že práce asistenta pedagoga mimo jiné u dítěte rozvíjí dovednosti nezbytné pro vstup do ZŠ. Další osobou, která ve škole může působit, je speciální pedagog.

### 3. Jaké je personální obsazení v MŠ při vzdělávání dětí se SVP a jeho nedostatky?

Z výzkumu v otázce č. 22 jsme v rámci toho, kdo se v mateřských školách podílí na vzdělávání dětí se SVP zjistili, že největší roli zde hraje práce učitele (uvedlo 57 tj. 37,3 % respondentů), téměř se stejnými hodnotami činnost asistenta pedagoga (uvedlo 54 tj. 35,3 % respondentů) a dále také ředitel MŠ (uvedlo 31 tj. 20,3 % respondentů).

Práce speciálního pedagoga zde měla nejmenší zastoupení, uvedlo tak 11 (tj. 7,2 %) respondentů. Dalo by se tedy mluvit o nedostatku speciálních pedagogů v MŠ, avšak Kendíková (2018) uvádí, že speciálního pedagoga, ve školách můžeme potkat mnohem častěji než dříve. Dá se tedy říct, že jeho zastoupení v MŠ se v průběhu několika let může změnit. Jeho hlavní činností je depistáž a následně zařazení jedinců se SVP do speciálně pedagogické péče. Tím, že lépe detekuje potíže u dětí a se ŠPZ spolupracuje přímo, tak dochází ke snížení zátěže, která na poradenská zařízení připadá.

S nedostatkem personálního zajištění v kontextu odbornosti speciální pedagogiky, jsme se setkali v otázce č. 14. Na tuto otázku odpovídali ti respondenti (konkrétně 9 respondentů), kteří uvedli, že se domnívají, že nemají ve svém školním vzdělávacím programu vhodně zvolenou strategii vzdělávání dětí se SVP. Jako hlavní důvod, proč tomu tak je, uváděli to, že v MŠ chybí odborník z oblasti speciálního vzdělávání, se kterým by kroky mohli konzultovat (uvedlo 6 respondentů, tj. 66,7 %). Odborník z oblasti speciálního vzdělávání by jim svou přítomností mohl zároveň poskytovat oporu a ředitelé by se v oblasti vzdělávání dětí se SVP cítili lépe a jistější. Jako svou nejistotu z hlediska odbornosti totiž uvedli 3 (tj. 33,3 %) respondenti.

## 5.6 Doporučení pro praxi

Z výsledků výzkumné šetření jsme zjistili, že v MŠ je nízké zastoupení speciálních pedagogů, avšak v literatuře se uvádí, že se jejich postavení mění správným směrem. Domníváme se tedy, že by bylo vhodné, kdyby k výchovně-vzdělávacímu procesu svou činností přispíval také speciální pedagog. Zastává důležitou funkci pro školu i dítě a z hlediska lepšího detekování potíží a přímé spolupráce se ŠPZ, by mohl zrychlit proces udělení potřebného doporučení ŠPZ. Dítěti se tak mnohem rychleji dostane potřebné péče.

Do té doby, než speciální pedagogy ve školách potkáme častěji, bylo by vhodné, aby si škola byla jistá v rámci vzdělávání dětí se SVP i bez něj. Proto bychom doporučovali cestu dalšího vzdělávání v této oblasti, například formou seminářů či studování literatury. Také bychom doporučovali ředitelům škol, aby se více zaměřili na fundraising, tedy hledání finančních zdrojů pro financování pozice speciálního pedagoga ve škole.

Naše výzkumné šetření by mohlo sloužit také jako zpětná vazba pro školská poradenská zařízení. I přesto že respondenti uváděli, že jsou se službami ŠPZ spíše spokojeni, tak jsme zjistili, že se školy často setkávají s „univerzálním“ doporučením ze strany ŠPZ z důvodu nedostatečné znalosti dítěte. Tento přístup by tedy bylo vhodné změnit. Na druhou stranu doporučení mohou být zapříčiněna velkou administrativní zátěží ŠPZ, o které jsme se dočetli v literatuře. Je to tedy takový podnět k zamyšlení, zda by určitý úbytek administrativy nezpůsobil to, že by se tak zlepšily a zkvalitnily služby ŠPZ.

Z dotazníkového šetření také vyplynulo, že respondenti při stanovování strategií pro vzdělávání dětí se SVP, téměř nevycházejí ze strategických dokumentů typu Strategie 2030+ či Projekt Evropa 2030. Doporučovali bychom, aby si tyto dokumenty prostudovali z důvodu možnosti nalezení podnětů ke kvalitnějšímu vzdělávání dětí se SVP v jejich mateřské škole.



