



Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v předškolní výchově

Bakalářská práce

Studijní program:

B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor:

Speciální pedagogika pro vychovatele

Autor práce:

Zuzana Vítová

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Bohumil Stejskal, CSc.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky





Zadání bakalářské práce

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v předškolní výchově

Jméno a příjmení: **Zuzana Vítová**
Osobní číslo: P16000500
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika pro vychovatele
Zadávací katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky
Akademický rok: **2017/2018**

Zásady pro vypracování:

Cíl: Ověřit přínos předškolní výchovy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazníky, standardizované rozhovory, testové a screeningové metody, pozorování, vyhodnocení vývoje kresby.

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucího práce.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta, 2006. Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní. Brno: Computer Press. ISBN 80-251-0977-1.
BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2012. Komunikace dětí předškolního věku. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3008-0.
KENDÍKOVÁ, Jitka, 2016. Předškolák se speciálními vzdělávacími potřebami. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-271-4.
KENDÍKOVÁ, Jitka, 2016. Vzdělávání žáka s SVP. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-213-4.
OPRAVILOVÁ, Eva, 2016. Předškolní pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5107-8.

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Bohumil Stejskal, CSc.
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

3. dubna 2018

Předpokládaný termín odevzdání:

30. dubna 2019

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

Ing. Zuzana Palouňková, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

14. července 2020

Zuzana Vítová

Poděkování

Prvotně bych ráda poděkovala panu docentu Bohumilu Stejskalovi, vedoucímu odborné práce za jeho cenné rady, odborné vedení a připomínky, které mi poskytl při zpracování bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala ředitelce speciální mateřské školy, ve které jsem provedla průzkum. Nakonec bych ráda poděkovala všem učitelkám a rodičům a především dětem, kteří byli ochotni se na mém průzkumu podílet.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami u dětí předškolního věku. Cílem práce bylo ukázat na důležitost speciálních mateřských škol a na pokrok při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ve vybraných mateřských školách v Libereckém kraji.

Práce byla rozdělena do dvou částí, z nichž první je teoretická, která obsahuje základní pojmy související s pedagogikou, tělesným a emocionálním vývojem, mateřskou školou, vzděláváním, autismem, komunikací, vadami řeči, handicap, speciálními vzdělávacími potřebami, grafomotorikou a testy MaTeRS. V druhé praktické části byly zaznamenány výsledky průzkumu, které byly získávány pomocí dotazníku pro pedagogy a pomocí testů MaTeRS ve vybraných mateřských školách.

Klíčová slova: vývoj, předškolní věk, pedagogika, mateřská škola, speciální vzdělávací potřeby, komunikace, grafomotorika, autismus, mutismus, test MaTeRS

Annotation

The bachelor thesis dealt with children with special educational needs in pre-school age. The aim of the work was to show the importance of special kindergartens, and the progress in the education of children with special educational needs, in selected kindergartens in the Liberec region.

The work was divided into two parts, the first of which is theoretical, which contains basic concepts related to pedagogy, physical and emotional development, kindergarten, education, special educational needs, graphomotor skills, and MaTeRS tests. In the second practical part, the results of the survey were recorded, which were obtained using a questionnaire for teachers and using MaTeRS tests in selected kindergartens.

Key words: development, preschool age, pedagogy, kindergarten, special educational needs, communication, graphomotorics, autism, mutism, MaTeRS test

Obsah

Úvod.....	13
1 Teoretická část.....	14
1.1 Vývoj dítěte v předškolním věku	14
1.1.1 Tělesný vývoj a vývoj motoriky.....	15
1.1.2 Emocionální a sociální vývoj	16
1.2 Předškolní pedagogika	17
1.3 Rodina	18
1.4 Mateřská škola	18
1.5 Rámcový vzdělávací program.....	19
1.5.1 Školní vzdělávací program.....	20
1.6 Speciální vzdělávací potřeby.....	20
1.6.1 Podpůrná opatření	21
1.6.2 Formy speciálního vzdělávání.....	22
1.6.2.1 Individuální integrace.....	22
1.6.2.2 Skupinová integrace	22
1.6.2.3 Speciální školy	22
1.6.3 Poradenské služby	23
1.6.3.1 Pedagogicko-psychologické poradny.....	23
1.6.3.1.1 Intervenční činnost	24
1.6.3.1.2 Informační a metodická činnost	24
1.6.3.2 Speciálně pedagogické centrum	25
1.6.4 Individuální vzdělávací plán	26
1.7 Pedagog	27
1.7.1 Speciální pedagog	28
1.7.2 Asistent pedagoga	28
1.8 Komunikace	29
1.8.1 Verbální komunikace	31
1.8.2 Nonverbální komunikace	31
1.8.3 Narušená komunikační schopnost.....	32
1.8.3.1 Opožděný vývoj řeči	33
1.8.3.2 Vývojová dysfázie.....	35
1.9 Autismus	37
1.10 Mutismus.....	38

1.11	Grafomotorika	39
1.11.1	Kresba	39
1.11.2	Motorika	40
1.11.3	Lateralita.....	40
1.11.4	Zrakové vnímání	41
1.11.5	Paměť, pozornost, schopnost představivosti a reprodukce.....	41
1.12	Test MaTeRS	42
1.12.1	Grafomotorické schopnosti	42
1.12.2	Sluchové vnímání.....	43
1.12.3	Zrakové vnímání	43
1.12.4	Řeč, komunikační dovednosti a výslovnost	43
1.12.5	Prostorové vnímání	43
2	Praktická část	44
2.1	Cíl práce	44
2.2	Hypotézy	44
2.3	Metody sběru dat.....	44
2.4	Popis zkoumaného vzorku	44
2.5	Charakteristika vybrané mateřské školy.....	45
2.6	Popis průzkumu.....	45
2.7	Výsledky a jejich interpretace	45
2.7.1	Výsledky testu MaTeRS ve speciálních třídách.....	46
2.7.2	Výsledky testu MaTeRS v běžných třídách	56
2.7.3	Porovnání výsledků dětí z obou tříd.....	60
2.7.4	Výsledky dotazníku pro učitele mateřských škol.....	61
3	Diskuze.....	82
4	Závěr	83
5	Zdroje	85
	Přílohy	87

Seznam tabulek

Tabulka 1 Hodnocení žáků.....	55
Tabulka 2 Hodnocení žáků.....	60
Tabulka 3 Pohlaví respondentů.....	61
Tabulka 4 Vzdělávání respondentů.....	62
Tabulka 5 Absolvovala jste nějaký vzdělávací kurz navíc?.....	63
Tabulka 6 Jaké kurzy?.....	64
Tabulka 7 Poskytuje škola, ve které pracujete logopedickou péči?.....	66
Tabulka 8 Věnuje se škola, ve které pracujete, logopedické prevenci?.....	67
Tabulka 9 Věnuje se škola, ve které pracujete, rozvoji motoriky?.....	68
Tabulka 10 Rozvoj psychomotorických funkcí.....	69
Tabulka 11 Jak často máte s dětmi logopedická cvičení?.....	70
Tabulka 12 Jak často máte s dětmi cvičení psychomotorických funkcí?.....	71
Tabulka 13 Jak často s dětmi cvičíte motoriku?.....	72
Tabulka 14 Prospěšnost speciální mateřské školy.....	73
Tabulka 15 Čas.....	74
Tabulka 16 Kolik asistentů pracuje v mateřské škole?.....	75
Tabulka 17 Spolupráce s odborníky.....	76
Tabulka 18 Se kterým odborníkem Vaše mateřská škola spolupracuje?.....	77
Tabulka 19 Informujete Vy nebo škola rodič, o práci dítěte ve škole?.....	78
Tabulka 20 Doporučení k návštěvě specialisty.....	79
Tabulka 21 Jakým způsobem předáváte rodičům informace?.....	80
Tabulka 22 Jste spokojen/a se spoluprací rodičů?.....	81

Seznam grafů

Graf 1 Chlapec 1 - Vstupní test.....	46
Graf 2 Chlapec 1 - výstupní test.....	46
Graf 3 Dívka 1 - výstupní test.....	47
Graf 4 Dívka 1 - výstupní test.....	47
Graf 5 Chlapec 2 - vstupní test.....	48
Graf 6 Chlapec 2 - výstupní test.....	48
Graf 7 Chlapec 3 - vstupní test.....	49
Graf 8 Chlapec 3 - výstupní test.....	49
Graf 9 Chlapec 4 - vstupní test.....	50
Graf 10 Chlapec 4 - výstupní test.....	50
Graf 11 Chlapec 5 - vstupní prohlídka.....	51
Graf 12 Chlapec 5 - výstupní test.....	51
Graf 13 Chlapec 6 - vstupní test.....	52
Graf 14 Chlapec 6 - výstupní test.....	52
Graf 15 Dívka 2 - vstupní test.....	53
Graf 16 Dívka 2 - výstupní test.....	53
Graf 17 Chlapec 7 - vstupní test.....	54
Graf 18 Chlapec 7 - výstupní test.....	54
Graf 19 Chlapec 1a - vstupní test.....	56
Graf 20 Chlapec 1a - výstupní test.....	56
Graf 21 Chlapec 2a - vstupní test.....	57
Graf 22 Chlapec 2a - výstupní test.....	57
Graf 23 Chlapec 3a - vstupní test.....	58
Graf 24 Chlapec 3a - výstupní test.....	58
Graf 25 Dívka 1a - vstupní test.....	59
Graf 26 Dívka 1a - výstupní test.....	59
Graf 27 Celkové hodnocení.....	60
Graf 28 Pohlaví respondentů.....	61
Graf 29 Vzdělání respondentů.....	62
Graf 30 Absolvovala jste nějaký vzdělávací kurz navíc?.....	63
Graf 31 Jaké kurzy?.....	65
Graf 32 Poskytuje škola, ve které pracujete logopedickou péči?.....	66
Graf 33 Věnuje se škola, ve které pracujete, logopedické prevenci?.....	67
Graf 34 Věnuje se škola, ve které pracujete, rozvoji motoriky?.....	68
Graf 35 Rozvoj psychomotorických funkcí.....	69
Graf 36 Jak často máte s dětmi logopedická cvičení?.....	70
Graf 37 Jak často máte s dětmi cvičení psychomotorických funkcí?.....	71
Graf 38 Jak často s dětmi cvičíte motoriku?.....	72
Graf 39 Prospěšnost speciální mateřské školy.....	73
Graf 40 Čas.....	74
Graf 41 Kolik asistentů pracuje v mateřské škole?.....	75
Graf 42 Spolupráce s odborníky.....	76
Graf 43 Se kterým odborníkem Vaše mateřská škola spolupracuje?.....	77
Graf 44 Informujete Vy nebo škola rodič, o práci dítěte ve škole?.....	78
Graf 45 Doporučení k návštěvě specialisty.....	79

Graf 46 Jakým způsobem předáváte rodičům informace?	80
Graf 47 Jste spokojen/a se spoluprací rodičů?	81

Úvod

Vzdělávání je velmi podstatnou částí našeho života a využíváme ho každý den během každodenních činností. Proto má každé dítě nárok na vzdělání. Nejen dle zákona, ale hlavně je to správné. Mezi takové děti patří i dítě, které má jakékoli speciální vzdělávací potřeby. Naší povinností, je přizpůsobit jim vzdělávání všemi možnými prostředky. Jedním z těchto prostředků, jsou i speciální mateřské školy, které mají takové pedagogy se vzděláním a možnosti, aby mohli těmto dětem poskytnout co největší pomoc se vzděláváním. Z toho důvodu jsme zvolili následující téma bakalářské práce: „Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v předškolní výchově“. Cílem práce bylo zmapovat a popsat, jak se, děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve speciálních a v běžných mateřských školách vzdělávají a jejich celkový posun ve vzdělávání za určitý časový úsek.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část zahrnuje teoretické poznatky z oblasti pedagogiky, motoriky, handicapů, popisuje rámcový vzdělávací program pro předškolní výchovu a také popisuje test MaTeRS. Praktická část se věnuje průzkumu schopností dětí ve vybraných mateřských školách, jehož cílem bylo zjistit, jak se děti v těchto školách vzdělávají a porovnat vzdělávání dětí ve speciálních třídách a v běžných třídách.

Průzkum probíhal pomocí testu MaTeRS, který byl předložen dětem celkem dvakrát a to jako vstupní test a výstupní test s časovým rozestupem 2 měsíce. Dále byl použit nestandardizovaný dotazník, který byl určen pedagogům mateřských škol. Průzkumem jsme se snažili zjistit názory pedagogů na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich spokojenost s mateřskou školou, jejich vzdělání a činnosti ve škole. Výsledky jsou zpracovány do přehledných tabulek a grafů, doplněné o slovní komentář.

Bakalářská práce by mohla poskytnout informace o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a důležitostí speciálních mateřských škol.

1 Teoretická část

Speciální pedagogika je poměrně nový obor. Problematikou, jak pracovat a vzdělávat děti se speciálními vzdělávacími potřebami, jsme se začali zabývat až tak v posledních 50 letech. Náš přístup k lidem s handicapem se od té doby velice zlepšil a také díky mnoha odborníkům a studiím víme, jak s nimi pracovat. O rozvoj speciální pedagogiky v naší zemi, se zasloužili hlavně odborníci, ale také autoři různých publikací. Mezi odborníky na vývoj a různé handicapity ať už v oblasti tělesné nebo duševní můžeme zařadit například Šimíčkovou, Čížkovou, Říčana, Bytešníkovou, Kendíkovou, Opravilovou a mnoho dalších.

Předškolní věk je velmi důležitým obdobím pro výchovu a vzdělávání dítěte. Během předškolního věku nejen, že dochází k rozvoji dítěte, ale také se dítě učí během vzdělávání i mimo něj základy, které pak používá celý život. Bez správného vzdělávání nemá dítě šanci pochopit další látku, a proto jsou výchova a vzdělávání v předškolním věku tak důležité.

1.1 Vývoj dítěte v předškolním věku

Vývoj dítěte předškolního věku probíhá od 3 do 6 let. „*Tělesný i duševní vývoj je v předškolním věku už pomalejší, takže můžeme zabrat do jedné kapitoly celé tři roky.*“ (Říčán 2004, s. 119). Tělesný i duševní vývoj je důležitý i ze stránky sociální, jelikož se lidé těm, kteří jsou jiní, obvykle straní. Přístup k lidem s handicapem se postupně zlepšuje, ale stále se jich společnost straní, přehlíží je nebo neví, jak s takovými lidmi jednat.

Celkovému vývoji (vývoji motoriky i emocionálnímu rozvoji), se věnují především autorky Šimíčková a Čížková. „*Ve věku od tří do šesti let se změní tělesná konstituce dítěte. Typická baculatost v předchozím období se mění ve štíhlost a vznikají disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy. Koncem předškolního věku probíhá „perioda růstu“, mluvíme o období vytáhlosti.*“ (Šimíčková – Čížková a kol. 2010, s. 75).

Rozvíjí se jemná i hrubá motorika. Jemná motorika se vyvíjí díky přeměně chrupavek zápěstních kůstek na kosti (Šimíčková – Čížková a kol. 2010, s. 75).

U dítěte se v tomto období dále rozvíjí psychické i sociální schopnosti. Všechny schopnosti se rozvíjejí díky rodinné výchově i vzdělávání v mateřských školách, které dětem umožňují, aby se pravidelně setkávaly se svými vrstevníky a aby se ve škole učily činnosti, které budou běžně používat v běžném životě.

1.1.1 Tělesný vývoj a vývoj motoriky

Motorika je velmi důležitá pro všechny úkony, které vykonáváme v běžném životě a to jak motoriku hrubou tak i jemnou.

U dětí, které handicap nemají, probíhá vývoj motoriky běžným způsobem, který přibližují autorky Šimíčková a Čížková. *„Zdokonaluje se hrubá motorika. Na počátku tohoto období jsou pohyby rukou a nohou ještě málo koordinované, ale v průběhu se chůze automatizuje.“* (Šimíčková – Čížková a kol. 2010, s. 75). Zdokonalí se i další pohyby hrubé motoriky jako je běh, skákání, chůze po schodech a pohybování se po nerovném terénu (Šimíčková – Čížková a kol. 2010). Ke konci předškolního věku dítě zvládá složitou pohybovou koordinaci (jízda na kole, lyžování apod.) (Šimíčková – Čížková a kol. 2010). Pokud se ve vývoji vyskytne problém, je třeba dítě podpořit nejlépe spontánními aktivitami, aby se nepřerušil vývoj motoriky. Hrubá motorika se rozvíjí jako první, a bez ní dítě nemůže řádně ovládnout motoriku jemnou, kterou potřebujeme pro ostatní činnosti.

Jemná motorika je důležitá pro zvládnutí činností už i v předškolním věku, jelikož většina mateřských škol, dnes již má zavedené požadavky, co děti mají být schopny zvládnout, aby mohly být do školy přijaty, nebo musejí být schopny se tyto činnosti rychle naučit. *„Rozvoj jemné motoriky umožňuje dětem manipulaci s tužkou, nůžkami, jíst přiborem, házet a chytat míč, rozvíjí se manuální zručnost. Po čtvrtém roce se vyhraňuje převaha jedné ruky, snižuje se počet „obouručních“.“* (Šimíčková – Čížková a kol. 2010, s. 75). Právě z těchto a dalších důvodů je jemná motorika tak důležitá, jelikož díky ní můžeme ovládat běžné činnosti. Pro rozvoj jemné motoriky můžeme použít činnosti jako je navlékání korálků, skládání stavebnic a podobné činnosti, u kterých se děti procvičí.

Na konci předškolního věku se mění tělesné proporce. *„Trup, který byl dosud spíše válcovitý, se stává plošším a hrudník se zřetelněji odlišuje od břicha. Svalové tkáně přibývá, zvláště u chlapců, tukové spíše ubývá. Postava se celkově protahuje, ruce i nohy se prodlužují. Hlava se v poměru k tělu zmenšuje, což ovšem platí od narození až po dokončení tělesného růstu.“* (Říčan 2004, s. 120). Celkový vzhled dítěte se dle Říčana tedy mění a postava se stává vytáhlejší a hubenější.

Během předškolního věku se tedy zlepšuje a zdokonaluje jemná i hrubá motorika, zvětšuje se celkově postava a děti jsou rychlejší obratnější a pohyby získají eleganci.

Zlepšení a vývoj motorických schopností je důležitý pro celkový rozvoj dítěte a proto je potřeba jej podporovat a to nejen pro rozvoj motoriky, ale i smyslu pro

povinnost, sebevědomí a samostatnosti v některých úkonech (např. oblékání, zavázání si tkaniček apod.) (Říčan 2004).

1.1.2 Emocionální a sociální vývoj

Emocionální vývoj u dítěte je důležitou součástí vývoje, protože díky tomu, je dítě schopné rozlišovat a pracovat se svými emocemi. V předškolním věku, je pro dítě důležitá konkrétní činnost, která je zdrojem jeho citových prožitků. U dítěte se začíná rozvíjet radost z činnosti, kterou vykonává spontánně čili smysl pro humor. „*Kolem čtvrtého roku ještě převládá strach z neznámého prostředí, z nereálných situací a cizích lidí, který pomalu ustupuje. Starší předškolák začíná mít obavy z nereálných fantastických bytostí.*“ (Šimíčková – Čížková a kol. 2010, s. 78). Negativní pocity jako vztek a zlost ustupují a už se tolik neprojevují. „*Z vyšších citů se začínají rozvíjet city sociální, intelektuální, estetické a etické.*“ (Šimíčková – Čížková a kol. 2010, s. 78).

Důležitou součástí rozvoje dítěte se stává hra. Hra je důležitá pro rozvoj socializace jelikož díky ní se dítě seznamuje s okolním prostředím, seznamuje se novými věcmi a má možnost s nimi experimentovat. Obsah her je rozmanitý a funguje pro uvolnění napětí, odreagování, řeší při ní konfliktní stavy a pomáhá dítěti se odreagovat a učit se. Oblíbené hry jsou pohybové, námětové (čili tematické) a konstrukční. (Šimíčková – Čížková a kol. 2010, s. 79).

- Tématické hry – hry, které mají nějaký námět (téma), jsou takové, kde si dítě při hře určí nějakou roli, například si hraje na doktora, na rodiče, na hasiče apod. Děti si hrají na to, co ze svého života znají, ale také role hrají tak, jak je vnímají oni. Díky tomu si přiblíží svět dospělých lidí, protože ten je v tomto věku pro ně fascinující. Tento druh her také napomáhá k rozvoji představivosti a hra již není tak individuální jako hry, které si hrály doposud.
- Konstrukční hry – „*Konstrukční hry rozvíjejí především tvořivost, myšlení, ale i pohybové schopnosti.*“ (Šimíčková – Čížková a kol. 2010, s. 80). Také napomáhají při rozvoji zvolit si nějaký cíl a prostředky, kterými tohoto cíle dosáhne.
- Pohybové hry – tyto hry jsou důležité pro rozvoj orientace a rozvíjení pohybu cíleně pro určitou činnost.

Čím je dítě starší, tím jsou hry i jejich náměty pestřejší a bohatší. Také se zvyšuje náročnost na hračky, aby byly jako skutečné, a na společnost dalších dětí při hře.

V předškolním věku se při hře „začínají projevovat intersexuální rozdíly, tedy rozdílnost celkového rázu hrové aktivity u děvčat a u chlapců (náměty her, výběr hraček, výběr partnerů ke hře).“ (Šimíčková – Čížková a kol. 2010, s. 80).

Ke konci předškolního věku začíná dítě chápat rozdíl mezi hrou a prací. Dítěti již nestačí hrát si na věci jen jako, ale chce je dělat ve skutečném světě. Práce se pro dítě stává příjemnou činností a je proto třeba při výchově optimálně využít hravou motivaci k činnosti. (Šimíčková – Čížková a kol. 2010, s. 80).

1.2 Předškolní pedagogika

Předškolní pedagogika pracuje s dětmi v předškolním věku. Její teoretické poznatky, jsou uplatňovány pedagogy v mateřských školách a dalších školských a podobných zařízeních, která pracují s dětmi v předškolním věku.

Předškolní pedagogika se zaměřuje na práci s dětmi předškolního věku. *Předškolní pedagogika je vědní obor, který sleduje problémy výchovy v předškolním období na teoretické úrovni. Zkoumá zákonitosti výchovné činnosti, jež se zaměřuje na předškolní dítě. Je určena pro ty, kdo s malými dětmi pracují. Osvojení této teorie při výchovném působení vede vychovávající k pochopení a porozumění podstatným souvislostem a vztahům a zkvalitňuje jejich výchovnou činnost.*“ (Opravilová 2016, s. 11).

Pojem předškolní výchova se obecně užívá v pedagogice. „*Mezinárodní norma pro klasifikaci ve vzdělávání (ISCED), kterou vytvořilo UNESCO v roce 1997, určila v šestistupňové škále předškolnímu vzdělávání výchozí pozici s indexem 0. Rozumí se tím „vedení dětí raného věku do prostředí školního typu“, která se realizuje prostřednictvím různých vzdělávacích programů v mateřských školách.*“ (Opravilová 2016, s. 15). Je tím myšleno, že děti v předškolním věku, jsou uváděny do školního prostředí mezi své vrstevníky a začíná jim výuka běžných činností a znalostí pomocí rámcových vzdělávacích programů, které vytváří mateřská škola. Na tyto programy navazuje výchova dítěte, která probíhá ve škole.

Výchovu berem jako činnost, u které musíme přemýšlet. Je to z důvodu, že výchova má nějaký cíl a výsledek a nesprávné výchovné působení, by mohlo mít negativní dopad na dítě. „*Výchova je činnost tvůrčí. Vyžaduje, aby se o ní předběžně i následně přemýšlelo a aby její záměr, průběh i výsledky byly vědomě kontrolované a hodnocené. Dosažený výsledek výchovného působení by měl být plánovaný a připravený, nikoli nahodilý.*“ (Opravilová 2016, s. 11).

Výchova je činnost vykonávaná záměrně a s určitým cílem. Cíl výchovy stanovujeme podle toho, čeho chceme ke konci dosáhnout.

Pro výchovu a vzdělávání je důležité vzít v potaz osobnost jedince, sociální prostředí, ve kterém se pohybuje a ze kterého pochází, cíl ke kterému směřujeme, prostředky které pro výchovu zvolíme a naše jednání. (Opravilová 2016, s. 11).

Při výchově musíme dbát na všechny tyto činitele, jelikož se snadno může stát, že pokud je neobsáhneme všechny, výchova se stane stereotypní, rutinní a pro vychovávající pohodlnou formou výchovy, která je nesprávná.

Předškolní vzdělávání nemá pevně stanovené osnovy a jeho smyslem tedy není dítě formovat podle určité představy, ale dát mu dobré základy pro další vzdělávání.

Dítě v mateřské škole je ovlivňováno nejen výchovným působením, ale i vzděláváním. „*Záměrný proces výchovy a vzdělávání bývá rovněž označován jako proces socializace a kultivace osobnosti jedince.*“ (Opravilová 2016, s. 14).

1.3 Rodina

Rodina je velmi důležitou součástí při rozvoji a výchově dítěte. Dítě se v rodině učí základy všeho, a při výchově má rodina obrovský vliv. Je proto třeba, aby při výchově dítěte škola a rodina spolupracovali, jak je to jen možné. Rodina má mnoho funkcí, jako je funkce sociální, výchovná, vzdělávací, ekonomická, ale také reprodukční.

Během prvních let života, je rodina v podstatě jediným zdrojem výchovného působení před tím, než dítě nastoupí do mateřské školy. Zda má dítě handicap či ne nemá v podstatě vliv na vnímání rodiny a hlavně rodičů dítětem. Rodiče jsou pro dítě vzor a tak je začne napodobovat a učit se od nich.

Vše, s čím dítě přichází do školy a co umí, se naučí nejprve od rodiny. Proto je rodina nedílnou součástí vývoje dítěte a sehrává důležitou funkci v průběhu celého života jedince.

1.4 Mateřská škola

Mateřská škola je zařízení pro děti od 3 do 7 let. Řídí se dle zákona č. 561/2004 Sb. – Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v aktuálním znění. Tento zákon opravují vyhlášky.

Mateřské školy jsou také podporované státem a jsou zapojeny do různých projektů evropské unie. Tyto projekty obvykle podporují mateřské školy převážně v oblasti poskytnutí finančních prostředků pro nákup školních potřeb a vybavení. Jelikož školy podporuje stát, „*musí dodržovat pravidla státem stanovená, normy i hodnoty.*“ (Zemanová 2014, s. 9). Vzdělávání v mateřských školách upravuje školní vzdělávací program, který si každá mateřská škola vytváří sama. Školní vzdělávací program musí odpovídat podmínkám rámcového vzdělávacího programu.

Běžné mateřské školy i mateřské školy speciální se obvykle dělí na třídy, do kterých jsou děti rozdělovány podle věku. Je na mateřské škole zda do tříd zařadí do jedné třídy děti stejného nebo různého věku.

