

# **Připravenost učitelek mateřských škol na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami**

Adéla Kozáková

---

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: Adéla Kozáková  
Osobní číslo: H210033  
Studijní program: B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy  
Forma studia: Kombinovaná  
Téma práce: Připravenost učitelek mateřských škol na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury k problematice vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.  
Vymezení teoretických východisek týkajících se připravenosti mateřských škol na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.  
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:

- Kaleja, M., Burkovičová, R., Zezulková, E., Schmidtová, M., Harčariková, T., Lopúchová, J., & Vančová, A. (2014). *Edukace dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostravská univerzita.
- Lechta, V. (Ed.). (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Portál.
- 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. (2018). *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Yusof, N.I., & Ismail, H. (2020). Knowledge and readiness of preschool teachers in accepting special needs children. *Psychology and education*, 57(8), 169–179. [https://www.researchgate.net/publication/348002380\\_Knowledge\\_and\\_Readiness\\_of\\_Preschool\\_Teachers\\_in\\_Accepting\\_Special\\_Needs\\_Children](https://www.researchgate.net/publication/348002380_Knowledge_and_Readiness_of_Preschool_Teachers_in_Accepting_Special_Needs_Children)
- Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. 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 <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 ..... 17.4.2024

.....

*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 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 jim 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 má teoreticko-empirický charakter a zabývá se připraveností učitelek mateřských škol na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V teoretické části se pozornost zaměřuje na dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, na specifika vzdělávání těchto dětí a v neposlední řadě i na samotné učitelky mateřských škol a jejich přípravu na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Praktická část je postavena na kvantitativním výzkumu, který byl realizován metodou dotazníkového šetření určeného učitelkám mateřských škol. Z výsledků výzkumu bylo zjištěno, že učitelky mateřských škol jsou relativně dobře připravené na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami z hlediska svých dovedností a dosaženého vzdělání. Výzkum také poukázal na různé potíže, které učitelkám znesnadňují práci s těmito dětmi, na jejichž základě byla zpracována doporučení pro praxi mateřských škol.

Klíčová slova: inkluzivní vzdělávání, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, diagnostická kompetence učitele, profesní rozvoj

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis is conducted with the emphasis on the theoretical and empirical character, and is centered around the readiness of kindergarten teachers with the main focus on educating children with special educational needs. The theoretical part mainly studies children with special needs and the specific details of educational practices including the unique academic approach by the kindergarten educators. The practical part is based on a quantitative research that was conducted in a form of questionnaire designed specifically to the kindergarten teachers. The findings of this research revealed that kindergarten teachers are relatively well prepared for educating children with special educational needs in terms of their skills and academic levels. The research also highlighted various challenges that make it more difficult for teachers to work with these children, based on which recommendations for kindergarten practice were made.

Keywords: inclusive education, child with special educational needs, education of children with special educational needs, teacher's diagnostic competence, professional development

Ráda bych poděkovala své vedoucí bakalářské práce Mgr. Ivě Žákové, Ph.D. za pravidelné konzultace, cenné rady a odborné vedení při tvorbě této práce. Dále děkuji své rodině, která mi po celou dobu studia poskytovala velkou podporu. Největší poděkování patří mému partnerovi a našim dětem za jejich trpělivost.

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

**OBSAH**

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>10</b>
<b>1 DÍTĚ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI</b> .....	<b>11</b>
1.1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI .....	11
1.2 DĚLENÍ SPECIÁLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB .....	12
1.3 DÍTĚ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....	13
<b>2 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI</b> .....	<b>14</b>
2.1 PŘÍSTUPY VE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	14
2.2 MOŽNOSTI PODPORY VE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	16
<b>3 PŘIPRAVENOST UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL NA VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI</b> .....	<b>20</b>
3.1 RÁMEC PROFESNÍCH KVALIT UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	20
3.2 MOŽNOSTI PROFESNÍHO ROZVOJE V OBLASTI EDUKACE DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	22
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>24</b>
<b>4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU</b> .....	<b>25</b>
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	25
4.2 METODA SBĚRU DAT .....	26
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	26
4.4 PŘEDVÝZKUM .....	27
<b>5 ZPRACOVÁNÍ A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT</b> .....	<b>28</b>
5.1 VYHODNOCENÍ ZÍSKANÝCH DAT .....	28
<b>6 DISKUSE A ZÁVĚRY VÝZKUMU</b> .....	<b>46</b>
6.1 LIMITY VÝZKUMU .....	49
6.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL .....	50
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>51</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>53</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>58</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>59</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>60</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>61</b>



## ÚVOD

Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je v posledních letech v českém školství poměrně často probíraným tématem. V mateřských školách se učitelky běžně setkávají s dětmi, které vyžadují speciální vzdělávací přístupy. Nicméně ne vždy jsou učitelky v této oblasti specializovány.

Za poměrně krátkou dobu praxe v několika mateřských školách jsem měla možnost se s touto problematikou setkat a ve většině případů mi učitelky v rámci neformálních rozhovorů sdělily, že se necítí dostatečně připravené na práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Toto zjištění tak bylo jedním z prvních podnětů, proč jsem chtěla tuto oblast hlouběji prozkoumat a zpracovat bakalářskou práci na téma připravenosti učitelek mateřských škol na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Téma bakalářské práce jsem zvolila nejen proto, že se jedná o velmi zajímavé téma, se kterým se často v mateřských školách setkáváme, ale zejména proto, že může nabídnout cenné poznatky, které mohou být dále využity v praxi mateřských škol a v konečném důsledku vést k příznivější situaci pro učitelky, děti i jejich rodiče.

Bakalářská práce je členěna na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsou nejprve vymezeny základní pojmy potřebné pro celkové porozumění tématu práce, jako je dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, charakteristika speciálních vzdělávacích potřeb a přístupy ke vzdělávání těchto dětí. Dále jsou v této části uvedena i podpůrná opatření nezbytná pro vzdělávání předškolních dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V závěru teoretické části jsou představeny kompetence učitelů mateřských škol na edukaci v oblasti speciálního vzdělávání, přičemž jsou zároveň nastíněny i možnosti profesního rozvoje učitelů v této oblasti.

Na teoretická východiska navazuje praktická část, která je postavena na kvantitativně orientovaném výzkumu. Jsou zde stanoveny cíle výzkumu a výzkumné otázky. Hlavní metodou sběru dat je dotazník, který byl distribuován mezi učitelky mateřských škol. Získaná data jsou následně vyhodnocena a vyobrazena prostřednictvím grafů či tabulek. Na konci praktické části jsou uvedeny výsledky výzkumu, které jsou konfrontovány s jinými výzkumy a studii z oblasti připravenosti učitelek mateřských škol na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Závěrečná část je věnována doporučením pro praxi mateřských škol.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 DÍTĚ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

První kapitola charakterizuje dítě se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP), a to jak z pohledu různých autorů, tak z pohledu zákona. Zároveň je zde vymezeno dělení speciálních vzdělávacích potřeb. Pro pochopení důležitosti problematiky dětí se SVP jsou shrnuta pozitiva a negativa začlenění těchto dětí do běžných mateřských škol.

### 1.1 Charakteristika dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami

Před vymezením definice dítěte se SVP je důležité si uvědomit, že všichni z nás jsme jedineční a něčím speciální, každý máme své silné a slabé stránky (Buli-Holmberg & Sujathamalini, 2016). S tím koresponduje i tvrzení Lechty (2016), že každé dítě/žák má své individuální specifické potřeby, bez ohledu na své postižení.

Packer (2017) tvrdí, že s pojmem speciální vzdělávací potřeby se v edukačním světě pracuje již několik let. Za dítě se speciálními vzdělávacími potřebami se označuje dítě, které má potíže s učením nebo postižení, jež mu výrazným způsobem ztěžují proces učení a vzdělávání se více než většině jeho vrstevníků. Dle Najmonové et al. (2023) jsou to „dětí, kterým je třeba přizpůsobit obsah, metody a formy vzdělávání“ (s. 16). Pipeková et al. (2014) uvádějí, že „speciální vzdělávací potřeby se vztahují k osobě, které má být poskytnuta podpora, a k prostředí, které tuto podporu poskytuje“ (s. 47).

Podle § 16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon) se za dítě se speciálními vzdělávacími potřebami považuje „osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“ Stejnou definici můžeme najít i v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV).

Na základě výše uvedeného můžeme shrnout, že je nezbytné přijmout jedinečnost každého dítěte a respektovat jeho individuální potřeby bez ohledu na jeho specifické potřeby. Takový přístup k dětem se SVP je klíčový pro vzdělávání těchto dětí a vyžaduje podporu a porozumění jak ze strany všech pedagogických pracovníků, tak i ze strany legislativy.

## 1.2 Dělení speciálních vzdělávacích potřeb

Do roku 2015 byly ve školském zákoně uvedeny konkrétní kategorie dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (Slowík, 2022).

Pojem speciální vzdělávací potřeby souhrnně označoval zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění a sociální znevýhodnění. Jednotlivé typy znevýhodnění pak byly definovány takto:

Za **zdravotní postižení** se považovalo tělesné, zrakové, sluchové a mentální postižení, dále do této kategorie spadaly děti s autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a děti s vývojovými poruchami učení nebo chování.

**Zdravotním znevýhodněním** byla chápána zdravotní omezení a oslabení, která vznikla v důsledku závažných chronických onemocnění, jako jsou například onkologická, metabolická či neurologická onemocnění.

**Sociálním znevýhodněním** bylo myšleno rodinné prostředí s nízkým sociálním statutem a ohrožení sociálně patologickými jevy. Dále do této skupiny spadali ti, kterým byla nařízena ústavní výchova, uložena ochranná výchova nebo osoby v postavení azylanta.

V aktuálním znění školského zákona už tato klasifikace není. Nicméně platné zůstává, že všichni zmínění v uvedených skupinách jsou osobami se speciálními vzdělávacími potřebami. Současná úprava školského zákona se spíše zaměřuje na pedagogickou stránku: „pro určení speciálních vzdělávacích potřeb není primárně určující zdravotní stav dítěte či jeho sociální status, ale dopady těchto znevýhodnění na jeho vzdělávání“ (Baslerová et al., 2023, s. 19).

Opravilová (2016) řadí mezi děti se SVP i děti mimořádně nadané. Zdůrazňuje však, že u dětí předškolního věku je velmi obtížné a špatně prokazatelné určit jejich nadání. Tyto děti bývají nejčastěji vyspělé v některé oblasti učení, mívají bohatou slovní zásobu, vyspělý projev, výbornou paměť a abstraktní myšlení. Poslední, koho můžeme do skupiny dětí se SVP zařadit, jsou podle Kendíkové (2016) děti s odlišným mateřským jazykem. Pedagogickou podporu při vzdělávání nepotřebují pouze cizinci, ale také děti migrantů či děti z bilingvních rodin.



### 1.3 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole

Nástup do mateřské školy představuje pro dítě se SVP významný milník v životě. Mateřská škola je pro dítě velmi důležitá, zejména proto, že v ní dochází k jeho socializaci. Dítě se osamostatňuje od matky, buduje svou vlastní identitu, učí se žít ve společnosti dětí a navazovat první přátelství (Mazánková, 2018). Dle Heluse (2018) je nezbytné se socializovat a sociálně se učit po celý život. Mateřskou školu vnímá jako významný krok pro sekundární socializaci. Ve slovníku speciálněpedagogické terminologie definují Kroupová et al. (2016) socializaci jako proces, během kterého se jedinec začleňuje do společnosti. Toho dosahuje zejména nápodobou. První fáze socializace probíhá v rodině a dále pak pokračuje v malých sociálních skupinách, jako jsou školní třídy či vrstevnické skupiny.

Při začleňování dítěte se SVP do kolektivu běžné třídy v mateřské škole je velmi důležité zohlednit individuální potřeby dítěte a respektovat jeho psychický a fyzický vývoj. V první řadě je nezbytné myslet na to, aby se v kolektivu ostatních cítily komfortně a bezpečně (Boháčová et al., 2019). Klíčem k úspěchu bezproblémového soužití je dle Koťátkové (2014) především ochota a spolupráce rodičů dítěte se SVP a mateřské školy. Mateřská škola by měla informovat o začlenění dítěte se SVP i rodiče ostatních a samozřejmě na to připravit i děti ve třídě. „To následně všem přináší obohacení a podněty pro rozvoj vztahové citlivosti a celého spektra vzájemných sociálních kvalit“ (s. 82).

Mazánková (2018) tvrdí, že integrace dětí s postižením do běžné mateřské školy je velkým přínosem jak pro ně samotné, tak i pro děti zdravé. Pozitiva vidí v tom, že se jim dostává možnosti vzdělání odpovídajícího jejich schopnostem a že kolektiv zdravých dětí je pro ně jakousi motivací, která jim usnadňuje osvojování nových dovedností. Zdravé děti se učí respektu, toleranci a schopnosti pomáhat. Interakce s dětmi se SVP jim může pomoci uvědomit si, že zdraví nemůžeme brát jako samozřejmost. Hlavní nedostatek v začlenění dítěte se SVP do běžné třídy mateřské školy vidí Mazánková v neschopnosti mateřské školy poskytnout potřebné formy péče, jako jsou fyzioterapie nebo logopedie, které dítě s postižením potřebuje. Další nevýhodu spatřuje v obavách pedagogických pracovníků, jakým způsobem budou tyto děti vzdělávat.

## 2 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Již ze samotného názvu kapitoly je patrné, že v průběhu svého vzdělávání potřebují děti se speciálními vzdělávacími potřebami určitou formu individuální podpory.

Během vzdělávání je nutné zohledňovat vzdělávací potřeby jedince a dbát na dodržování zásad rovného přístupu bez jakékoliv diskriminace „z důvodů rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení jedince“ (Opravilová, 2016, s.162).

V dnešní době se v mateřských školách běžně setkáváme s dětmi, které mají speciální vzdělávací potřeby. Díky stále se zlepšující diagnostice se závažnější vývojové poruchy podaří často odhalit ještě před nástupem dítěte do mateřské školy. Přesto je ještě velká část dětí se SVP diagnostikována až v průběhu předškolního vzdělávání nebo dokonce až po nástupu do základního vzdělávání. A velmi často jsou to právě učitelé, kteří si u nich všimnou odlišností jako první (Bittmannová et al., 2019). Tato kapitola shrnuje konkrétní přístupy ve vzdělávání dětí se SVP a možnosti jejich podpory. Také jsou zde popsány podmínky, které by měla mateřská škola vytvořit před začleněním dítěte se SVP.

### 2.1 Přístupy ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

V dnešní době je **inkluze** hodně diskutovaným tématem, ať už mezi pedagogy, rodiči nebo mezi politiky (Vorlíček, 2019). S tím souhlasí i Borkett (2018), který dále tvrdí, že tento pojem má mnoho různých aspektů a jeho význam se vyvíjel v průběhu několika let. Dle Potměšilové (2014) je inkluze stav, kdy jsou osoby s postižením přirozenou součástí společnosti již od narození, není tedy nutné jejich začleňování. „Nejčastěji je však inkluze chápána jako stav, kdy u každého dítěte nebo osoby vnímáme jeho vlastní individuální speciální potřeby“ (Potměšil et al., 2018). Tuto definici doplňuje Kendíková (2016), která uvádí, že inkluze se snaží zajistit především rozvoj a podporu každého dítěte, která odpovídá jeho individuálním schopnostem a dovednostem. Hájková a Strnadová (2010) uvádí, že pojem inkluze vychází z anglického slova *inclusion*, v překladu zahrnutí. Jde o koncept, kdy by všechny děti měly navštěvovat běžné třídy, bez ohledu na své postižení.

Dle Svobodové a Vítečkové (2017) je inkluze jakýmsi ideálem, ke kterému by měla škola směřovat, ale kterého nelze zcela dosáhnout.

**Inkluzivní vzdělávání** probíhá v běžných mateřských školách. Je kladen důraz na rozmanité vzdělávací potřeby dětí, respektuje se hodnota a jedinečnost každého dítěte. Dochází k optimálnímu rozvoji dětí a díky jedinečnosti každého z nich dochází ke vzájemnému učení a pocitu sounáležitosti (Pacholík et al., 2015). Zásadním principem inkluzivního vzdělávání je podpora všech dětí s ohledem na jejich individuální vzdělávací potřeby (Najmonová et al., 2023).

