

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**KOMPETENCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY KE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE
SPECIFICKÝMI POTŘEBAMI**

Vedoucí práce: Mgr. Petra Jurkovičová, Ph.D.

Autor: Bc. Lucie Cveková

Olomouc 2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracovala samostatně a použila jen prameny a zdroje uvedené v seznamu literatury.

V Olomouci dne 7.6.2014

.....
Bc. Lucie Cveková

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lucie Cveková
Katedra:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Petra Jurkovičová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Kompetence učitele mateřské školy ke vzdělávání dětí se specifickými p
Název v angličtině:	Competency of teacher in kindergarten of children with special education needs.
Anotace práce:	Tato práce se zabývá kompetencemi pedagogů mateřských škol, kteří pracují, nebo mohou pracovat, s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami. Seznámí nás s historií vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami a přístupem k nim. Zabývá se také rozdílností kompetencí u jednotlivých pedagogických profesí. Tuto skutečnost v závěru podkládá výzkumné šetření.
Klíčová slova:	Kompetence, specifická vzdělávací potřeba, kompetence učitele, historie vzdělávání, integrace.
Anotace v angličtině:	This thesis deals with competencies to teachers in kindergartens, who work, or may work with children with special educational needs. Introduces to history of children with special needs education and attitude Also analyses differences in competency in each particular education professions. Cites facts based on empirical research
Klíčová slova v angličtině:	Competence, special education needs, teacher competence, history of education, integration.
Přílohy vázané v práci:	Ne
Rozsah práce:	109 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

Poděkování

Tímto chci poděkovat Mgr. Petře Jurkovičové, Ph.d. za odborné rady a připomínky při vedení této diplomové práce. Také za velkou vstřícnost při poskytování cenných rad. Dále děkuji respondentům za ochotu při vyplňování dotazníků.

ÚVOD	7
1. DĚTI SE SPECIFICKÝMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	8
1.1. TERMÍN SPECIFICKÁ A SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBA.....	10
1.2. HISTORIE A SOUČASNOST PRÁVNÍHO RÁMCE SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	11
2. VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	15
2.1. HISTORIE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A PROMĚNA PŘÍSTUPU	19
2.2. PROMĚNA PŘÍSTUPU KE VZDĚLÁVÁNÍ A VÝCHOVĚ DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	21
2.3. POJETÍ INTEGRACE.....	25
2.4. RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ....	30
2.5. INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN.....	32
3. POJEM KOMPETENCE	35
3.1. KLÍČOVÉ KOMPETENCE PEDAGOGA.....	37
3.2. PROFESNÍ KOMPETENCE SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA A UČITELE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	41
3.3. PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELKY V MATEŘSKÉ ŠKOLE	46
4. PEDAGOG A JEHO ÚLOHA V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	48
4.1. PROFIL PEDAGOGA V MATEŘSKÉ ŠKOLE	49
4.2. PROFIL SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA	52
5. ROZDÍLNÁ KOMPETENCE SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA A PEDAGOGA BĚŽNÉ MŠ	55
PRAKTICKÁ ČÁST	62
6. CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO PROBLÉMU	62
7. CÍLE ŠETŘENÍ	64
8. VÝZKUMNÉ PŘEDPOKLADY	64
9. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	65
10. METODY ŠETŘENÍ	67

11. ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	68
11.1. VYHODNOCENÍ STANOVENÝCH PŘEDPOKLADŮ.....	97
SEZNAM LITERATURY	104

ÚVOD

Kompetence. Toto slovo slýcháme v dnešní době ve všech společenských oblastech, oborech i situacích. Povětšinou se s tímto slovem setkáváme v situacích, kdy se člověk či společnost odvrací od svých povinností vyřčením „promiňte, ale není to v mé kompetenci“. Kdo, nebo co nám umožňuje být k daným situacím kompetentní? Zákon, pracovní smlouva, nadřízený, nebo člověk sám? V této práci se budeme zabývat kompetencemi pedagogů, kteří pracují s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami. Pro každou profesi, nejen pedagogickou, je vhodné znát úroveň a obsah kompetencí, pro co nejeefektivnější vykonávání příslušné pracovní činnosti. Například v manažerských oblastech, se můžeme často setkat s anglickými ekvivalenty kompetencí „soft skills“ a „hard skills“. Na uchazeče daných manažerských pozic jsou kladeny vysoké nároky na disponování těmito kompetencemi. Znamená to tedy, že v této oblasti jsou schopni uchazeči o tyto pozice přesně definovat své kompetence? Jsou téhož schopni pedagogové? Je zřejmé, že po dlouhých letech se změnil postoj společnosti k dětem se speciálním vzdělávacími potřebami, a to k čím dál častější integraci a zařazování do běžných zařízení. Integrovaní dětí se specifickými vzdělávacími potřebami do běžných zařízení, klade na pedagogy zvýšené nároky na znalosti dané problematiky a kompetencí. Těmito zvyšujícími se nároky, se před učitele mateřských škol postavilo několik nových cílů, které by měli být schopni plnit. Od kolektivního zpracovávání promyšleného a systematického zpracovaného školního vzdělávacího programu, přes vytváření třídního vzdělávacího plánu až po prohlubující se nutnost pracovat s dětmi individuální formou a tím i směřovat k individualizaci vzdělávání. Pro naplňování těchto cílů, je od pedagogů očekáváno určitých schopností a dovedností, tedy kompetencí.

Kompetencemi učitelů mateřských škol ke vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami se v této diplomové práci budeme zabývat ve dvou částech této práce- teoretické a praktické, které jsou následně rozděleny do jednotlivých podkapitol.

1. DĚTI SE SPECIFICKÝMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Kvůli povaze této diplomové práce, zabývající se kompetencemi učitele k výchově a vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami v mateřské škole, je uváděno pro tyto potřeby znění zákona č.561/2004. Sb., §16 pouze v takovém pojetí, které uvádí děti, jako hlavní bod zájmu. V zákoně se společně s dětmi uvádí také žáci a studenti se specifickými vzdělávacími potřebami.

Dříve se ve stejné souvislosti hovořilo o žácích defektních, žácích vyžadujících zvláštní péči, jindy o dětech handicapovaných. V rámci nedávné minulosti, byl používán termín „zdravotně postižené děti“, v roce 1997 „dětí se zdravotním postižením“ a od roku 1998 jsou děti se zdravotním postižením zařazeny do kategorie „dětí se speciálními vzdělávacími potřebami“. (srov. Vítková in Vítková 2004; Mertin 1995)

Za děti se specifickými vzdělávacími potřebami jsou považovány děti, kterým je nutné věnovat zvýšenou péči. Zjišťování specifických vzdělávacích potřeb je úkolem školského poradenského zařízení, např. pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Děti se specifickými vzdělávacími potřebami je možné klasifikovat dle zákona č.561/2004. Sb., §16 do několika kategorií:

- 1.) Děti se zdravotním postižením (zrakovým, sluchovým, tělesným, mentálním, s vadami řeči, s více vadami, s autismem, se specifickými poruchami učení nebo chování závažnějšího charakteru)
- 2.) Děti se zdravotním znevýhodněním (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy, které vedou k poruchám učení, k poruchám chování, u kterých je nutné zohlednění při vzdělávání)
- 3.) Děti se sociálním znevýhodněním (např. děti s nařízenou ochrannou nebo ústavní výchovou, s nízkým sociálně kulturním postavením rodiny, žáky ohroženými sociálně patologickými jevy)

V dnešní době se již nevyvíjí takový nátlak a důraz na klasifikaci postižení, jako na dostupnost a vhodnost speciálně pedagogické podpory. Tento fakt vede k tlaku na efektivitu poradenství a speciálně pedagogické péče a její odbornost zabezpečující správnou integraci dítěte do běžného života a vzdělávání. (Bartoňová, Vítková, 2007).

Vždy je nutné přistupovat k dítěti jako k naprosté individualitě, které se projevuje ve všech směrech jeho vývoje. Proto je nezbytné zaměřit se na vnímání individuality žáka a tímto v

něm podpořit co nejefektivnější rozvoj jeho dovedností a schopností učit se. Typizování jednotlivých druhů postižení a následné paušalizování výchovných a vzdělávacích přístupů nelze považovat za přirozený a radostný rozvoj dítěte. Pedagog musí hledat nejvhodnější přístup a postup přenáší poznatků a podnětů k dítěti tak, aby mu umožnil co nejkomplexnější rozvoj a to i přes stanovenou klasifikaci jeho postižení.

Pipeková (2004) uvádí, že se proces edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v posledních deseti letech ubírá směrem, který klade důraz na humanizaci, integraci a normalizaci tohoto procesu. Humanizaci je nutné brát na zřetel ve všech zásadních rozhodnutích týkajících se dítěte, jelikož za elementární je potřeba považovat jen a pouze zájem dítěte. Humanizace vzdělávacího procesu se vztahuje k cílům, prostředkům ale i k metodám výchovy. V souvislosti s těmito humanizačními trendy, dostávajícími se v posledních letech do popředí se objevují a stále zdokonalují nové možnosti edukace dětí, které byly do nedávné doby považovány za zcela nevzdělávatelné. Potřeba integrace znamená zapojení dítěte do systému vzdělávání v běžných školách, ve kterých bude schopno podílet se na obvyklých společenských zážitcích a svým spolupodílením bude posléze prokazovat výkony a vytvářet hodnoty, které bude schopna společnost intaktních osob uznávat jako rovnocenné, významné a potřebné. Tato výrazná změna v zařazení vzdělávání těchto žáků razantně odstupuje od segregace dětí z běžného vzdělávacího proudu a velkou snahou se přizpůsobuje požadavkům evropské společnosti, která klade zásadní důraz na co největší možnou míru integrace žáků do běžných typů škol a školských zařízení. (Bartoňová a kol., 2008)

Za normalizaci v péči o osoby se speciálními vzdělávacími potřebami se definuje požadavek na vytvoření takových podmínek, které budou poskytovat těmto lidem co nejsnadnější vstup a průběh do společenského života. Už z principu samotné normalizace těchto osob je zjevné to, že tyto osoby taktéž požadují zapojení do rodinného života nikoliv do internátní či ústavní péče. Chtějí se spolupodílet na možnosti získat vhodné zaměstnání a bydlení. *„Normalizaci lze také chápat nárok osoby se specifickými vzdělávacími potřebami na vybavenou školu s adekvátním vedením kvalifikovaných pedagogů ale také nárok na zapojení se do volnočasových aktivit a zájmových činností.“* (Pipeková in Vítková, 2004, s. 309).

1.1. TERMÍN SPECIFICKÁ A SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBA

Od 90. let 20. století se v České republice dostává do popředí termín speciální vzdělávací potřeba před termínem postižení. V anglo-americké oblasti v sedmdesátých letech, nahradil dříve používaný pojem „handicap“ termín speciální vzdělávací potřeba.

Termín člověk s postižením se stále více nahrazuje jinými termíny jako např. člověk znevýhodněný, nebo člověk se speciálními potřebami a to hlavně z těchto důvodů: *„jednak nastal posun ve formálně-právním posuzování postavení postižených. Nejsou pouze předmětem začleňování do společnosti, ale přispívají také k její rozrůzněnosti. Také nejsou jiní, mají jen v různých fázích svého života jiné potřeby.“* (Titzl, 1998, s. 8)

Termín speciální vzdělávací potřeba se vztahuje k osobě, které má být poskytována podpora a současně prostředí, které bude tuto podporu poskytovat. Změna takového úhlu pohledu, tj. od individuálního poškození ke speciálním vzdělávacím potřebám a následné podpoře, se v období 90. let v prostředí podpory postiženým jeví jako ustálený jev. (Bartoňová a kol, 2005)

Jako nový termín, oproti postižení či handicapu, se v německy mluvících zemích prosadil termín „Sonderpädagogischer Förderbedarf“, v zemích anglicky mluvících „Special Education Needs“ v České republice, jak je již výše uvedeno, se do popředí užívání názvů dostal termín „žáci se specifickými vzdělávacími potřebami“

Právě Otto Speck, německý speciální pedagog, jehož výzkumné zájmy se zaměřovaly na oblasti školní integrace, včasné intervence a všeobecného speciálního vzdělávání, zachytil termín speciální vzdělávací potřeba a zcela kriticky jej obrátil naproti termínu postižení. Vycházel se speciálních potřeb ve výchovně vzdělávacím procesu, které se vytváří v souvislosti s postižením. (Bartoňová a kol, 2005, s. 11)

Světové zdravotnické organizace WHO z roku 1980 poukazuje na postižené, jako na ztrátu či abnormalitu psychické, fyziologické či anatomické struktury nebo funkce. K této definici lze dodat že: *„ ukazuje nutnost chápat postižení v celé jeho šíři s ohledem na všechna terapeutická opatření od medicínské intervence přes rehabilitaci, výchovu a vzdělávání až k sociální péči“* (Kašparová, Kašpar in Květoňová- Švecová, 2004, s. 17) *„ Tato změna úhlu pohledu od individuálního poškození ke speciálním vzdělávacím potřebám a k podpoře se jeví v období devadesátých let v prostředí pomoci postižených zvláště ve školství jako trvalý jev“* (Bartoňová, Franková, Vítková in Bartošová, 2005, s.11)

Nejčastěji se můžeme setkat s termínem „žáci se specifickými potřebami“ (Cangelosi, 1994), nebo „žáci se speciálními potřebami“ (Jesenský, 1993). Oba termíny jsou správné, avšak z hlediska školství méně podstatné než termín „vzdělávací potřeby“.

Bartoňová (2005, s. 11) dále uvádí, že „*v popředí teď stojí především individuální speciální vzdělávací potřeby žáků a žákyň, ke kterým má být přijata na různých vzdělávacích místech speciálně-pedagogická podpora. Toto speciálně-pedagogické těžiště můžeme spatřovat v učení a chování, řeči, emocionálních a sociálním vývoji, duševním vývoji, tělesném a motorickém vývoji, v oblasti sluchu a zraku a oblasti chronických onemocnění. Postižení je zde definováno jako speciální potřeba podpory ve jmenovaném těžišti.*“

V dnešní době se již nevyvíjí takový nátlak a důraz na klasifikaci postižení, jako na dostupnost a vhodnost speciálně pedagogické podpory. Tento fakt vede k tlaku na efektivitu poradenství a speciálně pedagogické péče a její odbornost zabezpečující správnou integraci dítěte do běžného života a vzdělávání. (Bartoňová, Vítková, 2007).

1.2.HISTORIE A SOUČASNOST PRÁVNÍHO RÁMCE SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Školství v České republice prodělalo po roce 1989 velkou transformaci, jejímž cílem bylo vytvoření takového vzdělávacího systému, který by byl schopen poskytnout všem občanům stejné příležitosti na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání. Aktuální snahy o integraci jsou právně podloženy a pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami mají zvláštní význam tyto dokumenty:

- **Všeobecná deklarace lidských práv (1948)**
- **Úmluva o právech dítěte (1991)**
- **Standardní pravidla pro vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením (VS OSN 1993)**
- **Listina základních práv a svobod (1993 právo všech dětí na vzdělání)**

Hlavní zásady kutikulární politiky státu, obecné cíle a oblasti vzdělávání, zásady pro tvorbu rámcových a školních vzdělávacích programů, vymezuje *Státní program vzdělávání*, z něhož dále vycházejí jednotlivé *rámcové vzdělávací programy (RVP)*, ze kterých následně vycházejí *školní vzdělávací programy (ŠVP)*.

Nový legislativní rámec vstoupil v platnost v roce 2005 a pojednává i o předškolním vzdělávání. Do tohoto legislativního rámce spadá zákon č. 561/2004 Sb. tzv. školský zákon.

Všeobecná deklarace lidských práv z roku 1948

Základní nezávazný soupis lidských práv, který nabyt časem závaznosti právního obyčeje. Vzhledem k schválení v roce 1948 se tehdejší Československo zdrželo hlasování. Nicméně definuje práva na vzdělávání každého člověka.

Článek 26

„Každý má právo na vzdělání. Vzdělání necht' je bezplatné, alespoň v počátcích a základních stupních. Základní vzdělání má být povinné. Technické a odborné vzdělání budiž obecně přístupné a rovněž vyšší vzdělání má být stejně přístupné všem podle schopností.

Vzdělání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení úcty k lidským právům a základním svobodám. Má pomáhat ke vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy a skupinami rasovými a náboženskými, jakož i k rozvoji činnosti Organizace spojených národů pro zachování míru.

Rodiče mají přednostní právo volit druh vzdělání pro své děti.“

Úmluva o právech dítěte 1991

Tato úmluva se věnuje všeobecným právům dítěte mladšímu 18- ti let. Nejdůležitější články týkající se dětí s postižením jsou čl. 23 a 24.

Článek 23

Každé postižené dítě má právo na plný a řádný život ve společnosti, tak aby bylo její aktivní součástí. Ve státech, které se připojily k úmluvě a s ohledem na zdroje, existuje pomoc dítěti a jeho rodičům. Tato pomoc se poskytuje bezplatně a s ohledem na stav dítěte a finanční možnosti rodičů. Státy také spolupracují na bázi výměny informací v prevenci a léčení nebo rehabilitace.

Článek 24

Uznání práva na nejvyšší možné vzdělání dítěte, jeho rehabilitaci a léčení. Vylučuje se zde zbavení tohoto práva u jakéhokoliv dítěte. Státy úmluvy sledují cíle, které jsou definovány následovně:

- *Snižování úmrtnosti u dětí a kojenců*
- *Zajištění nutné lékařské péče*
- *Boj s nemocemi a podvýživou nebo nedostatkem pitné vody*
- *Dostatečná péče o matky při a po porodu*
- *Podpora ve znalostech zdraví, přínosech kojení, hygieny a sanitárních podmínek vhodných pro děti.*
- *Prevence zdraví a poradenské služby.*
- *Státy úmluvy se zavázaly potírat veškeré praktiky, které škodí zdraví dětí.*

Standardní pravidla pro vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením

Pravidla prošla schválením Valného shromáždění OSN v roce 1993. I když se nejedná o dokument mezinárodního práva s legislativní oporou, jedná se o velmi důležitý krok v boji rovných příležitostí. Přes svoji „legislativní“ volnost, staly se v mnoha zemích právním obyčejem. V tomto duchu se nese i úvod, kde se státy naléhavě žádají k uvedeným činnostem.

Listina základní práv a svobod, čl. 33 ústavy ČR

Článek 33

- *Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.*
- *Občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách.*
- *Zřizovat jiné školy než státní a vyučovat na nich lze jen za podmínek stanovených zákonem; na takových školách se může vzdělání poskytovat za úplatu.*
- *Zákon stanoví, za jakých podmínek mají občané při studiu právo na pomoc státu.“*

Národní program rozvoje v České republice

Dokument Bílá kniha (2001) formující strategii vlády v oblasti vzdělávání a mezi jejíž cíle patří mimo jiné i následující, které se týká speciálního vzdělávání:

- *Postupné zavádění školních psychologů a školních speciálních asistentů.*
- *Zvýšení počtu studijních míst na vysokých školách mezi obory jako jsou psychologie, speciální pedagogika a sociální práce.*
- *Integrace dětí se speciálními potřebami, inkluzivní výchova, nové formy týmové spolupráce učitelů*

- *Zvýšení důrazu na týmovou a inovativní činnost učitelů*
- *Odstranění segregace při vzdělávání dětí se speciálními potřebami a jejich integrace do běžného vzdělávání.*
- *Nedostatečná připravenost pro integraci dětí se speciálními potřebami do běžných škol. Tento problém se týká nejen profesní, ale i personální a technické nepřipravenosti*
- *Maximalizace autonomie rodičů pro rozhodování o formě vzdělávání.*

Od roku 2005 je stanoven nový legislativní rámec, který se týká i předškolního vzdělávání. Jedná se o **zákon č. 561/2004 Sb.** z 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. V § 16 je v zákoně vymezeno vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. V zákoně je také uvedeno, kdo jsou pro jeho účely děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami. Určuje také, kdo zjišťuje jejich speciální vzdělávací potřeby. Udává práva dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je také upravováno v následujících dokumentech:

- *zákonem č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění zákona č. 383/2005 Sb.*
- *zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*
- *vyhláškou č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb.*
- *vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*
- *vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*
- *vyhláškou č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče*
- *vyhláškou č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních*
- *metodickým pokynem upřesňujícím podmínky činnosti středisek výchovné péče § 1 odst. 2 vyhlášky č. 458/2005 Sb.*

2. VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Podle Bazalové (2006) se vzdělávání dětí a mládeže, kteří vyžadují specifickou péči, řídí zásadou *vzdělávat postižené běžně, pokud je to možné, speciálně, pokud je to nutné*. Samozřejmostí je snaha, o to, aby tyto děti byly co nejméně izolovány od vrstevníků a aby jejich postižení nebylo limitujícím faktorem ve vzdělávání. Systém speciálních škol, je určen těm dětem, které se kvůli svému zdravotnímu postižení nemohou vzdělávat v běžném vzdělávacím proudu. Cílem celého výchovně vzdělávacího procesu ve speciálních školách je za pomoci speciálních přístupů, forem a metod práce:

- Podporovat vhodným přístupem pedagoga všestranný rozvoj dítěte
- Zajišťovat každému dítěti možnost všestranného a plného rozvoje jeho potenciálu
- Umožňovat každému dítěti, aby dělalo takové pokroky, které budou směřovat k dosažení osobních cílů (Bazalová, 2006, s. 9)

Již v kapitole, zabývající se historickým i současným právním rámcem vzdělávání dětí se specifickou vzdělávací potřebou, je blíže přiblížen dokument z roku 2001 tzv. **Bílá kniha**, která má v jednom ze svých bodů uvedeno za cíl maximalizaci autonomie rodičů při rozhodování o vhodné formě vzdělávání.

V dnešní době mají rodiče dětí s postižením právo zvolit si takový typ školy, který budou považovat pro své dítě za vhodný, a v němž se bude jejich dítě vzdělávat.

Volba daného vzdělávacího zařízení by měla vést k zajištění takového vzdělávacího programu, který bude v souladu se vzdělávacími potřebami jejich dítěte. Důležitá je tedy schopnost a připravenost rodičů orientovat se v nabídce jednotlivých vzdělávacích zařízení a možnostech vzdělávacích zařízení plnit odpovídající podmínky k zajištění konkrétních speciálních edukačních potřeb, tj. disponování speciálními pomůckami, upravenost interiéru a exteriéru školy.

Rodiče dětí zahajujících předškolní vzdělávání mají na výběr mezi **mateřskou školou běžného typu, speciální třídou při mateřské škole a mateřskou školou speciální**. Jestli-že si rodiče zvolí pro své dítě vzdělávání v rámci **mateřské školy běžného typu**, vzdělávání bude zajišťováno formou individuální integrace.

Rodiče mohou své dítě umístit do **třídy pro děti se zdravotním postižením při mateřské škole** a zahájit tímto vzděláváním skupinovou formu integrace. Organizace speciálního vzdělávání je dána již výše uvedenou vyhláškou č.73/2005 Sb. § 8 uvádí, že „*Speciální*

vzdělávání a podpůrná opatření doporučená školským poradenským zařízením zabezpečuje škola ve spolupráci se školským poradenským zařízením. Ve třídě mateřské školy samostatně zřízené pro děti se zdravotním postižením je rozsah výuky předmětů speciálně pedagogické péče nejvýše 3 hodiny denně“

Při volbě tohoto typu předškolního vzdělávání je rodičům, ale především dětem, nabídnuta speciálně pedagogická péče, která je zaměřena na rozvíjející logopedickou péči, řečovou výchovu, rozvoj komunikačních a sociálních dovedností. V těchto třídách zajišťují vzdělávání souběžně dva speciální pedagogové a případně, po svolení určitého orgánu, jímž bývá zpravidla krajský úřad, i asistent pedagoga. Počet dětí ve třídách pro děti se zdravotním postižením je stanoven na nejméně 6 a nejvíce 14 dětí. Do třídy pro děti s těžkým zdravotním postižením mohou být umístěny nejméně 4 a nejvíce 6 dětí.

Zvolí-li si rodiče vzdělávání svého dítěte v ***mateřské škole speciální***, je jim nabídnuta možnost speciálního vzdělávání podle vyhlášky č.73/2005, kde je v části druhé § 5 uvedeno, že je možné vzdělávat dítě „v *mateřské škole pro zrakově postižené, mateřské škole pro sluchově postižené, mateřské škole pro hluchoslepé, mateřské škole pro tělesně postižené, mateřskou školu logopedickou, mateřskou školu speciální.*“

Nelze vždy říci, že umístění dítěte se specifickou vzdělávací potřebou do daného zařízení, je pouze na rodičích. Objevuje se několik dalších faktorů, které mohou jejich rozhodování ať už pozitivně či negativně ovlivnit- patří mezi ně doporučení speciálně pedagogických center či dalších odborníků. Je však zcela na rodičích jakou cestu pro své dítě zvolí. Dalším neopomenutelným faktorem je v dnešní době také kapacitní dostupnost daného zařízení v dané lokalitě.

Vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se podrobně zabývá „*Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání*“, který vychází ve své základní koncepci z naprosto zásadního respektování individuálních potřeb a možností dítěte. Právě díky tomuto vyjádření, je RVP PV základním východiskem pro přípravu vzdělávacích plánů pro děti se speciálními potřebami. A to, ať jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávány v mateřské škole běžného typu či v mateřské škole s upraveným vzdělávacím programem. (RVP PV, 2004)

Záměry a rámcové cíle předškolního vzdělávání jsou pro vzdělávání všech dětí společné. Avšak při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je nutné přizpůsobovat jejich naplňování tak, aby co nejefektivněji vyhovovalo dětem, jejich potřebám a možnostem.

Snahou všech pedagogů, ať už vzdělávajících dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nebo vzdělávajících dětí, které speciální vzdělávací potřeby nemají, by mělo být především optimální vytvoření podmínek pro rozvoj jejich osobnosti.

V rámcovém vzdělávacím programu (2007, s. 108) se uvádí, že *„ve všech organizačních formách vzdělávání je nutné vytvářet žákům podmínky pro jejich úspěšné vzdělávání a uspokojování jejich speciálních vzdělávacích potřeb“*.

Kvůli zdravotnímu postižení či znevýhodnění dětí je nutné uplatňovat při jejich výchově a vzdělávání *„kombinace speciálně pedagogických postupů a alternativních metod s modifikovanými metodami používanými ve vzdělávání běžné populace“* (RVP, 2007, s. 108) Uplatnění těchto metod se nachází zejména v rozvíjení rozumových schopností, dovedností spojených s orientací, také ve zlepšování sociální komunikace a mnoha dalších specifických dovednostech.

Podmínky při vzdělávání dítěte ve vztahu k druhu a stupni postižení jsou plně vyhovující jestliže:

u dětí s tělesným postižením

- je zajištěno osvojení specifických dovedností v rozsahu individuálních možností dítěte
- je zabezpečena možnost pohybu dítěte v prostorech školy pomocí dostupných technických prostředků nebo lidských zdrojů
- jsou vytvářeny podmínky pro náhradní tělovýchovné aktivity dítěte možné v rámci jeho postižení
- jsou využívány kompenzační (technické a didaktické) pomůcky
- počet dětí ve třídě je snížen

u dětí se zrakovým postižením

- je zajištěno osvojení specifických dítětem zvládnutelných dovedností zaměřených na samostatnost a sebeobsluhu
- prostředí je bezbariérové, s ohledem na zrakové postižení dítěte pro ně maximálně bezpečné

- je dodržována předepsaná zraková hygiena
- je vytvářena nabídka alternativních (zvládnutelných) aktivit
- jsou využívány vhodné kompenzační (technické, zvláště optické a didaktické) pomůcky a hračky
- počet dětí ve třídě je snížen
- je zajištěna přítomnost asistenta (podle míry a stupně postižení)

u dětí se sluchovým postižením

- je zajištěno osvojení specifických dovedností v úrovni odpovídající individuálním potřebám a možnostem dítěte
- je dodržována sluchová hygiena
- jsou zajištěny a využívány vhodné kompenzační (technické a didaktické) pomůcky
- vzdělávání dítěte probíhá ve vhodném komunikačním systému

u dětí s mentální retardací

- je zajištěno osvojení specifických dovedností zaměřených na zvládnutí sebeobsluhy a základních hygienických návyků v úrovni odpovídající věku dítěte a stupni postižení
- jsou využívány vhodné kompenzační (technické a didaktické) pomůcky
- je zajištěna přítomnost asistenta (podle míry a stupně postižení)
- počet dětí ve třídě je snížen

u dětí s poruchami pozornosti a vnímání (dětí s poruchou učení a chování)

- prostředí je pro dítě zklidňující
- je zajištěn zvýšený bezpečnostní dohled
- počet dětí ve třídě je snížen
- je zajištěn důsledný individuální přístup pedagoga k dítěti
- mateřská škola těsně spolupracuje se speciálně pedagogickým centrem i s rodiči dítěte
- jsou využívány speciální didaktické pomůcky zaměřené na cvičení soustředění a pozornosti

u dětí s poruchami řeči

- je zajištěna kvalitní průběžná logopedická péče
- je zajištěna těsná spolupráce s odborníky a s rodiči dítěte

u dětí s více vadami a autismem

- je zajištěno osvojení specifických dovedností, zaměřených na sebeobsluhu vzdělávací prostředí je klidné a pro dítě podnětné
- je zajištěna přítomnost asistenta
- počet dětí ve třídě je snížen
- jsou využívány vhodné kompenzační (technické a didaktické) pomůcky
- jsou zajištěny další podmínky podle druhu a stupně postižení

Zákon č. 561 Sb. se vyjadřuje o vzdělávacích potřebách dětí takto:

- Speciální vzdělávací potřeby dětí zjišťuje školské poradenské zařízení
- Děti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na výchovu a vzdělávání, jehož obsah, formy i metody jsou odpovídající jejich vzdělávacím potřebám a především možnostem.
- Děti se specifickými vzdělávacími potřebami mají právo na vytvoření takových podmínek, které danou výchovu a vzdělávání umožní.
- Pro děti se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání stanovují vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. (IVP)
- Ředitel mateřské školy může ve třídě, ve které se dítě vzdělává, zřídit funkci asistenta pedagoga

2.1.HISTORIE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A PROMĚNA PŘÍSTUPU

Stejně jako u historického profesního vymezení učitele, je nutné zmínit se o historii samotného předškolního vzdělávání. Institucionální výchova v předškolním věku se začíná nejpodstatněji rozvíjet na přelomu 18. a 19. století. Zaměříme-li se na předškolní vzdělávání v České republice, první mateřská škola u nás byla založena v roce 1869 v Praze u sv. Jakuba. Povinnost školní docházky a zřizování školek nařídil obcím školský zákon z roku 1869. Následný výnos ministerstva školství o mateřských školách a ústavech jim příjemných v roce 1872 uložil mateřským školám povinnost připravovat a podporovat rodinnou výchovu a rozvíjet děti ve všech oblastech vývoje. Nejzásadnější změnou předškolního kurikula je zajisté reformní hnutí nazývané „hnutí za novou výchovu“, jež se inspirovalo pracemi zahraničních autorů M.Montessoriové, J.Deweye a E.Keyové, kteří preferovali a usilovali o

zásadní změny v pojetí a samotném obsahu předškolního vzdělávání. Tento reformismus spočívá v přirozené výchově, která je spojená s rozvojem tvořivosti dítěte. (Bečvářová, 2003)

Nové reformy a tendence rozvíjet a měnit stávající výchovné podmínky, podpořil v českém předškolním vzdělávání v roce 1908 Návrh zákona pro školy mateřské. V něm se zdůrazňuje nezbytnost respektování individuálních potřeb dítěte a naléhavost odstranění školských způsobů organizace a práce z mateřských škol. Po druhé světové válce se zvyšovala nabídka práce a tím i zaměstnanost samotných žen, které potřebovaly naplno využívat předškolní zařízení, proto došlo k prudkému nárůstu počtu MŠ. (Bečvářová, 2003)

Od roku 1948-1989 směřovalo předškolní vzdělávání cestou, která byla paušální pro všechny mateřské školy, a to cestou jednotné školy. Pedagogové měli k dispozici kurikulární dokument, jehož struktura byla rozdělena na výchovné složky, které se zaměřovaly na věk dětí, podle kterého byly následně rozdělovány a určovány úkoly vzdělávání. Postupem času se dostávalo předškolním pedagogům metodických příruček, které sloužily k inspiraci a nabídce technik a metod. Do konce tohoto období se mateřské školy zaměřovaly především na přípravu dítěte na vstup do základní školy, požadavek byl kladen na výkon dětí a na kvantitu předávaných informací. (Bečvářová, 2003)

Po roce 1989 se požadavky předškolního vzdělávání začaly ubírat alternativně, směrem k rozvíjení individuální osobnosti dítěte. Východiskem veškerého dalšího rozvoje předškolní výchovy a vzdělávání bylo prožívání jeho dětství s radostí a nadšením, následné požadavky směřovaly k rozvoji komunikace, situačního učení, samostatnosti a tvořivé aktivity. V dalších deseti letech se předškolní institucionální výchova neřídila žádným závazným kurikulárním dokumentem, mateřské školy mohly zvolit vlastní způsob vzdělávání, nebo se ubírat směrem k alternativním programům Montessoriovské a Waldorfské pedagogiky. Vzdělávání v dané MŠ se mohlo také ubírat směrem k projektu Zdravá mateřská škola, nebo španělským překladem kurikula Šimon půjde do školy. (Srov. Bečvářová, 2003; Smolíková, 2006)

Upouštět od programu výchovně vzdělávací práce a přípravy na školu přestává být po roce 1989 stěžejním úkolem předškolních zařízení. (Kropáčková, 2004)

Je nutné podotknout, že kvalita vzdělávání a uplatňování daných směrů a programů nebyla zcela vyhovující, tato skutečnost přivedla v roce 2001 české školství k vytvoření jednotného koncepčního materiálu, který začal být pro všechny mateřské školy materiálem směrodatným- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Tento dokument se stal v roce 2007

závazně platný všem mateřským školám, které mají za povinnost vytvořit vlastní školní vzdělávací plán postavený na základech rámcového vzdělávacího programu. (srov. Bečvářová 2003; Smolíková, 2006)

2.2.PROMĚNA PŘÍSTUPU KE VZDĚLÁVÁNÍ A VÝCHOVĚ DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Síla a účinnost vzdělávání umožňující řešení společenských problémů byly v myšlenkách lidstva již v daleké historii formulovány mnohokrát. Již Sokrates ztotožňoval nevědomost se zlem, renesanční myslitelé formulovali utopistické ideje o osvícené vládě a národu, který musí být vzdělaný. Myšlenky Komenského požadovaly vzdělání pro všechny. Tyto historické fakty potvrzují, že myšlenky dnešních „průkopníků“ integrace nejsou revoluční, ale zařazují se k velkému zástupu osvícenců. (Sadilová, 2006)

Ač byl Sokrates zastáncem osvíceného ducha, je nutné zmínit, že tento osvícený duch musel kráčet ruku v ruce s tělem. O čemž se zmiňují první písemné záznamy z dob starověké Řecka a Říma, např. zákon dvanácti desek, který umožňuje rychle usmrtit zvláště obludné dítě. (Titzl, 1998)

Samotný vztah společnosti k jedincům s postižením v historii, prošel dynamickým rozvojem a zásadními změnami. Postižení jedinci, jak je uvedeno níže, se objevovali v každém období, ale přístup k nim byl v každém z nich odlišný. Závisel na struktuře, vyvinutém stupni myšlení, norem a morálky dané společnosti.