## ZÁVĚR

Závěrem bakalářské práce lze konstatovat, že jsme naplnili naše stanovené cíle. Výsledky, které nám dotazníkové šetření přineslo, nám skutečně přinesly cenné informace, se kterými se dá dále pracovat v rámci praxe.

Bakalářská práce se zabývala strategiemi vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole. V rámci teoretické části jsme naplnili naše cíle a získali důležité poznatky z oblasti vzdělávání dětí se SVP, které nám sloužily jako podklad pro praktickou část bakalářské práce. Na základě teoretických poznatků jsme následně provedli výzkumné šetření, prostřednictvím kterého jsme si teorii ověřovali v praxi. Prvotní pochopení a orientace v problematice pro nás tedy byla klíčovou.

Prostřednictvím výsledků dotazníku jsme našli odpovědi na naše výzkumné otázky, které nám odpověděli na to, z jakých strategických dokumentů MŠ vycházejí. Dále jsme zjistili, jaké jsou pro MŠ nejdůležitější oblasti stanovených strategií vzdělávání dětí se SVP v jejich ŠVP PV, podle kterých se vzdělávání realizuje, a nakonec také jaké je personální obsazení a jeho případné nedostatky. Mimo odpovědi na výzkumné otázky jsme samozřejmě získali řadu jiných informací, které nám vzdělávání dětí se SVP v mateřských školách lépe přiblížily.

Výsledky jsme také následně porovnávaly s literaturou od mnoha autorů nebo také s legislativní rovinou. Dále pak prostřednictvím analýzy 4 vybraných ŠVP PV různých mateřských škol v teoretické části bakalářské práce.

Důležitou a jistě přínosnou složkou je v samém závěru práce vypracované doporučení pro praxi mateřských škol. Snažili jsme se zde navrhnout určitá opatření, která by zefektivnila proces vzdělávání dětí se SVP. Dětem by se tak prostřednictvím těchto opatření mohlo dostat kvalitnější a včasnější péče.

Společné vzdělávání všech dětí může výrazně přispět k tomu, aby si děti už od prvopočátku uvědomovaly, že jsme si ve společnosti všichni rovni bez ohledu na to, zda máme nějaké znevýhodnění či nikoli.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bartoňová, M. (2013). *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M., Bytešníková, I., & Vítková, M. (2012). *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: texty k distančním vzdělávání*. Brno: Paido.
- Bartoňová, M., Opatřilová, D., & Vítková, M. (2013). *Přístupy k dětem a mládeži se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním mimo školu: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
- Bartoňová, M., Vítková, M., Bočková, B., Bytešníková, I., Hloušková, L., Horáková, R., Kopečný, P., Lazarová, B., Opatřilová, D., Pančocha, K., Pipetková, J., Pol, M., Slepíčková, L., Trnková, K., & Zámečnicková, D. (2016). *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma (2., upravené vydání)*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2013). *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bečvářová, Z. (2010). *Kvalita, strategie a efektivity v řízení mateřské školy*. Praha: Portál.
- Evropská unie. (2010). *Projekt Evropa 2030: výzvy a příležitosti*. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie. Dostupné z <https://www.consilium.europa.eu/media/30757/qc3210249csc.pdf>
- Ferdanová, J. (2015). Typologie výukových strategií podporující inkluzi ve vzdělávání. *Studia paedagogica*, 20(3), 131–144. DOI: 10.5817/SP2015-3-8
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., Hrdlička F., & et al. (2020). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Praha: MŠMT. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- Gavora, P. (2012). *Tvorba výzkumného nástroja pre pedagogické bádanie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Hájková, V. (2018). *Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada.

- Chráska, M., & Kočvarová, I. (2015). *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.
- Jucovičová, D. (2009). *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. Praha: D+H.
- Kendíková, J. (2017). *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe.
- Kendíková, J., Mazel, J., & Sládek, A. (2014). *A proč ne?: nebývale otevřený rozhovor ředitelky školy se svými studenty*. Praha: Pasparta.
- Kendíková, J. (2018). *Rok I.: změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. Praha: Pasparta.
- Kendíková, J. (2020). *Vademecum asistenta pedagoga (2. vydání)*. Praha: Pasparta.
- Kolektiv pedagogů Mateřské školy E. Pittera. (2019). *Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání „Klubičko poznání“*. České Budějovice: Mateřská škola E. Pittera. Dostupné z <https://www.ms-pittera.cz/c-94-svp-pv.html>
- Kratochvílová, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kratochvílová, J. (2013). *Kvalita inkluzivní školy: její hodnotová dimenze a podmínky (Habilitační práce)*. Dostupné z [https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Kratochvilova/habilitace/Kratochvilova\\_habilitace\\_nahled.pdf](https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Kratochvilova/habilitace/Kratochvilova_habilitace_nahled.pdf)
- Kroupová, K. (2016). *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada.
- Lechta, V. (Ed.). (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
- Lechta, V. (Ed.). (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.
- Matlochová, J., & Pouličková, Z. (2020). *Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání „Svět je velký barevný míč“*. Jeseník: Mateřská škola Kopretina. Dostupné z <https://www.mskopretina.cz/svp.pdf>
- Mazánková, M. (2018). *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál.