Výuka v mateřské škole je součástí výchovy, kde druhou částí je výchova rodinná. Tyto výchovy se navzájem doplňují. „*Mateřská škola doplňuje rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni vytváří dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.*“ (Zemanová 2014, s. 10).

Mateřská škola je důležitou součástí ve vývoji prosociálního chování, které je u dítěte předškolního věku kritické. Díky tomu, že se děti setkávají se svými vrstevníky, je mateřská škola velice důležitá, ale zároveň není tak podstatná ve výchově jako rodina. Role školy je tedy v tomto období spíše doplňující a zajistit dítěti prostředí pro rozvoj a aktivní učení. (Opravilová 2016, s. 156).

Docházka do mateřské školy není povinná. Dle Opravilové ale: „*ve školním roce 2013/2014 poskytovalo předškolní vzdělávání 5085 mateřských škol 363 568 dětem. Za posledních pět let přibylo 259 nových škol, z toho 153 bylo zřízeno privátním sektorem.*“ (Opravilová 2016, s. 156). Dle těchto údajů je tedy vidět, že zájem o nepovinnou docházku do mateřských škol je velký a stále roste. Tento nárůst zájmu o mateřské školy ukazuje obraz současné doby. Rodiče chtějí dobré vzdělání pro své děti již od útlého věku, ale také potřebují mateřské školy, kvůli svým pracovním povinnostem.

1.5 Rámcový vzdělávací program

Rámcové vzdělávací programy mají jasně danou formu a je podle něj se třeba řídit a vytvářet další programy. „*Rámcové vzdělávací programy (RVP) tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Do vzdělávání v České republice byly zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).*“ (Školský zákon, Národní ústav pro vzdělávání – rámcové vzdělávací programy, s. 3).

RVP stanovují hlavně „*konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, a to všeobecného a odborného podle zaměření daného oboru vzdělání, jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Také stanovuje podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nezbytné materiální, personální a organizační*

podmínky a podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví.“ (Školský zákon, Národní ústav pro vzdělávání – rámcové vzdělávací programy, s. 3).

Pro rámcové vzdělávací programy platí, že se aktualizují a musí odpovídat nejnovějším názorům a poznatkům. Nejnovější poznatky jsou z oblasti vědních disciplín, jejichž základy dítě učíme. (Školský zákon, Národní ústav pro vzdělávání – rámcové vzdělávací programy).

Na základě rámcových vzdělávacích programů a pravidel v nich stanovených si jednotlivé školy vytvářejí své realizační programové dokumenty – školní vzdělávací programy. (Školský zákon, Národní ústav pro vzdělávání – rámcové vzdělávací programy).

1.5.1 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program musí odpovídat pravidlům stanoveným v rámcovém vzdělávacím programu a vytváří ho vedení školy.

„Školní vzdělávací program vydává ředitel školy nebo školského zařízení. Školní vzdělávací program ředitel školy nebo školského zařízení zveřejní na přístupném místě ve škole nebo školském zařízení“. (Školský zákon, Národní ústav pro vzdělávání – rámcové vzdělávací programy, s. 4). Školní vzdělávací program musí být přístupný pro veřejnost, a musí být umožněno do něj nahlédnout, či si vytvořit kopii nebo opis. (Školský zákon, Národní ústav pro vzdělávání – rámcové vzdělávací programy).

„Školní vzdělávací program pro vzdělávání, pro nějž není vydán rámcový vzdělávací program, stanoví zejména konkrétní cíle vzdělávání, délku, formy, obsah a časový plán vzdělávání, podmínky přijímání uchazečů, průběhu a ukončování vzdělávání, včetně podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, označení dokladu o ukončeném vzdělání, pokud bude tento doklad vydáván. Dále stanoví popis materiálních, personálních a ekonomických podmínek a podmínek bezpečnosti práce a ochrany zdraví, za nichž se vzdělávání v konkrétní škole nebo školském zařízení uskutečňuje.“ (Školský zákon, Národní ústav pro vzdělávání – rámcové vzdělávací programy, s. 4).

1.6 Speciální vzdělávací potřeby

Speciálními vzdělávacími potřebami rozumíme ty potřeby, u kterých musíme dítěti přizpůsobit vzdělávání, jeho formu nebo potřebu speciálních pomůcek potřebných ke vzdělávání dítěte, které kvůli svému handicapu nemá možnost vzdělávat se obvyklým způsobem bez speciálních potřeb a pomůcek. „Podle zákona č. 561/2004 Sb., § 16. Odst. 6: *„Děti, žáci a studenti se specifickými vzdělávacími potřebami mají právo na*

vzdělání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem na vytváření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského zařízení.“ (Opravilová 2016, s. 162).

Vzdělávání dětí vychází z toho, že na děti se speciálními vzdělávacími potřebami, bereme při vzdělávání ohled a je jim vycházeno vstříc. Toto zohledňování spočívá v zásadě rovného přístupu k těmto dětem, bez diskriminace ať už z důvodu „*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 každém školském zařízení je povinnost brát v potaz speciální vzdělávací potřeby dětí a přizpůsobit jim jejich výuku i prostředí, ve kterém má probíhat. Na rozdíl od základních škol, o přijetí dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do mateřské školy rozhoduje ředitel či ředitelka školy. Toto rozhodnutí je také závislé na možnostech mateřské školy zařídit dítěti vhodné podmínky pro vzdělávání, což musí ředitel či ředitelka vzít v potaz. (Opravilová, 2016 s. 162). „*Nezbytné podmínky jsou stanoveny zákonem v podobě podpůrných a vyrovnávacích opatření.*“ (Opravilová 2016, s. 162).

1.6.1 Podpůrná opatření

Podpůrnými opatřeními rozumíme a chápeme úpravy ve vzdělávání a školských službách, které jsou nezbytné a také se tyto úpravy musejí vztahovat na zdravotní stav, životní prostředí a další podmínky (Opravilová 2016, s. 162).

Vzhledem k tomu, že vyučování musí být umožněno všem bez rozdílu tak dle Opravilové: „*Poskytování těchto podpůrných opatření je bezplatné. V rámci mateřských škol patří mezi podpůrná opatření individuální vzdělávací plán, úprava organizace, obsahu a metod vzdělávání, kompenzační pomůcky a speciální hračky, úprava očekávaných výstupů v mezích stanovených RVP PV, služby asistenta a případné stavební a technické úpravy.*“ (Opravilová 2016, s. 162).

Dle školského zákona je dítě, které potřebuje podpůrná opatření to, jenž je zdravotně postižené, zdravotně nebo sociálně znevýhodněné (Opravilová 2016, s. 162).

Pro účely vzdělávání můžeme zdravotní postižení nebo znevýhodnění považovat „*mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. Zdravotním znevýhodněním se rozumí zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy, které vedou k poruchám učení a chování a při vzdělávání vyžadují zohlednění. Sociální znevýhodnění je dáno zejména rodinným prostředím s nízkým sociálně znevýhodněné*

jsou považovány i děti s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou.“ (Opravilová 2016, s. 162).

1.6.2 Formy speciálního vzdělávání

Pro určení speciálních potřeb žáků, je třeba profesionální vyšetření s řádným výstupem, ve které škola bude mít doloženy všechny speciální potřeby, které žák má a kterým je potřeba přizpůsobit formu vzdělávání. *„Speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů zjišťuje školské poradenské zařízení – tedy pedagogicko-psychologická poradna či speciálněpedagogické centrum.*“ (Kendíková 2016, s. 11).

Ze závěrů stanovených poradenskými zařízeními je možné stanovit rozsah a závažnost vzdělávacích potřeb dítěte.

Formy speciálního vzdělávání jsou individuální integrace, skupinová integrace, výukou v samostatném zařízení pro žáky se zdravotním postižením nebo kombinací všech uvedených forem (Kendíková 2016, s. 11).

1.6.2.1 Individuální integrace

Individuální integrace je, pokud zařadíme žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné školy. *„Je třeba zajistit odpovídající vzdělávací podmínky a nezbytnou speciálněpedagogickou či psychologickou péči.*“ (Kendíková 2016, s. 11).

Individuální integrace je mezi formami speciálního vzdělávání upřednostňována (Kendíková 2016, s. 11).

1.6.2.2 Skupinová integrace

Tento druh integrace probíhá ve speciálních třídách. Tyto třídy jsou zřízeny v běžných školách. Žáci těchto tříd se některé předměty učí společně s ostatními žáky v běžných třídách a mohou se zúčastnit mimoškolních aktivit (Kendíková 2016, s. 11).

1.6.2.3 Speciální školy

Jsou to školy, které jsou zřízeny pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a se zdravotním postižením. Speciální škola byla vytvořena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, abychom jim umožnili co nejlepší péči a vzdělávání. *„Slouží především jednotlivcům s těžšími formami zdravotního postižení (jedná se především o žáky s těžkým sluchovým či zrakovým postižením, osoby s těžkou poruchou dorozumívacích schopností, hluchoslepé, jedince se souběžným postižením více vadami, s autismem, s těžkým tělesným nebo těžkým či hlubokým mentálním postižením).*“ (Kendíková 2016, s. 11). Je zde nejvíce podpůrných opatření.

1.6.3 Poradenské služby

Pravidla určuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (Kendíková 2016).

Dle Kendíkové je pro poskytování poradenských služeb nutný souhlas žáka (pokud je zletilí) nebo zákonného zástupce. Kendíková se věnuje práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také se zabývá zařízeními, ve kterých s dětmi pracují.

Po vyšetření, které je speciálněpedagogické nebo psychologické, zařízení vypracuje zprávu, která slouží jako podklad pro určení diagnózy a obsahuje návrh na úpravu vzdělávání žáka (Kendíková 2016).

Hlavním cílem poradenských služeb je:

- *„vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný, sociální a psychický vývoj žáků*
- *naplňování vzdělávacích potřeb a rozvíjení schopností, dovedností a zájmů*
- *prevenci a řešení výukových obtíží, projevů různých forem rizikového chování*
- *vytváření vhodných podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*
- *vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky, kteří jsou příslušníky jiných kultur nebo etnických skupin*
- *vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky nadané a mimořádně nadané*
- *vhodná volba vzdělávací cesty a pozdějšího profesního uplatnění*
- *rozvíjení kompetencí pedagogických pracovníků ve školách v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*
- *zmírňování důsledků zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění a prevenci jeho vzniku“* (Kendíková 2016, s. 12).

1.6.3.1 Pedagogicko-psychologické poradny

Tyto poradny patří mezi školská zařízení. Své služby vykonávají ve školách nebo na svých pracovištích.

Tyto poradny jsou zaměřeny hlavně na osoby bez zdravotního postižení. Tyto poradny se pro poskytování svých služeb řídí „§ 5 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.“ (Kendíková 2016, s. 50).

„Činnost pedagogicko-psychologických poraden lze pro přehlednost rozdělit do tří základních skupin – diagnostická, intervenční a informační a metodická činnost.“ (Kendíková 2016, s. 50).

1.6.3.1.1 Intervenční činnost

Intervenční činnost pedagogicko-psychologických poraden spočívá v:

- *„poradenská intervence u dětí a žáků základních a středních škol, zákonných zástupců a pedagogických pracovníků v životní krizi či nouzi a individuální pomoc těmto jedincům při zpracování krize v případech problémů, které negativně ovlivňují vzdělávání dítěte a žáka“* (Kendíková 2016, s. 51).
- poradny nabízejí individuální práci s dětmi předškolního věku, které mají nerovnoměrný vývoj, obtížně se adaptují na školní prostředí a podobně
- poradny poskytují individuální a skupinové reedukace žáků se specifickými poruchami učení, které již vyžadují odborně náročnou speciálněpedagogickou péči
- práce s žáky základních i středních škol, kteří mají problémy s adaptací, osobních nebo sociálně-vztahovými problémy, které mají negativní dopad na jejich vzdělávání
- kariérové poradenství pro studenty (Kendíková 2016)
- *„poradenské nebo terapeutické vedení rodin s dítětem nebo žákem v případech problémů, které negativně ovlivňují vzdělávání dítěte nebo žáka“* (Kendíková 2016, s. 51)
- poradna nabízí konzultace a poradenství (pouze krátkodobé) pro rodiče a zákonné zástupce dětí předškolního věku a základních škol, které již mají individuální nebo skupinovou diagnostickou a intervenční péči
- pedagogicko-psychologická poradna nabízí poradenství a konzultace pedagogickým pracovníkům (Kendíková 2016)

1.6.3.1.2 Informační a metodická činnost

Pedagogicko-psychologická poradna poskytuje informační a metodickou činnost. Tyto činnosti jsou:

- *„metodické vedení práce výchovných poradců a školních metodiků prevence na základních a středních školách“* (Kendíková 2016, s. 51)
- poradny připraví pro základní a střední školy podklady pro integraci žáků se specifickými poruchami chování a učení. Také připravují podklady pro

zařazení žáků se specifickými poruchami učení a chování do tříd, oddělení a studijních skupin s upravenými programy.

- pokud má poradna k dispozici zdravotní podklady od odborného lékaře, ke kterému žák dochází, při přípravě zpráv z nich poradna vychází
- poskytuje odborné konzultace pedagogickým pracovníkům v oblasti péče o děti, které vyžadují při výuce zvláštní pozornost
- poradna poskytuje i odborné konzultace pedagogickým pracovníkům o integraci žáků se zdravotním postižením do běžných škol
- zpracovává zprávy, o žácích, které jsou určeny pro rodiče či zákonné zástupce, školy a další instituce. Tyto zprávy jsou zpracovány a předávány v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů. (Kendíková 2016)
- *„metodická pomoc při tvorbě preventivních programů škol“* (Kendíková 2016, s. 52)
- poradny vedou dokumentaci a evidenci jejich standardní činnosti
- *„spolupráce se středisky výchovné péče při poskytování standardních služeb pro žáky se specifickými poruchami chování a s rizikem vzniku sociálněpatologických jevů, pro jejich zákonné zástupce a pedagogické pracovníky, které je vzdělávají“* (Kendíková 2016, s. 52)

1.6.3.2 Speciálně pedagogické centrum

Speciálně pedagogická centra patří mezi zařízení, kde jsou poskytovány, žákům se zdravotním znevýhodněním či postižením, poradenské služby (Kendíková 2016, s. 52).

Činnost je ambulantní a probíhá na školách nebo v rodinách. Díky své intervenci mohou plnit svůj úkol, který spočívá v zjišťování připravenosti těch žáků se zdravotním postižením a speciálními vzdělávacími potřebami, kteří mají nastoupit do škol a zahájit povinnou školní docházku.

Pedagogická centra se řídí „§ 6 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízením, v platném znění.“ (Kendíková 2016, s. 52).

Mezi činnosti speciálních pedagogických center patří:

- nacházejí žáky se zdravotními handicap (Kendíková 2016)
- *„Komplexní psychologická a speciálněpedagogická diagnostika dítěte či žáka“* (Kendíková 2016, s. 53)
- vytváření plánů pro žáky. Plány se týkají péče o žáka a pedagogicko-psychologického vedení.

- individuální nebo skupinová práce s žákem
- „včasná intervence“ (Kendíková 2016, s. 53)
- nabízejí konzultace určené pedagogům škol a školských zařízení a také zákonným zástupcům
- nabízí sociálně právní poradenství
- nabízejí podporu při vytváření individuálního vzdělávacího plánu
- poskytují (půjčují) rehabilitační a kompenzační pomůcky, odbornou literaturu
- podporují optimální psychomotorický a sociální vývoj
- pomáhají při integraci žáků at' do škol mateřských, základních i středních
- vedou a připravují dokumenty pro správní řízení
- zpracovávají návrhy na zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do vzdělávacího procesu
- Zpracování a tvorba návrhů speciálních pomůcek (Kendíková 2016)

Existují nejrůznější centra, například centra pro žáky s vadami řeči, se zrakovým postižením, se sluchovým postižením, s tělesným postižením, s mentálním postižením, s poruchou autistického spektra, hluchoslepým žákům a žákům s více vadami (Kendíková 2016).

1.6.4 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán „je dokument, který každý školní rok vypracovává mateřská škola, a to na základě žádosti zákonného zástupce dítěte.“ (Kendíková 2016, s. 12). Tento dokument je pro postup ve vzdělávání žáka závazný.

Pro zpracování také musí být doporučení od školského poradenského zařízení. Všechny náležitosti jsou stanoveny dle „§ 3 odst. 3 a 4 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.“ (Kendíková 2016, s. 12).

Aby odpovídal této vyhlášce, měl by plán obsahovat:

- „identifikační údaje žáka
- údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání dítěte
- údaje o úpravách vzdělávacího obsahu
- údaje o časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání
- informace o úpravách metod a forem výuky
- případná úprava výstupů vzdělávání

- *jméno pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým mateřská škola při poskytování podpůrných opatření dítěti spolupracuje*“ (Kendíková 2016, s. 13)

1.7 Pedagog

Pedagog neboli učitel je „jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“ (Jalůvková 2013, s. 9). Pedagog dítě vzdělává a dohlíží na proces vzdělávání.

Učitel iniciuje výchovný proces, přičemž pečuje o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného jedince (Jalůvková 2013).

Učitel je velice významný prvek ve výchově a vzdělávání dítěte ať už v raném věku nebo v dospívání. Může se stát důležitým modelem pro žáky, a proto jsou na učitelskou práci kladeny rozmanité a náročné požadavky. Má žáka vychovávat a vzdělávat (Jalůvková 2013).

Vzdělávání žáka je velmi podstatnou činností, jelikož se dítě učí věci, které používá v běžném životě jak ve formě dovedností, tak i vědomostí. „Vzdělávat znamená zprostředkovávat jim vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení a činnosti, podle učitelovy aprobace. Vychovávat představuje rozvíjet jejich zájmy, postoje, schopnosti, charakter, a to na podkladě poznání žáků a jejich individuálních rozdílů.“ (Jalůvková 2013, s. 9 – 10).

Velmi důležitá je také osobnost učitele jelikož, jak je výše uvedeno, děti si ho mohou vzít za model a jeho osobnost je jedním z klíčových faktorů. Jejich osobnost je součástí vzdělávacího i výchovného procesu. „Dle mínění žáků se má chovat přátelsky, má být vždy spravedlivý, dokáže hodně naučit, nikoho nezesměšňuje, nedělá podrazy, vytváří příjemnou atmosféru.“ (Jalůvková 2013, s. 10). Také by měl být schopen si ve třídě udržet klid a pořádek a tím vytvořit příjemné prostředí pro vzdělávání. Pro učitele je důležité, aby se zajímal o žáky, ale zároveň si k nim nebudoval citový vztah, jelikož kdyby měl k jednomu z žáků lepší vztah než k jiným, mohl by ho prosazovat a už by nebyl férový vůči ostatním žákům (Jalůvková 2013).

Základem pro učitele je komunikace. Důležitý je obsah komunikace a to jak ho dokáže pedagog zpřístupnit žákům a zároveň aby byl obsah didaktický. Proto je další podstatný bod pro učitele flexibilita. Stejně tak pedagog musí být kreativní a musí umět improvizovat (Jalůvková 2013).

1.7.1 Speciální pedagog

Je to pedagogický pracovník. „Náplň práce je upravována dle zákona č. 198/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.“ (Šímová 2013, s. 17).

Speciální pedagog se věnuje vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Díky tomu že zná více informací a má ohledně speciálních potřeb a handicapů hlubší znalosti, může je aplikovat na žáky, kteří tyto speciální potřeby mají. Speciální pedagog spolupracuje s různými specialisty, kteří obvykle s dítětem již pracují. Spíše tedy přizpůsobuje učivo schopnostem dítěte a vyvolává v něm touhu po vzdělávání a zapojení se do aktivit.

Speciální pedagog se zaměřuje především na žáky s:

- mentálním postižením
- tělesným postižením
- poruchami řeči
- poruchami učení a chování
- smyslovým postižením
- kombinovaným postižením (Šímová 2013)

1.7.2 Asistent pedagoga

Je to zaměstnanec, který má pomáhat a podporovat učitele, při práci s žákem, případně s žáky, se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž ale může pomáhat i ostatním žákům. Pomoc spočívá v organizaci a realizaci vzdělávání (Kendíková 2016).

Pro žáka je důležitý v tom, že mu nejen pomáhá ve vzdělávání, ale i tím, že podporuje jeho samostatnost a zapojení žáka do všech aktivních činností, které škola nabízí (Kendíková 2016).

„Mezi hlavní činnosti asistenta pedagoga v souladu s § 5 odst. 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných patří:

- *pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází*
- *pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí*
- *pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku; žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti*

- *nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou*“ (Kendíková 2016, s. 13)

Dle Kendíkové (2016), náplň práce asistenta pedagoga určuje ředitel či ředitelka mateřské školy. Obsah činností asistenta pedagoga také doporučuje školské poradenské zařízení a také je zahrnut individuální vzdělávací plán. Kendíková (2016) tvrdí, že tyto činnosti musejí vycházet z poradenské a diagnostické práce s dítětem a hlavně z jeho aktuálních speciálních potřeb.

V mateřských školách má asistent pedagoga obvykle v obsahu práce:

- podporování dítěte verbálně i vizuálně a dovysvětlení látky
- pomáhají žákovi při adaptaci do nového školního prostředí, což pomáhá sociálnímu rozvoji dítěte, při orientaci v prostoru i v čase
- pomáhá řešení konfliktů mezi žáky
- pomoci dítěti v navazování sociálních vztahů
- cvičí s ním jak komunikovat
- zapojuje se do komunikace mezi rodinou a mateřskou školou
- pomáhá naučit a rozvíjet hygienické a pracovní návyky žáka
- dohlíží na žáka
- pomáhá mu relaxovat
- vypomáhá učiteli při přípravě na hodinu (pomůcky a materiály)
- spolupracuje na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu (Kendíková 2016)

Žádost o asistenta pedagoga vytváří ředitel či ředitelka školy a posuzuje a schvaluje ji krajský úřad. Finanční prostředky na něj také poskytuje krajský úřad a to dvakrát ročně (Kendíková 2016).

1.8 Komunikace

Komunikace nemá jasnou a jednotnou definici. Můžeme ale říci, že komunikace je jednou z nejdůležitějších složek výchovy a obecně života. Díky komunikaci je možné dítě vzdělávat a rozvíjet ho, ale komunikace je podstatnou částí v průběhu celého života, ať už mluvíme o komunikaci verbální či neverbální. Komunikace je také velmi důležitou složkou v sociální oblasti, můžeme tedy říci, že komunikace zasahuje do všech složek v našem životě. Jednou z možností jak ji definovat je, že za podstatu lidské komunikace, se považuje snaha „*vyvolat v druhých představu významů na základě jazykových pravidel spojujících právě symboly a významy.*“ (Bytešníková 2012, s. 9).

Různé definice komunikace vycházejí z primárních okruhů. Tyto okruhy jsou:

- symboly (slova), řeč
 - řeč je verbální a neverbální
- porozumění
 - díky komunikaci si rozumíme s ostatními a oni rozumí nám (Bytešnicková 2012)
- interakce (vztah)
 - „interakce je druhem komunikace (i na biologické úrovni)“ (Bytešnicková 2012, s. 10)
- redukce nejistoty
 - tím že komunikujeme, snižujeme svoji nejistotu a bráníme nebo posilujeme svoje ego (Bytešnicková 2012)
- přenos, překlad, směna
 - co sdělujeme (přenášíme), to je také sdíleno. „Z toho vyplývá, že slovo komunikace znamená i participaci.“ (Bytešnicková 2012, s. 10)
- spojování, propojování
 - pomocí komunikace propojujeme odlišné části reality
- proces
 - při komunikaci jsou přenášeny informace, emoce, dovednosti i idey pomocí symbolů
- kanál, cesta, prostředek
 - komunikace zprostředkovává přenos informací různými kanály
- společnost
 - komunikace je akt, kterým sdělujeme informace a tím ze soukromého vlastnictví (informace), činíme společné vlastnictví
- čas (situace)
 - díky komunikaci můžeme přejít od jedné situace definované místem a časem k jiné
- moc
 - komunikace je prostředek, kterým v různých mírách můžeme uplatnit moc (Bytešnicková 2012)
- intencionalita
 - „hlavním cílem komunikace je přenos informací od zdroje k příjemci s vědomým záměrem ovlivnit jeho chování“ (Bytešnicková 2012, s. 10)

Hlavními funkcemi komunikace jsou:

- *„informovat – předat zprávu, oznámit, prohlásit;*
- *instruovat – navést, naučit, zasvětit;*
- *přesvědčit – adresáta o (po)změnění názoru, získání někoho na svou stranu, ovlivnit či zmanipulovat;*
- *vyjednat, domluvit (se) – řešit a vyřešit, dospět k dohodě;*
- *pobavit – rozveselit druhého, rozveselit sebe;*
- *kontaktovat se – užít si blízkosti, prožít si sebestvrdzení;*
- *předvést se – prezentovat se, vyvolat dojem.“* (Bytešníková 2012, s. 11)

Dle Sováka (1980), rozlišujeme tři formy komunikace. Komunikace intraindividuální, extraindividuální a interindividuální.

Komunikace intraindividuální je vázána na prostředí vnitřní. Komunikace extraindividuální se váže na přírodní prostředí a komunikace interindividuální se odehrává ve společenském prostředí. Tyto druhy komunikace jsou verbální i neverbální (Sovák 1980).

1.8.1 Verbální komunikace

Tato komunikace je specifická lidská činnost. Dle Bytešníkové (2012) může být řeč mluvená nebo psaná.

Řeč je biologickou vlastností člověka, která je pro něj charakteristická. Jde o systém, díky kterému jsme schopni přenášet informace prostřednictvím jazykových znaků. Úzce se váže se společností lidí a je spojena s vývojem lidského rodu a člověka. *„Lze říci, že řeč je od počátku svého fylogenetického i ontogenetického vývoje společensky podmíněná, má svoji společenskou determinaci – původ i sociální dimenzi – rozsah.“* (Bytešníková 2012, s. 11 – 12).

Dle Bytešníková (2012), je řeč soubor speciálních zvukově artikulačních symbolů, přenášejících vnitřní informaci. Nejprve je vytvořen pocit nebo myšlenka, která je následně přepracována do systému řeči s určitým záměrem, kterým je sdělení (Bytešníková 2012).

1.8.2 Nonverbální komunikace

Je starší a také expresivnější než verbální komunikace. Lidé neverbální komunikaci vnímají více, než verbální a to tak že *„přibližně pouze 7% působení informace pochází z jejího verbálního obsahu. Zbytek se přisuzuje neverbálnímu působení. Konkrétně z 38% se podílí hlasová intonace a z 55% výrazy obličeje“* (Bytešníková 2012, s. 13).

Neverbální komunikace nejen že může nahradit verbální komunikaci, ale zároveň ji může podporovat například regulací tempa řeči, gestikou nebo jinak zdůrazňovat vyřčené informace (Bytešnicková 2012).