V nejstarších lidských společnostech, kde mravní normy nebyly pevně stanovené, se považovalo za správné to, co danou společnost lidí posilovalo a zároveň udržovalo při životě. Přítomnost postiženého jedince byla pro skupinu přítěží, proto byly nedostatečně vyvinuté děti, nebo děti s tělesným postižením, usmrcovány ihned po jejich narození. (Srov. Kábele, 1992; Titzl, 1998)

Titzl (1998) uvádí, že chceme-li definovat počátky existence lidí s postižením ve společnosti, je nutné začít od samého začátku nástupu člověka současného typu. Za konvenční hranici tohoto nástupu, se dle něj uznává 40.000 B. P. Uvádí také, že věcnou oporou pro úvahy tohoto typu, jsou výsledky paleodemografických a paleopatologických zkoumání, které přinášejí řadu poznatků potvrzujících skutečnost, že i v raných společenstvích přežívali lidé nemocní a postižení, či dokonce takové lidé, kteří by bez pomoci jiných zahynuli.

V historii byl započat vztah k postiženým jedincům **represivně**, osoby s postižením byly zotročovány a zneužívány. Tento přístup lze datovat do nejstarších civilizací, kde stupeň vývoje lékařství byl v prvopočátcích, proto není překvapivé, že přístup k těmto lidem byl tak rezolutní. Kábele, (1992) uvádí, že samotné zbavování se jedinců s postižením buď přímou likvidací, vyloučením či opuštěním, bylo důsledkem zachování rodiny, rodu nebo kmene jakožto životaschopné skupiny, kterou by přítomnost slabých či nemocných jedinců ohrožovala na zdatnosti a životaschopnosti.

Vztah k postiženým jedincům postupoval dále k **charitativnímu** přístupu, kde byl pohled na jedince s postižením ovlivněn nástupem monoteistických náboženství a jejich náboženské věrouky. Některá náboženství, včetně křesťanství a židovství, hlásají lásku k bližnímu a povinnosti pomáhat. Např. smýšlení církve postupuje přes vizi ochranitelství a pomoci všem lidem. Z takovýchto idejí vzniká samostatných charitativní postoj společnosti k jedincům s postižením. V tomto období vznikají první útulky pro osoby s postižením, ve kterých jsou jim poskytovány nejnütnější životní prostředky. (Srov. Kábele, 1992; Slowík, 2007)

Tento přístup společnosti k postižením znamená zásadní změnu ve vztahu k nim. Poprvé v historii je možné mluvit o určité péči o slabé a postižené jedince v pravém slova smyslu.

Kromě péče o jedince s postižením v některých útulcích a zařízeních charitativní péče se postupně začínalo i s určitou výchovou těchto osob, což je považováno za vytváření předpokladů, které vedly k přechodu charitativní péče k péči humanitní. (Kábele, 1992)

Humanistický přístup byl zacílen vlivem osvícenských myšlenek k rozvoji vědeckého poznání a s ním k získání co nejvíce informací o tělesných strukturách a funkcích. Tyto nové poznatky byly zpracovány do takové formy péče, která byla schopna pečovat o lidi s jednotlivými druhy postižení. Již v tomto období se objevovaly myšlenky přistupující k jedinci jako k plnohodnotnému člověku, který má právo na smysluplný život. (Slowík, 2007)

Kábele (1992), předpokládá, že postupné snahy o vzdělávání tělesně a smyslově postižené mládeže v ústavech a zařízeních se rozvíjeli pod vlivem myšlenek Komenského a dalších humanistů. Uvádí, že počátky je možné hledat u soukromých učitelů a vychovatelů postižených dětí z rodin feudálů.

Na přelomu 19. a 20. století se začalo k postiženým přistupovat v rámci **rehabilitačního** přístupu, který měl na území České republiky dozvuky ještě na konci 80. let minulého století. Myšlenka o znovu uschopnění postižených jedinců měla ovšem velmi stinné stránky. Často

se objevovaly situace, kdy se jedinci odsouvali do ústavních zařízení, pro jejich nedostatečnou schopnost se rehabilitovat. Tato skutečnost vedla k naprosté nemožnosti stýkat se s majoritní, intaktní, společností. Segregace těchto osob vyvrcholila v ideologickém prostředí období 2. pol. 20. století. Následky těchto činů jsou citelné v negativním postoji starších generací k osobám s postižením. Tento přístup si v sobě odnáší i rodiče, v té době narozených dětí, kdy počáteční negaci v přístupu k nim vnímali již od jejich narození. (Slowík, 2007)

Chvátalová (2012) uvádí, že přístup k rodičům z řad lékařů nebyl zcela etický, což potvrzují výroky jednotlivých rodičů, kteří v této době přivedli na svět dítě s postižením a již v porodnickém zařízení byli, ať přímo či nepřímo, tlačeni dát dítě do kojeneckého ústavu. Pro představu uvádím úryvky z rozhovorů Chvátalové s rodiči dětí s postižením:

„výchovu takového dítěte nemůžeme zvládnout, že jsme mladí a můžeme mít další zdravé dítě, že máme „právo“ na zdravé dítě, že dítě s postižením úplně rozloží rodinu, nebude chodit, mluvit- a to nejhorší- že nikdy nepozná, že jsem její máma“ (Chvátalová, 2012, s.120)

„...tehdy si mě tam jedna paní asistentka zavolala a s „mateřským, všechápajícím a útrpným výrazem“ ve tváři mi kladla na srdce- Proč si kazíte život, vy, schopná herečka. Kdy „to“ dáte do ústavu? Copak nevíte, že „to“ nemá žádnou perspektivu?“ (Chvátalová, 2012, s.147)

„dětská lékařka mě pozvala mimo společný pokoj na chodbu a tam mi sdělila, že dítě má Downův syndrom a ještě k tomu závažnou srdeční vadu a že by bylo lepší, kdybychom si ji domů vůbec nebrali, že z ní stejně „nic nebude“. (Chvátalová, 2012, s.101)

Jesenský (2000, s. 35) uvádí, že „speciální školství a ústavy sociální péče se přiblížily k maximálním možnostem segregované (oddělené) organizace vzdělávání.“

Naopak Sovák ve své publikaci zdůrazňuje především fakt, že všichni, kteří jsou toho schopni, handicapované nevyjímaje, měli účastnit určité práce pro společnost. *„V duchu socialistického humanismu má být postižený člověk prostřednictvím rehabilitace uschopňován k práci a ke společenskému životu.“ (Sovák, 1972, s. 38)*

Michalík a kol. (2011, s. 7) uvádí dnešní pohled, ze kterého se může zdát, *„že tvrzení o segregaci zdravotně postižených za socialismu jsou nadnesená. I když použijeme přísně historického přístupu a zohledníme ekonomickou úroveň tehdejší společnosti, musíme potvrdit a zdůraznit: lidé se zdravotním postižením byli odsunuti na samý okraj společnosti. Možnosti vzdělávání (zejména mentálně postižených), sociální péče či služby, podpora rodin se zdravotně postiženým členem, to vše bylo na velmi nízké úrovni.“*

Nutné je zmínit se o přístupu, který se zaměřoval na prevenci vzniku postižení. **Preventivně-integrační** přístup se objevil po 2. světové válce ve vyspělých zemích a jeho prioritou bylo předcházet, již tomu, aby se dítě s vadou nebo poruchou narodilo. Ohledně tohoto přístupu se vedly a stále vedou značné etické spory týkající se genetického inženýrství, interrupce, ale také diskuze o připravenosti většinové populace.

Je nutné se zmínit i o **ekonomické péči**, kterou uvedla Renotiérová (2002). Tato péče má za úkol zajišťovat organizaci pracovního zařazování osob, jež mají změněnou pracovní schopnost. Tato situace je nejčastěji realizována za pomoci chráněných pracovišť. Ekonomická péče by měla posouvat pracovní zařazování osob do adekvátních pracovních oborů a rozšiřovat jejich nabídku.

Kábele a kol.(1993) rozdělují stádia přístupu k jedincům s postižením na stádium likvidační, které společně se segregací spadá do stádia represivního. Definiuje také stádium humanitní péče, stádium rehabilitační a stadium preventivní péče.

Pro lepší uchopení vývojových stádií postoje k jedincům s postižením v praxi, je nutné je **aplikovat na školský systém**. V prvotní fázi byli jedinci s postižením zcela vyloučeni ze vzdělávacího procesu. Ve fázi segregace byli jedinci s postižením zařazováni do speciálních škol. Integrační snahy, jak je již výše uvedeno, se začaly objevovat na počátku 20. století. Na tyto integrační snahy, navázalo moderní inkluzivní vzdělávání, ve kterém jsou žáci vzdělávání v rámci jednoho systému.

Salamanc Statement and Framework for Action on Special Needs Education (1994) tvrdí, že školy musí hledat cesty, jak vzdělávat všechny děti, včetně dětí se vážnými zdravotními obtížemi a omezeními.

V dnešní době se již prosazují integrační přístupy, ve kterých jsou jedinci s postižením či znevýhodněním začleňováni do intaktní společnosti přirozenou cestou. Využívání specifických pomůcek či postupů již není ve výchově a vzdělávání natolik preferované, užívají se v takových kontextech, kdy situace nebo daný druh postižení specifickou pomůckou nezbytně vyžadují. Pozitivní vliv na rozvoj inkluzivního vzdělávání má mezinárodní výměna zkušeností, která akceleruje proces kladných společenských změn. Jak u předchozích přístupů, lze i u tohoto nalézt negativní stránku věci a z ní vedoucí rizika. Je nutné pohlížet na integraci jako na započatý proces, který není ve svém úspěšném cíli, ale je před ním dlouhá budoucnost budování povědomí jeho účelu a prospěšnosti, který by pocítovaly především

osoby z intaktní společnosti. Obě skupiny budou muset vynaložit ještě velkou aktivitu k úspěšnému společnému soužití. (Slowik, 2007)

Velmi podstatným faktorem, který svědčí o postojích společnosti k handicapovaným spoluobčanům, je jejich samotné označování. Na našem území se nejčastěji setkáváme s označením osoba zdravotně postižená nebo osoba se zdravotním postižením. Nelze je označit jako neetické či rozporuplné termíny, ale přesto je toto označení zavádějící. I přes danou skutečnost, že terminologie není ustálená, je nutné stále vnímat jedince s postižením jako osobu citlivou a realisticky smýšlející, kdy na prvním místě musíme vnímat a akceptovat člověka a až následně jeho případné postižení či vadu. Užívané pojmy, jsou chápány často jako nevhodné a urážející a to především samotnými lidmi, kterých se týkají. Proto je vhodné užívat označení člověk s postižením místo postižený člověk. Změna je patrná také v oblasti vzdělávání, kdy označení problémoví nebo integrování žáci, jsou dnes označováni jako děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami. (Slowik, 2007)

2.3. POJETÍ INTEGRACE

Cílem všech speciálně pedagogických disciplín je integrace postižených do přiměřené reality, která jim umožní adekvátní vstup do společenského života. Integraci jako pojem je nutné chápat jako vytváření takového společenství, ve kterém jsou zdraví, postižení či znevýhodnění jedinci rovnoprávnými členy a společnost na ně soustředí takové síly k ochraně a pomoci ve všech oblastech společenského života, které budou rozvrstveny každému jednotlivému jedinci bez ohledu na jeho zdravotní stav. S termínem integrace se lze v dnešní době setkat nejen v oblasti speciální pedagogiky, ale i v oblastech politiky, sociologie, antropologie.

Termín, který předchází modernějšímu uchopení pojmu integrace, je pojem socializace. Socializaci tělesně a zdravotně postižených osob je nutné chápat jako celoživotní proces, ve kterém mohou nastávat problémy, které souvisejí s mimořádnými a náročnými životními situacemi. *„V uvedeném procesu se lidé začleňují do společnosti, osvojují si společenské zkušenosti, vědomí, kulturu, hodnoty a normy sociálních skupin, k nimž náleží. Výsledkem socializačního procesu by měla být sociální adaptace jedince, tzn. přizpůsobení se podmínkám společenského života.“* (Kábele, 1993, s. 14)

Již zakladatel československé speciální pedagogiky Sovák, vydefinoval čtyři základní stupně procesu socializace, a to inferioritu, utilitu, adaptaci a integraci. Považoval integraci za nejvyšší stupeň socializace jedince jakožto „úplné zapojení individua stíženého vadou, u něhož byly důsledky vady zcela a beze zbytku překonány...“(Sovák a kol., 2000, s. 325) V rámci tohoto pojetí, uvádí Michalík (1999), že je nejdříve třeba se kriticky vyjádřit k myšlence, že účast na plnohodnotném a rovnoprávném způsobu života je možná až po překonání dané vady.

Integraci jako pojem definovalo několik českých i zahraničních autorů, v současné době je značně užívaným termínem nejen v oblasti speciální pedagogiky ale i ve většině dalších vědeckých disciplín.

Například švýcarský odborník v oblasti speciální pedagogiky, Alois Bürli ji definuje takto: „*integrace je snaha poskytnout v různých formách výchovu a vzdělání jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami v co možná nejméně restriktivním prostředí, které optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám*“ (Mühlpachr in Vítková 2004, s. 17) Mezi české autory definující integraci patří Ján Jesenský, který ji vymezuje jako: „*spolunažívání postižených a nepostižených při přijatelné nízké míře konfliktnosti, jako stav vzájemné podmíněnosti vyjádřené slovy 'jeden pro druhého'*“ (Jesenský, 1993, s. 111)

Význam slova integrace vysvětluje slovník cizích slov, kde se uvádí v knižním pojetí výraz: „*scelení, ucelení, sjednocení*“, a v biologickém pojetí „*sjednocení, souladné spojení všech tělních částí v jednotný celek*“ (Klimeš in Michalík 1999, s. 5)

Průcha (2003, s. 87), popisuje integrované vzdělávání jako „*přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby*“

„*Integrace se pokládá za vzájemný proces, ve kterém se obě strany k sobě přibližují a mění se, takže roste oboustranná pospolitost a sounáležitost. Cíl integrace spočívá v tom, vytvořit v kontextu rovnosti šancí porozumění a akceptaci mezi postiženými a nepostiženými*“ (Vítková, 2004, s. 17)

Integrované vzdělávání podle Průchy (2003, s. 87) je popsáno jako přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími

společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky a respektovat přitom jejich specifické potřeby.

V kapitolách z Integrativní pedagogiky pro učitelky mateřských škol Hájková (2001) formuluje integraci jako oboustranný psychosociální proces sbližování minority znevýhodněných postižením a majority intaktních. V tomto interaktivním procesu se obě strany mění a roste jejich pospolitost a sounáležitost.

Integraci zdravotně postižených lze rozčlenit na integraci v širším slova smyslu, tj. způsob integrace jedince do společnosti a na integraci v užším slova smyslu tj. taková integrace, která řeší specifickou oblast života např. vzájemný vztah jedinců se zdravotním postižením aj.

Celý proces integrace probíhá v různých stupních a formách, které jsou v literatuře uváděny takto:

Fyzická- jedinci s postižením i jedinci intaktní jsou ve stejnou dobu na stejném místě

Funkční- na integračním procesu se aktivně spolupodílejí obě skupiny

Sociální- důsledek této formy je ten, že jak intaktní jedinci, tak jedinci s postižením jsou součástí jedné sociální skupiny

Společenská- spočívá v reálné spoluúčasti jedinců s postižením na kulturním a společenském životě (Vítková, 2004)

Vliv důsledků integrace na integrujícího se jedince lze chápat jako fenomén dvou stran, kdy obě strany mohou pohlížet na fenomén integrace dvojí kvalitou tohoto jevu, a to pozitivní a negativní integrací. Jedná-li se o integraci, která svými důsledky pozitivně ovlivňuje integrovaného jedince, jedná se o integraci pozitivní, je-li tomu opačně, jedná se o integraci negativní. Pozitivní integrace spočívá v kladném a přirozeném přijetí dítěte do kolektivu intaktních dětí. Jedinci zařazenému do běžné třídy přispívá tato integrace k větší sebedůvěře, samostatnosti a lepší sociální pozici. V případě negativní integrace je ohrožen přirozený vývoj dítěte ve všech oblastech vývoje a to především v oblasti emoční, která může být ohrožena nepřiměřeným jednáním zúčastněných osob či nedostatečným vzděláním a informovaností osoby vedoucí danou vzdělávací činností. Je nutné poukázat také na to, že existují určité integrační meze, které jsou definovány proto, že existují určité druhy a stupně postižení, které jsou integrovatelné bez potíží ale i taková postižení, která jsou pro integrace dětí obtížnější a v některých případech zcela kontraproduktivní. (Vítková, 2004)

Pro přehlednost a úplnost jsou níže uvedeny právní předpisy vztahující se k integraci:

Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

- § 16 se zabývá vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami
- § 18 umožňuje zavedení individuálního vzdělávacího plánu
- § 19 určuje, kdo stanoví pravidla vzdělávání dětí žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

- § 3 stanoví předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka
- § 5 se zabývá odbornou kvalifikací učitele mateřské školy
- § 20 se zabývá kvalifikací asistenta pedagoga

Vyhláška 73/2005 Sb. § 1 hovoří o podpůrných opatřeních při vzdělávání a stanoví, kdo je považován za žáka s těžkým zdravotním postižením

- § 2 se zabývá zásadami a cíli speciálního vzdělávání
- § 3 stanoví formy speciálního vzdělávání
- § 4 definuje činnost škol při zdravotnických zařízeních
- § 5 vyjmenovává typy speciálních škol
- § 6 se zabývá individuálním vzdělávacím plánem
- § 7 definuje činnost asistenta pedagoga a náležitosti žádosti o zřízení jeho funkce
- § 8 stanoví organizaci speciálního vzdělávání
- § 9 určuje způsob zařazování žáků se zdravotním postižením do speciálního vzdělávání
- § 10 stanoví poty žáků ve třídách
- § 11 se zabývá péčí o bezpečnost a zdraví žáků

Důležitým faktem je, že vyhláška stanoví, že individuální integrace je možná pouze u dětí se zdravotním postižením, které mají specifické vzdělávací potřeby v souladu

s ustanovením školského zákona. (Vyhláška 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání)

Velmi významnou souvislost má s významem „integrace“ pojem „inkluze“, který je určitou nadstavbou stávající integrace.

Inkluzivní vzdělávání v Pedagogickém slovníku (2003, s. 85), je definováno jako: „*změněný pohled na selhání dítěte v systému resp. selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte. Při neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jedince. Každé dítě má unikátní charakteristiku, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby.*“ Za klíčový impuls pro rozvoj inkluzivního vzdělávání je považována Deklarace konference v Salamance 1994: „*Princip inkluze implikuje, že běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky. Běžné školy s inkluzivní orientací jsou nejefektivnějšími prostředky pro potlačení diskriminujících postojů, pro vznik vstřícných komunit, vytváření začleňující společnosti.*“ Férová škola (cit. 24. 3. 2013)

Integrace	Inkluze
zaměření na potřeby jedince s postižením	zaměření na potřeby všech vzdělávaných
zaměření na vzdělaného žáka s postižením	zaměření na skupinu a školu
expertizy specialistů	expertizy běžných učitelů
speciální intervence	dobrá výuka pro všechny
prospěch pro integrovaného žáka	prospěch pro všechny žáky
dílčí změna prostředí	celková změna školy
speciální programy pro žáka s postižením	celková strategie učitele
hodnocení studenta expertem	hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

Tabulka č.1 Vztah mezi integrací a inkluzí (Kocurová 2002).

Pro shrnutí celé kapitoly o integraci a integrativním vzdělávání je vhodné uvést shrnutí Vítkové – „*není to pevně stanovený stav, pod tímto pojmem je třeba chápat dynamický proces. Protože se školní integrace nedá legitimovat ani k její krátkodobé či dlouhodobé působnosti, jde o otázku stanovení cíle, o normativní rozhodnutí, o postulát, o vědomé hodnocení, o ideologický směr myšlení a jednání.*“ (Vítková in Pipeková a kol., 1998, s. 14)

2.4. RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Do roku 1989 měli pedagogové v předškolním zařízení k dispozici pedagogickou dokumentaci. Ta měla podobu normativních osnov, plánů a metodických příruček, které do značné míry sjednocovaly podobu všech mateřských škol. Podle těchto dokumentů byla práce pedagogů značně ovlivněna a to tak, že omezovala aktivitu dětí, málo respektovala jeho zájmy, potřeby, opomíjela prožitky dítěte a nedostatečně vnímala jeho individuální potřeby.

V dnešní době většina mateřských škol uplatňuje vzdělávací programy, ze kterých vychází koncepce dané mateřské školy a pedagogové z něj mohou vycházet a volit různorodé pedagogické přístupy.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2007), (dále jen RVP PV) představuje základní dokument pro mateřské školy a vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.

Požadavky a pravidla stanovené rámcovým vzdělávacím programem jsou, pro předškolní vzdělávání v mateřských školách i mateřských školách s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí, závazná.

RVP PV stanovuje elementární vzdělanostní základ, na který je možné navázat se základním vzděláváním. Určuje jistý společný rámec, který je nutno zachovat, aby byla dodržena úroveň vzdělanostního základu pro Českou republiku. Legislativně vychází z nového školského zákona, zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Hlavní principy RVP PV (2007, s. 6) jsou stanoveny tak, aby korelovaly s požadavky kurikulární reformy a formulovány tak, aby:

- akceptovaly přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítaly do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání
- umožňovaly rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb
- zaměřovaly se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání

- definovaly kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet
- zajišťovaly srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami
- vytvářely prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí, i pro individuální profilaci každé mateřské školy
- umožňovaly mateřským školám využívat různých forem i metod vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám
- poskytovaly rámcová kritéria využitelná pro vnitřní i vnější evaluaci

RVP PV (2007, s. 10) pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi, které jsou následně rozpracovávány:

- rámcové cíle- univerzální záměry předškolního vzdělávání
- klíčové kompetence – obecnější způsobilosti dosažitelné v předškolním věku
- dílčí cíle – konkrétní záměry ke každé vzdělávací oblasti
- dílčí výstupy – dílčí poznatky, postoje, hodnoty, dovednosti, které dílčím cílům odpovídají

V každé oblasti jsou podrobně zpracovány:

- dílčí cíle - co pedagog u dítěte podporuje
- vzdělávací nabídka - nabídka pedagoga dítěti
- očekávané výstupy-co dítě na konci předškolního období z pravidla dokáže
- rizika-co ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů pedagogů

Mateřské školy realizují na základě RVP PV své školní vzdělávací programy, ze kterých následně vyplývají třídní vzdělávací programy, které pedagogové dle dané koncepce zpracovávají. Vzdělávání v předškolním zařízení by mělo probíhat na základě integrovaných bloků. (RVP PV, 2007)

2.5. INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Pro to, aby děti mohly prožít radostný život, je nutné je chápat jako jedinečné a neopakovatelné bytosti. Tuto skutečnost umožňuje také vzdělávání pomocí individuálního vzdělávacího plánu, který umožňuje dítěti se specifickou vzdělávací potřebou, cítit se při výchovně vzdělávacím procesu příjemně a užívat si naplno přínos nových podnětů a z nich plynoucích poznatků. Záměr IVP je akceptování vzdělávacího tempa dítěte, jeho potřeb, schopností a dovedností.

Müller (2001) definuje individuální vzdělávací plán jako *„důležitý prvek v systému podpůrných intervencí a služeb zabezpečujících optimální vzdělávání žáka se zdravotním postižením začleněného do běžného školského prostředí“*

K tomu, aby byl individuální vzdělávací program zajištěn se všemi jeho potřebnými aspekty, je vhodné uvědomit si faktory, které jsou pro jeho vhodné zajištění závislé na:

- dostatečném porozumění silným stránkám a potřebám dítěte. Pedagog by se měl pokoušet hledat informace o fyzických, intelektových a smyslových schopnostech dítěte. Také by měl mít přehled o jeho mobilních možnostech, sociálních dovednostech a případně probíhajících terapiích
- porozumění a očekávání rodičů
- srozumitelných a jasně specifikovaných informací v materiálech dítěte (děti se specifickou vzdělávací potřebou většinou přichází do daného zařízení s portfoliem lékařských zpráv, či jiných vyšetření. Tyto materiály pomáhají při stanovování potřeb dítěte, a určení jeho specifické péče, kterou vyžaduje, a to do takové míry, aby byl pedagog připraven na jeho příchod)
- vhodném technickém uspořádání a materiálním vybavení školy. Jak uvádí Müller (2001, s. 42) *„Většina základních škol České republiky je bariérových, a to nejen pro tělesně postižené, ale i pro žáky se smyslovým postižením. Jedná se o důsledek desetiletí neřešených otázek přístupnosti veřejných budov. Do jisté míry se boj zdravotně postižených za zlepšení přístupnosti a odstranění architektonických bariér, ve svém pojetí diskriminace a úsilí o přijetí antidiskriminační legislativy, podobá procesu školské integrace.“*
- personální situaci školy. Podle Bartoňové (2005, s 29) je *„jednou z hlavních podmínek úspěšného vzdělávání žáků se zdravotním postižením zajištění kvalitně připraveného personálu.“*

- akčním výzkumu, který by měl umožnit učitelům stále sledovat aktuální situaci vývoje vzdělávání dítěte a kontrolovat dosahování stanovených cílů.

O individuálním vzdělávacím plánu se, pro potřeby dětí se specifickou vzdělávací potřebou, vyjadřuje podrobněji vyhláška 73/2005 Sb., § 6. *„Individuální vzdělávací plán se vypracovává v případě potřeby pro žáka individuálně integrovaného, žáka s hlubokým mentálním postižením, pro žáka skupinově integrovaného nebo pro žáka speciální školy. Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu, ze závěrů speciálně pedagogického vyšetření, případně psychologického vyšetření školského poradenského zařízení a vyjádření zákonného zástupce nezletilého žáka nebo z vyjádření žáka zletilého. IVP je součástí dokumentace žáka a je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb.“*

Individuální vzdělávací by měl obsahovat tyto údaje:

- údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče
- údaje o cíli vzdělávání žáka, časovém a obsahovém rozvržení učiva
- údaje o způsobu zadávání a plnění úkolů, o hodnocení
- vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka podílejícího se na práci se žákem, nezbytnost odborných služeb a jejich rozsah (asistenta pedagoga, tlumočnicka do znakového jazyka, speciálního pedagoga - logopeda, trenéra pro prostorovou orientaci aj.)
- seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů
- jméno pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních potřeb žáka
- návrh případného snížení počtu žáků ve třídě běžné školy, kde se žák vzdělává
- předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků
- závěry speciálně pedagogických, případně psychologických vyšetření

Zelinková (2007) uvádí, že individuální vzdělávací plán je výsledkem kooperace všech zúčastněných a je platformou pro spolupráci. V její publikaci Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program (2007) jsou obsaženy principy, podle kterých je individuální vzdělávací plán tvořen.

- IVP vychází z diagnostiky odborného pracoviště
- IVP vychází z pedagogické diagnostiky učitele
- IVP respektuje závěry z diskuse s rodiči
- IVP obsahuje dlouhodobé i krátkodobé cíle
- IVP respektuje individuální potřeby dítěte

Pro děti se specifickou vzdělávací potřebou musí být dle zákona individuální vzdělávací plány vypracovány, a to ještě před jeho nástupem do vzdělávacího zařízení, avšak nejpozději 1 měsíc po nástupu dítěte do zařízení či zjištění speciálních vzdělávacích potřeb dítěte. Následně by podle těchto plánů mělo být dítě po celý rok vzděláváno. Pedagogové by měli s IVP seznámit rodiče a v průběhu roku s nimi konzultovat jednotlivé body. IVP může být v průběhu roku doplňován a upravován dle potřeby. (§ 6, odst. 5 vyhlášky č. 73/2005 Sb.).

Zelinková (2007) uvádí, že individuální vzdělávací plán je výsledkem kooperace všech zúčastněných a je platformou pro spolupráci všech stran.