Zilcher a Svoboda (2019) vymezují tři základní složky inkluze – didaktiku (praxi), kulturu a politiku. Tvrdí, že na inkluzivní vzdělávání by se mělo nahlížet z těchto třech pohledů: „Inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích“ (s. 56). Jako o ekvivalentu k inkluzivnímu vzdělávání hovoří Národní ústav pro vzdělávání o společném vzdělávání a uvádí, že tento pojem vychází z novely školského zákona č. 82/2015 Sb., která zavedla nové vymezení pojmu SVP a podpůrných opatření.

V současnosti má inkluzivní vzdělávání své zastánce i své odpůrce po celém světě. Zatímco zastánci inkluze prosazují začlenění všech žáků do běžných tříd, skupina odpůrců argumentuje ve prospěch speciálního vzdělávání. V České republice se kritici zaměřují na nepřipravenost společnosti na inkluzi v širokém pojetí. Kritizují také, jakou rychlostí je inkluze zaváděna do praxe, ne příliš velkou systematickostí v různých opatřeních a nedostatek podpory, jako jsou například asistenti pedagogů a jejich vzdělávání (Michalík et al., 2018).

Odkaz na problematiku inkluzivního vzdělávání můžeme najít i ve Strategii 2030+, což je zásadní dokument pro rozvoj vzdělávací soustavy v České republice v období 2020 – 2030. Jedním z hlavních cílů tohoto dokumentu je zajištění rovného přístupu ke kvalitnímu vzdělávání pro všechny a vytvoření podmínek pro maximální rozvoj potenciálu každého dítěte. Vzdělávací systém se chce zaměřit o vytvoření společného prostředí, kde budou zajištěny vzdělávací potřeby všech dětí a žáků (MŠMT, 2020).

Pivarč (2020) vymezuje další přístupy ve vzdělávání dětí se SVP, jako je exkluze, segregace a integrace. Avšak vzhledem k tomu, že se dnes častěji uplatňují prvky inkluze, zaměřili jsme se především na inkluzivní přístup ke vzdělávání.

## 2.2 Možnosti podpory ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Klíčem k úspěšnému vzdělávání předškolních dětí se SVP je volba vhodných metod a prostředků, které by měly odpovídat individuálním potřebám a možnostem každého dítěte, a které jsou v souladu s podpůrnými opatřeními, jež byla pro dané dítě stanovena (MŠMT, 2021).

**Podpůrná opatření** (dále jen PO) vymezuje Najmonová et al. (2023) jako úpravy ve vzdělávacím procesu a ve školských službách, které jsou nezbytné pro potřeby konkrétních dětí a žáků. Tato opatření by měla být nastavena tak, aby byla edukace dítěte se SVP co nejefektivnější a aby byly minimalizovány negativní dopady těchto potřeb na vzdělávací proces. Poskytování PO je bezplatné, mají na ně nárok všechny děti se SVP. Podle Michalíka et al. (2015) jsou PO souhrnem doporučení ke vzdělávání žáků se SVP v mateřských, základních a středních školách.

Mezi podpůrná opatření patří především poradenství poskytované školským poradenským zařízením (dále jen ŠPZ), úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, dále pak úprava očekávaných výstupů vzdělávání, individuální vzdělávací plán, použití kompenzačních a speciálních pomůcek, využití asistenta pedagoga či jiné personální podpory, úprava podmínek pro přijetí a dokončení vzdělávání a zajištění vzdělávání v prostředí technicky upraveném pro potřeby konkrétních dětí (Slowík, 2022).

PO jsou členěna do 5 stupňů zohledňujících hlediska jako např. organizační, pedagogickou a finanční náročnost. Opatření různých druhů nebo stupňů lze kombinovat.

Podpůrná opatření 1. stupně mohou provádět školská zařízení sama, bez nutnosti doporučení ze strany ŠPZ. Podpůrná opatření 2. až 5. stupně je možné uplatnit pouze s doporučením ŠPZ (Kendíková, 2020).

Pokud dítě v mateřské škole potřebuje ve výchovně-vzdělávacím procesu podpůrná opatření, může škola v rámci 1. stupně podpory vytvořit **plán pedagogické podpory** (dále jen PLPP). Jde o dokument shrnující obtíže dítěte a navrhuující konkrétní změny v metodách práce, organizaci práce a hodnocení (Boháčová et al., 2019). Dle Kendíkové (2020) může být PLPP velmi funkčním nástrojem podpory v případě, že je kvalitně zpracovaný a v praxi realizovaný.



Podpůrným opatřením 2. až 5. stupně je **individuální vzdělávací plán** (dále jen IVP). Fischer et al. (2014) poukazují na to, že hraje klíčovou roli v individuální podpoře dítěte se SVP. Je to závazný dokument zajišťující speciální vzdělávací potřeby dítěte, ve kterém je uvedeno, jak má vypadat jeho vzdělávání. Vypracovává ho škola na základě doporučení školského poradenského zařízení. „Obsahuje především cíle, obsah vzdělávání, rozsah a časové rozvržení učiva, způsoby hodnocení žáka, seznam kompenzačních a speciálních pomůcek, závěry vyšetření, předpokládané navýšení normativu, způsob kontroly plnění plánu a spolupráce se ŠPZ“ (Valenta et al., 2015, s. 71).

**Asistent pedagoga** je již několik let nedílnou součástí podpory dětí se SVP ve školských zařízeních. Vykonává přímou pedagogickou činnost během vzdělávacího procesu, která spočívá především v individuální podpoře dětí se SVP. Asistent pedagoga se řídí pokyny učitele či jiného pedagogického pracovníka a spolupracuje s ním (Čadilová et al., 2021). Nezaměřuje se pouze na práci s dětmi, ale pomáhá také učitelům s jejich profesní činností (Najmonová et al., 2023).

Pacholík et al. (2015) uvádějí, že učitelé mateřských škol nemají oprávnění k diagnostikování speciálních vzdělávacích potřeb u dětí. Legislativa vymezuje tyto pravomoci školským poradenským zařízením. V těchto institucích se kvalifikovaní odborníci zaměřují na diagnostiku oblastí jako je motorika, percepce, komunikace, rozumové schopnosti, sociální aspekty, chování, tělesné a psychické charakteristiky, úroveň schopností a dovedností dítěte (Slowík, 2016).

Mezi školská poradenská zařízení patří **pedagogicko – psychologické poradny** (dále jen PPP) a **speciálně pedagogická centra** (dále jen SPC). Mazánková (2018) uvádí, že **pedagogicko – psychologické poradny** se věnují především dětem s poruchami chování, učení a s poruchami pozornosti. Zabývají se pedagogickou a psychologickou diagnostikou a poradenstvím, spolupracují s pedagogy a asistenty pedagoga, podílejí se na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. Jejich činnost je zaměřena spíše na děti bez zdravotního postižení (Kendíková, 2016). Kopečný et al. (2018) dodávají, že v poradnách se také vyšetřují děti nadané a ty, u kterých se uvažuje o odkladu povinné školní docházky.

Oproti tomu **speciálně pedagogická centra** pracují s dětmi s určitým zdravotním postižením, případně s kombinovaným postižením. Hlavní náplní jejich služeb je především komplexní, systematická, speciálněpedagogická a psychologická práce a podpora dětí se SVP v běžné třídě mateřské školy (Lechta, 2016).

Důležitou rolí obou poradenských zařízení je dle Slowíka (2022) zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb dětí a doporučení či přímo aplikace podpůrných opatření pro tyto děti během jejich vzdělávání v mateřské škole.

Škola, která přijímá dítě se SVP, by měla splňovat určité požadavky. Mnoho lidí by jistě navrhlo zajištění bezbariérového přístupu a zajištění kompenzačních pomůcek. Dle Michalíka et al. (2018) je však na prvním místě celkové klima školy ovlivněné úrovní pedagogického sboru a vedením školy. S tím jsou v souladu i Mikšová et al. (2013), kteří pozitivní klima školy také vnímají jako významný faktor úspěšné integrace. Dalším důležitým faktorem pro bezproblémový pobyt dítěte s postižením ve škole je i motivace spolužáků a jejich vztah ke vzdělávání.

V oblasti inkluzivního vzdělávání je nezbytné zajistit personální, organizační, obsahové, materiální a prostorové podmínky, aby bylo zabezpečeno řádné fungování školy. Klíčem k úspěšnému inkluzivnímu vzdělávacímu procesu je přizpůsobení prostředí školy různorodému složení dětí. Pokud budou podmínky správně nastavené, bude dětem umožněno vzdělávání v podnětném prostředí a budou odstraněny bariéry, které by mohly dětem bránit v učení a plnohodnotném rozvoji (Adamus, 2015).

Z **prostorových podmínek** je důležité především umožnění bezbariérového přístupu do budovy školy, do třídy i na školní zahradu. Dále je důležité zvážit celkovou dispozici třídy a zjistit její vhodnost pro daný typ handicapu dítěte. Stejně tak to platí i pro vybavení třídy určené pro sezení a odpočinek integrovaného dítěte.

Co se týče **materiálních podmínek**, je nutné zajistit, aby dítě mělo dostatečný výběr pomůcek a hraček, které odpovídají jeho individuálním potřebám. Nábytek by měl být nejen vhodně uzpůsobený pro dítě se SVP, ale především bezpečný. Významnou roli hrají také finanční možnosti školy. Škola by měla být schopna zajistit nákup speciálních pomůcek pro dítě a pokrýt mzdu asistenta pedagoga.

V rámci **personálních podmínek** je klíčové, aby byl všechen personál školy nakloněn integraci dítěte se SVP, a to na základě vlastního rozhodnutí. Není možné, aby ředitel nutil své zaměstnance podílet se na integraci dítěte, pokud by s ní nebyli ztotožnění. Je potřeba, aby všichni zaměstnanci byli seznámeni s celkovým stavem a potřebami integrovaného dítěte, s čímž souvisí i rizika a pozitiva, která integrace může přinášet. Škola by měla mít k dispozici asistenta pedagoga nebo osobního asistenta a dostatečný počet pracovníků, kteří by jej v případě absence mohli zastoupit (Mikšová et al., 2013).

**Organizační uspořádání** výuky hraje klíčovou roli v jejím úspěšném průběhu, zejména pak v inkluzivním prostředí. Učitel musí řešit otázky, jak efektivně pracovat s heterogenní třídou a jak výuku diferencovat s ohledem na individuální potřeby dětí. Veškerá organizační opatření by měla být přizpůsobena individuálním možnostem a speciálním vzdělávacím potřebám dětí (Adamus et al., 2016). Je také potřeba dodržovat právní předpisy ohledně snížení počtu dětí ve třídě.

**Obsahové podmínky** stanovuje RVP PV, z něhož vychází Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP). Dle tohoto programu pak probíhá edukace v dané mateřské škole. Dětem, kterým byla přiznána podpůrná opatření, slouží ŠVP jako podklad pro vypracování PLPP nebo IVP (MŠMT, 2021).

Čadová et al. (2012) doplňují zajištění podmínek mateřské školy také o osobnost učitele: „Vytváření vhodných podmínek nezáleží pouze na materiálních možnostech konkrétního školského zařízení, vždy se ukazují jako důležitější osobní vlastnosti a odborné znalosti jednotlivých pedagogických pracovníků“ (s. 30).

Lze tedy konstatovat, že adekvátní podpora, která respektuje individuální potřeby a možnosti dítěte, je zásadní pro jejich úspěšné vzdělávání. Tato podpora zahrnuje podpůrná opatření představující nezbytné úpravy v edukačním procesu. Významnou roli hrají i školská poradenská zařízení, která diagnostikují SVP u dětí a doporučují vhodná opatření pro jejich podporu.

### **3 PŘIPRAVENOST UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL NA VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI**

V této kapitole je již pozornost zaměřena na učitelky mateřských škol. Kendíková (2020) ve své publikaci uvádí, že připravenost učitelek je velmi významným aspektem k úspěšné integraci a inkluzi dětí se SVP, ať už z jak odborného, tak z lidského hlediska.

„Důležitou podmínkou úspěšnosti předškolního vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je nejen volba vhodných (potřebám dětí odpovídajících) vzdělávacích metod a prostředků, které jsou v souladu se stanovenými podpůrnými opatřeními, ale i uplatňování vysoce profesionálních postojů učitelů i ostatních pracovníků, kteří se na péči o dítě a jeho vzdělávání podílejí“ (MŠMT, 2021, s. 35).

Připravenost učitelů na práci v inkluzivním prostředí se posuzuje na základě dvou klíčových ukazatelů: profesní a psychologické připravenosti. Profesní připravenost vychází ze znalostí pedagogických postupů, psychologických základů, znalostí individuálních rozdílů u dětí a jejich individuálních charakteristik. Psychologická připravenost zahrnuje přijetí dětí s různými vývojovými poruchami z emocionálního hlediska, připravenost začlenění těchto dětí do výuky a v neposlední řadě i spokojenost s vlastní pedagogickou činností (Persina et al., 2018).

#### **3.1 Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy**

V současnosti mohou učitelky mateřských škol získat odbornou kvalifikaci na základě středoškolského, vyššího odborného nebo vysokoškolského vzdělání se zaměřením na předškolní pedagogiku. Je tedy jasné, že z hlediska kvalifikace se skladba učitelů mateřských škol liší. Učitelky mají různou úroveň vzdělání, což může mít za následek různé pedagogické přístupy. V některých případech se může jednat o nedostatek teoretických znalostí a následně jejich neefektivní implementaci do praxe (Šmelová et al., 2022).

Učitelé mateřských škol jsou jedinou pedagogickou profesí v České republice, která k výkonu profese nepotřebuje vysokoškolské vzdělání, a to i přesto, že již několikrát požadavek k zajištění vysokoškolského vzdělání pro učitele mateřských škol zazněl. Česká republika je zároveň jednou z mála zemí, kde pro kvalifikaci učitele mateřských škol



dostačuje středoškolské vzdělání. V zemích Evropské unie, ale i ve vyspělých zemích světa, je totiž k výkonu této profese nutná vysokoškolská příprava (Syslová, 2017).

Díky současným trendům v inkluzivním vzdělávání se s dětmi se SVP nesetkávají pouze pedagogičtí pracovníci, kteří vystudovali obor zaměřený na speciální pedagogiku, ale také ti, kteří jsou součástí hlavního vzdělávacího proudu (Potměšilová, 2014). Učitelka mateřské školy hraje klíčovou roli v inkluzivním vzdělávání. Mnoho autorů se v odborné literatuře shoduje, že učitelky by měly být na práci s dětmi se SVP dobře připraveny. Burkovičová (2014) zastává názor, že je nezbytné, aby učitelka mateřské školy byla vzdělána v oblasti speciální pedagogiky. S tím souhlasí i Pivarč (2020), který tvrdí, že připravenost klíčových aktérů na inkluzivní vzdělávání, kterými učitelky mateřských škol bezpochyby jsou, je „nezbytným předpokladem a základním východiskem pro rozvoj inkluzivní kultury“ (s. 27).

Němec a Martinovská (2018) zdůrazňují skutečnost, že učitelky mateřských škol často nebývají kvalifikovány ve speciální pedagogice. Nicméně právě zavádění inkluze do praxe škol klade rostoucí nároky na rozšiřování jejich odbornosti. Ředitelé a ředitelky mateřských škol by tedy měli učitelkám zajistit metodickou podporu a možnost dalšího vzdělávání v tomto oboru.

Aby mohly učitelky dobře vykonávat svou práci v inkluzivním prostředí, je zapotřebí, aby si osvojily a rozvíjely širokou škálu speciálních dovedností a schopností. Tyto dovednosti jim umožňují efektivně pracovat s dětmi s individuálními potřebami a zvládat různé situace, ke kterým může v inkluzivním prostředí dojít. Kromě těchto specifických dovedností jsou při práci s těmito dětmi nezbytné také osobnostní předpoklady a odborné pedagogické kompetence.

Janoško a Neslušanová (2014) vymezují některé **osobnostní kompetence** inkluzivně orientovaného pedagoga. Jedna z těchto kompetencí spočívá ve schopnosti navázat plnohodnotný kontakt, který je potřebný k rozvoji interakce a komunikace s dítětem a jeho rodinou. Dále zdůrazňují schopnost empatie a spolupráce, ať už s kolegy nebo rodiči. Další důležitou kompetencí učitele je schopnost akceptovat různé odlišnosti s cílem vytvoření prostředí, ve kterém se dítě cítí respektováno a podporováno. Autoři také uvádí důležitost schopnosti pohotově a adekvátním způsobem reagovat na různorodé situace. A v neposlední řadě spadají mezi osobnostní kompetence učitele také schopnost sebereflexe a zdravého sebevědomí.

