

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PEDAGOGIKY

**KOMPETENCE UČITELŮ MŠ PRO VZDĚLÁVÁNÍ
ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI
NA ZAČÁTKU JEJICH PROFESNÍ KARIÉRY (PLZEŇSKÝ
REGION)**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Veronika Větrovská

Předškolní a mimoškolní pedagogika, Obor Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: PhDr. Josef Slowík, Ph.D.

Plzeň 2019

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 27. března 2019

.....

Poděkování

Děkuji mému vedoucímu bakalářské práce panu PhDr. Josefu Slowíkovi, Ph.D. za metodické vedení, cenní a inspirativní rady, věcné připomínky, vstřícný, laskavý přístup a za věnovaný čas.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINAL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

Seznam zkratk.....	7
Úvod.....	8
1 Učitel mateřské školy	11
1.1 Učitel v preprimárním vzdělávání	11
1.2 Kvalifikace učitele mateřské školy.....	12
1.3 Pregraduální vzdělávání učitelů mateřských škol	13
1.4 Kompetence učitele mateřské školy	14
1.5 Rozvoj profesních kompetencí.....	17
1.6 Specifika práce a profesní činnosti učitele MŠ.....	18
1.7 Role učitele	20
2 Děti se speciálními vzdělávacími potřebami	21
2.1 Kategorizace dětí se SVP potřebami v minulosti a dnes	21
2.2 Vzdělávání žáků se SVP	21
2.2.1 Formy vzdělávání dětí se SVP v MŠ	22
2.3 Podpůrná opatření	23
2.4 Specifický přístup učitele k dětem se SVP	24
3 Inkluzivní vzdělávání	25
3.1 Inkluzivní vzdělávání.....	25
3.1.1 Pojetí inkluzivní edukace	26
3.1.2 Úspěšnost inkluze	26
3.1.3 Role učitele v rámci inkluzivního vzdělávání	27
4 Cíl a výzkumné otázky práce.....	29
4.1 Cíl práce.....	29
4.2 Výzkumné otázky	29

5	Metodologie výzkumu	30
5.1	Kvantitativní výzkum	30
5.2	Kvalitativní výzkum.....	31
5.3	Dotazník.....	31
5.4	Interview	32
5.5	Pozorování.....	33
6	Vyhodnocení dotazníkového šetření.....	35
6.1	Vyhodnocení výsledků první části dotazníkového šetření.....	35
6.2	Vyhodnocení druhé části dotazníkového šetření	45
6.3	Shrnutí vyhodnocení dotazníkového šetření	63
7	Vyhodnocení rozhovorů	66
8	Vyhodnocení pozorování.....	69
9	Shrnutí výzkumu	71
	Závěr	74
	Resumé.....	75
	Summary.....	76
	Seznam zdrojů	77
	Seznam tabulek	80
	Přílohy.....	I

SEZNAM ZKRATEK

IVP	Individuální vzdělávací plán
PO	Podpůrná opatření
PPP	Pedagogicko - psychologická poradna
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
TVP	Třídní vzdělávací program
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	Školní vzdělávací program

ÚVOD

Rodina je první institucí, která vychovává a vzdělává další generace. Přímo po ní následuje škola, tudíž není žádných pochyb o její nezbytnosti. V momentě, kdy si položíme otázku, kdo vzdělává a vychovává ve škole další generace, dospějeme k jednoznačné odpovědi, kterou je v tomto případě učitel. Určitě se každý z nás někdy během svého dětství a studií zamyslel nad tím, kdo to vlastně učitel je. Co všechno je náplní této profese, co všechno musí učitel pro to, aby takové povolání mohl vykonávat, umět, jakou by měl mít povahu a jaké jsou jeho schopnosti a dovednosti?

V bakalářské práci, která nese název Kompetence učitelů mateřských škol pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na začátku jejich profesní kariéry (Plzeňský region), jsme zaměřili pozornost na to, jaké mají učitelé schopnosti, vědomosti, dovednosti a zkušenosti pro práci se žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby. Pozornost je zaměřená na učitele běžných mateřských škol, kteří jsou na začátku jejich profesní kariéry, tedy jejich praxe je minimálně dva roky a maximálně sedm let.

Teoretická část bakalářské práce nejprve popisuje, kdo je to učitel, jakou má roli, jaká je jeho kvalifikace. Zpočátku věnujeme pozornost kompetencím učitele, jejich profesnímu rozvoji a specifikům práce učitele mateřské školy. Dále se zaměřujeme na děti se speciálními vzdělávacími potřebami a podpůrná opatření. V rámci této tematiky se také zmiňujeme o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a o specifickém přístupu učitele k žákům, kteří mají speciální vzdělávací potřeby. Poté se zabýváme inkluzí, ve které se věnujeme její úspěšnosti, roli učitele v inkluzivním vzdělávání a také jejímu pojetí.

Stěžejní součástí bakalářské práce je výzkumná část, která nás zpočátku seznamuje s metodologií výzkumu, s kvantitativním a kvalitativním výzkumem a přibližuje nám informace o metodách, které jsou využity pro výzkum. Výzkumná část bakalářské práce zkoumá kompetence učitelů mateřských škol pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na začátku jejich profesní kariéry. Pro výzkum je použit přístup kvantitativní a kvalitativní, který zjišťuje připravenost učitelů prostřednictvím dotazníků, polostrukturovaného rozhovoru a pozorování. Dotazník slouží pro učitele v běžných třídách mateřských škol z Plzeňského regionu. Vyplňují ho pouze učitelé, kteří splňují stanovené kritérium praxe, které je minimálně dva roky a maximálně sedm let praxe. Polostrukturovaný rozhovor je určen pro učitele z běžných mateřských škol, kteří pracují nebo během své praxe

pracovali se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a mají minimálně dva roky a maximálně pět let praxe. Pozorování je zaměřené na vybrané učitele, se kterými probíhal i rozhovor. V rámci této metody se zaměřujeme na to, zda se shodují odpovědi učitelů v rozhovorech s reálnou praxí, tedy s tím, jak učitelé s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami pracují, jaké využívají metody a kompetence. V závěru praktické části nakonec vyhodnocujeme výsledky výzkumu z dotazníkového šetření a také se zaměřujeme na vyhodnocení rozhovorů a pozorování.

TEORETICKÁ ČÁST

1 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY

V této kapitole se zabýváme učitelem a jeho kompetencemi. Vzhledem k tomu, že učitel patří k základním činitelům vzdělávacího procesu, který dále vzdělává všechny generace, je velmi důležité, abychom věděli základní informace o tom, jakou musí mít učitel kvalifikaci a jaké jsou jeho kompetence, tedy jeho dovednosti, schopnosti, vědomosti a postoje.

1.1 UČITEL V PREPRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost, která je v současnosti pojímána jako nezbytný požadavek na znalosti a dovednosti získané v přípravném vzdělávání. (Syslová, 2017)

Učitel mateřské školy patří k širší komunitě tzv. pedagogických pracovníků. Pedagogickým pracovníkem je dle nařízení vlády č. 75/2005 Sb. ten, kdo „*koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně - pedagogickou nebo přímou pedagogicko – psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu*“. (Syslová, 2017)

S pojmem „učitel/ka“ pracuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v jeho aktuálním znění. V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) se objevuje termín „předškolní pedagog“. Pojmy „učitel“ a „předškolní pedagog“ bývají velmi často používány jako synonyma, což není úplně správné. Podle zákona č. 563/2004 Sb. jsou za pedagogické pracovníky považováni, kromě učitelů, také vychovatelé, speciální pedagogové, psychologové a pedagogové volného času. Učitelé jsou tedy součástí širší profesní skupiny nazývané pedagogičtí pracovníci. (Syslová, 2013)

Učitel mateřské školy koná přímou pedagogickou činnost na veřejných, soukromých, nebo církevních mateřských školách či speciálních mateřských školách, zřízených podle školského zákona. Dále ji také může vykonávat v soukromých předškolních zařízeních zřízených podle dalších zákonů, ovšem pro práci v těchto zařízeních není nutností získat kvalifikaci podle zákona o pedagogických pracovnících. Ta se vztahuje pouze na mateřské školy, které jsou zřízené podle školského zákona. (Syslová, 2017)

Učitel mateřské školy je poměrně mladým povoláním v porovnání například s povoláním učitele základní školy. Nejstarší formy učitelské profese jsou doloženy z dob spartských, aténských a římských škol. Naproti tomu označení učitel mateřské školy se oficiálně zavedlo až v roce 1934 výnosem ministerstva školství a národní osvěty. Do té doby bylo, od konce 18. století, používáno označení pěstounka. Nejen, že jde tedy o povolání poměrně mladé, ale svým pojetím je také odlišné od učitelů vyšších stupňů vzdělávání. Jde o zásadní odlišnost, kterou přináší věkové zvláštnosti skupiny dětí, kterým je vzdělávání určeno, a tím také o rozdílnost v profesních činnostech, které učitelé mateřských škol vykonávají. (Syslová, 2017)

Již Jan Amos Komenský v jednom ze svých děl mluví o tom, že se všechny povinnosti nesmí nechat na učitele, protože to, co se zanedbá na začátku, v rodinné výchově, už nejde vrátit zpátky, proto je třeba, aby se dětem věnovalo už od útlého věku. Předškolní stupeň, včetně prenatálního stádia představuje pro Komenského základ, od kterého se odvíjí úspěchy všech vyšších stupňů. Nejdůležitější roli ve výchově a vzdělávání přikládá Komenský rodičům, ne učitelům. (Komenský, 2007)

Začínající učitel by měl umět plánovat a organizovat, také je důležité, aby měl dobré profesní znalosti a dovednosti, které bude umět využívat ve vzdělávání a rozvíjení žáků. Musí také využívat vhodné metody a strategie učení, dále by měl dokázat udělat tvořivou a příjemnou sociální atmosféru a být schopen efektivní komunikace jak s dětmi, tak partnery školy. Nadále by se měl profesionálně rozvíjet a odpovídajícím způsobem se chovat a vystupovat, musí být schopen sebeuvědomění a sebehodnocení. (Dytrtová, Krhutová, 2009)

1.2 KVALIFIKACE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Kvalifikace má dva aspekty – profesní a právní. Profesní aspekt můžeme definovat jako schopnost pro konání jistého povolání nebo pro dohodnutý druh pracovní činnosti, a to s nařízenou mírou komplikovanosti, výstižnosti a namáhavosti práce a v požadované kvalitě. Jinak by se také dalo říct, že jde o profesní kompetence, které k výkonu svého povolání učitel mateřské školy potřebuje. (Syslová, 2013)

Dle zákona č. 563/2004 Sb. mohou učitelé mateřských škol získat kvalifikaci následujícími způsoby:

- Vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy.
- Vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy nebo vychovatelství či pedagogiku volného času nebo studijního oboru pedagogika a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřením na přípravu učitelů mateřské školy.
- Vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřských škol.
- Vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřením na přípravu učitelů mateřské školy.
- Středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy.
- Středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vykonáním jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku.
- Vzděláním podle odst. 2 písm. a) nebo b), což znamená vysokoškolským nebo vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřených na speciální pedagogiku.

1.3 PREGRADUÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL

Zvyšování kvality učitelů mateřských škol spolu v souvislosti s úsilím o zvyšování kvality školního vzdělávání patří mezi jeden z klíčových cílů vzdělávací politiky ve

většině zemí. Kvalita učitelů a zvyšování úrovně systému jejich přípravy jsou považovány za klíčový nástroj vzdělávacích reforem. (Syslová, 2013)

Dle Syslové (2013, s. 22) k základním znakům profese patří:

- Vysoká míra profesní autonomie v rozhodování, která je spojená s odpovědností za výkon učitelské profese.
- Smysl pro službu veřejnosti, celoživotní potřeba profesního rozvoje a systematického vzdělávání.
- Soubor profesních znalostí a dovedností profesionála.
- Schopnost reflexe, sebereflexe a zdokonalování vlastní činnosti.

Pro výše uvedené skutečnosti a náročnosti požadavků, které vyplývají z naplnění RVP PV, potřebuje učitel mateřské školy získat mnoho nových znalostí a dovedností. Jde o znalost: (Syslová, 2013)

- Cílů a obsahu předškolního vzdělávání (RVP PV).
- Širšího kontextu kurikulární reformy.
- Zákonných norem a dokumentů.
- Podmínek pro vzdělávání dětí předškolního věku.
- Respektující a partnerské komunikace.
- Vývojových zákonitostí, možností a potřeb dětí předškolního věku.
- Sebereflektivních technik.

1.4 KOMPETENCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

V ČR se klíčové kompetence staly cílovou kategorií RVP PV. Klíčové kompetence jsou soubory předpokládaných dovedností, vědomostí, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité nejen pro osobnostní rozvoj každého jedince. Výběr a pojetí klíčových kompetencí vychází z přijímaných a sdílených hodnot dané společnosti. Jde o obecné kompetence, které jsou důležité pro osobní život a aktivní zapojení do společnosti, bez ohledu na budoucí profesi. (Syslová, 2013)

Soubor osobnostních a odborných předpokladů pro výkon učitelské profese je nazýván profesními kompetencemi. Tyto kompetence považujeme za komplexní schopnosti

k úspěšnému vykonávání profese, které zahrnují znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky. (Syslová, 2013)

Pojem profesní kompetence zahrnuje termín pedagogické znalosti, ty tvoří důležitou součást profesních kompetencí učitele a zahrnují v sobě také praktickou stránku poznání. Pedagogické znalosti si studenti a tedy budoucí učitelé osvojují během jednání v pedagogických situacích. Pro utváření praktických znalostí je důležité mít základy teoretických znalostí, ale především vytvářet schopnost reflexe. (Syslová, 2013)

Mezi způsobilosti (kompetence), pro úspěšný výkon profese patří: (Dytrtová, Kohutová, 2009)

- Odborná způsobilost = pedagogická, psychologická a didaktická příprava.
- Výkonová způsobilost = pracovní schopnost (fyzická a neuropsychická).
- Osobní způsobilost = sociální zralost, vhodné charakterové a volní vlastnosti.
- Společenská způsobilost = morální vlastnosti, hodnoty společnosti, společenský vzor.
- Motivační způsobilost = ztotožnění se s rolí učitele.

Model profesních kompetencí podle Vašutové (2004) vypadá následovně:

- Učit se poznávat = kvalifikační funkce školy, učitelé svými dílčími kompetencemi zajišťují předmětovou, didaktickou, pedagogickou, informační, manažerskou, diagnostickou a hodnotící činnost.
- Učit se žít společně = socializační funkce školy, učitelé zajišťují komunikativní, sociální, prosociální a intervenční činnost.
- Učit se konat = integrační funkce školy, tato funkce je zajištěna kompetencemi osobnostně kultivujícími, multikulturními, environmentálními a proevropskými.
- Učit se být = personalizační funkce školy = zajišťují učitelé svými kompetencemi diagnostickou, hodnotící, poradenskou činnost.

Za podstatu charakteristiky učitelské profese a východisko pro přípravu učitele je považováno následujících sedm kompetencí. Tyto kompetence jsou formulovány v celostním přístupu k profesi učitele. (Dytrtová, Kohutová, 2009., Šmelová, Nelešovská, 2009)

1. Kompetence předmětová/oborová = absolvent studia má teoretické znalosti, vědomosti osvojené z oblasti literární, jazykové, matematicko - přírodovědné, vlastivědné. Talentové předpoklady, schopnost ovládat praktické činnosti v hudebních a výchovných předmětech. Má základní dovednosti v oblasti informačních a komunikačních technologií.

2. Kompetence didaktická a psychodidaktická = absolvent ovládá strategie vyučování a učení ve spojení se znalostí psychologických a sociálních aspektů, pracuje s RVP PV a využívá ho při tvorbě vzdělávacích projektů, a to s ohledem na vývojové a osobnostní zvláštnosti dětí. Podílí se na tvorbě TVP.

3. Kompetence pedagogická = absolvent studia dokáže individuálně uspokojovat potřeby dítěte, podporuje jeho rozvoj, zná a respektuje práva dítěte, ovládá procesy a podmínky předškolní výchovy v teoretické i praktické rovině. Pozorováním dítěte dokáže zhodnotit úroveň jeho rozvoje v rámci určitých činností.

4. Kompetence diagnostická a intervenční = absolvent dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky na základě znalostí vývojových a individuálních zvláštností dětí, zvládne diagnostikovat sociální vztahy ve třídě, je schopen identifikovat a pracovat s žáky nadanými i se žáky se specifickými poruchami učení, dovede posoudit zdravotní stav dítěte a zajistit potřebná opatření, je schopen rozpoznat sociálně patologické jevy, šikanu a možnost jejich prevence či nápravy, dokáže řešit výchovné problémy, ovládá škálu hodnotících prostředků pro předškolní věk.

5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní = učitel zajišťuje bezpečí dětí, dovede působit na rozvoj pozitivních sociálních vztahů ve třídě, dovede řešit sociální situace ve třídě, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a použít prostředky prevence nápravy, ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě, uplatňuje efektivní komunikaci, spolupracuje s rodiči, s partnery školy, orientuje se v problematice rodinné výchovy.

6. Kompetence manažerská a normativní = učitel má znalosti o zákonech a dalších normách, dokumentech vztahujících se k výkonu profese, zná pod-

mínky a proces fungování školy, ovládá vedení záznamů a výkaznictví, dovede organizovat práci žáků a řídit jejich vzdělávání, vytváří projekty a podmínky pro efektivní spolupráci.

7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující = učitel má široký vědomostní a kulturní rozhled v oblasti filozofické, kulturní, politické, právní a ekonomické, je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků ve své pedagogické práci, má osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy, je schopen sebereflexe, má potřebu vlastního rozvoje v některé zájmové oblasti, je schopen hodnotit potřeby a zájmy dětí, vystupuje jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky.