3. POJEM KOMPETENCE

Pojem kompetence vstoupil do oblasti vzdělávání na konci 90. let a to především do sféry zjišťování efektivity a kvality následného vzdělávání. Kompetence jako pojem je v současnosti v naší i zahraniční literatuře jedním z nejvyskytovanějších pojmů. Lze jej popsat jako konspekt pravomocí a odpovědností, které jsou svěřeny určité pracovní pozici či orgánu. Jde o způsobilost vykonávat určitou funkci a cílit přitom na dosažení určité výkonnostní úrovně. Samotná kompetence pracovníka bývá vyjádřena definováním jeho schopností, znalostí, povahových rysů, postojů a zkušeností. (Sadilová, 2006)

V anglickém jazyce se v souvislosti s pojmem kompetence užívá dvou rozdílných termínů – competency a competence. Oba si v běžném jazyce můžeme vyložit jako oprávnění nebo pravomoc, v přeneseném významu *schopnost, způsobilost, zručnost, obratnost nebo kvalifikaci*. Různí autoři však dávají těmto výrazům jiný význam. Někteří používají tvar *competence* pro kvalifikaci a tvar *competency* pro schopnost určitého chování, jiní zase naopak. (Armstrong, 2007)

Armstrong definuje kompetence jako „*schopnosti chování, tzn. očekávané chování, které je zapotřebí k odvádění výsledků v podobě týmové práce, komunikace, vedení lidí a rozhodování*.“ (Armstrong, 2007, s. 152)

Kompetence jako soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních situacích popisuje Pedagogický slovník. (Průcha a kol., 2003)

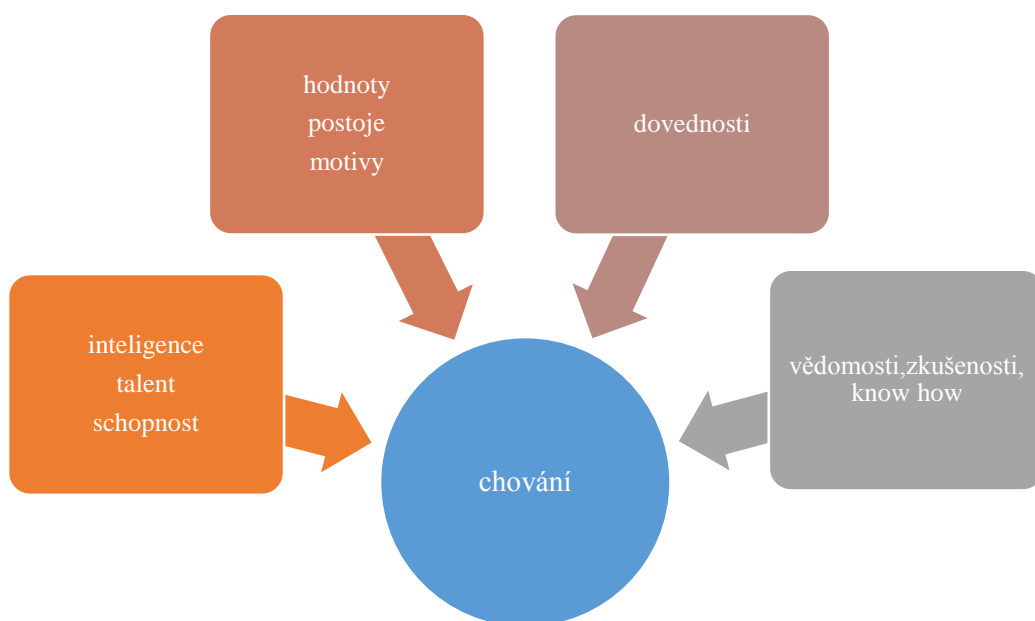
Hroník (2006, s. 29), považuje kompetence za trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastní, který podporuje dosažení určitého cíle. Jsou podle něj určitým souborem předpokladů k určité činnosti.

Jinak popisuje kompetence Kubeš a kol. (2004, s. 30), uvádí, že jsou poměrně stabilní charakteristikou osobnosti jedince, a proto jsou důležitou součástí plnění pracovních úkolů. Kompetence napovídá, jakým způsobem se bude její nositel chovat, myslet a projevovat v určitém typu situací.

Tureckiová s Veteškou (2008, s. 27) chápou kompetence jako jedinečné schopnosti člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojených s možností a ochotou (motivací) rozhodovat se a nést za svá rozhodnutí zodpovědnost.

Veteška (2008) pojem kompetence vyznačuje těmito charakteristickými znaky:

- kontextualizací - což znamená, že je vždy zasazená do určité situace a prostředí. Je ovlivněna minulými zkušenostmi, znalostmi, zájmy i potřebami účastníků situace.
- multidimenzionalizací- její složení a struktura je tvořena rozličnými zdroji (znalostmi, informacemi, dovednostmi, představami), které se navzájem propojují a ovlivňují.
- standardizací- což znamená, že je předem definována předpokládaná úroveň zvládnutí kompetence a zároveň s ní je předem nadefinován soubor výkonových kritérií (měřítek očekávaného výkonu, ve smyslu výsledku činnosti a chování). To vše umožňuje jedinci, aby svou kompetenci mohl demonstrovat a aby ji byl schopen sám změřit a vyhodnotit.
- potenciálem pro rozvoj a akci- v určitých procesech učení je kompetence nejen získávána ale i rozvíjena. Lze říci, že se jedná o celoživotní proces.



Obr.1: Hierarchický model struktury kompetence (Kubeš, 2004)

Kompetence jsou nejen v průběhu života získávány, ale také rozvíjeny a ztráceny. Jsou ovlivnitelné a závislé na věku jejich nositele a také kultuře sociálního prostředí. Důležitým faktem je, že mají významný vliv na odstraňování sociálních rozdílů mezi lidmi. Tyto sociální rozdílů jsou současným vzdělávacím systémem spíše dále posilovány.

Kompetence nutné k výkonu pedagogické profese, by měl pedagog získávat v průběhu přípravy na toto povolání a následně je celoživotně udržovat a rozvíjet. Již výše je uveden

výrok Švece (1999), který se domnívá, že je nutné zařadit do přípravy nastávajících učitelů primárně rozvoj konkrétních kompetencí. Další odborníci se však domnívají, že většinu z kompetencí učitele je možné rozvinout popř. získat až v samotné praxi. Otázkou tedy zůstává, do jaké míry jsou jednotlivé kompetence „naučitelné“ a zároveň, tedy i zařaditelné do vzdělávacích osnov nastávajících pedagogů.

Zmínili jsme již několik definic od různých autorů specifikujících pojem *kompetence*. Jak je již vidno výše, jedna standardizovaná definice pro tento pojem neexistuje. Ve většině z nich se ovšem objevují podobné znaky. V následujících kapitolách se pokusíme objasnit důležitost kompetencí v pedagogické profesi, kterými by měl pedagog disponovat.

3.1.KLÍČOVÉ KOMPETENCE PEDAGOGA

V literatuře se můžeme setkat s pojmem tzv. **klíčových kompetencí**. Budeme-li popisovat klíčové kompetence z globálního hlediska a nebudeme specifikovat jednotlivé pracovní obory, nemají zcela přímý vztah ke konkrétní pracovní pozici, ale představují určité „obecnější kvalifikace“ bez nároku ke konkrétnímu pracovnímu místu. (Beneš in Veteška, 2008)

Kyriacou (2004, s. 20) popisuje pojem klíčové pedagogické dovednosti a definuje je jako *„jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovo učení.“*

Klíčové kompetence, jako soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních situacích popisuje Pedagogický slovník. (Průcha a kol., 2003) *„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“* (RVP ZV, 2007, s. 14)

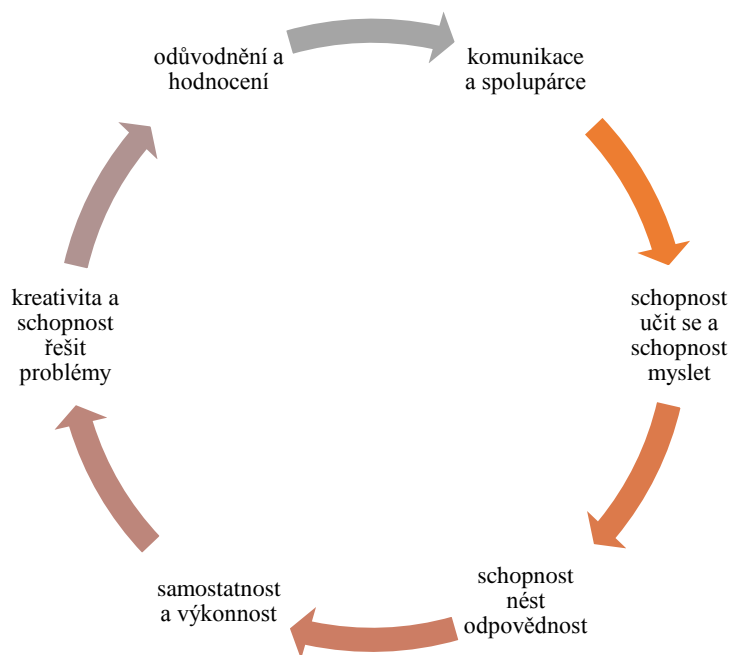
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2007, s. 14) vymezuje **šest klíčových kompetencí**, nezbytných pro uplatnění v sociálním i pracovním životě každého člověka. Pro potřeby této práce, je vhodné zasadit tyto klíčové kompetence na práci pedagogů předškolního vzdělávání.

Klíčové kompetence	Cíl dané kompetence
Kompetence k učení	→ schopnost celoživotního vzdělávání a zvyšování kvalifikace
Kompetence k řešení problémů	→ samostatné řešení problémů, vyhledávání informací vhodných k řešení problémů, volba hodných způsobů řešení a vhodném využívání získaných vědomostí, dovedností, zkušeností
Kompetence komunikativní	→ formulace a vyjadřování smysluplných názorů a myšlenek. Schopnost naslouchat a snažit se porozumět druhým lidem
Kompetence sociální a personální	→ plnohodnotná spolupráce v týmu, ohleduplné jednání s klienty či jejich zákonnými zástupci
Kompetence občanské	→ schopnost respektovat druhé
Kompetence pracovní	→ utvářejí vztah jedince k práci, pomáhají dodržovat jeho povinnosti, závazky ale také nutná pravidla

Tabulka č.2 RVP ZV (2007, s. 14)

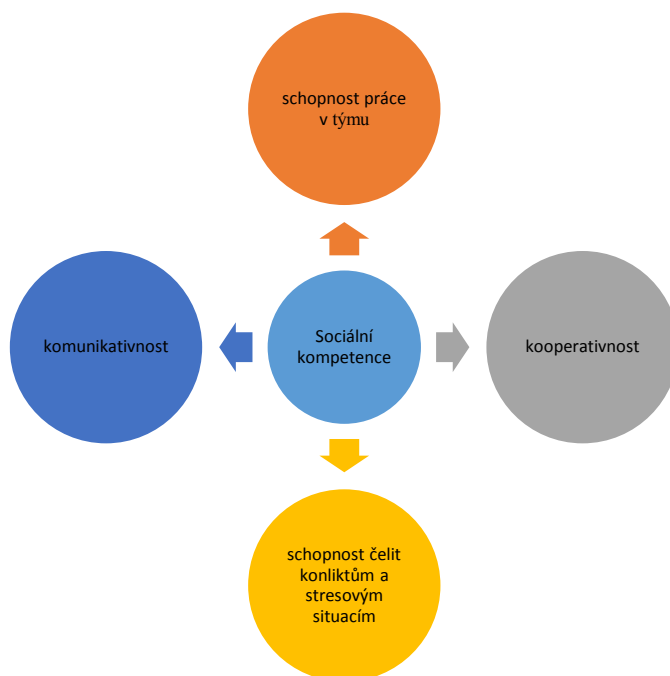
K vykonávání práce pedagoga nelze považovat tento výčet klíčových kompetencí za plnohodnotný, lze jej však považovat za dobrý a pevný základ pro stavbu dalších potřebných kompetencí.

Kyriacou (2004, s. 20) popisuje pojem klíčové pedagogické dovednosti a definuje je jako *„jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovu učení.“*

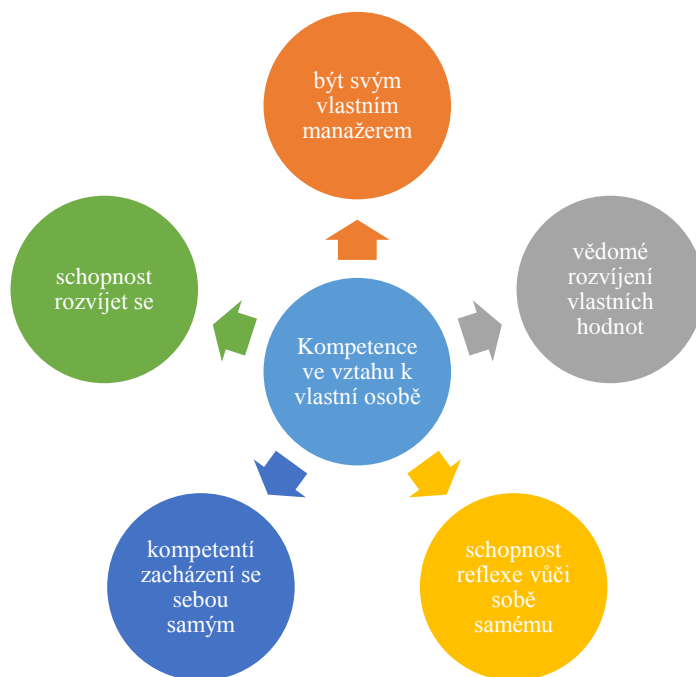


Obr. č. 2. Přehled klíčových dovedností (Veteška, 2008, s. 48)

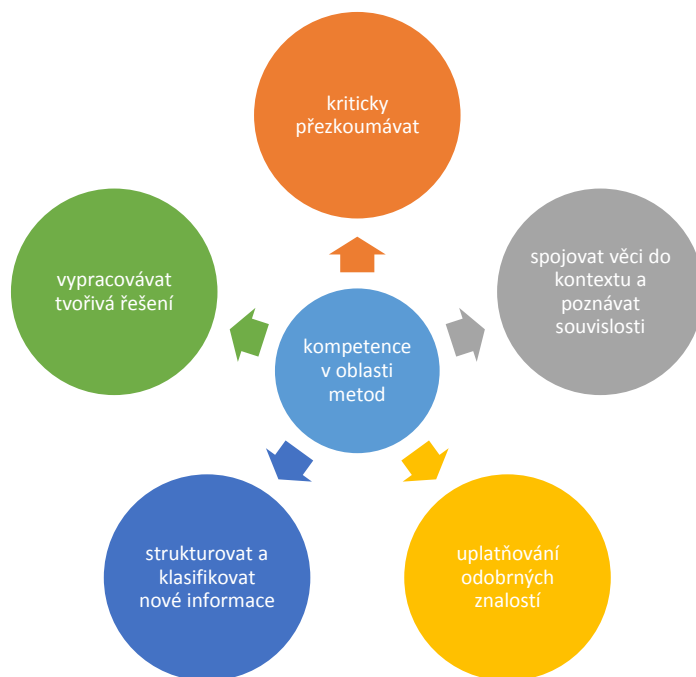
Belz a Siegrist (2001, s. 167) ve své publikaci uvádí následující strukturu klíčových kompetencí, kterou uvádíme zpracovanou do jednotlivých schémat níže.



Obr. č. 3 Sociální kompetence (Belz, Siegrist, 2001, s. 167)



Obr. č. 4 Kompetence ve vztahu k vlastní osobě (Belz, Siegrist, 2001, s. 167)



Obr. č. 5. Kompetence v oblasti metod (Belz, Siegrist, 2001, s. 167)

3.2. PROFESNÍ KOMPETENCE SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA A UČITELE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Již v minulé kapitole je vydefinován pojem kompetence, který v zákoně o *pedagogických pracovnících* je okrajově a ne zcela přímo zmíněn také. Zákon hovoří o tom, že má-li člověk pracovat v pedagogické profesi, jsou na něj kladeny různé požadavky, které předpokládají určitou míru vlastností, dovedností a schopností, kterými by měl být člověk vykonávající svoji profesi vybaven. V zákoně není různorodost požadavků definována konkrétními body či oblastmi, tak jako pod pojmem pedagogická kompetence. Uvádí však společné předpoklady pro všechny pedagogické pracovníky, a to plnou právní způsobilost k úkonům, odbornou kvalifikaci pro vykonávání přímé pedagogické činnosti, bezúhonnost a zdravotní způsobilost pedagogického pracovníka. (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Na konci 20. století se pedagogicko-psychologické teorie začínaly zabývat problematikou související s profesními znalostmi a dovednostmi v učitelské profesi, a to v souvislosti, která směřovala ke standardizaci učitelství a s ním spojených vzdělávacích programů pro učitele. Definování detailních, ale i rámcových znalostí a dovedností učitele se v odborné zahraniční i naší literatuře odborníci pokoušeli. V 90. letech se anglický termín „knowledge“ začal postupně nahrazovat termínem „competence“. Tento termín se ustálil především pro jeho komplexnější charakter. V České republice se pracuje především s termínem „dovednosti učitele“ nebo „pedagogické dovednosti a vědomosti“.

Aktuální trend zahraniční a domácí odborné literatury upřednostňuje téma kompetencí učitele, a to i přesto, že je samotný termín v daných zemích odlišný. Průcha (2009) uvádí, že spojení „*profesní kompetence učitele*“ nejsou doposud v pedagogické teorii jednoznačně definované.

Skutečnost, že prozatím neexistuje jednotná definice, vede řadu autorů ke snaze o výčet profesních kompetencí učitele. Otázkou je, zda by podrobný výčet požadovaných kompetencí zachytil celou šíři rolí požadovaných po učitelích. Vašutová, Spilková (2002) uvádí, že bychom měli na kompetence učitelů pohlížet spíše jako na logický konstrukt, od kterého se bude profesní příprava odvíjet. I přes tuto skutečnost, by výčet kompetencí byl vhodný.

Jak je již výše zmíněno samotné kompetence vycházejí z požadavků dané profese na jejich standardizaci. Vykonávání učitelské profese vyžaduje tzv. *pedagogickou způsobilost*, která obsahuje potřebné specifické schopnosti, dovednosti a vědomosti. Součástí pedagogické způsobilosti jsou *pedagogické kompetence*, které pro učitele představují nejzásadnější

předpoklad pro úspěšné plnění obvyklých či méně častých úkolů a situací, které se mohou více či méně častěji v pedagogické praxi objevit. Vyjadřování daných pedagogických kompetencí lze vyzorovat v běžných pedagogických činnostech. Pod těmito kompetencemi si lze představit souhrn způsobilostí, kterými by měl učitel disponovat a tím pádem mohl efektivně vzdělávat a vychovávat své žáky, ale i zdokonalovat svou pedagogickou činnost. (Srov. Průcha, 2009; Švec, 1999; Vašutová, 2004)

Vašutová (2004 s. 92) vymezuje kompetenci učitele jako „*otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázány a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele*“.

Jde tedy o takový soubor znalostí, dovedností a návyků, které jsou předpokladem pro výkon pedagogické profese a jejichž základy by měl každý učitel disponovat už při samém prvopočátku vstupu do profese a v průběhu své profesní dráhy je potom rozvíjet (Vašutová, 2002; Švec, 1999)

Podle Skutila a Bartošové (2006, s. 32) zahrnují kompetence učitele hodnoty, postoje a osobnostní charakteristiky ve dvou základních pojetích. ***Dynamické pojetí*** kompetencí vyvolá pohyb, přibližování, směřování k žádoucím kritériím učitelské profese. Naproti tomu ***statické pojetí*** představuje takový stav, kterého má být, nebo je dosaženo. Upřesňování dynamiky vede k jisté otevřenosti vůči změnám, také ke schopnosti přizpůsobovat se v průběhu dlouholeté učitelské činnosti podmínkám, které se neustále mění, např. schopnost řešit nové i nestandardní pedagogické situace.

Švec (1998) uvádí, že příprava učitelů na pedagogických fakultách, by již v tomto přípravném období, měla být primárně zaměřená na rozvoj konkrétních kompetencí budoucích učitelů. Uvádí, že se můžeme setkat s rozličnými koncepcemi učitelské přípravy. Tyto rozličné kompetence vycházejí z několika paradigmat, která rozděluje do 4 skupin.

- *Paradigma behavioristické*- důraz kladen na osvojení souboru technických učitelských dovedností a to na základě pokusů a omylů, jež jsou přirozenou součástí nácviu těchto dovedností
- *Paradigma tradiční řemeslné učitelské přípravy*- spočívá v osvojení si souboru pedagogických dovedností na základě praktických zkušeností

- *Paradigma personalistické*- preferuje individuální rozvoj studentů pedagogických fakult, ale již méně akcentuje na jeho sociální rozvoj
- *Paradigma učitelské přípravy*- toto paradigma je orientováno na reflexi a zkoumání toho, co a jak student učitelského oboru dělá při vzájemné komunikaci s dětmi. Je zaměřeno na reflexi jeho vztahu ke škole, ale i společnosti. Švec uvádí, že podle tohoto paradigmatu se studenti učitelských oborů stávají profesionály, kteří jsou do budoucna vybaveni pedagogickými dovednostmi ale i dovednostmi badatelskými.

Poslední zmiňované paradigma je dle Švece progresivní, tzn., že umožňuje vytvářet a také kultivovat potřebné kompetence budoucího učitele. Zjednodušeně lze popsat toto paradigma jako směřování budoucích učitelů více osobnostním, než technickým směrem, a pomáhat jim hledat spíše svou vlastní cestu k učitelské profesi (Švec, 1998)

V literatuře se objevuje široká škála výčtu různých pedagogických způsobilostí a kompetencí. Proto je možné pedagogické kompetence hodnotit dle různých odborníků v různých klasifikačních řádech, které jej sdružují např. podle způsobilostí, podle humanistických záměrů ale také podle potřebných kompetencí učitelů, které např. Švec (1999) rozděluje do tří skupin:

- ***Kompetence k výchově a vzdělávání***
 - kompetence psycho pedagogická- zaměřená na plánování postupů, které podněcují vzdělávání dětí a na uskutečnění tohoto vzdělávání a na výchovné působení
 - kompetence komunikativní- která umožňuje účinnou komunikaci s dětmi v různých pedagogických situacích a činnostech
 - kompetence diagnostická- spočívá ve schopnosti učitele diagnostikovat nejen dovednosti a vědomosti dětí, ale také jejich uchopení stylu učení, jejich potencial v různých oblastech a v neposlední řadě také vztahy mezi dětmi a z toho vyplývající klima školní třídy
- ***Kompetence osobnostní***
 - Zahrnují odpovědnost učitele za jeho pedagogická rozhodnutí, za důsledky jejich realizace v praxi, tvořivost, flexibilitu, schopnost empatie, autenticity, akceptace sebe i druhých. Tyto aspekty podmiňují úspěšné pedagogické působení každého učitele.

- **Kompetence rozvíjející**
 - Kompetence adaptivní- umožňují učitelům orientaci ve společenských změnách a následně v nich pomáhat orientovat své žáky
 - Kompetence informační- schopnost zvládnutí nejnovějších moderních informačních technologií a jejich využití při vzdělávání
 - Kompetence výzkumné – využití vědeckých metod umožňuje učitelům řešit pedagogické problémy
 - Kompetence sebereflektivní – vybízí učitele provádět sebereflexi, zamýšlet se nad svou pedagogickou činností a následně činit takové změny, které by danou oblast činnosti tvořily efektivnějšími
 - Kompetence autoreglativní- schopnost autoregulace pedagogické činnosti, která spočívá ve zdokonalování jeho vyučovacího stylu a s ním spojených pedagogických dovedností

Tyto kompetence se v praktické pedagogické činnosti ovlivňují a navzájem prolínají. Hlavní úlohu v pedagogických kompetencích sehrávají kompetence osobnosti, které společně s kompetencemi rozvíjejícími zásadně ovlivňují utváření, zdokonalování a efektivitu kompetencí k výchově a vzdělávání. Podstatou pedagogických kompetencí je trojice pedagogických dispozic- vědomosti, dovednosti a zkušenosti. (Švec, 1999)

Je nutné zmínit se také o dělení profesních kompetencí učitele dle Vašutové (2004), jelikož dle jejího rozdělení je inspirována praktická část této práce.

Vašutová (2004, s. 106-109) rozděluje kompetence takto:

- **předmětová (oborová)**- vyznačuje se osvojenými systematickými znalostmi daného předmětu v rozsahu a hloubce, která odpovídá potřebám. Zahrnuje schopnost transformovat poznatky jednotlivých vědních oborů do vzdělávacích plánů a obsahů.
- **didaktická a psychodidaktická**- jádrem této kompetence je schopnost učitele ovládat dané strategie učení jak v teoretické, tak v praktické rovině. Spočívá také v schopnosti využívat různých didaktických metod a to s ohledem na individuální potřeby dětí, žáků a požadavků konkrétního vzdělávacího zařízení.
- **pedagogická**- vyznačuje se znalostí výchovy v teoretické i praktické rovině. Zahrnuje dovednost učitele orientovat se v souvislostech výchovy a vzdělávání na základě aktuálního trendu a dosavadních znalostí ve vzdělávání. Dalším obsahem této kompetence je schopnost učitele podporovat rozvoj individuálních kvalit dětí a žáků

v zájmové a volní oblasti. Důležitým bodem je také znalost učitele o právech dítěte, jež by měl učitel ve své praxi respektovat.

- **diagnostická a intervenční**- zahrnuje dovednosti pedagoga užívat prostředky pedagogické diagnostiky ve výchovném a vzdělávacím procesu na základě znalostí individuálních předpokladů dětí a žáků. Do této kompetence spadá schopnost pedagoga identifikovat děti a žáky se specifickými poruchami učení a chování a upravit, přizpůsobit způsob výuky a s ním i vzdělávacích plánů.
- **sociální, psychosociální a komunikativní** – v rámci této kompetence a jejího osvojení by měl být pedagog schopen orientovat se v náročných sociálních situacích ve škole i mimo ni. V rámci osvojení komunikativní kompetence by měl být schopen ovládat prostředky pedagogické komunikace a pravidelně uplatňovat efektivní způsoby komunikace a spolupráce se zákonnými zástupci.
- **manažerská a normativní**- jádrem této kompetence je pedagogova znalost zákonů a dalších norem, které se vztahují k výkonu jeho profese. Řeší problematiku administrativy a evaluace dětí.
- **profesně a osobnostně kultivující**- obsahuje schopnost kooperace pedagoga s kolegy, sebereflexe a autoevaluace. Také schopnost reagovat na změnu vzdělávacích podmínek a reflexi vzdělávacích potřeb a zájmů dětí.

Z výše uvedeného výčtu kompetencí je evidentní, že pedagog musí být schopen naplánovat a zrealizovat výchovně-vzdělávací proces. Také vytvářet pozitivní třídní klima, hodnotit práci dětí a zároveň hodnotit práci vlastní. Pedagoga tedy můžeme považovat za „pedagogického manažera“, který má na starosti celý proces vzdělávání dětí. Realizuje a pracuje ve své pedagogické činnosti a působení se všemi činnostmi, podle nichž se vyznačuje obecný management, tedy organizování, plánování, vedení lidí, kontrola aj. (Vašutová, J., 2004)

Tyto kompetence se v praktické pedagogické činnosti ovlivňují a navzájem prolínají. Hlavní úlohu v pedagogických kompetencích sehrávají kompetence osobností, které společně s kompetencemi rozvíjejícími zásadně ovlivňují utváření, zdokonalování a efektivitu kompetencí k výchově a vzdělávání. Podstatou pedagogických kompetencí je trojice pedagogických dispozic- vědomosti, dovednosti a zkušenosti. (Švec, 1999)

Pojem kompetence pak vyjadřuje minimální standardy potřebné pro plnění souborů činností. Určují, co musejí být lidé v konkrétních rolích schopni dělat a jaké standardy práce se od nich očekávají. Souvisí s očekávaným výkonem na pracovišti a se standardy nebo normami a

výsledky. Kompetence se vždy vztahují k oblasti práce, konkrétnímu pracovnímu místu, které je daný pracovník oprávněn zastávat. Jedná se tedy o odbornou způsobilost. (Armstrong, 2007)

3.3. PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELKY V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Průcha (2009) uvádí, že spojení „*profesní kompetence učitelky mateřské školy*“ není doposud v pedagogické teorii jednoznačně definované. Budeme-li se soustředit na kompetence zcela specifické pro učitelky mateřských škol, je dle Nezvalové (1998) tento pojem chápán jako souhrn určitých dispozic a dovedností, jimiž musí učitelka disponovat.

Vašutová (2004) již uvádí, že profesní kompetence učitelky v mateřské škole mají své opodstatnění v tom, že napomáhají popisovat učitelku, stanovují rámec a základ toho, co by v rámci své profese měla umět, pomáhají formulovat jejich povinnosti a odpovědnost. Souvisí také s definováním pedagogických činností a řízení, samotnou autoritou učitelky, její kvalifikací a v nejširším slova smyslu i s celým pojetím výchovně vzdělávacího procesu.

I přes skutečnost nesourodého definování, pojmu profesní kompetence učitelky v mateřské škole, lze jádro specifických profesních kompetencí učitelky mateřské školy vystihnout podle Opravilové (in Vašutová, Spilková, 2002). Opravilová uvádí, že učitelka mateřské školy by měla být schopna zhodnotit úroveň rozvoje dítěte vzhledem k úrovni prováděné činnosti, děti vhodně motivovat pro spoluúčast ve hře, nenásilně vstupovat do hry, přijmout roli a plánovat průběžné poznávací i herní činnosti tak, aby děti vedly k obohacení zážitků a iniciování další hry.

Vašutová (2004) uvádí, že to co do výsledků výchovně vzdělávacího procesu nezpochybnitelně vstupuje a zásadně ho ovlivňuje, jsou profesní kompetence učitelky, které vyjadřují určité spektrum jejich dovedností a schopností.

Nezbytným kompetentním předpokladem je spolupráce s rodiči, ke které je nutný správný výběr komunikačního kanálu, taktu a vhodnosti sdělování daných informací v daný okamžik. Ve spojitosti s komunikací s rodiči, by měla být učitelka schopna uspokojit potřebu konzultativní činnosti. Na tuto činnost zcela bezprostředně navazuje spíše, než schopnost tak vlastní aktivita učitelky, její kontakt s dalšími odborníky (lékař, pracovník SPC, PPP). Dalším kompetentním předpokladem je schopnost učitelky působit na změnu prostředí dítěte, také posilování zájmu rodičů o dítě. Na tuto kompetenci navazují úzce osobnostní

předpoklady prožitkových zkušeností, kvalita dovedností, samotná úroveň teoretické přípravy a zcela zásadní schopnost chápat výchovu předškolního dítěte v nejrůznějších souvislostech.

Je tedy otázkou, zda tento podrobný výčet kompetencí, dovede zachytit celé spektrum požadovaných rolí. Proto je vhodné chápat kompetence učitelky mateřské školy spíše jako logický konstrukt, od něhož by se měla profesní příprava odvíjet. (Vašutová, Spilková, 2002)

Při sestavování kompetencí učitelek mateřské školy bychom měli mít na paměti hlavně jejich současnou úlohu. „*Učitelka přestává být studnou moudrosti a nositelkou věčných pravd a stává se tím, kdo dovede motivovat a poskytnout základní nástroje k aktivnímu a kritickému poznávání.*“ (Vašutová, Spilková, 2001, s. 228)

4. PEDAGOG A JEHO ÚLOHA V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Všechno, co opravdu potřebuji znát o tom, jak žít, co dělat a jak vůbec být, jsem se naučil v mateřské škole."

Robert Fulghum

Učitel, nejen předškolního vzdělávání, sehrává klíčovou úlohu ve výchovně vzdělávací soustavě, byl a je rozhodující činitelem v oblasti výchovy a vzdělávání nových generací, které vstupují a budou vstupovat do společnosti. J. A. Komenský zdůrazňoval význam učitele ve výchově a vzdělávání a přirovnával učitele ke slunci, od kterého vychází a na němž závisí celý život školy. (Grecmanová a kol., 1998, s. 165)

Příhoda (1966, s. 29) uvádí, že *„dětství je, zejména v době předškolní, formativním životním obdobím, totiž takovým, v němž se vytvářejí útvary a funkce, jež jsou podkladem konečné struktury rodu a druhu.“*

Opravilová (1985, s. 167) uvádí, že *„úspěch výchovného působení je nutným důsledkem spojení vnitřních vývojových zákonitostí s působením vnějším“*

Hlavním úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a to takovým způsobem, aby v úzké vazbě na ni bylo zajištěno dítěti takové prostředí, ve kterém bude dostatek mnohostranných a přiměřených podnětů, které mu budou pomáhat v jeho rozvoji a učení.

„Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat dítěti odbornou péči. Mělo by usilovat, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání“ (RVP PV, 2007, s. 7)

Pro život dítěte má, dle poznatků lékařů a psychologů, předškolní vzdělávání dalekosáhlý význam. Ve svých studiích dokazují, že většinu toho, co dítě v předškolních letech z okolního prostředí formou podnětů přijme je trvalé a tyto rané zkušenosti se v jeho životě, třeba i daleko později, zhodnotí a v jeho životě najdou své uplatnění.

Je evidentní, že předškolní vzdělávání má pro vývoj dítěte zásadní vliv. Je proto vhodné zaměřit se v dalších kapitolách na profily pedagogů předškolního vzdělávání. Dnešní doba klade na pedagogy předškolního vzdělávání nemalé nároky, jsou na ně kladeny vysoká očekávání ze stran rodičů, musí se přizpůsobovat novým požadavkům společnosti a také inovacím ve vzdělávání. Učitelská profese i přes neměnnost ve svém poslání, se společně se změnami a jistým vývojem společnosti proměňuje. Změna se projevuje v kvalitě, v poli působnosti, rolích a také kompetencí. Veškeré tyto změny souvisí s kurikulárními změnami, které byly do školství zavedeny. Tyto změny postavily před učitele mateřských škol několik cílů najednou. Mají spoluvytvářet školní vzdělávací programy, z nich smysluplně vytvářet třídní vzdělávací programy, současně individualizovat vzdělávání, být dítěti partnerem, rozvíjet jeho osobnost, pokládat základy klíčových kompetencí dítěte a v neposlední řadě hodnotit svou práci. S narůstajícími nároky na činnost a práci učitelů se objevuje požadavek na konkretizaci souboru požadavků na učitelskou profesi, tedy na stanovení kompetencí. (Grecmanová a kol., 1998; Syslová, 2013)

Než se v další kapitole zaměříme na srovnání a vydefinování rozdílných kompetencí speciálního pedagoga a pedagoga, je nutné uvést profily a definice těchto velmi úzce spolu souvisejících profesí.