Mezi prostředky neverbální komunikace řadíme mimiku (výrazy obličeje), gestiku (gesta), pohledy, proxemiku (vzdálenost), haptiku (doteky), kineziku (pohyby), konfiguraci všech částí těla, paralingvistiku a také zevnějšek (Bytešnicková 2012).

1.8.3 Narušená komunikační schopnost

Špatný vývoj řeči mohou ovlivňovat:

- odchylky ve vývoji
- zdravotní problémy
- adaptační problémy
- přístupem rodičů
- přístupem blízkého okolí
- postavením dítěte v rodině
- odloučením rodičů a jejich rozvodem
- nedostatečnou spoluprací rodičů s odborníky (Bytešnicková 2012)

Jako další má na řeč vliv zdravotní stav a úroveň intelektu jedince. Tyto faktory mohou mít velmi negativní vliv na rozvoj řeči a z toho důvodu je nutná spolupráce rodičů a pediatra. Pediatr sleduje zdravotní stav dítěte a díky tomu může co nejdříve odhalit případné postižení nebo onemocnění dítěte a tím snížit rizika dopadu na dítě a na rozvoj řečových schopností dítěte. Pediatr sleduje psychomotorický vývoj, zrak i sluch dítěte (Bytešnicková 2012).

Primární řečový vzor jsou pro dítě rodiče a převážně je to matka, jelikož dítě s ní v předškolním věku tráví nejvíce času.

Pro vývoj řeči jsou kritická období:

- „šestý až osmý měsíc života;
- období kolem třetího roku života;
- doba nástupu do mateřské školy;
- období zahájení školní docházky“ (Bytešnicková 2012, s. 28)

Šestý až osmý měsíc života je důležitý, jelikož v tomto období intaktní jedinec začíná s řečovým projevem zvaným žvatlání, kterým vědomě napodobuje řeč. Napodobování žvatláním není možné rozvinout u neslyšícího jedince, takže pokud dítě

nenapodobuje, můžeme to považovat za indikátor, který by mohl odhalit sluchovou vadu. Právě z tohoto důvodu je toto období tak důležité (Bytešníková 2012).

Kolem třetího roku života se na dítě kladou vysoké nároky, které se týkají verbální i nonverbální oblasti. „*Může tak často docházet k tzv. fyziologickým obtížím ve vývoji řeči. U poměrně velké řady dětí může docházet k fyziologickému opakování slabik a slov.*“ (Bytešníková 2012, s. 28). V tomto období může docházet k fyziologické dysfluenci, ale obvykle se jedná pouze o přechodnou fázi. Opakování slabik či slov se stává zejména z důvodu, že dítě nemá dostatečně vyzrálý artikulační aparát a nemá dostatečně rozvinutou schopnost fonematické diferenciaci a proto se mu nedaří vždy vyslovit jazykové konstrukce tak, jak zamýšlí (Bytešníková 2012).

Při nástupu do mateřské školy či zahájení školní docházky se mohou hlavně u citlivějších dětí závislých na matce (nebo obou rodičích), vyskytnout obtíže v oblasti komunikace jako třeba neplýnulost v řečovém projevu. Mohlo by se tak stát, že by se u těchto osob nástup do kolektivu, mohl stát spouštěčem narušené komunikační schopnosti, například koktavosti, nebo i odmítání komunikace s pedagogy, což by mohli být počátky mutismu (Bytešníková 2012).

1.8.3.1 Opožděný vývoj řeči

Opožděným vývojem řeči rozumíme to, že jedna či více složek řeči, se nevyvíjí tak jak by správně měla. K této problematice se více vyjadřuje Bytešníková. „*Za opožděný vývoj řeči je považována absence jedné, více nebo všech složek v oblasti vývoje řeči vzhledem k chronologickému věku dítěte.*“ (Bytešníková 2012, s. 35).

Opožděný vývoj řeči lze vyrovnat, pokud jde pouze o prosté opoždění ve vývoji řeči a pokud dítěti poskytneme cílenou stimulaci a optimální prostředí. Také je podstatné, zda má dítě samo snahu komunikovat (Bytešníková 2012).

Problémem s opožděným vývojem řeči je, že může negativně ovlivnit rozvoj rozumových a také psychických schopností dítěte, ale také samozřejmě na sociální rozvoj a formování osobnosti dítěte. Pro vývoj i vznik řeči, jsou důležité dědičné dispozice a vlivy vnějšího okolí. Z toho můžeme vyvodit, že na vývoj řeči mají vliv i dospělý jedinci, které dítě napodobuje. Kolísání fyziologických hranic může být mezi patnáctým měsícem až třetím rokem. Pokud u dítěte, které se pohybuje okolo tří let, nezjistíme žádné somatické nebo psychické příčiny, kvůli kterým se vyskytují nedostatky ve vývoji řeči, můžeme tento problém definovat jako opožděný vývoj prostý (Bytešníková 2012).

Mezi etiologické faktory, které vedou k opožděnému vývoji řeči, musíme zařadit i negativní vliv prostředí. Prostor dítěte může ovlivňovat řeč tím, že dítě nemá dostatečnou řečovou stimulaci, nepodnětné prostředí, ale i citové ochuzení dítěte. Problémem ale je, i pokud je podnětů příliš a na dítě jsou kladeny vysoké nároky, což může vést k retardaci ve vývoji. Další příčinou opožděného vývoje řeči může být i výchovný styl rodičů. Pokud je příliš autoritativní, stresující nebo perfekcionistický, může se stát podnětem pro opožděný vývoj řeči (Bytešníková 2012). V souvislosti s rodinou je třeba zmínit i to, že příčinou vzniku opožděného vývoje řeči může být i dědičnost a také má jistý vliv i pohlaví, jelikož „*dědičnost rodového znaku se přenáší častěji ze strany otce než ze strany matky.*“ (Bytešníková 2012, s. 36).

Dalším faktorem může být nedostatečné vyžívání centrální nervové soustavy. Také mohou mít vliv nedostatky v motorice, hlavně v jemné motorice a samozřejmě v motorice mluvidel. S motorikou souvisí i nedostatky v pohybové koordinaci.

„Symptomy opoždění se mění v závislosti na aktuálních vývojových stupních dítěte. V počátcích vývoje jsou nejvíce zřetelné příznaky v lexikálně-sémantické rovině a morfologicko-syntaktické rovině.“ (Bytešníková 2012, s. 36). Prvotním symptomem je pokud má dítě v řečovém projevu časové opoždění o jeden až dva roky.

Podstatné je, dítě s opožděným vývojem řeči identifikovat, abychom mohli zahájit intervenci. Body této intervence jsou:

- *„identifikovat dítě s opožděným vývojem řeči;*
- *realizovat diferenciatní diagnostiku k vyloučení jiného postižení (vyšetření foniatrické, audiologické, neurologické, psychologické, v případě potřeby i oftalmologické nebo psychiatrické);*
- *realizovat logopedickou diagnostiku z důvodu vytvoření vhodného stimulačního programu;*
- *zapojit do stimulace rodiče a blízké okolí dítěte;*
- *podílet se na úpravě sociálního prostředí (správný řečový vzor okolí, dostatek přiměřených podnětů);*
- *stimulovat veškeré oblasti podílející se na osvojování si řeči (rozvoj hrubé, jemné motoriky, oromotoriky, grafomotoriky, sluchové a zrakové percepce, rytmizace);*
- *stimulovat řečový vývoj dítěte (rozvoj obsahové stránky řeči, na tomto základě až formální stránky řeči, podněcování mluvního apetitu dítěte);*

- sledovat změny, vyplývající ze stimulace;
- stanovit prognózu vývoje komunikačních schopností dítěte.“ (Bytešníková 2012, s. 38)

1.8.3.2 Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie je považována za specificky narušený vývoj řeči. Příčinou je rané mozkové poškození různého původu, které postihuje řečové zóny vyvíjejícího se mozku. Projevuje se deficitem na různých úrovních verbálního projevu a zasahují i další oblasti. U dětí zaznamenáváme nerovnoměrný vývoj celé osobnosti (Bytešníková 2012).

Dle Bytešníkové (2012), je typické pro vývojovou dysfázii nerovnoměrné rozložení rozumových schopností a výrazný nepoměr mezi složkou verbální a nonverbální. Je tím negativně ovlivněn intelektový vývoj a utváření individuálního vědomí dítěte a tím je ovlivněn i vývoj vnitřní řeči. Charakteristické pro vývojovou dysfázii je to, že „přesahuje rámec fatické poruchy, poněvadž její symptomy se projevují i v neřečových oblastech.“ (Bytešníková 2012, s. 40).

„Vývojová dysfázie je způsobena poruchou centrálního zpracování řečového signálu.“ (Bytešníková 2012, s. 38). Dle Bytešníkové, se na vzniku dysfázie podílí bilaterální difúzní kortikální léze, multifaktoriální příčiny a je možný podíl i genetických predispozic. Toto postižení má vždy systémový charakter, a proto v různé míře zasahuje různé jazykové roviny a může být postižena impresivní i expresivní oblast. Toto postižení se promítá do všech jazykových rovin, ale nejpřesnějším indikátorem narušeného vývoje jsou deficitem v morfologicko-syntaktické rovině. U dítěte s vývojovou dysfází se snažíme rozvinout především pragmatickou rovinu řeči. V této rovině jsou dlouhodobé problémy „ve vytváření pojmů, logických operací a porozumění složitým vztahům v souvislém vyjadřování.“ (Bytešníková 2012, s. 38). Řečový projev dítěte se rozvíjí ve všech rovinách, ale stále jsou v nich přítomny určité deficitem (Bytešníková 2012).

Symptomy ve foneticko-fonologické rovině:

- „porucha fonetické i fonologické realizace hlásek;
- narušení fonematické percepce, percepce distinktivních rysů (diferenciace znělosti a neznělosti, závěrovosti – nezávěrovosti, kompaktnosti – difúznosti);
- výrazné deficitem ve výslovnosti;
- nesrozumitelný řečový projev“ (Bytešníková 2012, s. 39)

Symptomy v lexikálně-sémantické rovině:

- snížená slovní zásoba, převahuje pasivní slovník;
- pomalý rozvoj aktivní slovní zásoby;
- slova používají mechanicky bez pochopení obsahové stránky;
- dítě má problém s formulací a hledáním správných slov;
- dítě nedokáže rozeznat klíčové slovo a kvůli tomu nedokáže pochopit celkový obsah sdělení;
- „*děti mívají „vlastní slovník“*“;
- *Neschopnost využít vnitřní a vnější redundance k doplnění zvuku ve slově, kterému nerozumí*“ (Bytešníková 2012, s. 39)

Symptomy v morfoložicko-syntaktické rovině:

- „*dysgramatismus*“;
- *nerozvinutý jazykový cit*;
- *redukce stavby věty na dvouslovné i jednoslovné*;
- *nesprávný slovosled ve větě*;
- *odchyly ve frekvenci výskytu slovních druhů*;
- *převaha substantiv a následné statické vyjadřování*;
- *problémy se skloňováním a časováním*;
- *častější užívání sloves v infinitivu či v jedné osobě*;
- *kladení subjektivně nejdůležitějšího slova na první místo ve větě (nerespektování zákonitostí syntaxe)*.“ (Bytešníková 2012, s. 39)

Symptomy v rovině pragmatické:

- neverbální komunikace převahuje nad verbální;
- dlouhé pauzy při verbálním projevu;
- nedodržování dějové linie;
- dítě ztrácí chuť komunikovat, kvůli záporným zkušenostem
- „*neschopnost reprodukovat text, vyprávět při spontánním řečovém projevu*“;
- *problémy se získáváním nových informací, komunikační závislost na rodičích*;
- *přílišné vkládání emocí, napětí do řečového projevu*;
- *celkové snížení mluvního apetitu*.“ (Bytešníková 2012, s. 40)

Kromě problémů v komunikační oblasti se mohou projevit i nedostatky v oblasti jemné motoriky, paměťových funkcí, grafomotoriky a kognitivní deficity a také mohou

být přítomny i deficity ve zrakové percepci. U dysfatičků také pozorujeme narušení optické paměti a pravolevé i prostorové orientace. Také mají sníženou celkovou psychickou výkonnost, rychle se unaví a také mají problémy s pozorností. Z toho důvodu se u nich během školní docházky mohou vyvinout a projevit specifické poruchy učení.

Terapie vývojové dysfázie je náročný proces. Závažnost této poruchy vždy závisí na rozsahu poškození mozkových funkcí. Pro terapii je podstatná včasná a komplexní diagnostika. Na této diagnostice by se měli podílet logoped, psycholog, neurolog i foniatr, a pokud je to nutné tak i další odborníci. Aby byla terapie co nejlépejší, je zapotřebí aby se zapojila rodina dítěte a sociální faktor (optimální školské zařízení) (Bytešníkova 2012).

1.9 Autismus

Neboli poruchy autistického spektra, je pervazivní vývojová porucha. Mezi její projevy patří neschopnost komunikovat a navazovat kontakty s okolím. Těžkost při navazování kontaktu s okolím se odvíjí i od toho, že vyjadřují své potřeby a přání těžce a nechápou, že jim ostatní nerozumějí. Autisté mají vlastní svět, do kterého se uzavírají (Pastieriková 2013).

Příčina autismu není známá. „Komplexnost a vysoká variabilita symptomů poruch autistického spektra se odráží ve velkém množství poruch s mnoha příčinami.“ (Pastieriková 2013, s. 10). Řada studií prokázala několik různých mozkových dysfunkcí, které vedou k úplnému rozvinutí autismu. U osob s autismem jsou nervové buňky v mozku více izolované než u zdravého člověka. Tento fakt hraje roli při vývoji komunikačních i sociálních interakcí. Také je u osob s autismem zpomalena nebo úplně chybí koordinace obou mozkových hemisfér, což má za následek, že informace zpracuje jen pravá hemisféra a do paměti je tak ukládána pouze aktuálně vnímaná informace, ale bez hlubší analýzy. Také je zde předpoklad, že roli sehrávají i genetické predispozice. Dle výzkumů se ukázalo, že alespoň jeden z rodičů má podobné osobnostní rysy, ale tento fakt nebyl prokazatelně podložen. Větší váha je přikládána samotné interakci mezi genetickou náchylností a faktory prostředí, a jejich ovlivňování vývoje mozku a chování (Pastieriková 2013).

Mezi spouštěcí příčiny můžeme dle Pastieriková (2013) zařadit prostředí, metabolické obtíže, stravu, narušení funkcí štítné žlázy, alergie, střevní nemoci a imunologické aberace.

„Autismus je jediné slovo pro celou řadu kombinovaných, zásadních problémů, a proto vymezení, které platí pro jednu osobu, není použitelné pro jinou.“ (Pastieriková 2013, s. 13). Přestože pojem autismus nelze přesně definovat, dochází ke spojování autismu s extrémní uzavřeností, ale přesto uzavřenost není základní charakteristikou autismu. *„Autistický handicap má svoji podstatou blíže k slepotě či hluchotě než k plachosti nebo uzavřenosti.“* (Pastieriková 2013, s. 13).

Lidé s autismem nemají stejné projevy, ale abychom u nich stanovili autismus, musejí mít postižení ve třech oblastech, které jsou omezení reciproční komunikace, omezení recipročních sociálních interakcí a omezení imaginace.

U dětí s poruchou autistického spektra můžeme pozorovat celou škálu sociálního chování. Tato škála má dva extrémní protipóly. Dítě je buď osamělé a při každé snaze o sociální kontakt se odvrátí, stáhne se do kouta a protestuje. Druhým pólem je *„extrémní, nepřiměřené sociální aktivity, kdy se dítě s autismem snaží navázat sociální kontakt všude a s každým, nectí vůbec sociální normu, dotýká se lidí, upřeně jim hledí do tváře a hodiny jim dokáže vyprávět o věcech, které je nezajímají nebo obtěžují.“* (Pastieriková 2013, s. 15). Děti s autismem také mají problémy rozlišit nevhodné nebo nezdvořilé chování vůči nim. Mají problém i s porozuměním emocí druhých. Také potřebují dostávat jasné instrukce a přidržovat se formálních pravidel (Pastieriková 2013).

Nespecifické symptomy autismu jsou percepční projevy nebo omezení v motorice. Největší problém se u dítěte s narušenou motorickou koordinací projevuje při pohybu v prostoru, chůzi i běhu. Pohyb je pomalý, těžkopádný a křečovitý. Autisté také mohou být citliví na některé zvuky, dotyky, barvy a bolest protože autisté zpracovávají smyslové podněty jinak, než ostatní (Pastieriková 2013).

1.10 Mutismus

Mutismus je řečová retardace. Při této retardaci existuje schopnost mluvení a řeči, ale jedinec vůbec nemluví a mlčí. Mutismus je jediná z řečových retardací, která je vázána na psychiku. Jedinec není v určitých situacích komunikovat, ale na výzvu, nabídku nebo pokyn reaguje. *„Mutismus v praxi zahrnuje všechny případy, ve kterých je hlavním symptomem typická náhlá ztráta schopnosti užívat mluvené řeči. Mutismus zahrnuje především funkční ztrátu řeči, odmítání mluvní komunikace, útlum řeči ze strachu a stresu, a mlčení ze studu a strachu.“* (Kabátková 2012, s. 11).

Druhy mutismu jsou:

- surdomutismus
 - jedinec ztratí schopnost komunikovat. Také je zde ale neurotický útlum rozšířený i na sluch.
- totální mutismus
 - mlčení je vůči všem osobám i situacím a prostředí
- elektivní mutismus
 - je v podstatě výběrový mutismus. V podstatě se oněmění vztahuje jen k určité situaci či osobě. (Kabátková 2012)

1.11 Grafomotorika

Je specifická motorika. Je to aktivita, která je pohybová a koordinovaná při grafických projevech, kterými rozumíme kreslení a psaní. „Podle *Pedagogického slovníku (2001)* je grafomotorika soubor psychomotorických činností, které člověk vykonává při psaní. Psychomotorika je termín, který vyjadřuje úzkou souvislost a vzájemnou podmíněnost psychické a motorické – tělesné (svalové) složky činnosti.“ (Vrbová a kol. 2012, s. 61).

Na grafomotoriku se klade důraz v souvislosti s přípravou předškolního dítěte do školy kvůli počátečnímu psaní. Rozlišujeme dvě složky psaní: grafickou a ortografickou. Grafická složka je grafika a grafomotorická složka písma. Ortografická složka je složkou pravopisnou (Vrbová a kol. 2012).

1.11.1 Kresba

Kresba je přirozená součást vývoje dítěte. Je to hra a zábava a dítě má při ní možnost něco vytvořit, vyjádřit se a obvykle přinese uspokojení a radost. Kreslení je důležité pro osvojování psaní v pozdějším věku. „V předškolním věku je úroveň jemné motoriky, senzomotoriky, grafomotoriky jedním z důležitých kritérií při posuzování způsobilosti k zahájení školní docházky.“ (Bednářová, Šmardová 2011, s. 6). Také z hlediska pedagogiky a psychologie, je kresba velmi významná pro diferenciální a vývojovou diagnostiku a diagnostiku osobnosti.

Kresba poskytuje:

- informace o celkovém vývoji
- informace o úrovni motoriky – jemné i grafomotoriky
- informace o prostorovém a zrakovém vnímání
- informace o souhře zrakového vnímání a pohybu ruky

- informace o emocionalitě
- informace o vztazích a postojích
- může být použita jako terapeutický i rehabilitační nástroj
- může sloužit jako komunikační prostředek (Bednářová, Šmardová 2011)

Děti stejného věku mají obdobný způsob kresby. Díky tomu můžeme sledovat vývoj dítěte i jeho inteligence. Kresbu posuzujeme z hlediska obsahového (námětová různorodost, okatost a obsahová pročleněnost) a formálního (vedení čáry, jistota, plynulost apod.), přičemž obsah převyšuje formu (Bednářová, Šmardová 2011).

Kresba poskytuje informace o vztazích a postojích i emocionalitě dítěte. Informace o vztazích jsou poskytovány kresbou tím, že ukazuje, jak dítě vnímá své okolí a rodinu a tím tedy nevědomě promítá svůj psychický stav. Emocionální informace jsou poskytovány tak, že v kresbě dítě vyjadřuje svoje prožitky, pocity, radost, ale i traumata. Také nám kresba pomůže nahlédnout do toho, jak se dítě cítí i když se nedokáže vyjádřit (Bednářová, Šmardová 2011).

Vývoj kresby ovlivňují tyto faktory:

- „*mentální vyspělost dítěte*“
- *motorika*
- *lateralita*
- *zrakové vnímání*
- *paměť*
- *schopnost představivosti a reprodukce*
- *pozornost*“ (Bednářová, Šmardová 2011, s. 10)

1.11.2 Motorika

Neboli pohybové schopnosti. Dle Bednářové a Šmardové (2011) se vývoj těchto schopností vyznačuje určitou propojeností a posloupností. Známe hrubou a jemnou motoriku, motoriku mluvidel a motoriku očních pohybů. Pro schopnost kreslit a psát je důležité, aby dítě bylo schopné koordinace oka a ruky (Bednářová, Šmardová 2011).

1.11.3 Lateralita

Lateralita je vyhraněná dominance rukou. Obecně jde ale o vztah pravé a levé strany organismu (Bednářová, Šmardová 2011).

Druhy laterality jsou:

- „*genotypická – lateralita odpovídá vrozené dominanci*“

- *fenotypická – vlivem prostředí může být genotyp změněn, kupř. přecvičený levák*
- *z nutnosti – po úplném vyřazení orgánu původně vedoucího nebo značném omezení v jeho funkci přebírá vedoucí úlohu orgán původně pomocný, kupř. po amputaci, úrazu...*
- *patologická – po vyřazení původně vedoucí mozkové hemisféry přebírá vedoucí úlohu a ve výkonné orgány ji odráží hemisféra pomocná, kupř. poškození levé dominantní hemisféry má za následek oslabení motorikyna pravé straně těla a z praváka se z donucení stává levák“ (Bednářová, Šmardová 2011, s. 39)*

Lateralitu dělíme na dva typy a to podle stupně nebo podle vztahu mezi lateralitou oka a ruky. Podle vztahu máme lateralitu souhlasnou (dominuje pravé oko a ruka), neurčitou („*různé varianty vyhraněné a nevyhraněné dominance ruky či oka*“ (Bednářová, Šmardová 2011, s. 39)) a zkříženou (dominance levé ruky a pravého oka nebo pravé ruky a levého oka). Podle stupně lateralitu dělíme na:

- *„vyhraněnou, výrazná pravorukost*
- *méně vyhraněná pravorukost*
- *lateralita nevyhraněná, neurčitá (ambidextrie)*
- *méně vyhraněná levorukost*
- *vyhraněná, výrazná levorukost“ (Bednářová, Šmardová 2011, s. 39)*

Během prvních let života se lateralita střídá a vyvíjí. Lateralita horních končetin se vyhraňuje v pěti až sedmi letech a plně se usadí v deseti až jedenácti letech (Bednářová, Šmardová 2011).

1.11.4 Zrakové vnímání

Pro kreslení i psaní je důležité, jelikož díky zrakovému vnímání, si může dítě zapamatovat, co vidělo a díky tomu reprodukovat, je schopné rozložit celek na části a z jednotlivých částí naopak celek spojit, vidět detaily, odlišnosti i shody (Bednářová, Šmardová 2011).

1.11.5 Paměť, pozornost, schopnost představivosti a reprodukce

Abychom mohli vnímat, musíme věnovat pozornost. Pokud vnímáme, uložíme to do paměti a vjemy, které do paměti uložíme, také můžeme oživit. Z paměti tedy věci můžeme reprodukovat (reprodukujeme skutečnost) nebo máme představy fantazijní (Bednářová, Šmardová 2011).

1.12 Test MaTeRS

Test MaTeRS je test, který zkoumá připravenost na školu. Tento test se dává dětem předškolního věku, které mají nastoupit školní docházku na prvním stupni (Vlčková, Poláková 2014).

„Struktura testu MaTeRS je koncipována tak, aby bylo možné úrovně jednotlivých dovedností a schopností dítěte zjišťovat jak v sociální interakci s vrstevníky, tak v rámci individuálního vyšetření.“ (Vlčková, Poláková 2014, s. 3). Proto se test rozděluje na dvě části – skupinovou a individuální. Tento test je především zaměřený na úroveň kognitivních funkcí. Sociálně adaptivního chování, pracovních návyků a předpokladů, zdravotní stav a tělesný vývoj (Vlčková, Poláková 2014).

Úroveň kognitivních funkcí můžeme pozorovat v podstatě ve všech činnostech dítěte předškolního věku. Aby mělo dítě úspěch při nástupu do základní školy a dalším vzdělávání, je třeba, aby mělo dostatečnou úroveň rozumových schopností, ale také rovnoměrný vývoj v oblastech poznávacích funkcí a funkcí verbální, kvantitativní myšlení, funkci abstraktně vizuální, také paměť a v neposlední řadě pozornost (Vlčková, Poláková 2014).

Testování úrovně pracovních předpokladů a návyků, tělesného vývoje a úrovně sociálně adaptivního chování, probíhá kvůli zjištění předpokladů pro nástup do základní školy. Dítě by mělo umět pracovat na úkolech, které mu byly zadány a také pracovat podle pokynů. Úroveň sociálně adaptivního chování by měla být tak velká, aby dítě dosáhlo emoční stability a také aby bylo odolné vůči zátěži. Pro úspěšnou školní docházku je také důležité aby se dítě dokázalo odloučit od matky a přizpůsobilo se neznámému prostředí. Dítě musí být dostatečně emočně zralé, aby dokázalo ovládnout pocity strachu, lítosti i napětí. Také je důležité, aby dítě mělo náležitou úroveň emočních schopností a sociální zralosti pro navazování sociálních kontaktů. Emoční a sociální zralost můžeme posoudit podle chování dítěte

1.12.1 Grafomotorické schopnosti

Hodnocení grafomotorických schopností v testu MaTeRS se týká úrovně motorické způsobilosti pro: psaní, grafický výraz, kreslení i obkreslování a také rýsování. Na prvním stupni i při samotném nástupu do školy je třeba, aby děti zvládly grafomotorické činnosti, kvůli naučení se psaní (Vlčková, Poláková 2014).

1.12.2 Sluchové vnímání

V testu se mapuje schopnost soustředěného naslouchání mluvené řeči. Pro dítě by neměl být problém rozkládat slova na slabiky, rozlišit zvukově podobná slova a také rozeznat první hlásku ve slově. Dítě by před nástupem mělo umět zopakovat jednoduché věty ale i určit podobnost slov (Vlčková, Poláková 2014).

1.12.3 Zrakové vnímání

Pro děti v předškolním věku je typické, že vnímají globálně a méně vnímají detaily a jejich porovnání. Takové zrakové vnímání je ovlivněno zralostí očních pohybů a schopnost ovládat oční čočku. Předpokladem pro úspěšné zvládnutí školní docházky je také dobré zrakové vnímání, protože nedostatečně rozvinuté zrakové vnímání může zapříčinit problém s učením čtení a psaní. Zrakové vnímání je také důležité pro učení čtení písmen, slov, číslic, čísel a také slabik (Vlčková, Poláková 2014).