Koncepce profesních kompetencí učitele mateřské školy souvisí s úkolem prepri-márního vzdělávání a s proměnnou rolí předškolního pedagoga. Učitel se stává facilitátorem, který se musí spolu se zákonnými zástupci dítěte podílet na rozvoji dítěte. Za rozvoj dítěte též zodpovídá. Jako facilitátor zajišťuje předškolní vzdělávání na základech empatie, citu a vlastní zkušenosti, opírá se o odbornou literaturu, materiály a zkušenosti. Učitel k dítěti nepřistupuje jako k pouhému objektu vzdělávání, ale jako k individualitě, která se stává aktivním subjektem vzdělávacího procesu. Pedagog vytváří podmínky pro zkoumání, experimentování, řešení problému, plánování aktivit. K dítěti přistupuje s respektem k jeho individuálním vývojovým možnostem. (Šmelová, Nelešovská, 2009)

1.5 ROZVOJ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ

Profesní kompetence jsou utvářeny v rámci přípravného a následně dalšího vzdělávání. Přípravné vzdělávání je získávání teoretických a praktických znalostí. Tyto vědomosti jsou součástí profesních kompetencí a ty se dále utvářejí v průběhu vlastní praxe v mateřské škole, ale tak reflexí a sebereflexí. (Syslová, 2013)

Na sebereflexi se dá nahlížet ze dvou různých hledisek. Z hlediska psychologického je sebereflexe složitým strukturovaným procesem, během kterého se uskutečňuje vývoj osobnosti. Jde o uvědomování si svého vědomí, jednání a charakteru osobnosti. Tvorí jádro sebeobrazu a lze ji považovat za nástroj výstavby osobnosti. Z hlediska pedagogického je sebereflexe považována za nutnou podmínku jejich odborného růstu a přijetí odborné i lidské odpovědnosti. Z tohoto hlediska to je vnitřní proces, který učiteli pomáhá analyzovat a hodnotit své pedagogické působení. Hodnocení dále využívá ke zdokonalování vzdělávací práce. (Syslová, 2013)

Sebereflexe je širší a obecnější pojem, který v sobě zahrnuje několik aspektů a dovedností. Se sebereflexí souvisí ještě další pojmy, jako je například autodiagnostika a sebehodnocení. Autodiagnostika je prvním krokem v procesu sebereflexe, kterou můžeme chápat jako poznání sebe sama. Sebehodnocení je druhým krokem, během kterého jde o uvědomění si hodnotícího soudu mezi realitou a požadovaným výsledkem. (Syslová, 2013)

„Sebereflexe je získávání poznatků o sobě samém za účelem zkvalitňování své práce a přístupů k dětem, ale i k sobě samému“ (Syslová, 2013, s. 46)

Sebereflexe může být buďto neuvědomělá, přirozená součást učitelské profese, nebo záměrná, tedy cílevědomá, která učiteli umožňuje poznat jeho vzdělávací činnost a hledat jiné možnosti. (Syslová, 2013)

Základním problémem, který s sebou sebereflexe nese, je schopnost objektivního poznání, tzn., do jaké míry k sobě dokáže být člověk otevřený a pravdivý. Jednou z příčin nedostatečné objektivnosti může být příliš vysoké sebevědomí, kdy dochází k nadhodnocování, které může být překážkou práce na sobě samém, nebo naopak menší sebevědomí, které může přinášet zkreslené informace a podhodnocování. Pravdivou a nejlepší sebereflexi umožňuje zdravé sebevědomí. (Syslová, 2013)

1.6 SPECIFIKA PRÁCE A PROFESNÍ ČINNOSTI UČITELE MŠ

Učitel pracuje s dětmi, které do MŠ přicházejí s různými zkušenostmi, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi, ale také s dětmi z různého kulturního zázemí. Mateřská škola je pro dítě prvním a velmi důležitým společenským prostředím, ve kterém se setkává se svými vrstevníky. Děti často prožívají první sociální a emoční těžkosti, při kterých potřebují podporu učitele, která je stěžejní pro vyřešení problémového chování dříve, než dojde k jeho zhoršování, nebo dokonce k jeho pevnému zakotvení. (Syslová, 2017)

Učitel MŠ musí pracovat s vědomím individuálních odlišností, ale také s vědomím vývojových zvláštností, které jsou typické pro předškolní věk. Mezi vývojové zvláštnosti patří podle psychologů v předškolním období, tedy ve věku od 3 do 6 let, zejména specifické myšlení a uvažování. Kromě věkových zvláštností je nutné věnovat pozornost také potřebám, temperamentu, schopnostem a zájmům dětí. Specifikem práce učitele v MŠ je potřeba vytvořit citovou vazbu s dítětem, protože skrze dospělého člověka se dítě učí rozumět světu kolem sebe, ale i sobě samému. (Syslová, 2017)

Profesní činnosti učitelů mateřských škol mají osobitý charakter daný věkem dětí, se kterými učitelé pracují, ale jsou ovlivněné také požadavky, které na učitele klade kurikulum. Profesní činnosti jsou dále vázány na prostředí a podmínky MŠ. Konkrétní podobu činností ovlivňuje věk, počet a složení skupiny dětí, ale i prostorové uspořádání třídy, nebo také její vybavení. (Syslová, 2017)

Základním východiskem profesních činností je zaměření k cíli, tzn., že učitel na základě individuálních dispozic motivuje a aktivuje děti tak, aby je rozvíjel v souladu se vzdělávacími cíli. (Syslová 2017)

Pracovní činnosti pro učitele mateřských škol jsou definovány následovně: (Národní soustava povolání, 2017)

- Výchova a vzdělávání zaměřené na získávání vědomostí, dovedností a hygienických a sociálních návyků dětí v rámci školního vzdělávacího programu mateřské školy.
- Podpora rozvoje osobnosti dětí předškolního věku, zdravého citového, rozumového a tělesného rozvoje, osvojení pravidel chování a životních hodnot.
- Podněcování osobního vývoje dětí, vyrovnávání nerovností vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání, pedagogická konzultace o vzdělávání dětí s rodiči a diskutování o jejich pokrocích, spolupráce s odbornými partnery.
- Vykonyávání prací a úkolů souvisejících s přímou pedagogickou činností, včetně dohledu nad dětmi, vedení evidence o pedagogické činnosti, hodnocení účinnosti vzdělávacích programů, spolupráce se školskými a zdravotnickými zařízeními.
- Tvorba vzdělávacího programu třídy mateřské školy.
- Navrhování a aplikace vzdělávacích a výchovných metod včetně individuální práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Tvorba a koordinace školního vzdělávacího programu mateřské školy nebo tvorba vzdělávacích programů a individuálních vzdělávacích plánů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, popř. stanovení koncepce rozvoje školních vzdělávacích programů mateřských škol a jejich koordinace v regionu.

Činnosti učitelů mateřských škol jsou typické svojí pestrostí a různorodostí, neboť učitel musí často reagovat na měnící se okolnosti, které jsou způsobené emoční

nestabilitou dětí předškolního věku, jejich nezkušeností v sociální oblasti apod. Proto není možné se naučit jen určité postupy, které by bylo možné neustále využívat při vzdělávání dětí. (Syslová, 2017)

1.7 ROLE UČITELE

Role učitele MŠ je rolí sociální a velmi často odráží očekávání širokého spektra sociálních skupin, ale také může jít o roli, jak si ji vytváří učitel sám. (Syslová, 2017)

1. Role socializační a kultivační – učitel zosobňuje model hodnot naší společnosti, poskytuje vzor chování a mezilidských vztahů.
2. Role angažované osobnosti – učitel má společenský závazek, který je spojován s jeho vystupováním na veřejnosti, jeho kulturním životem, zapojováním se do odborných diskuzí, přednášek.
3. Role diagnostická a evaluační – učitel diagnostikuje potřeby, zájmy, věkové a individuální zvláštnosti, vztahy mezi dětmi, vlastní sebepojetí a profesní dovednosti, hodnotí efektivitu procesů vzdělávání, podmínek a výsledků dětí.
4. Role projektanta – učitel na základě diagnostiky a hodnotících činností dokáže naplánovat vzdělávání, které vyhovuje individuálním potřebám všech dětí a cíleně rozvíjí jejich osobnost.
5. Role facilitátora – učitel je průvodce učení dětí prostřednictvím vzdělávacích strategií, vytváří podmínky pro řízené, ale i spontánní učení, podporuje řešení problémů.
6. Role konzultanta – učitel dokáže formulovat cíle a postupy, které využívá během vzdělávacího procesu pro rozvoj dětí, naslouchá a komunikuje s dětmi, rodiči, kolegy, ale i s odborníky a další širokou veřejností.
7. Role administrátora – učitel vede povinnou dokumentaci, ale i dokumentaci z diagnostické a evaluační činnosti. Dokumentace je formálně i obsahově na vysoké úrovni.

2 DĚTI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

V současné době se začíná klást větší důraz na to, aby děti se speciálními vzdělávacími potřebami byly začleňovány do běžných škol. Pro to, abychom s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami byli schopni pracovat, je podstatné mít vědomosti o tom, jak rozdílné je vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, které speciální vzdělávací potřeby nemají. Vzdělávání dětí s postižením má různé formy a metody, s kterými nás tato kapitola dále seznamuje. Při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se opíráme o podpůrná opatření, které mají celkem 5 stupňů.

2.1 KATEGORIZACE DĚTÍ SE SVP POTŘEBAMI V MINULOSTI A DNES

Dle zákona 561/2004 Sb. byli žáci se speciálními vzdělávacími potřebami rozdělováni do tří skupin. Zákon 561/2004 Sb. říká, že za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se považují žáci se zdravotním postižením – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a specifickými poruchami učení nebo chování, dále žáci se zdravotním znevýhodněním – zdravotně oslabení, s dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování a v neposlední řadě žáci se sociálním znevýhodněním – žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálně -patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu. (Pipeková, 2006)

Novela zákona č. 82/2015 Sb. částečně změnila původní a stále platný zákon 561/2004 Sb. V novelizované verzi zákona se děti na tři odlišné skupiny nerozdělují a říká se zde, že dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.

2.2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SVP

Vzdělávání dětí se SVP patří k hodnotám humanismu a demokracie. Vyplývá z potřeb společnosti i jednotlivých dětí a jejich rodin. Základními hodnotami vzdělávání dětí jsou úcta, empatie, důstojnost, tolerance, pomoc a právo na rovnocenné vzdělávání. To zaručuje, že budou akceptována, práva, schopnosti a možnosti každého dítěte. V současném školství jsou vymezeny různé kategorie SVP, které jsou u jednotlivých dětí diagnostikovány a rozvíjeny vzděláváním a péčí. Pedagogičtí a odborní zaměstnanci mateřských

škol nejsou oprávněni k vymezení SVP dítěte. Tato pravomoc patří příslušným školským poradenským zařízením. Odborníci doporučují různé kombinace složek systémů podpory v předškolním vzdělávání. Jde o materiální, personální a finanční podmínky pro ideální a účinné vzdělávání každého dítěte. (Pacholík aj., 2015)

2.2.1 FORMY VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SVP V MŠ

V současném vzdělávání se uplatňují celkem čtyři formy soužití a vzdělávání dětí se SVP. (Pacholík aj., 2015)

- Segregovaná forma vzdělávání = vyčleňování dětí se SVP do speciálních mateřských škol. Tato forma má i v současné době své zastánce, podle nich je segregovaná forma vzdělávání vhodná nejen pro děti se SVP, které jsou zařazeny do speciálního zařízení, ale i pro děti, které jsou vzdělávány v běžných školách. Tato forma vzdělávání je podporovaná legislativou a státem nastavenými ekonomickými podmínkami. Školská poradenská zařízení diagnostikují, do jaké míry, anebo za jakých podmínek jsou děti schopny se přizpůsobit požadavkům školy a vzdělávacím standardům. Touto formou jsou vzdělávány děti s porovnatelnými schopnostmi a potřebami. Těmto potřebám je dále přizpůsobena materiální, personální a finanční podpora.

- Kontaktní forma vzdělávání = sociální soužití a občasné společné vzdělávání dětí ze speciálních tříd a dětí z běžných tříd mateřských škol. Děti dochází do stejného zařízení, ovšem třídy jsou rozdělené na speciální třídy a běžné třídy. Výuka tedy probíhá v oddělených místnostech, ale některé vzdělávací aktivity jsou pro všechny děti společné. Kontaktní soužití a vzdělávání dětí v mateřských školách může mít více podob. Závisí na cílech, prostředcích, podmínkách realizace ŠVP a řízení mateřské školy. Tato forma přispívá ke kvalitnímu vzdělávání dětí s porovnatelnými způsobilostmi v běžných třídách a speciálních třídách mateřské školy. Děti mají příležitost si společně hrát a učit se, ale jak často, to už závisí na pravidlech mateřské školy a na spolupráci pedagogických a odborných zaměstnanců MŠ.

- Integrovaná forma vzdělávání = poradenská zařízení diagnostikují děti se SVP a rozhodují, zda jsou způsobilé začlenit se do kolektivů dětí bez postižení a dosahovat vzdělávacích standardů, které platí pro běžné MŠ. Poradenská zařízení doporučují vhodné formy a metody uspokojování speciálních vzdělávacích

potřeb dětí. Na základě toho jsou potom děti se SVP integrovány do běžných tříd MŠ. Pedagogičtí a odborní pracovníci dbají na to, aby v integraci děti se SVP postupovali podle platných pravidel ve školském systému.

- Inkluzivní forma vzdělávání = umožňuje aktivní soužití, sdílení a vzájemné učení všech dětí bez rozdílů. Toto vzdělávání je realizováno v běžných mateřských školách. V inkluzivním vzdělávání jsou uspokojovány všechny vzdělávací potřeby dětí, je respektována hodnota, jedinečnost a potřeby každého dítěte. Děti jsou rozvíjeny podle flexibilních a efektivních vzdělávacích programů. Děti se učí vzájemné toleranci a chování, které respektuje odlišnost a neporušuje práva jiných.

2.3 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

PO se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách. Musí odpovídat zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se SVP mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření. (META, 2018, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016, Národní ústav pro vzdělávání, 2016)

Podpůrná opatření se podle rozsahu a obsahu dělí celkem do 5 stupňů. Podpůrná opatření 1. stupně představují minimální úpravu metod, forem, organizace a hodnocení vzdělávání. Podpůrná opatření tohoto stupně může navrhnout učitel školy, kam dítě dochází a na základě toho vypracovat plán pedagogické podpory. S těmito opatřeními musí být informován ředitel školy a zákonný zástupce dítěte. PO 2. - 5. stupně se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení a to s informovaným souhlasem zletilého žáka, nebo jeho zákonného zástupce. (META, 2018, Potměšil, Valenta, 2014, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016, Národní ústav pro vzdělávání, 2016)

Podpůrná opatření spočívají v poradenské pomoci školy, úpravě organizace, metod, forem, hodnocení, obsahu vzdělávání, v použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a pomůcek, využívání komunikačních systémů, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga atp. (Potměšil, Valenta, 2014, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016, Národní ústav pro vzdělávání, 2016)

2.4 SPECIFICKÝ PŘÍSTUP UČITELE K DĚTEM SE SVP

Vzdělávání dětí se SVP v běžných školách, či v běžných třídách MŠ znamená, že učitelé musí uspokojovat individuální vývojové potřeby těchto dětí jako u každého jiného dítěte. Učitelé také musí uspokojovat potřeby speciální, které vyplývají ze zdravotního, anebo sociálního znevýhodnění či nadání dítěte. (Pacholík aj., 2015)

V MŠ se od učitelů očekává pomoc dítěti, řešení jeho situace v návaznosti na lékařské, speciálně – pedagogické, psychologické, anebo jiné intervence. Učitel dítěti svým pomáhajícím přístupem ulehčuje učení, podporuje sebezvoje a napomáhá jeho životním a edukačním úspěchům. (Pacholík aj., 2015)

Osobitý přístup znamená rozšíření a posílení individuálního přístupu učitele k dítěti ve třech úrovních: (Pacholík aj., 2015)

- Situační = učitel pomáhá dítěti v konkrétním čase, při určité činnosti. V momentě, kdy to dítě potřebuje.
- Adaptační = učitel přizpůsobuje cíle, obsah, prostředky a podmínky výchovy a vzdělávání.
- Komplexní = učitel spolupracuje s odbornými zaměstnanci a zákonnými zástupci a společně vytváří, realizují, hodnotí a aktualizují individuální výchovně – vzdělávací program.

3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V inkluzivním vzdělávání jsou všichni žáci zapojeni do vzdělávacího procesu bez rozdílu. Neohlížíme se na znevýhodnění žáků a naším cílem je všem žákům poskytnout vhodné podmínky pro jejich edukaci. Potřebné informace vzhledem k inkluzi, jejímu pojetí, úspěšnosti a roli učitele v inkluzivním vzdělávání se dozvídáme v této kapitole.

3.1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Principem inkluzivního vzdělávání, je zapojení všech žáků do edukačního procesu. V inkluzivní škole se vzdělávají všichni žáci bez ohledu na jejich zdravotní, sociální, kulturní, nebo jiné znevýhodnění. Cílem je vzdělávat všechny děti pohromadě a podporovat toleranci a spolupráci. V inkluzivní škole je zajištěna edukace všem dětem bez segregace do speciálních tříd a škol. (META, 2018)

„Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.“ (Slowík, 2016, s. 33)

Inkluzivní přístup je založený na tom, že jsou si všichni lidé rovni jak v důstojnosti, tak v právech. Usiluje o to, aby společné vzdělávání bylo dostupné pro všechny, všude a vždy. Všichni žáci bez rozdílu kultury, etniky, pohlaví a míry schopností by měli mít možnost vzdělávat se v běžných školách. Inkluzivní přístup klade důraz na kvalitu vzdělávání a vytvoření vhodných podmínek pro všechny žáky. V tomto přístupu jsou lidé s postižením zapojovány do běžných činností jako lidé bez postižení. V případě, že to situace umožňuje, nejsou využívány žádné speciální prostředky a postupy, avšak v případech nezbytně nutných se využívá adekvátní pomoci a podpory. V tomhle směru se odlišuje integrace od inkluze, protože samotná integrace spočívá v zajištění speciálních prostředků, podpory a péče pro osoby s postižením, tak, aby mohli být zapojovány do činností. Inkluzivní přístup je vhodný pro děti bez postižení, protože si díky tomu mohou vytvářet podstatné a nezáužaté postoje k osobám s postižením. (Klenková, Vítková, 2011, Leeber, 2006, Slowík, 2016)

Inkluzi můžeme rozdělovat na sociální a školní. K sociální inkluzi dochází v případě, že je každý člověk přijímán společností a má možnost se do ní plně zapojit. Jejich přítomnost společnost nezpochybňuje a ani nepovažuje za výjimku. Inkluze je založena na rovnocennosti jedinců a za normální se považuje spíše rozmanitost. Sociální inkluze je multidimenzionální proces, který je definován na tři sociální subsystemy. Jedná se o inklu-

zi politickou, která zajišťuje občanská práva. Inkluzi ekonomickou, která se zajišťuje prostřednictvím pracovního trhu a o inkluzi občanskou, která zajišťuje podílení se na komunitním životě a rozhodování. (Anderliková, 2014, Bartoňová, Vítková, 2010)

3.1.1 POJETÍ INKLUZIVNÍ EDUKACE

V současnosti evidujeme třídídimenzionální pojetí inkluzivní edukace. Inkluzi v tomto případě můžeme chápat následovně. (Horňáková, 2006)

1. Ztotožňuje se s integrací.
2. Je to jakási vylepšená integrace.
3. Je to nová kvalita přístupu k postiženým dětem, odlišná od integrace – jako bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb dětí.