Mezi **profesní kompetence** inkluzivně orientovaného pedagoga autoři řadí komplexní odborné znalosti a pochopení, jak předávat informace a zkušenosti na různých úrovních. Dále pak odborné znalosti v oblasti inkluzivního vzdělávání, schopnost využít specifické potřeby dětí ve prospěch ostatních. Důležitými kompetencemi jsou i schopnost pracovat s rodinou dítěte i se školou jako s propojenými systémy a schopnost reagovat na nové a nepředvídané situace, které s sebou reakce a individuální potřeby dětí přináší.

S tím korespondují i Dostalová a Viktorin (2020), kteří tvrdí, že „inkluzivní vzdělávání spočívá v respektování diverzity žáků, odlišnosti se chápou jako zdroj a přínos pro vzdělávání“ (s. 16).

A v souladu s tím je tvrzení Svobodové et al. (2017) kteří uvádějí, že inkluze jako přístup ke vzdělávání se opírá o základní hodnoty, jakými jsou cenění si rozmanitosti dětí, podpora všech dětí, spolupráce a další osobní profesní rozvoj učitele.

### **3.2 Možnosti profesního rozvoje v oblasti edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami**

Profesní rozvoj učitelů je dle Švaříčka et al. (2016) dlouhodobý proces zahrnující pestrou škálu aktivit směřujících ke zkvalitnění dovedností a znalostí učitele. Těmito aktivitami mohou být kurzy, školení či semináře, které učitelům poskytují podporu pro jejich profesní růst a zároveň jim dávají prostor pro samostudium.

Profesní rozvoj je nedílnou součástí celoživotního vzdělávání. Zkušený učitel průběžně reflektuje, hodnotí a zkvalitňuje svoji práci. Uvědomuje si své silné a slabé stránky a aktivně plánuje další zlepšení. Soustavně pracuje na svém osobnostním rozvoji. V rámci pedagogické oblasti se zaměřuje na osvojování si nových poznatků prostřednictvím studia odborné literatury, využívání informačních zdrojů a účastí na seminářích. Spolupráce s ostatními pedagogy přináší prospěch dětem a zvyšuje celkovou kvalitu výuky a efektivitu práce (Step by Step Česká republika, 2016).

Stejného názoru jsou i Syslová a Chaloupková (2015), které tvrdí, že základem profesního rozvoje učitele je „schopnost reflektovat svoji práci, uvědomovat si svoje silné stránky a plánovat rozvoj těch slabých“ (s. 26).

Klíčovými aspekty přístupu učitele v rámci inkluzivního vzdělávání jsou spolupráce s rodiči a dalšími odborníky ve vzdělávání a týmová práce. Nezbytný je i osobní profesní rozvoj. Vyučování souvisí s učením, je tedy žádoucí, aby se i učitelé celoživotně vzdělávali

(Dostalová & Viktorin, 2020). S tím souhlasí i Svobodová et al. (2017), kteří uvádějí, že jako učitelé zodpovídáme za své celoživotní vzdělávání.

Učitelská profese klade na celoživotní učení ještě větší nároky než jakákoliv jiná. Profesní růst a práce na sobě samém jsou nezbytnou podmínkou pro kvalitní výuku a přináší prospěch hlavně dětem. Učitel mateřské školy musí být především dobrým diagnostikem, což znamená, že by měl být schopen rozpoznat své silné a slabé stránky. Teprve potom může být dobrým diagnostikem dětem a pomáhat jim v jejich rozvoji (Syslová, 2013).

Podle Havla et al. (2016) je nutné udělat změny v teoretické i praktické složce studia a vzájemně je propojit. Jako první a nezbytný krok pro zajištění kvalitní přípravy budoucích učitelů na práci v inkluzivním prostředí uvádí zavedení nového předmětu zaměřeného na inkluzi do stávajícího kurikula pedagogických fakult. Dále je také nutné rozšířit teoretický i praktický rámec pedagogických disciplín o problematiku inkluze.

Potřebné jsou i různé programy psychologické a odborné podpory učitelů pro realizaci edukačních činností při práci s dětmi se SVP (Perschina et al., 2018).

Pivarč (2020) nabízí cestu k profesnímu rozvoji učitelů MŠ a navrhuje několik doporučení, která mohou přispět k lepší připravenosti učitelů na inkluzivní vzdělávání. Řadí mezi ně mentoring, supervizi učitelů, vzájemné hospitace a sebezkušenostní výcviky či kurzy. Autor tato doporučení formuluje v prostředí základní školy, nicméně je lze aplikovat i na prostředí mateřských škol.

Na základě výše uvedeného můžeme shrnout, že inkluzivní vzdělávání klade vysoké nároky na profesní vybavenost učitelů mateřských škol. Profesní rozvoj učitelů je dlouhodobý proces, který je nezbytný pro zlepšení znalostí a dovedností v oblasti inkluzivního vzdělávání.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



## 4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V současné době je problematika vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami poměrně aktuálním tématem a čím dál častěji se s těmito dětmi setkáváme i v mateřských školách. V teoretické části jsme se opírali o teoretická východiska v rámci problematiky vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkumná část je zaměřena na zjištění připravenosti učitelek mateřských škol na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Praktickou část mé bakalářské práce tvoří kvantitativní výzkum. V první části budou představeny výzkumné cíle a otázky, následně bude popsána metoda sběru dat.

### 4.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavní cíl výzkumu:

- Zjistit, jak jsou učitelky mateřských škol připraveny na vzdělávání dětí se SVP.

Dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit, jak učitelky mateřských škol hodnotí své znalosti a dovednosti v oblasti vzdělávání dětí se SVP.
- Zjistit, co znesnadňuje učitelkám mateřských škol práci s dětmi se SVP.
- Zjistit, co podporuje připravenost učitelek mateřských škol na vzdělávání dětí se SVP.

Hlavní výzkumná otázka (dále jen HVO):

- Jaká je připravenost učitelek mateřských škol na vzdělávání dětí se SVP?

Dílčí výzkumné otázky (dále jen DVO):

- Jak učitelky mateřských škol hodnotí své znalosti a dovednosti v oblasti vzdělávání dětí se SVP?
- Co znesnadňuje učitelkám mateřských škol práci s dětmi se SVP?
- Co podporuje připravenost učitelek mateřských škol na vzdělávání dětí se SVP?

## 4.2 Metoda sběru dat

Pro praktickou část této bakalářské práce byl zvolen kvantitativně orientovaný výzkum. Jako hlavní výzkumná metoda byl použit dotazník, který byl anonymní. Chráska (2016) uvádí, že dotazník patří mezi nejpoužívanější metody v pedagogickém výzkumu. Za velkou výhodu považuje především rychlý a ekonomický sběr dat od velkého počtu respondentů.

Dotazník byl určen učitelkám mateřských škol a skládal se ze dvou částí. Úvodní část zahrnovala představení autorky a tématu práce, následně byl vysvětlen účel dotazníkového šetření a samozřejmostí bylo i poděkování respondentům. Druhou část tvořily samotné položky dotazníku, kterých bylo celkem 19, z toho 9 uzavřených, 3 otevřené a 7 polouzavřených. Dotazník byl zpracován v aplikaci Google Forms a rozeslán online formou na emailové adresy ředitelky a ředitelů vybraných mateřských škol, kteří byli požádáni o sdílení dotazníku mezi své kolegyně. Odkaz byl také umístěn do různých skupin na sociální síti Facebook. Jednalo se o skupiny, ve kterých se sdružují učitelé MŠ. Vyplňování dotazníku probíhalo od 4.3.2024 do 20.3.2024 a během tohoto období bylo vyplněno a odesláno 202 dotazníků. Dotazník je uveden v příloze P I bakalářské práce.

## 4.3 Výzkumný vzorek

Výzkumným souborem práce byly učitelky běžných mateřských škol v České republice. Vzhledem k tomu, že profese učitele mateřské školy je převážně doménou žen a ženský rod je i součástí názvu bakalářské práce, rozhodli jsme se administrovat dotazník pouze ženám. Dotazník vyplnilo a odeslalo celkem 202 učitelek, přičemž podmínkou k vyplnění dotazníku byla aktuální nebo předešlá zkušenost s prací s dětmi se SVP. Jednalo se tedy o záměrný anketní výběr respondentů, který Chráska (2016) definuje tak, že se respondenti dostávají sami do výběru, a to na základě vlastního rozhodnutí.

#### 4.4 Předvýzkum

Finální verzi dotazníku předcházel předvýzkum, který probíhal na konci února 2024. Během této doby byl dotazník distribuován 10 učitelkám ze dvou mateřských škol z blízkého okolí. Učitelky byly požádány o posouzení srozumitelnosti formulovaných otázek a doplnění případných poznámek či postřehů k položkám dotazníku. Na základě předvýzkumu byla upravena úvodní část, snížena časová dotace potřebná k vyplnění dotazníku, byly doplněny možnosti k položkám č. 2 a č. 7 a u některých otázek došlo ke změně formulace. Byly také opraveny drobné technické nedostatky.

## 5 ZPRACOVÁNÍ A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

V této kapitole se budeme zabývat vyhodnocením a zpracováním získaných dat z dotazníkového šetření. Jednotlivé položky dotazníku byly přepsány a následně vyhodnoceny pomocí programu Microsoft Excel. Z důvodu lepší přehlednosti byl ke každé položce v dotazníku vytvořen sloupcový graf, výsečový graf nebo tabulka. V tabulce i v textu uvádíme relativní i absolutní četnosti, data v grafech jsou uvedena pouze v relativních hodnotách.

### 5.1 Vyhodnocení získaných dat

Nejdříve jsme se zaměřili na vyhodnocení sociodemografických údajů (položky č. 1 – 4) a následně jsme přešli k vyhodnocení stěžejních položek dotazníku.

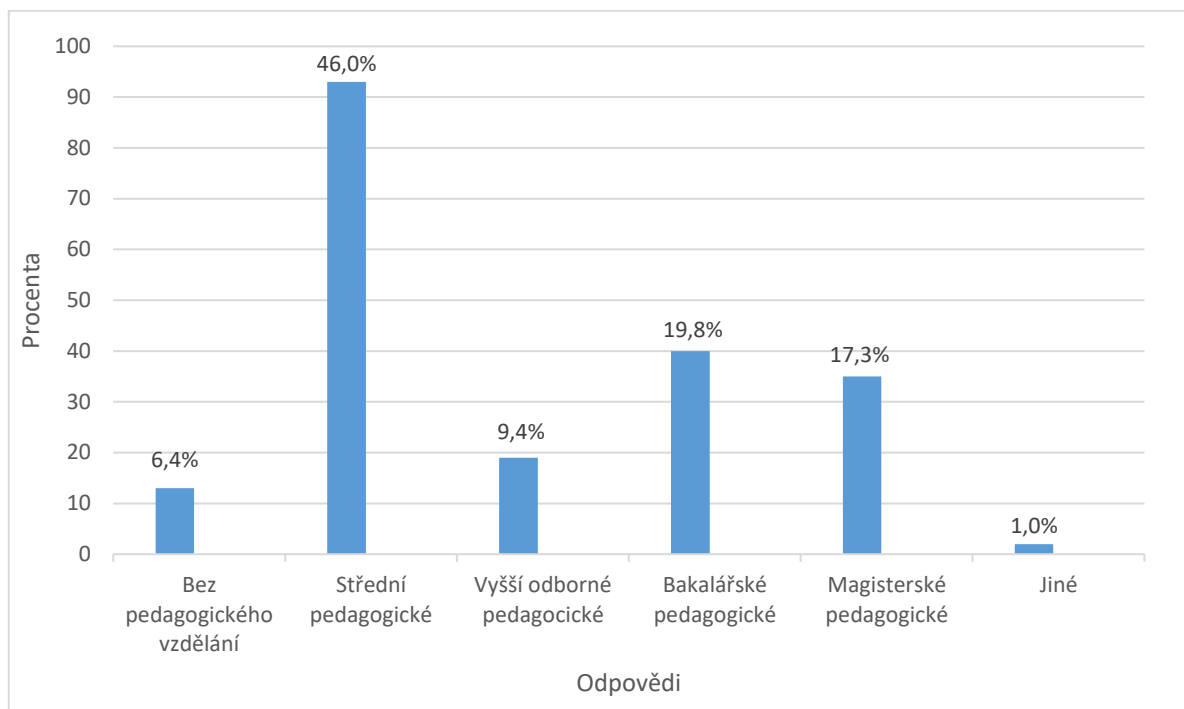
#### **Položka č. 1: Kolik je vám let?**

První položkou v dotazníku jsme chtěli zjistit věkovou strukturu respondentů. V největším počtu se dotazníku zúčastnily učitelky starší 51 let, a to 59 (29, 2 %), další nejpočetnější skupinu s 26,2 % tvořilo 53 učitelek ve věku 41 – 50 let. Ve věku 18 – 30 vyplnilo dotazník 52 respondentek (25,7 %) a nejméně respondentek bylo ve věku 31 – 40 let (38; 18,8 %).

#### **Položka č. 2: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?**

Prostřednictvím položky č. 2 jsme zjišťovali nejvyšší dosažené vzdělání učitelek (viz graf č. 1). Tuto položku jsme zařadili z důvodu porovnání vlivu dosaženého vzdělání na připravenost v oblasti speciálního vzdělávání. Největší zastoupení měly učitelky se středním pedagogickým vzděláním 93 (46 %). Tento výsledek je v souladu s výstupem z mimořádného šetření MŠMT z roku 2019, kde bylo zjištěno, že více než polovina učitelů MŠ, konkrétně 66,6 % má nejvyšší dosažené vzdělání středoškolské s maturitou (MŠMT, 2019). Na druhou stranu můžeme z grafu vyčíst, že více než polovina respondentek, konkrétně 94, mělo vyšší vzdělání než střední pedagogické. Druhou nejpočetnější skupinou byly absolventky bakalářského studia 40 respondentek (19,8 %) a o něco méně pak měly učitelky s magisterským vzděláním pedagogického směru (35; 17,3 %). Respondentek, které absolvovaly vyšší odbornou školu, bylo 19, což představuje relativní četnost 9,4 %. Další skupinou byly respondentky bez pedagogického vzdělání, kterých bylo 13 (6,4 %). V tomto případě předpokládáme, že to byly učitelky, které zatím nemají odpovídající

kvalifikaci pro profesi učitelky mateřské školy. Mohly to být buď učitelky, které aktuálně studují nebo ty, které již v praxi jsou, ale studovat ještě nezačaly. Nejméně respondentek vybralo odpověď jiné nejvyšší dosažené vzdělání, z čehož byla 1 respondentka s titulem inženýra a 1 respondentka s vyšším odborným sociálně právním vzděláním.



Graf 1 Nejvyšší dosažené vzdělání

### **Položka č. 3: Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?**

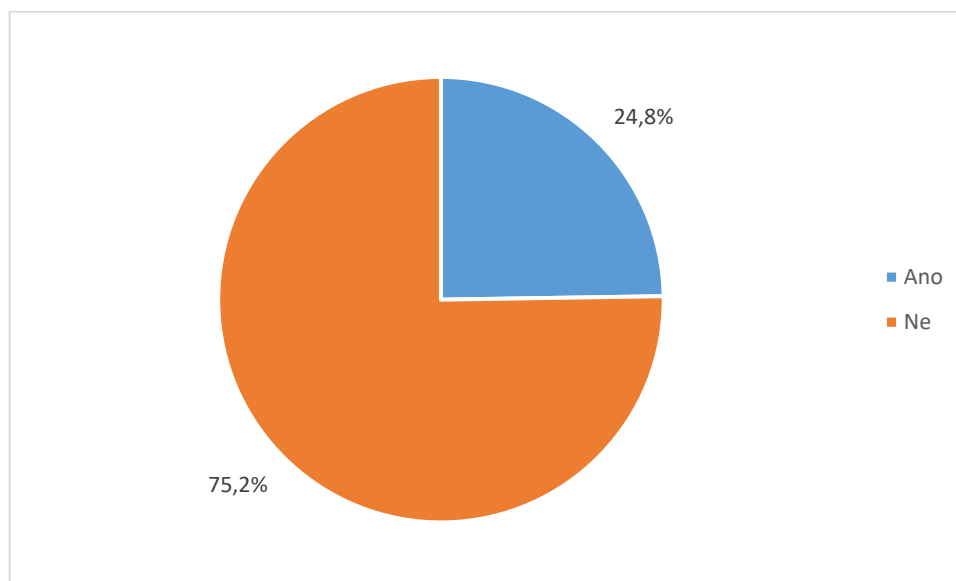
U položky č. 3 nás zajímala délka praxe učitelek mateřských škol, jelikož může mít vliv na zkušenosti učitelek a jejich připravenost na vzdělávání dětí se SVP. Nejvíce učitelek bylo s délkou praxe 3 – 10 let, tato možnost se týkala 71 respondentek (35,1 %). Druhou nejpočetnější skupinu tvořily učitelky s délkou praxe delší než 20 let. Odpověď vybralo 63 respondentek, relativní četnost představuje 31,2 %. Třetí nejčastěji zvolenou možností byla délka praxe 11 – 20 let, uvedlo tak 38 respondentek (18,8 %). Vzhledem k tomu, že více než polovina respondentek uvedla praxi delší než 11 let, může to naznačovat, že tyto učitelky disponují dostatkem zkušeností pro práci s dětmi se SVP. Nejméně početnou skupinou byly respondentky s délkou pedagogického působení 0 – 2 roky (30; 14,9 %). Tyto učitelky jsou začínajícími učitelkami a předpokládáme, že by mohly potřebovat více podpory v oblasti speciálního vzdělávání.