1.12.4 Řeč, komunikační dovednosti a výslovnost

Dítě, které nastupuje školní docházku, by mělo umět mluvit ve větách a to bez chyb, které by byly nápadné a to jak gramatické tak i v samotné stavbě vět. Řeč je také důležitou složkou pro naučení psaní. Také záměna hlásek nebo výslovnost se přenáší do písemného projevu dítěte. Komunikační dovednosti by měly být na takové úrovni, aby dítě správně a srozumitelně vyslovovalo a aby byl jeho řečový projev plynulý (Vlčková, Poláková 2014).

1.12.5 Prostorové vnímání

Test MaTeRS mapuje schopnost prostorového vnímání dítěte v předškolním věku, jelikož prostorové vnímání je základem pro utváření prostorových představ a jejich pojmenování. Dítě se musí také umět orientovat v prostoru a čase. Orientace totiž napomáhá v počátcích výuky, ale také při orientaci v sešitu, na tabuli, ale i ve třídě a v samotné škole (Vlčková, Poláková 2014).

2 Praktická část

2.1 Cíl práce

Cílem bakalářské práce bylo zjistit pomocí testovací a dotazníkové metody, zda a případně jak velké pokroky dělá dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v předškolním věku.

2.2 Hypotézy

H₁: Děti se speciálními vzdělávacími potřebami dělá ve vzdělávání pokroky.

H₂: Pedagogové mateřské školy speciální mají na děti se speciálními vzdělávacími potřebami více času a docházení do speciálních škol je pro ně prospěšnější.

2.3 Metody sběru dat

Pro získání údajů k bakalářské práci byla použita kvalitativní metoda a to konkrétně test MaTeRS. Celkem byly dětem dány 2 testy (vstupní a výstupní) a poté byly výsledky testů vyhodnoceny a porovnány. Test MaTeRS mapuje připravenost na školu v oblastech grafomotoriky, zrakového rozlišování, prostorového vnímání, sluchového vnímání, početních a předpočetních představ, řeči a všeobecných znalostech a dalších oblastech. Dítě je tedy hodnoceno v 10 různých vývojových oblastech

Pro získání údajů od pedagogů jsme zvolili kvantitativní metodu, konkrétně metodu dotazníkovou, kterou můžeme definovat jako způsob kladení písemných otázek, na které dostáváme písemné odpovědi. Tvoří ho 20 otázek, z nichž 17 je uzavřených, 2 polouzavřené a 1 je otevřená.

V dotazníku je nejvíce uzavřených otázek z důvodu rychlejšího a jednoduššího vyplňování pro respondenty.

Výsledky obou metod sběru dat jsou graficky znázorněny a výsledky dotazníkové metody jsou zpracovány i tabulkově.

2.4 Popis zkoumaného vzorku

Testů MaTeRS se zúčastnilo 13 dětí ve věkovém rozmezí 4 – 7 let. Tyto děti docházejí do speciální mateřské školy. Ve zkoumaném vzorku bylo 10 chlapců a 3 dívky. Chlapci 1 a 2 mají opožděný vývoj řeči. Chlapci 3, 6 a 2a mají opožděný vývoj řeči a vývojovou dysfázii. Chlapci 4 a 7 mají autismus a opožděný vývoj řeči, ale chlapec 4 má dle mínění pedagogů spíše mentální retardaci. Chlapec 5 má mutismus. Dívka 1 má opožděný vývoj řeči a vývojovou dysfázii. Dívka 1a má podezření na autismus a diagnostikovaný opožděný vývoj řeči. Dívka 2, chlapec 1a a 3a mají

opožděný vývoj řeči. Chlapci 1 – 7 a dívky 1 – 2 chodí do speciálních tříd. Chlapci 1a – 3a a dívka 1a chodí do běžné třídy.

Dotazníkového průzkumu se účastnili pedagogové a asistenti pedagogů, kteří pracují v mateřské škole. Dotazník byl anonymní.

2.5 Charakteristika vybrané mateřské školy

Mateřská škola Hláska

Mateřskou školu se speciálními třídami tvoří 6. tříd, kde 5 tříd je určeno pro děti s postižením a speciálními vzdělávacími potřebami a 1 třída, která je určena pro běžné děti. Škola je rozdělena na 2 budovy po 3 třídách. Průzkumu určeného pro pedagogy se účastnili všichni pedagogové i asistenti pedagoga.

2.6 Popis průzkumu

Průzkum se uskutečnil od konce února 2020. Se souhlasem ředitelky vybrané mateřské školy, bylo předáno 30 dotazníků pro pedagogy a vypracováno celkem 26 testů MaTeRS. Všichni respondenti byli informováni o zajištění anonymity. Celková návratnost dotazníků byla 21 tedy 70% a testů MaTeRS bylo vyplněno všech 26.

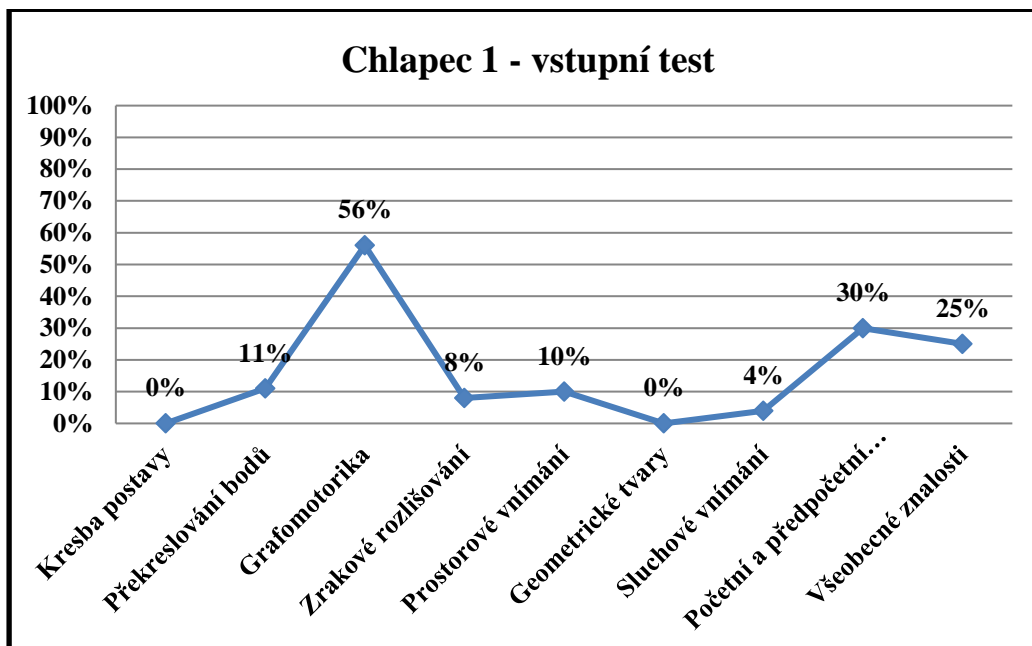
Standardizované rozhovory probíhali při běžných činnostech dětí a v průběhu testů.

2.7 Výsledky a jejich interpretace

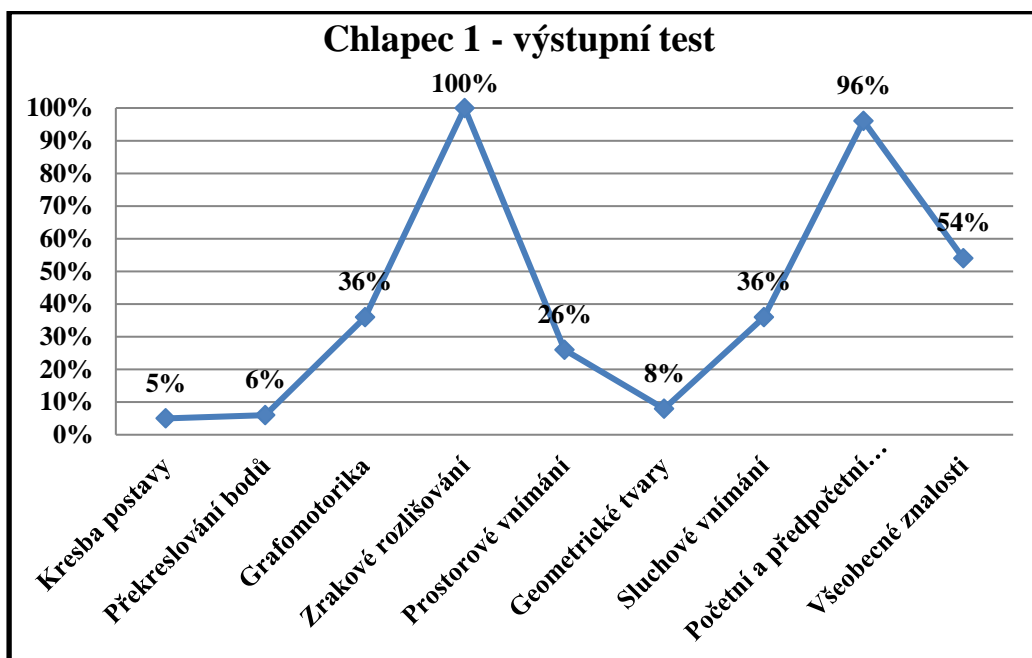
Výsledky z testů MaTeRS i z dotazníku byly zpracovány do tabulek a grafů.

2.7.1 Výsledky testu MaTeRS ve speciálních třídách

Testu MaTeRS dělalo 9 dětí, z toho bylo 7 chlapců a 2 děvčata. Test každé dítě dělalo dvakrát, jako vstupní a výstupní test. Mezi těmito testy byl odstup 2 měsíce.

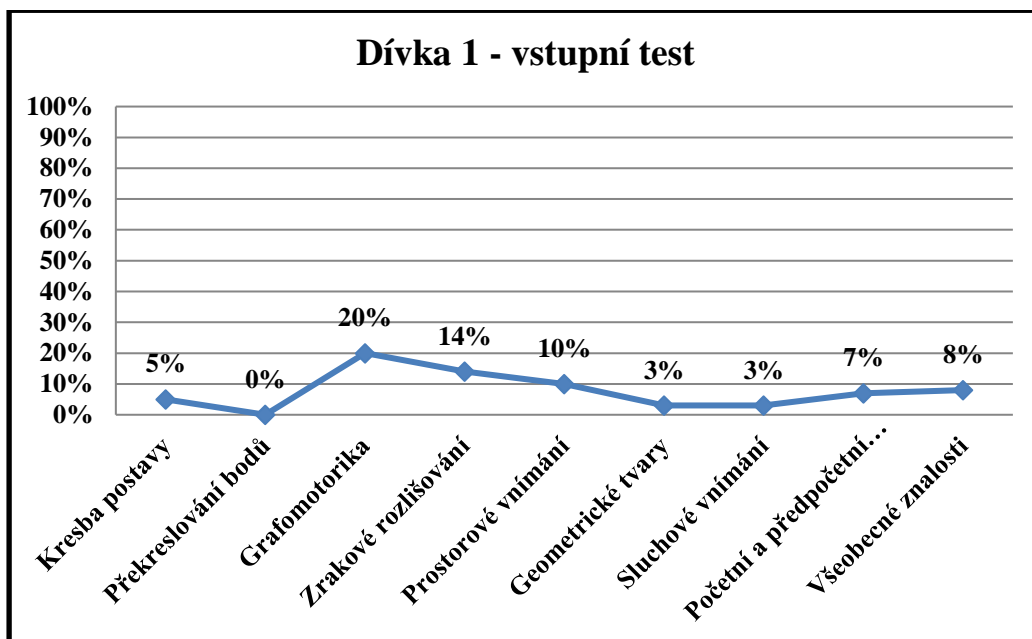


Graf 1 Chlapec 1 - Vstupní test

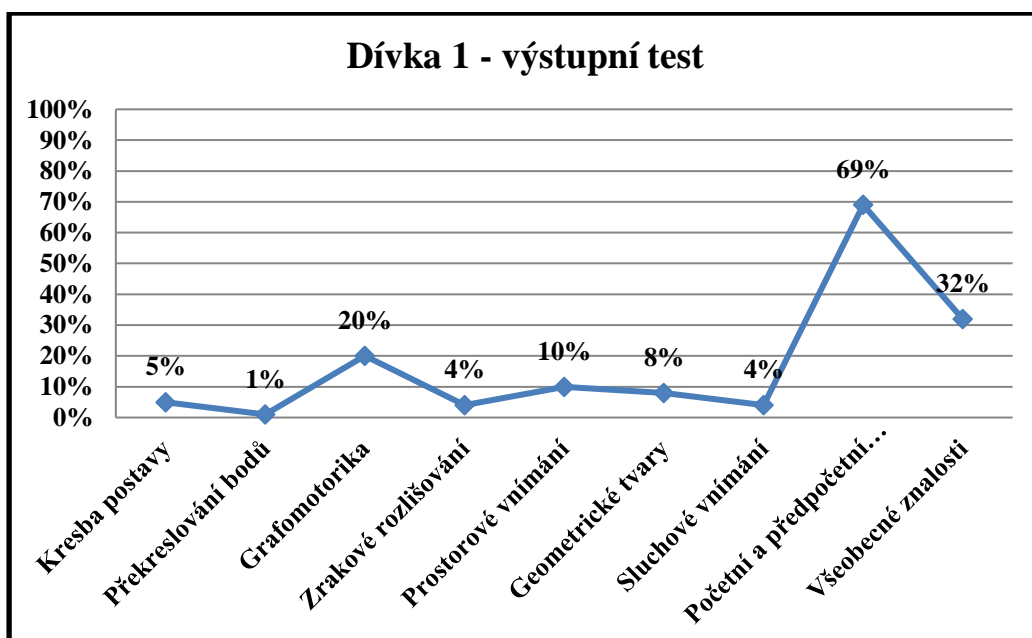


Graf 2 Chlapec 1 - výstupní test

Dle výsledků grafu se chlapec 1 během 2 měsíců zlepšil ve všech oblastech kromě překreslování bodů a odhalení figury na pozadí. Chlapec se zlepšil díky pravidelnému procvičování ve škole, ale také díky tomu, že při druhém testu byl více uvolněný (graf 1, graf 2).

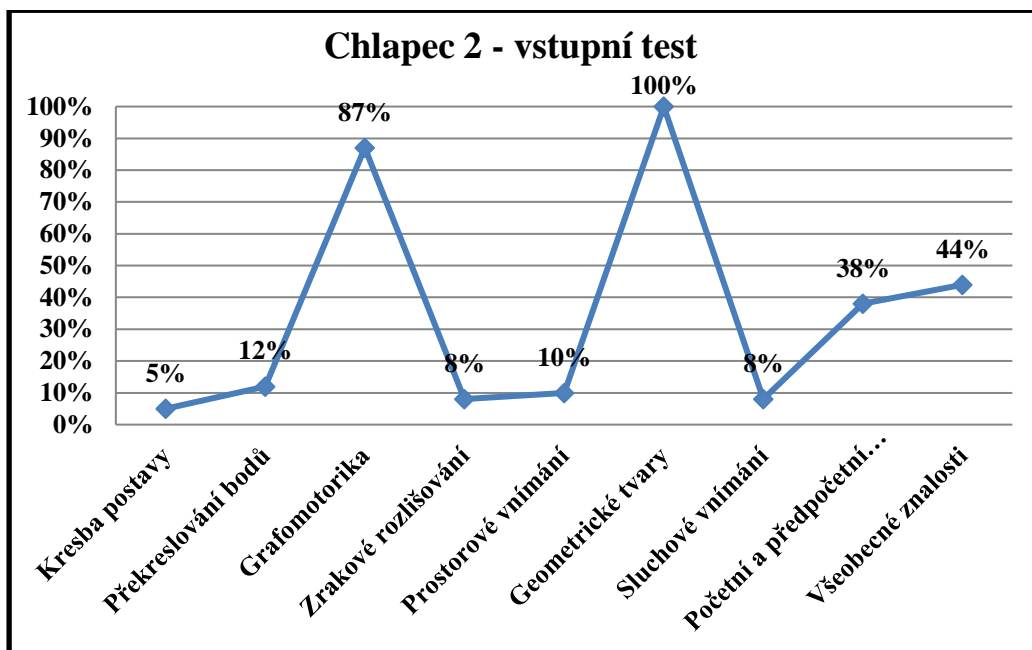


Graf 3 Dívka 1 - výstupní test

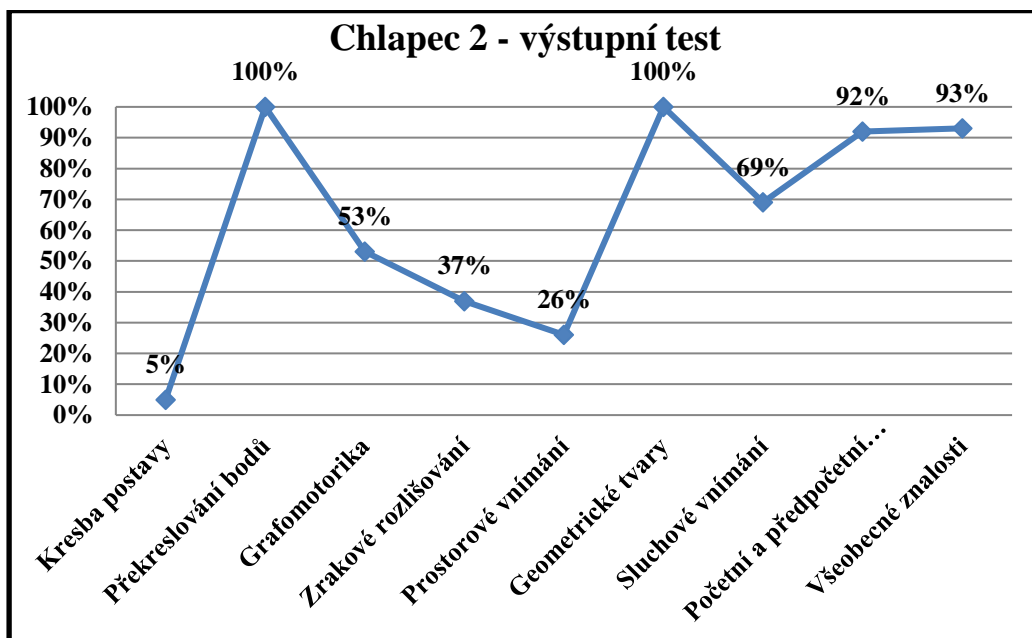


Graf 4 Dívka 1 - výstupní test

Dívka se v průběhu 2 měsíců zlepšila, ale i zhoršila. Nejvíce se zlepšila v oblasti početních představ a všeobecných znalostí (graf 3, graf 4).

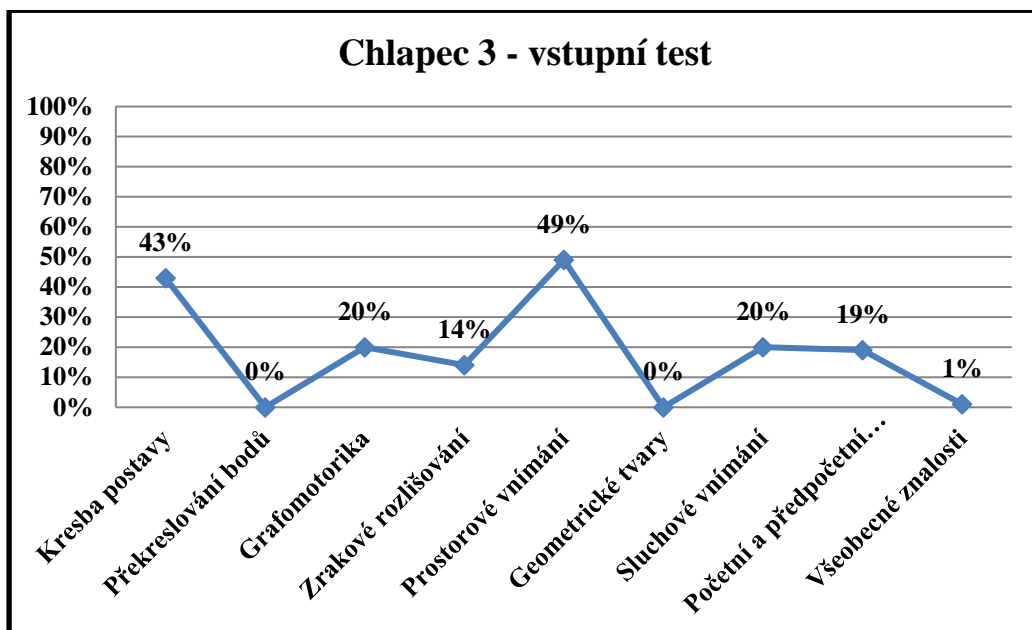


Graf 5 Chlapec 2 - vstupní test

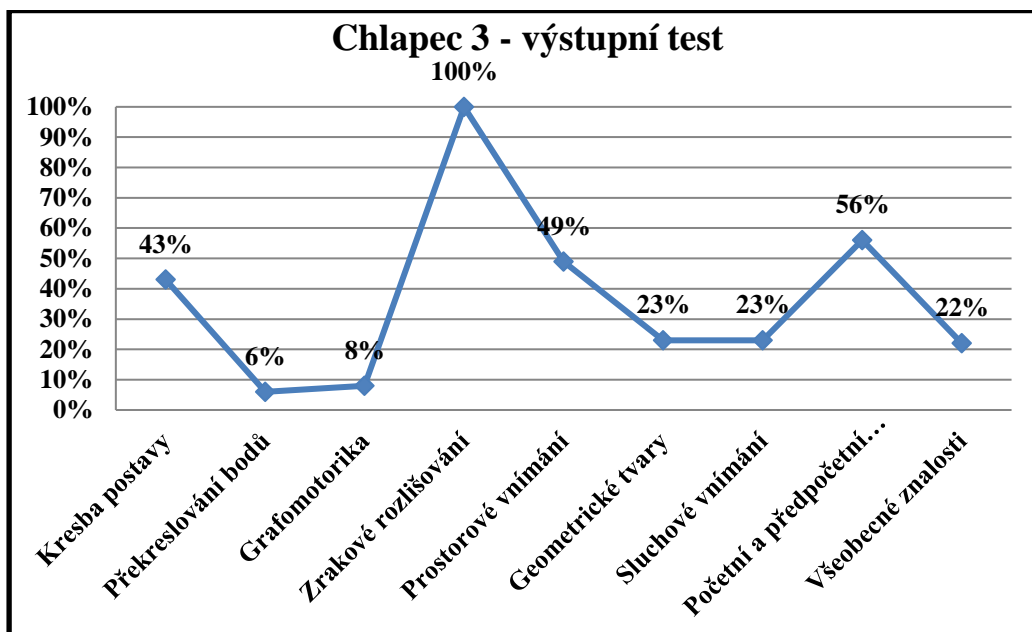


Graf 6 Chlapec 2 - výstupní test

Chlapec se zlepšil ve všech oblastech až na kresbu postavy, ve které se jeho výsledky ani nezhoršili, ale ani nezlepšili. Dle rozhovoru s chlapcem s učitelkami procvičovali činnosti, které byly stejné nebo měli stejný princip jako otázky v testu (graf 5, graf 6).

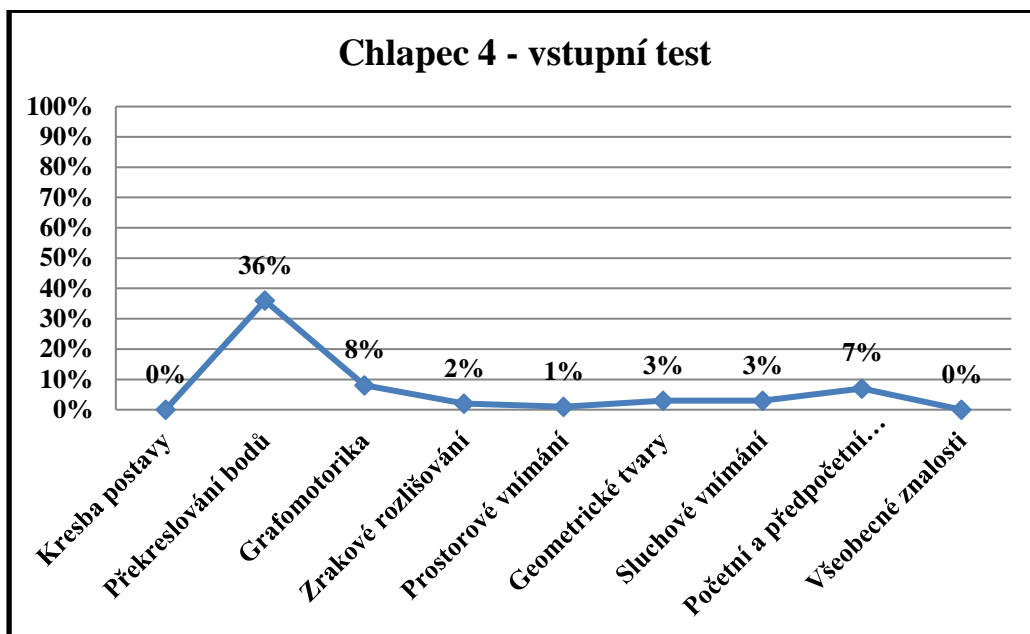


Graf 7 Chlapec 3 - vstupní test

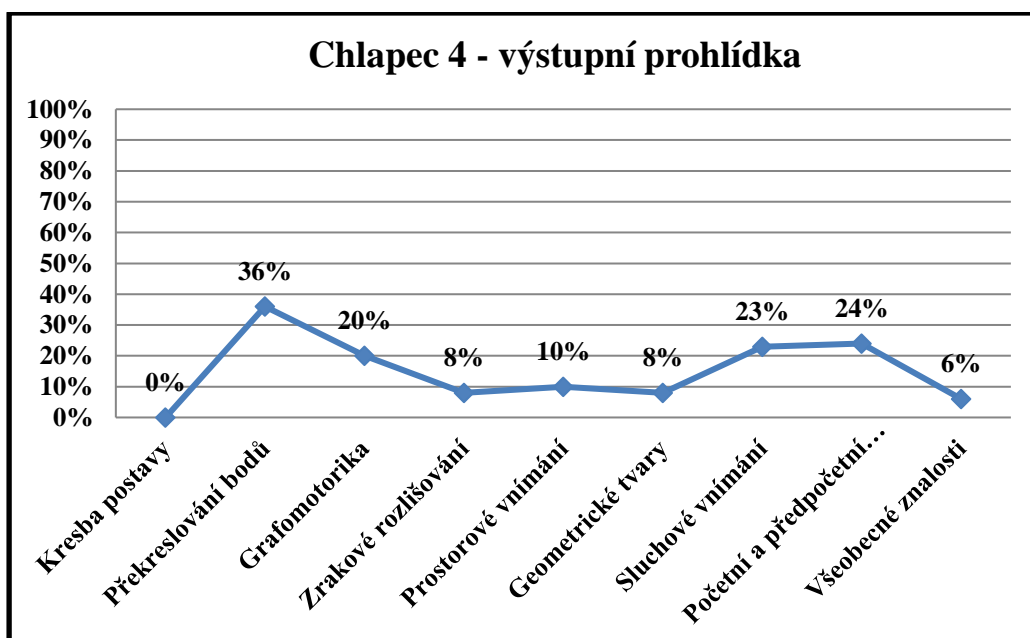


Graf 8 Chlapec 3 - výstupní test

Chlapec 3 se zlepšil ve všech oblastech kromě grafomotoriky, ve které se zhoršil. Velmi se zlepšil ve zrakovém rozlišování i v geometrických tvarech a početní a předpočetních představách a to díky procvičování těchto schopností ve škole, jak bylo zjištěno při rozhovoru (graf 7, graf 8).