Žáci se v rámci inkluzivního vzdělávacího konceptu nedělí na dvě skupiny – žáci, kteří mají speciální vzdělávací potřeby a žáci, kteří speciální vzdělávací potřeby nemají. V tomto vzdělávání jde o jedinou heterogenní skupinu žáků, kteří mají rozdílné individuální potřeby. Inkluze se oproti integraci snaží více přizpůsobit dítěti. Inkluze je založená na přijetí různorodosti ať se jedná o pohlaví, národnost, rasu nebo postižení. Cílem inkluzivního vzdělávání je sociální adaptace člověka s postižením. (Lechta, 2010)

3.1.2 ÚSPĚŠNOST INKLUZE

Dle autorky Lore Anderlikové (2014), je inkluze úspěšná v případě, že jsou dodržovány následující podmínky a požadavky.

1. Požadavky na politiku = Inkluze je úspěšná, pokud všichni kdo působí ve veřejné správě, uznávají úmluvu o právech lidí s postižením, obce, městské rady, školní rady a vedení školy nezneužívají myšlenku „blaho“ dítěte, aby si mohli jít dál po své již zaseté cestě, inkluze je úspěšná v případě, že jsou lidé otevření novým návrhům a podnětům, také musí přetrvávat důvěra rodičů.
2. Požadavky na zařízení = O úspěšné inkluzi mluvíme tehdy, když mají všechny zúčastněné osoby stejný cíl a usilují o jeho dosažení. Mezi zúčastněné osoby zařazujeme zřizovatele zařízení, účetní, personál, pedagogy. Dále je inkluze úspěšná v případě vhodného uspořádání prostoru, například bezbariérové přístupy, dostatek místa atp.

3. Požadavky na pedagogy = Všichni dospělí tvoří tým, vyměňují si zkušenosti, respektují práva, zájmy a potřeby dítěte.
4. Požadavky na asistenty = asistent umožňuje dítěti samostatnost, zodpovědnost samo za sebe, pomáhá učiteli se všemi dětmi.
5. Požadavky na sociální služby = Inkluze je úspěšná v případě, že vládne ve všech směrech otevřenost, bere se v úvahu, že je dítě utvářeno okolím, protože se mu snaží přizpůsobit, vládne pozitivní naladění.
6. Požadavky na širší sociální prostředí = V rodině se otevřeně hovoří o problémech, odbourávají se předsudky a vytváří se přátelská atmosféra.

3.1.3 ROLE UČITELE V RÁMCI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Kvalita výuky ve škole závisí na kvalitě pedagogického sboru. Na jeho složení z odborného hlediska a na ochotě jeho členů k dalšímu vzdělávání. Učitelé by měli být schopni více využívat jiné formy a metody než klasickou frontální výuku. Kvalita školy závisí více na jejím klimatu, na vztazích mezi učiteli a žáky, ale i na vztazích mezi pedagogy. Školy by na děti měly působit také mimo výuku – kroužky, vydávání školního časopisu atd. Cíle edukace by měly být odvozovány z individuálních i společenských potřeb, aby mohly být poskytovány všem bez rozdílu. Nárok na vzdělání je jedním ze základních lidských práv. Jedním z hlavních principů proměny vzdělávacího systému je spravedlivý přístup ke vzdělávacím příležitostem, dalším principem je nutnost změny obsahu vzdělávání, metod a forem. Posledním principem je role pedagoga. Učitel v inkluzivní škole rozděljuje žáky do heterogenních skupin, zadává strukturované úkoly. Plánuje a realizuje individualizované strategie a formy práce. (Klenková, Vítková, 2011)

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY PRÁCE

4.1 CÍL PRÁCE

Cílem práce je zjištění toho, jaké kompetence mají učitelé mateřských škol pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na začátku jejich profesní kariéry a na jaké úrovni hodnotí své vědomosti, dovednosti a schopnosti, které jsou potřebné pro práci s dětmi se SVP.

4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

1. Jak hodnotí učitelé úroveň svých znalostí a dovedností, které jsou důležité pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami?
2. Jakou mají učitelé úroveň svých profesních kompetencí, které jsou stěžejní pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami?
3. Naráží učitelé na nějaké obtíže při práci s dětmi, které mají speciální vzdělávací potřeby, v případě, že ano, na jaké?
4. Jsou učitelé schopni řešit své problémy v průběhu práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, a jak tyto problémy řeší?

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Ve výzkumné části bakalářské práce využíváme kvantitativní a kvalitativní výzkum. Konkrétně využíváme metodu dotazníku, polostrukturovaného rozhovoru a pozorování. V této kapitole se seznámíme s hlavním významem kvantitativního a kvalitativního výzkumu a to z důvodu toho, abychom každému výzkumu porozuměli a získali o něm základní informace. Do kvantitativního výzkumu zařazujeme například metodu dotazníku. Mezi metody kvalitativního výzkumu patří rozhovor, nebo zúčastněné pozorování. Metody, které využíváme pro náš výzkum, jsou dotazník, polostrukturovaný rozhovor a pozorování.

5.1 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM

V kvantitativním výzkumu se pracuje s číselnými údaji, zjišťuje množství a rozsah. Číselné údaje se mohou zpracovat různými matematickými způsoby například sčítáním, vypočítáním průměru nebo vyjádřením v procentech. Kvantitativně orientovaný výzkum je úmyslná a soustavná činnost, během které se metodami, které vyplývají ze zkušenosti, zkoumají hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy. (Gavora, 2000, Chráska, 2016)

Výzkum, který je kvantitativní vychází z pozitivismu, přesněji řečeno z novopozitivismu. Tato filozofie je přesvědčená o tom, že je pouze jedna objektivní realita, která je nezávislá na našich názorech, citech a postojích. (Chráska, 2016)

Kvantitativní výzkum by měl být použit v případě, že: (Olecká, Ivanová, 2010)

- Potřebujeme generalizovat naše názory na populaci.
- Jsme schopni posoudit, které proměnné jsou podstatné pro studovaný problém.
- Jsme způsobilí pro každou z proměnných navrhnout dostatečně platnou operační definici.

Kvantitativní výzkum využíváme v bakalářské práci prostřednictvím online dotazníku, který byl vytvořen pro učitele z běžných mateřských škol, kteří mají minimálně dva roky a maximálně sedm let praxe. Dotazníkové šetření probíhalo pouze v Plzeňském regionu a výsledky jsou na konci výzkumné části vyhodnoceny.

5.2 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Kvalitativní výzkum svá zjištění uvádí ve slovní podobě. Jedná se o popis, který je přesný, tvárný a důkladný. Kvalitativně orientovaný výzkum vychází z fenomenologie, ta vyzdvihuje osobní hlediska jednání lidí. Výzkumy, které jsou kvalitativní, uznávají více realit. (Chráška, 2016)

Cílem kvalitativního výzkumu je vytváření nových hypotéz a teorií. Postup výzkumu je utvářen až v průběhu sběru dat. Zkoumání je velice hloubkové a detailní, díky tomu získáváme poměrně mnoho informací o celkem malém počtu jedinců. O snížení dat nerozhoduje badatel, ale zkoumaná osoba, která nám sděluje informace. Tento výzkum má vysokou validitu, většina zkreslených informací se snižuje díky tomu, že data procházejí menším počtem transformací. Ovšem v kvalitativním výzkumu narážíme na nízkou reliabilitu, protože interpretace je ovlivněna výzkumníkem, je možné, že kdyby stejný problém zkoumal někdy jiný, došel by k jinému závěru. (Olecká, Ivanová, 2010)

Pro kvalitativní výzkum je typické zkoumání zvláštních, jedinečných jevů, které se neopakují. Nepopisuje sociální skutečnost obecnými zákonitostmi, ale skrze pojmy, které jsou platné pouze pro konkrétního jedince nebo společenství. (Olecká, Ivanová, 2010)

V rámci kvalitativního výzkumu jsme využili metodu polostrukturovaného rozhovoru, který probíhal celkem se 6 učiteli. Učitelé mají minimálně dva roky a maximálně pět let praxe. Dva rozhovory probíhaly s učiteli z běžné mateřské školy, kteří v minulosti pracovali s dětmi se SVP, dva rozhovory probíhali s učiteli, kteří pracují ve speciální třídě běžné mateřské školy a dva rozhovory probíhali s učiteli z běžné třídy mateřské školy, kteří v současné době pracují s dětmi se SVP, na základě toho poté probíhalo pozorování. V rámci kvalitativního výzkumu jsme dále využili metodu pozorování, která sloužila k pozorování práce učitelů s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Pozorování probíhalo na základě polostrukturovaného rozhovoru, s učiteli, kteří mají minimálně dva roky a maximálně pět let praxe.

5.3 DOTAZNÍK

Metoda dotazníku je způsob písemného kladení otázek a získávání odpovědí. Nejfrekventovanější metoda zjišťování údajů. Je určený pro hromadné získávání údajů. Dotazník musí mít promyšlenou strukturu, základní problém musí být rozdělen do několika podproblémů, ty se poté naplňují položkami. Dotazník je metoda, která se zaměřuje na

dotazování osob a na základě toho shromažďuje data, je charakteristická tím, že je určena pro hromadné získávání údajů. (Gavora, 2000., Skalková, 1983)

Dotazník je tvořen třemi částmi. První je vstupní část, která má hlavičku. Ta v případě dotazníku, který je ve výzkumné části obsahuje krátký úvod, ve kterém jsou učitelé seznámeni s instrukcemi k vyplňování otázek. V jiných dotaznících může vstupní část zahrnovat například jméno autorů a cíle dotazníku, které jsou vysvětleny. Druhá část obsahuje vlastní otázky, na prvním místě bývají otázky, které jsou jednodušší, uprostřed jsou otázky složitější a ke konci dotazníku se objevují otázky, které jsou důvěrnějšího charakteru. V případě dotazníku, který jsme využili pro výzkumnou část, jsou na začátku otázky jednodušší, poté následují otázky složitější a ke konci dotazníku jsou otázky opět jednodušší. Poslední částí dotazníku je poděkování respondentovi. (Gavora, 2000)

Ve výzkumné části je využit dotazník v online podobě a tvoří ho uzavřené otázky. U každé z otázek je možnost ze tří odpovědí, které zjišťují úroveň kompetencí každého z respondentů, jedná se o úroveň nízkou – střední – vysokou. Dotazník pro zjišťování sebehodnocení profesních kompetencí učitele a pro sebehodnocení vybraných kompetencí učitele pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami byl vytvořen podle Ewy Bartuš, která použila kompetenční oblasti moderního učitele podle Waclawa Strykowskiho. Na základě již vytvořeného dotazníku, který byl použit pro výzkum v Polsku, byl vytvořen nový dotazník, který byl adaptován na naše podmínky a následně použit jako jedna z výzkumných metod. Metodu online dotazníku jsme zvolili z důvodu toho, že díky němu získáváme informace od velkého počtu jedinců v poměrně krátkém čase, respondenti, kteří dotazník vyplňují, mají možnost ho vyplnit doma a mají na to dostatek času, přesně tolik, kolik sami potřebují. Z těchto důvodů jsme předpokládali i větší návratnost dotazníku. Online dotazníky také automaticky zpracovávají odpovědi a tím šetří výzkumníkům čas. Uzavřené otázky jsme zvolili z důvodu toho, že hlavním cílem dotazníku je zjištění toho do jaké míry se učitelé mateřských škol cítí připraveni a kompetentní ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Odpovědi na otázky jsou znázorněny v tabulce, procentuální výsledky jsou slovně popsány.

5.4 INTERVIEW

Metoda, při které záleží na přímé, verbální komunikaci výzkumníka a respondenta. Někdy se interview nazývá také jako rozhovor, ovšem ne každý rozhovor se dá považovat za interview, proto je pojem interview považován za přesnější a výstižnější. Obrovskou

výhodou této metody je osobní kontakt, který umožňuje hlubší proniknutí, můžeme sledovat respondentovy reakce na kladené otázky a na základě toho usměrňovat následný průběh. (Gavora, 2000., Chráska, 2016., Skalková, 1983)

Interview může být strukturované, polostrukturované a nestrukturované. Interview, které je ve výzkumné části je polostrukturované. To znamená, že se postupuje podle připravených otázek, je určena jejich formulace i pořadí, ale respondenti mají možnost různých odpovědí. Polostrukturovaný rozhovor jsme do výzkumné části zařadili z důvodu toho, že nám nabízí možnost klást doplňkové otázky, například v případě, že dotazovaný otázku nepochopí. Máme možnost mu ji podat jiným způsobem, popřípadě vysvětlit. Dále rozlišujeme interview podle počtu osob, které se ho účastní. Můžeme mít rozhovor individuální, který byl také zvolen pro výzkumnou část bakalářské práce, nebo rozhovor skupinový. Během individuálního rozhovoru pracujeme pouze s jednou osobou. Pro výzkumnou část jsme zvolili tento typ rozhovoru z důvodu toho, že se dotazované osoby mohou cítit ve skupině nepříjemně. Rozhovor zjišťuje to, jak se respondenti cítí být kompetentní pro práci s dětmi, kteří mají speciální vzdělávací potřeby. Tudiž by jim mohlo být nepříjemné odpovídat na některé z otázek před více lidmi. Též rozlišujeme rozhovor podle typu kontaktu, můžeme mít rozhovor tváří v tvář nebo s podporou technických prostředků. Rozhovor, který byl využit pro výzkumnou část, probíhal tváří v tvář. (Nevoralová, 2012)

Pro výzkumnou část bakalářské práce jsme získali 6 rozhovorů, každý rozhovor je vyhodnocen. Respondenty, které jsme vybrali pro rozhovor, jsme vybírali na základě toho, zda splňují stanovené kritérium praxe, které bylo minimálně dva roky a maximálně sedm let praxe. Dále jsme vybírali respondenty pouze z Plzeňského regionu, kteří pracují v běžných mateřských školách a ty, kteří jsou ochotni nám rozhovor poskytnout a mají zkušenost se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Odpovědi na konkrétní otázky byly ihned zapisovány a všichni respondenti souhlasili s anonymním zpracováním sdělených informací. Jako techniku vyhodnocení rozhovorů jsme zvolili otevřené kódování.

5.5 POZOROVÁNÍ

Pozorování je sledování činností lidí, její záznam, analýza a vyhodnocení. Pozorovatel má před začátkem výzkumu připravený pozorovací arch, do kterého zaznamenává své pozorování. (Gavora, 2000)

Pozorování vždy směřuje k jasně formulovanému cíli. Problematika výchovných jevů vyžaduje stanovení širšího cíle pozorování, který se dále rozloží na užší a navzájem spjaté cíle. Díky stanovenému cíli pozorovatel ví, co přesně chce sledovat a tak může předvídat výsledky svého pozorování. Hlavním rysem pozorování je sledování přirozeného průběhu procesů. Pozorovatel do procesů nevnaší žádné vnější změny nebo podněty a záměrně je neovlivňuje. (Skalková, 1983)

Máme různé druhy pozorování, například přímé a nepřímé, krátkodobé a dlouhodobé, zúčastněné a nezúčastněné, strukturované a nestrukturované, otevřené a skryté. Ve výzkumné části jsme využili pozorování přímé. To znamená, že jevy, které byly zkoumány, byly pozorovány přímo výzkumníkem. Bylo krátkodobé, protože probíhalo pouze několik desítek minut, dále zúčastněné jevy jsme pozorovali přímo v prostředí, kde se odehrávaly a docházelo k interakci mezi pozorovatelem a pozorovanými osobami. Dále bylo pozorování strukturované, odpověď jsme hledali na předem známé a vymezené jevy, využívali jsme pozorovací škálu, a také se jednalo o pozorování otevřené, protože byla známá identita výzkumníka. (Chráška, 2016., Skalková, 1983., Švaříček, Šedová, 2007)

Při pozorování jsme sledovali přístup k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami ze stejných oblastí, jako se nám objevují v polostrukturovaném rozhovoru. Pozorování jsme pro výzkumnou část získali celkem dvě, a to s učiteli, se kterými probíhal i rozhovor. Pozorování je vyhodnoceno slovně a výsledky jsou následně porovnány s odpověďmi, které máme k dispozici díky polostrukturvanému rozhovoru. Respondenti, kteří byli vybráni po pozorování, byli zvoleni na základě toho, že splňují stanovené kritérium, které jsme měli dané pro respondenty, kteří byli vybráni pro rozhovor a zároveň také v současně době mají na třídě dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a je tedy možné pozorovat jeho práci.

6 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Dotazníková šetření probíhalo v Plzeňském regionu, kde se ho zúčastnilo celkem 57 respondentů. Dotazník byl rozdělen na dvě části. První část zjišťovala úroveň obecných odborných způsobilostí učitele a jeho kompetence. Druhá část dotazníku byla zaměřená na specifické kompetence učitelů pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

6.1 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ PRVNÍ ČÁSTI DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

1. Dobrá, důkladná a kvalitní příprava na výuku vyučovacích předmětů, dobře zvládnutý obsah vyučovacích předmětů.

Tabulka 1: Příprava na výuku vyučovacích předmětů

PŘÍPRAVA NA VÝUKU VYUČOVACÍCH PŘEDMĚTŮ		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	3 respondenti	5,3%
Střední	28 respondentů	49,1%
Vysoká	26 respondentů	45,6%

- První otázka se zabývala úrovní přípravy učitelů na výuku vyučovacích předmětů a zvládnutým obsahem vyučovacích předmětů. Učitelé hodnotili, zda je jejich příprava a zvládnutý obsah na nízké, střední nebo vysoké úrovni. Pouze minimální počet respondentů v Plzeňském regionu (celkem 3) hodnotí svou úroveň jako nízkou, největší část respondentů (celkem 28) zvolilo svou úroveň jako střední a celkem 26 respondentů zvolilo svou úroveň přípravy a zvládnutého obsahu jako vysokou. Důvodem toho, že respondenti hodně volili vysokou úroveň, bude s největší pravděpodobností to, že příprava na výuku vyučovacích předmětů je jejich každodenní povinností, musí mít alespoň zhruba naplánované činnosti, které s dětmi budou dělat. Nejspíše také proto, respondenti cítí svou úroveň v rámci této kompetenci mnohdy jako vysokou. Ale jak můžeme vidět, častěji volili respondenti střední úroveň a zvolila si ji polovina respondentů, znamená to tedy, že polovina respondentů pocítuje v rámci této oblasti problém a nejsou si jistí.