4.1. PROFIL PEDAGOGA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Společnost povětšinou ty, kteří pracují v mateřských školách a provádějí výchovně vzdělávací činnost, nazývá učiteli, přičemž zakládají tento fakt na stavu, že učitelem je ten, kdo vyučuje, tedy provádí edukační činnost. Stejně tak vymezuje učitele Akademie věd ČR (2009) právě na základě toho, že je to osoba, která učí, vyučuje.

Termín *učitel* používáme jako označení pro pracovníky, jejichž činnost je přímo spjata s realizací edukačních procesů ve školním prostředí (ať se jedná o mateřskou či o vysokou školu). (Průcha, 1997, s. 168).

„některá povolání nelze vykonávat za peníze, ale je třeba považovat je za poslání...“

J. J. Rousseaua (Janiš, Kraus, Vacek, 2004, s. 85)

Výrok Rousseaua potvrzuje i Průcha (2002, s. 72): *„vlastnosti dobrého učitele jsou především zakotveny v jeho vrozených predispozicích“*

Dle zákona č. 563/ 2004 Sb. § 2 je učitel mateřské školy **pedagogickým pracovníkem**. Mezi pedagogické pracovníky lze zařadit také učitele, speciální pedagogy, vychovatele, pedagogy volnočasových aktivit, asistenty pedagogů, vedoucí pedagogické pracovníky, pedagogy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, psychology i trenéry.

Po učiteli mateřské školy je požadována odborná kvalifikace, kterou podle zákona č. 563/ 2004 Sb. § 6 může získat:

- vysokoškolským vzděláním, získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na pedagogiku předškolního věku
- vyšším odborným vzděláním, získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání,
- středním vzděláním s maturitní zkouškou, získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání, nebo
- vysokoškolským vzděláním, získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku

Jádrem profese učitelů jsou činnosti, díky nimž se uskutečňuje péče, výchova a vzdělávání dětí, mládeže i dospělých. Tyto činnosti jsou vykonávány učiteli na základě stanoveného pedagogického úvazku. Specifika a rozsah činností se vážou k potřebným společenským cílům výchovy a vzdělávání a k úkolům institucí ve vzdělávacím systému. Dále se odlišují na základě věkových, kulturních, zdravotních, sociálních a etnických zvláštností (Vašutová, 2004, s. 35)

Pedagogický slovník se vyjadřuje o **povolání učitele** takto. „*Je to jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.*“ (Průcha a kol., 2003 s. 261)

O učiteli v předškolním zařízení se často hovoří jako o osobě, která svou prací utváří podobu nové generace. Její výchovné působení rozvíjí dovednosti, vědomosti a zájmy dětí, podílí se také na formování mnoha návyků, postojů i charakterových vlastností, které, jak je již výše uvedeno v citátu Roberta Fulghuma, si dítě s sebou nese do dalšího života. Z těchto

skutečností je zřejmé, že učitelka mateřské školy zcela zásadním způsobem zasahuje, a zároveň se podílí, na procesu formování lidské bytosti- tedy dítěte.

Kvůli současnému dynamizujícímu tempu společnosti, jsou kladeny stále vyšší nároky na učitele mateřských škol. Možná díky zrychlenému životnímu tempu, a nárocích kladených na osobnostní a pracovní rozvoj rodičů, nemá stále více dětí možnost setkat se v rodině s nejrůznějšími modelovými situacemi, které jsou důležité pro jejich rozvoj. Většinu dne, dle autorky, dítě stráví právě v mateřské škole, nejlépe s kompetentními pedagogy. Ti jsou v současné době chápáni jako odborníci především v sociální oblasti. Stává se tomu tak kvůli velkému množství intelektuálních podnětů (médiá, počítače, internet. Autorky uvádí, že z tradiční paní učitelky s didaktickým zaměřením, se dnešní dobou stává poradce, partner i terapeut. (Vašutová, Spilková, 2002).

Za nejdůležitější osobnostní charakteristiky učitelky mateřské školy, řadí Kořátková (2008), ochotu komunikovat s dětmi, citovou angažovanost učitelky a samotnou lásku k dětem. *„Přijímat dětské vnímání světa jako inspirující, ne unavující. Být přirozeně rád dětem oporou v mnoha jejich projevech a vytvářených situacích. Zajímat se bez odmítání o to, co dítě říká, jak se ptá, jak bez zábran tvoří a komentuje život kolem sebe. Pomáhat jim přirozeně podle jejich potřeb i ve chvílích ne úplně standardních. To znamená vědomě zpětně nahlížet na vlastní pedagogickou práci a umět vyčleňovat podklady pro další pracovní témata a metody.“* (Kořátková, 2008, s. 120)

Lukas (2008) považuje, při popisu učitelky mateřské školy, za důležité vymezit její pracovní činnosti, strukturování jejich kompetencí potažmo jakýchkoli dalších charakteristik. Uvádí, nutnost uvědomění si faktu, že učitelky jsou neoddělitelnou součástí systému, který má vliv na podobu a vývoj této profese.

4.2. PROFIL SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA

V edukačním, diagnostickém i poradenském procesu hraje osobnost speciálního pedagoga mimořádný význam. Moussová (2002) upozorňuje na fakt, že ideální strukturu osobnosti speciálního pedagoga nelze jednoznačně vymezit, a to i z toho důvodu že jsou silně proměnlivé nároky na výkon profese speciálního pedagoga.

Působí-li speciální pedagog ve výchovně vzdělávacím procesu, musí využívat svých pedagogických dovedností, dle Švarcové (2003) k nim řadíme především zcela mimořádnou míru trpělivosti, vysokou míru empatie a s tím spojenou schopnost vcítit se do myšlenkových pochodů dítě či žáka. Moussová (2002, s. 18) považuje schopnost „vcítění“ ve speciální pedagogice za velmi důležitou a doplňuje: *„Empatie je vrozenou dispozicí, kterou lze rozvíjet“*

Kubiče a Kubičová (1997) zahrnují do skupiny těch nejdůležitějších vlastností speciálního pedagoga: pochopení, laskavost, přístupnost, přátelskost, pozornost k druhým, taktnost. Podle těchto autorů by osobnostní výbava speciálního pedagoga neměla postrádat pedagogického optimismu. *„Mezi potřebnými charakterovými vlastnostmi není opomíjena čestnost, poctivost, trpělivost, vyrovnanost a mnohé další, které jsou kladnými vlastnostmi též v obecném pojetí. Neméně důležitou vlastností je i důslednost, dodržování přesnosti v jedné stanovených pravidlech i v detailech a smysl pro humor.“* (Kubiče, Kubičová, 1997, s. 29)

Důležitost emocionální, volní a intuitivní složky, osobnosti speciálního pedagoga, jeho vztahy postoje, životní zkušenosti a míru kreativity vyzdvihuje Švarcová (2003, s. 98) *„Čím tíže postižené žáky učitel vzdělává, tím vyšší jsou nároky i na mimoracionální složky jeho osobnosti.“* *„Při práci s nejtěžšími stupni mentálního či kombinovaného postižení je třeba mít na paměti fakt existence úplné či téměř úplné závislosti na druhých lidech. Pokud chceme klienta akceptovat a zajistit mu smysluplný život, nestačí nám jenom ovládat různé postupy. My doslova musíme sdílet jeho svět.“* (Valenta a Müller, 2003, s. 245)

Votava definuje speciální pedagogy jako *„erudované odborníky, kteří svou odbornou způsobilost získali vysokoškolským studiem oboru speciální pedagogika se zaměřením a profilací pro problematiku vzdělávání osob s různými druhy zdravotního postižení.“* (2003, s. 126-127)

Speciální pedagog je dle zákona č.563/2004 Sb., § 2, pedagogickým pracovníkem, který je definován ve stejném zákoně takto: *„...pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou*

vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání ...“

V zákoně č 563/2004 Sb. § 6 je uvedeno, že učitel mateřské školy, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole zřízené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci

- vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo
- vzděláním stanoveným pro učitele předškolního vzdělávání podle odstavce 1 a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.

Průcha (2002) uvádí, že příprava speciálních pedagogů v České republice je záležitostí vysokoškolských či univerzitních studií. Speciální pedagog, ať již bude pracovat jako učitel či jako diagnostik a poradenský pracovník, prochází identickou univerzitní přípravou. Např. v Nizozemí dochází k diferenci mezi vysokoškolskou přípravou budoucího učitele dětí se zdravotním postižením a vyšší univerzitní přípravou speciálního pedagoga, který zabezpečuje diagnostickou či poradenskou činnost.

K této problematice je vhodné uvést tento výrok: *„Se změnou pohledu na výchovu a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (inkluzivní vzdělávání) se mění postavení učitelů a speciálních pedagogů na školách a charakter jejich úkolů při edukativním procesu. Na řadě škol se zřizuje funkce školního speciálního pedagoga a školního psychologa, postupně se rozšiřuje příprava učitelů všech stupňů škol o základní poznatky ze speciální pedagogiky.“* Vítková a Lechta (in Lechta, 2010, s. 181-182)

Říčan (in Říčan; Krejčířová a kol., 1997, s. 32-33) přibližuje určité osobní kvality, které jsou vhodné u pomáhajících profesí a jež nelze získat vzděláním, je ale možné k nim přispět sebevýchovou. Patří mezi ně především *„nezbytná míra duševní vyrovnanosti, vzhled do vlastních motivů, zejména do motivů k profesní činnosti, schopnost introspekce, empatická citlivost k druhým lidem a sociální inteligence.“*

Za důležitou součást osobnostních předpokladů speciálního pedagoga považují Vališová a kol. (2007) tvořivost, vysokou míru tolerance a schopnost celoživotně se vzdělávat. Což potvrzuje § 24 zákona č. 563/2004 Sb. kde se uvádí, že „*pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci.*“

Za velmi důležitou vlastnost speciálního pedagoga považuje Moussová (2002, s. 18) schopnost přizpůsobit se svým klientům tak, aby mohlo dojít k přiměřené reakci na jejich specifické potřeby. „*Znamená to pružnost a schopnost adaptace, nemělo by to však znamenat předstírání porozumění.*“ Dodává, že další neodmyslitelnou součástí speciálního pedagoga ve všech jeho rolích je také vnitřní pevnost.

Speciální pedagog přichází do pravidelného kontaktu s lidmi, kteří mají závažné problémy. Kvůli této skutečnosti, se stává edukační, diagnostický či poradenský proces velmi emociálně náročným. Je tedy další neodmyslitelnou součástí osobnosti pedagoga stabilita a vyváženost, spojená s odolností a schopností udržet si dostatečný odstup. „*Odolnost vůči emocionální zátěži je nezbytná*“ (Moussová, 2002, s. 18).

Odolnost speciálního pedagoga souvisí s potřebnou mírou tolerance k frustraci i jistým optimistickým laděním jeho osobnosti. Měli bychom mít však na paměti, že i speciální pedagog je člověk, kterého potkávají různé osobní problémy. Tyto úskalí osobního života by však měl zvládat tak, aby je nepřenašel na osoby, se kterými pracuje. „*Vlastní nedokonalost, pokud si je jí jedinec vědom, zvyšuje jeho citlivost pro to, co prožívá člověk, jemuž má pomoci.*“ (Moussová, 2002, s. 19)

5. ROZDÍLNÁ KOMPETENCE SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA A PEDAGOGA BĚŽNÉ MŠ

Jednotná definice, která by nám ve zkratce shrnula rozdíl v profesi speciálního pedagoga a pedagoga běžného vzdělávacího proudu neexistuje. Jelikož by speciální pedagog měl disponovat totožnými profesními rysy pedagoga v běžném vzdělávacím proudu, pokusíme se v této kapitole uchopit a vyjádřit rozličné, nebo spíše nadstavbové, rysy tohoto povolání.

„Souhrnně lze říci, že mnohostrannost činnosti pedagoga vyžaduje mnohostrannou a náročnou připravenost, která zahrnuje nejen znalost vlastního obsahu výchovně vzdělávací činnosti, ale také určitou míru odborně pedagogického vzdělání, zkušenosti v práci s dětmi, organizační předpoklady a v neposlední míře i schopnost výchovně působit na sebe sama“ (Opravilová, 1985, s. 227)

Důležitost pedagogických kompetencí je zásadní. Při definování kompetencí pedagoga předškolního vzdělávání je důležité vždy vycházet ze současného pojetí vzdělávání, které se orientuje k tzv. *osobnostnímu rozvoji dítěte*.

Opravilová (1985, s. 167) uvádí, že *„úspěch výchovného působení je nutným důsledkem spojení vnitřních vývojových zákonitostí s působením vnějším“*

Z minulých kapitol, týkajících se kompetencí pedagogů je evidentní, že předškolní pedagog, ať již provádí svou praxi v běžné mateřské škole, či mateřské škole speciálního zaměření, musí být schopen naplánovat a zrealizovat výchovně vzdělávací proces. Důležité je, aby byl schopen vytvářet pozitivní třídní klima, hodnotit práci dětí vhodnou formou a zároveň vhodně a objektivně hodnotit práci vlastní. Předškolního pedagoga lze považovat za „pedagogického manažera“, který má na starosti celý proces vzdělávání dětí. Realizuje a pracuje ve své pedagogické činnosti a v působení se všemi činnostmi, podle nichž se vyznačuje obecný management, tedy organizování, plánování, vedení lidí, kontrola aj.

Jelikož je morální vývoj předškolního dítěte závislý na názorech a chování dospělého, je dobré uvědomit si fakt, že v této fázi vývoje považuje dítě předškolního věku za dobré to, co mu již dříve přineslo určitou formu odměny. Za nežádoucí a nesprávné považuje takové chování, za které již dříve bylo potrestáno. Jelikož dítě se specifickou vzdělávací potřebou není vždy schopné rozeznávat správné vzorce chování, tj. rozlišení vhodné-nevhodné, a jejich zasazení do každodenních základních pravidel, je nutné k nim přistupovat a tyto situace jim ve výchovně vzdělávacím procesu přibližovat specifickým přístupem.

Na vzdělávání dětí se specifickými potřebami je nutné nahlížet jako na opravdu specifický proces, při kterém je nutné, pro dosažení požadovaného cíle, užívat speciálních metod, materiálů a pomůcek. Například u dětí se zrakovým postižením je nutná úprava prostředí pro jejich lepší orientaci, děti se sluchovým postižením mohou užívat sluchadla, je u nich nutný sluchový trénink, nácvik odezírání atd. Děti se somatickým postižením mohou užívat speciálních židlí, vozíků a jiných kompenzačních pomůcek, při jejichž užívání je ve většině případů nutná změna architektonických dispozic.

Děti se specifickými vzdělávacími potřebami se liší nejen v míře učení, ale i v rutinní schopnosti zapamatovat či jen krátkou chvíli udržet to, co se v daném momentu učí, rozdíl je také v logickém uvažování a schopnosti zobecňovat, získávat a dokázat aplikovat nové pojmy. Je nutné brát v úvahu fakt, že u dětí se specifickými vzdělávacími potřebami je nutné postupovat v hierarchii úloh od těch nejjednodušších až po složitější. (Vašutová, Spilková, 2002).

Jelikož při srovnání kompetencí a odborných činností učitelů a speciálních pedagogů v předškolním vzdělávání dochází k velmi malým nuancím, pokusíme se níže uvést tyto činnosti uvedené např. v zákoně, dále RVP PV či v zahraničních zdrojích.

Největší rozdíl v připravenosti a následné aplikaci kompetencí do výchovně vzdělávacího procesu je v oblasti **předmětové kompetence**. Speciální pedagog v předškolním zařízení musí disponovat vysokoškolským vzděláním, vyšším odborným vzděláním či doplňujícím vzděláním v programu celoživotního vzdělávání, které je uskutečňováno vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku. Předškolní pedagog v běžných předškolních zařízeních by měl mít ukončeno minimálně středoškolské vzdělání v oboru předškolní a mimoškolní pedagogiky. Odborná připravenost přísluší oběma povoláním, stejně tak jako soustavné studium nových poznatků v oboru a jejich následné aplikace do vzdělávacích, či do speciálně vzdělávacích programů.

U speciálních pedagogů souvisí s požadovaným vzděláním také následná schopnost dokázat zhodnotit další podpůrné služby, které by doplňovaly výchovně vzdělávací proces dětí se specifickou vzdělávací potřebou.

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní se ve většině shodují. Kovářová, Janků (2008) uvádí, že každý pedagog by měl umět komunikovat se zákonnými zástupci. Uvádí však, že je nutné sledovat toto pojetí ve dvou liniích a to v komunikaci s rodiči dětí

s postižením i bez postižení. Tato skupina kompetencí je neodmyslitelnou součástí pomáhajících profesí, díky nimž dokáže jedinec formulovat a vyjadřovat smysluplně své myšlenky a názory, naslouchat a porozumět druhým lidem.

Pedagog v předškolním zařízení, stejně tak jako speciální pedagog v předškolním zařízení, by měl být schopen komunikovat s rodiči vždy efektivně a přiměřeně dané situaci. Měl by užívat přirozeného taktu a aplikovat požadované informace do srozumitelné formy. Měl by dokázat provádět poradenskou činnost pro rodiče a to ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí. Rozdíl v oblasti těchto kompetencí můžeme nalézt v situaci, kdy má speciální pedagog seznamovat rodiče s individuálním vzdělávacím plánem a tím tedy i závěry speciálně pedagogického centra. Speciální pedagog by měl být schopen, stejně jako speciálně pedagogické centrum, detailně vysvětlit situaci a domluvit se s rodiči na následném postupu a přesných pravidlech, které bude nutné dodržovat pro zajištění efektivity výchovně vzdělávacího procesu. V rámci těchto kompetencí by měl speciální pedagog také pomoci rodičům při sestavování optimálního domácího výukového programu. Měl by užít odborných kompetencí, které mu poskytnou vědomostní podporu při poskytování názorné pomoci rodičům při reedukačních činnostech. Co se týká komunikativní kompetence, je nutné, aby pedagog soustavně rozvíjel vhodné způsoby komunikace nejen s rodiči, ale i dalšími odborníky podílejícími se na edukaci dětí. Měl by vědět jak co nejlépe shromažďovat a třídit takový typ informací, které budou pro další osoby podílejícími se na edukaci dětí nejužitečnější.

Je vhodné uvést výrok Kovářové, Janků (2008), které se zmiňují o tom, že jádro práce speciálního pedagoga spočívá především v:

- diagnostické činnosti
- intervenční činnosti

Uvádí, že speciální pedagog v předškolním vzdělávání provádí především pedagogickou, diagnostickou, terapeutickou, logopedickou a poradenskou činnost.

„Diagnostika zkoumá průběh dosavadního vývoje člověka i s jeho etiologií. Její poznatky slouží k výchově a vzdělávání jedinců s postižením, k umožnění co nejširšího rozvoje jejich osobnosti, k určení jejich socializace ve společnosti.“ (Sroková, Vavrošová, 2004, s. 8)

„Aby tento proces probíhal kvalitně a zvolené postupy byly optimální k dosažení stanovených výchovně vzdělávacích cílů, musí speciální pedagog vždy vycházet z aktuálních poznatků o osobnosti konkrétního jedince se ZP. Musí mít k dispozici poznatky o jeho dosavadním vývoji

i o systémech, které tento vývoj mohly ovlivnit (rodina, škola, společnost) a o schopnostech a dovednostech, které mohou být využívány a dále rozvíjeny při jeho výchově a vzdělávání.“
(Rádlová a kol., 2004, s. 4)

V **kompetencích diagnostických a intervenčních** se speciální pedagog zaměřuje na zpracování školního vzdělávacího programu takovým způsobem, který bude korespondovat s vývojovými zvláštnostmi dětí. Pedagog by měl analyzovat a následně akceptovat věkové a individuální potřeby dětí a v rozsahu těchto potřeb zajišťovat profesionální péči o děti.

Pedagog, který je vybaven diagnostickou kompetencí je schopen rozeznávat potencionály dětí a následně navrhnout a zrealizovat adekvátní postupy či přístupy. Na tuto kompetenci plynule navazuje kompetence **intervenční**, která pak zahrnuje řešení výchovných situací. Z těchto kompetencí vyplývá, že by měl pedagog umět použít prostředky pedagogické diagnostiky v edukačním procesu a na základně individuálních předpokladů dětí a žáků by měl být schopen uzpůsobit výběr metod a forem vzdělávání jejich možnostem. (Vašutová, 2004)

Zelinková (2008) se domnívá, že je-li diagnostika dítěte pedagogem dobře provedena, je rovnocenná diagnostickým závěrům jiných odborníků.

Pedagogická diagnostika je dlouhodobý, spirálovitě probíhající proces, který musí brát v úvahu všechny systémy, jež ovlivňují vývoj dítěte. Na základě poznatků volíme optimální postupy, měníme podmínky a vlivem těchto změn dochází k posunům ve vývoji dítěte, které se dostává na vyšší úroveň. V průběhu dalšího sledování posuzujeme i správnost zvolené cesty, případně přistoupíme k provedení změn (Zelinková, 2007).

V rámci **pedagogické kompetence** se rozdíly objevují opět v mírných nuancích. Obě profese pedagogů musí být schopny samostatně projektovat výchovné a vzdělávací činnosti, hledat vhodné strategie a metody pro skupinové a individualizované vzdělávání dětí. Stejně tak by měli být oba pedagogové schopni realizovat takové vzdělávací činnosti, které by cílevědomě směřovaly k rozvoji dětí a rozšiřování jejich schopností, dovedností, poznatky i postoje. Speciální pedagog v předškolním zařízení musí být schopen využívat a aplikovat do edukačního procesu speciální metody, postupy, formy a prostředky. Musí být schopen tvořit takové speciálně pedagogické koncepce a metodiky, které bude možné uplatňovat v edukačním procesu. Musí být schopen provádět nápravné, reedukační a kompenzační činnosti. Měl by být schopen rozvíjet a plánovat krátkodobé a dlouhodobé vzdělávací plány,

ve kterých umožní dětem získávat vědomosti a dovednosti takovým tempem, které pro ně bude přijatelné.

Obsahem **manažerských a normativních kompetencí** je znalost zákonů a dalších norem, které se k výkonu pedagogické profese vztahují. Rozdílnost těchto kompetencí lze považovat pouze v rozšíření znalostí speciálních pedagogů o zákony a normy týkající se vzdělávání dětí a žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

V rámci **profesně a osobnostně kultivujících kompetencí** nelze říci, že by se tyto kompetence u jednotlivých profesí nějak zásadně rozcházely. Schopnost kooperace pedagoga či speciálního pedagoga s kolegy by měla být na všech pracovištích samozřejmou. Také schopnost sebereflexe a autoevaluace. Také schopnost reagovat na změnu vzdělávacích podmínek a reflexi vzdělávacích potřeb a zájmů dětí.

Didaktická a psychodidaktická kompetence, jejímž jádrem je schopnost učitele ovládat dané strategie učení jak v teoretické, tak v praktické rovině. Spočívá také ve schopnosti využívat různých didaktických metod, a to s ohledem na individuální potřeby dětí, žáků a požadavků konkrétního vzdělávacího zařízení.

Kompetence	Rozsah plnění (0-15)
Psychologická diagnostika	6
Speciálně pedagogická diagnostika	15
Edukace	15
Reedukace	15
Kompenzace	15
Enkulturační, resocializace	15
Inkluze a školská integrace	15
Psychoterapeutická intervence	0
Terapeuticko- formativní postupy	6
VTI metoda	6
Poradenská činnost	6
Asistence	15

Tab. č. 1 Distribuce kompetencí speciálních pedagogů (Renotierová a kol., 2003)

Valenta (in Renotierová, 2003) uvádí, že se zdá, jako by „pouhá“ edukace osob se zdravotním postižením nestačila požadavkům handicapované společnosti, která nahlíží na speciálního pedagoga jakožto odborníka, který je v péči o postižené nejvíce exponovaný. Uvádí, že se na místo ustáleného termínu „výchovy a vzdělávání“, zcela nenápadně, ovšem vytrvale a s větší

intenzitou tlačí obsahově širší termín „terapie v širším slova smyslu“. V dnešní době je edukační servis, obohacen o terapeuticko-formativní postupy, pod nimiž se skrývají expresivní formy psychoterapie, tzn. arteterapie, muzikoterapie, dramaterapie, taneční a pohybová terapie, nebo také biblioterapie.

Předškolní pedagog by měl vykonávat tyto odborné činnosti:

- analyzovat věkové a individuální potřeby dětí a v rozsahu těchto potřeb zajišťovat profesionální péči o děti, jejich výchovu i vzdělávání
- realizovat individuální i skupinové vzdělávací činnosti směřující cílevědomě k rozvoji dětí, rozšiřování jejich kompetencí (schopností, dovedností, poznatků, postojů)
- samostatně projektovat výchovné a vzdělávací činnosti, provádět je, hledat vhodné strategie a metody pro individualizované a skupinové vzdělávání dětí
- využívat oborových metodik a uplatňovat didaktické prvky odpovídající věku a individualitě dětí
- projektovat (plánovat) a provádět individuální výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami
- provádět evaluační činnosti - sledovat a posuzovat účinnost
- vzdělávacího programu, kontrolovat a hodnotit výsledky své práce
- sledovat a hodnotit individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení
- monitorovat, kontrolovat a hodnotit podmínky, v nichž se vzdělávání uskutečňuje
- výsledky evaluace samostatně uplatňovat v projektování (plánování) i v procesu vzdělávání
- provádět poradenské činnosti pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí v rozsahu odpovídajícím pedagogickým kompetencím předškolního pedagoga a mateřské školy
- analyzovat vlastní vzdělávací potřeby a naplňovat je sebevzdělávacími činnostmi
- evidovat názory, přání a potřeby partnerů ve vzdělávání (rodičů, spolupracovníků, základní školy, obce) a na získané podněty reagovat

Speciální pedagog dětí se specifickými vzdělávacími potřebami by měl:

- rozvíjet a plánovat krátkodobé a dlouhodobé vzdělávací plány, ve kterých umožní dítěti získávat vědomosti a dovednosti takovým tempem, které je pro něj přijatelné

- monitorovat dění ve skupině vzdělávaných dětí a průběžně zobecňovat či konkretizovat vzdělávací plány pro zefektivnění výuky
- spolupracovat s řadou specialistů podílejících se na reedukaci dětí
- identifikovat a navrhnout přiměřenou výuku dětí z hlediska vývoje, stylu a potřeb
- zhodnotit a zohledňovat specifické potřeby dítěte, ale i jejich rodinné zázemí, osobní a rodinné zkušenosti
- zapojit do učebního plánu kontextové aspekty např. instruktážní materiály, individuální preference dítěte
- vykazovat praktické dovednosti při pozorování dětí jak individuálně tak skupinově a vnímat změny v učení a chování dětí
- dokázat ve své profesi hodnotit specifické vzdělávací potřeby u dětí a hledat způsob
- dokázat zhodnotit další podpůrné služby, které by doplňovaly edukaci těchto dětí a dokázat na odborné úrovni s takovýmto odborníkem komunikovat tak, aby docházelo k oboustranné kooperaci v péči a vzdělávání

PRAKTICKÁ ČÁST

Záměrem praktické části je představit výzkumné šetření, pomocí něhož bude možné vyhodnotit kompetence učitelů jednotlivých vzdělávacích zařízení vůči dětem se specifickými vzdělávacími potřebami. Praktická část bude níže rozdělena do šesti hlavních kapitol- cíl a výzkumné předpoklady, vymezení výzkumného problému, charakteristika výzkumného vzorku, metody šetření, analýza a interpretace výzkumného šetření, na závěr bude uvedeno shrnutí výzkumného šetření.

6. CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO PROBLÉMU

Jednou z částí šetření je kromě stanovení předpokladů, také stanovení zkoumaného problému. Je potřeba určit si, co chceme zkoumat, koho, kdy a v jakých situacích ho chceme zkoumat. (Gavora, 2000)

V celé práci se zabýváme kompetencemi pedagogů mateřských škol ke vzdělávání dětí se SVP. Nedílnou součástí této práce je také srovnávání těchto kompetencí u pedagogů běžných mateřských škol a pedagogů speciálních zařízení. Pojem kompetence je v dnešní době rozšířeným pojmem, který se užívá nejen v pedagogice, ale také v oblastech práva, politiky, lingvistiky, personalistiky. V politice často slyšíme vyřčení, že ten daný člověk není v dané problematice kompetentní.

V oblasti pedagogiky, je vhodné zamyslet se nad postojem společnosti jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. V teoretické části této práce je již zmíněno, že postoje společnosti se v průřezu dějin vývíjely různým tempem. Od rezoltní segragece až po integraci. K přechodu jednotlivých fází přístupu k lidem s postižením až k integraci, přispěla především vyspělost této společnosti a s ní související určitá změna morálního citění a myšlení. Pojem integrace je v dnešní době v rámci osob se SVP jedním z nejužívanějších pojmů. Setkáváme se s integrací jakožto s pojmem, který je zcela opačným pólem předrevolučního jednání, kdy se systém přikláněl k segregaci a izolaci dětí se SVP. V návaznosti na tento fakt, je vhodné zamyslet se, jestli jsou pedagogové mateřských škol kompetentní ke vzdělávání dětí se SVP a tím v případě jejich integrace dostát jejího pozitivního vlivu na dítě. Jádrem práce všech pedagogů, by měla být schopnost takového přístupu k dětem, který by je dál rozvíjel po stránce jak rozumové, tak sociální a citové. Proto je vhodné zaměřit se na kompetentnost pedagogů potenciálních zařízení, vzdělávajících dítě se SVP.

Výzkumný problém je stanoven jako srovnání kompetencí učitelů ke vzdělávání dětí se specifickou vzdělávací potřebou. V teoretické části, se v kapitolách zabývajících se

kompetencemi zmiňujeme o různém dělení, dle různých autorů. Pro potřebu výzkumu jsme otázky podložili rozdělením jednotlivých kompetencí dle Vašutové (2004) a aplikovali na ně jednotlivé otázky výzkumu. Nejdříve jsou položeny otázky, které se týkají samotných respondentů. Další část ověřuje znalosti jednotlivého pojmosloví. Další otázky ověřují, zda předchozí odpovědi, týkající se znalosti pojmů, korespondují s praktickými znalostmi a zkušenostmi. Kompetence určené specificky pedagogům předškolních zařízení nejsou zcela jasně formulovány. V rámcovém vzdělávacím programu jsou uvedeny činnosti, které by měl učitel v předškolním zařízení vykonávat, avšak již se nezmiňuje o činnostech, které by měl vykonávat učitel/ speciální pedagog v předškolním zařízení speciálního zaměření. V tomto šetření se tedy budeme zabývat srovnáváním těchto kompetencí a činností z nich vycházejících.

7. CÍLE ŠETŘENÍ

Cílem tohoto šetření, bylo zjištění úrovně znalostí učitelů předškolních zařízení o kompetencích ke vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami.

Za dílčí cíle tohoto šetření jsme stanovili následující:

- A. Zjistit, jaké jsou rozdíly v kompetencích pedagogů v jednotlivých předškolních zařízeních.
- B. Ověření, zda pedagogové vědí, jakými kompetencemi by měli disponovat a následně je aplikovat do výchovně vzdělávacího procesu

8. VÝZKUMNÉ PŘEDPOKLADY

Celé šetření je orientováno kvantitativně, proto je vhodné stanovit hypotézy, v našem případě uvádíme dále synonymum předpoklad. Tyto předpoklady budou stavební prvkem tohoto kvantitativně orientovaného výzkumu. Že je hypotéza „vědecký předpoklad“ uvádí Gavora (2000, s. 50). Za předpoklad, je považována výpověď, jejíž platnost, se dle kořene samotného slova, pouze předpokládá. Zároveň by měl být předpoklad formulován takovým způsobem, aby jej bylo následně možné potvrdit nebo vyvrátit.

Na základě teoretické analýzy, která spočívala ve studiu níže uvedené odborné literatury a sběru informací z dalších zdrojů, byly formulovány tyto předpoklady.

Předpoklad č. 1: Předpokládáme, že nejčastějším nejvyšším dokončeným vzděláním učitelů MŠ je střední odborné.

Předpoklad č. 2: Učitelé předškolních zařízení dokáží aktivně pracovat s kurikulárními dokumenty.