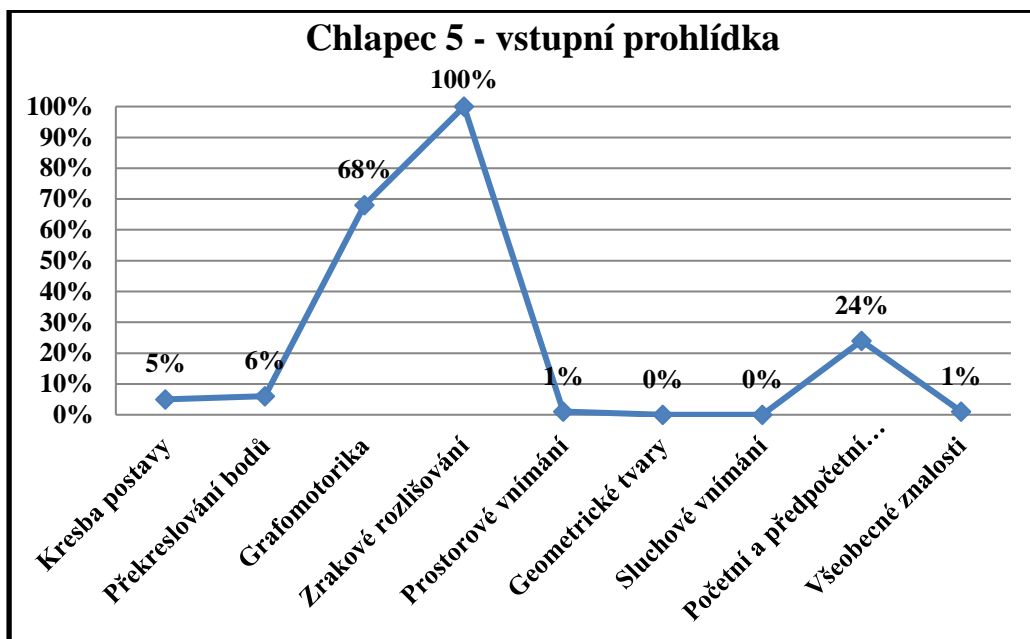


Graf 9 Chlapec 4 - vstupní test

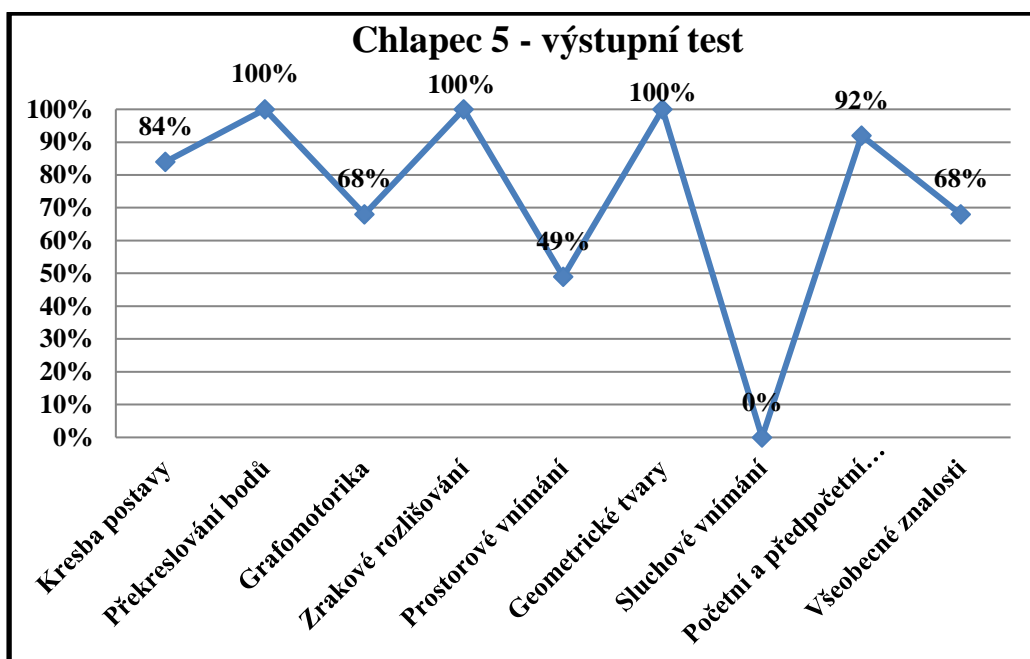


Graf 10 Chlapec 4 - výstupní test

Chlapec 4 se velmi zlepšil ve všech oblastech testu. Při druhém testu byl chlapec více klidný a soustředěný. Nejvíce se zlepšil v oblasti početních a předpočetních představ (graf 9, graf 10).

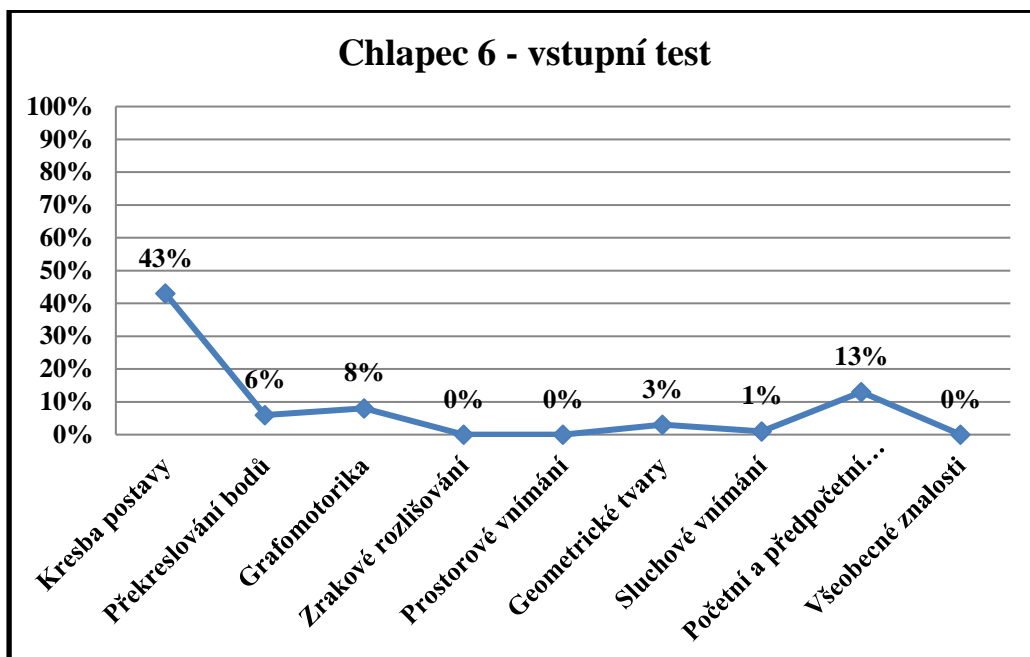


Graf 11 Chlapec 5 - vstupní prohlídka

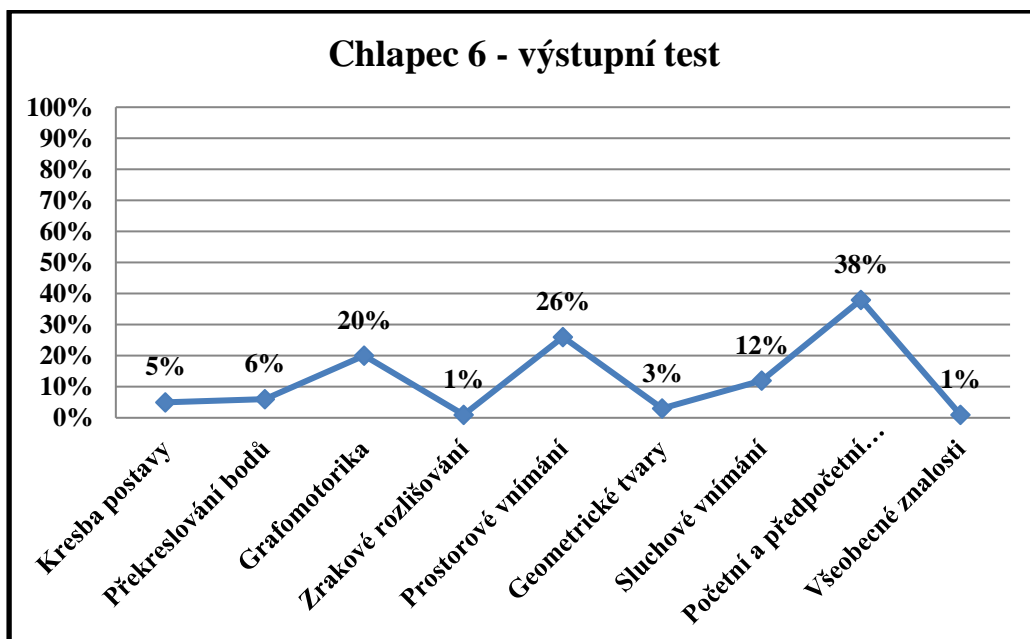


Graf 12 Chlapec 5 - výstupní test

Chlapec 5 se velice zlepšil ve všech oblastech kromě sluchového vnímání. Tento chlapec má mutismus a jeho výsledky se tak zlepšili díky tomu, že byl při druhém testu ochotný komunikovat a spolupracovat (graf 11, graf 12).

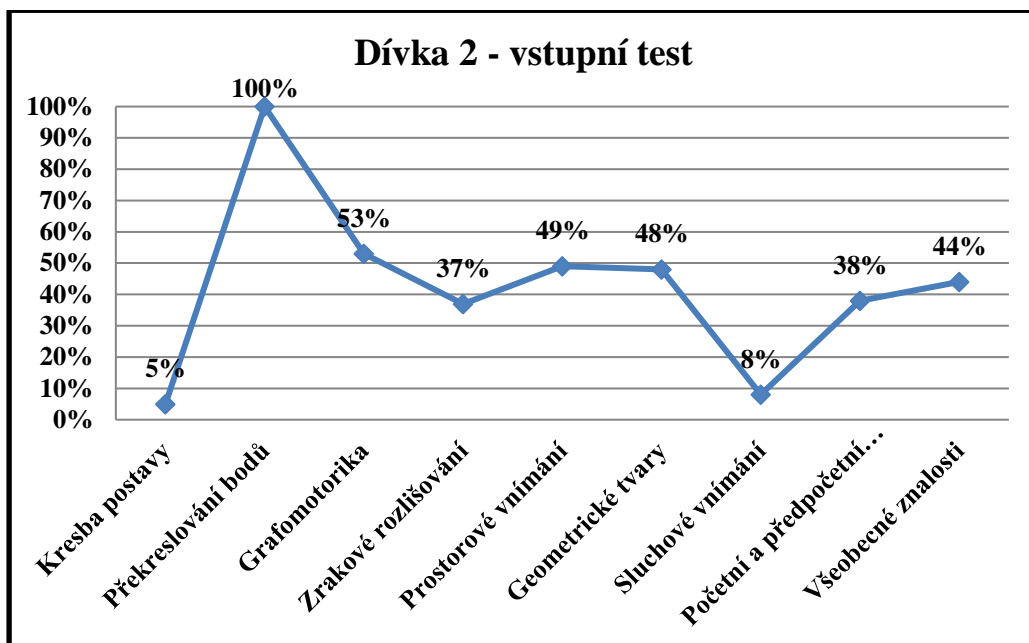


Graf 13 Chlapec 6 - vstupní test

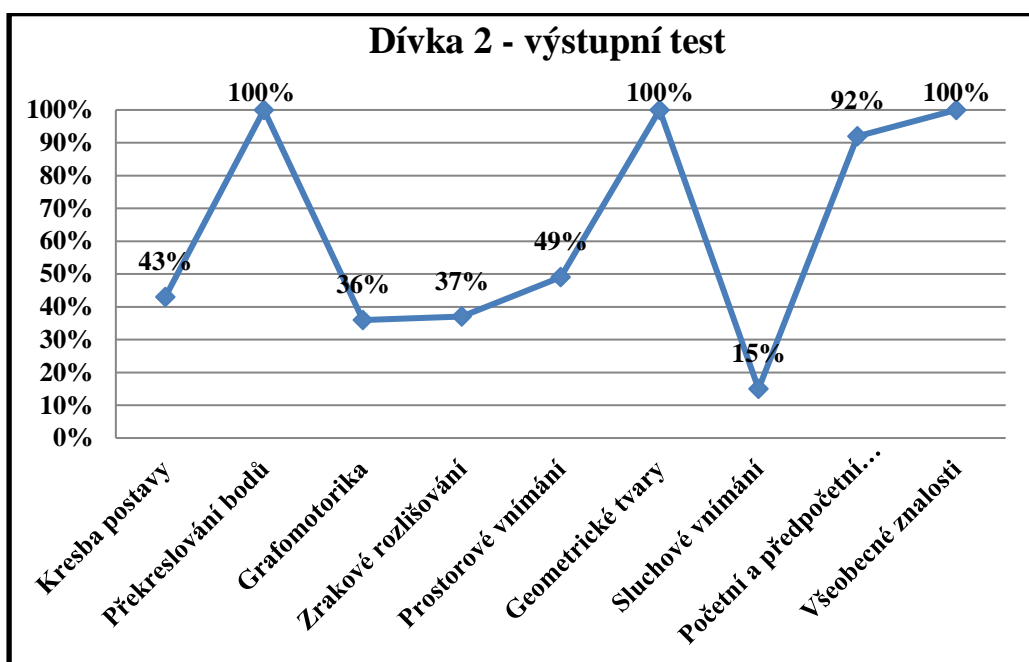


Graf 14 Chlapec 6 - výstupní test

Chlapec 6 se také zlepšil a to ve všech oblastech kromě kresby postavy, ve které se velmi zhoršil. Největší zlepšení je v oblasti početních a předpočetních představ a také v oblasti prostorového vnímání (graf 13, graf 14).

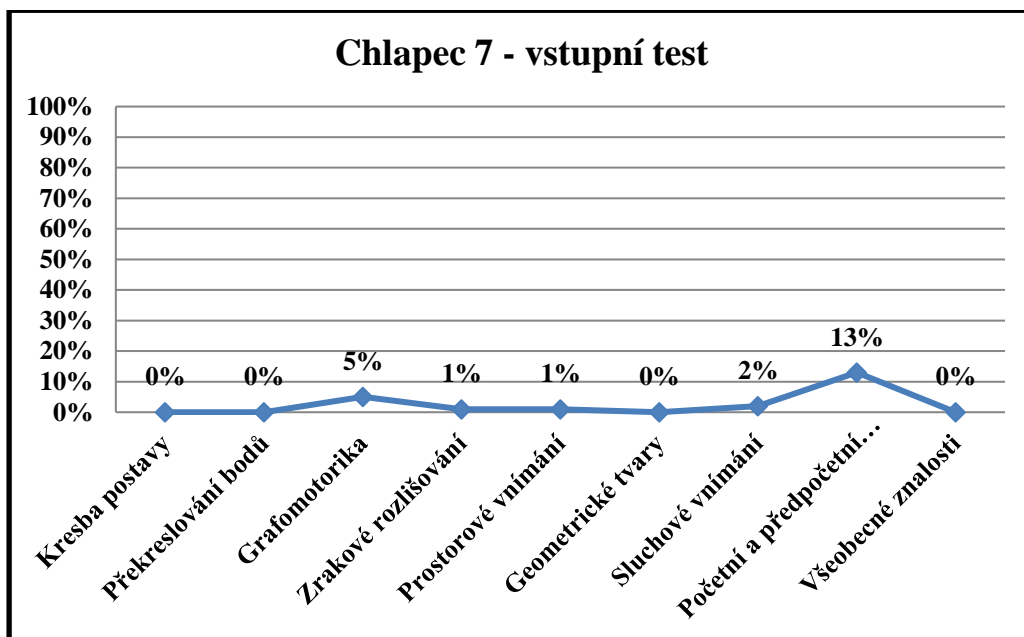


Graf 15 Dívka 2 - vstupní test

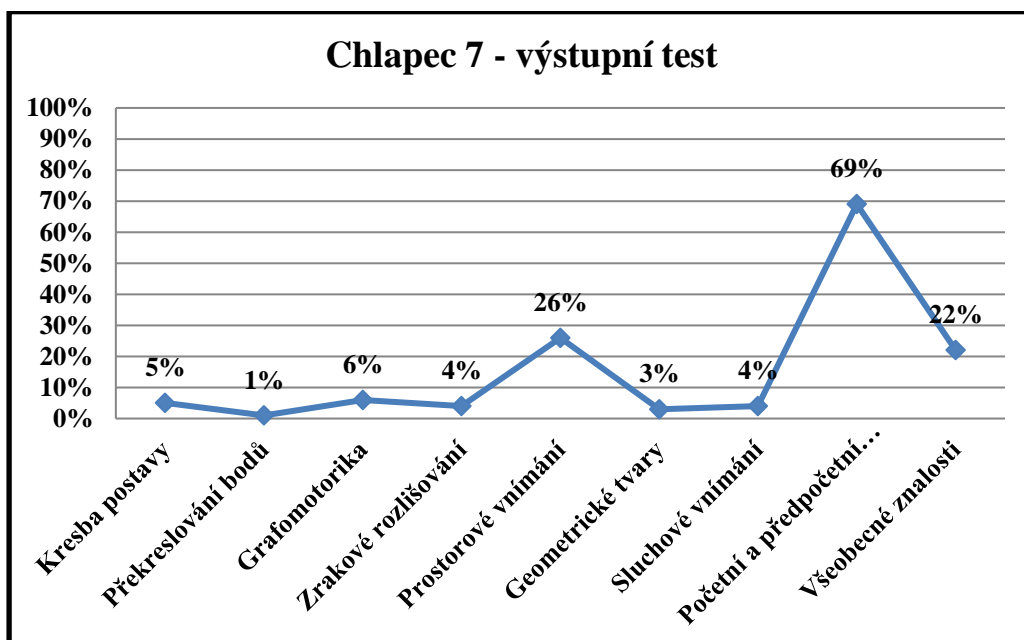


Graf 16 Dívka 2 - výstupní test

Dívka 2 měla už během prvního testu dobré výsledky a ve druhém testu se velmi zlepšila. Nejlepší byla v překreslování bodů, geometrických tvarů a ve všeobecných znalostech. Tato dívka má pouze opožděný vývoj řeči a dle výsledků testu je jedna z mála, která je připravena na školní docházku (graf 15, graf 16).



Graf 17 Chlapec 7 - vstupní test



Graf 18 Chlapec 7 - výstupní test

Chlapec 7 je autista a jeho výsledky odpovídají především jeho rozpoložení během testu. Velice se zlepšil v početních a předpočetních představách (graf 17, graf 18).

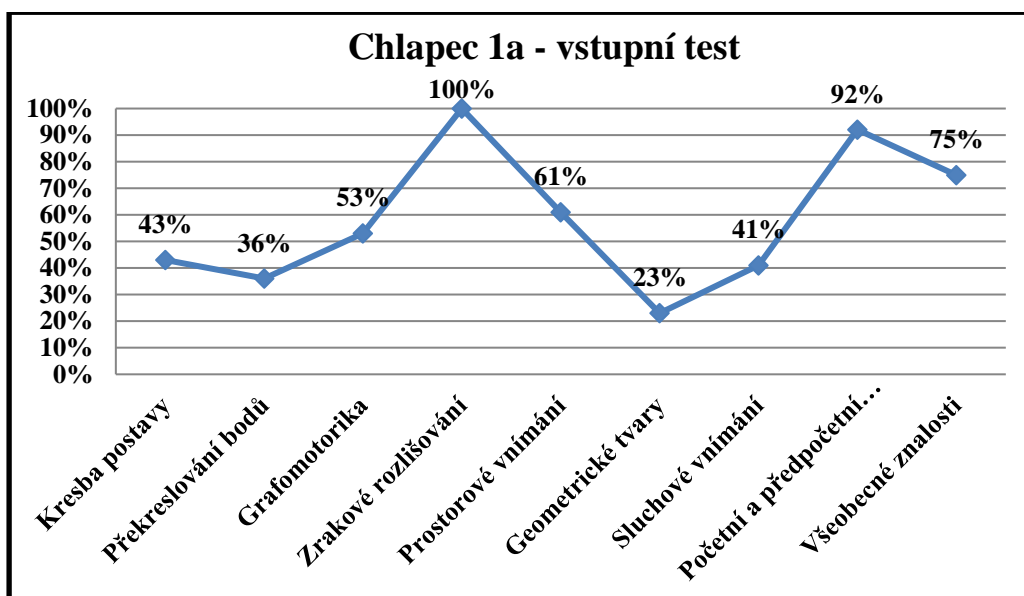
Tabulka 1 Hodnocení žáků

Respondent	Vstupní test – celkové hodnocení	Výstupní test – celkové hodnocení
Chlapec 1	2	3
Dívka 1	2	2
Chlapec 2	3	4
Chlapec 3	2	3
Chlapec 4	1	2
Chlapec 5	2	4
Chlapec 6	1	2
Dívka 2	3	4
Chlapec 7	1	2

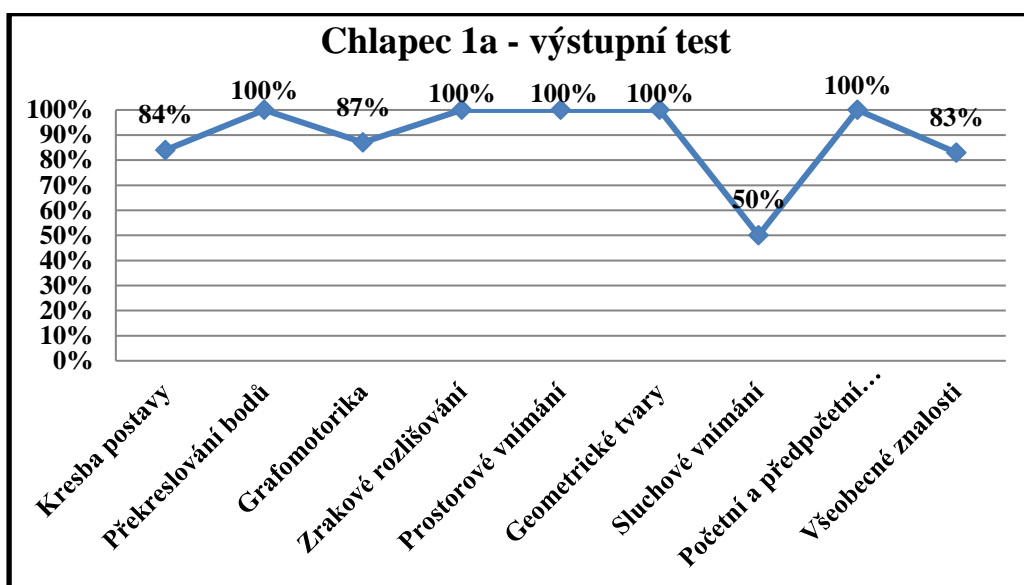
V této tabulce jsou celková hodnocení dětí, dle testu MaTeRS. Děti připravené na školní docházku mají body od 5 do 4. 3 body znamenají hraniční připravenost. Body 2 a 1 znamenají nepřipravenost na školní docházku. Dle výsledků jsou připraveni chlapec 2, 5 a dívka 2. Hraničně připraveni jsou chlapec 1 a 3. Zbývající děti nejsou prozatím na školní docházku připraveni.

2.7.2 Výsledky testu MaTeRS v běžných třídách

Testu se účastnily 4 děti, které chodí do běžné třídy v mateřské škole. Mezi dětmi jsou 3 chlapci ve věku od 5 do 7 let a 1 dívka ve věku 4 let. Test každé dítě dělalo dvakrát s časovým rozestupem 2 měsíce.

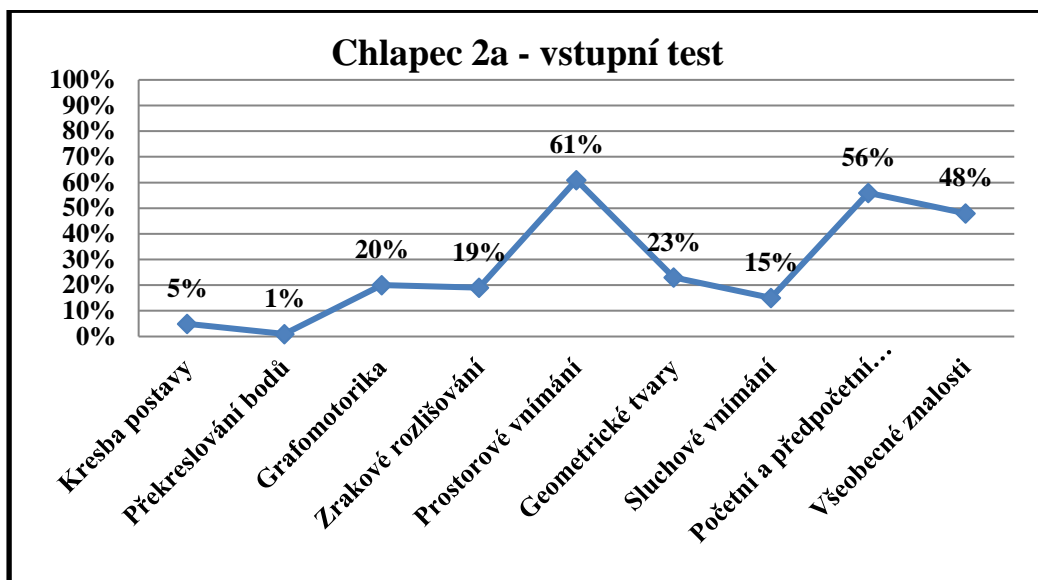


Graf 19 Chlapec 1a - vstupní test

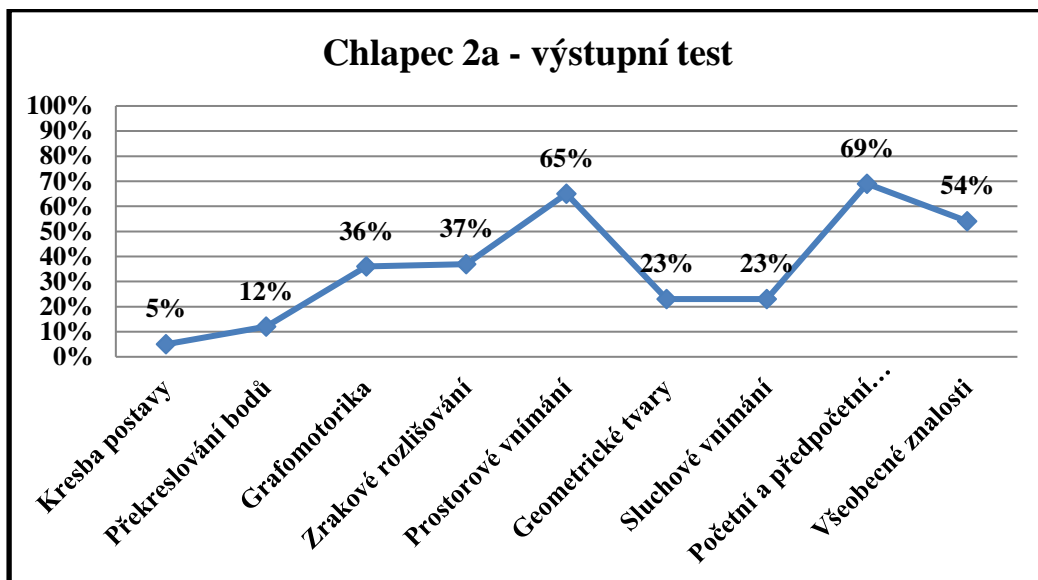


Graf 20 Chlapec 1a - výstupní test

Na tomto grafu můžeme vidět, že chlapec 1a je již při vstupním testu připraven s drobnými výhradami na školní docházku a ve druhém testu se mu velice zlepšil ve všech oblastech testu (graf 19, graf 20).