2. *Výborné pedagogicko-psychologické znalosti, které mi umožňují využití teoretických souvislostí při diagnostických, didaktických a dalších vzdělávacích aktivitách. Využití těchto vědomostí k poznávání žáků, organizaci procesu vyučování a výchovy žáků a k hodnocení žáků ve škole.*

Tabulka 2: Pedagogicko-psychologické znalosti.

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ ZNALOSTI		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	1 respondent	1,8%
Střední	29 respondentů	50,9%
Vysoká	27 respondentů	47,4%

- Druhá tabulka zobrazuje odpovědi, které se týkají úrovně pedagogicko-psychologických znalostí a jejich dalšího využití. Nízkou úroveň svých znalostí zvolil pouze jeden respondent. Střední úroveň zvolilo celkem 29 respondentů, což je většina z celkového počtu zúčastněných, a vysokou úroveň zvolilo 27 respondentů. Pedagogicko-psychologické znalosti pedagogové využívají při různých didaktických a diagnostických aktivitách. Vzhledem k tomu, že respondenti nejčastěji volili střední úroveň, můžeme se domnívat, že je to díky tomu, že buďto nemají zcela osvojené pedagogicko-psychologické znalosti, které jsou pro tyto aktivity důležité, nebo jim nějaké znalosti k těmto aktivitám chybí, tudíž, jejich pedagogicko-psychologické znalosti nejsou dostatečné a mají v rámci této problematiky určité potíže.

3. *Moje poznatky z oblasti vývoje žáků, jejich osobnostních charakteristik, společenského a vzdělávacího prostředí jsou na dobré úrovni.*

Tabulka 3: Poznátka z oblasti vývoje žáků.

POZNATKY Z OBLASTI VÝVOJE ŽÁKŮ		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	2 respondenti	3,5%
Střední	25 respondentů	43,9%
Vysoká	30 respondentů	52,6%

- Učitelé z Plzeňského regionu mají své poznatky o vývoji žáků, jejich osobnostních charakteristik, společenského a vzdělávacího prostředí v největším zastoupení na vysoké úrovni, protože z celkových 57 respondentů svou úroveň jako vysokou hodnotí celkem 30 respondentů, střední úroveň zvolilo celkem 25 respondentů a nízkou úroveň pouze 2 respondenti. Mnoho pedagogů zvolilo v rámci této otázky vysokou úroveň. Může to být na základě toho, že pedagogové tráví se žáky hodně času, tudíž mají mnoho příležitostí k tomu, aby žáky poznali a tak měli dostatek poznatků ohledně jejich vývoje a osobnostních charakteristik. Též se ale také poměrně značná část respondentů rozhodla i pro střední úroveň. Na základě toho můžeme tedy předpokládat, že si tito respondenti nejsou v rámci poznatků z oblasti vývoje žáků tak jistí a mají určité potíže.

4. *Dostatečná úroveň mých vědomostí a dovedností, které jsou potřebné k vývoji vzdělávacích programů, plánů, vytváření didaktických a vzdělávacích projektů a aktivit (jak pro jednotlivé vyučovací jednotky, tak i pro aktivity, které jsou dlouhodobé – např. měsíční nebo roční učební plány nebo souhrnné výukové projekty).*

Tabulka 4: Vzdělávací programy, plány, didaktické a vzdělávací projekty.

VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY, PLÁNY, DIDAKTICKÉ A VZDĚLÁVACÍ PROJEKTY		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	4 respondenti	7%
Střední	19 respondentů	33,3%
Vysoká	34 respondentů	59,6%

- Čtvrtá otázka se zabývala úrovní vědomostí a dovedností, které učitelé potřebují k tomu, aby mohli vytvářet vzdělávací programy, plány a různé projekty. V tomto případě učitelé svou úroveň vědomostí a dovedností ve většině případů hodnotí jako vysokou, tuto odpověď označilo celkem 34 respondentů, střední úroveň zvolilo 19 respondentů a nízkou úroveň 4 respondenti. Povinností pedagogů je také to, aby byli schopni vytvářet různé vzdělávací programy a plány. Vzhledem k tomu, že už od začátku praxe se vytváření různých plánů musí věnovat, má díky tomu většina respondentů vědomosti na vysoké úrovni.

5. *Využívání vědomostí o podstatě, principech a metodách vzdělávacího procesu = učitel vytváří v souboru aktivit učitele a žáků podmínky pro to, aby žáci sami získávali znalosti a realizovali různé aktivity; úprava různých metod, forem a prostředků výuky s ohledem na složení a typ konkrétní třídy i na charakteristikách a schopnostech jednotlivých žáků.*

Tabulka 5: Využívání vědomostí o podstatě, principech a metodách vzdělávacího procesu

VYUŽÍVÁNÍ VĚDOMOSTÍ O PODSTATĚ, PRINCIPECH A METODÁCH VZDĚLÁVACÍHO PROCESU		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	5 respondentů	8,8%
Střední	24 respondentů	42,1%
Vysoká	28 respondentů	49,1%

- Další otázka v dotazníkovém šetření byla zaměřená na zjištění úrovně týkající se využívání vědomostí o vzdělávacím procesu a o úpravě různých metod, forem a prostředků, které jsou ve většině případů během vzdělávacího procesu nezbytné a každý učitel musí brát ohled na složení třídy a na jednotlivé žáky. V rámci této otázky pedagogové opět nejčastěji volili vysokou úroveň svých vědomostí. Z celkových 57 respondentů tuto variantu zvolilo 28 respondentů, střední úroveň zvolilo celkem 24 respondentů a nízkou úroveň zvolilo 5 respondentů. Vysoká úroveň se v rámci této otázky objevovala nejčastěji pravděpodobně díky tomu, že vědomosti o podstatě, principech a metodách vzdělávacího procesu, kdy se jedná například o to, aby žáci sami získávali vědomostí nebo například o to, aby pedagogové brali ohled na složení třídy, jsou velmi zásadní a nejen v praxi se na to klade velký důraz. Na základě toho, že se také často ale objevila střední úroveň, můžeme usuzovat, že ti respondenti, kteří se pro ni rozhodli, si ještě nejsou ve využívání vědomostech o podstatě, principech a metodách tak jistí.

6. *Moje znalosti o komunikaci a schopnost užívat efektivní komunikaci se žáky, jejich rodiči, dalšími pedagogy a ostatním personálem školy.*

Tabulka 6: Užívání efektivní komunikace.

UŽÍVÁNÍ EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	2 respondenti	3,5%
Střední	24 respondentů	42,1%
Vysoká	31 respondentů	54,4%

- Komunikace a užívání efektivní komunikace se žáky, rodiči a pedagogy je jednou ze zásadních schopností, kterou by pedagogové měli ovládat. Úroveň této problematiky hodnotili učitelé z Plzeňského regionu ve značné míře jako vysokou, tuto odpověď zvolilo celkem 31 respondentů, střední úroveň vybralo 24 respondentů a nízkou úroveň zaškrtl minimální počet respondentů, a to pouze 2. Schopnost komunikovat je pro pedagogy velmi důležitá. Pro vysokou úroveň se rozhodlo největší množství respondentů a je to pravděpodobně hlavně díky tomu, že komunikovat musí se žáky, rodiči, ale i s personálem školy každý den. I přesto, že převažovala vysoká úroveň, můžeme na základě výsledků říct, že také mnoho pedagogů má v rámci komunikace ještě určité obtíže. Usoudit to můžeme na základě toho, že se také velká část respondentů rozhodla pro střední úroveň.

7. *Moje schopnosti používat multimediální nástroje, efektivně a metodicky s nimi pracovat ve své pedagogické činnosti. Využívat jiná zařízení (používat učební pomůcky a výukové materiály prostřednictvím moderních médií a IT technologií).*

Tabulka 7: Používání multimediálních nástrojů.

POUŽÍVÁNÍ MULTIMEDIÁLNÍCH NÁSTROJŮ		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	5 respondentů	8,8%
Střední	27 respondentů	47,4%
Vysoká	25 respondentů	43,9%

- Vzhledem k tomu, že se ve školách začíná klást důraz i na využívání multimediálních nástrojů, byla i tato otázka zařazena do dotazníkového šetření a zjišťovala, jak učitelé hodnotí úroveň svých schopností při využívání, efektivní a metodické práci s multimediálními nástroji. Ve většině případů pedagogové zvolili svou úroveň jako střední, tuto možnost označilo celkem 27 respondentů, pouze o dva respondenty méně, tedy 25 respondentů zvolilo možnost úrovně vysokou a 5 respondentů zvolilo úroveň nízkou. Téměř polovina respondentů se hodnotí v rámci této kompetenci na vysoké úrovni a téměř polovina respondentů se hodnotí na střední úrovni – znamená to tedy, že skoro polovina respondentů se cítí v rámci této kompetenci nejistá.

8. *Moje znalosti a dovednosti, které jsou podstatné pro hodnocení výsledků žáků za pomoci vhodných hodnotících nástrojů a interpretací dosažených výsledků, jejich vyhodnocování a sdělování žákům, rodičům a vedení školy. Kompetence pro posuzování kvality školní práce.*

Tabulka 8: Hodnocení výsledků žáků.

HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ ŽÁKŮ		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	3 respondenti	5,3%
Střední	31 respondentů	54,4%
Vysoká	23 respondentů	40,4%

- Osmá otázka v dotazníkovém šetření zkoumala znalosti a dovednosti, které jsou nezbytné pro hodnocení výsledků žáků a jejich sdělování žákům, rodičům, ale také vedení školy. Hodnocení je důležitou součástí vzdělávacího procesu a je nezbytné, aby bylo žákům i rodičům předáváno profesionálně. 23 respondentů zvolilo úroveň vysokou, střední úroveň zvolilo 31 respondentů a nízkou úroveň 3 respondenti. Hodnocení je také povinností každého pedagoga, někdy ale není úplně jednoduché pro hodnocení využít vhodné nástroje anebo ho vhodně interpretovat. Díky tomu, že se mnoho respondentů rozhodlo pro střední úroveň, můžeme předpokládat, že mají pedagogové v rámci této kompetenci ještě určité problémy.

9. *Moje kompetence pro hodnocení a výběr vzdělávacích programů, vyučovacích materiálů a pomůcek.*

Tabulka 9: Vzdělávací programy, vyučovací materiály a pomůcky.

VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY, VYUČOVACÍ MATERIÁLY A POMŮCKY		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	1 respondent	1,8%
Střední	25 respondentů	43,9%
Vysoká	31 respondentů	54,4%

- Devátá otázka v dotazníkovém šetření zjišťovala úroveň kompetencí, které jsou potřebné pro hodnocení a výběr vzdělávacích programů, vyučovacích materiálů a pomůcek. Z celkových 57 respondentů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, označilo svou úroveň kompetencí jako vysokou 31 respondentů, střední úroveň vybralo 25 respondentů a nízkou úroveň pouze jeden respondent. Pedagogové musí v rámci vzdělávacího procesu také dokázat vhodně vybírat vzdělávací programy, vyučovací materiály a pomůcky. To, že v hodnocení převažuje vysoká úroveň, může být na základě toho, že je na trhu k dispozici mnoho materiálů i mnoho pomůcek, tudíž pedagogové mohou vybírat z mnoha možností. Zároveň spolu pedagogové také velmi často komunikují, předávají si ohledně výběru vlastní zkušenosti a tak pro ně není náročné se správně rozhodnout a vybrat vhodné materiály. Díky tomu, že se také celkem velké množství respondentů rozhodlo pro střední úroveň, můžeme předpokládat, že mají někteří respondenti ještě v rámci této kompetenci určité obtíže.

10. Moje kompetence týkající se celoživotního vzdělávání a seberealizace; trvalé zvyšování kvalifikace, podílení se na výzkumu (vědecké nebo metodické aktivity, obnovené aktivity, hledání nových oblastí a výzev v didaktické a pedagogické práci apod.)

Tabulka 10: Celoživotní vzdělávání a seberealizace.

CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A SEBEREALIZACE		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	6 respondentů	10,5%
Střední	22 respondentů	38,6%
Vysoká	29 respondentů	50,9%

- Pedagogové musí i nadále v průběhu svého pedagogického působení zvyšovat svou kvalifikaci, sebevzdělávat se a seberealizovat se. Úroveň těchto kompetencí hodnotí pedagogové nejčastěji jako vysokou, tuto úroveň zvolilo 29 respondentů. Střední úroveň zvolilo 22 respondentů a nízkou úroveň 6 respondentů. Na zvyšování kvalifikace klade školství, ředitelé škol, ale i sami učitelé velký důraz. Pedagogům se nabízí mnoho seminářů, školení a workshopů. Tudíž je jim sebevzdělávání opravdu dostupné. Nejspíše hlavně díky tomu, pociťují pedagogové svou úroveň sebevzdělávání mnohdy jako vysokou.

6.2 VYHODNOCENÍ DRUHÉ ČÁSTI DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

1. Schopnost rozpoznat silné a slabé stránky žáka se SVP s cílem naplánovat jeho vzdělávací proces.

Tabulka 11: Rozpoznání silných a slabých stránek.

ROZPOZNÁNÍ SILNÝCH A SLABÝCH STRÁNEK		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	2 respondenti	3,5%
Střední	23 respondentů	40,4%
Vysoká	32 respondentů	56,1%

- Mezi nezákladnější dovednosti, které učitelé při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími dovednostmi musí mít, patří rozpoznání silných a slabých stránek a na základě toho naplánování jejich vzdělávacího procesu. Tím, jak učitelé hodnotí úroveň svých kompetencí, se zabývala první otázka druhé části dotazníkového šetření. Učitelé hodnotili úroveň svých kompetencí v největší míře jako vysokou, kdy se pro ni rozhodlo 32 respondentů. Druhý největší počet respondentů zvolil střední úroveň, jedná se celkem o 23 respondentů a nejmenší počet jedinců, zvolilo úroveň nízkou, kdy se jedná o 2 respondenty. K tomu, aby pedagogové mohli správně hodnotit žáky, aby mohli dělat průběžnou evaluaci atd., musí rozpoznat jejich silné a slabé stránky. To, v čem tedy žáci vynikají a v čem naopak tak dobří nejsou, musí pedagogové v průběhu vzdělávacího procesu vnímat, odhalovat a rozvíjet. Díky tomu, se můžeme domnívat, že v hodnocení převažuje hlavně vysoká úroveň.

2. Rozpoznání úrovně sociálního fungování žáka se SVP ve třídě s využitím pozorovacích technik.

Tabulka 12: Sociální fungování žáka

SOCIÁLNÍ FUNGOVÁNÍ ŽÁKA		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	2 respondenti	3,5%
Střední	24 respondentů	42,1%
Vysoká	31 respondentů	54,4%

- Druhá otázka se zabývala tím, jak pedagogové hodnotí svou úroveň rozpoznání sociálního fungování žáka. 31 respondentů zhodnotilo svou úroveň jako vysokou, 24 respondentů zhodnotilo svou úroveň jako střední a 2 respondenti jako nízkou. To, že se v rámci rozpoznání sociálního fungování žáka nejčastěji objevuje vysoká úroveň, můžeme přisuzovat například tomu, že to jak se žák začleňuje do kolektivu a jak s dětmi spolupracuje, pedagogové mohou vidět v rámci jejich každodenní činnosti. Tudíž není obtížné tuto úroveň rozpoznat.

3. Diagnostika známek separace žáka se SVP ve skupině (třídě).

Tabulka 13: Separace žáka.

SEPARACE ŽÁKA		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	3 respondenti	5,3%
Střední	31 respondentů	54,4%
Vysoká	23 respondentů	40,4%

- Pro to, aby žák se SVP byl ostatními žáky přijat, je důležité, aby učitelé byli schopni včas diagnostikovat známky separace a v případě, že začnou nějaké takové známky pozorovat udělat určitá opatření, aby k separaci nedošlo, nebo aby se jí nadále zabránilo. 31 respondentů svou úroveň rozpoznání separace hodnotí jako střední, 23 respondentů hodnotí svou úroveň jako vysokou a 3 respondenti

zhodnotili svou úroveň jako nízkou. Diagnostikovat známky separace nebývá vždy jednoduché. Přesto to musí být v rámci kompetencí každého pedagoga. Vzhledem k tomu, že převažovala střední úroveň, můžeme říci, že si pedagogové nejsou v rámci rozpoznání známek separace tak jistí.

4. Diagnostika vzdělávacích obtíží žáka se SVP a jejich příčin.

Tabulka 14: Vzdělávací obtíže.

VZDĚLÁVACÍ OBTÍŽE		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	3 respondenti	5,3%
Střední	29 respondentů	50,9%
Vysoká	25 respondentů	43,9%

- Čtvrtá otázka zkoumala úroveň diagnostiky vzdělávacích obtíží žáka se SVP a jejich příčin. Pro to, aby se žák se SVP mohl vzdělávat, musí být učitel schopen diagnostikovat jeho vzdělávací obtíže a příčiny těchto obtíží a na základě toho začít pracovat na tom, aby byly obtíže v co největší míře odstraněny, a aby k nim již nedocházelo. Nízkou úroveň diagnostiky vzdělávacích obtíží žáka zvolili 3 respondenti. Střední úroveň zvolilo největší množství respondentů a to celkem 29 a vysokou úroveň zvolilo 25 respondentů. Co je příčinou toho, že žák má v něčem obtíže, je mnohdy náročné rozpoznat, protože to může být zapříčiněno více jevy. Na základě výsledků, můžeme vidět, že se téměř polovina respondentů rozhodla pro vysokou úroveň a polovina respondentů pro střední úroveň – na základě toho, můžeme soudit, že si pedagogové nejsou ještě v rámci této kompetenci tak jistí. Díky tomu, že se ale téměř polovina respondentů rozhodla pro vysokou úroveň, můžeme také předpokládat, že je téměř polovina pedagogů schopna diagnostikovat vzdělávací obtíže žáků.