Předpoklad č. 3: V rámci didaktických a psychodidaktických kompetencí jsou pedagogové schopni přizpůsobovat metody individuálním potřebám dětí.

9. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

V tomto výzkumu byli oslovení učitelé mateřských škol běžného typu a mateřských škol speciální v okresech Olomouc a Přerov. Celkový počet běžných mateřských škol v těchto okresech činí 193. Celkový počet oslovených speciálních mateřských škol v těchto okresech je 3, počet oslovených speciálních tříd při běžných mateřských školách je 5.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (cit. 26. 10. 2009) uvádí, že v Olomouckém kraji je zřízeno 8 speciálních mateřských škol. Dle výroční zprávy Olomouckého kraje je v rejstříku škol a školských zařízení celkem 358 běžných mateřských škol. Z toho v jednotlivých okresech:

Jeseník	28
Olomouc	106
Prostějov	70
Přerov	87
Šumperk	67
Celkem	358

Tabulka č. 3 Počet mateřských škol v Olomouckém kraji (Rejstřík škol a školských zařízení, 2014)

Speciálních mateřských škol a speciálních tříd při běžných mateřských školách je dle výroční zprávy Olomouckého kraje počet následující:

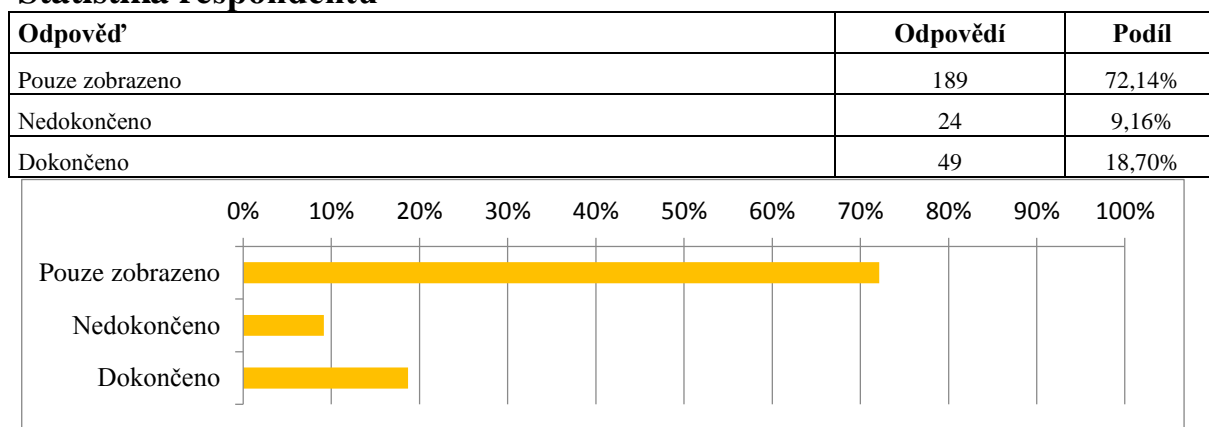
Okres	Školy samostatně zřízené pro děti se SVP	Běžné školy se speciálními třídami pro děti se SVP
Jeseník	0	2
Olomouc	2	1
Prostějov	2	1
Přerov	1	4
Šumperk	3	4
Celkem	8	12

Tabulka č. 4 Počet mateřských škol speciální a speciálních tříd v Olomouckém kraji (Rejstřík škol a školských zařízení, 2014)

Šetření bylo realizováno v období prosince 2013 až března 2014 ve výše zmíněných okresech.

Prvním krokem tohoto šetření bylo buď osobní či telefonické oslovování řídicích pracovníků daných zařízení, na něž jsem se obrátila s prosbou o možnost provést anonymní šetření v jejich zařízení. K této prosbě jsem připojila žádost o vyplnění dotazníku všemi pedagogickými pracovníky daného zařízení. Dotazník byl následně odeslán internetovou formou, pro pohodlnější práci respondentů, následně lepší zpracovatelnost a efektivnější vyhodnocení dat. Několik ředitelů odpovědělo kladně a vyplnění dotazníku přislíbilo, někteří z nich odpověděli ihned negativně s vysvětlením, že pracovníci jejich zařízení jsou v plném pracovním nasazení. V níže uvedené tabulce uvádím účast respondentů na šetření.

Statistika respondentů



Graf. č. 1 Statistika respondentů

Je zcela jednoznačné, že naprosto většinový počet oslovených respondentů dotazník pouze otevřelo, aniž by jednotlivé otázky vyplnili. Další respondenti sice dotazník otevřeli, jednotlivé otázky vyplnili, avšak již jej celý nedokončili. Z celkového počtu 262 potenciálních respondentů, dokončilo dotazníkové šetření pouze 49 z nich.

Tato skutečnost může souviset s délkou tohoto šetření, kde jsou v první třetině otázky týkající se samotných respondentů. Ve druhé třetině dotazníku, byly kladeny otázky související s pojmoslovím, týkajícím se jednotlivých druhů kompetencí. V poslední části dotazníku, byly kladeny otázky, které ověřovaly znalost tohoto pojmosloví v praktických činnostech. Tím, že bylo považováno za správné ověřit jednotlivé odpovědi, nabyt dotazník na rozsahu a tím i časové náročnosti. Je velmi pravděpodobné, že tato časová náročnost, odradila jednotlivé respondenty od vyplnění, či dokončení tohoto šetření.

10. METODY ŠETŘENÍ

Primární metodou sběru dat pro účely šetření této diplomové práce byl dotazník, který je jednou z nejčastěji používaných metod v pedagogickém výzkumu. Dotazník je výzkumným a diagnostickým prostředkem, který slouží ke shromažďování informací prostřednictvím dotazování. „*Objektivnost získaných výsledků závisí významně na formulaci otázek, výběru respondentů a způsobu zadávání dotazníků.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 49).

Předností dotazníku je snadnost jeho administrace, lze jím oslovit velký počet respondentů a získat od nich takové informace, které od nich nejsme schopni získat jinou technikou. Nevýhodou dotazníku je fakt, že člověk provádějící dotazníkové šetření musí brát v úvahu, že přesnost vymezených otázek, popřípadě variant odpovědí, striktně vymezuje prostor pro odpovědi respondenta.

Chráska (2007) uvádí, že dotazník je způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Dotazník je soustavou předem připravených a důkladně formulovaných otázek, které jsou vhodně seřazeny. Kladené otázky mohou mít vztah buď k vnějším jevům např. názory učitelů, nebo vnitřním jevům např. postoje, citové stavy.

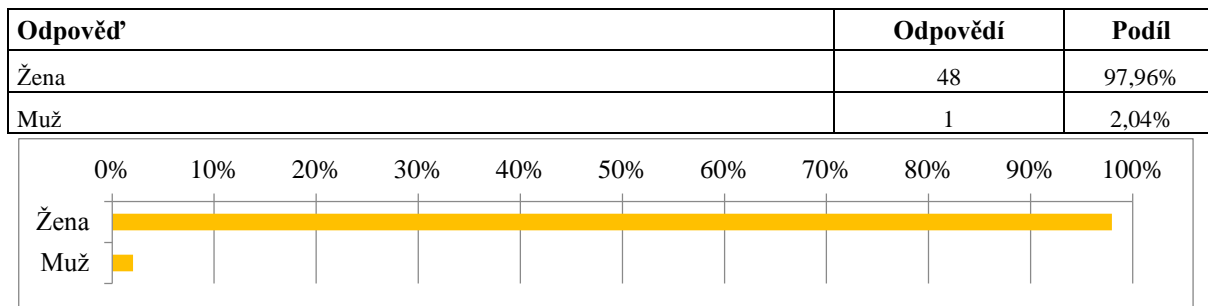
Pomocí otevřených, polouzavřených a zavřených otázek měl dotazník získat základní informace a údaje o respondentech, následně jeho znalostech příslušných kompetencí. Sběr informací byl zaměřen také na názory a pohledy respondentů na problematiku předškolního vzdělávání dětí se SVP a připravenosti daných zařízení a personálního zajištění v nich. Pro analýzu dat získaných od respondentů jsme užili popisné statistiky. Ta shromážděná data popisuje takovým způsobem, aby poskytovala co nejpřesnější, nejpřehlednější a názorné informace o měřených jevech. (Chráska 2007)

V naší analýze získaných dat jsme jednotlivé odpovědi respondentů sečetli, vyjádřili jednak v absolutních hodnotách, ale i procentech a takto zpracovaná data zanesli do tabulek, které jsou doplněny grafy.

11. ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

1. Uveďte prosím své pohlaví.

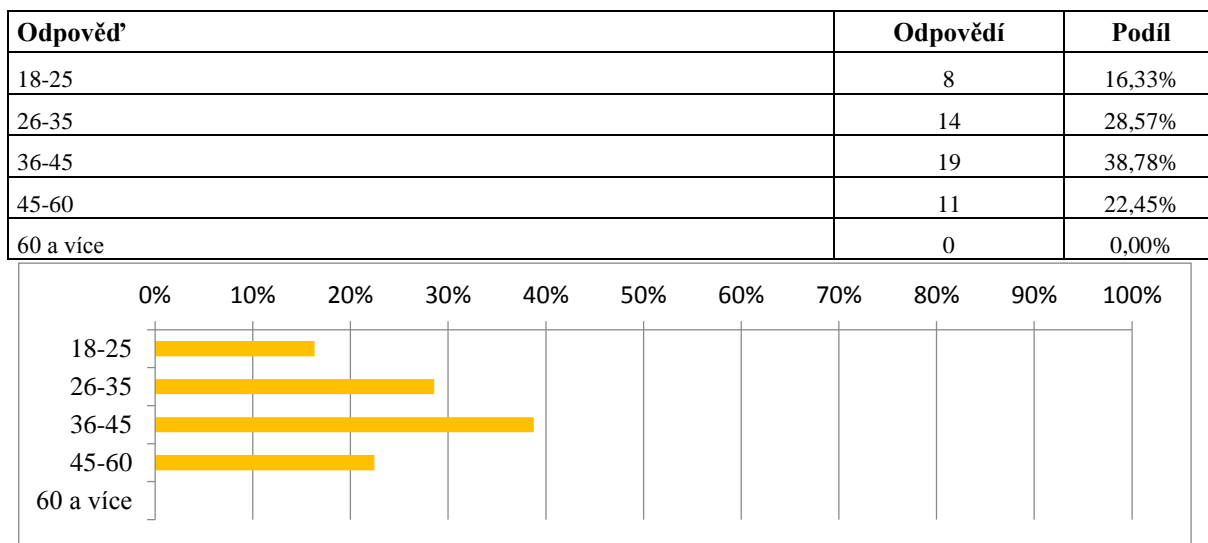
V první otázce jsme u respondentů zjišťovali jejich pohlaví. Celkem odpovědělo 49 respondentů, z nichž bylo 48 žen a 1 muž.



Graf. č. 2 Pohlaví respondentů

2. Jaký je váš věk?

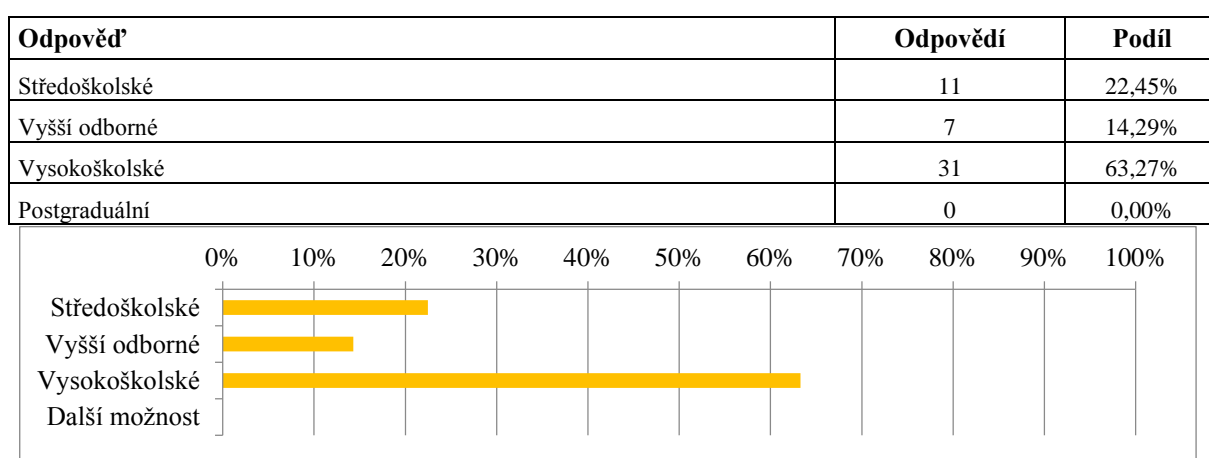
Další otázka byla zaměřena na zjištění věkového rozmezí respondentů. Z dotazníku vyplynulo, že největší podíl na šetření mají osoby ve věku 36-45 let. Nejméně zúčastněných se vyskytuje ve věkovém rozmezí 18-25 let. Tento fakt může dokazovat aktuálně se zvyšující trend vysokoškolské kvalifikace předškolních pedagogů a tím i pozdější nástup do pracovního procesu.



Graf. č. 3 Věk respondentů

3. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Další otázka zjišťuje nejvyšší dosažené vzdělání respondentů. Největší počet respondentů uvedlo nejvyšší dosažené vzdělání vysokoškolské. Výsledek této otázky je překvapivý, jelikož Opravilová (2009) uvádí, že nejrozšířenějším vzděláním mezi učitelkami mateřských škol je střední odborné vzdělání, disponuje jím dle ní až 95% učitelek avšak toto číslo je uvedeno k roku 2011. Ač je to výsledek překvapivý, nelze jej považovat za negativní. Narůstající počet vysokoškolsky vzdělaných předškolních pedagogů může být dán i tím, že v minulosti nastaly změny ve znění zákona č. 563/ 2004 Sb.

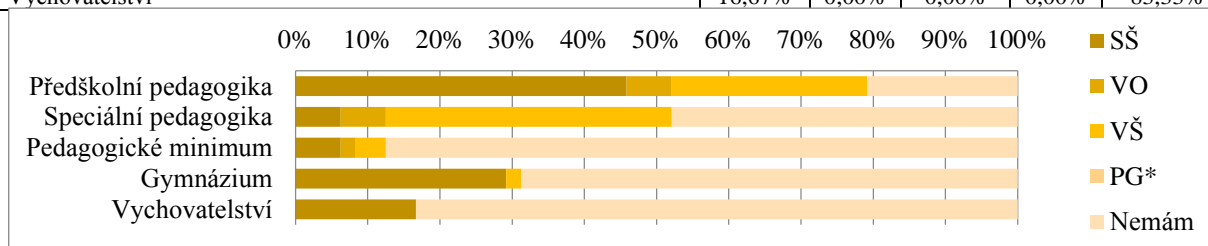


Graf. č. 4 Nejvyšší dosažené vzdělání

4. Jakého zaměření je vaše vzdělání?

Tato otázka měla zjistit jakého zaměření je vzdělání našich respondentů. Vystudovanou předškolní pedagogiku na střední škole uvedlo 22 respondentů, stejný obor, avšak na vysoké škole uvedlo 13 respondentů. Speciální pedagogiku vystudovanou na vysoké škole uvedlo 19 respondentů, 3 respondenti uvedli speciální pedagogiku jako obor vystudovaný na střední škole. Učitelů, rozhodujících se pro dané povolání až po ukončení gymnázia je 14, následně si někteří z nich doplňovali vzdělání na VOŠ nebo VŠ.

Odpověď	SŠ	VOŠ	VŠ	PG*	Nemám
Předškolní pedagogika	45,83%	6,25%	27,08%	0,00%	20,83%
Speciální pedagogika	6,25%	6,25%	39,58%	0,00%	47,92%
Pedagogické minimum	6,25%	2,08%	4,17%	0,00%	87,50%
Gymnázium	29,17%	0,00%	2,08%	0,00%	68,75%
Vychovatelství	16,67%	0,00%	0,00%	0,00%	83,33%

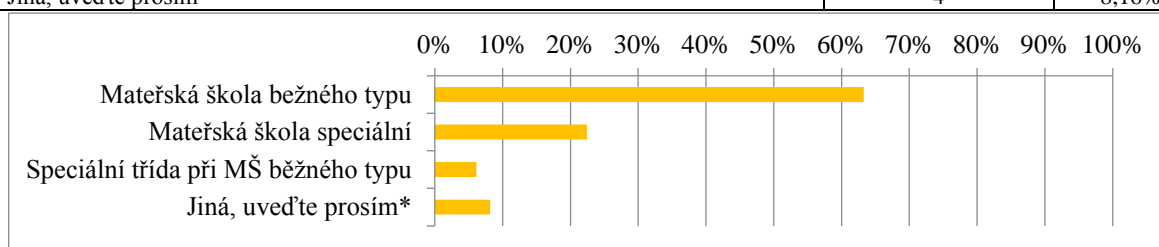


Graf č. 5 Zaměření vzdělání

5. V jakém druhu zařízení pracujete?

Tato otázka zjišťuje, v jakém druhu zařízení respondenti pracují. V mateřské škole běžného typu pracuje 31 zúčastněných respondentů. Mateřská škola speciální je pracovním zázemím 11 zúčastněných respondentů. Speciální třídu při mateřské škole uvedli 3 respondenti.

Odpověď	Odpovědi	Podíl
Mateřská škola běžného typu	31	63,27%
Mateřská škola speciální	11	22,45%
Speciální třída při MŠ běžného typu	3	6,12%
Jiná, uveďte prosím*	4	8,16%



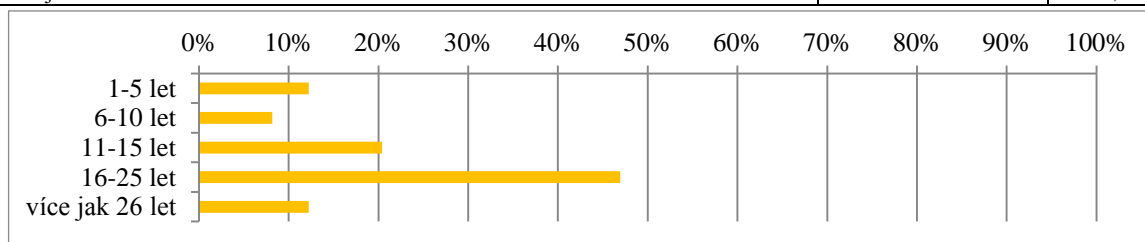
Graf č. 6 Druh zařízení

6. Jaká je délka vaší praxe v oboru?

Tato otázka zjišťuje délku praxe jednotlivých respondentů, nejdelší praxi v rozmezí 16-25 let uvedlo 23 respondentů. Druhou nejdelší praxi v rozptýlu 11-25 let uvedlo 10 respondentů. Nejméně respondentů disponuje praxí v rozmezí 6-10 let.

Délka praxe může ve vyjádření daných kompetencí hrát také určitou roli, jak je uvedeno již výše, v teoretickém vydefinování kompetencí, mohou se v průběhu života měnit, ale člověk je může také získávat.

Odpověď	Odpovědí	Podíl
1-5 let	6	12,24%
6-10 let	4	8,16%
11-15 let	10	20,41%
16-25 let	23	46,94%
více jak 26 let	6	12,24%



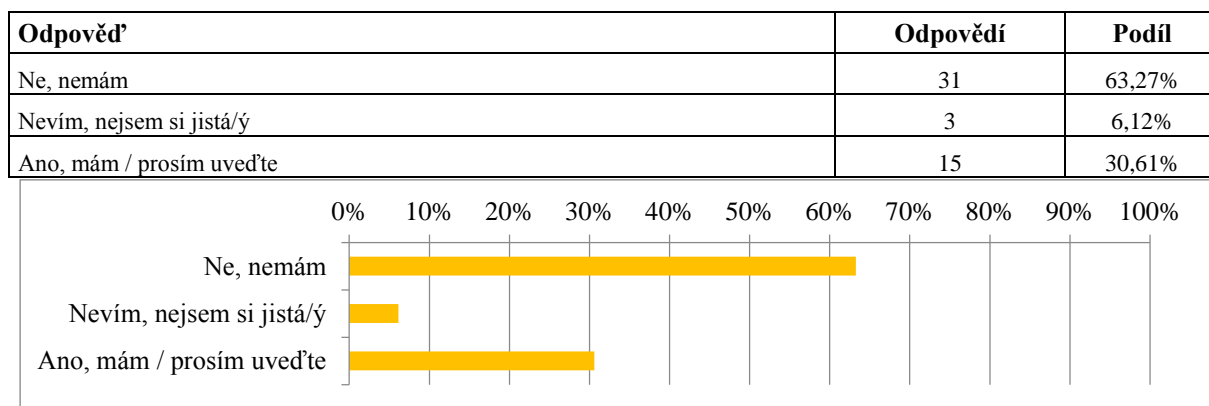
Graf č. 7. Délka praxe

7. Máte praxi v jiném druhu zařízení, nežli v tom, ve kterém aktuálně pracujete?

Otázka č. 7. zjišťuje, jestli mají respondenti praxi v jiném druhu předškolního zařízení. Celkem 31 respondentů nepracovalo v jiném zařízení, než v tom aktuálním. Dalších 15 respondentů má praxi z jiného zařízení. Odpověď 3 respondentů, že neví či si nejsou jistí, nelze brát jako relevantní. Je nutné se při pohledu na odpovědi respondentů zamyslet, zda byla otázka položena efektivně, nebo zda došlo např. k mechanické chybě při vyplňování dotazníku nebo samotnému nepochopení otázky.

V rámci polootevřených odpovědí, uvedlo 7 respondentů praxi z mateřské školy speciální, 6 respondentů uvedlo praxi v běžné mateřské škole, 1 respondent uvedl předchozí praxi v APLA. Poslední respondent disponující praxí v jiném zařízení, uvedl dětský domov.

Vzhledem k tomu, že 31 respondentů, uvedlo, že nemá praxi v jiném druhu zařízení, lze se domnívat na základě předchozí otázky týkající se vzdělání respondentů, že pedagogové mají ve velké míře své vzdělání vhodné pro daný druh zařízení.

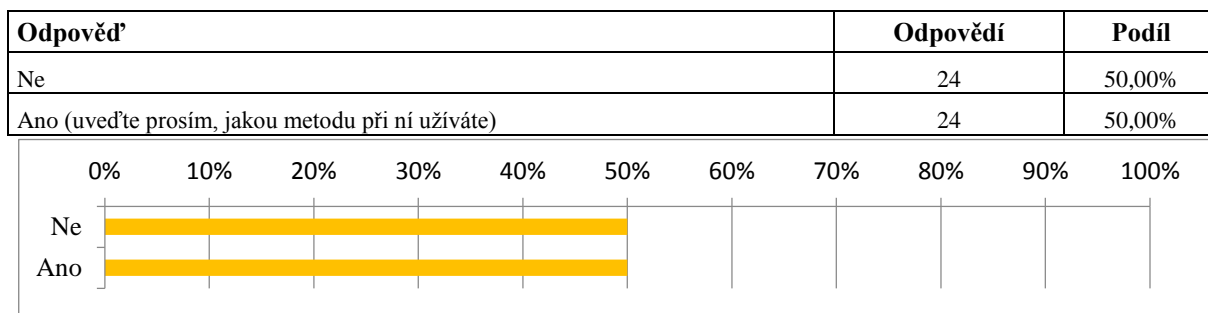


Graf č. 8 Praxe v jiném druhu zařízení

8. Máte zkušenosti s diagnostikou individuálních potřeb dítěte?

Touto otázkou jsme se snažili o vymezení daných kompetencí pedagogů v jednotlivých zařízeních. Jak je uvedeno již v teoretické části této práce, diagnostikou dětí se zabývají především speciální pedagogové. Tato otázka ovšem ukazuje, že proces diagnostiky dětí není cizí ani předškolním pedagogům z běžných mateřských škol. Je možné, že tomuto faktu dopomáhá bohatá nabídka DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků) a možná také čím dál více se rozšiřující knihovny o odborné literatury jednotlivých mateřských škol, které následně jednotliví pedagogové studují. Dalším faktem může být také možnost, kdy ředitelé mateřských škol nabízí čím dál větší nabídku činností a vzdělávání přijatých dětí.

V této otázce neodpověděl pouze jeden respondent. Četnosti odpovědí ostatních respondentů jsou v obou možnostech shodné. Jelikož byly možnosti odpovědí na tuto otázku polootevřené, uvádíme nejčastější odpovědi respondentů na metody, které při diagnostice individuálních potřeb dítěte užívají. Jako nejvíce užívanou diagnostickou metodu, uvedli respondenti metodu pozorování a rozhovoru. Další častou odpovědí respondentů, bylo užití, jakožto diagnostické metody, anamnézy. Čtyři respondenti udali vyčerpávající odpověď, když uvedli, že u dětí provádějí logopedickou diagnostiku a opírají se při ní o literaturu Diagnostika dítěte předškolního věku Klenkové, Kolbábkové (2010). V celkové diagnostice dítěte pracují s literaturou Diagnostika předškoláka Bednářové (2007), dále užívají zkoušek laterality od Matějčka.

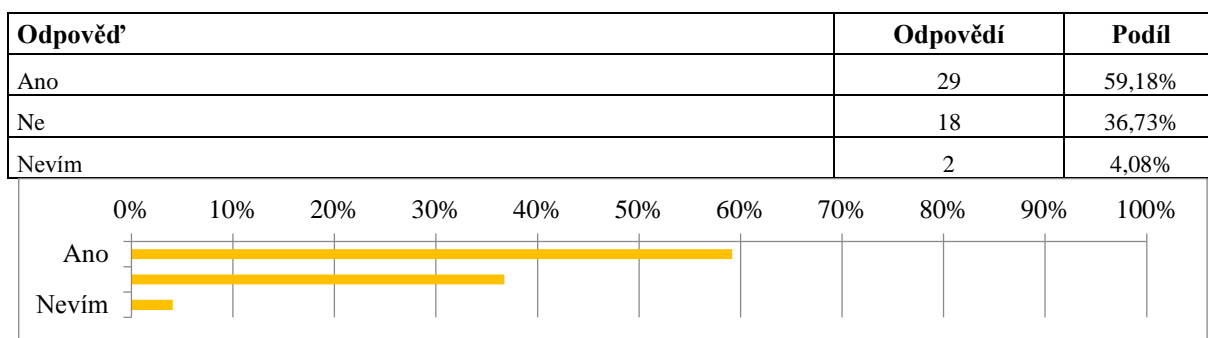


Graf č. 9 Zkušenost s diagnostikou individuálních potřeb

9. Probíhá ve vašem zařízení pravidelná diagnostika dětí?

29 respondentů uvádí, že v jejich zařízení probíhá pravidelná diagnostika dětí. Dalších 18 respondentů uvedlo, že v jejich zařízení diagnostika dětí neprobíhá. Zbylí 2 respondenti uvedli, že netuší, jestli v jejich zařízení taková činnost probíhá.

Po vyhodnocení jednotlivých odpovědí respondentů, bylo zjištěno, že pravidelnou diagnostiku dětí provádí z těchto 29 kladných odpovědí 12 respondentů speciálního zařízení a 17 respondentů běžných zařízení.



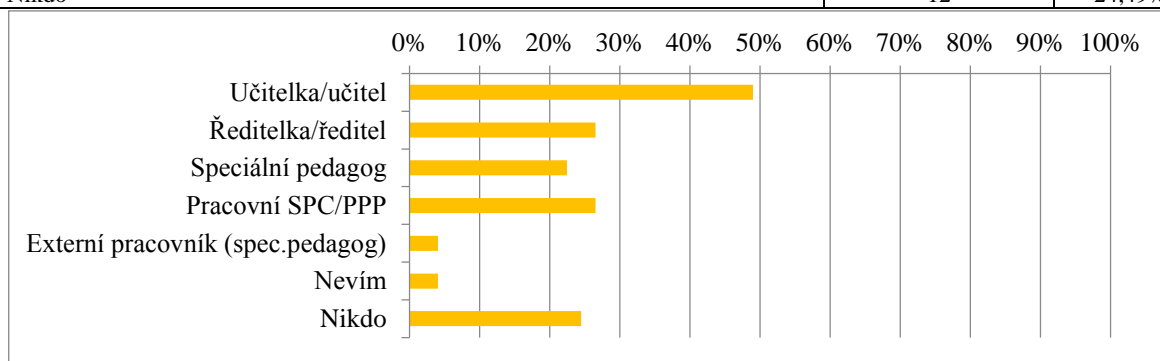
Graf č. 10 Pravidelná diagnostika v zařízení

10. Kdo je ve vašem zařízení kompetentní k provádění diagnostické činnosti?

Touto otázkou jsme chtěli zjistit, kdo je v daném zařízení kompetentní k procesu diagnostiky dětí. Tato otázka měla více možností odpovědi. Může se stát, že diagnostický proces provádí jak učitel, jako dlouhodobý pozorovatel dítěte, tak pracovník SPC/PPP jakožto odborník, který samotný proces diagnostiky dítěte učitelem ucelí. Učitele jako kompetentní osobu uvedlo 24 respondentů. Ředitele uvedlo 13 respondentů. Externího speciálního pedagoga uvedli 2 respondenti. Speciálního pedagoga jakožto kompetentního člověka k provádění diagnostiky, uvedlo 11 respondentů. Tyto výsledky mohou naznačovat překrývání rolí, kdy diagnostiku v daném zařízení zajišťuje více osob na různých pozicích. Tuto domněnku

potvrzuje fakt, že po vyhodnocení dílčích dotazníků, bylo zjištěno, že například ve třech zařízeních provádí diagnostiku speciální pedagog i pracovník SPC.

Odpo věď	Odpo věďí	Podíl
Učitelka/učitel	24	48,98%
Ředitelka/ředitel	13	26,53%
Speciální pedagog	11	22,45%
Pracovní SPC/PPP	13	26,53%
Externí pracovník (spec.pedagog)	2	4,08%
Nevím	2	4,08%
Nikdo	12	24,49%

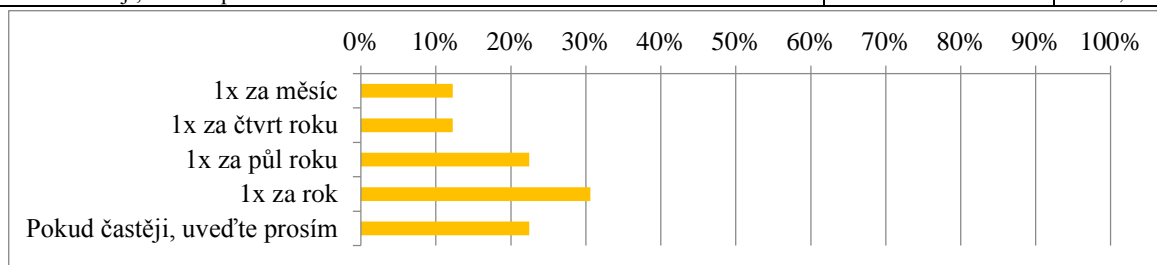


Graf č. 11 Kompetentnost k diagnostickému procesu

11. Jak často probíhá diagnostika dětí ve vašem zařízení?

Pravidelnost diagnostického procesu v čtvrtletním cyklu uvedlo 6 respondentů. V rámci půlročního cyklu je diagnostický proces uveden 11 respondenty. Roční cyklus diagnostiky uvedlo 15 respondentů. Četnější diagnostický proces uvedlo 6 respondentů při označení odpovědi, že diagnostika probíhá jednou měsíčně. Dalších 11 respondentů uvedlo, že v jejich zařízení probíhá diagnostika jednou za dva týdny. Z vyhodnocování jednotlivých dotazníků, lze vyhodnotit, že nejčastěji probíhá diagnostický proces v mateřských školách speciálních.