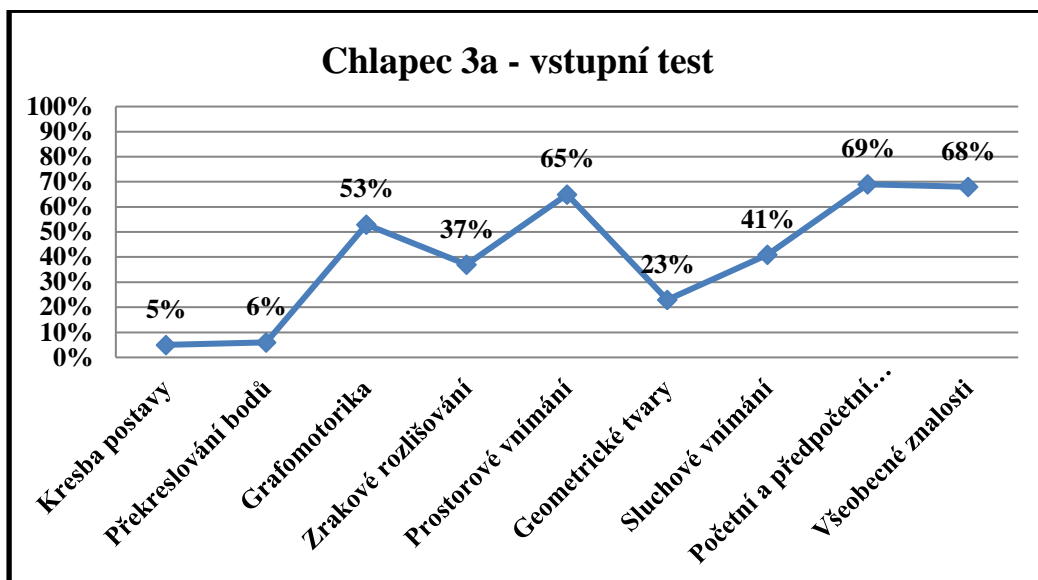


Graf 21 Chlapec 2a - vstupní test

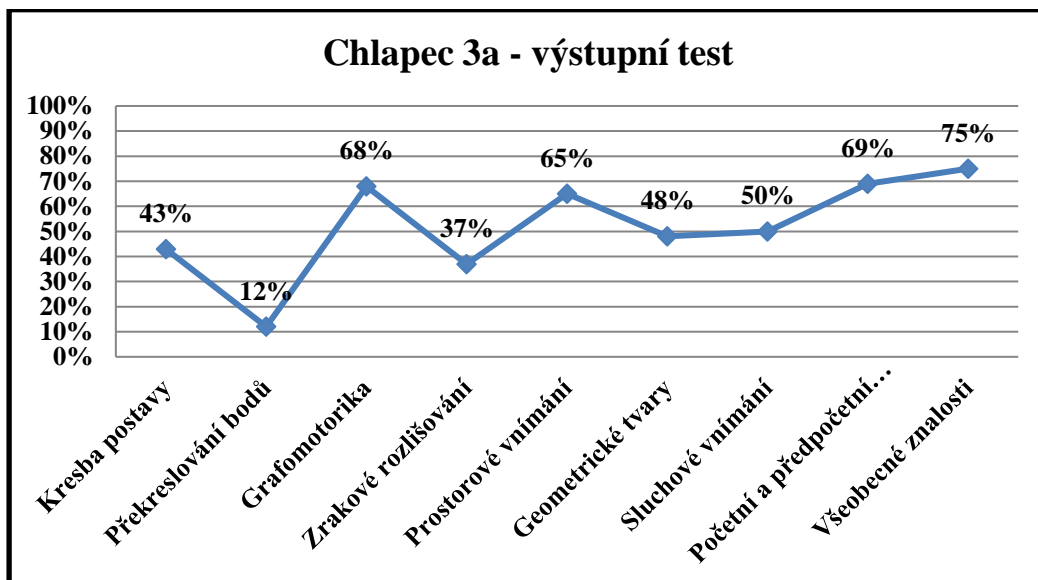


Graf 22 Chlapec 2a - výstupní test

Chlapec 2a se velice zlepšil v grafomotorice a ve zrakovém rozlišování a také v početních a předpočetních představách, ale jeho připravenost na školu je stále hraniční (graf 21, graf 22).

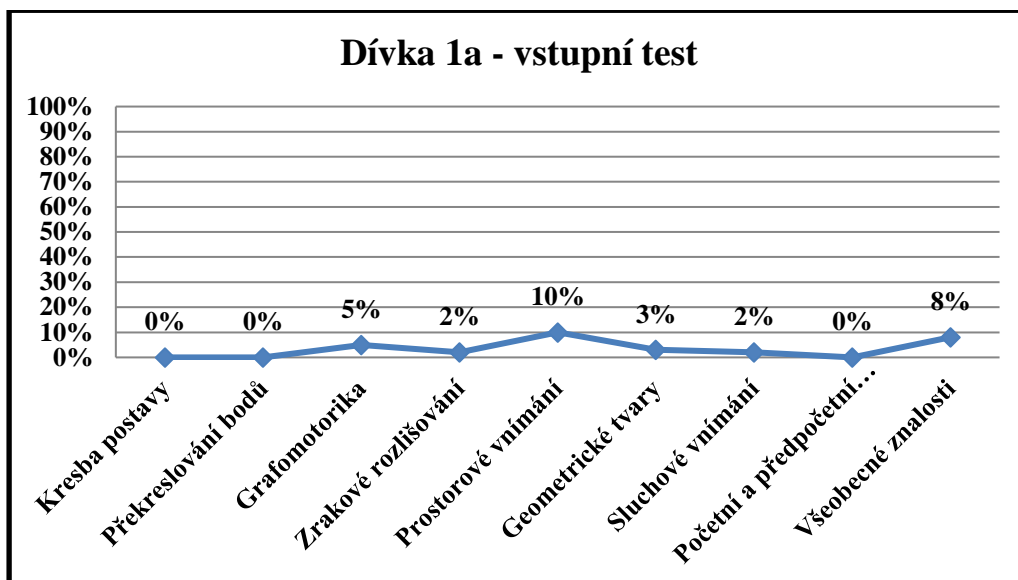


Graf 23 Chlapec 3a - vstupní test

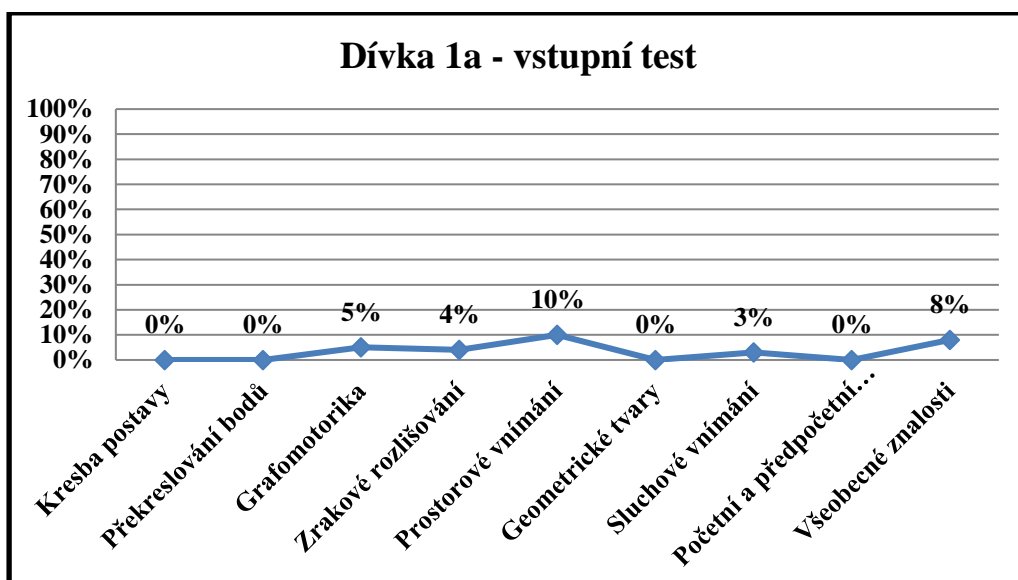


Graf 24 Chlapec 3a - výstupní test

Chlapec 3a se výrazně zlepšil v kreslení postavy a v geometrických tvarech. Také se mu zvýšili všeobecné znalosti a grafomotorika. Přesto není a školní docházku ještě zralý (graf 23, graf 24).



Graf 25 Dívka 1a - vstupní test



Graf 26 Dívka 1a - výstupní test

Dle grafu můžeme vidět, že dívka 1a má veškeré znalosti a dovednosti velmi nízké. Jednou z příčin je i nižší věk než u ostatních respondentů, ale dívka je autista a během testu téměř nespolupracovala, ale to u ní není dle slov učitelky a asistentky nic neobvyklého. Dle doporučení její asistentky by dívka měla raději přestoupit do speciální mateřské školy, ale rodiče tuto možnost odmítají. Celkové hodnocení dívky bylo při obou testech stejné (graf 25, graf 26).

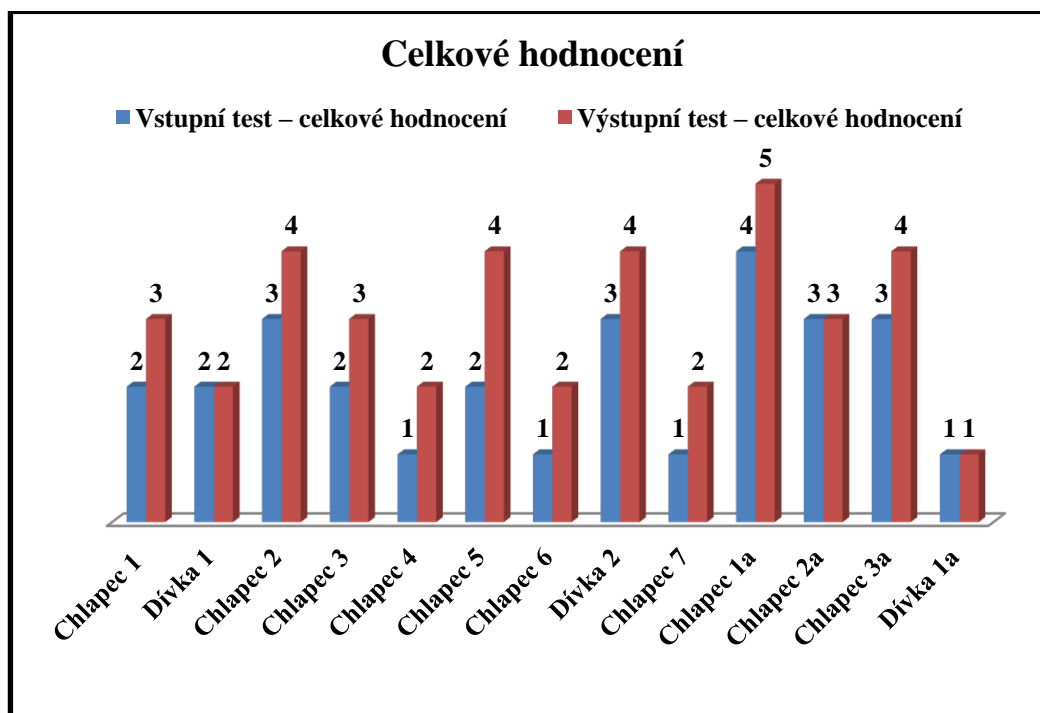
Tabulka 2 Hodnocení žáků

Respondent	Vstupní test – celkové hodnocení	Výstupní test – celkové hodnocení
Chlapec 1a	4	5
Chlapec 2a	3	3
Chlapec 3a	3	4
Dívka 1a	1	1

V této tabulce jsou celková hodnocení dětí. Je zde vidět, že se chlapec 1a a 3a zlepšili. Chlapec 2a má sice stále stejné celkové hodnocení, ale při testu udělal několik pokroků, což můžeme vidět v grafech 23 a 24. Dívka 1a má stále stejné hodnocení.

2.7.3 Porovnání výsledků dětí z obou tříd

Obě skupiny dětí během testu udělali pokroky, které jsou v podstatě srovnatelné, jak můžeme vidět na grafu 27. Na grafu 27 také můžeme vidět, že děti z běžných tříd, kromě dívky 1a, začínají s lepším skóre než děti z tříd speciálních, i když jsou ve stejné věkové kategorii. Vzhledem k tomu, že ve speciálních třídách jsou ale umístěny děti s většími vadami a potřebami než v běžných třídách, můžeme říci, že větší pokrok udělaly právě děti ve speciálních třídách.



Graf 27 Celkové hodnocení

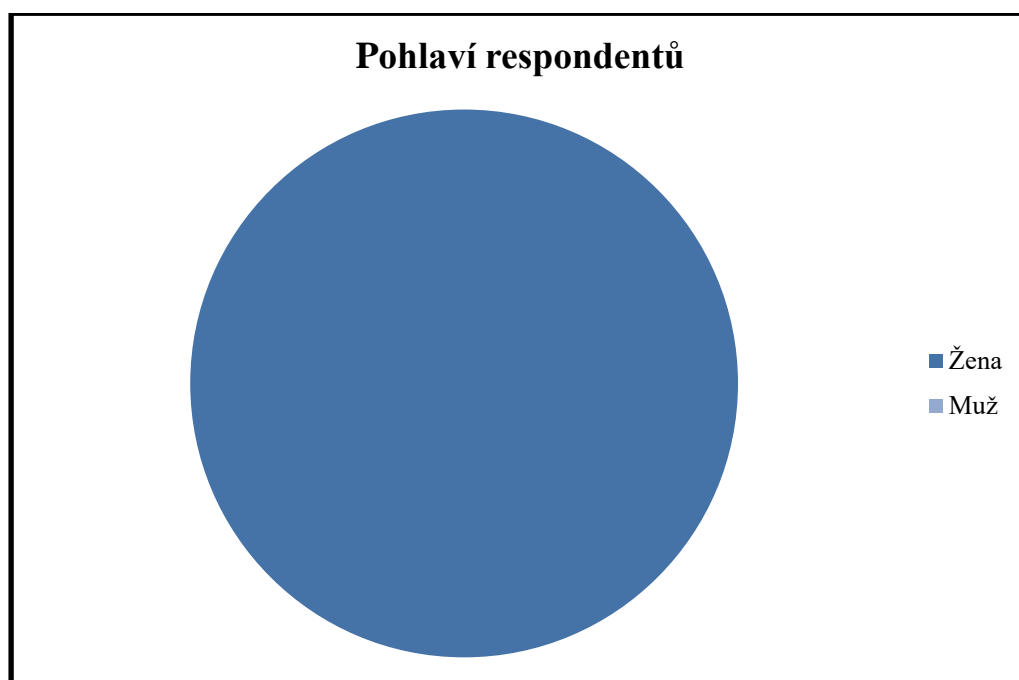
2.7.4 Výsledky dotazníku pro učitele mateřských škol

Získané informace z vlastního šetření jsou zpracovány a graficky znázorněny podle jednotlivých otázek.

Otázka 1

Tabulka 3 Pohlaví respondentů

Pohlaví respondenta	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
Muž	0	0,00%
Žena	21	100,00%
Celkem	21	100,00%



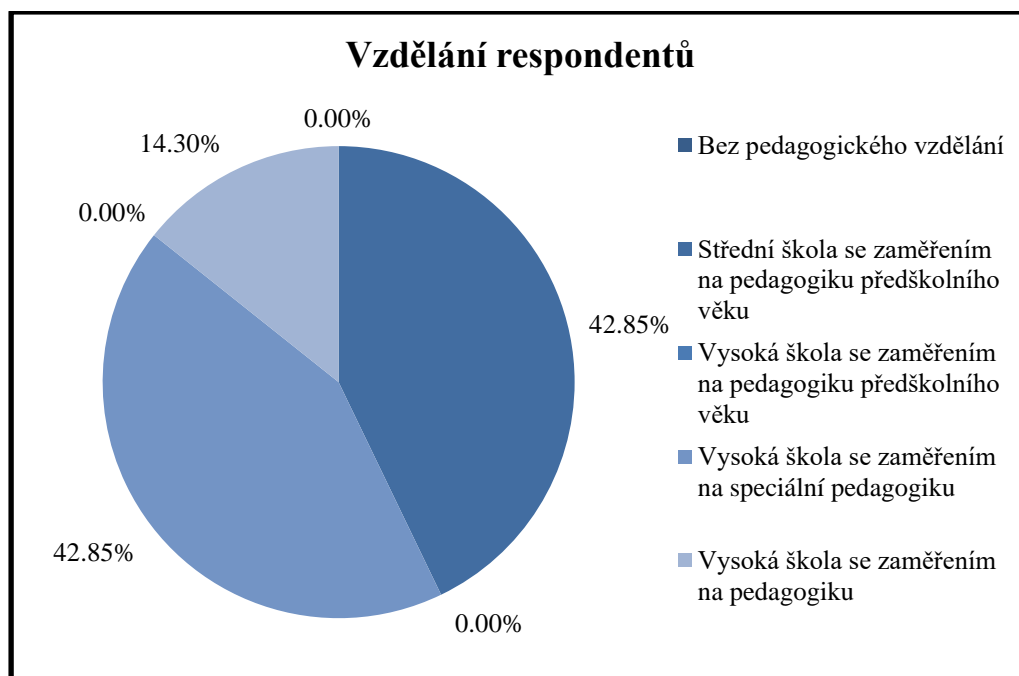
Graf 28 Pohlaví respondentů

Průzkumu se zúčastnilo celkem 21 respondentů. Z těchto respondentů byly všechny ženy. Průzkumu se neúčastnil ani jeden muž (tabulka 3, graf 28).

Otázka 2

Tabulka 4 Vzdělávání respondentů

Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
bez pedagogického vzdělání	0	0%
střední škola se zaměřením na pedagogiku předškolního věku	9	42,85%
vysoká škola se zaměřením na pedagogiku předškolního věku	0	0%
vysoká škola se zaměřením na speciální pedagogiku	9	42,85%
vysoká škola se zaměřením na pedagogiku	3	14,30%
jiné vzdělání	0	0%
Celkem	21	100,00%



Graf 29 Vzdělání respondentů

Z počtu 21 respondentů, má 9 účastníků nejvyšší dosažené vzdělání na střední škole se zaměřením na pedagogiku předškolního věku. Dalších 9 účastníků má vystudováno vysokou školu se zaměřením na speciální pedagogiku a pouze

3 respondenti mají nejvyšší dosažené vzdělání na vysoké škole se zaměřením na pedagogiku. Žádný z respondentů není bez pedagogického vzdělání, nemá nevyšší dosažené vzdělání na vysoké škole se zaměřením na pedagogiku předškolního věku nebo nemá jiné vzdělání (tabulka 4, graf 29).

Otázka 3

Tabulka 5 Absolvovala jste nějaký vzdělávací kurz navíc?

Absolvovala jste nějaký vzdělávací kurz navíc?	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
Ano	21	100,00%
Ne	0	0,00%
Celkem	21	100,00%



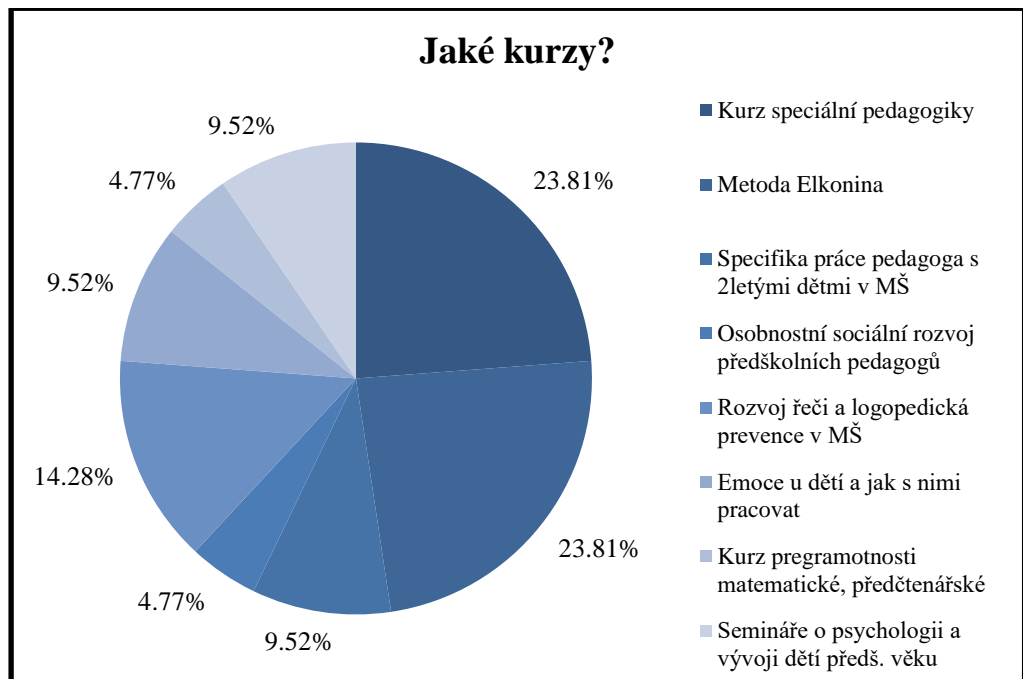
Graf 30 Absolvovala jste nějaký vzdělávací kurz navíc?

Všech 21 respondentů absolvovalo nějaký další vzdělávací kurz (tabulka 5, graf 30).

Otázka 4

Tabulka 6 Jaké kurzy?

Jaké kurzy?	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
Kurz speciální pedagogiky	5	23,81%
Metoda Elkonina	5	23,81%
Specifika práce pedagoga s 2letými dětmi v MŠ	2	9,52%
Osobnostní sociální rozvoj předškolních pedagogů	1	4,77%
Rozvoj řeči a logopedická prevence v MŠ	3	14,28%
Emoce u dětí a jak s nimi pracovat	2	9,52%
Kurz pregramotnosti matematické, předčtenářské	1	4,77%
Semináře o psychologii a vývoji dětí předš. věku	2	9,52%
Celkem	21	100,00%



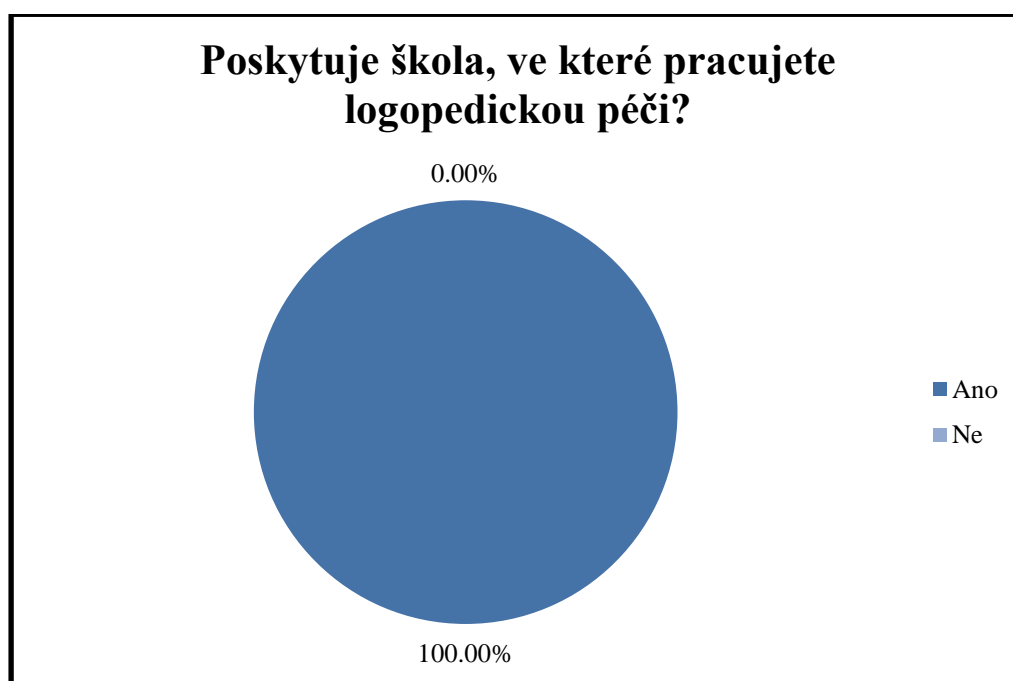
Graf 31 Jaké kurzy?

Všech 21 respondentů absolvovalo další vzdělávací kurz. Kurz speciální pedagogiky absolvovalo 5 respondentů. Dalších 5 respondentů absolvovalo kurz metody Elkonina. Specifika práce pedagoga s 2letými dětmi v mateřské škole absolvovali 2 respondenti stejně jako kurz emoce u dětí a jak s nimi pracovat a seminář o psychologii a vývoji dětí předškolním věku. Kurz rozvoje řeči a logopedická prevence v MŠ absolvovali 3 respondenti. 1 respondent absolvoval kurz osobnostní sociální rozvoj předškolních pedagogů a kurz pregramotnosti matematické, předčtenářské (tabulka 6, graf 31).

Otázka 5

Tabulka 7 Poskytuje škola, ve které pracujete logopedickou péčí?