5. Přihlížení ke vzdělávacím obtížím žáka se SVP a k jejich příčinám.

Tabulka 15: Přihlížení k obtížím.

PŘIHLÍŽENÍ K OBTÍŽÍM		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	3 respondenti	5,3%
Střední	23 respondentů	40,4%
Vysoká	31 respondentů	54,4%

- V průběhu vzdělávacího procesu by učitelé měli přihlížet ke vzdělávacím obtížím žáka a na základě těchto obtíží k nim přistupovat, popřípadě upravit různé metody a formy. Z 57 respondentů zvolilo celkem 31 pedagogů možnost úrovně vysokou, možnost úrovně střední zvolilo celkem 23 učitelů a možnost úrovně nízké pouze 3 učitelé. Po diagnostice vzdělávacích obtíží nastává to, že učitelé musí ke vzdělávacím obtížím také přihlížet. Už jen z důvodu toho, aby se u žáka rozvíjelo zdravé sebevědomí, nebo aby si dokázal osvojovat nové poznatky. Na základě toho, že se více než polovina respondentů rozhodla pro vysokou úroveň, můžeme předpokládat, že si jsou pedagogové v rámci této kompetenci jistí.

6. Určení emočních problémů žáka a jejich možných příčin.

Tabulka 16: emoční problémy.

EMOČNÍ PROBLÉMY		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	6 respondentů	10,5%
Střední	23 respondentů	40,4%
Vysoká	28 respondentů	49,1%

- Šestá otázka se zabývá tím, jak pedagogové hodnotí úroveň svých schopností určit emoční problémy žáka a jejich příčiny. Určení emočních problémů žáků bývá mnohdy náročné, ale je také nezbytnou podmínkou pro to, aby se žáci mohli v klidu a v pohodě vzdělávat. Nízkou úroveň svých schopností zvolilo

6 respondentů. Střední úroveň 23 respondentů a vysokou úroveň zvolilo 28 respondentů. Vzhledem k tomu, že se polovina respondentů v rámci této otázky rozhodla pro vysokou úroveň, můžeme předpokládat, že jsou pedagogové, kteří dokážou určit emoční problémy žáka. Možný důvod, díky kterému jsou schopni učitelé emoční fungování žáka rozpoznat, může být ten, že jsou se žákem každý den, komunikují s ním, věnují se mu a tak ho také dobře znají. Ale na základě toho, že se také poměrně často objevovala i střední úroveň, můžeme usuzovat, že někteří pedagogové si v rámci této kompetenci nejsou ještě tak jistí a objevují se u nich nějaké problémy.

7. Přihlížení k sociální a výchovné situaci v rodině žáka se SVP.

Tabulka 17: Sociální a výchovná situace.

SOCIÁLNÍ A VÝCHOVNÁ SITUACE		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	4 respondenti	7%
Střední	24 respondentů	42,1%
Vysoká	29 respondentů	50,9%

- Úroveň toho, do jaké míry přihlíží pedagogové k sociální a výchovné situaci hodnotili respondenti nejčastěji jako vysokou. Tuto variantu zvolilo celkem 29 respondentů, střední úroveň zvolilo 24 respondentů a nízkou úroveň zvolili 4 respondenti. Vzhledem k tomu, že se téměř polovina respondentů rozhodla pro střední úroveň, můžeme předpokládat, že si ještě někteří pedagogové nejsou v rámci přihlížení k sociální a výchovné situaci tak jistí a objevují se u nich určité obtíže.

8. *Komunikace, konzultace a spolupráce se specialisty při úpravě podpory, metod, forem a přístupu k žákovi se SVP.*

Tabulka 18: Spolupráce se specialisty.

SPOLUPRÁCE SE SPECIALISTY		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	6 respondentů	10,5%
Střední	26 respondentů	45,6%
Vysoká	25 respondentů	43,9%

- Při vzdělávání dětí se SVP je mnohdy nezbytná úprava podpory, metod a forem ke které je potřebná komunikace a spolupráce s odborníky. Pedagogové, kteří vyplňovali dotazník, nejčastěji hodnotí svou úroveň jako střední. Tuto možnost zvolilo celkem 26 respondentů. O jednoho respondenta méně, tedy 25, zvolilo úroveň vysokou, a nízkou úroveň zvolilo 6 respondentů. Pro to, aby pedagogové mohli správně upravit metody, formy a přístup k žákovi se SVP je mnohdy nezbytná komunikace se specialisty. Téměř polovina respondentů se hodnotí v této kompetenci na vysoké úrovni a téměř polovina na střední úrovni. Znamená to tedy, že téměř polovina respondentů pociťuje problém a není si v této oblasti jistá.

9. *Počáteční pedagogická diagnostika žáka – úroveň jeho vědomostí, dovedností a schopností na základě odborné dokumentace a vlastní diagnostiky.*

Tabulka 19: Pedagogická diagnostika.

PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	1 respondent	1,8%
Střední	28 respondentů	49,1%
Vysoká	28 respondentů	49,1%

- Pro nastavení vhodných podmínek pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je důležitá počáteční diagnostika žáka, v tomto případě zvolilo svou

úroveň jako střední a vysokou stejný počet respondentů a to pokaždé 28, úroveň nízkou zvolil jeden respondent. Pro to, aby si pedagogové mohli určit, v jakých oblastech žáka budou rozvíjet, jak ho budou učit, v čem jsou jeho silné stránky a jeho slabé stránky je důležitá počáteční pedagogická diagnostika, na základě které učitelé staví vzdělávací proces, ale také poté dělají průběžné, nebo závěrečné hodnocení. Díky výsledkům jsme schopni usoudit, že si polovina respondentů není ještě v rámci této kompetenci jistá a objevují se u nich určité obtíže. Usuzujeme to na základě toho, že se polovina respondentů rozhodla pro střední úroveň.

10. Schopnost diagnostikovat a vhodně interpretovat neverbální projevy žáka. Orientovat se v jeho emocionálním stavu.

Tabulka 20: Neverbální projevy.

NEVERBÁLNÍ PROJEVY		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	4 respondenti	7%
Střední	23 respondentů	40,4%
Vysoká	30 respondentů	52,6%

- Desátá otázka zkoumala úroveň schopnosti diagnostikovat a vhodně interpretovat neverbální projevy žáka. Vysokou úroveň schopnosti diagnostiky zvolilo 30 respondentů, střední úroveň zvolilo 23 respondentů a nízkou úroveň zvolili 4 respondenti. Z neverbálního projevu žáků mohou učitelé vyčíst, jak se žák cítí, co mu je příjemné, nebo nepříjemné a zároveň na to díky tomu mohou reagovat. Na základě výsledků můžeme očekávat, že jsou učitelé kompetentní diagnostikovat neverbální projevy žáka. Důvodem, proč jsou učitelé schopni diagnostikovat neverbální projevy žáka, může být opět to, že jsou se žákem v kontaktu každý den, tudíž už žáka a jeho neverbální projevy dobře znají.

11. Schopnost uzpůsobit vzdělávací proces vzhledem k aktuálním potřebám žáka se SVP.

Tabulka 21: Uzpůsobení vzdělávacího procesu.

UZPŮSOBENÍ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	5 respondentů	8,8%
Střední	22 respondentů	38,6%
Vysoká	30 respondentů	52,6%

- Při inkluzi dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je důležité, aby byli pedagogové schopni upravit podmínky pro jejich vzdělávání. Svou schopnost jak zvládnout uzpůsobit vzdělávací proces vzhledem k aktuálním potřebám žáka se SVP hodnotila většina respondentů jako vysokou, jedná se o 30 respondentů. Střední úroveň zvolilo 22 respondentů a pro nízkou úroveň se rozhodlo 5 respondentů. Potřeby žáků se velmi často mění, učitel tedy musí být schopen potřeby jednotlivých žáků rozpoznat a zároveň na ně reagovat tak, že tomu uzpůsobí vzdělávací proces. Mnohdy si něco naplánují, ale v rámci toho, jaké mají žáci aktuální potřeby, zjistí, že to nejde a tak musí improvizovat. Na základě výsledků můžeme očekávat, že pedagogové jsou schopni uzpůsobit vzdělávací proces vzhledem k aktuálním potřebám žáků. Důvodem může být například to, že jsou pedagogové zvyklí improvizovat, protože se stává poměrně často, že je třeba improvizaci během vzdělávacích aktivit využít.

12. Řešení různé edukační situace se zřetelem na žáka se SVP.

Tabulka 22: Řešení edukačních situací.

ŘEŠENÍ EDUKAČNÍCH SITUACÍ		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	2 respondenti	3,5%
Střední	34 respondentů	59,6%
Vysoká	21 respondentů	36,8%

- Na otázku č. 12, při které se zjišťovala úroveň schopnosti řešit různé edukační situace se zřetelem na žáka se SVP, odpovídalo celkem 57 respondentů. Z nich většina hodnotí svou úroveň jako střední, z tabulky lze vyčíst, že je to 34 respondentů. Další část respondentů, celkem 21, hodnotí svou úroveň jako vysokou, a minimální část respondentů, celkem 2, hodnotí svou úroveň schopností jako nízkou. Na základě výsledků, které máme k dispozici a které jsme výše vyhodnotili, jsme schopni usoudit, že jsou pedagogové v rámci této kompetenci ještě nejistí a objevují se u nich ještě určité problémy.

13. Schopnost navozovat a přeměnit vzdělávací situace, ve kterých se žák se SVP právě nachází.

Tabulka 23: Navození a přeměnění vzdělávací situace.

NAVOZENÍ A PŘEMĚNĚNÍ VZDĚLÁVACÍ SITUACE		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	3 respondenti	5,3%
Střední	28 respondentů	49,1%
Vysoká	26 respondentů	45,6%

- Z tabulky č. 23 lze vyčíst, že respondenti nejčastěji zvolili střední úroveň, jedná se o 28 respondentů. Dále volili respondenti vysokou úroveň, v tomto případě se jedná o 26 respondentů, a nejméně respondentů zvolilo nízkou úroveň, celkově se jedná o 3 respondenty. Jak lze vyčíst z tabulky, téměř polovina respon-

dentů se rozhodla pro vysokou úroveň a polovina respondentů se rozhodla pro střední úroveň. Na základě toho, že se pro střední úroveň rozhodla polovina respondentů, můžeme předpokládat, že pedagogové mají ještě v rámci této kompetenci určité obtíže a nejsou si úplně jistí.

14. Schopnost najít si informace a zdokonalovat vlastní vědomosti o konkrétních potřebách, jejich důsledcích a vyhledávat různé způsoby práce se žákem se SVP ve třídě.

Tabulka 24: Zdokonalování vědomostí.

ZDOKONALOVÁNÍ VĚDOMOSTÍ		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	3 respondenti	5,3%
Střední	19 respondentů	33,3%
Vysoká	35 respondentů	61,4%

- Pro to, aby pedagogové mohli kvalitně a profesionálně pracovat se žáky se SVP, musí být schopni hledat si informace, zlepšovat své vědomosti ohledně potřeb dětí a jejich důsledcích a hledat různé způsoby práce se žákem se SVP. Více než polovina respondentů zvolila vysokou úroveň, dle tabulky lze vyčíst, že je to 35 respondentů, o několik respondentů méně zvolilo úroveň střední, celkem tedy 19 a stejně jako u ostatních otázek nejmenší část respondentů, celkem 3, zvolila úroveň nízkou. V momentě, kdy je na třídě žák se SVP, je to pro pedagogy mnohdy nová situace, kdy neví úplně přesně jak se žákem komunikovat. Proto je důležité, aby byli schopni si informace, které jim schází najít, a tím zdokonalovat vlastní vědomosti. Na základě výsledků můžeme předpokládat, že schopnosti v rámci této problematiky respondenti mají a tak jsou v rámci vyhledávání informací kompetentní.

15. *Sebevzdělávání – záměrné využívání různých forem sebevzdělávání a metodického poradenství v oblasti práce se žáky se SVP.*

Tabulka 25: Sebevzdělávání.

SEBEVZDĚLÁVÁNÍ		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	6 respondenti	10,5%
Střední	19 respondentů	33,3%
Vysoká	32 respondentů	56,1%

- V rámci hodnocení úrovně u otázky č. 15 zvolilo 32 respondentů vysokou úroveň, 19 respondentů střední úroveň a 6 respondentů nízkou úroveň. Pro to, aby pedagogové mohli profesionálně vzdělávat žáka se SVP, musí mnohdy záměrně využívat další formy sebevzdělávání. Jedná se o to, že informace, které získali během studií, nejsou dostatečné, a tak musí být schopni se dále rozvíjet a využívat metodické poradenství. Díky výsledkům jsme schopni usoudit, že pedagogové jsou v rámci sebevzdělávání kompetentní a důvodem může být například to, že ředitelé škol dávají velký důraz i na to, aby se jejich zaměstnanci dále sebevzdělávali.

16. *Zdokonalování a úprava vlastních postupů, osvojování si praktických dovedností pro edukaci žáků se SVP.*

Tabulka 26: Úprava vlastních postupů.

ÚPRAVA VLASTNÍCH POSTUPŮ		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	3 respondenti	5,3%
Střední	24 respondentů	42,1%
Vysoká	30 respondentů	52,6%

- Šestnáctá otázka zkoumala úroveň zdokonalování a úpravy vlastních postupů. Vysokou úroveň zvolilo 30 respondentů a střední úroveň zvolilo 24 respondentů. Nízkou úroveň zvolili 3 respondenti. Na základě výsledků můžeme

očekávat, že jsou učitelé schopni, kteří volili vysokou úroveň, své postupy změnit a zdokonalovat. Za důvod můžeme považovat například jen to, že pedagogové jsou cílevědomí a chtějí dobře a kvalitně učit. Tudíž jsou přístupni k tomu, aby si osvojili nové postupy. Zároveň můžeme předpokládat, že respondenti, kteří volili střední úroveň, mají ještě v rámci této kompetenci určité problémy.

17. Stanovování a přihlížení ke krátkodobým a dlouhodobým cílům ve vzdělávání žáků se SVP.

Tabulka 27: Krátkodobé a dlouhodobé cíle.

KRÁTKODOBÉ A DLOUHODOBÉ CÍLE		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	4 respondenti	7%
Střední	29 respondentů	50,9%
Vysoká	24 respondentů	42,1%

- Každý pedagog si musí stanovovat krátkodobé a dlouhodobé cíle, ze kterých bude při výchově a vzdělávání žáků vycházet. Při vzdělávání žáku se SVP musí pedagogové ke stanoveným cílům přihlížet stejně jako při vzdělávání dětí, které SVP nemají. Svou úroveň stanovování a přihlížení k cílům hodnotí respondenti nejčastěji jako střední, tuto možnost zvolilo celkem 29 pedagogů, značná část respondentů, celkem 24, zvolila svou úroveň jako vysokou a minimální počet respondentů, celkem 4, zvolil úroveň nízkou. Stanovení cíle je jednou ze základních povinností pedagoga před tím, než začne žáky vyučovat. Pedagog si nestanovuje jen krátkodobé cíle, ale také dlouhodobé. I v rámci edukace dětí se SVP musí být pedagog schopen si cíle zvolit. Na základě toho, že se polovina respondentů rozhodla pro střední úroveň, můžeme usoudit, že si pedagogové nejsou v rámci této kompetenci ještě jistí a shledávají u sebe určité problémy.

18. Vnímání limitů a možností při kreativní práci se žáky se SVP.

Tabulka 28: Vnímání limitů.

VNÍMÁNÍ LIMITŮ		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	1 respondent	1,8%
Střední	28 respondentů	49,1%
Vysoká	28 respondentů	49,1%

- Aby žáci nebyli během vzdělávacího procesu přetěžováni, nebo naopak podceňováni a mohlo se u nich rozvíjet zdravé sebevědomí, musí pedagogové umět vnímat limity a možnosti žáků se SVP během jejich kreativní práce. V tomto případě zvolil stejný počet respondentů možnost úrovně vysoké nebo střední. Obě varianty, jak můžeme vyčíst z tabulky č. 28, zvolilo 28 respondentů, úroveň nízkou zvolil jeden respondent. Vnímání limitů a možností je nezbytné k tomu, aby pedagogové žáky nepřeceňovali nebo nepodceňovali. Jak můžeme vyčíst z tabulky, polovina respondentů se rozhodla pro vysokou úroveň a polovina pro střední úroveň – díky tomu je možné předpokládat, že polovina respondentů pocítuje problém a není si v této oblasti jistá.

19. Sebereflexe přístupu a jednání se žáky ve ztížených pedagogických situacích a záměrné řízení vlastního chování.

Tabulka 29: Sebereflexe.

SEBEREFLEXE		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	1 respondent	1,8%
Střední	28 respondentů	49,1%
Vysoká	28 respondentů	49,1%

- Otázka č. 19 zkoumala úroveň sebereflexe přístupu a jednání se žáky ve ztížených situacích, vysokou úroveň sebereflexe a přístupu zvolilo 28 respon-

dentů, stejný počet respondentů, zvolilo úroveň střední a pouze jeden respondent zvolil úroveň nízkou. Pedagogové musí být schopni hodnotit žáky, ale také sami sebe. Může se jednat například o sebereflexi přístupu a jednání se žáky ve ztížených pedagogických situacích. Na základě výsledků z dotazníkového šetření můžeme předpokládat, že polovina respondentů si ještě v této kompetenci není jistá a pocítuje nějaký problém.

20. Porozumění žákům a podpora jejich nezávislosti.

Tabulka 30: Porozumění žákům.

POROZUMĚNÍ ŽÁKŮM		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	1 respondent	1,8%
Střední	22 respondentů	38,6%
Vysoká	34 respondentů	59,6%

- Dobrý pedagog by měl být schopen porozumět žákům a podporovat jejich samostatnost. Jak lze vyčíst z tabulky č. 30, více než polovina respondentů, celkem 34, hodnotí svou úroveň porozumění jako vysokou, 22 respondentů hodnotí svou úroveň jako střední a jeden respondent hodnotí svou úroveň jako nízkou. Na základě výsledků můžeme očekávat, že kompetence pedagogů ohledně porozumění žákům a podpory jejich nezávislosti má více než polovina respondentů na vysoké úrovni. Z toho můžeme tedy usoudit, že v rámci této oblasti jsou pedagogové kompetentní.