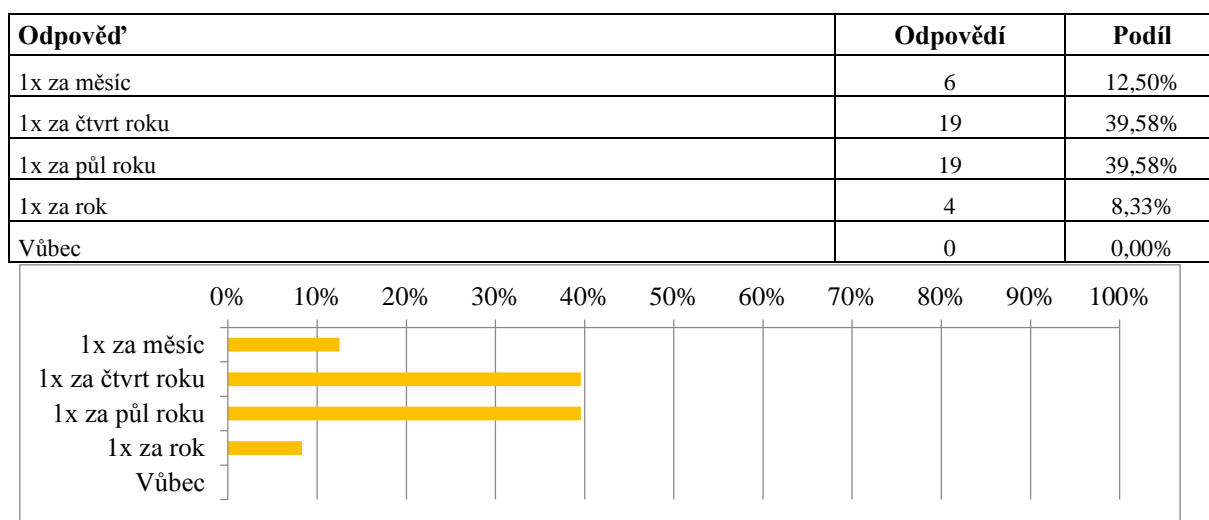
Odpověď	Odpovědí	Podíl
1x za měsíc	6	12,24%
1x za čtvrt roku	6	12,24%
1x za půl roku	11	22,45%
1x za rok	15	30,61%
Pokud častěji, uveďte prosím	11	22,45%



Graf č. 12- Četnost provádění diagnostiky

12. Jak často probíhá ve vašem zařízení hodnocení dětí do záznamových archů?

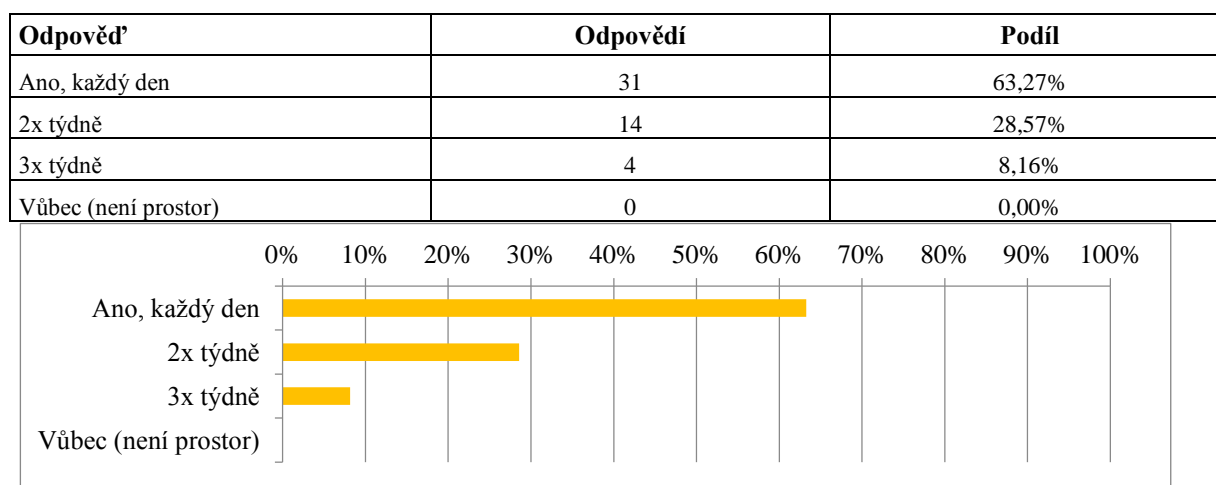
Četnost záznamů dle odpovědí respondentů závisí na jednotlivých mateřských školách. Shodný počet respondentů uvedlo, že v jejich zařízení probíhá hodnocení dětí 1x za čtvrt roku a 1x za půl roku. Hodnocení dětí do záznamových archů jednou za rok uvedli 4 respondenti. Dalších 6 respondentů uvedlo čtenější záznamy o dětech, a to v rozmezí jednoho měsíce. Stejně jako u předchozí otázky, lze z jednotlivých dotazníků rozeznat, že nejčtenější zápisy do záznamových archů o dětech probíhají, dle tohoto šetření, v mateřských školách speciálních. Tato otázka nabízela možnost polootevřených odpovědí. Této možnosti využili jen dva respondenti, kdy první uvedl, že používá záznamový arch při pravidelném hodnocení a porovnává v něm, co již dítě zvládlo. Tento respondent uvádí, že v tomto archu je kladen důraz na zaznamenávání posunu řeči, grafomotorického vyjádření, oblasti jemné a hrubé motoriky a sebeobsluhy, kterou respondent v tříměsíčních intervalech porovnává a následně z něj popř. pozměňuje individuální vzdělávací plán. Druhý respondent uvádí, že se v jejich zařízení uvádí místo názvu záznamový arch, název portfolio dítěte, do kterého zařazují veškeré informace o dítěti, ať již získané vlastní diagnostickou činností, či grafickým projevem dítěte, nebo získáním dokumentů od spolupracujících pracovišť.



Graf č. 13 Četnost zápisů do hodnotících archů

13. Umožňuje vám situace ve vašem zařízení pracovat s dětmi individuální formou, popř. jak často?

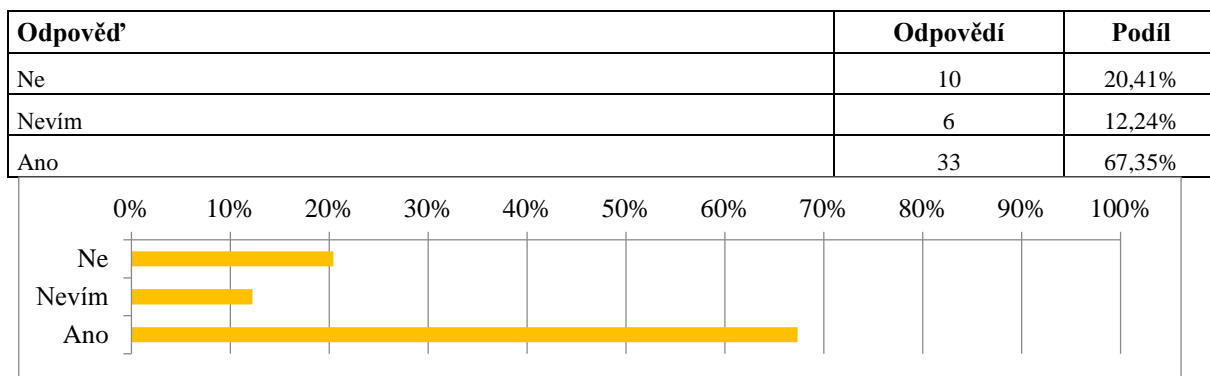
Schopnost pracovat s dětmi individuálně by měla náležet k práci každého předškolního pedagoga. Cílem této otázky bylo zjistit, jak často pedagogové s dětmi pracují individuální formou. Většina respondentů uvedla, že s dětmi pracují individuální formou každý den. Nezanedbatelných 14 respondentů, uvedlo, že s dětmi pracují individuálně 2x týdně. Další 4 respondenti uvedli, že s dětmi pracují individuálně 3x týdně. Opět lze vyhodnotit podle zpracování jednotlivých dotazníků, že mezi pedagogy, kteří pracují s dětmi každý den, patří pedagogové speciálních mateřských škol. Ti odpověděli v počtu 9 respondentů.



Graf č. 14 Individuální práce s dětmi

14. Spolupracuje vaše zařízení s některými poradenskými pracovišti?

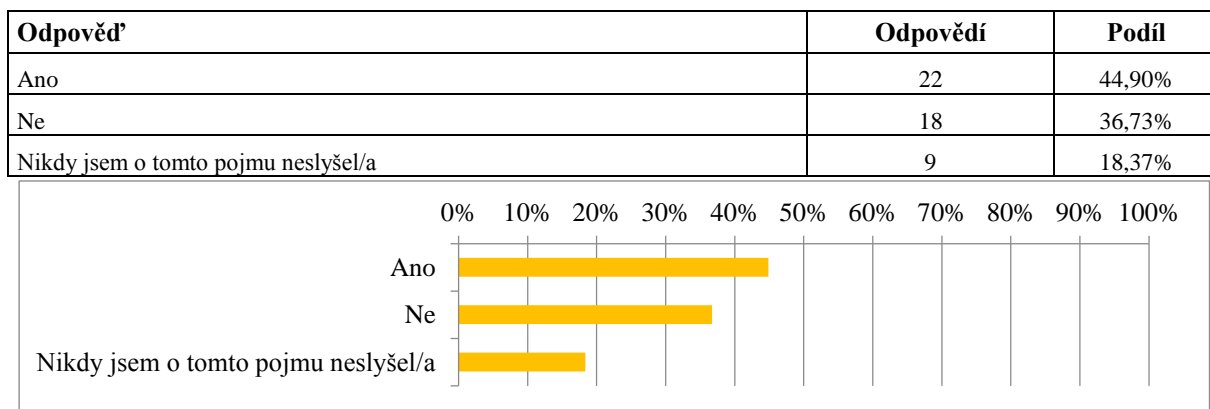
Je běžnou praxí, že předškolní zařízení spolupracují s dalšími poradenskými pracovišti. Celkem 33 respondentů tuto skutečnost potvrdilo. Dalších 10 respondentů uvedlo, že jejich zařízení s žádným poradenským pracovištěm nespolupracuje. Zbýlých 6 respondentů uvedlo, že neví, zda-li jejich zařízení s takovýmto pracovištěm spolupracuje. Tato otázka měla také možnost polootevřených otázek. Nejčastěji uvedeným poradenským pracovištěm spolupracujícím s daným zařízením je SPC, PPP a APLA.



Graf č. 15 Spolupráce s poradenskými pracovišti

15. Znáte základní pedagogické kompetence učitele?

Tato otázka měla zjistit znalost pojmu pedagogická kompetence u předškolních pedagogů. Výsledek této otázky poukazuje spíše na neznalost tohoto termínu. Pouze 22 respondentů, zná tento pojem nebo se s ním setkala. Je otázkou jestli se za tímto špatným výsledkem skrývá pouze neznalost pojmu, nebo hloubková neznalost samotných činností z nich vycházejících. Proto níže uvádíme kontrolní otázky, které můžou zjistit podstatu nízké znalosti tohoto pojmu. Co se týče znalosti tohoto termínu u jednotlivých profesí, třetina respondentů uvádějících znalost tohoto termínu jsou pracovníky speciálních mateřských škol.



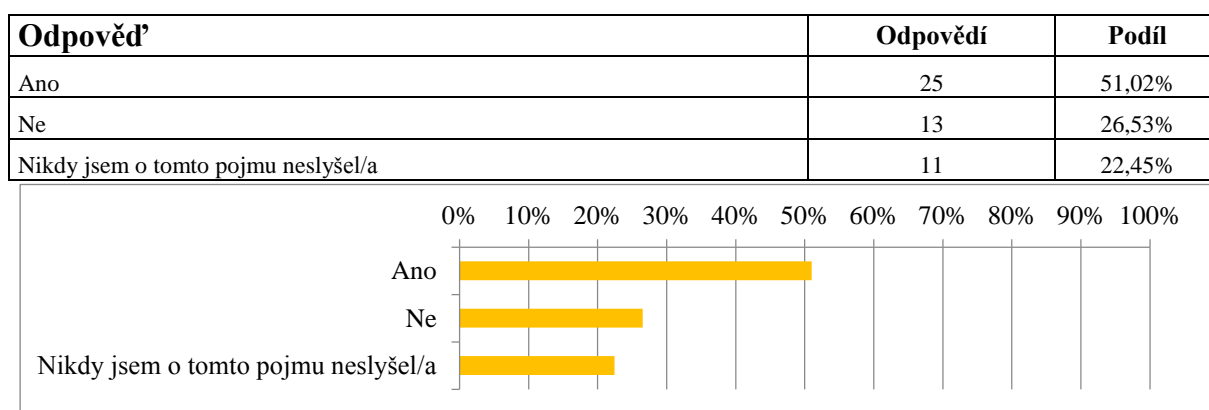
Graf č. 16 Pedagogické kompetence

16. Znáte základní diagnostické a intervenční kompetence učitele?

Tato otázka měla zjistit znalost kompetencí v oblasti diagnostické a intervenční. 25 respondentů uvedlo, že zná pojem diagnostická a intervenční kompetence. Celkem 11 respondentů o tomto pojmu nikdy neslyšelo. Dalších 13 respondentů uvádí, že tyto kompetence nezná.

Měli bychom se zamyslet nad vzájemnou provázaností této a předchozí otázky, jelikož nyní je dotazována více specifická kompetence, tudíž by se právě zde dalo očekávat méně souhlasných odpovědí, než v předchozím případě.

Stejně jako u předchozí otázky, lze z jednotlivých dotazníků a jeho odpovědí vyhodnotit, že z celkového počtu 25 respondentů, kteří uvedli znalost této kompetence, je celkem 11 respondentů pracovníky mateřské školy speciální.

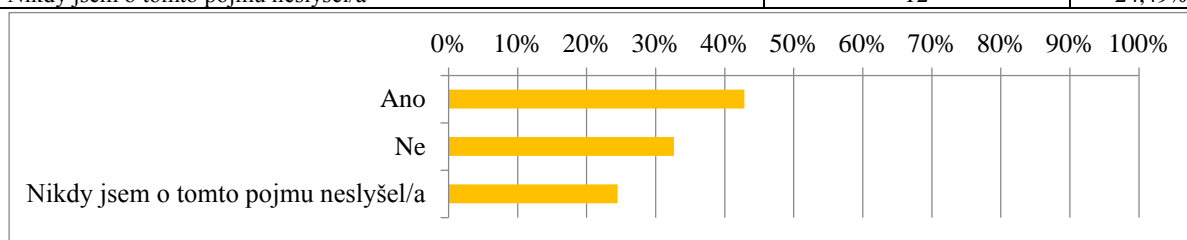


Graf č. 17 Diagnostické a intervenční kompetence

17. Znáte základní předmětové kompetence učitele?

Základní předmětové kompetence učitele zná 21 respondentů, dalších 16 respondentů uvedlo, že tyto kompetence neznají, dalších nezanedbatelných 12 respondentů se s tímto pojmem nikdy nesetkalo.

Odpověď	Odpovědí	Podíl
Ano	21	42,86%
Ne	16	32,65%
Nikdy jsem o tomto pojmu neslyšel/a	12	24,49%

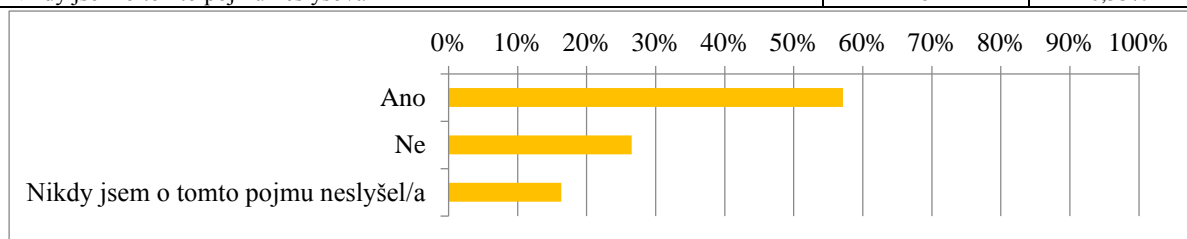


Graf č. 18 Předmětové kompetence

18. Znáte základní didaktické a psychodidaktické kompetence učitele?

Stejně jako u předchozích stejně položených otázek, zjišťuje tato otázka znalost didaktických a psychodidaktických kompetencí učitele. Celkem 28 respondentů uvedlo, že má znalost těchto kompetencí, dalších 13 respondentů uvádí neznalost těchto kompetencí. 8 respondentů uvedlo, že se s tímto pojmem nikdy nesetkalo.

Odpověď	Odpovědí	Podíl
Ano	28	57,14%
Ne	13	26,53%
Nikdy jsem o tomto pojmu neslyšel/a	8	16,33%

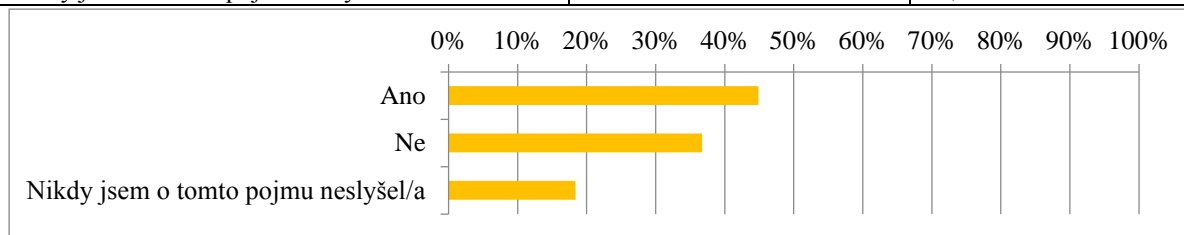


Graf č. 19 Didaktické a psychodidaktické kompetence

19. Znáte základní profesně a osobnostně kultivující kompetence učitele?

Znalostí profesních a osobnostně kultivujících kompetencí disponuje 22 respondentů. Neznalost těchto kompetencí uvedlo 18 respondentů, dalších 9 respondentů se s tímto pojmem nikdy nesetkalo.

Odpověď	Odpovědi	Podíl
Ano	22	44,90%
Ne	18	36,73%
Nikdy jsem o tomto pojmu neslyšel/a	9	18,37%



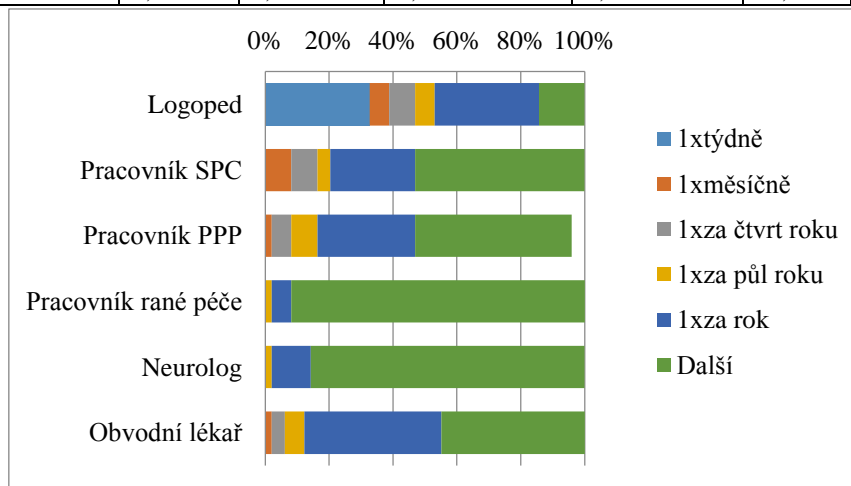
Graf č. 20 Profesně a osobnostně kultivující kompetence

20. Spolupracujete aktivně s dalšími odborníky, podílejícími se na reedukaci dětí?

Pokud ano, s jakými a jaká je četnost vašeho kontaktu?

Pomocí této otázky jsme chtěli zjistit, jak jednotlivá zařízení spolupracují s dalšími odborníky, kteří se podílí na reedukaci dětí. V nejčastějším kontaktu jsou respondenti s logopedy, a to údajně 1x týdně. Druhý nejčetnější kontakt mají respondenti s pracovníkem SPC, se kterým udávají kontakt 1x měsíčně. Dle zpracování individuálních dotazníků, lze říci, že pracovníci speciálních mateřských škol jsou nejčetněji v kontaktu s logopedy a pracovníky SPC či PPP.

Odpověď	1xtýdně	1xměsíčně	1xza čtvrt roku	1xza půl roku	1xza rok	Další
Logoped	32,65%	6,12%	8,16%	6,12%	32,65%	14,29%
Pracovník SPC	0,00%	8,16%	8,16%	4,08%	26,53%	53,06%
Pracovník PPP	0,00%	2,04%	6,12%	8,16%	30,61%	48,98%
Pracovník rané péče	0,00%	0,00%	0,00%	2,04%	6,12%	91,84%
Neurolog	0,00%	0,00%	0,00%	2,04%	12,24%	85,71%
Obvodní lékař	0,00%	2,04%	4,08%	6,12%	42,86%	44,90%

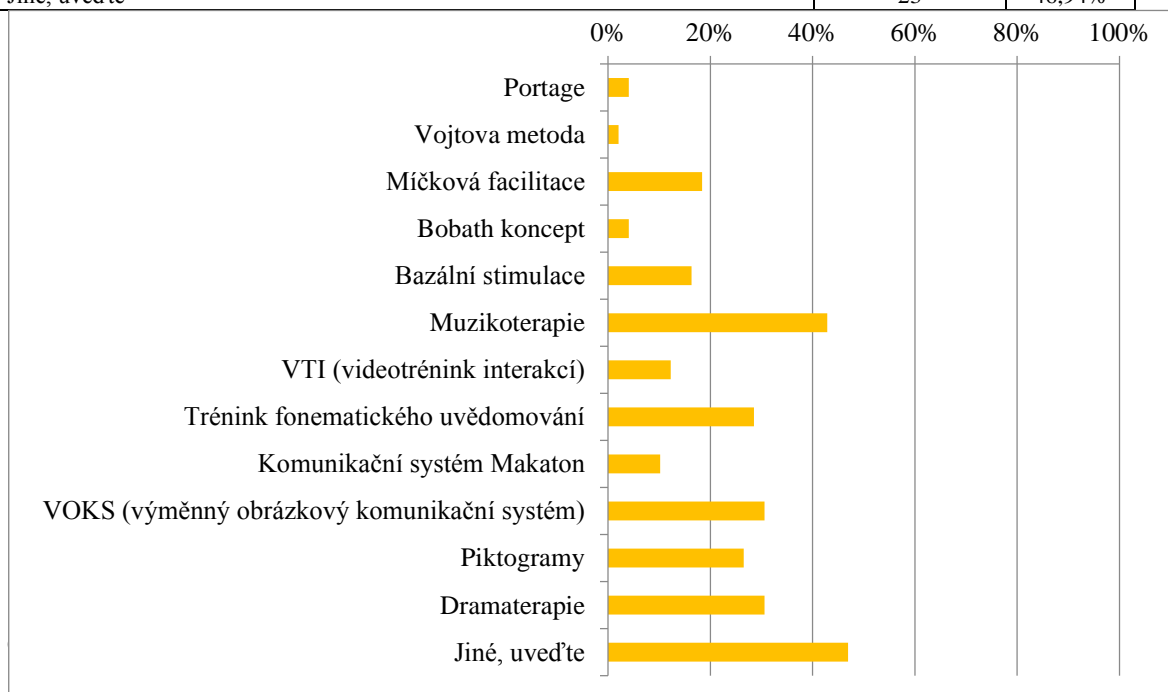


Graf č. 21 Spolupráce s odborníky

21. Užíváte ve výchovně vzdělávacím procesu speciálně pedagogických metod?

Tato otázka zjišťovala, jestli respondenti užívají speciálně pedagogickým metod ve vzdělávacím procesu. Nejčastěji uváděnou metodou je u 21 respondentů Muzikoterapie. Následuje VOKS a Dramaterapie, které do výchovného procesu aplikuje 15 respondentů. V závěsu se objevuje užívání piktogramů a tréninku fonematického uvědomování. Nejméně užívanou metodou, aplikovanou přímo pracovníky zařízení jsou program Portage a Vojtova metoda. Celkem 23 respondentů uvedlo v polootevřené odpovědi, že užívají jiné, než uvedené speciálně pedagogické metody. Do této odpovědi zahrnuli nejčastěji užití arteterapie, canisterapie, strukturované učení, snoezelen. Jeden respondent uvedl, že užívají pro rozvoj komunikačních schopností pouze některé prvky z Bobath konceptu. Další respondent v rámci polootevřené odpovědi uvedl, že speciálně pedagogické metod může v rámci výchovně vzdělávacích procesu užívat jen vysokoškolsky vzdělaný pracovník.

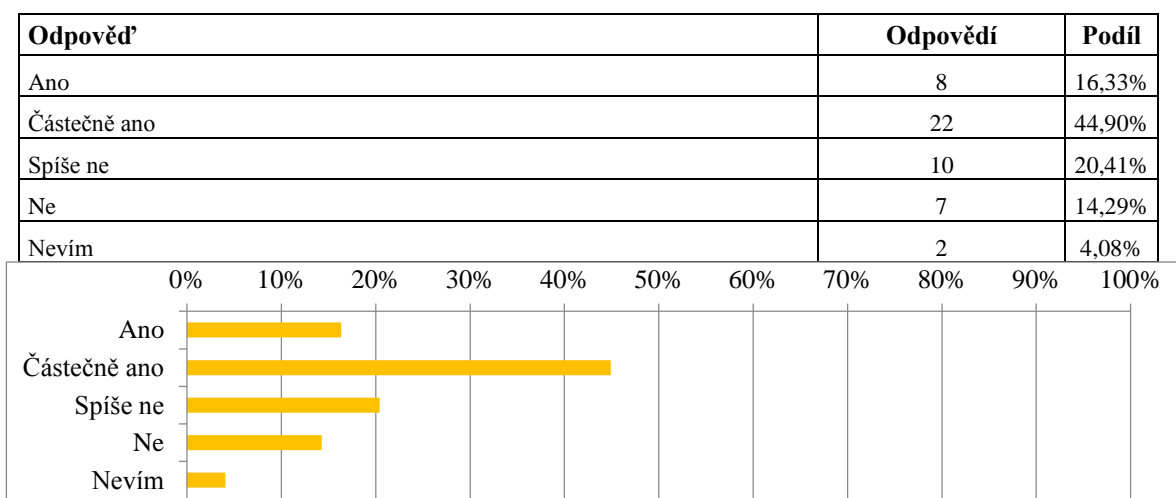
Odpověď	Odpovědí	Podíl
Portage	2	4,08%
Vojtova metoda	1	2,04%
Míčková facilitace	9	18,37%
Bobath koncept	2	4,08%
Bazální stimulace	8	16,33%
Muzikoterapie	21	42,86%
VTI (videotrénink interakcí)	6	12,24%
Trénink fonemického uvědomování	14	28,57%
Komunikační systém Makaton	5	10,20%
VOKS (výměnný obrázkový komunikační systém)	15	30,61%
Piktogramy	13	26,53%
Dramaterapie	15	30,61%
Jiné, uveďte	23	46,94%



Graf č. 22 Užití speciálně pedagogických metod

22. Je vaše zařízení připraveno na využívání těchto metod?

Cílem této otázky, bylo získat od respondentů informaci, zda je jejich zařízení připraveno, ať již materiálně či personálně na užívání těchto metod. Největší podíl respondentů, a to celkem 22, uvedlo, že jejich zařízení je jen částečně připraveno na užívání těchto metod. Odpověď, že je dané zařízení připraveno k užívání speciálně pedagogických metod uvedlo 8 respondentů. Celkem 10 respondentů uvedlo spíše nepřipravenost zařízení. Dalších 7 respondentů uvedlo úplnou nepřipravenost jejich zařízení.



Graf č. 23 Přípravenost zařízení na užívání metod

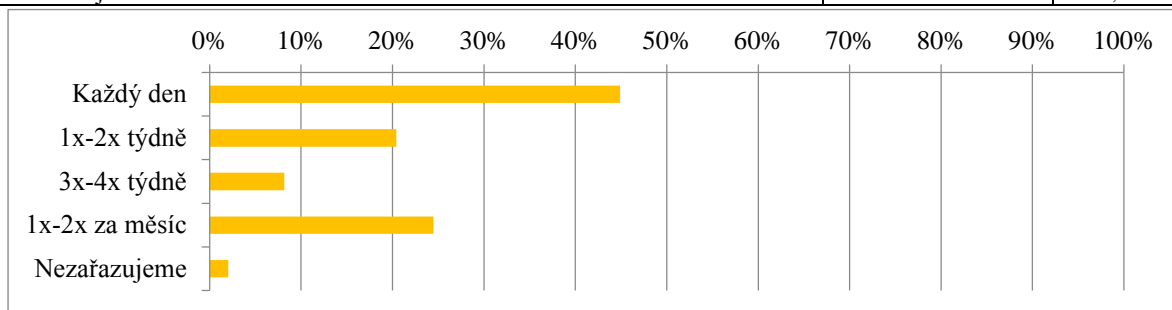
23. Co je nutné ve vašem zařízení změnit, aby bylo aplikování speciálně pedagogických metod ve vašem zařízení možné?

V rámci této otázky, uvedli respondenti do otevřených odpovědí především nutnost doplnění vzdělání, kurzů či seminářů pro pedagogy daného zařízení. Jeden respondent uvádí, že pociťuje nedostatek kurzů v rámci DVPP, které by byly zaměřené na tyto metody. Dokoupení vhodné techniky, která by tyto metody podporovala a umožňovala jejich aplikaci do výchovně vzdělávacího procesu, uvádí další respondenti. Na tuto odpověď navazují další z nich, kteří uvádí, že pro aplikaci těchto metod by museli získat finanční podporu. Další respondenti uvedli, že pro tuto skutečnost, by museli pracovat s menším kolektivem dětí. Tuto odpověď potvrdilo několik dalších respondentů, kteří odpověď formulovaly tak, že by se musel snížit počet dětí ve třídě. Další odpovědi se týkaly nutnosti dispozičních změn daných zařízení, respondenti uvádí, že jim chybí vhodné místo, kde by tyto metody mohli provádět.

24. Jak často zařazujete do denních činností speciální cvičení?

Tato otázka zjišťovala, jak často zařazují pedagogové do výchovně vzdělávacího procesu speciální cvičení. Do této otázky jsme připojili i možnosti speciálních cvičení pro lepší pochopení této otázky. Na tuto otázku odpovědělo 22 respondentů a to tak, že zařazují do výchovně vzdělávacího procesu speciální cvičení každý den. Zařazování těchto cvičení 1x-2x týdně uvádí 10 respondentů. Četnější zařazování, 3x-4x týdně, speciálních cvičení uvádí 4 respondenti. Dalších 12 respondentů uvedlo, že tato cvičení zařazují pouze 1x-2x za měsíc.

Odpověď	Odpovědí	Podíl
Každý den	22	44,90%
1x-2x týdně	10	20,41%
3x-4x týdně	4	8,16%
1x-2x za měsíc	12	24,49%
Nezařazujeme	1	2,04%

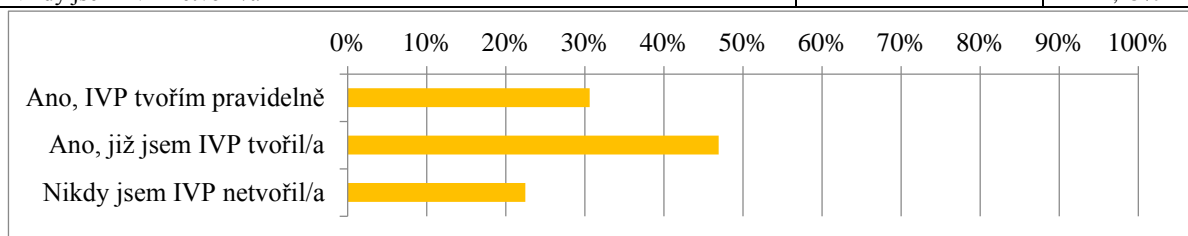


Graf č. 24 Zařazování speciálních cvičení

25. Tvořili jste někdy individuální vzdělávací plán?

Celkem 23 respondentů uvedlo, že již IVP někdy tvořilo. 15 respondentů uvedlo, že tvoří IVP pravidelně. Zbývajících 11 respondentů uvedlo, že nikdy IVP netvořilo.

Odpověď	Odpovědí	Podíl
Ano, IVP tvořím pravidelně	15	30,61%
Ano, již jsem IVP tvořil/a	23	46,94%
Nikdy jsem IVP netvořil/a	11	22,45%



Graf č. 25 Tvoření individuálního plánu

26. Co podle vás musí obsahovat dokument IVP?

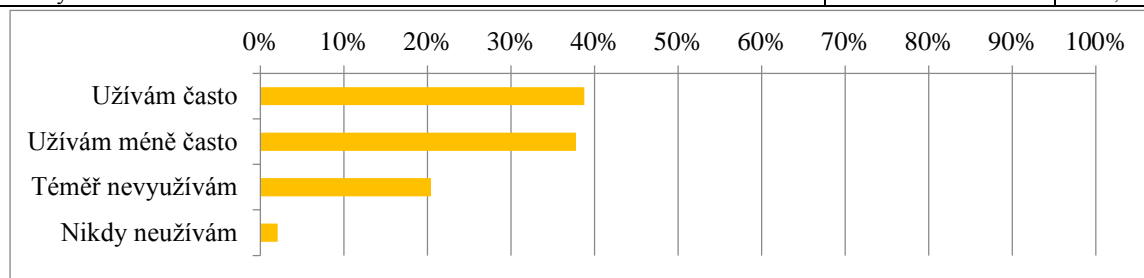
V této otázce měli respondenti možnost pouze otevřené odpovědi. 11 respondentů uvedlo, že nemají ponětí, co za náležitosti patří do tohoto dokumentu. Dalších 26 respondentů uvedlo náležitosti, které jsou pro IVP nutné, ale neuvedly je v plném rozsahu. Celkem 12 respondentů uvedlo veškeré náležitosti IVP a to v plném rozsahu, a to od základních údajů o dítěti, přes seznam kompenzačních popř. rehabilitačních pomůcek, až po konkrétní úkoly v jednotlivých oblastech.