**Položka č. 4: Kde se nachází mateřská škola, ve které pracujete?**

V položce č. 4 byly respondentky dotázány na polohu mateřské školy, ve které pracují. 113 respondentek (55,9 %) uvedlo, že pracují ve městě a 89 respondentek (44,1 %) uvedlo, že se jejich mateřská škola nachází v obci.

**Položka č. 5: Máte specializaci nebo rozšířené vzdělání v oblasti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?**

Prostřednictvím další položky jsme chtěli zjistit, jestli mají učitelky specializaci či rozšířené vzdělání v oblasti vzdělávání dětí se SVP (graf č. 2). 152 respondentek (75,2 %) uvedlo, že specializaci nemají. To naznačuje, že většina dotazovaných učitelek může mít nedostatečné znalosti v oblasti práce s dětmi se SVP. Na druhou stranu 50 respondentek (24,8 %) odpovědělo, že mají specializaci či rozšířené vzdělání v této oblasti. Tato menší část respondentek může představovat učitelky, které jsou dobře vybavené znalostmi a dovednostmi v oblasti speciálního vzdělávání.



Graf 2 Rozšířené vzdělání v oblasti vzdělávání dětí se SVP

**Položka č. 6: Jestliže jste odpověděla v předchozí otázce „Ano“, uveďte, o jakou specializaci či rozšířené vzdělání se jedná.**

První otevřenou otázkou v dotazníku byla položka týkající se specializace či rozšířeného vzdělání učitelek v oblasti vzdělávání dětí se SVP. Na tuto otázku odpovídalo pouze 50 respondentek, jelikož zbylých 152 se vyjádřilo, že žádné vzdělání navíc nemají. Nejdříve jsme provedli analýzu odpovědí a následně vypsali nejčastější odpovědi, které se u respondentek opakovaly. Na základě četnosti jsme je pak seřadili od těch, které byly u respondentek zastoupeny nejčastěji viz tabulka 1. Ze získaných dat jsme zjistili, že nejčastější specializací či doplňkovým studiem je u učitelek studium speciální pedagogiky, což je klíčová oblast pro práci s dětmi se SVP. Z tabulky dále můžeme vyčíst, že 7 respondentek absolvovalo kurz logopedického asistenta a 6 respondentek kurz asistenta pedagoga. Tyto kurzy mohou být pro učitelky užitečné zejména při práci s dětmi s vadami řeči. Jedna respondentka absolvovala semináře zaměřené na problematiku ADHD a autismu a další respondentka uvedla, že je metodikem vzdělávání nadaných dětí, což poukazuje na zájem o práci s různými typy vzdělávacích potřeb u dětí. Získaná data ukazují, že učitelky mají různé specializace v oblasti vzdělávání dětí se SVP, které jim umožňují efektivní práci s těmito dětmi.

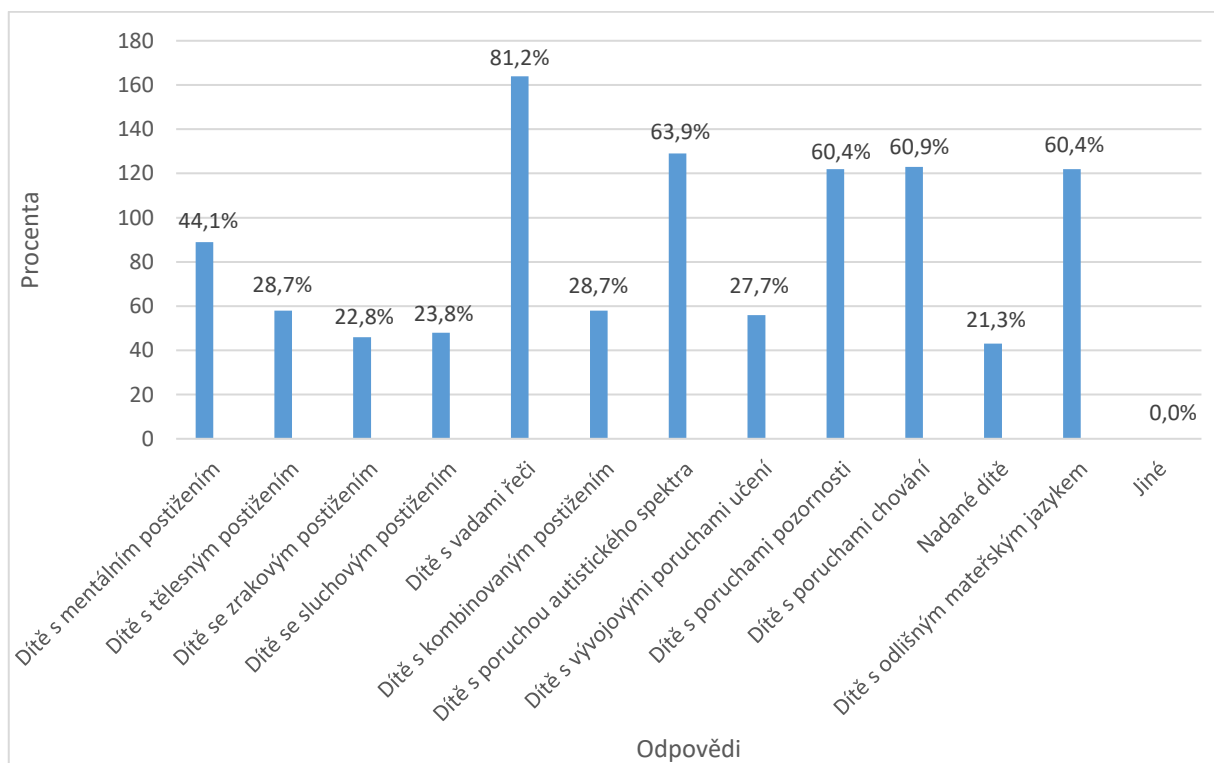
Tabulka 1 Rozšířené vzdělání v oblasti vzdělávání dětí se SVP

<b>Odpovědi respondentů</b>	<b>Četnost respondentů</b>
Speciální pedagogika	35
Logopedický asistent	7
Kurz asistenta pedagoga	6
Semináře ADHD, autismus	1
Metodik vzdělávání nadaných dětí	1



### Položka č. 7: S jakými dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami jste se v rámci své praxe v mateřské škole setkala?

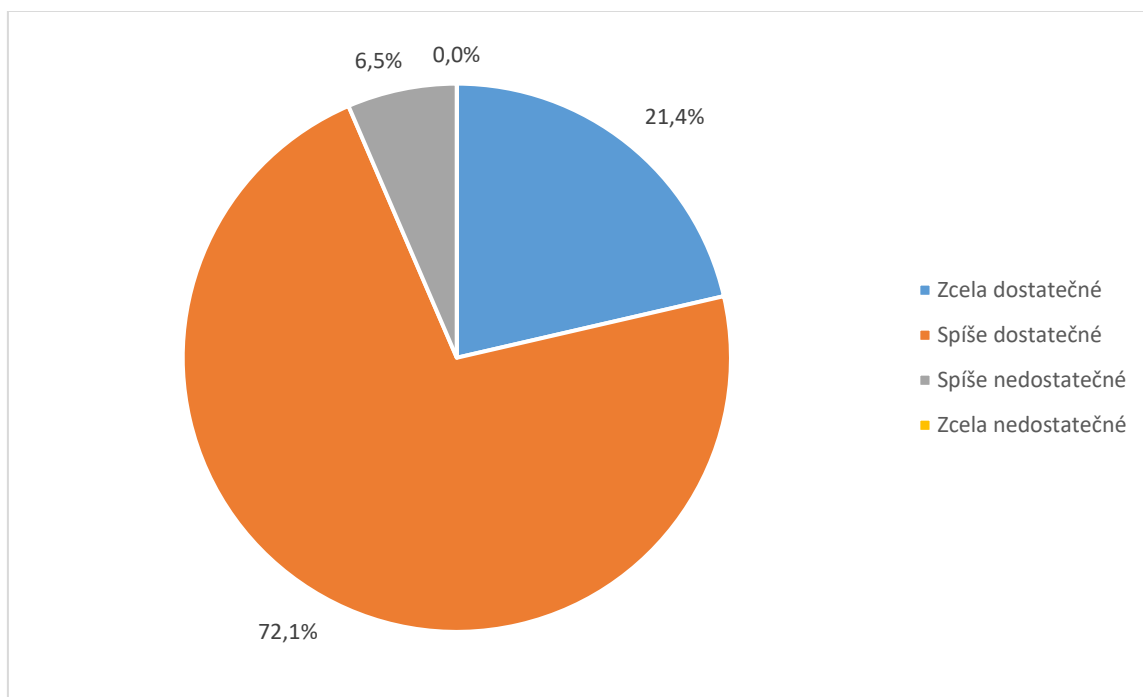
U této položky mohly respondentky zvolit jednu nebo více možností, proto celek nečiní 100 %. V tomto případě bylo sledováno, jaké postižení se objevuje nejčastěji, se kterými SVP se učitelky setkávají nejvíce. Jak lze vidět v grafu č. 3, respondentky mohly vybírat ze 13 možností, z nichž jedna nabízela možnost „jiné odpovědi“. Ze získaných dat je patrné, že nejvíce se učitelky setkaly s dětmi s vadami řeči, konkrétně 164 respondentek, což je 81,2 %. Dalším typem SVP, se kterými se učitelky v praxi setkaly, byly děti s PAS (129 učitelek; 63,9 %). 123 respondentek (60,9 %) se v praxi MŠ setkalo s dětmi s poruchami chování. O čtvrté místo se dělí hned dva typy SVP. V tomto případě označilo 122 respondentek (60,4 %) poruchy pozornosti a odlišný mateřský jazyk. S dítětem s mentálním postižením pracovalo 89 respondentek (44,1 %). 58 respondentek (28,7 %) se v praxi setkalo s dítětem s tělesným postižením. S kombinovaným postižením se v praxi setkalo také 58 respondentek (27,8 %). Dále následuje dítě s vývojovými poruchami učení, s nímž se v praxi setkalo 56 učitelek (27,7 %). Celkem 48 učitelek (23,8 %) pracovalo s dítětem se sluchovým postižením a 46 učitelek (22,8 %) s dítětem se zrakovým postižením. Speciálně vzdělávací potřebou, se kterou se respondentky setkaly nejméně, bylo nadané dítě, konkrétně 43 učitelek (21,3 %).



Graf 3 Zkušenosti v praxi s dětmi se SVP

**Položka č. 8: Jak hodnotíte své dovednosti při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami?**

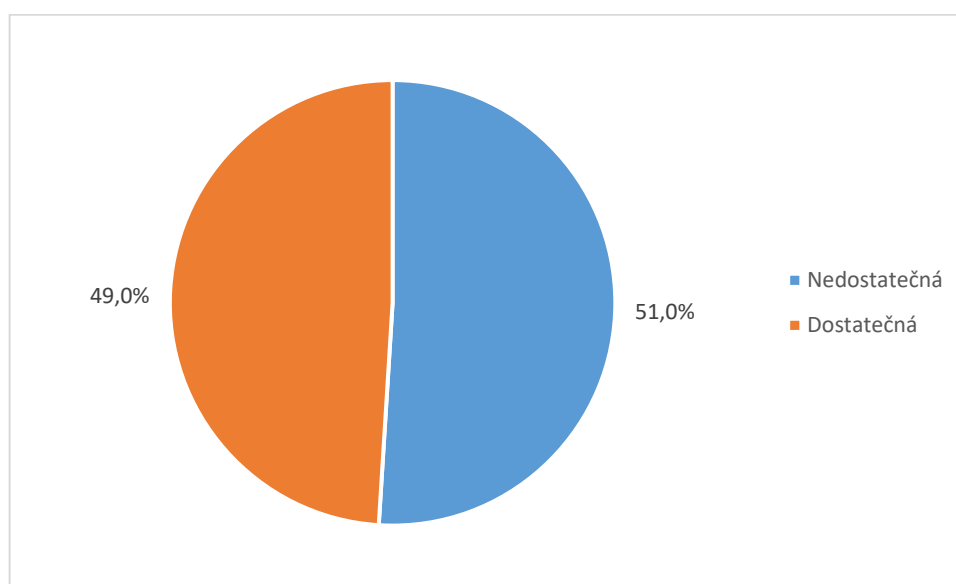
Jednou z důležitých otázek, která nám pomohla zjistit, jak učitelky vnímají své dovednosti v oblasti speciálního vzdělávání, byla otázka č. 8. Z grafu č. 4 můžeme vyčíst, že více než polovina respondentek vnímá své dovednosti jako spíše dostatečné. Konkrétně to bylo 145 respondentek (71,8 %). 43 respondentek (21,3 %) hodnotilo své dovednosti za zcela dostačující. 14 respondentek (6,9 %) považuje své dovednosti při práci s dětmi se SVP za spíše nedostatečné. Tato skupina respondentek může vyžadovat další podporu k posílení svých schopností v této oblasti, bylo by tedy vhodné zapracovat na jejich dalším vzdělávání. Poslední možnost „zcela nedostatečné“ nevedla ani jeden respondentka. Získaná data naznačují, že většina respondentek cítí v oblasti práce s dětmi se SVP velkou důvěru ve své schopnosti efektivně pracovat s těmito dětmi. Respondentky vnímají, že jsou dostatečně vybaveny dovednostmi potřebnými pro práci s dětmi se SVP, což představuje pozitivní krok k dalšímu zkvalitňování vzdělávání těchto dětí.



Graf 4 Dovednosti při práci s dětmi se SVP

**Položka č. 9: Považujete Vaše dosažené vzdělání za dostatečné při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami?**

Další otázka, která nám pomohla ve zjištění připravenosti učitelek na vzdělávání dětí se SVP, byla položka č. 9. Respondentek jsme se ptali, jestli vnímají své dosavadní vzdělání při práci s dětmi se SVP za dostatečné. V teoretické části jsme se opírali o výzkum Yusofa a Ismaila (2020), kteří tvrdí, že je důležité, aby učitelky měly v této oblasti dostatečné znalosti, neboť jejich připravenost závisí na jejich znalostech. Z grafu č. 5 je patrné, že 103 respondentek (51 %) nepovažuje své vzdělání za dostatečné při práci s dětmi se SVP. Na základě těchto výsledků lze říci, že více než polovina respondentek cítí nedostatky ve svém dosavadním vzdělání, je tedy třeba značná podpora v podobě dalšího vzdělávání a rozvoje učitelek v oblasti práce s dětmi se SVP. Naopak 49 % respondentek, což představuje 99 učitelek, považuje své vzdělání za dostačující. Tato skupina má důvěru ve své dosavadní vzdělání a pravděpodobně se cítí lépe připravena pro práci s těmito dětmi.