21. *Využití komunikační schopnosti při práci se žáky s narušenou komunikační schopností nebo se žáky s jinými SVP.*

Tabulka 31: Komunikační schopnosti se žáky s narušenou komunikační schopností

KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST SE ŽÁKY S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	4 respondenti	7%
Střední	25 respondentů	43,9%
Vysoká	28 respondentů	49,1%

- Otázka č. 21 se zabývala úrovní schopnosti komunikovat se žáky s narušenou komunikační schopností nebo se žáky s jinými SVP. V momentě, kdy je v běžné třídě integrovaný žák se SVP, je mnohdy potřebné využívat jinou komunikaci, než se žáky kteří SVP nemají. Svou úroveň komunikačních schopností hodnotí největší množství respondentů jako vysokou, jedná se celkem o 28 respondentů. Střední úroveň zvolilo 25 respondentů a nízkou úroveň 4 respondenti. Téměř polovina respondentů zvolila vysokou úroveň a téměř polovina respondentů zvolila střední úroveň. Na základě toho, můžeme usoudit, že si téměř polovina respondentů není v této kompetenci jistá.

22. *Spolupráce s rodiči žáků se SVP při plánování výuky.*

Tabulka 32: Spolupráce s rodiči.

SPOLUPRÁCE S RODIČI		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	6 respondenti	10,5%
Střední	27 respondentů	47,4%
Vysoká	24 respondentů	42,1%

- Při výchově a vzdělávání hraje svou roli i spolupráce s rodiči. Největší část respondentů ohodnotila svou úroveň spolupráce na střední úrovni, jedná se o 27 respondentů. O 3 respondenty méně, tedy 24, zhodnotilo svou úroveň jako

vysokou a celkových 6 respondentů ohodnotilo svou úroveň jako nízkou. Na základě výsledků, které nám vyšly při hodnocení úrovně toho, jak učitelé spolupracují s rodiči žáků se SVP, jsme schopni usoudit, že si ještě téměř polovina respondentů není v rámci této kompetenci jistá a objevují se u nich určité problémy.

23. *Schopnost komunikovat s rodiči žáků se SVP během plánování a realizace vzdělávání.*

Tabulka 33: Schopnost komunikovat s rodiči při plánování a realizaci vzdělávání.

SCHOPNOST KOMUNIKOVAT S RODIČI PŘI PLÁNOVÁNÍ A REALIZACI VZDĚLÁVÁNÍ		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	4 respondenti	7%
Střední	21 respondentů	36,8%
Vysoká	32 respondentů	56,1%

- Stejně jako spolupráce s rodiči je stejně důležitá i komunikace s rodiči žáků se SVP. Komunikovat s rodiči musí pedagogové například během plánování a realizace vzdělávání, nebo v případě obtíží či hodnocení žáků. Značná část respondentů zhodnotila svou úroveň jako vysokou, z tabulky č. 33 lze vyčíst, že je to 32 respondentů. Střední úroveň zvolilo 21 respondentů a nízkou úroveň 4 respondenti. V rámci hodnocení schopnosti komunikovat s rodiči žáků se SVP během plánování a realizace vyučování můžeme očekávat, že kompetence více než poloviny pedagogů jsou na vysoké úrovni. Důvodem může být to, že pedagogové komunikují s rodiči žáků každý den a tak je to také jejich zvykem a pracují neustále na tom, aby jejich komunikace byla co nejefektivnější.

24. *Vědomosti o specifických metodách, které se využívají pro vzdělávání žáků se SVP s ohledem na jejich vzdělávací potřeby.*

Tabulka 34: Vědomosti o specifických metodách.

VĚDOMOSTI O SPECIFICKÝCH METODÁCH		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	5 respondentů	8,8%
Střední	28 respondentů	49,1%
Vysoká	24 respondentů	42,1%

- Otázka č. 24 se zaměřila na zjišťování úrovně vědomostí o specifických metodách, které jsou potřebné pro vzdělávání žáků se SVP. V dotazníkovém šetření nízkou úroveň vědomostí zvolilo 5 respondentů, střední úroveň zvolilo největší množství respondentů, celkových 28, a vysokou úroveň zvolilo 24 respondentů. Na základě toho, že se téměř polovina respondentů rozhodla pro střední úroveň, můžeme usoudit, že si tito pedagogové nejsou v rámci vědomostí o specifických metodách jistí a pociťují určité obtíže.

25. *Schopnost využívat specifické metody hodnocení a evaluace u studentů se SVP v průběhu vzdělávacího procesu.*

Tabulka 35: Využívání specifických metod.

VYUŽÍVÁNÍ SPECIFICKÝCH METOD		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	3 respondenti	5,3%
Střední	27 respondentů	47,4%
Vysoká	27 respondentů	47,4%

- Otázka č. 25 z dotazníkového šetření se zabývala úrovní schopnosti využívat specifické metody hodnocení a evaluace žáků se SVP. Střední a vysokou úroveň zvolilo stejné množství respondentů, v obou případech celkem 27, a jak lze vyčíst z tabulky č. 35, nízkou úroveň zvolil minimální počet respondentů, a to cel-

kem 3. V momentě, kdy pedagogové hodnotí žáka se SVP, musí často využívat specifické metody hodnocení. Na základě získaných výsledků, kdy se téměř polovina respondentů rozhodla pro vysokou úroveň a téměř polovina pro střední úroveň můžeme předpokládat, že si ještě někteří pedagogové nejsou v rámci této kompetenci tak jistí a shledávají určité problémy.

26. Adekvátní a efektivní způsob přístupu k žákům se SVP v průběhu jejich edukace.

Tabulka 36: Adekvátní a efektivní způsob přístupu.

ADEKVÁTNÍ A EFEKTIVNÍ ZPŮSOB PŘÍSTUPU		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	3 respondenti	5,3%
Střední	31 respondentů	54,4%
Vysoká	23 respondentů	40,4%

- Svou úroveň adekvátního a efektivního přístupu k žákům se SVP v průběhu jejich vzdělávání zhodnotilo největší množství respondentů jako střední, z tabulky č. 36 lze vyčíst, že tuto variantu zvolilo 31 respondentů. Vysokou úroveň zvolilo 23 respondentů a nízkou úroveň minimální počet respondentů, a to pouze 3. Vzhledem k výsledkům, které máme k dispozici z 26. otázky, můžeme též stejně jako u předchozí otázky vyhodnotit to, že učitelé si jsou ještě v rámci této kompetenci nejistí a objevují se u nich určité obtíže.

27. Schopnost využívat moderní technologie k naplňování vzdělávacích potřeb žáků se SVP.

Tabulka 37: Využívání moderních technologií.

VYUŽÍVÁNÍ MODERNÍCH TECHNOLOGIÍ		
ÚROVEŇ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Nízká	6 respondentů	10,5%
Střední	21 respondentů	36,5%
Vysoká	30 respondentů	52,6%

- Poslední otázka z dotazníkového šetření se zabývala využíváním moderních technologií k naplňování vzdělávacích potřeb žáků. V současné době jsou moderní technologie součástí vybavení většiny škol, proto je také důležité, aby učitelé dokázali moderní technologie využívat i při výuce žáků, kteří mají speciální vzdělávací potřeby. Jak lze vyčíst z tabulky, největší množství respondentů zvolilo svou úroveň jako vysokou, jedná se o 30 respondentů, střední úroveň zvolilo 21 respondentů a nízkou úroveň 6 respondentů. Moderní technologie musí učitelé využívat i při edukaci dětí se SVP a to například z důvodu toho, že se začíná klást větší a větší důraz na to, aby nejenom děti bez SVP, ale i děti se SVP ve školách pracovaly s různými výukovými programy na interaktivních tabulích, tabletech atp. Díky výsledkům z dotazníkového šetření můžeme předpokládat, že jsou pedagogové kompetentní v rámci využívání moderních technologií a jejich schopnosti jsou velmi často až na vysoké úrovni.

6.3 SHRNU TÍ VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Když shrneme, ve kterých kompetencích jsou na tom respondenti nejlépe, jedná se například o vědomosti, které jsou potřebné k vývoji vzdělávacích plánů. Učitelé si musí před každou vzdělávací činností promýšlet a plánovat jak bude činnost vypadat, je to tedy téměř jejich každodenní povinností, je tedy pravděpodobné, že díky tomu, pocítují své kompetence v této problematice na vysoké úrovni. Dále se jedná o schopnost rozpoznat silné a slabé stránky, tyto schopnosti jsou u dětí velmi často znatelné a je možné je rozpoznat na základě činností s dětmi. Další kompetence, kterou mají učitelé na vysoké úrovni je například kompetence rozpoznání sociálního fungování žáka, nebo přihlížení ke vzděláva-

cím obtížím. Také se jedná o kompetence, které pedagogové využívají při hledání informací a zdokonalování vlastních vědomostí. Respondenti mají tyto kompetence na vysoké úrovni pravděpodobně z důvodu toho, že mnoho informací je poměrně lehce vyhledatelných a mají k dispozici spoustu publikací nebo internet. Nakonec můžeme také předpokládat, že velmi dobře jsou na tom pedagogové v rámci sebevzdělávání, porozumění žákům a v podpoře jejich nezávislosti, nebo ve schopnosti komunikovat s rodiči žáků se SVP během plánování a realizace vzdělávání.

Mezi kompetence, které mají pedagogové nejméně osvojené a rozvinuté patří znalosti a dovednosti, které jsou potřebné pro hodnocení výsledků žáků, nebo adekvátní a efektivní způsob přístupu k žákům se SVP. Dále se jedná o diagnostiku známek separace žáka, kdy diagnostika může být pro pedagogy náročná například z důvodu toho, že separovaný je často žák, který je ve třídě nový. Tudíž žáka ještě tolik neznají a tak mnohdy to, že se tolik nezačleňuje a že se nebaví se svými vrstevníky, mohou přisuzovat žákovo osobnostním vlastnostem. Poté se jedná například o kompetence ohledně řešení různé edukační situace, kdy mohou mít pedagogové problémy z důvodu toho, že se jedná o situace, které jsou pro ně nové, nikdy předtím je nezažili a tak si nejsou jisti správným řešením.

Vyhodnocení úrovně a přiřazení zjišťovaných kompetencí v dotazníkovém šetření dle kompetenčního modelu Vašutové (2004), mohlo by to vypadat následovně:

1. Model učit se poznávat = Úroveň přípravy na výuku vyučovacích předmětů, úroveň vědomostí a dovedností potřebných k vývoji vzdělávacích programů a plánů, úroveň schopností používat multimediální nástroje, úroveň hodnocení a výběru vzdělávacích programů, plánů a pomůcek, úroveň kompetencí týkajících se celoživotního vzdělání, úroveň přihlížení ke vzdělávacím obtížím, úroveň přihlížení k sociální a výchovné situaci, úroveň schopnosti diagnostikovat a vhodně interpretovat neverbální projevy žáka, úroveň schopnosti uzpůsobit vzdělávací proces, úroveň řešení různé edukační situace, úroveň schopnosti navozovat a přeměnit vzdělávací situace, úroveň stanovování a přihlížení k cílům, úroveň vnímání limitů a možností, úroveň sebereflexe přístupu, úroveň vědomostí o specifických metodách, úroveň adekvátního a efektivního přístupu, úroveň schopnosti užívat moderní technologie. Na základě výsledků, můžeme usoudit, že na střední úrovni, což znamená, že mají respondenti ještě nějaké pochybnosti, mají kompetence týkajících se přípravy na výuku vyučovacích předmětů, užívání multimediálních nástrojů, přihlížení k sociální a výchovné situaci, vnímání limitů, sebereflexe, řešení různé edu-

kační situace, schopnosti navodit a přeměnit vzdělávací situace, stanovování a přihlížení k cílům, vědomostí o specifických metodách a úrovni adekvátní přístupu. Ostatní kompetence mají respondenti v rámci tohoto modelu na vysoké úrovni.

2. Model učit se žít společně = Úroveň poznatků z oblasti vývoje žáků, úroveň znalostí o komunikaci a schopnost užívat efektivní komunikaci, úroveň rozpoznání sociálního fungování žáka, úroveň diagnostiky známek separace žáka, úroveň určení emočních problémů, úroveň porozumění žákům, úroveň využití komunikačních schopností, úroveň schopnosti komunikovat s rodiči žáků. Na základě výsledků můžeme předpokládat, že na střední úrovni, což znamená, že v rámci této kompetenci naráží ještě na nějak obtíže mají respondenti problémy v kompetenci týkajících se poznatků z oblasti vývoje žáků, diagnostiky separace žáka, užívání efektivní komunikace, emočních problémů a využití komunikačních schopností. Ostatní kompetence mají pedagogové v rámci modelu „učit se žít společně“ na vysoké úrovni.

3. Model učit se konat = Úroveň vědomostí, dovedností o podstatě, principech a metodách vzdělávacího procesu, úroveň komunikace, konzultace a spolupráce se specialisty, úroveň schopností najít si informace, úroveň sebevzdělávání, úroveň zdokonalování a úpravy vlastních postupů. Po vyhodnocení můžeme usoudit, že v rámci tohoto modelu mají respondenti na střední úrovni kompetence z oblasti vědomostí a dovedností o podstatě, principech a metodách vzdělávacího procesu a kompetence z oblasti komunikace a konzultace se specialisty. Na základě toho, že v rámci těchto kompetencí převažovala střední úroveň, můžeme předpokládat, že si v těchto kompetencích nejsou pedagogové ještě úplně jistí. Ostatní kompetence, které jsme zařadili do tohoto modelu, mají pedagogové na vysoké úrovni.

4. Model učit se být = Úroveň pedagogicko - psychologických znalostí, úroveň znalostí a dovedností podstatných pro hodnocení výsledků žáků, úroveň rozpoznání silných a slabých stránek, úroveň diagnostiky vzdělávacích obtíží žáka, úroveň počáteční diagnostiky žáka, úroveň spolupráce s rodiči při plánování výuky, úroveň schopnosti využívat specifické metody hodnocení a evaluace. V rámci tohoto modelu mají respondenti na vysoké úrovni pouze kompetenci rozpoznání silných a slabých stránek. Ostatní kompetence mají respondenti na střední úrovni, což znamená, že v nich naráží ještě na nějaké problémy.

7 VYHODNOCENÍ ROZHovorŮ

Ve výzkumné části jsme také využili metodu polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovory probíhaly s učiteli, kteří pracují v běžných mateřských školách v Plzeňském regionu. Rozhovorů proběhlo celkem šest. Čtyři s učiteli, kteří učí v mateřských školách v Plzni, kdy z toho dva respondenti pracují v běžné třídě mateřské školy a v minulosti pracovali se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a dva pracují ve speciální třídě běžné mateřské školy, tudíž v současné době pracují s více žáky se SVP. Zbylé dva rozhovory probíhaly s učiteli z běžných mateřských škol, které sídlí v Tachově a v současné době mají ve třídě žáka, který má speciální vzdělávací potřeby. Všechny rozhovory probíhaly s učiteli, jejichž rozpětí praxe je minimálně dva roky a maximálně pět let.

Tato část bakalářské práce porovnává výsledky jednotlivých odpovědí od respondentů. Šablonu rozhovoru je možné najít v příloze č. 1.

Jednou z podstatných otázek v polostrukturovaném rozhovoru byla otázka, která se respondentů ptala na to, zda si myslí, že jsou schopni pracovat se žáky se SVP. U této otázky nám všichni respondenti řekli, že si myslí, že jsou schopni se žáky se SVP pracovat. Další otázka se ptala respondentů na názor na začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Někteří z respondentů jsou proti inkluzi a někteří respondenti se shodli na tom, že záleží na podmínkách a na tom, jaké má dítě SVP. Názor na inkluzi jednoho z respondentů zní *„musí se zvážit konkrétní případ, v nějakých případech to přínos určitě má, v nějakých případech by se určitému žákovi mohlo ublížit“*. Dále jsme se zaměřili na kompetence, které učitelé preferují při práci se žáky se SVP. Někteří respondenti kladou největší důraz na komunikaci s rodiči a odborníky, někteří na individuální přístup k žákovi. Mezi další kompetence, na které respondenti kladou důraz, patří například kompetence tvořivosti, citlivého přístupu, tvořivé myšlení a logické uvažování. Následně jsme zjišťovali, zda si respondenti myslí, že mají dostatečné vědomosti a dovednosti pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Pět z šesti respondentů v tomto případě odpovědělo, že dostatečné vědomosti nemají, někteří respondenti se shodli na tom, že základní vědomosti sice mají, ale už ne takové, aby byly dostatečné, protože je potřeba se této problematice neustále věnovat a čerpat nové informace. Jeden z respondentů uvedl *„myslím si, že se to nedá říci, vždycky je třeba vědomosti nabývat dál a dál, neustále studovat, zjišťovat si informace, rozvíjet se“*. Jeden respondent, řekl, že si myslí, že dostatečné vědomosti má. Na základě toho můžeme vyhodnotit, že vědomosti a dovednosti pro práci s dětmi se SVP mají respondenti převážně na nízké úrovni. V polostrukturovaném rozho-