Poskytuje škola, ve které pracujete logopedickou péčí?	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
Ano	21	100,00%
Ne	0	0,00%
Celkem	21	100,00%



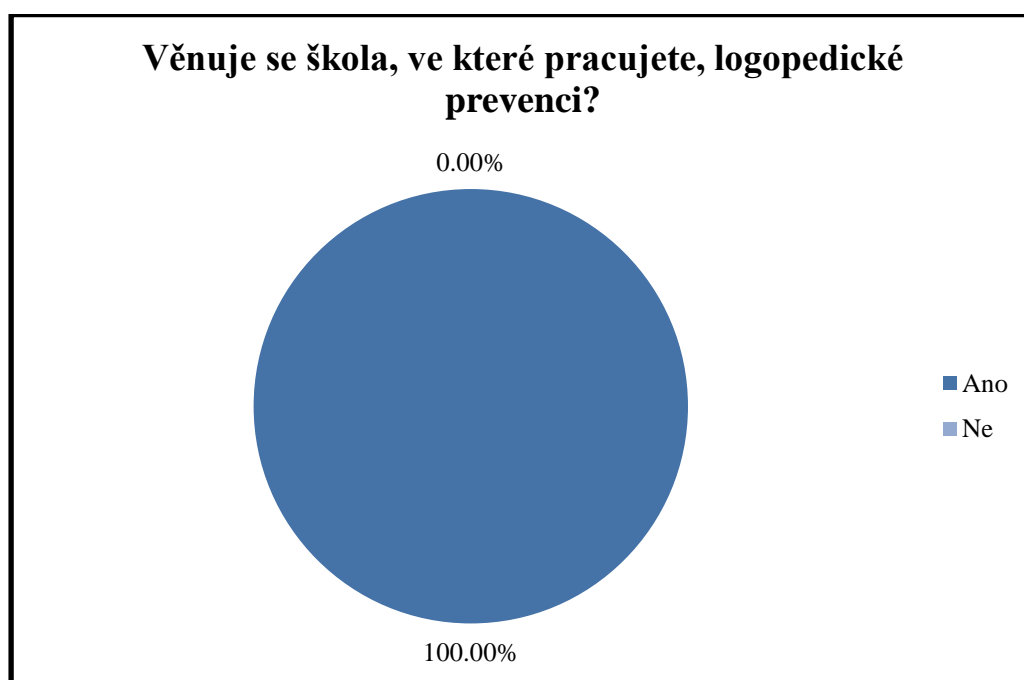
Graf 32 Poskytuje škola, ve které pracujete logopedickou péčí?

Všech 21 respondentů odpovědělo, že mateřská škola, ve které pracují, poskytuje logopedickou péčí (tabulka 7, graf 32).

Otázka 6

Tabulka 8 Věnuje se škola, ve které pracujete, logopedické prevenci?

Věnuje se škola, ve které pracujete, logopedické prevenci?	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
Ano	21	100,00%
Ne	0	0,00%
Celkem	21	100,00%



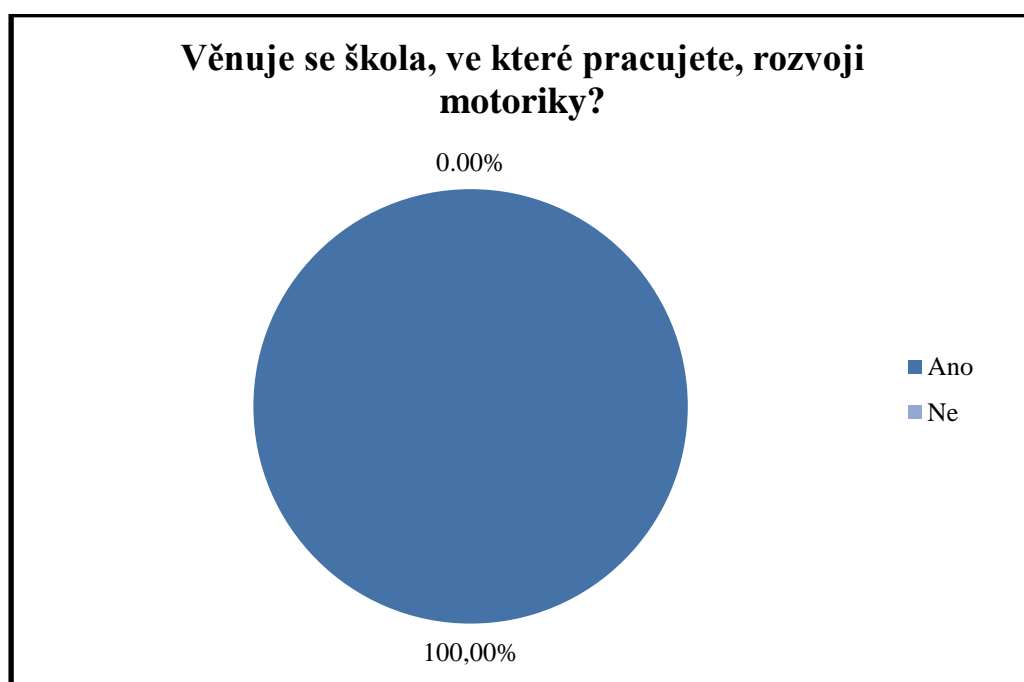
Graf 33 Věnuje se škola, ve které pracujete, logopedické prevenci?

Všech 21 respondentů odpovědělo, že mateřská škola, ve které pracují, dělá logopedickou prevenci (tabulka 8, graf 33).

Otázka 7

Tabulka 9 Věnuje se škola, ve které pracujete, rozvoji motoriky?

Věnuje se škola, ve které pracujete, rozvoji motoriky?	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
Ano	21	100,00%
Ne	0	0,00%
Celkem	21	100,00%



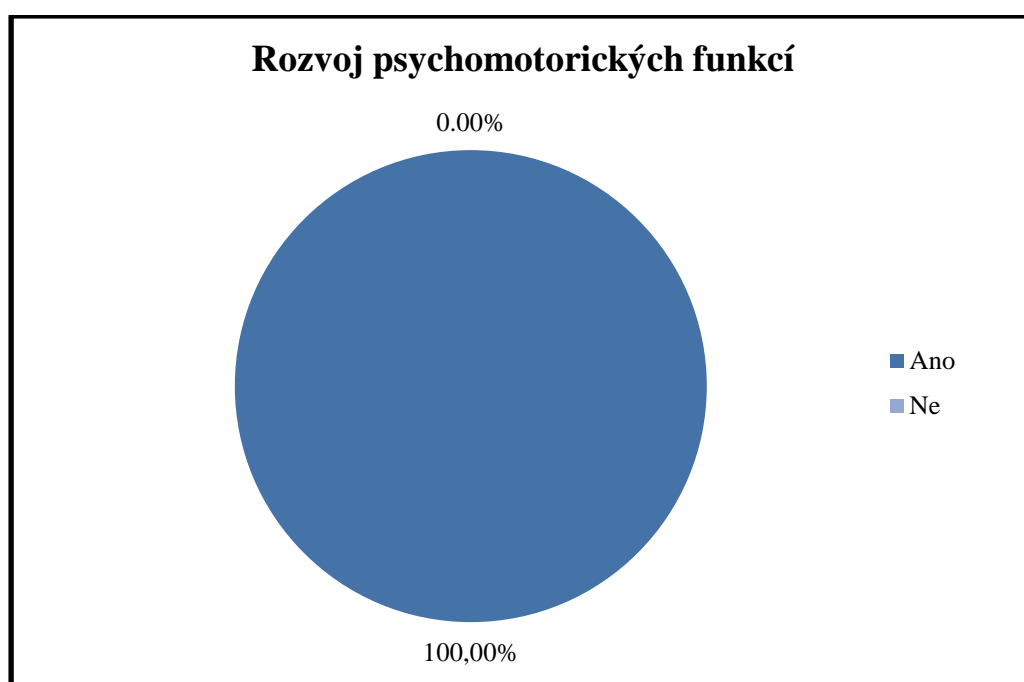
Graf 34 Věnuje se škola, ve které pracujete, rozvoji motoriky?

Všech 21 respondentů odpovědělo, že mateřská škola, ve které pracují, se věnuje rozvoji motoriky (tabulka 9, graf 34).

Otázka 8

Tabulka 10 Rozvoj psychomotorických funkcí

Věnuje se škola, ve které pracujete, rozvoji psychomotorických schopností?	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
Ano	21	100,00%
Ne	0	0,00%
Celkem	21	100,00%



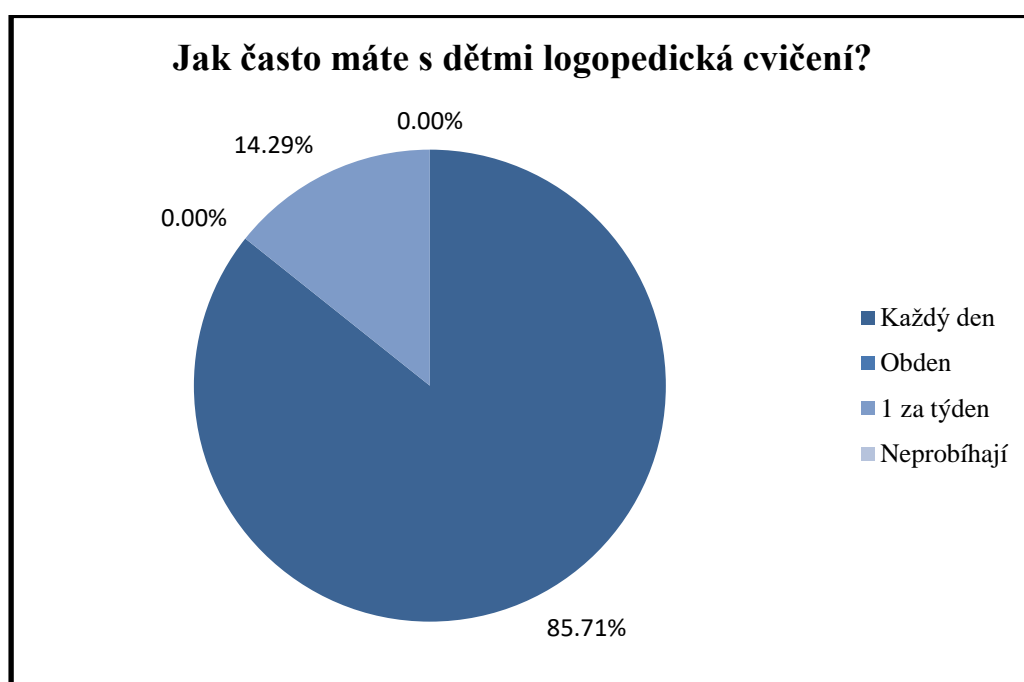
Graf 35 Rozvoj psychomotorických funkcí

Všech 21 respondentů odpovědělo, že mateřská škola rozvíjí psychomotorické funkce dětí (tabulka 10, graf 35).

Otázka 9

Tabulka 11 Jak často máte s dětmi logopedická cvičení?

Jak často máte s dětmi logopedická cvičení?	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
Každý den	18	85,71%
Obden	0	0,00%
1 za týden	3	14,29%
Neprobíhají	0	0,00%
Celkem	21	100,00%



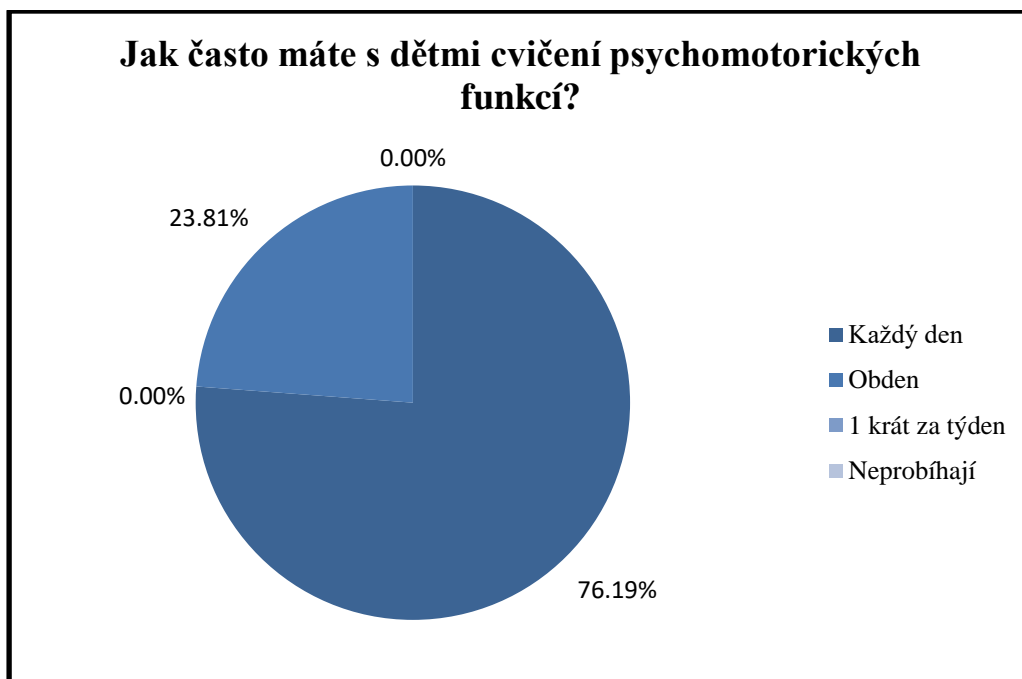
Graf 36 Jak často máte s dětmi logopedická cvičení?

18 z 21 respondentů odpovědělo, že logopedická cvičení probíhají každý den. Zbývá 3 respondenti odpověděli, že logopedická cvičení probíhají 1 za týden (tabulka 11, graf 36).

Otázka 10

Tabulka 12 Jak často máte s dětmi cvičení psychomotorických funkcí?

Jak často máte s dětmi cvičení psychomotorických funkcí?	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
Každý den	16	76,19%
Obden	5	23,81%
1 krát za týden	0	0,00%
Neprobíhají	0	0,00%
Celkem	21	100,00%



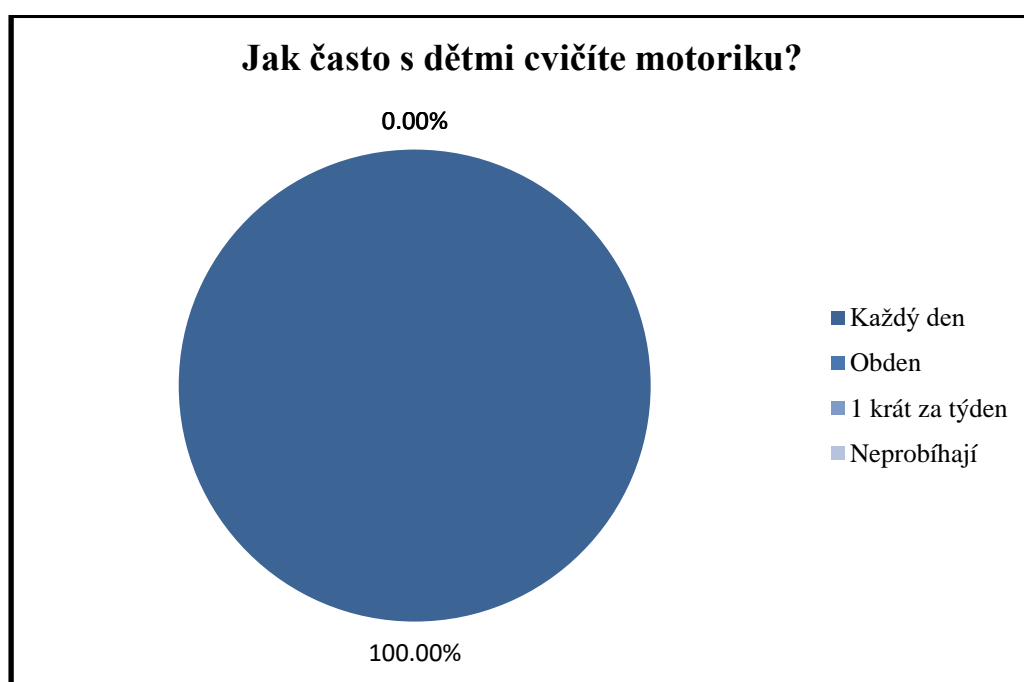
Graf 37 Jak často máte s dětmi cvičení psychomotorických funkcí?

Z 21 respondentů jich 16 odpovědělo, že s dětmi procvičují psychomotorické funkce každý den. Zbýlých 5 respondentů odpovědělo, že s dětmi cvičí psychomotorické funkce obden (tabulka 12, graf 37).

Otázka 11

Tabulka 13 Jak často s dětmi cvičíte motoriku?

Jak často s dětmi cvičíte motoriku?	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
Každý den	16	76,19%
Obden	5	23,81%
1 krát za týden	0	0,00%
Neprobíhají	0	0,00%
Celkem	21	100,00%



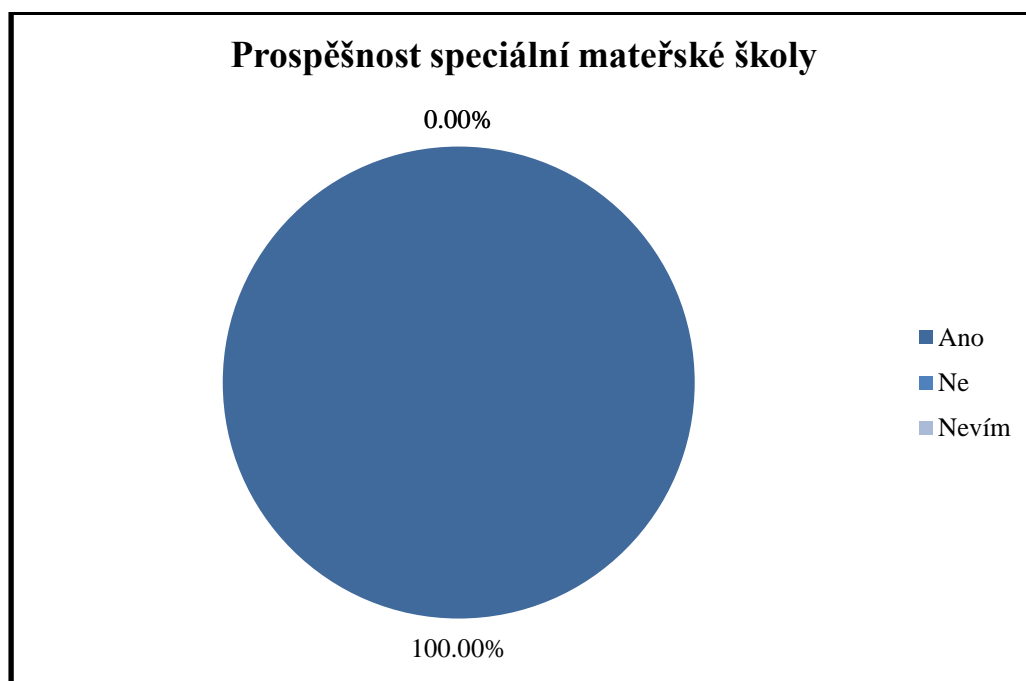
Graf 38 Jak často s dětmi cvičíte motoriku?

Všech 21 respondentů odpovědělo, že s dětmi procvičují motorické funkce každý den (tabulka 13, graf 38).

Otázka 12

Tabulka 14 Prospěšnost speciální mateřské školy

Myslíte si, že mateřská škola speciální je pro děti se SVP prospěšnější, než běžná mateřská škola?	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
Ano	21	100,00%
Ne	0	0,00%
Nevím	0	0,00%
Celkem	21	100,00%



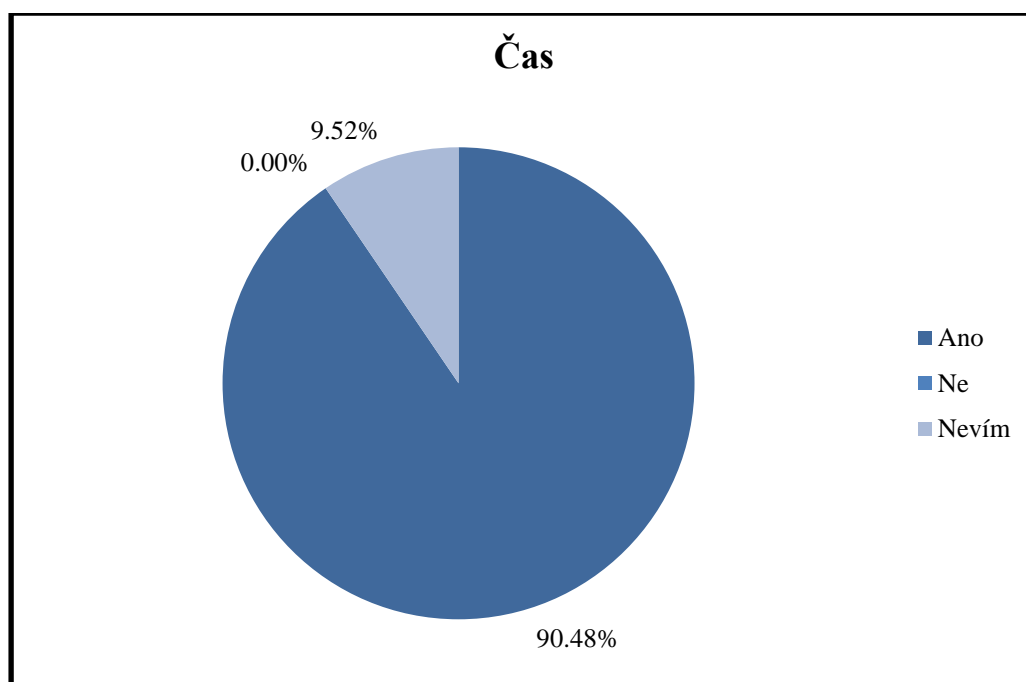
Graf 39 Prospěšnost speciální mateřské školy

Všech 21 respondentů je toho názoru, že speciální mateřská škola je pro děti prospěšnější, než běžná mateřská škola (tabulka 14, graf 39).

Otázka 13

Tabulka 15 Čas

Myslíte si, že máte na děti se SVP ve speciální mateřské škole více času, než by jste měl/a v běžné mateřské škole?	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
Ano	19	90,48%
Ne	0	0,00%
Nevím	2	9,52%
Celkem	21	100,00%



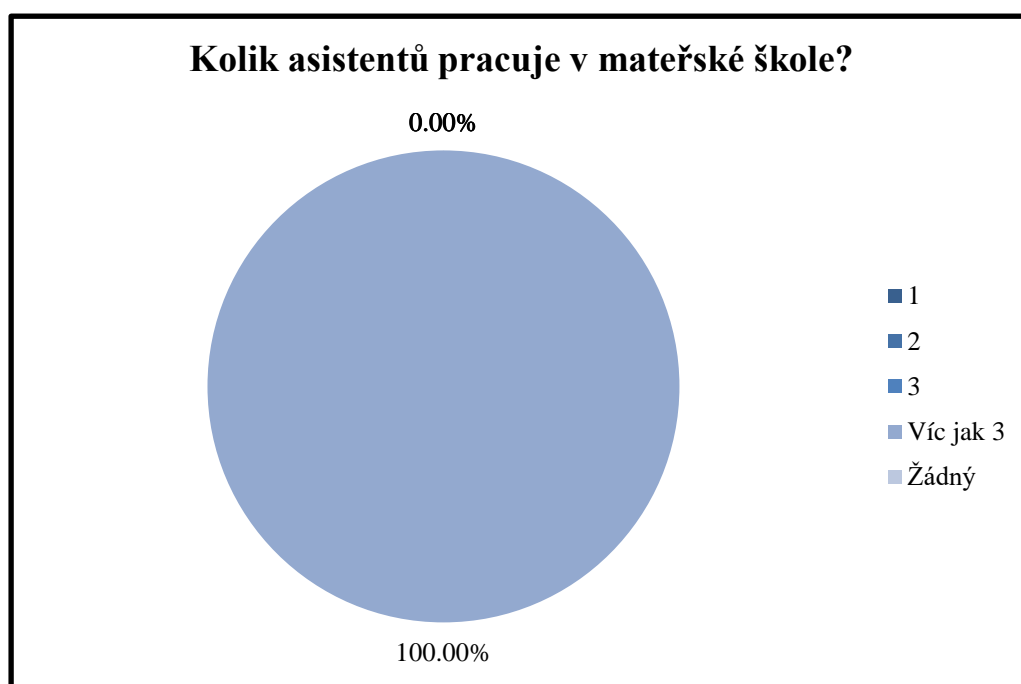
Graf 40 Čas

19 respondentů je toho názoru, že na děti se speciálními vzdělávacími potřebami mají ve speciální mateřské škole více času, než by na ně měli v běžné mateřské škole (tabulka 15, graf 40).

Otázka 14

Tabulka 16 Kolik asistentů pracuje v mateřské škole?

Kolik asistentů pracuje v mateřské škole?	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
1	0	0,00%
2	0	0,00%
3	0	0,00%
Více jak 3	21	100,00%
Žádný	0	0,00%
Celkem	21	100,00%



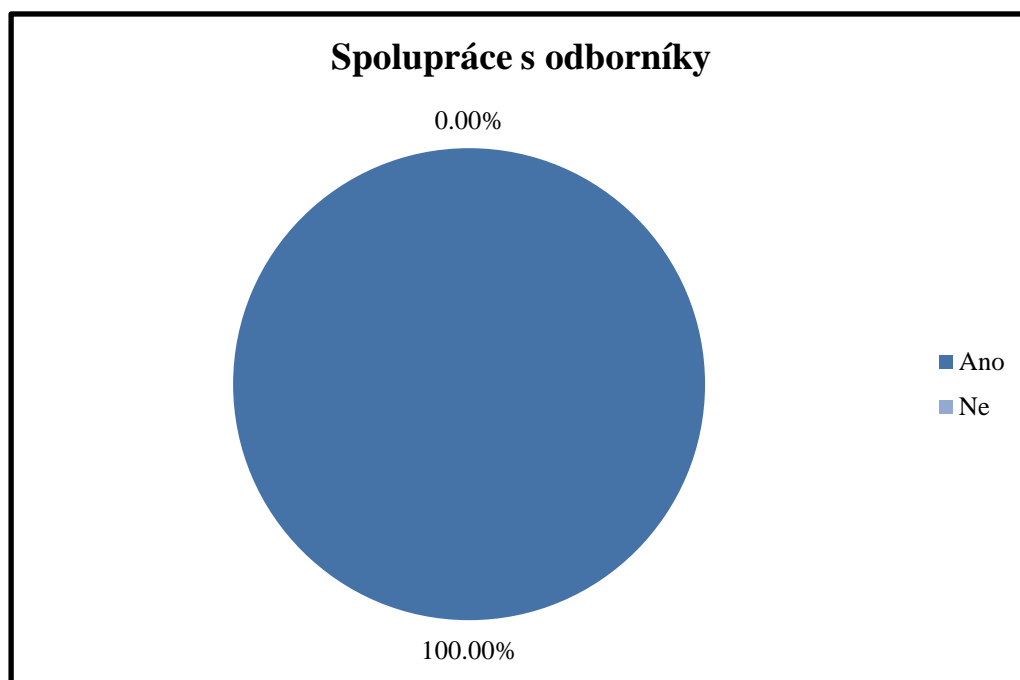
Graf 41 Kolik asistentů pracuje v mateřské škole?