Graf 5 Úroveň dosaženého vzdělání

**Položka č. 10: Jestliže jste v předchozí otázce odpověděla „Ne“, uveďte, co by Vám v této oblasti pomohlo.**

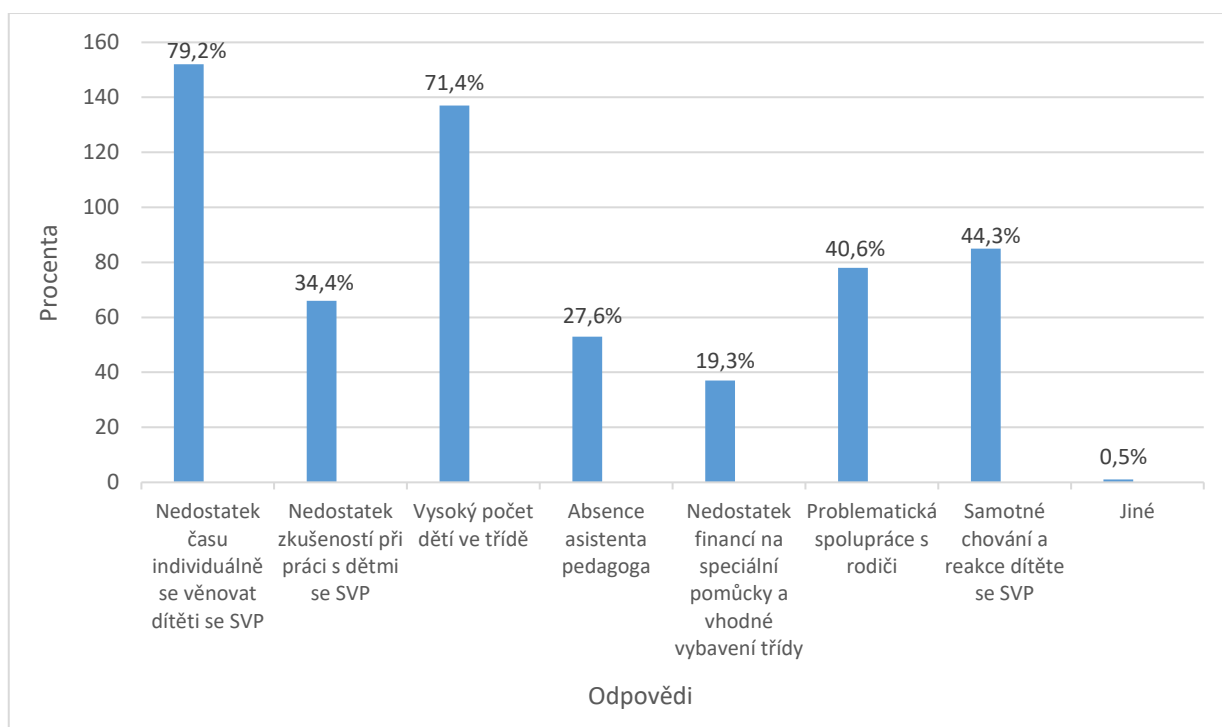
Další položka dotazníku byla otevřená a navazuje na položku č. 9. Zodpovídaly ji pouze ty, které své vzdělání v oblasti práce s dětmi se SVP považují za nedostatečné, tedy celkem 105 respondentek. Z tabulky č. 2 vyplývá, že téměř polovina respondentek vyjádřila potřebu dalšího vzdělávání při práci s dětmi se SVP, ať už formou školení, seminářů, webinářů, vzdělávacích kurzů či workshopů. To značí zájem učitelek dále se vzdělávat a zlepšovat své znalosti a schopnosti. 16 respondentek zastává názor, že by jim v této oblasti pomohlo studium speciální pedagogiky. 13 respondentek se shoduje, že by uvítaly lepší přípravu v rámci jejich předchozího studia. 6 učitelek uvedlo, že by jim práci usnadnila užší spolupráce s poradenským zařízením a 5 učitelek uvedlo potřebnou pomoc v podobě asistenta pedagoga. Praxi ve speciálních mateřských školách by uvítaly 4 respondentky. Speciálního pedagoga ve škole zvolily 3 respondentky a další 3 učitelky uvedly, že by jim pomohl menší počet dětí ve třídě, ve které je integrováno dítě se SVP. Na pomoci od kolegyň a sdílení zkušeností se shodly 2 respondentky, dalším dvěma by pomohlo absolvování logopedického kurzu. Jedna respondentka uvedla, že by chtěla mít možnost čerpat studijní volno, které je nenárokové. Celkově tyto požadavky ukazují na různorodé potřeby učitelek v oblasti speciálního vzdělávání a zdůrazňují význam poskytování podpory, dalšího vzdělávání a profesního rozvoje za cílem zkvalitnění práce s dětmi se SVP.

Tabulka 2 Pomoc v oblasti vzdělávání dětí se SVP

Odpovědi respondentů	Četnost respondentů
DVPP, vzdělávací kurzy, školení, semináře, webináře, workshopy	50
Studium speciální pedagogiky	16
Lepší příprava v rámci předchozího studia	13
Užší spolupráce se ŠPZ	6
Asistent pedagoga	5
Praxe ve speciálních mateřských školách	4
Speciální pedagog ve škole	3
Méně dětí ve třídě, kde je integrované dítě se SVP	3
Pomoc kolegyň, sdílení zkušeností	2
Logopedický kurz	2
Možnost čerpat studijní volno	1

### Položka č. 11: Co Vám znesnadňuje práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami?

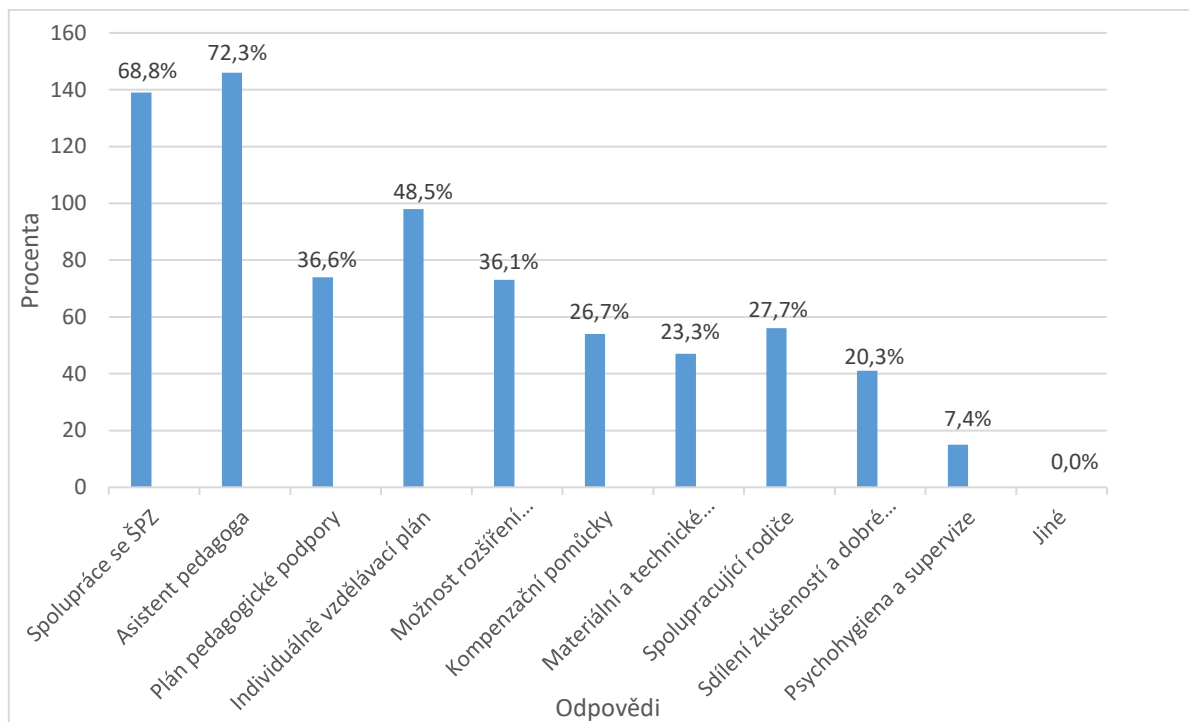
U této položky mohly respondentky uvést více odpovědí, celek tedy netvoří 100 % (graf č. 6). Na základě vyhodnocení jsme zjistili, že učitelky čelí širokému spektru výzev při práci s těmito dětmi. Nejčastěji uváděným problémem je nedostatek času individuálně se věnovat dítěti se SVP, který uvedlo 158 respondentek (78,2 %). Dalším častým jevem je vysoký počet dětí ve třídě, ve které je integrováno dítě se SVP, což zvolilo 141 respondentek (69,8 %). Tyto dva faktory mohou vést k nedostatečnému a neefektivnímu poskytování podpory, které tyto děti potřebují. Jako další potíže učitelky uvedly samotné chování a reakce dítěte se SVP (88 respondentek; 43,6 %), problematickou spolupráci s rodiči (80 respondentek; 39,6 %) a nedostatek zkušeností při práci v oblasti speciálního vzdělávání (68 respondentek; 33,7 %). Další potíže spatřují učitelky v absenci asistenta pedagoga (54 respondentek; 26,7 %) a v nedostatku financí na speciální pomůcky a vybavení třídy (38 respondentek; 18,8 %). Jedna respondentka využila možnosti jiné než nabízené odpovědi a zmínila nedostatečnou kvalitu vzdělání asistenta pedagoga. Získaná data naznačují, že učitelky potřebují podporu, která jim umožní efektivněji pracovat s dětmi se SVP, především ve formě zajištění adekvátního času individuálně moci s těmito dětmi pracovat, snížením počtu dětí ve třídě a posílením spolupráce s rodiči a dalšími profesionály.



Graf 6 Nejčastější potíže při práci s dětmi se SVP

**Položka č. 12: Jaká je stávající podpora ve Vaší mateřské škole při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami?**

Následující otázka poskytuje ucelený pohled na dostupné formy podpory pro učitelky pracující s dětmi se SVP. Respondentky měly možnost opět zvolit více odpovědí viz graf č. 7. Nejvyšší podíl respondentek uvedlo jako podporu asistenta pedagoga, konkrétně 146; 72,3 % a podporu ve formě spolupráce se ŠPZ zvolilo 139 respondentek; 68,8 %. Tento výsledek podtrhuje význam spolupráce mezi pedagogickými pracovníky a specialisty v oblasti speciální pedagogiky. Jako další podporu uvedly respondentky nástroje pro poskytování podpory dětem se SVP, individuální vzdělávací plán (98 respondentek; 48,5 %) a plán pedagogické podpory 74 respondentek; 36,6 %. 73 respondentek (36,1 %) uvedlo, že mají možnost rozšíření jejich specializace v podobě kurzů či školení. 56 respondentek (27,7 %) má podporu ve formě dobré spolupráce s rodiči dětí se SVP. Další forma spolupráce, kterou mají učitelky v mateřských školách k dispozici, jsou kompenzační pomůcky (54; 26,7 %) a vhodné materiální a technické podmínky (47; 23,3 %). Nejmenší podporu zastupuje v mateřských školách sdílení zkušeností a dobré praxe (41 respondentek, 20,3 %) a psychohygiena a supervize, což vybralo pouze 15 respondentek (7,4 %). Celkově lze říci, že nejběžnějšími formami podpory poskytovanými mateřskými školami je podpora ve formě asistenta pedagoga, spolupráce se ŠPZ a podpůrná opatření v podobě IVP a PLPP. Nicméně je třeba zmínit i formy podpory, které jsou méně dostupné, jako například sdílení zkušeností, dobré praxe, psychohygiena a supervize. Je tedy zřejmé, že existuje prostor pro zlepšení v oblasti výměny zkušeností a sdílení osvědčených postupů mezi učiteli.



Graf 7 Stávající podpora v MŠ při práci s dětmi se SVP

**Položka č. 13: Uveďte, jakou další podporu byste při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami uvítala.**

Tato položka navazuje na předchozí dotazníkovou položku. Formy podpory, které v předchozí položce respondentky nezmiňovaly, obsazují v této položce první příčky. Ze získaných dat jsme vytvořili tabulku, která poukazuje na potřebu další podpory v mateřských školách (tabulka č. 3). Nejčastěji uváděnou formou podpory jsou dle odpovědí respondentek spolupracující rodiče, což zmínilo 95 respondentek (47 %). To naznačuje, že učitelky považují úzkou spolupráci s rodiči za klíčovou pro efektivní práci s dětmi se SVP. Další často uváděnou formou podpory je možnost rozšíření specializace prostřednictvím kurzů nebo školení, což uvedlo 93 respondentek (46 %). Lze tedy konstatovat, že učitelky se chtějí dále vzdělávat v oblasti inkluzivního vzdělávání a získat potřebné znalosti a dovednosti. Sdílení zkušeností a dobré praxe jsou další formou podpory, kterou by uvítalo 88 respondentek (43,6 %). Následně respondentky zvolily psychohygienu a supervizi (60; 29,7 %), vhodné materiální a technické podmínky (59; 29,2 %), spolupráci se ŠPZ (53; 26,2 %), kompenzační pomůcky (51; 25,2 %) a asistenta pedagoga (50; 24,8 %). Méně často uváděly respondentky nástroje poskytující podporu dětem se SVP, jako je PLPP (24; 11,9 %) a IVP (23; 11,4 %). Zajímavé je, že 9 respondentek využilo možnost jiné odpovědi a uvítalo by vyšší finanční ohodnocení. To

může znamenat, že učitelky mateřských škol vnímají náročnost práce s dětmi se SVP a necítí se adekvátně ohodnocené.

Tabulka 3 Další podpora v MŠ při práci s dětmi se SVP

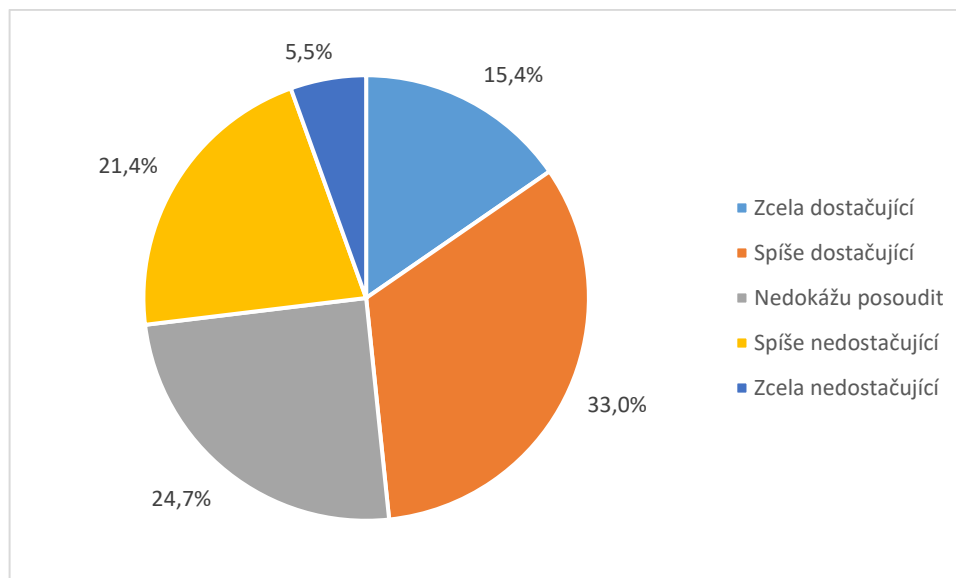
Odovědi respondentů	Četnost respondentů
Spolupracující rodiče	95
Možnost rozšíření specializace (např. kurzy, školení)	93
Sdílení zkušeností a dobré praxe	88
Psychohygiena a supervize	60
Vhodné materiální a technické podmínky	59
Spolupráce se ŠPZ	53
Kompenzační pomůcky	51
Asistent pedagoga	50
Plán pedagogické podpory	24
Individuální vzdělávací plán	23
Vyšší finanční ohodnocení	9

Položky č. 14 a 15 spolu úzce souvisí, týkají se hodnocení podpory poskytované ŠPZ.