voru jsme se zaměřili také na to, jakou respondenti nejčastěji využívají motivaci. Dva respondenti se shodli, že někdy není potřeba využívat speciální motivaci, že stačí motivace, kterou využívají při motivaci dětí, kteří nemají speciální vzdělávací potřeby. Jeden z nich uvedl „*zatím jsem nemusela využívat nějakou speciální motivaci, osvědčuje se mi motivace, kterou běžně používám i při práci s ostatními dětmi, jako je názornost, zaujetí, zpěv nebo moment překvapení*“. Další respondenti například volí motivaci hlavně názornou a to například obrázkem nebo maňáskem, dále využívají motivaci písničkou, hudebně pohybovými činnostmi nebo pohádkou. Také jsme se zabývali tím, jak učitelé vnímají odlišný přístup k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami oproti k dětem, které speciální vzdělávací potřeby nemají. Většina respondentů se shodla na tom, že je potřebný větší individuální přístup, dále respondenti vidí odlišnost v tom, že děti se SVP, potřebují více prostoru pro relaxaci, dílčí dávkování úkolů, nebo to, že se musí hledat jiné metody jak dosáhnout cíle. Třináctá otázka se zabývala tím, jak velkou roli hraje při vzdělávacím procesu počet žáků na třídě. U této otázky se všichni respondenti shodli a řekli, že hraje hodně velkou roli. Čtrnáctá otázka se zabývala tím, jak respondenti využívají své vědomosti, kterých dosáhli během pregraduálního studia, v jejich každodenní práci při práci se žáky se SVP. Někteří respondenti řekli, že vědomosti v podstatě nevyužívají, protože jim během studia žádné podstatné informace k této problematice nebyly předány. Jeden z respondentů řekl „*ono je dobré tu teroii slyšet a mít o tom základní vědomosti, ale praxe je mnohem přínosnější. To, co se člověk naučí ve škole, není tak podstatné jako praxe, ta je úplně jiná*“. Dalším respondentům škola pomohla, aby si uvědomovali limity dětí anebo díky ní získali informace ohledně jednotlivých postižení, a tak věděli jak přistupovat k dítěti, které měli na třídě se SVP. Následně jsme zjišťovali, jaké metody respondenti nejčastěji využívají během práce se žáky se SVP. Mezi metody, které respondenti využívají, patří například metoda názornosti, postupnosti, zpětné vazby, konkrétnosti, ocenění, nebo metody dovednostně praktické. Současně jsme zkoumali, jaká dokumentace je pro respondenty při práci s dětmi, které mají speciální vzdělávací potřeby, nejdůležitější. Mezi nejdůležitější dokumentace, které respondenti využívají, patří materiály od speciálně pedagogického centra, pedagogicko-psychologické poradny, od lékařů nebo individuální vzdělávací plány. Následně jsme zjistili, jaké kompetence považují respondenti při didaktické a pedagogické práci se žáky se SVP za zásadní a zda si respondenti myslí, že ty kompetence, které považují za zásadní, mají dostatečně osvojené. Někteří respondenti považují za zásadní všechny kompetence, pro někoho je nejdůležitější emocionální inteligence, pro někoho trpělivost, nebo umění reagovat na aktuální situaci. Pět respondentů se shodlo na tom, že kompetence,

keré považují za zásadní, dostatečně rozvinuté nemají, kdy jeden z nich řekl „*spíše ne, člověk se musí pořád učit, celý život, nic nejde umět na 100%*“. Jeden z respondentů si myslí, že ty kompetence, které pro práci s dětmi se SVP považuje za zásadní, dostatečně osvojené má. Díky tomu můžeme předpokládat, že jsou jejich kompetence v rámci didaktické a pedagogické práce se žáky se SVP na nízké úrovni. Též jsme zjišťovali, zda si respondenti myslí, že mají dostatečné odborné kompetence pro práci se žáky se SVP. V rámci této otázky se tři respondenti shodli na tom, že si myslí, že dostatečné kompetence nemají, další tři respondenti řekli, že si myslí, že dostatečné kompetence mají, ale že se pořád dají posouvat a rozvíjet, jeden z respondentů přímo řekl „*podle vzdělání, které mám ano, ale pořád je potřeba čerpat nové vědomosti a zkušenosti*“. Na základě toho můžeme usoudit, že tři respondenti, kteří nám uvedli, že dostatečné kompetence nemají, jsou v rámci této kompetence na nízké úrovni a tři respondenti, kteří uvedli, že dostatečné kompetence mají, ale musí se stále rozvíjet, mají své kompetence na střední úrovni. Následně jsme zkoumali obtíže, na které respondenti, kteří odpovídali na rozhovor, narazili při své práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se například o narušení chodu na třídě, velké počty dětí, nedostatek asistentů a jejich nedostatečné kompetence, nedostatek vědomostí, uzpůsobení pracovního tempa, odhadování limitů dětí a jejich podceňování nebo přeceňování, spolupráce a komunikace s rodiči, problémy s konkrétními dětmi se SVP, kdy se jedná například o to, že dítě nebylo schopné dodržovat pravidla a nevnímalo autoritu. Poté jsme zkoumali, jak respondenti své obtíže řeší. První respondent řekl „*to je otázka, čeho se to přesně týká, v případě, že se jedná o obtíže vzhledem k dětem, řeším to buď s nimi, nebo v nutném případě s rodiči. Dále samozřejmě řeším obtíže s kolegy*“. Dále řeší respondenti své obtíže například s kolegy, s vedením, tím, že čerpají nové informace z internetu, využívají metodické rady od odborníků, nebo prohlubjí komunikaci s rodiči. Nakonec jsme zjišťovali, zda respondenti aktivně spolupracují s některými ze školských poradenských zařízení. Z šesti respondentů dva momentálně s žádným školským poradenským zařízením nespolupracují. Další respondenti spolupracují například s pedagogicko-psychologickou poradnou v Tachově a v Plzni, se speciálně pedagogickým centrem v Plzni, speciálně pedagogickým centrem pro sluchově postižené nebo se speciálně pedagogickým centrem pro děti s poruchami řeči.

8 VYHODNOCENÍ POZOROVÁNÍ

Pozorování probíhalo s respondenty, kteří mají stejné rozpětí praxe jako respondenti, se kterými probíhaly rozhovory. Pozorování proběhla celkem dvě a to s respondenty, kteří v současné době pracují v běžné třídě mateřské školy a mají na třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Bylo krátkodobé a probíhalo ihned po tom, co s respondenty během volné hry dětí proběhl rozhovor. Během svačiny a řízené činnosti probíhalo pozorování, které bylo zaměřené na to, jak respondenti pracují s dětmi, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, jak je začleňují do vzdělávacího procesu, zda využívají nějaké specifické metody, nebo s dítětem se SVP pracují stejně jako s dětmi, které SVP nemají. Pozorování probíhalo hlavně na základě několika vybraných otázek, které jsou k vidění v pozorovací škále, která je v příloze č. 2. Respondenti zodpověděli všechny otázky v rozhovoru a vybrané z nich a ty, které máme možnost v rámci krátkodobého pozorování vypořádat, byly vybrány a pozorovány. Výsledky byly zapisovány do pozorovací škály, pro každého respondenta byla vytvořena zcela stejná pozorovací škála. Šablona pozorovací škály je k nahlédnutí v příloze č. 2.

Na základě pozorování můžeme usoudit, že respondenti jsou schopni pracovat s dětmi, které mají SVP. Dále jsme se zaměřili na to, zda respondenti využívají při práci s dětmi se SVP jinou motivaci než s dětmi, které SVP nemají. Ani jeden z respondentů při činnosti s dětmi se SVP nevyužil žádnou speciální motivaci. Respondenti využili motivaci názornou a dále formou pochvaly nebo povzbuzení. Další otázku z rozhovoru jsme vybrali tu, která se respondentů ptala na to, v čem si myslí, že je odlišný přístup k žákům se SVP oproti žákům, kteří SVP nemají. Respondent č. 1 řekl, že se musí hledat nové způsoby, jak dosáhnout cíle. Přesto, že respondent v rozhovoru uvedl také to, že u dítěte, které má se SVP na třídě to není potřeba, protože je schopné pracovat zcela normálně, i přesto s ním respondent pracoval více individuálně a více ho motivoval. Respondent č. 2. nám v rozhovoru uvedl, že si myslí, že je potřebný větší individuální přístup. Díky pozorování jsme zjistili, že paní učitelka téměř individuální přístup nevyužívala, ale vzhledem k tomu, že se jednalo pouze o krátkodobé pozorování, nemůžeme zcela vyloučit, že individuální přístup paní učitelka nevyužívá ani během jiných dní. Dále jsme se zaměřili na to, jaké metody respondenti využívají při práci s dětmi se SVP. Díky pozorování jsme mohli vidět, že využívají hlavně metodu názornosti, postupnosti, zpětné vazby nebo popisu. Předposlední otázka, kterou jsme do pozorování zahrnuli, se zabývala tím, jaké naši respondenti využívají prostředky a didaktické pomůcky. V rámci pozorování jsme mohli vidět, že jeden

respondent využíval během ranních her systém logico piccolo, druhý respondent využíval pomůcky, které jsou přímo určené pro dítě, které má ve třídě se SVP a jednalo se tedy hlavně o obrázkové karty. Poslední otázka se zaměřila na kompetence, přesněji na to, jaké kompetence pedagoga považují respondenti při práci s dětmi se SVP za zásadní. Respondenti zmínili například emocionální inteligenci, dobré vědomosti, které by měl pedagog ohledně práce s dětmi se SVP mít, reagování na aktuální situaci, citlivý přístup, spolupráci s rodiči. Díky pozorování jsme mohli vidět, že respondenti dokážou reagovat na aktuální situaci, že emocionální inteligenci také mají a též k dětem přistupovali citlivě. V rámci zkoumání toho, jak na tom jsou naši respondenti v rámci znalostí a dovedností, můžeme vyhodnotit, že opravdu mnoho informací ohledně dětí se SVP měl jen jeden z respondentů. Tento měl dobré postřehy a seznamoval nás s aktivitami, které pro práci s dětmi se SVP využívá. U dalšího respondenta bylo znát, že se problematice nevěnuje a že je proti začleňování dětí se SVP do běžných tříd mateřských škol.

V rámci uzavření vyhodnocení pozorování můžeme objektivně usoudit, že oba respondenti jsou schopni pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a že se pozorování spolu s tím, co nám řekli u rozhovoru, ve většině případů shodovalo. V momentě, kdy se odpovědi tolik neshodovaly, bylo to pouze s mírnými výhradami a vzhledem k tomu, že pozorování bylo krátkodobé, je také pravděpodobné, že v jiných případech a situacích bychom mohli vypožorovat, že i u odpovědí, u které byla zvolena tato možnost, by byla zvolena možnost první a to ta, že se odpovědi shodují spolu s pozorováním bez výhrad.

9 SHRNUÍ VÝZKUMU

Hlavním cílem práce bylo zjistit, jaké kompetence mají učitelé mateřských škol pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na začátku jejich profesní kariéry a na jaké úrovni hodnotí své vědomosti, dovednosti a schopnosti, které jsou potřebné pro práci s dětmi se SVP. Na základě výzkumných metod jsme zjistili, že se učitelé necítí zcela kompetentní pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, protože polovina respondentů v polostrukturovaném rozhovoru uvedla, že nemají dostatečné kompetence pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Z objektivního hlediska jsme tuto skutečnost posuzovali hlavně na základě kvalitativního výzkumu, konkrétně díky polostrukturovanému rozhovoru. V dotazníkovém šetření jsme zkoumali více jevů, kdy respondenti volili u každé otázky ze tří úrovní, konkrétně z nízké úrovně, střední úrovně, nebo vysoké úrovně. Na základě výsledků lze usoudit, že své kompetence mají respondenti z Plzeňského regionu buď na střední, nebo vysoké úrovni. Lze to předpokládat z důvodu toho, že nízkou úroveň zvolilo vždy velmi malé množství respondentů.

Pro výzkumné šetření jsme si zvolili několik otázek, které můžeme vyhodnotit následovně.:

Otázka č. 1: Jak hodnotí učitelé úroveň svých znalostí a dovedností, které jsou důležité pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami?

Na tuto otázku můžeme najít odpověď v rozhovoru, ale i v dotazníkovém šetření. Nejprve se zaměříme na to, jak hodnotí svou úroveň znalostí a dovedností učitelé, kteří nám odpovídali na otázky v polostrukturovaném rozhovoru. Můžeme usoudit, že tito respondenti hodnotí svou úroveň jako nízkou. Lze to vidět u páté otázky v polostrukturovaném rozhovoru, kdy pět z celkových šesti respondentů řeklo, že nemají dostatečné znalosti a dovednosti, které jsou důležité při práci s dětmi se SVP. Díky tomu můžeme tedy vyhodnotit, že pedagogové, kteří nám odpovídali na otázky v rozhovoru, mají úroveň svých znalostí a dovedností na nízké úrovni. Na úroveň znalostí a dovedností jsme se zaměřili také v první části dotazníkového šetření, a to konkrétně díky druhé až osmé otázce. Na základě toho už můžeme vidět, že respondenti nehodnotí svou úroveň jako nízkou, ale jako střední nebo vysokou. Znění otázek a to, kdy respondenti volili častěji vysokou a kdy střední úroveň můžeme vidět ve vyhodnocení dotazníkového šetření, kterým se zabývala šestá kapitola. Když tedy zhodnotíme jak respondenti, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, hodnotí svou úroveň znalostí a dovedností lze odhadnout, že ji hodnotí buď to na střední, nebo

vysoké úrovni. Ani jedna z úrovní nepřevažuje, jsou vyrovnané. To, kdy respondenti volili častěji vysokou úroveň a kdy střední, se liší u každé otázky. O jakou úroveň se jedná, záleží na problematice, na kterou se jednotlivé otázky zaměřují. Díky tomu, můžeme také očekávat, že respondenti, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, pocítují své znalosti na vyšší úrovni, než respondenti, které jsme vybrali pro rozhovor, ale přesto mají u některých kompetencí ještě nějaké problémy a nejsou si v těch oblastech jistí. Jedná se o kompetence, ve kterých převažovala střední úroveň.

Otázka č. 2: Jakou mají učitelé úroveň svých profesních kompetencí, které jsou stěžejní pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami?

Na to, jakou mají učitelé úroveň svých profesních kompetencí, jsme se stejně jako u předchozí výzkumné otázky zaměřili v rámci dotazníkového šetření, ale také v rámci polostrukturovaného rozhovoru. V dotazníkovém šetření se na úroveň profesních kompetencí zaměřila celá jeho druhá část, kdy se vždy jednotlivá otázka zabývala určitou kompetencí. Všechny otázky můžeme vidět v šesté kapitole. Když shrneme výsledky z jednotlivých otázek dohromady, můžeme očekávat, že respondenti, mají svou úroveň profesních kompetencí buď to vysokou, nebo střední. Kdy se jedná o vysokou a kdy o střední úroveň závisí na konkrétní kompetenci. Na to, jakou mají respondenti úroveň svých profesních kompetencí, jsme se také zaměřili v polostrukturovaném rozhovoru, konkrétně v rámci otázky č. 21. Z šesti respondentů přesně polovina řekla, že dostatečné kompetence určitě nemá, tito respondenti tedy hodnotí svou úroveň jakou nízkou. Zbylí tři respondenti řekli, že dostatečnou úroveň kompetencí mají. Na základě toho lze usoudit, že tito respondenti mají úroveň vysokou.

Otázka č. 3: Naráží učitelé na nějaké obtíže při práci s dětmi, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, v případě, že ano, na jaké?

Obtížemi, na které učitelé naráží, jsme se už nezabývali v dotazníkovém šetření, ale pouze v rámci polostrukturovaného rozhovoru. Obtížemi se zabývaly 3 otázky a konkrétně se jedná o otázku č. 22, č. 23 a č. 24. Každý učitel naráží na jiné obtíže a také na jiné naráželi respondenti na začátku své praxe a na jiné naráží v současné době. Když ale shrneme všechny obtíže, se kterým se respondenti setkali, nebo setkávají, můžeme usoudit, že se jedná o nedostatek vědomostí, informací nebo metodické pomoci, o narušení běžného chodu ve třídě, o špatnou komunikaci s rodiči a o problémy s rodiči, dále se jedná o příliš rychlé pracovní tempo, špatné odhadování limitů – kdy respondent přeceňoval, nebo

podceňoval dítě, nebo o obtíže se kterými se učitelé potýkají při práci s určitým žákem, který má speciální vzdělávací potřeby, jedná se například o to, že žák neposlouchá, nevnímá autoritu, nebo o to, že respondenti obtížně hledají vhodné způsoby jak se žákem se SVP pracovat.

Otázka č. 4: Jsou učitelé schopni řešit své problémy v průběhu práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, a jak tyto problémy řeší?

Poslední výzkumnou otázkou jsme se také zabývali pouze v polostrukturvaném rozhovoru. Díky odpovědím, které jsme od respondentů získali, můžeme odhadnout, že všichni jsou své problémy a obtíže schopni řešit. Své obtíže a problémy řeší respondenti s kolegyní, s vedením, využívají rady a pomoc od odborníků, komunikují více s rodiči, nebo využívají internet. Na to, zda si respondenti myslí, že jsou schopni problémy řešit a s kým je řeší, jsme se zaměřili v otázce č. 27, 28 a 29.

ZÁVĚR

V úvodu teoretické části této práce jsme stručně demonstrovali informace o učitelích, jelikož základní vědomosti o této profesi jsou k této práci velmi důležité. Dále jsme přinesli informace o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami, protože to jaké mají pedagogové znalosti a vědomosti pro práci s dětmi, které mají speciální vzdělávací potřeby, je stěžejním tématem bakalářské práce. Nakonec jsme se seznámili s tématem inkluze.

Pro výzkumnou část byl zvolen kvantitativní výzkum, který byl proveden metodou dotazníkového šetření, které probíhalo v Plzeňském regionu. Cílovou skupinou dotazníkového šetření byli pedagogové, kteří pracují v mateřské škole, a jejich praxe je v rozmezí od dvou do sedmi let. Pro výzkumnou část jsme nevyužili pouze kvantitativní výzkum, ale také výzkum kvalitativní, který se uskutečnil v rámci polostrukturovaného rozhovoru a pozorování. Rozhovorů jsme pro výzkumnou část získali celkem šest a probíhaly s respondenty, kteří pracují, nebo v minulosti pracovali s dětmi, které mají speciální vzdělávací potřeby. Všichni respondenti působí v současné době buď v běžné mateřské škole v Plzni, nebo v běžné mateřské škole v Tachově a jejich praxe odpovídá dvěma až pěti letům. Pozorování bylo krátkodobé a proběhlo se dvěma respondenty, kteří pracují v běžné mateřské škole v Tachově a ve třídě mají dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejich praxe odpovídá rozmezí, které bylo minimálně dva roky a maximálně pět let praxe.

Když si dáme dohromady výsledky z dotazníkového šetření, z polostrukturovaného rozhovoru a z pozorování lze očekávat, že většina pedagogů, kteří se jedné nebo více výzkumných metod zúčastnili, je kompetentní pro vzdělávání dětí, které mají speciální vzdělávací potřeby, ale i přesto mají v určitých oblastech nedostatky a proto je nezbytné, aby se nadále sebevzdělávali a využívali možností seminářů, školeních a odborných rad.