V mateřské škole dle odpovědí respondentů pracují více jak 3 asistenti pedagoga. Asistenti jsou ve třídách rozmístěni dle potřeb žáků i pedagogů. (tabulka 16, graf 41).

Otázka 15

Tabulka 17 Spolupráce s odborníky

Spolupracuje mateřská škola, ve které pracujete s nějakým odborníkem?	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
Ano	21	100,00%
Ne	0	0,00%
Celkem	21	100,00%



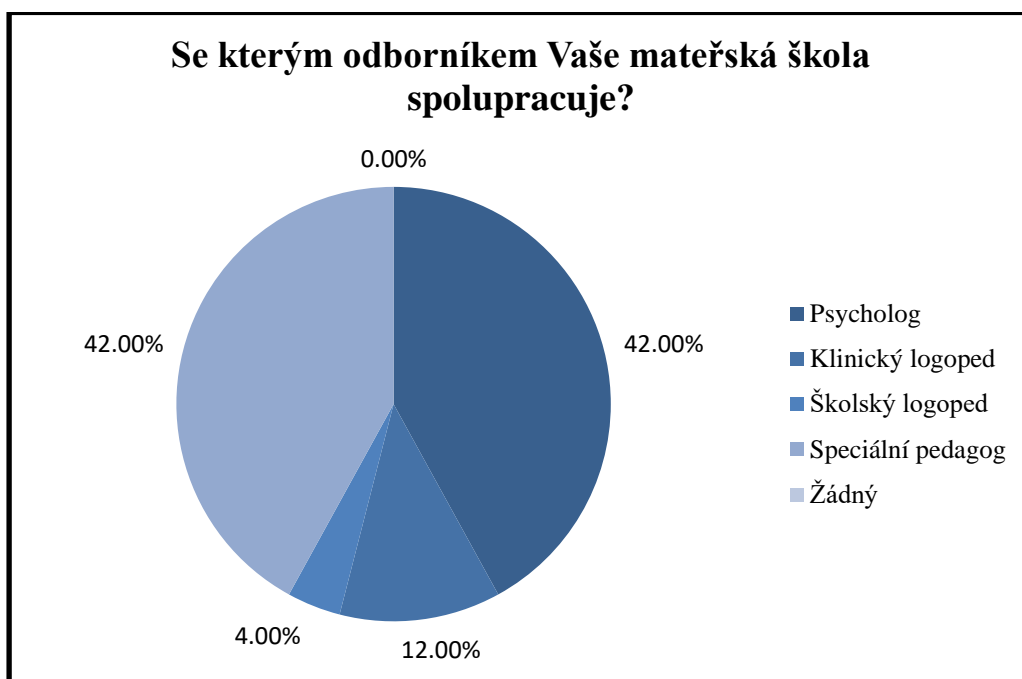
Graf 42 Spolupráce s odborníky

Cílem této otázky bylo zjistit, zda mateřská škola spolupracuje s nějakými odborníky. Dle odpovědí dotázaných, mateřská škola, ve které pracují, spolupracuje s několika odborníky (tabulka17, graf 42).

Otázka 16

Tabulka 18 Se kterým odborníkem Vaše mateřská škola spolupracuje?

Se kterým odborníkem Vaše mateřská škola spolupracuje?	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
Psycholog	21	42,00%
Klinický logoped	6	12,00%
Školský logoped	2	4,00%
Speciální pedagog	21	42,00%
Žádný	0	0,00%
Celkem	50	100,00%



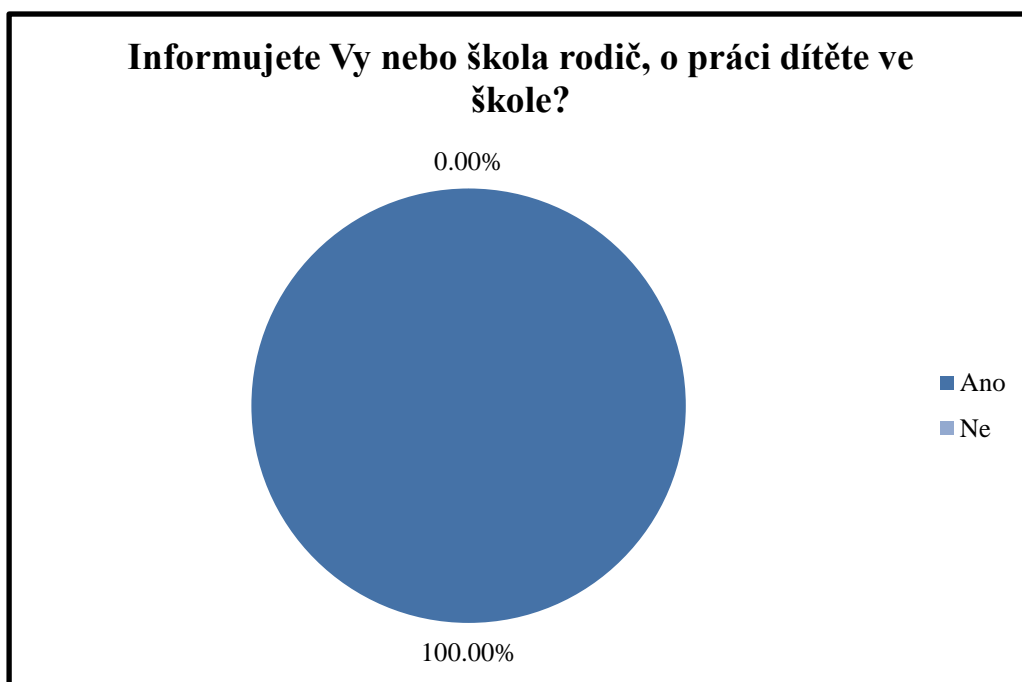
Graf 43 Se kterým odborníkem Vaše mateřská škola spolupracuje?

Mateřská škola spolupracuje nejvíce s psychology a speciálními pedagogy. Dále spolupracuje s klinickým logopedem i školským logopedem (Tabulka 18, graf 43).

Otázka 17

Tabulka 19 Informujete Vy nebo škola rodič, o práci dítěte ve škole?

Informujete Vy nebo škola rodiče, o práci dítěte ve škole?	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
Ano	21	100,00%
Ne	0	0,00%
Celkem	21	100,00%



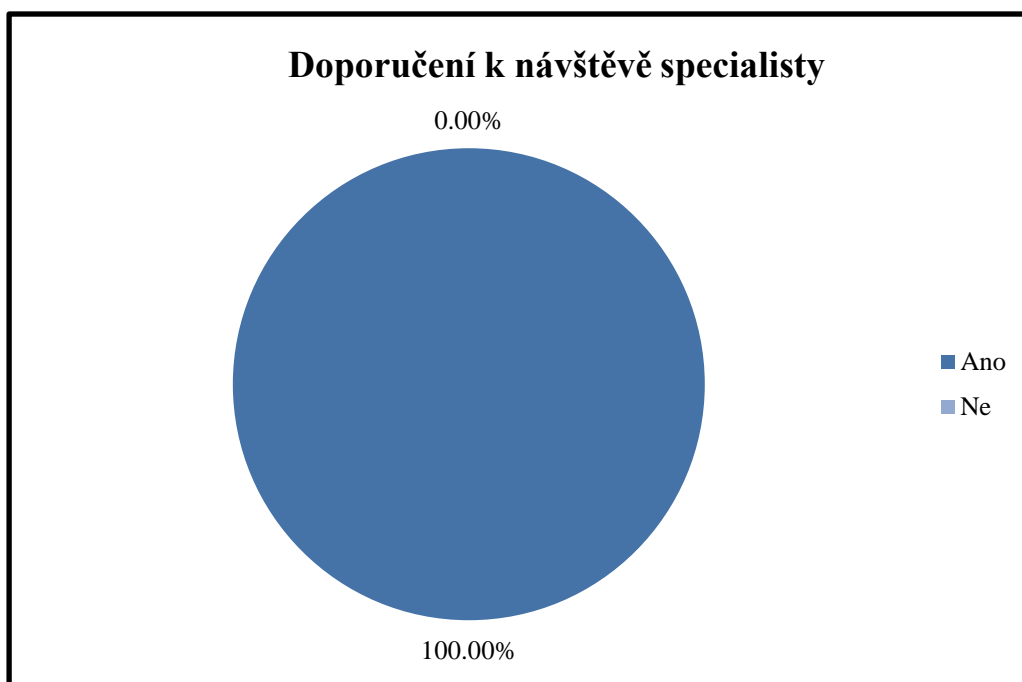
Graf 44 Informujete Vy nebo škola rodič, o práci dítěte ve škole?

Tato otázka byla položena, abychom zjistila míru spolupráce mateřské školy či pedagogů s rodiči. Na tuto otázku všech 21 respondentů odpovědělo kladně (tabulka 19, graf 44).

Otázka 18

Tabulka 20 Doporučení k návštěvě specialisty

Doporučujete Vy nebo škola rodičům navštívit s dítětem specialistu?	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
Ano	21	100,00%
Ne	0	0,00%
Celkem	21	100,00%



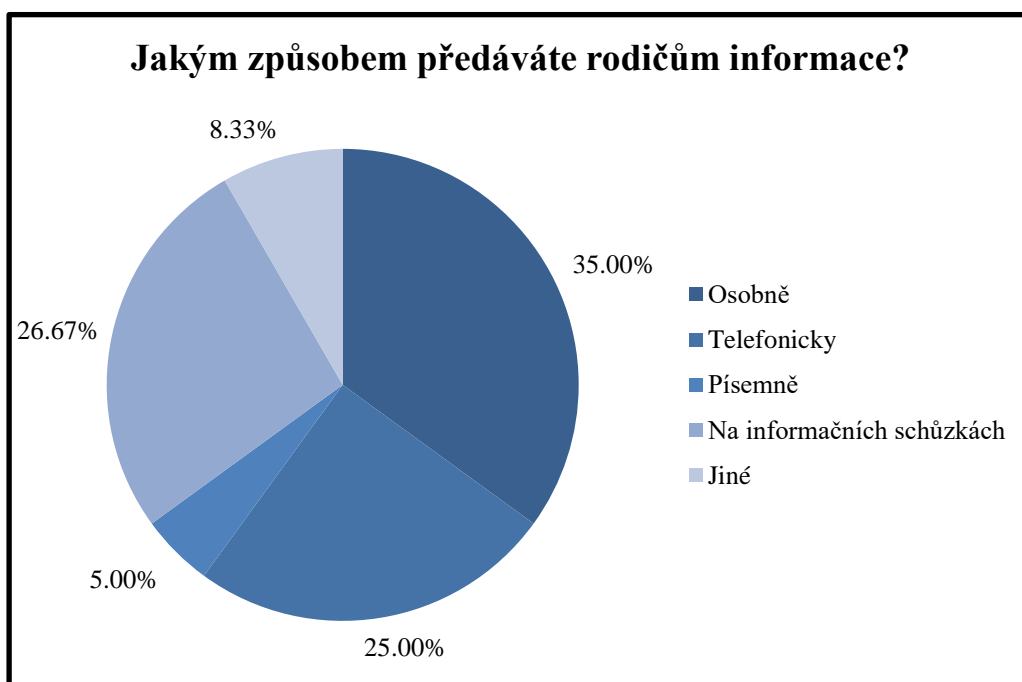
Graf 45 Doporučení k návštěvě specialisty

Mateřská škola či samotní pedagogové dle odpovědí na tuto otázku, doporučují rodičům návštěvu specialisty (tabulka 20, graf 45).

Otázka 19

Tabulka 21 Jakým způsobem předáváte rodičům informace?

Jakým způsobem předáte rodičům informace?	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
Osobně	21	35,00%
Telefonicky	15	25,00%
Písemně	3	5,00%
Na informačních schůzkách	16	26,67%
Jiné	5	8,33
Celkem	60	100,00%



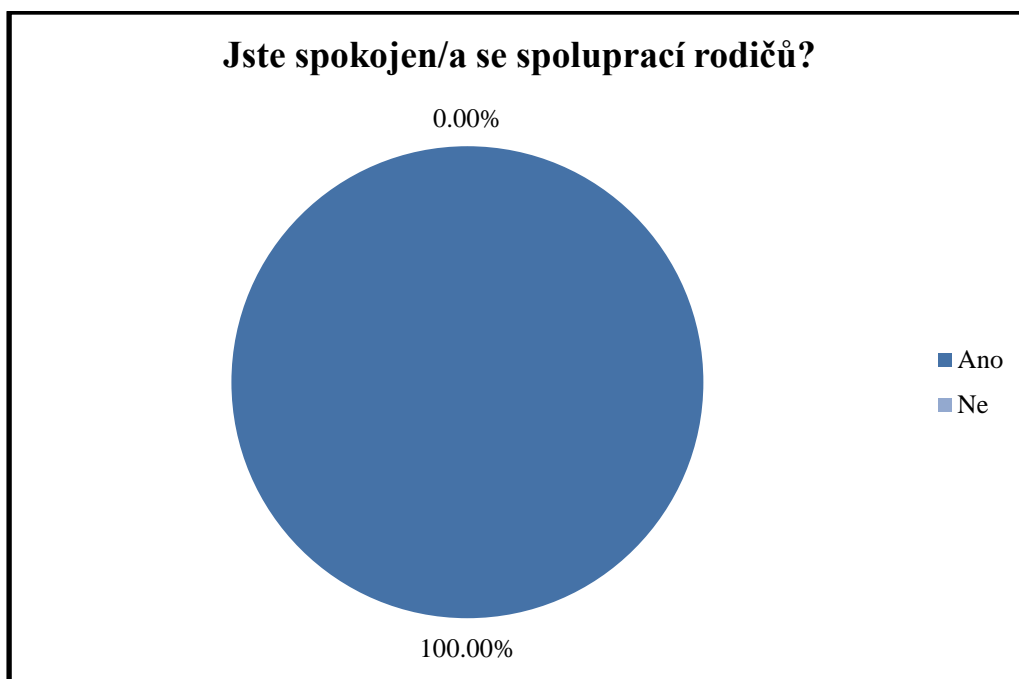
Graf 46 Jakým způsobem předáváte rodičům informace?

Dle odpovědí respondentů je nejvíce informací předáváno osobně. Telefonicky, písemně na informačních schůzkách a dalšími způsoby (dle dotazníku obvykle na konzultačních hodinách). Předávání informací je velmi důležité pro správnou spolupráci rodiny a školy (tabulka 21, graf 46).

Otázka 20

Tabulka 22 Jste spokojen/a se spoluprací rodičů?

Jste spokojen/a se spoluprací rodičů?	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
Ano	21	100,00%
Ne	0	0,00%
Celkem	21	100,00%



Graf 47 Jste spokojen/a se spoluprací rodičů?

Dle odpovědí respondentů, jsou všichni spokojeni s tím, jak s nimi rodiče spolupracují. Vzhledem k tomu, jak se děti dle testů MaTeRS rozvinuly, tak můžeme usoudit, že spolupráce školy a rodičů na vzdělávání dětí je přímo ukázková, jelikož bez vzdělávání a vychovávání v obou oblastech (jak v rodině, tak ve škole), by děti nedosáhli takových výsledků (tabulka 22, graf 47).

3 Diskuze

V úvodu praktické části byly k dosažení cíle stanoveny 2 hypotézy. Pro dosažení těchto cílů a ověření stanovených hypotéz byly použity testy MaTeRS a dotazníky. Testy MaTeRS byly určeny pro děti a účastnilo se jich 13 – 10 chlapců a 3 dívky. Dotazník byl určen pro pedagogy a odpovídání na dotazníky se zúčastnilo 21 pedagogů. Dotazníků pro pedagogy bylo celkem rozdáno 30 kusů a vrátilo se 21 kusů, což je 70% návratnost. Výsledky byly zpracovány do tabulek a grafů. K dosažení stanoveného cíle průzkumu byly formulovány tyto hypotézy.

Hypotéza 1: Děti se speciálními vzdělávacími potřebami dělají ve vzdělávání pokroky. Uvedená hypotéza se vztahovala k testům MaTeRS a byla určena pro děti předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami různého druhu. Test zmapoval vstupní a výstupní hodnoty a poté proběhlo porovnání výsledků jak jednotlivých částí v percentilech, tak i celkového hodnocení. Dle tabulek 1 a 2, kde jsou porovnávána celková hodnocení a dle grafů 1 až 26 můžeme konstatovat, že každé dítě v různé míře udělalo během 2 měsíců pokrok a jejich výsledek výstupního testu dopadl lépe, než výsledek vstupního testu. Tato hypotéza se nám tedy potvrdila. Tabulka 2 nám potvrdila, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou umístěné v běžných třídách mateřské školy, také dělají ve vzdělání pokroky. Celkové porovnání všech dětí můžeme vidět v grafu 27.

Hypotéza 2: Pedagogové mateřské školy speciální mají na děti se speciálními vzdělávacími potřebami více času a docházení do speciálních škol je pro ně prospěšnější. Tato hypotéza se vztahovala k otázkám č. 12 a 13, které byly určeny pro pedagogy. Na otázku číslo 12 všichni respondenti odpověděli kladně, tedy 100% tázaných se domnívá, že speciální mateřská škola je pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami prospěšnější, než škola běžná. Na otázku číslo 13 odpovědělo 90,48% dotázaných, že v mateřské škole mají na děti se speciálními vzdělávacími potřebami více času, než by na ně měli učitelé v běžné škole, což můžeme podložit i faktem, že ve speciálních třídách je méně dětí, než v běžných třídách a také je zde více pedagogů a asistentů než v běžných školách a třídách. 9,52% neví, zda na děti mají více času. I tato hypotéza se nám tedy potvrdila.

4 Závěr

Předložená bakalářská práce se zabývala dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami v předškolní výchově, jejich rozvoji a také tomu, zda je pro ně přínosné docházet spíše do speciálních mateřských škol. K získání údajů byly použity testy MaTeRS, které byly předloženy dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a dotazníky, které byly předloženy pedagogům pracujícím ve vybrané mateřské škole.

Práce byla rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahovala pojmy spojené se vzděláváním, speciálními vzdělávacími potřebami a vývojem dítěte. Teoretická část vznikla na základě analýzy odborné literatury.

V praktické části jsou zpracovány výsledky průzkumu pomocí grafů a tabulek kvůli přehlednosti a rozsáhlosti dotazníků i testů MaTeRS. Testy MaTeRS vyplnilo 13 dětí, z toho bylo 10 chlapců a 3 dívky. Dotazníky vyplnilo 21 pedagogů a pedagogických pracovníků na vybrané škole. Při mapování a vypracovávání testů s dětmi mě velmi překvapila jejich snaha a i jejich postup, když jsem porovнала výsledky vstupních a výstupních testů.

Z testů MaTeRS vyplývá, že děti udělaly, alespoň v některé z dílčích částí testu pokrok a to za pouhé 2 měsíce. Toto zjištění je velice dobré protože poukazuje na rozvoj schopností dětí zásluhou pedagogů, kteří se jim věnují, a to znamená, že mateřská škola speciální je pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami opravdu přínosná.

Také děti se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou umístěny v běžných třídách, udělaly za 2 měsíce pokroky v podstatě srovnatelné jako děti umístěné ve speciálních třídách, ale musíme vzít v úvahu to, že děti, které docházejí do běžných tříd, mají menší handicap, než děti umístěné ve speciálních třídách. Z toho můžeme říci, že děti ve speciálních třídách mateřské školy, udělaly ve vzdělávání větší pokrok než děti v běžných třídách.

Samozřejmě je nutno podotknout, že na rozvoji dětí ať už z běžné, nebo speciální třídy, mají velkou zásluhu i rodiče, kteří se (jak můžeme vidět z výsledku testů) svým dětem věnují a pomáhají tak s jejich rozvojem.

Velmi nás také překvapilo množství cvičení grafomotoriky, psychomotorických a motorických funkcí, které jsou s dětmi pravidelně dělány pedagogy.

Z výsledků je tedy vidět, že mateřské školy vykonávají záslužnou a pro žáky potřebnou a prospěšnou práci. Díky tomu, že vědí jak s dětmi, které mají různé vady a potřeby, pracovat, jim pomáhají ještě více a také si k nim mají možnost vytvořit

takový vztah, aby jim dítě důvěřovalo a pedagogové jim tak mohli co nejvíce pomoci jak ve vzdělávání, tak s překonáváním jejich handicapu. Nadále by byla potřeba zlepšit spolupráci školy a rodiny a informovanosti rodičů, jak s dítětem, které má speciální vzdělávací potřeby pracovat, abychom dosáhli co největšího rozvoje dítěte, jelikož spolupráce rodiny a školy je klíčovou součástí úspěšného vývoje dítěte.

Závěrem chci podotknout, že nejen mateřské, ale všechny školy speciální jsou potřebné pro děti, které mají speciální vzdělávací potřeby, a je nutné jim poskytovat pomoc a podporu jakou potřebují, ale také vhodný přístup k nim samým, a to ne vždy v běžné škole mohou dostat, z důvodu vyššího počtu žáků ve třídě, nedostatečné informovanosti pedagogů a dalších důvodů, které ovlivňují vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami.

5 Zdroje

- BEDNÁŘOVÁ J., ŠMARDOVÁ V., 2007. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 1. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I., 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3008-0.
- DLOUHÁ, O., 2017. *Poruchy vývoje řeči*. 1. vyd. Praha: Galén. ISBN 978-80-7492-314-2.
- ĎULÍKOVÁ, Blanka. *Rozvoj grafomotoriky u dětí předškolního věku*. Zlín, 2010. Diplomová práce.
- JALŮVKOVÁ, Renáta. *OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY A VYUČOVACÍ STYL UČITELŮ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH*. Olomouc, 2013. Diplomová práce. UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI.
- CHRÁSTKOVÁ, Hana. *Rozvoj grafomotoriky u dětí předškolního věku a školních začátečníků pomocí alternativních technik*. Olomouc, 2013. Diplomová práce. UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Začátek formuláře
- KABÁTKOVÁ, Ivana. *ELEKTIVNÍ MUTISMUS*. Praha, 2012. Bakalářská práce. UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. *Předškolák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Raabe, [2016]. KuliFerda a jeho svět rozvíjí - připravuje - pomáhá - napravuje - baví! ISBN 978-80-7496-271-4.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe, [2016]. Dobrá škola. ISBN 9788074962134.
- KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1110-2.
- KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H., 2010. *Diagnostika předškoláka*. 1. vyd. Brno: MC. ISBN 80-239-0082-X.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.
- PASTIERIKOVÁ, Lucia. *Poruchy autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3732-3.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]* : přepracované vydání. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.

SOVÁK, Miloš. *Logopedie předškolního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.

SVOBODOVÁ, E. A KOL., 2010. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.

ŠÍMOVÁ, Veronika. *Kompetence speciálního pedagoga a sociálního pracovníka z pohledů speciálních pedagogů*. Liberec, 2013. Bakalářská práce. Technická Univerzita v Liberci.

VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2 dopl. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VLČKOVÁ, Helena, POLÁKOVÁ, Simona. *Test mapující připravenost na školu MaTeRS*. 2., upravené vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2014. ISBN 978-80-7481-059-6

VRBOVÁ, Renáta. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb - část II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-244-3056-0.

ZEMANOVÁ, Michala. *Rozdílnost režimových opatření v zařízení pro děti předškolního věku*. Praha, 2014. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze.

Přílohy

Dotazník pro učitele a učitelky mateřských škol

Dobrý den. Jmenuji se Zuzana Vítová a jsem studentkou speciální pedagogiky na Technické univerzitě v Liberci. Momentálně píším bakalářskou práci na téma děti se speciálními vzdělávacími potřebami v předškolní výchově. Chci Vás požádat o vyplnění krátkého dotazníku. Dotazník je anonymní a dobrovolný. Děkuji za Váš čas a pomoc.

1. Jste žena nebo muž?
 - a. Žena
 - b. Muž
2. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
 - a. Bez pedagogického vzdělání
 - b. Střední škola se zaměřením na pedagogiku předškolního věku
 - c. Vysoká škola se zaměřením na pedagogiku předškolního věku
 - d. Vysoká škola se zaměřením na speciální pedagogiku
 - e. Vysoká škola se zaměřením na pedagogiku
 - f. Jiné vzdělání
3. Absolvoval/a jste nějaký vzdělávací kurz navíc?
 - a. Ano
 - b. Ne
4. Jaké kurzy? (v případě že odpověď na otázku číslo byla ano)
 - a.
5. Poskytuje škola, ve které pracujete logopedickou péči?
 - a. Ano
 - b. Ne
6. Věnuje se škola, ve které pracujete, logopedické prevenci?
 - a. Ano
 - b. Ne
7. Věnuje se škola, ve které pracujete, rozvoji motoriky?
 - a. Ano
 - b. Ne
8. Věnuje se škola, ve které pracujete, rozvoji psychomotorických schopností?
 - a. Ano
 - b. Ne

9. Jak často máte s dětmi logopedická cvičení?
- Každá den
 - Obden
 - Za týden
 - Neprobíhají
10. Jak často máte s dětmi cvičení psychomotorických funkcí?
- Každá den
 - Obden
 - Za týden
 - Neprobíhají
11. Jak často s dětmi cvičíte motoriku?
- Každá den
 - Obden
 - Za týden
 - Neprobíhají
12. Myslíte si, že mateřská škola speciální je pro děti se SVP prospěšnější, než běžná mateřská škola?
- Ano
 - Ne
 - Nevím
13. Myslíte si, že máte na děti se SVP ve speciální mateřské škole více času, než by jste měl/a v běžné mateřské škole?
- Ano
 - Ne
 - Nevím
14. Kolik asistentů pracuje v mateřské škole?
- 1
 - 2
 - 3
 - Více jak 3
 - Žádný
15. Spolupracuje mateřská škola, ve které pracujete s nějakým odborníkem?
- Ano
 - Ne

16. Se kterým odborníkem Vaše mateřská škola spolupracuje?
- a. Psycholog
 - b. Klinický logoped
 - c. Školský logoped
 - d. Speciální pedagog
 - e. Žádný
17. Informujete Vy nebo škola rodiče, o práci dítěte ve škole?
- a. Ano
 - b. Ne
18. Doporučujete Vy nebo škola rodičům navštívit s dítětem specialistu?
- a. Ano
 - b. Ne
19. Jakým způsobem předáte rodičům informace?
- a. Osobně
 - b. Telefonicky
 - c. Písemně
 - d. Na informačních schůzkách
 - e. Jiné
20. Jste spokojen/a se spoluprací rodičů?
- a. Ano
 - b. Ne