**Položka č. 14: V případě, že spolupracujete se školským poradenským zařízením, jak hodnotíte pomoc, kterou Vám ŠPZ poskytuje?**

Na otázku v položce č. 14 odpovědělo 182 respondentek, je tedy zřejmé, že zbylý počet z celkového počtu respondentek se ŠPZ aktuálně nespolupracuje. Jak vidíme v grafu č. 8, 60 respondentek (33 %) zhodnotilo podporu od ŠPZ jako spíše dostačující a 28 respondentek (15,4 %) ji považuje za zcela dostačující. Necelých 50 % respondentek tedy vnímá poskytovanou podporu od ŠPZ jako dostatečnou, což naznačuje, že ŠPZ poskytuje učitelkám adekvátní podporu v oblasti speciálního vzdělávání. Poměrně velká část respondentek (45; 24,7 %) nedokáže posoudit poskytovanou pomoc od ŠPZ, což může znamenat, že nejsou dostatečně informovány o službách poskytovaných ŠPZ. 39 respondentek (21,4 %) vnímá podporu od ŠPZ za spíše nedostatečnou a 10 respondentek (5,5 %) ji hodnotí jako zcela nedostačující. To může poukazovat na určité nedostatky ve službách poskytovaných ŠPZ.

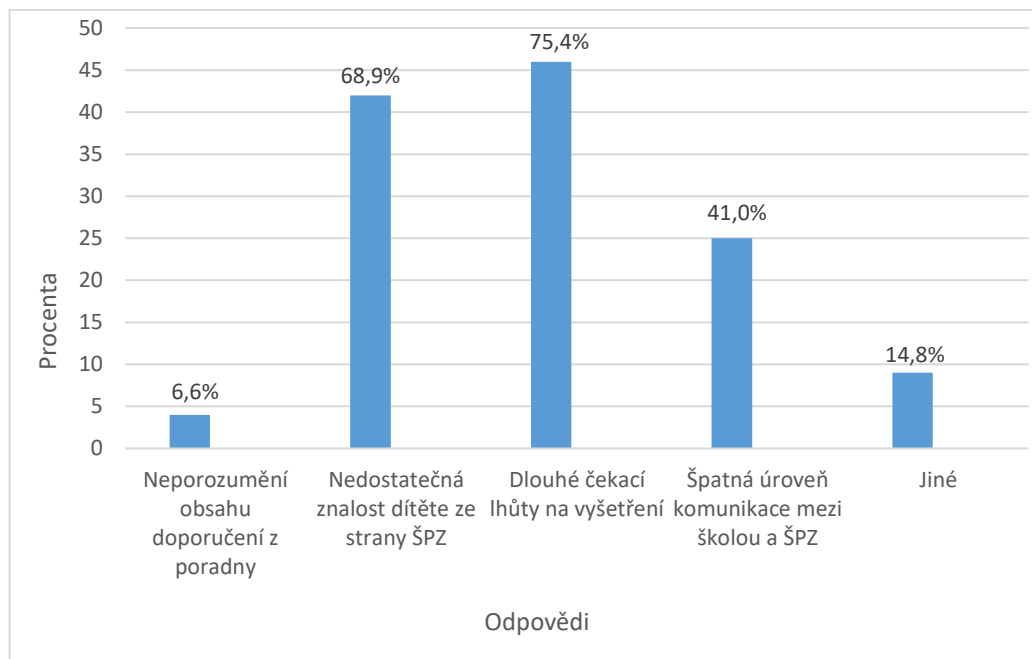




Graf 8 Hodnocení podpory od ŠPZ

**Položka č. 15: Pokud jste uvedla odpověď „spíše nedostačující“ nebo „zcela nedostačující“, zdůvodněte, prosím, své tvrzení.**

Nedostatky, na které jsme poukazovali v předchozí položce dotazníku, jsme vyhodnotili u položky č. 15, ve které měly respondentky zdůvodnit možné důvody nedostatečné podpory od ŠPZ. Celkem se to týkalo 61 respondentek, přičemž mohly využít více možností odpovědi viz graf č. 9. Nejvíce respondentek (46; 75,4 %) odůvodnilo své tvrzení tím, že v praxi bývají velmi dlouhé čekací lhůty, než se dítě dostane na vyšetření do ŠPZ, a že pracovníci ŠPZ dostatečně neznají vyšetřované dítě (42; 68,9 %). 25 respondentek (41 %) uvedlo špatnou úroveň komunikace mezi školou a ŠPZ a 4 respondentky (6,6 %) se přiznaly, že neporozuměly doporučením ze strany ŠPZ. Tato skutečnost může plynout z toho, že ŠPZ často poskytuje pouze velmi obecná doporučení, a ne konkrétní postupy, jak s dítětem se SVP pracovat. Možnosti jiné odpovědi využilo 6 respondentek, které zmínily problém, kdy rodiče nemají povinnost předávat učitelkám informace a doporučení od ŠPZ. 5 respondentek uvedlo, že jim vadí, že zprávy od ŠPZ u dětí s podobnou diagnózou se téměř neliší a jsou to pouze zkopírované věty.



Graf 9 Důvody nedostatečné podpory ze strany ŠPZ

**Položka č. 16: Podílela jste se během své praxe v mateřské škole na tvorbě plánu pedagogické podpory nebo na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu?**

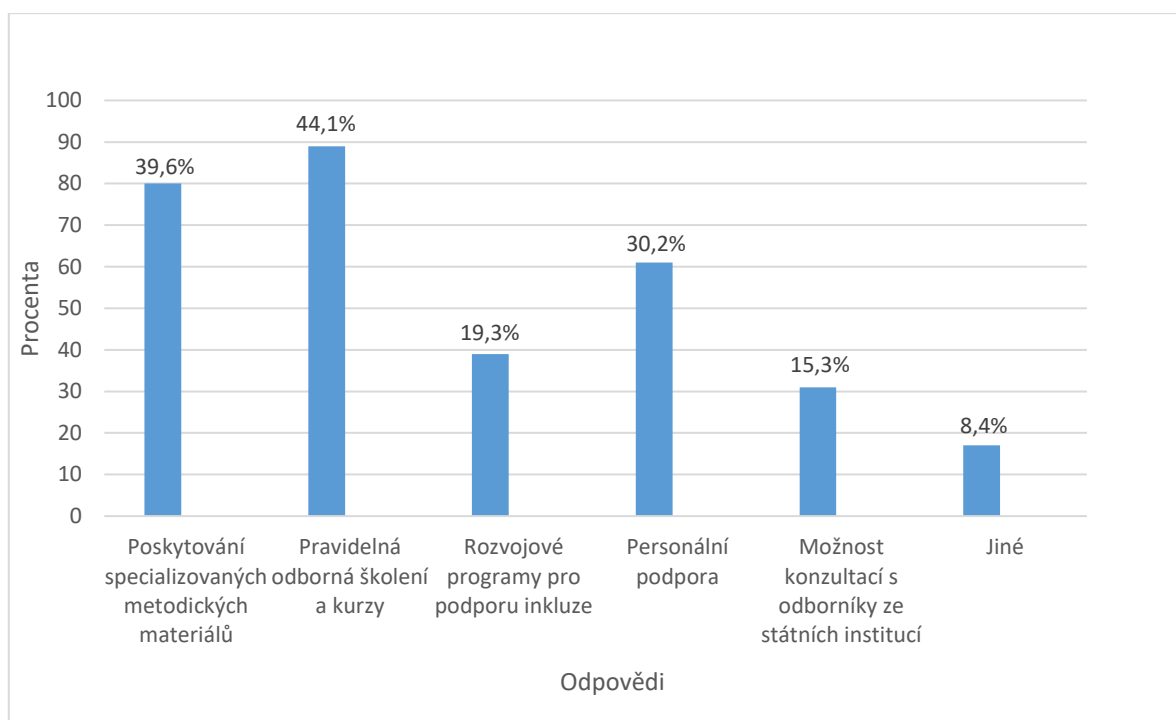
Prostřednictvím položky č. 16 jsme chtěli zjistit, zda se respondentky podílely na tvorbě PLLP nebo IVP. Na tvorbě PLPP spolupracovalo 20 respondentek, na tvorbě IVP 40 respondentek. Na tvorbě obou podpůrných nástrojů se podílelo 68 respondentek. 74 respondentek (36,6 %) uvedlo, že se na tvorbě ani jednoho z těchto nástrojů nepodílelo. Lze tedy říci, že více než polovina respondentek se podílela na tvorbě alespoň jednoho z plánů. Tato skutečnost jistě mohla přispět k vyšší připravenosti učitelek, jelikož spolupracovaly se speciálním pedagogem a byly obeznámeny s konkrétními postupy, jak s dítětem pracovat.

Tabulka 4 Podíl na tvorbě PLPP a IVP

Odpovědi respondentů	Četnost respondentů
PLPP	20
IVP	40
PLPP a IVP	68
Nepodílela	74

**Položka č. 17: Co Vám nabízí stát v oblasti problematiky vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?**

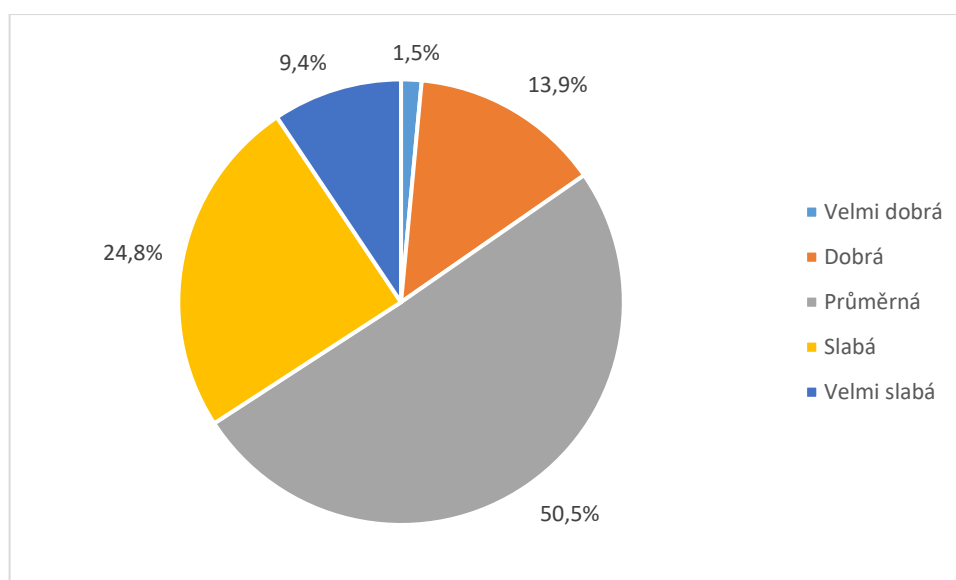
Další položka ukazuje přehled poskytované podpory, kterou stát nabízí učitelkám mateřských škol, které pracují s dětmi se SVP (graf č. 10). I na tuto otázku mohly respondentky volit více odpovědí. 89 respondentek (44,1 %) uvedlo pravidelná odborná školení a kurzy jako poskytovanou formu podpory od státu. Další formy podpory jsou poskytování specializovaných metodických materiálů (80; 39,6 %) a personální podpora, což zvolilo 61 respondentek (30,2 %). To může zahrnovat podporu asistentů pedagoga, kteří pomáhají učitelkám při práci s dětmi se SVP. 39 respondentek (19,3 %) zmiňuje rozvojové programy pro podporu inkluze a 31 učitelek (15,3 %) uvedlo, že ve své mateřské škole mají možnost konzultací s odborníky ze státních institucí. 17 respondentek zvolilo možnost jiné odpovědi, z toho 9 z nich uvedlo, že jim stát nenabízí žádnou podporu a 8 uvedlo, že v jejich MŠ nejsou na nic finance. Ze získaných dat můžeme vyvodit, že stát nabízí různé formy podpory, nicméně je důležité zajistit, aby tato podpora byla dostupná pro všechny.



Graf 10 Podpora od státu

**Položka č. 18: Jak hodnotíte tuto podporu od státu?**

Tato položka poskytuje informace ohledně vnímání podpory od státu viz graf č. 11. Největší část respondentek (102; 50,5 %) hodnotí podporu od státu jako průměrnou. To může naznačovat, že mnoho učitelek má spíše neutrální postoj k poskytované podpoře. 50 respondentek (24,8 %) vnímá podporu od státu jako slabou a 19 respondentek (9,4 %) jako velmi slabou. Toto poměrně vysoké číslo poukazuje na to, že značná část učitelek je s mírou státní podpory nespokojena, což může být z důvodu nedostupnosti nebo kvality poskytovaných služeb. 28 respondentek (13,9 %) vnímá tuto podporu jako dobrou. Velmi malý podíl respondentů, konkrétně 3 respondentky (1,5 %) hodnotí podporu od státu jako velmi dobrou.



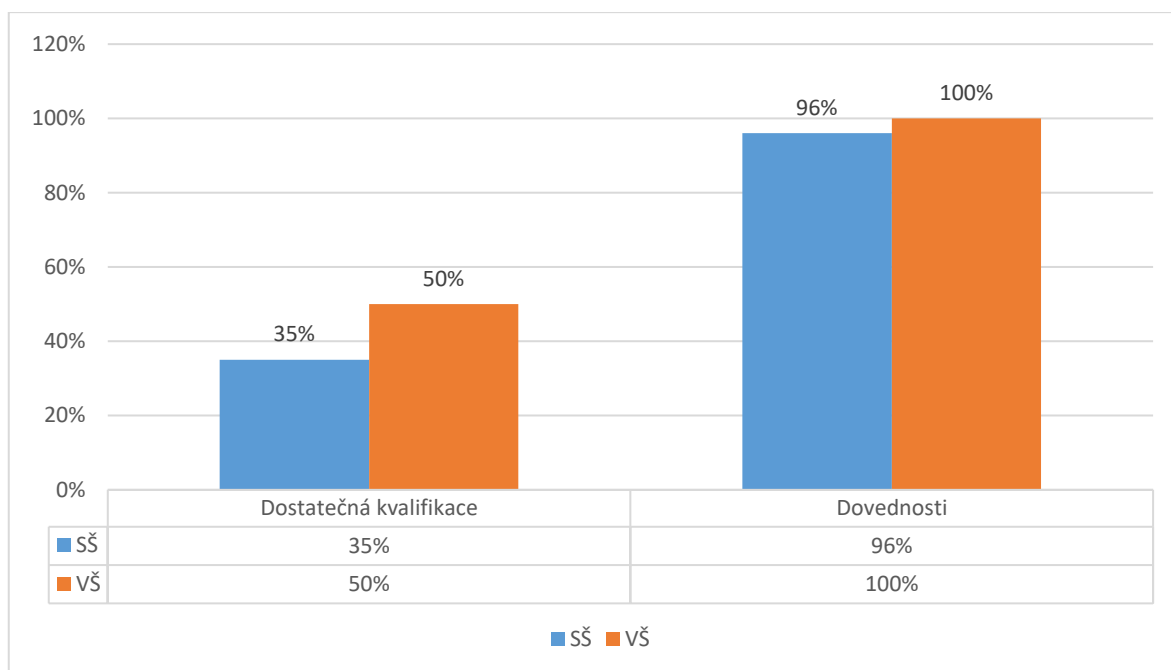
Graf 11 Hodnocení podpory od státu

**Položka č. 19: Zde můžete uvést komentář nebo zkušenost, kterou byste chtěla sdílet v souvislosti s prací s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.**

U poslední položky měly respondentky prostor pro volné odpovědi. Měly možnost sdílet svou zkušenost s prací s dětmi se SVP, popřípadě uvést doplňující komentář k této problematice. Položka byla nepovinná a vyplnilo ji 15 respondentek. 6 respondentek se ve svých odpovědích shodlo, že ne každé dítě se SVP je vhodné pro integraci do běžné mateřské školy. Tyto učitelky souhlasí s inkluzí, ale ne v každém případě. Domnívají se, že některé děti se SVP se ve velkém kolektivu necítí dobře, a myslí si, že děti s těžším typem postižení již patří do speciální školy. 5 respondentek se shodlo, že vzdělávání dětí se SVP

je velmi náročné a vyžaduje hodně trpělivosti. Další 4 respondentky se shodly v názoru, že pro inkluzi jsou v České republice celkově špatně nastavená pravidla – učitelky jsou přetěžovány, mají velkou administrativní zátěž, přeplněné třídy a malé pochopení ze strany rodičů („Školka není tak důležitá, přece si tam jen hrajete.“)

Zajímavým pro nás bylo zjištění souvislosti mezi určitými kategoriemi, které jsme porovnávali v grafu č. 12. Stanovili jsme si věkovou skupinu 51 a více let a délku praxe 3 až 10 let. Srovnávali jsme tedy, jak hodnotí středoškolsky (dále jen SŠ) a vysokoškolsky (dále jen VŠ) vzdělané učitelky ve věku 51 let a více a s praxí 3 – 10 let svou připravenost na vzdělávání dětí se SVP na základě svých dovedností a dosaženého vzdělání. Výsledky naznačují, že všechny učitelky s VŠ vzděláním, bez ohledu na věk a délku praxe, hodnotí své dovednosti jako dostačující. Se vzděláním SŠ vnímalo své dovednosti za dostačující 96 % učitelek. Z toho vyplývá, že většina učitelek má důvěru ve své schopnosti a zkušenosti, které jim umožňují efektivně pracovat s dětmi se SVP. Nicméně co se týče posouzení, zda je jejich dosavadní kvalifikace dostatečná při práci s těmito dětmi, existuje větší rozdíl mezi SŠ a VŠ vzdělanými učitelkami. Zatímco za dostatečnou ji považuje 50 % VŠ vzdělaných učitelek, se SŠ vzděláním se k tomu staví 35 % učitelek. Tento nesoulad může znamenat rozdíl ve vnímání úrovně kvalifikace učitelek mateřských škol. Celkově toto zjištění poukazuje na posílení podpory a odborné přípravy učitelek, zejména těch se SŠ vzděláním s cílem zvýšení připravenosti na práci s dětmi se SVP.