27. Užíváte při své práci aktivně znalosti z RVP?

Touto otázkou jsme chtěli zjistit a zároveň ověřit znalosti předmětových (oborových) kompetencí, do kterých spadá znalost kurikula - Rámcového vzdělávacího programu, ale také dovednost aplikovat jej do různorodých činností a projektů. Dále je součástí znalosti těchto kompetencí dovednost daného pedagoga přiměřeně působit na určité formování postojů, ale i hodnotových orientací dětí. Patří zde také schopnost pedagoga vyhledávat a zpracovávat informace. (Syslová, 2013)

Počet respondentů, kteří užívají znalosti z RVP často, je 19. Méně často tyto znalosti užívá dalších 19 respondentů. Téměř neuvžívá znalosti z tohoto kurikula 10 respondentů. Poslední 1 respondent uvedl, že znalosti z RVP neuvžívá vůbec.

Odpověď	Odpovědí	Podíl
Užívám často	19	38,78%
Užívám méně často	19	37,78%
Téměř neuvžívám	10	20,41%
Nikdy neuvžívám	1	2,04%

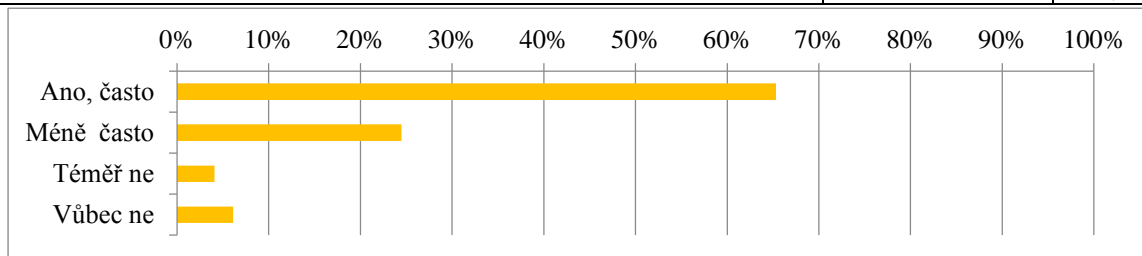


Graf č. 26 Užívání znalostí RVP

28. Aplikujete do výchovně vzdělávací činnosti ŠVP?

Školní vzdělávací plán je základním dokumentem, vycházejícím z Rámcového vzdělávacího programu, který si vytváří každé předškolní zařízení zvlášť. Na základě důležitosti tohoto dokumentu, jakožto stavebního prvku každého zařízení, bylo předpokládáno, že odpovědi respondentů budou nakloněny k odpovědím, které budou ukazovat samozřejmost pedagogů v užívání ŠVP. 21 respondentů tento fakt potvrdilo v odpovědi, že užívají ŠVP ve výchovně vzdělávací činnosti. Dalších 12 respondentů uvedlo, že jej užívají méně často. Nutné je uvést také další 2 respondenty, kteří uvedli, že jej do výchovně vzdělávací činnosti téměř neaplikují. Zbývající 3 respondenti uvedli, že ŠVP vůbec neaplikují do výchovně vzdělávacích činností.

Odpověď	Odpovědí	Podíl
Ano, často	32	65,31%
Méně často	12	24,49%
Téměř ne	2	4,08%
Vůbec ne	3	6,12%

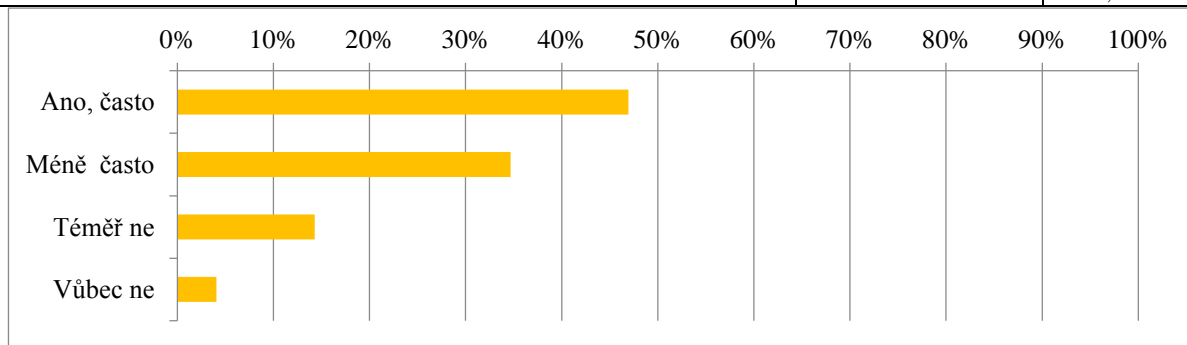


Graf č. 27 Užití ŠVP

29. Zaznamenáváte plány výchovně vzdělávacích činností do projektů?

Celkem 23 respondentů uvádí, že plány zaznamenávají do projektů často. Méně často zaznamenávají plány do projektů 17 respondentů. Téměř nezaznamenává 7 respondentů. Zbývají 2 respondenti uvedli, že tuto činnosti vůbec neprovádí.

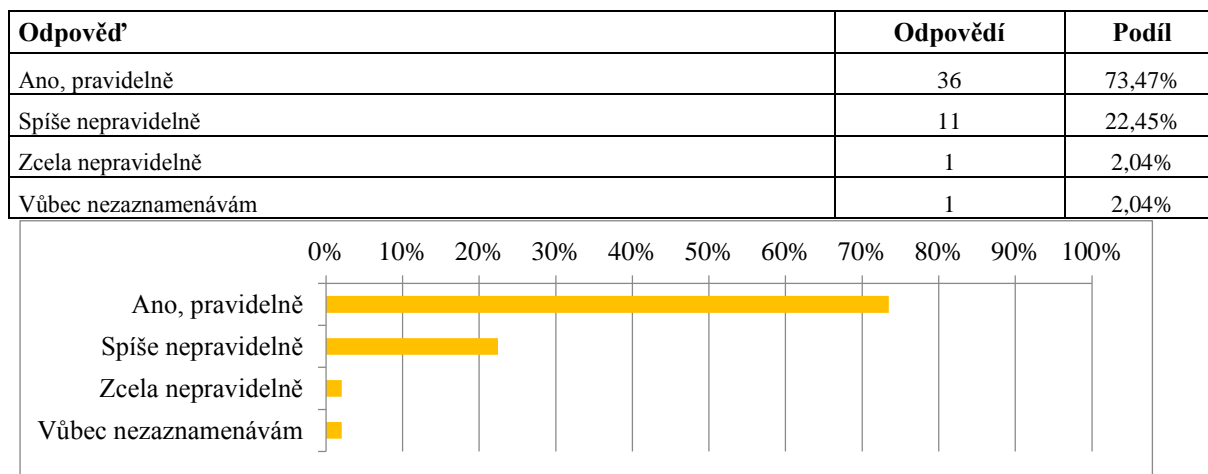
Odpověď	Odpovědí	Podíl
Ano, často	23	46,94%
Méně často	17	34,69%
Téměř ne	7	14,29%
Vůbec ne	2	4,08%



Graf č. 28 Zaznamenávání plánů do projektů

30. Zaznamenáváte veškeré vzdělávací oblasti nutné pro rozvoj dítěte do TVP?

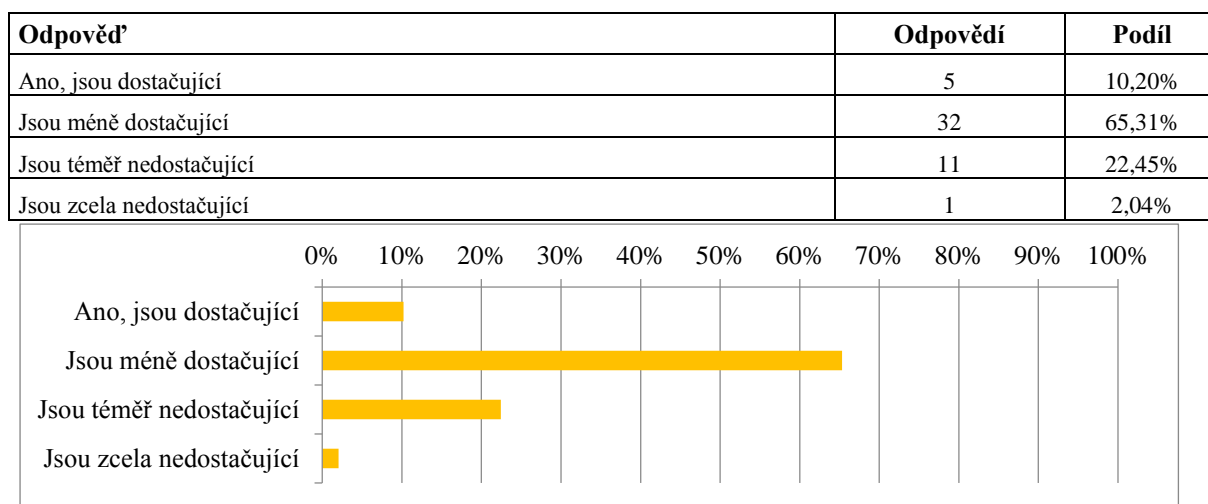
I přesto, že třídní vzdělávací plán je dokument, který je svou povahou pouze pracovním materiálem pedagogů. Je neveřejný a nepovinný. Jedná se především o rozpracované vzdělávací plány jednotlivých integrovaných bloků.



Graf č. 29 TVP

31. Považujete za dostačující rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání i pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami?

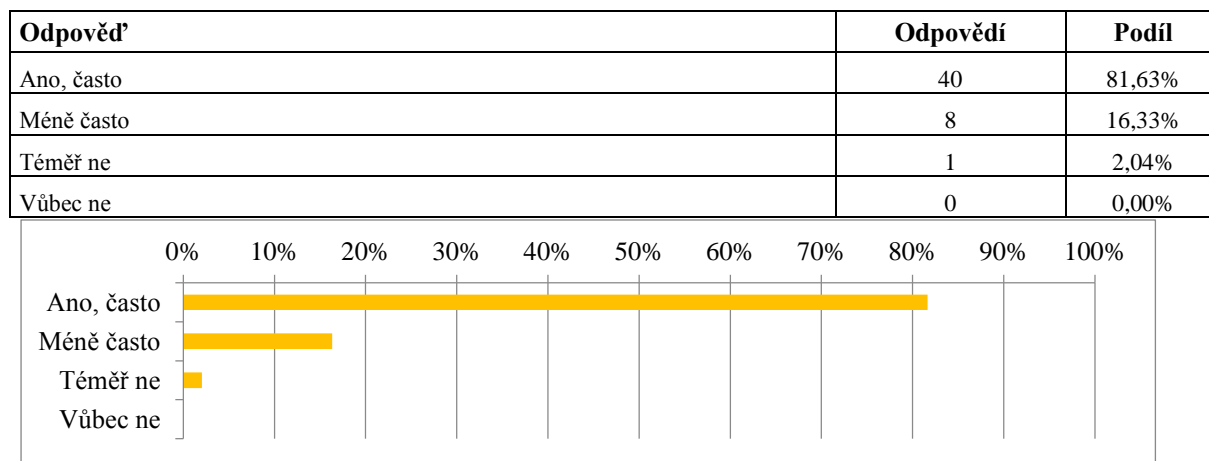
Za subjektivně dostačující považuje tyto cíle celkem 5 respondentů. Za méně dostačující považuje rámcové cíle a záměry celkem 32 respondentů. Za téměř nedostačující je považuje dalších 11 respondentů. Jako zcela nedostačující je považuje 1 respondent.



Graf č. 30 Dostačující rámcové cíle

32. Ve výchovně vzdělávacím procesu volím činnosti tak, aby respektovaly vývojové zvláštnosti dětí.

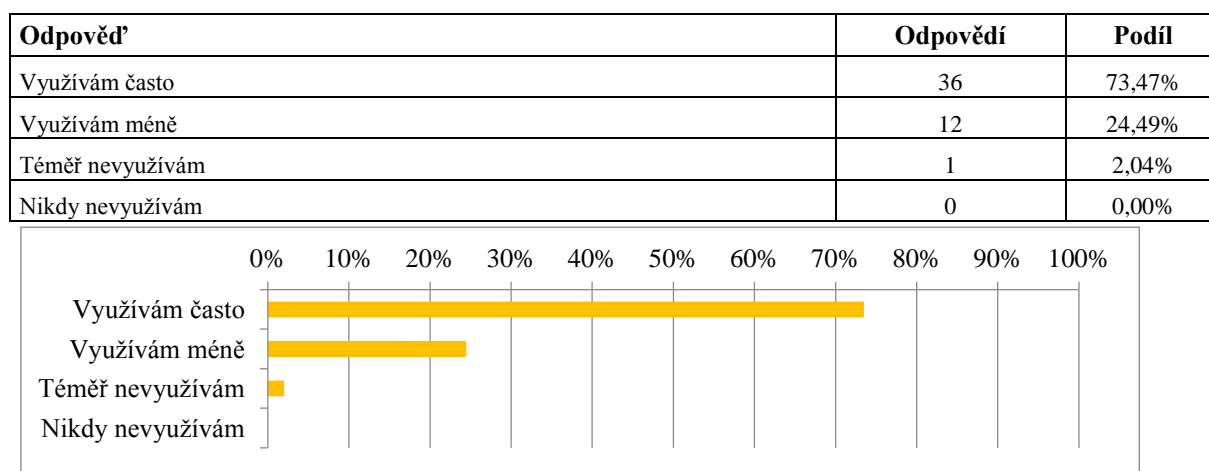
Celkem 40 respondentů hodnotí svou práci jakožto respektující vývojové zvláštnosti dětí. 8 respondentů uvádí, že volí činnosti tak, aby respektovaly tyto požadavky, méně často. 1 respondent uvedl, že tyto činnosti téměř nevolí.



Graf č. 31 Respektování vývojových zvláštností

33. Využíváte individuálních kvalit a projevů dětí, pro zhodnocení výchovně vzdělávacího procesu?

Většinová část respondentů uvádí, že těchto kvalit dětí užívají často. Těchto respondentů je celkem 36. Méně často jich využívá 12 respondentů. 1 respondent uvedl, že těchto kvalit téměř nevyužívá.



Graf č. 32 Individuální kvality

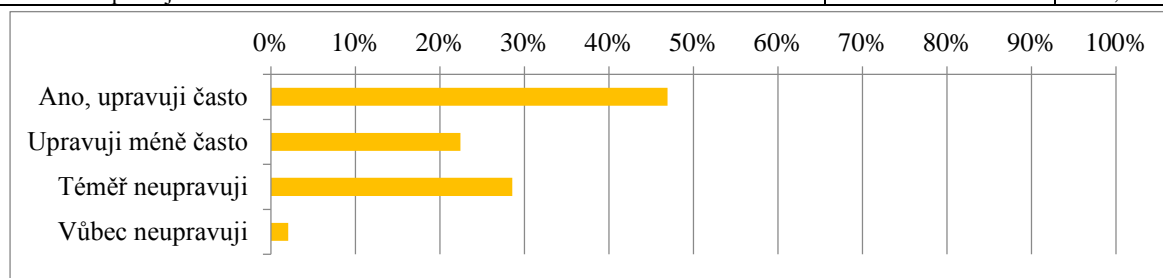
34. Jaké užíváte metody a formy vzdělávání? (např. vyprávění, demonstrace aj.)

Tato otázka měla možnost pouze otevřené odpovědi, v níž nejvíce respondentů nejčastěji uvedlo tyto metody a formy vzdělávání: vyprávění, demonstrace a rozhovor. Několik respondentů uvedlo vyčerpávající odpověď, když uvedlo tyto metody- vyprávění, dramatizace, kladení otázek, řešení problémových situací, vlastní zkušenost, demonstrační obrázky, hra v roli. A v rámci forem, formy individuální, skupinové a frontální. Někteří respondenti považují za metody také poslech CD, užití interaktivní tabule, prožitkové učení, ale také spontánní činnosti dětí, výtvarné aktivity a didaktické hry.

35. Upravujete obsah učiva, metod výchovy, vzdělávání a hodnocení dle potřeb dětí se SVP?

Téměř polovina respondentů uvedla, že vůči potřebám dětí se specifickými vzdělávacími potřebami upravuje daný obsah výchovně vzdělávacího procesu. Nevyskytující se nutnost upravovat obsah a metody vzdělávání pro potřeby dětí se SVP, uvádí celkem 14 respondentů. Méně často upravuje tyto obsahy a metody 11 respondentů.

Odpověď	Odpovědí	Podíl
Ano, upravuji často	23	46,94%
Upravuji méně často	11	22,45%
Téměř neupravuji	14	28,57%
Vůbec neupravuji	1	2,04%

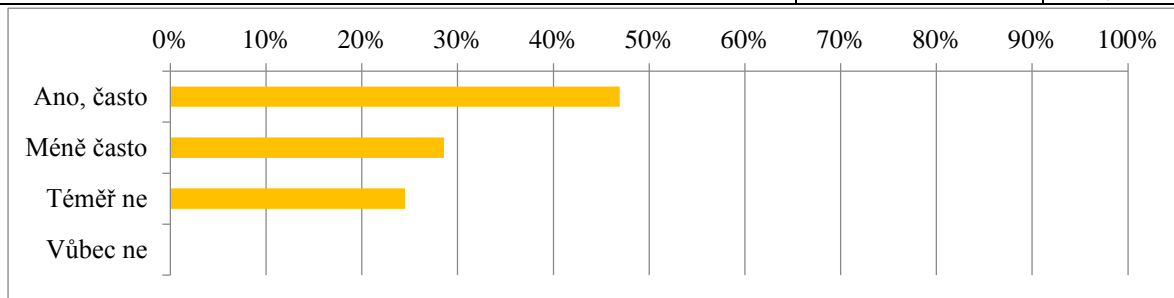


Graf č. 33 úprava obsahu učiva

36. Zobecňujete či konkretizujete výchovné a vzdělávací plány pro jejich zefektivnění?

Tato otázka měla zjistit, jestli učitelé předškolních zařízení přizpůsobují dané plány pro zefektivnění výchovně vzdělávacího procesu. Celkem 23 respondentů uvedlo, že výchovně vzdělávací plány musí zobecňovat či naopak konkretizovat často. Dalších 14 respondentů uvedlo, že tak musí činit méně často. Skutečnost, že zobecňovat a konkretizovat vzdělávací plány téměř nemusí, uvedlo celkem 12 respondentů.

Odpověď	Odpovědí	Podíl
Ano, často	23	46,94%
Méně často	14	28,57%
Téměř ne	12	24,49%
Vůbec ne	0	0,00%

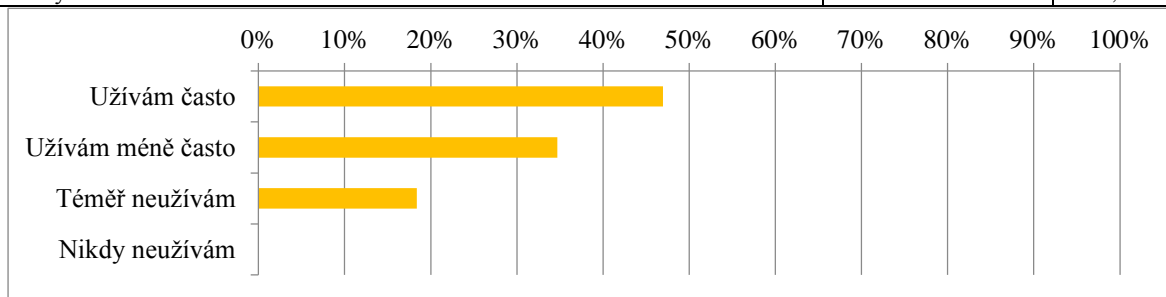


Graf č. 34 Zefektivnění procesu

37. Jak často užíváte základního metodického repertoáru?

Metodické pomůcky v mateřské škole využívá často 23 respondentů. Menší potřebu a nutnost užití, uvádí 17 respondentů. Celkem 9 respondentů uvedlo, že téměř metodického repertoáru neuvádí.

Odpověď	Odpovědí	Podíl
Užívám často	23	46,94%
Užívám méně často	17	34,69%
Téměř neuvádím	9	18,37%
Nikdy neuvádím	0	0,00%

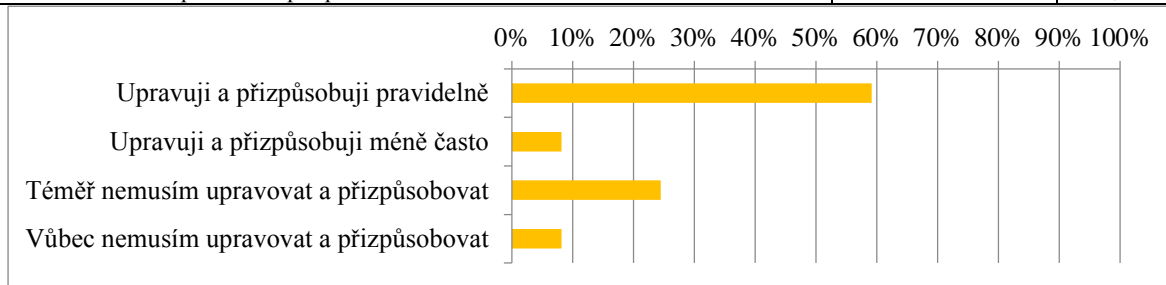


Graf č. 35 Užívání metodického repertoáru

38. Jak často přizpůsobujete a upravujete metody výchovně vzdělávacího procesu individuálním potřebám dětí?

Celkem 29 respondentů uvedlo, že metody upravují a přizpůsobují pravidelně. Druhý nejvyšší počet respondentů uvedl, že téměř nemusí upravovat ani přizpůsobovat dané metody. Stejnými počet odpovědí respondentů se shoduje u odpovědí, kdy metody upravují a přizpůsobují méně často a vůbec.

Odpověď	Odpovědí	Podíl
Upravuji a přizpůsobuji pravidelně	29	59,18%
Upravuji a přizpůsobuji méně často	4	8,16%
Téměř nemusím upravovat a přizpůsobovat	12	24,49%
Vůbec nemusím upravovat a přizpůsobovat	4	8,16%



Graf č. 36 Přizpůsobování individuálním potřebám dětí

39. Znáte nějaké speciální a kompenzační pomůcky, ulehčující výchovně vzdělávací proces?

Celkem 12 respondentů uvedlo, že neví, jaké pomůcky do této kategorie spadají. Dalších 6 respondentů odpovědělo jednoslovným jasným souhlasem, bez konkrétního příkladu. Zbývajících 31 respondentů uvedlo tyto pomůcky, které po sobě následují v největší četnosti: tablet, logopedická pexesa, demonstrační obrázky, komunikační tabulky, pracovní krabice, vozík, piktogramy, zrcadlo, násadky na psací potřeby, speciální programy na PC.

40. Které speciální a kompenzační pomůcky užíváte ve výchovně vzdělávacím procesu?

Užívání speciálních a kompenzačních pomůcek je nutné koordinovat s požadavky jednotlivých dětí a také s možnostmi daného zařízení. Tyto pomůcky patří neodmyslitelně ke speciálnímu vzdělávání. Pomáhají při práci pedagogům, jistým způsobem motivují děti k daným činnostem a tímto způsobem také urychlují kroky, které spějí k plnění cílů IVP.

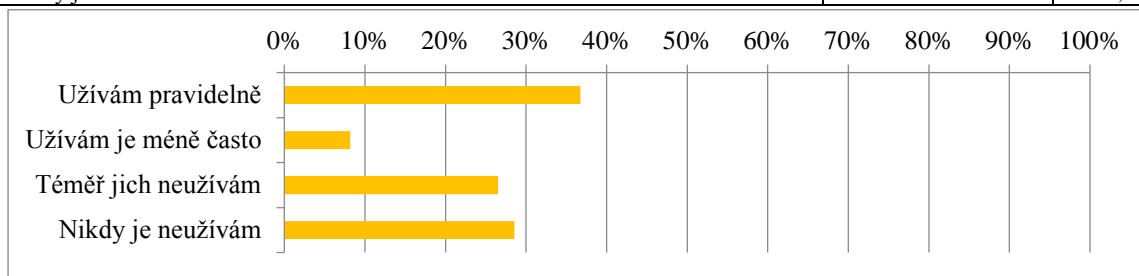
Celkem 31 respondentů uvedlo, že speciálních a kompenzačních pomůcek ve výchovně vzdělávacím procesu nevyužívá. Další 4 respondenti uvedli mezi speciální a kompenzační pomůcky TV, DVD, CD přehraň, tiskárnu, nebo činnosti jako převlékání, vkládání a navlékání. Zbylých 14 respondentů uvedlo, že nejčastěji užívají těchto speciálních či kompenzačních pomůcek: tablet, aplikace pro tablety, komunikační tabulky, pracovní krabice, rotavibrátor, logopedické zrcadlo, logopedická pexesa, ariss židle, násadky na psací potřeby,

polohovatelné stojany, vaky a polštáře na polohování, speciální programy na PC, zvukové hračky s rolničkou, bzučák, balanční pomůcky,

41. Jak často užíváte speciálních a kompenzačních pomůcek ve výchovně vzdělávacím procesu?

Celkem 18 respondentů uvedlo, že těchto pomůcek užívá pravidelně. Celkem 14 respondentů uvedlo, že tyto pomůcky nikdy nevyužívá. Dalších 13 uvedlo odpověď, téměř nevyužívám. Zbylí 4 respondenti uvedli, že těchto pomůcek užívají méně často.

Odpověď	Odpovědí	Podíl
Užívám pravidelně	18	36,73%
Užívám je méně často	4	8,16%
Téměř jich neužívám	13	26,53%
Nikdy je neužívám	14	28,57%

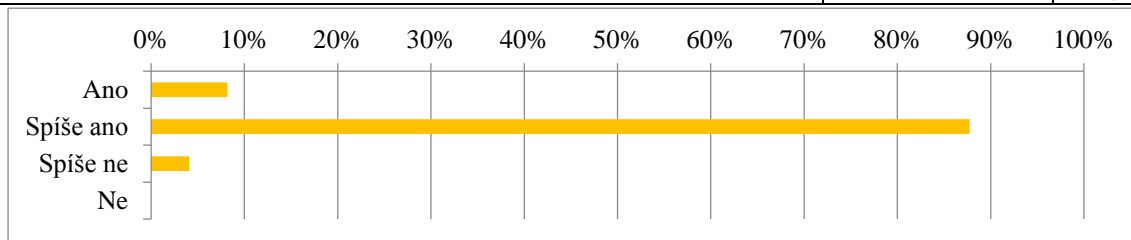


Graf č. 37 Četnost užívání speciálních a kompenzačních pomůcek

42. Při projevu negativního chování dítěte, dokážu vždy analyzovat příčiny.

Tato otázka se zaměřovala na schopnost předškolních pedagogů rozlišovat příčiny negativního projevu chování dítěte. Celkem 43 respondentů uvedlo, že jsou spíše schopni. Další 4 respondenti uvedli, že jsou určitě schopni příčiny negativního chování analyzovat. Že spíše nedokáží tento stav posoudit, uvedli 2 respondenti. Žádný respondent nevedl, že by nedokázal tutu skutečnost rozeznat.

Odpověď	Odpovědí	Podíl
Ano	4	8,16%
Spíše ano	43	87,76%
Spíše ne	2	4,08%
Ne	0	0,00%

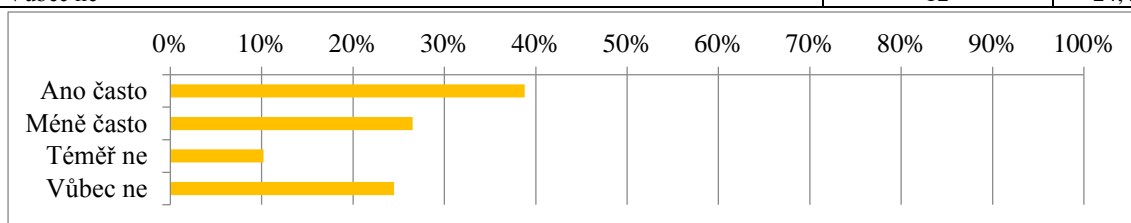


Graf č. 38 Analyzování příčin

43. Plánujete a organizujete činnosti spojené se zajišťováním potřeb dětí se specifickými vzdělávacími potřebami?

Celkem 19 respondentů uvádí, že tak provádí často. Méně často plánuje a organizuje tyto činnosti 13 respondentů. Dalších 5 uvedlo, že téměř neplánují a neorganizují. Zbývajících 12 respondentů uvedlo, že vůbec tuto skutečnost neprovádí.

Odpověď	Odpovědí	Podíl
Ano často	19	38,78%
Méně často	13	26,53%
Téměř ne	5	10,20%
Vůbec ne	12	24,49%

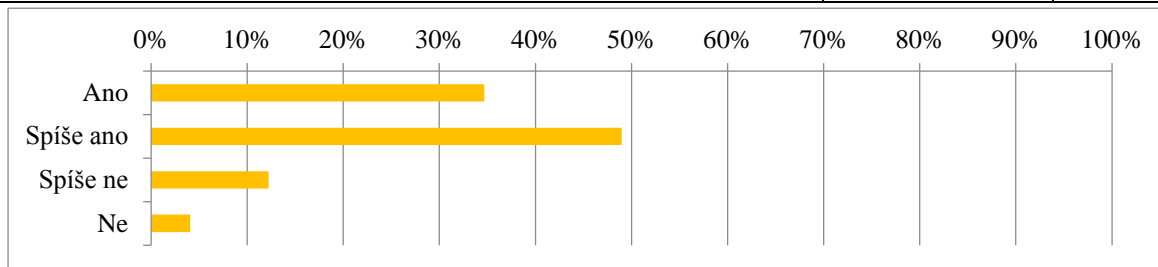


Graf č. 39 Plánování a organizování činností

44. Dokážete zhodnotit a zohledňovat specifické vzdělávací potřeby dětí?

Tuto schopnost si přisoudilo celkem 17 respondentů. Dalších 24 uvádí, že jsou spíše schopni. Celkem 6 respondentů uvedlo, že spíše nejsou schopni tyto potřeby zhodnotit a následně zohledňovat. 2 respondenti uvedli v odpovědi jednoznačnou neschopnost zhodnocení a zohlednění těchto potřeb.

Odpo věď	Odpo věďí	Podíl
Ano	17	34,69%
Spíše ano	24	48,98%
Spíše ne	6	12,24%
Ne	2	4,08%

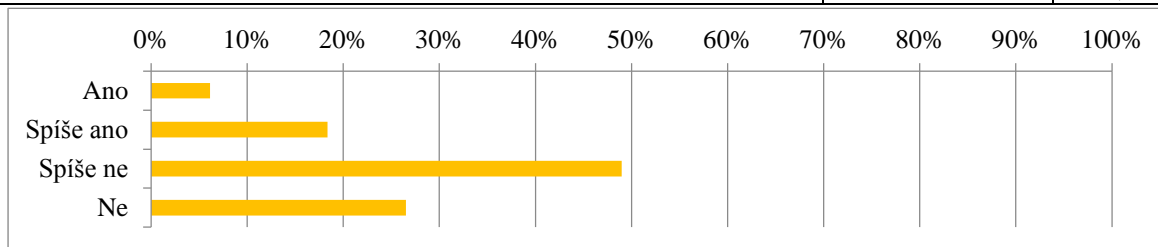


Graf č. 40 Zohledňování SVP dětí

45. Využíváte ve své každodenní praxi znalosti o zákonech a dalších normách?

Celkem 24 respondentů uvedlo, že spíše nevyužívají těchto znalostí. Dalších 13 respondentů uvedlo, že jednoznačně těchto znalostí nevyužívají. Pouze 3 respondenti uvedli, že tyto znalosti jednoznačně využívají. Zbývajících 9 respondentů uvedlo, že tyto znalosti spíše užívá.