- Mckeown, M. (2019). *The strategy book*. UK: Pearson Education Limited.
- Mitchell, D. R. (2014). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies* (Second edition). London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Němec, Z., & Martinovská, P. (2018). *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Praha: Raabe.
- Pacholík, V., Lipnická, M., Machů, E., Leix, A., & Nedělová, M. (2015). *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.
- Packer, N. (2017). *The teacher's guide to SEN*. Carmarthen: Crown House Publishing Limited.
- Pivarč, J. (2020). *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Potměšilová, P. (2014). *Supervize v podmínkách speciálního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2021). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Praha: Výzkumný ústav pedagogických věd. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/56051/>
- Slowík, J. (2016). *Speciální pedagogika* (2., aktualizované a doplněné vydání). Praha: Grada.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- Šafránková, D. (2019). *Pedagogika* (2., aktualizované a rozšířené vydání). Praha: Grada.
- Štech, S. (2018). Inkluzivní vzdělávání – obtížné zvládnutí „rozmanitosti“ v praxi. *Pedagogická Orientace*, 28(2), 382–398. DOI: 10.5817/PedOr2018-2-382
- Štercová, J. (2019). *Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání „Máme se rádi, jsme dobří kamarádi“*. Brno: Mateřská škola Rybníček. Dostupné z [http://zs.zsstankova.eu/wp-content/uploads/2021/03/svp\\_ms.pdf](http://zs.zsstankova.eu/wp-content/uploads/2021/03/svp_ms.pdf)
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Zycháčková, M. (2021). *Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání „Barevné korálky“*. Otrokovice: Mateřská škola Jana Žižky. Dostupné z <http://www.mso.wz.cz/>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ČR	Česká republika
IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠ	Mateřská škola
MŠO	Mateřská škola Otrokovice
PLPP	Plán pedagogické podpory
PPP	Pedagogicko-psychologické centrum
PO	Podpůrné opatření
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SVP	Speciální vzdělávací potřeba
ŠPZ	Školská poradenská zařízení
ŠVP PV	Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
TVP PV	Třídní vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 Lokalita MŠ ( <i>vlastní zpracování</i> ).....	35
Obrázek 2 Délka praxe ředitelů MŠ ( <i>vlastní zpracování</i> ) .....	36
Obrázek 3 Počet dětí se SVP v MŠ ( <i>vlastní zpracování</i> ) .....	36
Obrázek 4 Typy speciálních vzdělávacích potřeb ( <i>vlastní zpracování</i> ) .....	37
Obrázek 5 Strategické školské dokumenty ( <i>vlastní zpracování</i> ) .....	39
Obrázek 6 Obsah ŠVP PV MŠ ( <i>vlastní zpracování</i> ) .....	40
Obrázek 7 Důvody nevhodně zvolené strategie v ŠVP PV ( <i>vlastní zpracování</i> ) .....	40
Obrázek 8 Stupně PO v MŠ ( <i>vlastní zpracování</i> ) .....	41
Obrázek 9 Podpora vzdělávání dětí se SVP ( <i>vlastní zpracování</i> ) .....	42
Obrázek 10 Vzdělávání bez doporučení ŠPZ ( <i>vlastní zpracování</i> ) .....	42
Obrázek 11 Personální zajištění ( <i>vlastní zpracování</i> ).....	43
Obrázek 12 Služby ŠPZ ( <i>vlastní hodnocení</i> ) .....	44
Obrázek 13 Priorita MŠ ( <i>vlastní zpracování</i> ) .....	45

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Definice pojmu „speciální vzdělávací potřeba“ ( <i>vlastní zpracování</i> ) .....	37
Tabulka 2 Definice pojmu „strategie“ ( <i>vlastní zpracování</i> ) .....	38
Tabulka 3 Počet dětí se SVP ve stupních PO ( <i>vlastní zpracování</i> ) .....	41