Graf 12 Připravenost učitelek na základě dosaženého vzdělání

## 6 DISKUSE A ZÁVĚRY VÝZKUMU

Cílem výzkumné části bakalářské práce bylo zjistit připravenost učitelek mateřských škol na vzdělávání dětí se SVP. V následující kapitole se budeme věnovat odpovědím na výzkumné otázky, které jsme si položili v úvodu výzkumu. Odpovědi na tyto otázky vychází ze získaných dat dotazníkového šetření určeného pro učitelky mateřských škol. Získané výsledky budeme následně konfrontovat s jinými výzkumy a s poznatky z odborné literatury. Pro náš výzkum jsme si zvolili hlavní výzkumnou otázku a z ní vycházející dílčí otázky.

**Hlavní výzkumná otázka: Jaká je připravenost učitelek mateřských škol na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?**

Na tuto otázku jsme se snažili odpovědět na základě vyhodnocení několika dotazníkových položek. První z nich bylo hodnocení dovedností učitelek při práci s dětmi se SVP. Získaná data naznačují, že 93 % učitelek hodnotí své dovednosti jako dostačující v této oblasti. Dále jsme vycházeli z dotazníkové položky č. 9, přičemž jsme se respondentek ptali, zda považují své dosavadní vzdělání za dostatečné pro práci v oblasti speciálního vzdělávání. V tomto případě 49 % respondentek uvedlo, že jejich dosavadní vzdělání je dostačující. K posouzení připravenosti učitelek nám může sloužit i položka č. 16, prostřednictvím které jsme zjišťovali, zda se učitelky podílely během své praxe na PLPP nebo IVP. Výsledky ukázaly, že více než 60 % učitelek spolupracovalo během své praxe alespoň na jednom z plánů podpory. Tato zkušenost učitelek může být také podepsána na jejich připravenosti na práci s dětmi se SVP.

Celkově lze tedy říci, že jsou učitelky relativně dobře připraveny na práci s dětmi se SVP z hlediska svých dovedností, nicméně existuje prostor pro profesní rozvoj učitelů, zejména v oblasti zvyšování jejich kvalifikace. V souladu s tímto jsou i závěry zahraniční studie Harfianiho a Akrima (2020), kteří jako řešení pro zvýšení připravenosti učitelů navrhují program zvyšování kvalifikace učitelů, jehož cílem je zlepšit kompetence učitelů v inkluzivním prostředí při práci s dětmi se SVP.

**DVO1: Jak učitelky mateřských škol hodnotí své znalosti a dovednosti v oblasti vzdělávání dětí se SVP?**

Dle Yusofa a Ismaila (2020) jsou znalosti a dovednosti učitele důležitým aspektem v oblasti vzdělávání dětí se SVP. S tím souhlasí i Ngadni et al. (2023), kteří tvrdí, že nedostatečné znalosti a dovednosti mohou představovat velké překážky inkluzivního vzdělávání. V případě hodnocení dovedností vyplývají z výzkumu poměrně pozitivní výsledky. Většina učitelek, které se účastnily dotazníkového šetření, považuje své dovednosti v oblasti vzdělávání dětí se SVP za dostatečné. Konkrétně to bylo 188 respondentek, tedy 93 %. Tyto výsledky mohou naznačovat, že většina učitelek mateřských škol věří ve své schopnosti a dovednosti pracovat s dětmi se SVP. Nicméně je nutné brát v úvahu i menší část respondentek, které vnímají své dovednosti jako nedostačující. Z toho můžeme usoudit, že v této oblasti existuje prostor pro další vzdělávání v oblasti inkluzivního vzdělávání. Co se týče dosavadního vzdělání, tak 99 učitelek (49 %) jej považuje za dostatečné.

V rozporu s naším výzkumem jsou výsledky studie, kterou provedla Zhang (2011) ve třech mateřských školách v Hongkongu, které ukazují, že učitelé postrádají speciálněpedagogické znalosti a dovednosti, díky kterým by mohli poskytnout podporu dětem se SVP. S tímto výzkumem korespondují i Sukbunpant et al. (2013), kteří se zabývali názory thajských učitelů mateřských škol na inkluzivní vzdělávání. Z jejich výzkumu bylo zjištěno, že učitelé mateřských škol se vnímají jako osoby s nedostatečnými znalostmi a dovednostmi v oblasti speciálního vzdělávání.

**DVO2: Co znesnadňuje učitelkám mateřských škol práci s dětmi se SVP?**

Výsledky ze studie Ngandi et al. (2023) ukazují, že v prostředí inkluzivního vzdělávání čelí učitelé mnoha výzvám, aby mohli zajistit efektivní výuku. My jsme si tuto výzkumnou otázku položili zejména proto, abychom zjistili, co všechno učitelkám mateřských škol komplikuje práci s dětmi se SVP. Na základě těchto poznatků pak můžeme navrhnout doporučení k eliminaci těchto nedostatků a zlepšení podmínek pro práci s dětmi se SVP. Cílem je poskytnout učitelkám podporu a usnadnit jim jejich práci tak, aby se cítily lépe připravené na práci s těmito dětmi.

Mezi nejčastější problémy, se kterými se učitelky mateřských škol setkávají při práci s těmito dětmi, jsou především nedostatek času individuálně se věnovat dítěti se SVP a vysoký počet ve třídě, ve které se integrované dítě vzdělává. Nemožnost individuálně



pracovat s dítětem se SVP uvedlo téměř 78,2 % respondentek (158) a vysoký počet dětí ve třídě 141 respondentek (69,8 %). Jako další potíže, které jim znesnadňují práci s dětmi se SVP, uvedly učitelky chování a reakce integrovaného dítěte, problematickou spolupráci s rodiči, nedostatek zkušeností pracovat s tímto dítětem a absenci asistenta pedagoga. S tím je v souladu i tvrzení Ngandi et al. (2023), kteří uvádí, že učitelé často nemají potřebné zdroje, k nimž patří i asistent pedagoga. S těmito závěry korespondují i výsledky výzkumného šetření, které probíhalo v mateřských školách v České republice v roce 2013, přičemž respondenti odkazovali na různé problematické aspekty integrace a inkluze, jako jsou vysoké počty dětí ve třídách, nedostatečné personální zajištění, zejména absence asistenta pedagoga, nedostatek finančních prostředků na podpůrná opatření a dále nepřipravenost sociálního okolí na integraci dítěte se SVP (Bendová & Fialová, 2017).

### **DVO3: Co podporuje připravenost učitelek mateřských škol na vzdělávání dětí se SVP?**

Pro toto zjištění nám posloužily dotazníkové položky č. 10 a 13. Výsledky výzkumu naznačují, že učitelky projevily značný zájem o další vzdělávání v oblasti práce s dětmi se SVP. Téměř polovina vyjádřila potřebu profesního rozvoje prostřednictvím kurzů, seminářů, webinářů, vzdělávacích programů a workshopů. S tím souhlasí i Harfiani a Akrim (2020), kteří tvrdí, že je nutné zaměřit se na školení a další vzdělávání učitelů a zvýšit financování učitelů i inkluzivního vzdělávání. Ve studii Sukbunpanta et al. (2013) se učitelé mateřských škol shodují, že by školení měla být orientována spíše prakticky než teoreticky. Další odpovědi v našem výzkumu zahrnovaly studium speciální pedagogiky a respondentky uvedly, že by pro lepší připravenost uvítaly lepší přípravu v rámci předchozího studia. Velmi často uváděnou formou podpory byla i užší spolupráce s rodiči integrovaného dítěte. Důvodem může být skutečnost, že rodiče nejsou povinni informovat učitelky o doporučeních z poradenských zařízení. Další specifické požadavky zahrnují také užší spolupráci se ŠPZ, možnost využití asistenta pedagoga, sdílení zkušeností a dobré praxe, možnost supervize a psychohygieny a vhodné kompenzační pomůcky a technické podmínky. Tyto různorodé potřeby poukazují na nutnost systematické podpory v mateřských školách, průběžného vzdělávání a profesního rozvoje učitelek za účelem efektivního a kvalitního vzdělávání dětí se SVP.

#### **6.1 Limity výzkumu**

Metoda dotazníkového šetření má bezpochyby spoustu výhod, proto jistě patří mezi nejčastěji využívané výzkumné metody. Nicméně s sebou nese i určitá rizika a nevýhody, které popisuje Hlad'o (2011). Je to především riziko, že se nám od respondentů může dostat nepravdivých informací. Jako další nevýhody uvádí obtížné získání respondentů.

Jedním z rizikových faktorů bylo v našem případě rozesílání dotazníku přes sociální síť. Dotazník mohl vyplnit kdokoliv v dané skupině na sociální síti, výzkumník si tedy nemohl být jistý, kdo dotazník zodpověděl. Také musíme brát v potaz skutečnost, že výsledky výzkumu nelze zobecnit na všechny učitelky mateřských škol, ale jen na náš výzkumný vzorek. A v neposlední řadě musíme konstatovat, že připravenost hodnotily samotné učitelky mateřských škol, tudíž je to jejich subjektivní pocit.

## 6.2 Doporučení pro praxi mateřských škol

Na základě výsledků výzkumného šetření můžeme navrhnout doporučení pro praxi mateřských škol. Zásadním doporučením je z našeho pohledu poskytnutí podpory ve formě profesního rozvoje a systematického vzdělávání učitelek v oblasti speciální pedagogiky, s čímž souvisí i názor Burkovičové (2014), který jsme uváděli v teoretické části. Tato podpora zahrnuje vzdělávací kurzy, semináře, webináře, vzdělávací programy, ale i workshopy zaměřené na tuto problematiku. Podpora by měla být poskytnuta jak od zaměstnavatele, tak od státu. Finanční prostředky by měly být dostupné pro další vzdělávání učitelek a mělo by jim být umožněno čerpat studijní volno na rozšíření své kvalifikace. V oblasti vzdělávání by také bylo vhodné zlepšit přípravu v rámci předchozího studia tak, že se doplní speciálněpedagogické prvky do vzdělávacích programů a zaměří se na posílení praktických dovedností potřebných pro práci s dětmi se SVP. Ideální by bylo, kdyby měly učitelky možnost vykonávat svou praxi během svého studia přímo ve speciálních mateřských školách.

Pro lepší připravenost by většina učitelek uvítala lepší spolupráci s rodiči dítěte se SVP. Učitelky vnímají spolupráci s rodiči jako klíčovou pro úspěšné vzdělávání jejich dětí. Učitelé by měli s rodiči komunikovat, poskytovat jim informace o dítěti a zapojovat je do vzdělávacího procesu. Na druhou stranu i rodiče by měli podávat učitelkám informace, které by mohly přispět k lepší připravenosti učitelek na další práci s dítětem. K připravenosti učitelek přispívá i dobrá spolupráce se ŠPZ. Doporučením z naší strany by byly častější návštěvy speciálních pedagogů v mateřské škole, aby mohli dítě sledovat v kolektivu třídy. Případně možnost využít spolupráce s odborníky z oblasti speciálního vzdělávání přímo v prostředí mateřské školy. Doporučení směřující k poradenským zařízením je neposkytovat mateřským školám pouze obecná doporučení, ale jasné a srozumitelné informace, včetně konkrétních postupů, jak pracovat s dítětem se SVP.

Díky zjištěným výsledkům můžeme říci, že k větší připravenosti učitelek přispívá především poskytnutí potřebné podpory, ať už od zaměstnavatele, tak od státu v podobě dalšího systematického vzdělávání, dále užší spolupráce s rodiči a se ŠPZ, asistenta pedagoga a sdílení zkušeností a dobré praxe.

## ZÁVĚR

Předkládaná bakalářská práce se zabývala připraveností učitelek mateřských škol na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem práce bylo zjistit, jak jsou učitelky připraveny na edukaci těchto dětí.

V první kapitole jsme se zaměřili na problematiku dítěte se SVP v prostředí mateřské školy. Pozornost zde byla věnována charakteristice těchto dětí a členění SVP. Důležitou částí této kapitoly byla problematika začlenění dětí se SVP do běžné mateřské školy. Poukázali jsme na význam tohoto období pro dítě z důvodu socializace a respektování individuálních potřeb jako klíčový aspekt integrace.

Ve druhé kapitole jsme vymezili základní principy inkluzivního vzdělávání a další možné přístupy ke vzdělávání dětí se SVP. Dále jsme se věnovali možnostem podpory ve vzdělávání dětí se SVP v prostředí běžných mateřských škol, včetně podmínek, které by měly splňovat všechny mateřské školy, aby mohly tyto děti úspěšně vzdělávat.

Třetí kapitola se zabývala profesním rámcem kvalit učitelek mateřských škol. Byly zde shrnuty poznatky o tom, jaké kompetence by měla učitelka mateřské školy mít, aby mohla efektivně zvládat práci s dětmi se SVP. V závěru jsme se zaměřili na možnosti profesního rozvoje v oblasti edukace dětí se SVP a zároveň jsme zdůraznili význam dlouhodobého procesu profesního růstu a celoživotního učení.

Teoretické poznatky nám posloužily jako základ pro výzkumnou část práce, která se zaměřovala na zjištění připravenosti učitelek mateřských škol na vzdělávání dětí se SVP. Nejprve jsme vymezili výzkumné cíle a výzkumné otázky a následně jsme popsali použitou metodologii dat. Byl realizován kvantitativní výzkum prostřednictvím dotazníkového šetření určeného učitelkám mateřských škol. Následně byla vyhodnocena a interpretována získaná data. Na základě těchto výsledků můžeme říci, že učitelky jsou poměrně dobře připraveny na vzdělávání dětí se SVP z hlediska svých dovedností a kvality dosaženého vzdělání. Připravenost je široký pojem, který je ovlivňován více faktory, proto jsme ji zjišťovali také na základě zkušeností učitelek s tvorbou dokumentů pedagogické podpory. V závěru jsme uvedli limity výzkumu a navrhli doporučení pro praxi mateřských škol.

Zajímavé pro nás bylo zjištění, že 50 % VŠ vzdělaných učitelek považuje svou dosaženou kvalifikaci za dostatečnou a se SŠ vzděláním ji za dostatečnou považuje pouze 35 % učitelek. Je tedy patrné, že jde o subjektivní vnímání vlastních dovedností a hodnocení dosavadního vzdělání.

Dalším zajímavým poznatkem bylo, že 30 % učitelek, které hodnotí své dovednosti při práci s dětmi se SVP za dostatečné a zároveň vnímají dostatečné i své dosavadní vzdělání pracuje v městských mateřských školách. A 22 % učitelek s dostatečným hodnocením svých dovedností a dostačující dosavadní kvalifikací pracuje mateřských školách v obci.