Odpo věď	Odpo věďí	Podíl
Ano	3	6,12%
Spíše ano	9	18,37%
Spíše ne	24	48,98%
Ne	13	26,53%



Graf č. 41 Znalost zákonů a norem

46. Jak často provádíte v praxi sebereflexi?

Je vhodné uvést dva často se zaměřující pojmy, reflexe a sebereflexe. Jsou to dva odlišné pojmy. Sebereflexi lze chápat jako intro-spekci. Jde o „zamyšlení se jedince nad sebou samým, nad svou osobností, ohlédnutí se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, city, rekapitulování určitého úseku vlastního života či vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro daného člověka významné. Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout, co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost.“ (Průcha a kol, s. 218, 1998)

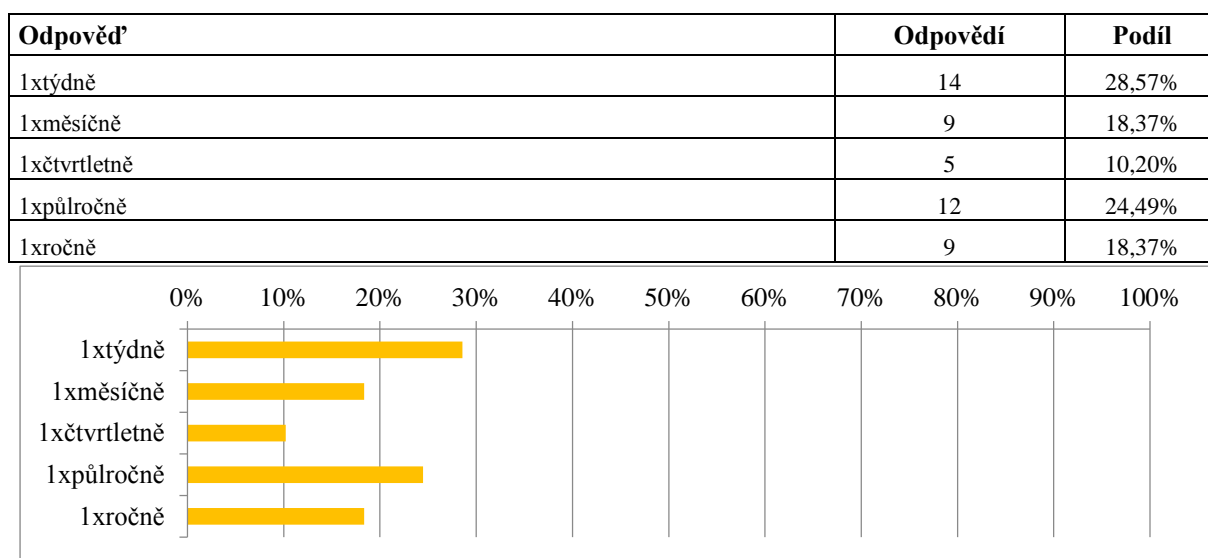
Kdežto pojem reflexe má daleko širší význam „*neznamená pouze odraz sebe samého v pedagogické situaci, ale jde o zamyšlení se nad pedagogickými situacemi, které subjekt pozoruje a také o reflexi toho, jak je nazírán jinými lidmi.*“ (Horká a kol, s. 88, 2011)

Sebehodnocení u pedagogů předškolních zařízení má velmi specifický význam a je na něj kladeno vysokých požadavků. Učitelka by měla být schopna zamyslet se nad svým jednáním, měla by být schopna vyhodnotit, jestli dospěla k zamýšlenému cíli, jakým způsobem k němu dospěla a zda činnosti, které učitelka zařazovala, posunuly děti dopředu, nebo jestli se přizpůsobila individuálním potřebám dětí.

Někteří autoři zabývající se kompetencemi učitelů, považují sebereflexi za klíčovou kompetenci učitele, která umožňuje nést zodpovědnost za kvalitu výchovně vzdělávacího působení na děti a také profesní růst.

Je zřejmé, že důležitost této kompetence je pro provádění pedagogické profese více než nezbytná, proto zajímavé vyhodnotit výsledky této otázky, tedy četnost provádění sebereflexe pedagogů předškolních pedagogů.

Celkem 14 respondentů provádí sebereflexi 1x týdně. Dalších 8 respondentů provádí tuto činnost 1x za měsíc. Pouze 1x za čtvrt roku, provádí sebereflexi celkem 5 respondentů. Ještě méně často, konkrétně 1x za půl roku, provádí sebereflexi 12 respondentů. Nezanedbatelný počet respondentů, celkem 9, provádí sebereflexi jen 1x za rok.

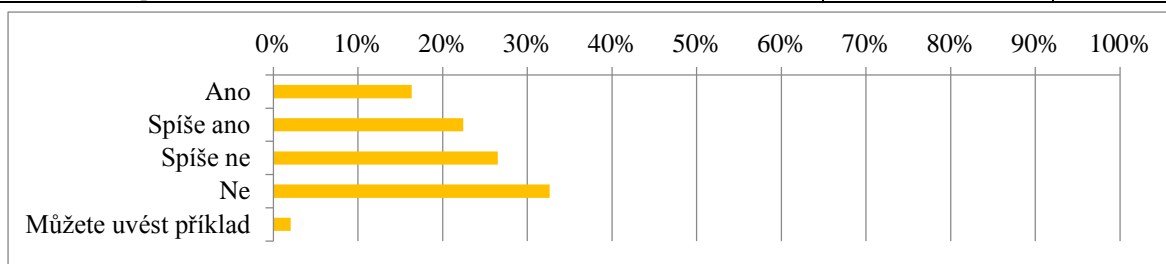


Graf č. 42 Sebereflexe

47. Myslíte si, že ve své praxi musíte argumentovat a obhajovat své pedagogické postupy?

8 respondentů se domnívá, že musí obhajovat své pedagogické postupy. Dalších 11 respondentů si myslí, že tyto postupy spíše musí obhajovat. Následuje 13 respondentů, kteří uvedli, že spíše nemusí ve své praxi jakkoliv argumentovat a pedagogické postupy obhajovat. Celkem 16 respondentů si myslí, že vůbec nemusí argumentovat a obhajovat své pedagogické postupy. Poslední respondent využil možnosti otevřené odpovědi a uvedl, že tuto skutečnost pocítuje v rozhovorech a hodnoceníh práce s ředitelkou školy a také v rozhovorech s rodiči dětí při vzniklém problému.

Odpověď	Odpovědí	Podíl
Ano	8	16,33%
Spíše ano	11	22,45%
Spíše ne	13	26,53%
Ne	16	32,65%
Můžete uvést příklad	1	2,04%



Graf č. 43 Argumentace pedagogických postupů

11.1. VYHODNOCENÍ STANOVENÝCH PŘEDPOKLADŮ

Předpoklad č. 1: Předpokládáme, že nejčastějším nejvyšším dokončeným vzděláním učitelů MŠ je střední odborné.

V šetření se tímto předpokladem zabývala otázka č. 3. Z výsledků tohoto šetření je patrné, že největší počet respondentů má dosaženo vysokoškolského vzdělání. Opravilová (2009) uvádí, že nejrozšířenějším vzděláním mezi pedagogy mateřských škol je střední odborné vzdělání. Středoškolské vzdělání má podle ní 95% pedagogů. Učitelé mateřských škol získávají odbornou kvalifikaci dle zákona č. 563/2004 Sb., § 6 vysokoškolským vzděláním, vyšším odborným vzděláním, středním vzděláním s maturitou. Na serveru atlasskolstvi.cz je pro rok 2014 uvedeno celkem 16 středních škol vzdělávající své studenty pedagogickým směrem v oborech Předškolní a mimoškolní pedagogika či Pedagogické lyceum. Po prostudování jednotlivých internetových stránek vyšších odborných škol, uvedených na totožném serveru, je možné mezi ně zařadit celkem 5 vyšších odborných škol, které umožňují zájemcům získat potřebné pedagogické vzdělání. U vysokých škol je vyhodnocení množství studijních oborů vhodných pro výkonávání této profese složitější. Zákon č. 563/2004 Sb. § 6 uvádí, že odbornou kvalifikaci pedagogů mateřských škol ve vysokoškolských programech, získává pedagog v oborech zaměřených na přípravu učitelů mateřských škol, ale také prvního stupně základní školy, vychovatelstvím, nebo pedagogikou volného času. Dále také získaným vzděláním v programu celoživotního vzdělávání, jež je uskutečňováno vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřských škol.

Z našeho výzkumu vyplynulo, že většinová část respondentů disponuje vysokoškolským vzděláním. Z této většiny 31 respondentů, je celkem 19 respondentů vysokoškolsky vzdělaných v oboru speciální pedagogika. Nicméně ze součtu absolutních hodnot odpovědí musíme zkonstatovat, že někteří respondenti absolvovali více než jednu vysokou školu. Tato skutečnost může v úzkém vztahu souviset s novelou vyhlášky o pedagogických pracovnících.

Z celkového počtu 19 respondentů disponujících VŠ vzděláním v oboru speciální pedagogiky pracuje celkem 11 z nich v mateřských školách speciálních. Je tedy zřejmé, že 8 respondentů, ač jsou kompetentní svým vzděláním k provádění speciálně pedagogické činnosti, pracují v běžné mateřské škole.

Bude jistě zajímavé, uvést také vnímání dosaženého vzdělání očima rodičů dětí, které MŠ navštěvují. Celkem 87% rodičů uvedlo, že považují dosaženou úroveň vzdělání pedagoga za významný vliv na jeho pedagogickou práci, 7% rodičů uvedlo, že nedokážou tuto skutečnost posoudit, 6% rodičů považuje za důležitější lásku k dítěti, než vzdělání učitelky.

V dalším zhodnocení se rodiče zaměřili na samotné úrovně vzdělání. Celkem 58% rodičů si myslí, že by pedagog mateřské školy měl disponovat středoškolským vzděláním či vyšším odborným vzděláním, 35% rodičů se přiklání k vysokoškolskému vzdělání. Ve vysokoškolském vzdělání uvedli konkrétně 27% - Bc., 8% - Mgr. 7% rodičů se přiklání k tvrzení, že vzdělání učitelky mateřské školy je zcela nepodstatné.

Z daného vyplývá, že zákonní zástupci ne vždy vnímají nutnou vazbu mezi odborností a láskou pedagoga k dětem.

Nedoceňují tak skutečnost, že dnešní pedagog potřebuje pro svoji profesi nové kompetence. Současná pedagogická praxe klade na odbornost učitele mateřské školy vyšší požadavky. *„Dnešní pedagog musí být schopen integrovat a pracovat s dětmi s různými handicap, s dětmi z odlišného kulturního a jazykového prostředí. Musí být schopen vytvářet vlastní školní programy, které budou respektovat regionální i místní podmínky, budou vycházet z podmínek konkrétní školy i potřeb klientů, ale také umět odborně koncipovat specifické individuální programy pro děti apod. V dalším výčtu nechybí celá řada požadavků, které souvisejí například s právní subjektivitou škol. To vše vyžaduje profesní kompetence vyšší úrovně a nových kvalit, které ale rodiče zcela samozřejmě požadují, přesto stále dostatečně nedoceňují vysokoškolské vzdělávání předškolních pedagogů.“* (Šmelová, 2005, s. 56).

Předpoklad č. 1 se v tomto šetření nepotvrdil.

Předpoklad č. 2: Učitelé předškolních zařízení dokáží aktivně pracovat s kurikulárními dokumenty určenými předškolnímu vzdělávání

Tímto předpokladem se v šetření zabývaly otázky č. 27- 30. Je zřejmé, že z těchto výsledků vyplývá, že pedagogové jsou schopni aktivně pracovat s kurikulárními dokumenty.

Tyto otázky zaměřující se na schopnost pedagogů pracovat s klíčovými dokumenty nám ukazují, že pracovní náplň pedagoga v MŠ se nespécifikuje pouze na samostatnou práci s dětmi, ale lze ji rozdělit na část pedagogickou, administrativní a sebevzdělávací. Bečvářová (2003) považuje za náplň práce v pedagogické oblasti tyto činnosti- přípravné, praktické hodnotící a evaluační. Zahrnuje do nich účast na zpracování školního vzdělávacího

programu, zpracování třídního vzdělávacího programu, záznamech o dětech, individuálních plánů, projektech, hodnocení vlastní pedagogické činnosti, hodnocení sebe samé a také evaluaci třídního programu. Za administrativní činnosti je považováno- vedení přehledu výchovné práce, vedení docházky dětí, evidenčních listů, evidence zařízení třídy a inventarizace. Do sebevzdělávacích činností patří sledování vývoje a inovací v oboru a další vzdělávání.

Za základní dokument předškolního vzdělávání, ze kterého vychází další podstatné dokumenty, je považován od roku 2001 kdy se objevovaly první pokusy o zpracování až po přelom v roce 2004, kdy byla zpracována zcela nová verze, užívaná do dnešního dne- Rámcový vzdělávací program. I přes podněty a informace, které byly mateřským školám k dispozici, převažují v praxi, dle Bečvářové (2003), stále takové ŠVP, které nejsou zcela přesně zpracované podle zásad daných RVP PV. A to i přesto, že v souladu s Národním programem rozvoje vzdělávání, který je zakotven ve školském zákoně vymezuje RVP PV základní požadavky na vzdělávání v předškolním zařízení- ředitelé, vedoucí pracovníci i pedagogové musí dokonale a v plném rozsahu RVP PV znát. Znamená to tedy, že by měl disponovat znalostmi o rámcových i dílčích cílech, specifiích předškolního vzdělávání, klíčových kompetencích, veškerých podmínek vzdělávání, povinností předškolního pedagoga ale i zásad potřebných pro tvorbu ŠVP

Bečvářová (2003), považuje za největší problém vzdělávací obsah, ve kterém pedagogové své integrované bloky a projekty nedokáží ve ŠVP dostatečným způsobem popsat. Uvádí, že toto zjištění v zásadním rozporu s faktem, že předškolní zařízení pracují podle zásad ŠVP a naplňují jeho požadavky. Je možné se domnívat, že předškolním pedagogům, jakožto zpracovatelům ŠVP chybí v této oblasti teoretická i praktická příprava a především zpětná vazba.

Tuto domněnku Bečvářové (2003), je možné potvrdit výsledkem otázky č. 27, ze které vyplývá, že aktivně užívá znalosti jen necelá polovina respondentů.

Jak je již uvedeno, v kapitole zabývající se rámcovým vzdělávacím programem, vychází z tohoto kurikulárního jádra další nepostradatelné dokumenty. I kvůli tomuto faktu, je nutnost znalosti širokého spektra informací RVP PV důležitá. Samotná práce, při tvorbě vlastního ŠVP, je závislá na schopnosti zpracovatele analyzovat možnosti a specifické podmínky MŠ. Samotný RVP PV užívá mnoho pojmů, které mají své opodstatnění, a proto je důležité, aby byli pedagogové schopni si tyto obecné i odborné pojmy osvojit, pracovat s nimi, správně je

aplikovat a nezaměňovat je. Hlavní dokument stanovuje rámcová pravidla pro tvorbu školního vzdělávacího programu. Neurčuje pouze vzdělávací cíle, ale i podmínky, formy a metody. Lze shrnout, že ŠVP je plán- program, stanovující cíle, postup i obsah. Měl by obsahovat nejen školní cíle a záměry, ale plán kroků, které k daným cílům vedou. Dále by měl počítat se zpětnou vazbou, průběžným vyhodnocováním vzdělávacího procesu i jeho výsledky. Fantová (2007) uvádí, že jsou stále rostoucí nároky na kvalitu práce pedagoga, měli by pedagogové prohlubovat své znalosti a dovednosti. To vše by měli provádět ve prospěch skutečnosti, že jeli takto profesně a kompetencemi připravený pedagog, dokáže plnit požadavky, které na ni klade RVP.

Předpoklad č. 2 se potvrdil.

Předpoklad č. 3: V rámci didaktických a psychodidaktických kompetencí jsou pedagogové schopni přizpůsobovat metody individuálním potřebám dětí.

V celé práci je apelováno na provázanost jednotlivých kompetencí pedagoga. Lze se opřít opět o Švece (1999), který při popisu diagnostických kompetencí uvádí, že jádrem této kompetence je schopnost učitele diagnostikovat nejen dovednosti a vědomosti dětí, ale i jejich pojetí učiva a další případné potenciality dítěte. Tímto popisem směřujeme k prokázání spojitosti mezi jednotlivými kompetencemi. Bez užití diagnostické kompetence, která má za výstup pedagogickou diagnostiku, nelze následně aplikovat individualizaci výchovně vzdělávacího procesu. Lze tedy říci, že díky pedagogické diagnostice je schopen pedagog přistupovat k dítěti individuálně a taktéž se přizpůsobovat jeho potřebám či možnostem, tudíž můžu plnit svou základní didaktickou a psychodidaktickou kompetenci.

Schopnost pedagoga přizpůsobovat formy a metody práce individuálním potřebám dětí, patří v dnešní době, k již ustanoveným požadavkům na pedagogy. Sám Jan Ámos Komenský ve své knize „Informatorium školy mateřské“ apeluje na požadavky dětského světa. V celém tomto díle se pokouší Komenský přesvědčit rodiče dětí, že ve prospěch vlastní existence a budoucnosti by měli svým dětem věnovat maximum pozornosti a času. „*Výchova, založená na porozumění dětským potřebám a vývojovým zvláštnostem, je zárukou správného vývoje celé společnosti.*“ (Kolláriková a Pupala, 2001, s. 125) Tato vyjádření nám napomáhají porozumět důležitosti individualizace výchovně vzdělávacího procesu.

V tomto šetření se schopností pedagogů pracovat s didaktickými a psychodidaktickými kompetencemi zabývaly otázky č. 37-41. Zjišťovala nutnost a četnost upravování či

přizpůsobování metod individuálním potřebám dětí. S touto činností také schopnost užívání speciálních a kompenzačních pomůcek. V rámci otázky č. 38, uvedlo 29 respondentů, že upravují a přizpůsobují metody pravidelně, 12 respondentů naopak téměř nemusí upravovat ani přizpůsobovat dané metody. Pro zaznamenání rozdílů mezi pedagogy jednotlivých předškolních zařízení lze uvést, že z celkového počtu 29 respondentů, je celkem 10 respondentů pracujících ve speciálních zařízeních. Lze se tedy domnívat, že 95% respondentů pracujících ve speciálních zařízeních užívají pravidelně svých didaktických a psychodidaktických schopností. Celkem 65% respondentů uvádějících pravidelné upravování metod, pracuje v běžných mateřských školách.

Postáváme-li si před sebe otázku č. 18 a č. 38 můžeme v nich shledat nekonzistentnost vyjádření respondentů. Ti v otázce č. 18 v celkovém počtu 28 respondentů, uvádí znalost didaktické a psychodidaktické kompetence. 15 respondentů v této otázce uvedlo, že tyto základní kompetence neznají. Avšak v otázce č. 38, která ověřuje schopnost aplikace těchto kompetencí do praxe, můžeme vidět rozličnost těchto vyjádření, kdy celkem 29 respondentů uvedlo, že danou činnost související s těmito základními kompetencemi je schopno aplikovat.

Ačkoliv je respondentů, zúčastněných tohoto šetření, pracujících ve speciálních zařízeních méně než těch pracujících v běžném vzdělávacím proudu, lze vyhodnit, že užívají aktivněji tuto oblast kompetencí.

Předpoklad č. 3 se potvrdil

V kapitole 7 jsme stanovili cíle šetření, které jsme rozdělili do dvou dílčích bodů. Prvním dílčím cílem bylo zjistit, jaké jsou rozdíly v kompetencích pedagogů v jednotlivých předškolních zařízeních. Druhým dílčím cílem bylo ověřit, zda pedagogové vědí, jakými kompetencemi by měli disponovat a následně je aplikovat do výchovně vzdělávacího procesu. Lze říci, že cíle této práce byly v jejím samotném závěru naplněné. Pokusili jsme se u daných vyhodnocených otázek zohlednit odpovědi respondentů dle jejich aktuálního profesního zázemí. Toto vyhodnocení nám mělo umožnit nahlížet na výsledky daných responsí z pohledu předškolních pedagogů a pedagogů speciálních zařízení. Mělo nám ucelit pohled na teoretické poznatky, které uvádí, že rozdílnost v kompetencích těchto dvou profesí, je ve velmi malých nuancích. Tato malá rozdílnost se dle teorie objevuje především v provádění diagnostické a intervenční činnosti. Co se týče ostatních kompetencí, je požadováno od obou profesí stejných kvalit. Z výsledků šetření, vyplynulo, že pedagogové vědí, jaké činnosti by měli být schopni provádět. Ale co se týče pojmu, který je seskupuje, si jistí nejsou. Možným řešením

tohoto kolísavého výsledku znalostí jednotlivých kompetencí, je prohloubit znalosti pedagogů. Mělo by být samozřejmostí, že lidé vstupující do pedagogických profesí, by měli být kvalifikovaní pracovníci, kteří mají dostatečné znalosti o dané problematice. Pracovníci, kteří dokáží tyto znalosti spojit a aplikovat do praktických činností doprovázejících jejich každodenní pracovní náplň. Je tedy otázkou, jestli se nezačíná vyskytovat nutnost aplikace těchto teoretických i praktických znalostí kompetencí již do přípravy budoucích pedagogů na pedagogických a jiných fakultách. V přípravném vzdělání získává budoucí učitel profesní kompetence, které následně rozvíjí v konkrétní pedagogické praxi. Spojování teorie s praxí, patří již od pradávna mezi základní didaktické zásady. Vzhledem ke skutečnosti, že v současné době nejsou jednotně popsány jednotlivé kompetence pedagogických pracovníků, je z našeho pohledu nezbytné precizovat jednotlivé kompetence pro dané pedagogické profese.

Závěr

V této práci jsme se zabývali tématem kompetencí učitelů mateřských škol, kteří vzdělávají, nebo se mohou dostat do situace, kdy děti se specifickými vzdělávacími potřebami vzdělávat budou. Pokusili jsme se o co nejjasnější vydefinování jednotlivých termínů, které jsme povětšinou doplnili o znění příslušných zákonů a jejich historické začlenění.

V teoretické části jsme se soustředili na vymezení těchto základních pojmů a souvislostí, které se následně vztahovali k praktické části této práce. Nejdříve jsme se zabývali dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami. Pokusili jsme se o vyjasnění samotného termínu a termínů ekvivalentních. Dále jsme se pokusili vymezit historické fakty, které jsme částečně srovnali se současností a následně vydefinovali dle časové posloupnosti právní rámec. V kapitole věnované samotnému vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, jsme se soustředili na samotné možnosti rodičů k umístění dětí do daných předškolních zařízení. Pokusili jsme se nastínit historii předškolního vzdělávání a také historii přístupu k lidem s postižením, který přecházel od fází zotročování až po dnešní integraci. V další kapitole se tedy zaměřujeme na integraci jako pojem. S integrací zcela jistě související individuální vzdělávací plán je jádrem další kapitoly. Následující kapitoly již obsahují definice pojmu kompetence a jejich rozčlenění na klíčové a profesní kompetence, které nás přivedou až samostatné kapitole zabývající se samotnými kompetencemi učitelů mateřských škol. Dále v teoretické části uvádíme kapitoly, které nás seznamují s jednotlivými pedagogickými profesemi a jejich vydefinováním. V závěru se pokoušíme nastínit rozdílnost v profesích pedagogů předškolních zařízení a pedagogů ve speciálních zařízeních.

Praktická část nás seznamuje se šetřením, ve kterém jsme se pokusili pomocí empirické metody dotazníku zjistit, zda pedagogové jednotlivé kompetence znají a následně s nimi dokáží disponovat. Také jsme se ve vyhodnocování jednotlivých odpovědí pokoušeli vymezit rozdíl v kompetencích pedagogů daných zařízení.

SEZNAM LITERATURY

AKADEMIE VĚD ČR, 2009. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: S Dodatkem Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy České republiky*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1347-7.

ARMSTRONG, Michael, 2007. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1407-3

BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2005. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido. ISBN 80-86633-38-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, PIPEKOVÁ, Jarmila, VÍTOVÁ, Marie, 2008. *Strategie ve vzdělávání žáků s mentálním postižením v odborném učilišti a na praktické škole*. Brno: MSD.

BARTOŠOVÁ, Iva, SKUTIL, Martin. Profesionální klíčové kompetence učitele v evropském kontextu. In: **DOLEŽALOVÁ, Jana, VRABCOVÁ, Daniela**, 2006. *Kompetence učitele na pozadí současné kurikulární reformy*. Hradec Králové: Gaudeamus.

BAZALOVÁ, Barbora, 2006. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích evropské unie*. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 80-210-3971-X

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana, 2003. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-537-7.

BELZ, Horst, SIEGRIST, Marco, 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál

CANGELOSI, James, 1994. *Strategie řízení třídy (Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce)*. Praha: Portál.

GRECMANOVÁ, Helena, HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, URBANOVSKÁ, Eva, 1998. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: HANEX. ISBN 80-85783-20-7.

HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana, 2002. *Úvod do speciálního poradenství*. 1.vyd. Liberec: TU. ISBN 80-7083-659-8.

HÁJKOVÁ, Vanda, KVĚTOŇOVÁ – ŠVECOVÁ, Lea, 2001. *Kapitoly z integrativní pedagogiky pro učitelky mateřských škol*. Praha: IPPP

HARTL, Pavel, 2004. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-569-1.

HORKÁ, Hana, SYSLOVÁ, Zora, 2011. *Studie k předškolní pedagogice*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5467-7.

HRONÍK, František, 2006. *Hodnocení pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-1458-5.

JESENSKÝ, Ján, 2000. *Základy komprehenzivní speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-196-1.

JESENSKÝ, Ján, 1993. *Prostor pro integraci*. Praha: Comenia Consult,

KÁBELE, František, KOLLÁROVÁ, Ema, KOČÍ, Jiří, KRACÍK, Jiří, 1993. *Somatopedie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-533-5.

KÁRNÍKOVÁ, Jitka, 1969. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Supro. ISBN: neuvedeno.

KOCUROVÁ, Marie a kol, 2002. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Vyd. 1. Plzeň: ZČU. ISBN 80-7082-844-7.

KOMENSKÝ, Jan, Ámos, 1948. *Vševýchova*. Vyd. 1. Praha: SPN. ISBN: neuvedeno.

KUBEŠ, Marián, SPILLEROVÁ, Dagmar, KURNICKÝ, Roman, 2004. *Manažerské kompetence – způsobilosti výjimečných manažerů*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN: 80-247-0698-9.

KROPÁČKOVÁ, Jana, 2004. *Je vaše dítě připravené jít do školy*. Informatorium, roč. XI, č. 1, s. 8-10.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2001. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-774-4

KYRIACOU, Chris, 2004. *Klíčové dovednosti učitele – cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7178-965-8.

LECHTA, Viktor, 2010. (ed.) *Základy inkluzivní pedagogiky – Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd.1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

MERTIN, Václav, 1995. *Individuální vzdělávací program*. Vyd.1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-033-4.

MICHALÍK, Jan, 1999. *Školská integrace dětí se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7067-981-6.

MICHALÍK, Jan a kol., 2011. *Pedagog a žák se vzácným onemocněním*. Olomouc: Společnost pro mukopolysacharidosu.

MÜHLPACHR, Pavel. Axiologická a normativní dimenze integrace. In **VÍTKOVÁ, Marie**. *Integrativní speciální pedagogika*. Vyd. 1. Brno: MSD, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

MÜLLER, Oldřich a kol., 2001. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, ISBN 80-244-0231-9.

NEZVALOVÁ, Danuše, 1998. *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy?* Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého. Pedagogická fakulta. ISBN 80-7067-871-2.

NOVÝ, Ivan, SURYNEK, Alois a kol., 2006. *Sociologie pro ekonomy a manažery*. Vyd. 2. Praha: Grada. ISBN 80-247-1705-0.

PRŮCHA, Jiří; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jan, 2003. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jiří, 2009. (ed) *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, Jiří, 2002. *Učitel – Současné poznatky o profesi*. Vyd.1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. 2004. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, ISBN 80-87000-00-5.

ŘÍČAN, Pavel., KREJČÍŘOVÁ, Dana a kol., 1997. *Dětská klinická psychologie*. Vyd. 3. Praha: Grada. ISBN 80-7169-512-2.

SADILOVÁ, Marcela, 2006. *Vliv komunikačních dovedností a sebereflexe středoškolského učitele na řešení problémové situace ve školní třídě*. Brno. Disertační práce. Masarykova univerzita v Brně. Fakulta sociálních studií.

SOVÁK, Miloš a kol., 2000. *Defektologický slovník*. Vyd.3. Jinočany: H&H. ISBN: 80-86022-76-5.

SOVÁK, Miloš, 1972. *Nárys speciální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: SPN.

SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1733-3.

SYSLOVA, Zora, 2013. *Profesní kompetence učitelky mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠMELOVÁ, Eva, 2005. Předškolní vzdělávání očima rodičovské veřejnosti. *Pedagogická orientace*, **15**(1), 52–57. ISSN 1211-4669

ŠVARCOVÁ, Iva, 2003. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7178-821-X.

ŠVEC, Vlastimil. Jakými klíčovými pedagogickými kompetencemi by měl disponovat budoucí učitel?. In: NEZVALOVÁ, D. 1998. *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy?*. Olomouc: Univerzita Palackého.

ŠVEC, Vlastimil, 1999. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido. ISBN 80-859-3170-2.

ŠVEC, Vlastimil, 1998. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Vyd.1. Brno: Masarykova univerzita – Pedagogická fakulta. ISBN 80-210-1937-9.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2003. *Psychologie handicapu, 3.část – Vývoj postiženého dítěte v předškolním věku*. 2.vyd. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7083-772-1.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol., 2007. *Pedagogika pro učitele*. Vyd.1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.

VALENTA, Milan., MÜLLER, Oldřich, 2003. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. Vyd.1. Praha: PARTA. ISBN 80-7320-039-2.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2001. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In **WALTEROVÁ, Eliška**. (Ed.) Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. 1. díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. 80-7290-059-5.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, SPILKOVÁ, Vladimíra, 2002. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu: výzkumný záměr: Výstupy řešení za rok 2001*. 2. díl, Metody a výsledky empirických výzkumů. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-090-0.

VETEŠKA, Jaroslav, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Vydání 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1770-8.

VETEŠKA, Jaroslav, TURECKIOVÁ, Michaela, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Vydání 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1770-8

VÍTKOVÁ, Marie, 2004. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Vydání 2. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.

VOTAVA, Jiří a kol., 2003. *Ucelená rehabilitace osob se zdravotním postižením*. Vydání 1. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0708-5.

TREMBLAY, Louise, 2002. et al. *Learning throughout life. Gouvernement du Québec – Ministère de l'Éducation*, ISBN 2-550-40257-X.

ZELINKOVÁ, Olga, 2007. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Vydání 2. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-326-0.

ZELINKOVÁ, Olga, 2008. *Dyslexie v předškolním věku?* Vydání 1. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-321-5.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Liga lidských práv. Férová škola: *Inkluze* [online]. © 2009 [cit. 2014-24-03] Dostupné z <http://www.ferovaskola.cz/slovnicek/inkluz.html>

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.

[online] 1994. [cit. 2014-2-04]. Dostupné z www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

VÍTKOVÁ, Marie, 2004. *Integrativní školní (speciální) pedagogika* [online]. 2. vyd. Brno: MSD. [cit. 2014-2-04]. Dostupné z <http://www.equalcr.cz/files/clanky/908/kniha1.pdf>

MICHALÍK, Jan a kol., 2011. *Pedagog a žák se vzácným onemocněním*. [online]. Olomouc: Společnost pro mukopolysacharidosu. [cit. 2014-6-04]. Dostupné z http://svp-vzacnaonemocneni.cz/portal/wpcontent/uploads/P_Ucebni_text_kurzy_SvP_vzacna_onemocneni.pdf

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Vzdělávací cíle v RVP PV. Metodický portál. [online]. Praha: VUP. 2004 [cit. 25. listopadu 2004]. Dostupný z <http://www.rvp.cz/clanek/6/129>.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Co přinesla školská reforma do teorie a praxe mateřských škol. Metodický portál. [online]. Praha: VUP. 2006 [cit. 1. srpna 2006]. Dostupný z <http://www.rvp.cz/clanek/6/704>

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Vzdělávací oblasti RVP PV. Metodický portál. [online]. Praha: VUP. 2005 [cit. 3. února 2005]. Dostupný z <http://www.rvp.cz/clanek/6/160>

Rejstřík škol a školských zařízení, 2014 [online]. [cit. 17.2.2014]. Dostupné z: <http://rejskol.msmt.cz/>

LEGISLATIVNÍ NORMY

Zákon č.563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Zákona č.561/2004. Sb, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