Na základě výše uvedeného lze shrnout, že k větší připravenosti zcela jistě přispívá podpora jak od zaměstnavatele, tak i od státu, především ve formě možnosti dalšího vzdělávání, užší spolupráce s rodiči a odborníky v oblasti speciálního vzdělávání, a sdílení zkušeností a dobré praxe s ostatními kolegy.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- Adamus, P., Zezulková, E., Kaleja, M., & Franiok, P. (2016). *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. Ostravská univerzita.
- Adamus, P. (2015). *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy*. Slezská univerzita v Opavě.
- Baslerová, P., Felcmanová, L., Michalík, J., Barvíková, J., Čadová, E., Janková, J., Ješina, O., Kasíková, H., Klenová, I., Sladká Mikulášková, L., Petráš, P., Raindl, M., & Vrbová, R. (2023). *Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání* (3. vyd.). Wolters Kluwer.
- Bendová, P., & Fialová, K. (2017). *Inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu pedagogů „mainstreamových“ mateřských škol*. In M. Hutýrová, & V. Růžičková (Eds.), *Koheze speciální pedagogiky. IV. Olomoucké speciálněpedagogické dny* (s. 178–187). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Bittmannová, L., Balharová, K., Dobiášová, M., Václová, H., Portešová, S., Michalíková, L., Hradilová, T., Janková, J., Kočová, H., Juříková, L., & Štrinclová, M. (2019). *Speciálně-pedagogické minimum pro učitele: Co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Pasparta.
- Boháčová, J., Hulínová – Mihalcová, I., Jarešová, K., Jirásek, A., Konvalinová, K., Loudová Stralczyňská, B., Neumannová, E., & Šámalová, J. (2019). *Školní zralost a dítě s SVP: v praxi mateřské školy*. Raabe.
- Borkett, P. (2018). *Cultural diversity and inclusion in early years education*. Routledge.
- Buli-Holmberg, J., & Sujathamalini, J. (2016). Effective practise in inclusive and special needs education. *International Journal of Special Education*, 31(1), 119–134. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099986.pdf>
- Burkovičová, R. (2014). Děti předškolního věku v procesu vzdělávání. In M. Kaleja, *Edukace dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami* (s. 14). Ostravská univerzita.
- Čadilová, V., Žampachová, Z., Donevová, H., Kebertová, D., Sedmidubská, I., Švandelíková, Z., & Vystrčilová, H. (2021). *Povolání: asistent pedagoga. Kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra*. Pasparta.
- Čadová, E., Kopecká, K., Michalík, J., & Vejrochová, M. (2012). *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s tělesným postižením*. Univerzita Palackého v Olomouci.

- Dostalová, E., & Viktorin, J. (2020). *Přístupy a strategie ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základních školách hlavního vzdělávacího proudu*. Slezská univerzita v Opavě.
- Fischer, S., Škoda, J., Svoboda, Z., & Zilcher, L. (2014). *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Triton.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Grada.
- Harfiani, R., & Akrim, A. (2020). Alternative of troubleshooting inclusive education in kindergarten. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(5), 229–238.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27964115022>
- Havel, J., Kratochvílová, J., Kusá, O., Lukas, J., & Najmonová, M. (2016). *Inkluzivní vzdělávání v pregraduální přípravě pedagogů*. Liga lidských práv.
- Helus, Z. (2018). *Úvod do psychologie* (2. doplněné a přepracované vyd.). Grada.
- Hlad'o, P. (2011). *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol*. Mendelova univerzita v Brně.
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu* (2.aktualizované vyd.). Grada.
- Janoško, P., & Neslušanová, S. (2014). *Škola s inkluzívnou klímou*. Verbum.
- Kendíková, J. (2020). *Vademecum asistenta pedagoga* (2.vyd.). Pasparta.
- Kendíková, J. (2016). *Vzdělávání žáka s SVP*. Raabe.
- Kopečný, P., Bytešníková, I., Červenka, K., Doležalová, L., Fialová, I., Horáková, R., Chleboradová, B., Kachlík, P., Magerová, J., Márová, I., Opatřilová, D., Röderová, P., Řehulka, E., Vojtová, V., & Zámečníková, D. (2018). *Reflexe speciálních vzdělávacích potřeb v edukačním procesu*. Masarykova univerzita v Brně.
- Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2., rozšířené a aktualizované vyd.). Grada.
- Kroupová, K., Baše, L., Hanáková, A., Krahulcová, K., Martinková, E., Pastieriková, L., Regec, V., Růžička, M., Urbanovská, E., & Vožechová, J. (2016). *Slovník speciálněpedagogické terminologie*. Grada.
- Lechta, V. (Ed.). (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Portál.

- Mazánková, M. (2018). *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Portál.
- Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L., Barvíková, J., Bucvanová, E., Čadová, E., Doleželová, B., Hanák, P., Lauermann, M., Mareš, J., Monček, J., Potměšil, M., Tománek, L., Trčková, J., Valenta, M., Vrbová, R., & Žampachová, Z. (2015). *Katalog podpůrných opatření: obecná část: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Michalík, J., Baslerová, P., Růžička, M., Langer, J., Finková, D., Chrastina, J., Kršková, M., Hrubešová, I., Maštaliř, J., Pastieriková, L., Pospíšilová, I., Kozáková, Z., Houšková, T., Bohanesová, A., Mužná, V., Vojtová, S., Hiršová, A., Kubecová, S., Vítková, S., & Pavlíčková, V. (2018). *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Mikšová, R., Filipová, J., Humlová, K., & Nebeská, K. (2013). *Metodika integrace dítěte v mateřské škole*. Městská část Praha 12.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2019). *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ*. <https://www.msmt.cz/file/50371/>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. <https://www.msmt.cz/file/56051/>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- Najmonová, M., Lietavcová, M., & Vítečková, M. (2023). *Spolupráce mateřské školy se školským poradenským zařízením*. Pasparta.
- Němec, Z., & Martinovská, P. (2018). *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Raabe.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
- Ngadni, I., Singh, G. K. S., Ahmad, I. Y. B., & Baharudin, S. N. A. (2023). Challenges faced by teachers in inclusive classrooms in early childhood education (ECE) setting. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 12(2), 1635–1649. 10.6007/IJARPED/v12-i2/17267
- 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.
- Packer, N. (2017). *The teacher's guide to SEN*. Crown House Publishing Ltd.



- Pershina, N., Shamardina, M., & Luzhbina, N. (2018). Readiness of teachers for inclusive education of children with disabilities. *SHS Web of Conferences*, 55, 1–5.  
<https://doi.org/10.1051/shsconf/20185502005>
- Pipeková, J., Vítková, M., & Bartoňová, M. (2014). *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení* (2. vyd.). Masarykova univerzita v Brně.
- Pivarč, J. (2020). *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Univerzita Karlova v Praze.
- Potměšil, M., Dokoupilová, I., Hanáková, A., Kmentová, S., Štěpničková, N., Urbanovská, E., & Zvědělilková, J. (2018). *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Potměšilová, P. (2014). *Supervize v podmínkách speciálního vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Slowík, J. (2022). *Inkluzivní speciální pedagogika*. Grada.
- Slowík, J. (2016). *Speciální pedagogika* (2., aktualizované a doplněné vyd.). Grada.
- Step by Step Česká republika. (2016). *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. <https://www.zacitspolu.eu/o-programu/standardy-kou/>
- Sukbunpant, S., Arthur-Kelly, M., & Dempsey, I. (2013). Thai preschool teachers' views about inclusive education for young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1106–1118.  
<http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.741146>
- Svobodová, E., Vítečková, M., Bílková, Z., Havlisová, H., Pártlová Garabiková, M., Podhrázká, D., Procházka, M., Štefánková, Z., Švejdová, H., Váchová, A., & Waldaufová, P. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Portál.
- Syslová, Z. (2017). Kvalita versus kvalifikace: jaké by mělo být přípravné vzdělání učitelů mateřských škol? *Online Journal of Primary and Preschool Education*, 1(1), 1–12.  
10.21062/ujep/29.2017/a/2533-7106/OJPPE/2017/1/1
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada.
- Syslová, Z., & Chaloupková, L. (2015). *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Masarykova univerzita v Brně.

Šmelová, E., Provázková Stolinská, D., Částková, P., Prášilová, M., Plevová, I., Dostál, J., Kubrický, J., Rašková, M., Wang, X., Petrová, A., & Pomp, M. (2022). *Online aplikace jako nástroj pedagogické diagnostiky a intervence v práci učitele mateřské školy s akcentem na školní připravenost*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Švaříček, R., Šed'ová, K., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2016). *Jak se učitelé učí: Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Masarykova univerzita v Brně.

Valenta, M. (Ed.), Hutýrová, M., Kysučan, J., Langer, J., Ludíková, L., Michalík, J., Mlčáková, R., Müller, O., Polínek, M.D., Potměšil, M., Svoboda, P., & Vítková, M. (2015). *Slovník speciální pedagogiky*. Portál.

Vorlíček, R. (2019). *Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku*. Pavel Mervart.

Yusof, N. I., & Ismail, H. (2020). Knowledge and readiness of preschool teachers in accepting special needs children. *Psychology and Education*, 57(8), 169–179. <https://www.researchgate.net/publication/348002380>

*Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* (2004). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zhang K. C. (2011). Early childhood education and special education: How well do they mix? An examination of inclusive practises in early childhood educational settings in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 683–697 <https://doi.org/10.1080/13603110903317676>

Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Grada.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder, porucha pozornosti s hyperaktivitou
DVO	Dílčí výzkumná otázka
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
HVO	Hlavní výzkumná otázka
IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PAS	Porucha autistického spektra
PLPP	Plán pedagogické podpory
PO	Podpůrná opatření
PPP	Pedagogicko – psychologická poradna
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
ŠVP	Školní vzdělávací program

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Rozšířené vzdělání v oblasti vzdělávání dětí se SVP .....	31
Tabulka 2 Pomoc v oblasti vzdělávání dětí se SVP.....	35
Tabulka 3 Další podpora v MŠ při práci s dětmi se SVP .....	39
Tabulka 4 Podíl na tvorbě PLPP a IVP.....	41

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1 Nejvyšší dosažené vzdělání .....	29
Graf 2 Rozšířené vzdělání v oblasti vzdělávání dětí se SVP .....	30
Graf 3 Zkušenosti v praxi s dětmi se SVP .....	32
Graf 4 Dovednosti při práci s dětmi se SVP .....	33
Graf 5 Úroveň dosaženého vzdělání .....	34
Graf 6 Nejčastější potíže při práci s dětmi se SVP .....	36
Graf 7 Stávající podpora v MŠ při práci s dětmi se SVP .....	38
Graf 8 Hodnocení podpory od ŠPZ .....	40
Graf 9 Důvody nedostatečné podpory ze strany ŠPZ .....	41
Graf 10 Podpora od státu .....	42
Graf 11 Hodnocení podpory od státu.....	43
Graf 12 Připravenost učitelek na základě dosaženého vzdělání .....	45

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

### Připravenost učitelek mateřských škol na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Vážené paní učitelky,

jmenuji se Adéla Kozáková a jsem studentkou 3. ročníku bakalářského studia na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, obor Učitelství pro mateřské školy.

Obracím se na Vás s prosbou o spolupráci při zjišťování připravenosti učitelek mateřských škol na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Podmínkou vyplnění dotazníku je aktuální či předchozí zkušenost s prací s těmito dětmi.

Dotazník má celkem 19 otázek a jeho vyplnění Vám nezabere více než 7 minut.

Dotazování je zcela anonymní a výsledky budou sloužit výhradně ke zpracování praktické části mé bakalářské práce.

Děkuji moc za Vaši ochotu a čas, který zodpovězení otázek věnujete.

V případě dotazů nebo nejasností se na mě neváhejte obrátit.

Adéla Kozáková (a\_kozakova@utb.cz)

**1. Kolik je vám let? Označte jen jednu možnost.**

- 18 - 30
- 31 – 40
- 41 – 50
- 51 a více

**2. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání? Označte jen jednu možnost.**

- Bez pedagogického vzdělání
- Střední pedagogické
- Vyšší odborné pedagogické
- Bakalářské pedagogické
- Magisterské pedagogické
- Jiné:

**3. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe? Označte jen jednu možnost.**

- 0 – 2 roky
- 3 – 10 let
- 11 – 20 let
- Více než 20 let

**4. Kde se nachází mateřská škola, ve které pracujete? Označte jen jednu možnost.**

- Město
- Obec

**5. Máte specializaci nebo rozšířené vzdělání v oblasti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami? Označte jen jednu možnost.**

- Ano
- Ne

**6. Jestliže jste odpověděla v předchozí otázce "Ano", uveďte, o jakou specializaci či rozšířené vzdělání jde.**

**7. S jakými dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami jste se v rámci své praxe v mateřské škole setkala? Jedna nebo více možností.**

- Dítě s mentálním postižením
- Dítě s tělesným postižením
- Dítě se zrakovým postižením
- Dítě se sluchovým postižením
- Dítě s vadami řeči
- Dítě s kombinovaným postižením
- Dítě s autismem
- Dítě s vývojovými poruchami učení
- Dítě s poruchami pozornosti
- Dítě s poruchami chování
- Nadané dítě
- Dítě s odlišným mateřským jazykem
- Jiné...



**8. Jak hodnotíte své dovednosti při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami? Označte jen jednu možnost.**

- Zcela dostatečné
- Spíše dostatečné
- Spíše nedostatečné
- Zcela nedostatečné

**9. Považujete Vaše dosažené vzdělání za dostatečné při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami? Označte jen jednu možnost.**

- Ano
- Ne

**10. Jestliže jste v předchozí otázce odpověděla "Ne", uveďte, co by Vám v této oblasti pomohlo.**

**11. S jakými nejčastějšími problémy se potýkáte při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami? Jedna nebo více možností.**

- Nedostatek času individuálně se věnovat dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami
- Nedostatek zkušeností při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami
- Vysoký počet dětí ve třídě
- Absence asistenta pedagoga
- Nedostatek financí na speciální pomůcky a vhodné vybavení třídy
- Problematická spolupráce s rodiči
- Samotné chování a reakce dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami
- Jiné...

**12. Jaká je stávající podpora ve Vaší mateřské škole při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami? Jedna nebo více možností.**

- Spolupráce se školským poradenským zařízením (speciálně pedagogické centrum, pedagogicko-psychologická poradna)
- Asistent pedagoga
- Plán pedagogické podpory
- Individuální vzdělávací plán
- Možnost rozšíření specializace (např. kurzy, školení)

- Kompenzační pomůcky
- Materiální a technické podmínky
- Spolupracující rodiče
- Sdílení zkušeností a dobré praxe
- Psychohygienu a supervize
- Jiné...

**13. Uveďte, jakou další podporu byste při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami uvítala. Jedna nebo více možností.**

- Spolupráce se školským poradenským zařízením (speciálně pedagogické centrum, pedagogicko-psychologická poradna)
- Asistent pedagoga
- Plán pedagogické podpory
- Individuální vzdělávací plán
- Možnost rozšíření specializace (např. kurzy, školení)
- Kompenzační pomůcky
- Materiální a technické podmínky
- Spolupracující rodiče
- Sdílení zkušeností a dobré praxe
- Psychohygienu a supervize
- Jiné...

**14. V případě, že spolupracujete se školským poradenským zařízením, jak hodnotíte pomoc, kterou Vám školské poradenské zařízení poskytuje? Označte jen jednu možnost.**

- Zcela dostačující
- Spíše dostačující
- Nedokážu posoudit
- Spíše nedostačující
- Zcela nedostačující

**15. Pokud jste uvedla odpověď "spíše nedostačující" nebo "zcela nedostačující", zdůvodněte, prosím, své tvrzení. Jedna nebo více možností**

- Neporozumění obsahu doporučení z poradny ze strany učitelek
- Nedostatečná znalost dítěte ze strany školského poradenského zařízení
- Dlouhé čekací lhůty na vyšetření dítěte
- Špatná úroveň komunikace mezi školou a školským poradenským zařízením
- Jiné:

**16. Podílela jste se během své praxe v mateřské škole na tvorbě plánu pedagogické podpory nebo na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu? Jedna nebo více možností.**

- Plán pedagogické podpory (PLPP)
- Individuální vzdělávací plá (IVP)
- Nepodílela

**17. Co Vám nabízí stát v oblasti problematiky vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami? Jedna nebo více možností.**

- Poskytování specializovaných metodických materiálů
- Pravidelná odborná školení a kurzy financované státem
- Rozvojové programy pro podporu inkluze
- Personální podpora
- Možnost konzultací s odborníky ze státních institucí
- Jiné...

**18. Jak hodnotíte tuto podporu od státu? Označte jen jednu možnost.**

- Velmi dobrá
- Dobrá
- Průměrná
- Slabá
- Velmi slabá

**19. Zde můžete uvést komentář nebo zkušenost, kterou byste chtěly sdílet v souvislosti s prací s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.**