RESUMÉ

Tato bakalářská práce se zabývala kompetencemi učitelů mateřských škol, pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na začátku jejich profesní kariéry se zaměřením na Plzeňský region. V úvodu teoretické části se zabýváme učitelem, jeho kvalifikací a hlavně kompetencemi učitele a rozvojem profesních kompetencí. Nadále jsme se věnovali dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich vzdělávání, specifickému přístupu učitele a podpurným opatřením. Poslední kapitola nás seznamovala s inkluzí, jejím pojetím, úspěšností a rolí učitele v inkluzivním vzdělávání.

Pro výzkumnou část byl zvolen kvantitativní a kvalitativní výzkum. Pro kvantitativní výzkum byla zvolena metoda dotazníkového šetření. Cílovou skupinu tvořili pedagogové z mateřských škol, kteří mají praxi v rozmezí dvou až sedmi let. Pro kvantitativní výzkum jsme také zvolili metodu krátkodobého pozorování, kterého se zúčastnili dva pedagogové, jejichž praxe odpovídá minimálně 2 a maximálně 5 letům. Pro kvalitativní výzkum byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru, kterého se zúčastnilo šest respondentů z Plzně nebo Tachova. Cílovou skupinou byli respondenti, kteří pracují v běžné mateřské škole a v minulosti pracovali nebo v současné době pracují se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejich praxe odpovídala stejně jako u metody pozorování dvou až pěti letům.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaké kompetence mají učitelé mateřských škol pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na začátku jejich profesní kariéry, a na jaké úrovni hodnotí své vědomosti, dovednosti a schopnosti, které jsou potřebné pro práci s dětmi se SVP. Na základě všech výsledků, které jsme získali díky metodám, které jsme pro výzkumnou část využili, můžeme předpokládat, že pedagogové jsou kompetentní pro vzdělávání dětí, které mají speciální vzdělávací potřeby. Mají základní vědomosti, dovednosti a schopnosti, které jsou potřebné pro to, aby mohli vzdělávat děti, které mají speciální vzdělávací potřeby. Nejvíce kompetentní se cítí například v rozpoznání silných a slabých stránek žáka, nebo ve vyhledávání informací. I přesto ale mají v určitých oblastech nedostatky, kdy se jedná například o adekvátní a efektivní způsob přístupu k žákům se SVP nebo o řešení různé edukační situace se žákem se SPV. Proto je nezbytné, aby se nadále sebevzdělávali a využívali možnosti seminářů, školeních a odborných rad.

SUMMARY

This bachelor thesis deals with competencies of kindergarten teachers for education of pupils with special educational needs at the beginning of their professional career with focusing on Pilsen region. In the introduction of theoretical part, we deal with a teacher, his qualification and mainly with the competences of the teacher and the development of professional competences. Additionally, we focus on children with special education's needs, their education itself, special access of teacher and support measures. Last chapter introduced us with inclusion, her conception, success and role of teacher in inclusive education.

Quantitative and qualitative research was chosen for the research part. The method of questionnaire survey was chosen for quantitative research. Target group was consisted by kindergarten teachers, who have a praxis in the range between two to seven years. For quantitative research, we have also chosen a method of short-term observation, attended by two teachers whose practice corresponds to at least 2 and a maximum of 5 years. For qualitative research was chosen a method semi-structured interview, which was attended by six respondents from Pilsen or Tachov, Target group were respondents, who is working in in common kindergarten and in past worked or in this moment are working with pupils with special education needs. Their praxis responded the same as with the observation method for two to five years.

Target of this bachelor thesis was to found out, which competences kindergarten teachers have for the education of pupils with special educational needs at the beginning of their professional careers and what level they evaluate their knowledge, skills and abilities needed for the daily work with children with special educational needs (SVP). Based on the all results, which we obtained thanks of methods, which we used for research part of this bachelor thesis we can assume that teachers (educators) are competent to educate children who have special needs. They have basic knowledge, skills and abilities needed to educate children with special educational needs. For example, they are most competent in identifying the pupil's strengths and weaknesses, or in finding information. However, they still have shortcomings in certain areas, such as an adequate and effective way of approaching pupils with SVP or addressing a different educational situation with respect to the pupil with SPV. Therefore, it is essential that they continue to learn and use the possibilities of seminars, training and expert advice.

SEZNAM ZDROJŮ

1. ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.
3. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
4. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
5. HORŇÁKOVÁ, Marta. Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah? In: *Ef-ta*, roč. 16, 2006, č. 1, s. 2-5.
6. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Druhé. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
7. KLENKOVÁ, Jiřina a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5731-9.
8. KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Druhé. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80200-1451-1.
9. LEBEER, Jo. *Program pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: Podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4.
10. LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
11. NEVORALOVÁ, Monika. *Evaluační nástroje obecně: Dotazník jako evaluační nástroj*. *Klinika adiktologie: 1. lékařská fakulta. Všeobecná fakultní nemocnice v Praze. Univerzita Karlova v Praze* [online]. 2012, 5. 10. 2012 [cit. 2019-01-20]. Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/593/3847/Dotaznik-jako-evaluacni-na->

stroj?fbclid=IwAR1KUAtlzmQeOHE9in00jyJE_4YcLSICSWD3USIJknHMyI3DiFY7FE7qW3s

12. OLECKÁ, Ivana a Kateřina IVANOVÁ. *Metodologie vědecko - výzkumné činnosti: Modul: Společenské vědy*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, 2010, 44.
13. PACHOLÍK, Viktor, Milena LIPNICKÁ, Eva MACHŮ, Alicja LEIX a Martina NEDĚLOVÁ. *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015. ISBN 978-80-7454-566-5.
14. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Druhé. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
15. Podpůrná opatření v MŠ. *Inkluzivní škola.cz: inspirace a podpora pro práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem* [online]. 2018, 5. 12. 2018 [cit. 2019-01-19]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/podpurna-opatreni-pro-deti-s-omj-v-ms>
16. Podpůrná opatření. *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2019-01-19]. Dostupné z:
17. Podpůrná opatření. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2019-01-19]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>
18. POTMĚŠIL, Miloň a Milan VALENTA. Charakteristika podpůrných opatření. *Katalog podpůrných opatření: Obecná část* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2019-01-19]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/7-charakteristika-podpurnych-opatreni/>
19. Principy inkluzivního vzdělávání. *Inkluzivní škola.cz: inspirace a podpora pro práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem* [online]. 2018, 9.02.2018 [cit. 2018-12-20]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/principy-inkluzivniho-vzdelavani>
20. PRŮCHA, Jan. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
21. SKALKOVÁ, Jarmila. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1983.

-
22. SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4309-7.
23. SYSLOVÁ, Zora. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8475-9.
24. ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2272-5.
25. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
26. Učitel mateřské školy. *NSP.cz: Jednotka práce* [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2017, 2017 [cit. 2018-12-20]. Dostupné z: <https://nsp.cz/jednotka-prace/ucitel-materske-skoly>
27. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
28. Zákon 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004, o předškolním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
29. Zákon 563/2004 Sb. ze dne 24. září 2004, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Příprava na výuku vyučovacích předmětů	35
Tabulka 2: Pedagogicko-psychologické znalosti.	36
Tabulka 3: Poznatky z oblasti vývoje žáků.	37
Tabulka 4: Vzdělávací programy, plány, didaktické a vzdělávací projekty.....	38
Tabulka 5: Využívání vědomostí o podstatě, principech a metodách vzdělávacího procesu	39
Tabulka 6: Užívání efektivní komunikace.....	40
Tabulka 7: Používání multimediálních nástrojů.....	41
Tabulka 8: Hodnocení výsledků žáků.	42
Tabulka 9: Vzdělávací programy, vyučovací materiály a pomůcky.	43
Tabulka 10: Celoživotní vzdělávání a seberealizace.....	44
Tabulka 11: Rozpoznání silných a slabých stránek.....	45
Tabulka 12: Sociální fungování žáka	46
Tabulka 13: Separace žáka.	46
Tabulka 14: Vzdělávací obtíže.	47
Tabulka 15: Přihlížení k obtížím.	48
Tabulka 16: emoční problémy.	48
Tabulka 17: Sociální a výchovná situace.	49
Tabulka 18: Spolupráce se specialisty.....	50
Tabulka 19: Pedagogická diagnostika.	50
Tabulka 20: Neverbální projevy.	51
Tabulka 21: Uzpůsobení vzdělávacího procesu.	52
Tabulka 22: Řešení edukačních situací.	53
Tabulka 23: Navození a přeměnění vzdělávací situace.....	53
Tabulka 24: Zdokonalování vědomostí.	54
Tabulka 25: Sebevzdělávání.	55
Tabulka 26: Úprava vlastních postupů.	55
Tabulka 27: Krátkodobé a dlouhodobé cíle.....	56
Tabulka 28: Vnímání limitů.	57
Tabulka 29: Sebereflexe.	57
Tabulka 30: Porozumění žákům.....	58
Tabulka 31: Komunikační schopnosti se žáky s narušenou komunikační schopností	59
Tabulka 32: Spolupráce s rodiči.....	59
Tabulka 33: Schopnost komunikovat s rodiči při plánování a realizaci vzdělávání.	60
Tabulka 34: Vědomosti o specifických metodách.....	61
Tabulka 35: Využívání specifických metod.	61
Tabulka 36: Adekvátní a efektivní způsob přístupu.....	62
Tabulka 37: Využívání moderních technologií.	63

PŘÍLOHY

Příloha 1 Šablona dotazníku

DOTAZNÍK

PRO ZJIŠŤOVÁNÍ SEBEHODNOCENÍ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ
UČITELE*(podle Ewy Bartuś)*

Kompetenční oblasti moderního učitele byly použity

podle Wacława Strykowského, 2003)

Značka respondenta

Přečtěte si prosím pečlivě oblasti odborných způsobilostí učitele a posuďte své kompetence v každé z těchto oblastí. Vyberte jednu z kategorií odpovědí: nízké, průměrné, vysoké a zaškrtněte příslušné políčko X.

Oblast kompetencí		Sebehodnocení úrovně kompetencí		
		Nízká	Střední	Vysoká
I	Dobrá, důkladná a kvalitní příprava na výuku vyučovacích předmětů, dobře zvládnutý obsah vyučovacích předmětů.			
II	Výborné pedagogicko-psychologické znalosti, které umožňují využití teoretických souvislostí při diagnostických, didaktických a dalších vzdělávacích aktivitách. Využití těchto vědomostí k poznávání žáků, organizaci procesu vyučování a výchovy žáků a k hodnocení žáků ve škole.			

III	Poznatky z oblasti vývoje žáků, jejich osobnostních charakteristik, společenského a vzdělávacího prostředí jsou na dobré úrovni.			
IV	Dostatečná úroveň vědomostí a dovedností, které jsou potřebné k vývoji vzdělávacích plánů, vytváření didaktických a vzdělávacích projektů a aktivit (jako pro jednotlivé vyučovací jednotky, tak i pro aktivity, které jsou dlouhodobé – např. měsíční nebo roční učební plány nebo souhrnné výukové projekty).			
V	Vědomosti o podstatě, principech a metodách vzdělávacího procesu = učitel vytváří v souboru aktivit učitele a žáků podmínky pro to, aby žáci sami získávali znalosti a realizovali různé aktivity; úprava různých metod, forem a prostředků výuky s ohledem na složení a typ konkrétní třídy i na charakteristikách a schopnostech jednotlivých žáků.			
VI	Znalosti o komunikaci a schopnost užívat efektivní komunikaci se žáky, jejich rodiči, dalšími pedagogy a ostatním personálem školy.			
VII	Schopnost používat multimediální nástroje, efektivně a metodicky s nimi pracovat ve své pedagogické činnosti. Využívat jiná zařízení (používat učební pomůcky a výukové materiály prostřednictvím moderních médií a IT technologií).			
VIII	Znalosti a dovednosti, které jsou podstatné pro hodnocení výsledků žáků za pomoci vhodných hodnotících nástrojů a interpretací dosažených výsledků, jejich vyhodnocování a sdělování žákům, rodičům a vedení školy. Kompetence pro posuzování kvality školní práce.			

IX	Kompetence pro hodnocení a výběr vzdělávacích programů, vyučovacích materiálů a pomůcek.			
X	Kompetence týkající se celoživotního vzdělávání a seberealizace; trvalé zvyšování kvalifikace, podílení se na výzkumu (vědecké nebo metodické aktivity, obnovené aktivity, hledání nových oblastí a výzev v didaktické a pedagogické práci apod.)			

DOTAZNÍK PRO SEBEHODNOCENÍ VYBRANÝCH OBLASTÍ KOMPETENCÍ UČITELE PRO PRÁCI SE ŽÁKY SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

(podle Ewy Bartuš)

Značka respondenta:.....

Kompetence důležité pro didaktickou a pedagogickou práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami		Úroveň mých kompetencí v dané oblasti považuji za:		
		Nízkou	Střední	Vysokou
1.	Schopnost rozpoznat silné a slabé stránky žáka se SVP s cílem naplánovat jeho vzdělávací proces.			
2.	Rozpoznání úrovně sociálního fungování žáka se SVP ve třídě s využitím pozorovacích technik.			
3.	Diagnostika známek separace žáka se SVP ve skupině (třídě).			
4.	Diagnostika vzdělávacích obtíží žáka se SVP a jejich příčin.			
5.	Přihlížení ke vzdělávacím obtížím žáka se SVP a k jejich příčinám.			

6.	Určení emočních problémů žáka a jejich možných příčin			
7.	Přihlížení k sociální a výchovné situaci v rodině žáka se SVP.			
8.	Komunikace, konzultace a spolupráce se specialisty při úpravě podpory, metod, forem a přístupu k žákovi se SVP.			
9.	Počáteční pedagogická diagnostika žáka – úroveň jeho vědomostí, dovedností a schopností na základě odborné dokumentace a vlastní diagnostiky.			
10.	Schopnost diagnostikovat a vhodně interpretovat neverbální projevy žáka. Orientovat se v jeho emocionálním stavu.			
11.	Schopnost uzpůsobit vzdělávací proces vzhledem k aktuálním potřebám žáka se SVP.			
12.	Řešení různé edukační situace se zřetelem na žáka se SVP.			
13.	Schopnost navozovat a přeměnit vzdělávací situace, ve kterých se žák se SVP právě nachází.			
14.	Schopnost najít si informace a zdokonalovat vlastní vědomosti o konkrétních potřebách, jejich důsledcích a vyhledávat různé způsoby práce se žákem se SVP ve třídě.			
15.	Sebevzdělávání – záměrné využívání různých forem sebevzdělávání a metodického poradenství v oblasti práce se žáky se SVP.			

16.	Zdokonalování a úprava vlastních postupů, osvojování si praktických dovedností pro edukaci žáků se SVP.			
17.	Stanovování a přihlížení ke krátkodobým a dlouhodobým cílům ve vzdělávání žáků se SVP.			
18.	Vnímání limitů a možností při kreativní práci se žáky se SVP.			
19.	Sebereflexe přístupu a jednání se žáky ve ztížených pedagogických situacích a záměrné řízení vlastního chování.			
20.	Porozumění žákům a podpora jejich nezávislosti.			
21.	Využití komunikační schopnosti při práci se žáky s narušenou komunikační schopností nebo se žáky s jinými SVP.			
22.	Spolupráce s rodiči žáků se SVP při plánování výuky.			
23.	Schopnost komunikovat s rodiči žáků se SVP během plánování a realizace vzdělávání.			
24.	Vědomosti o specifických metodách, které se využívají pro vzdělávání žáků se SVP s ohledem na jejich vzdělávací potřeby.			
25.	Schopnost využívat specifické metody hodnocení a evaluace u studentů se SVP v průběhu vzdělávacího procesu.			
26.	Adekvání a efektivní způsob přístupu k žákům se SVP v průběhu jejich edukace.			

27.	Schopnost využívat moderní technologie k naplnování vzdělávacích potřeb žáků se SVP.			
-----	--	--	--	--

Příloha 2 Šablona polostrukturovaného rozhovoru

1) Myslíte si, že jste schopná pracovat se žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby?

2) Jaký máte názor na to, když jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami začleňováni do běžných škol?

3) Potkal/a popřípadě pracoval/a jste už někdy se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

4) Jaké kompetence preferujete při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

5) Myslíte si, že máte dostatečné vědomosti pro práci s těmito žáky?

6) Jaká témata vás nejvíce zajímají nebo z jaké publikace čerpáte informace, které potřebujete k této problematice?

7) Jaké informační zdroje nejčastěji využíváte pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

8) Jakou motivaci využíváte při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

9) V čem je podle vás odlišný přístup k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami oproti přístupu k ostatním žákům?

10) Myslíte si, že máte dostatečné kompetence pro vzdělávání dětí neslyšících nebo nedoslýchavých, kteří potřebují výuku čtení a psaní?

11) Jakou komunikaci byste využíval/a se žáky, kteří mají postižení sluchu?

12) Jak velkou roli podle vás hraje počet žáků ve třídě z hlediska uskutečnění vzdělávacího procesu?

13) Jak byste se zachoval/a v následujících situacích?

- Žák se speciálními vzdělávacími potřebami reaguje agresivně na ostatní žáky.
- Ostatní žáci nepřijali žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

- Žák se speciálními vzdělávacími potřebami má nízké sebevědomí a sebehodnocení.

14) Jak využíváte své vědomosti, kterých jste dosáhl/a během pregraduálního studia ve své každodenní práci při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

15) Jakou formu profesního rozvoje jste absolvoval/a, která je potřebná pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

16) Jaké metody využíváte nejčastěji během práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

17) Jaké využíváte prostředky a didaktické pomůcky pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

18) Jaká dokumentace je na základě vaší zkušenosti potřebná při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

19) Jaké kompetence pedagoga považujete za zásadní při didaktické a pedagogické práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? Myslíte si, že máte tyto kompetence dostatečně osvojené a rozvinuté?

20) Jaký vliv má dle vašeho názoru osobnost učitele na jeho práci?

21) Myslíte si, že máte dostatečné odborné kompetence pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

22) Jaké obtíže jste shledala při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

23) Na jaké obtíže jste narazil/a na začátku své práce s těmito žáky?

24) Jaká je pro vás v současné době největší obtíž?

25) Jaké rozdíly vnímáte mezi tím, kdy jste byl/a na začátku své profesní kariéry a vaším současným profesním působením?

26) Získal/a jste během své dosavadní praxe, profesního působení a díky nabytým zkušenostem větší sebejistotu pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

27) Jak řešíte své obtíže v práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

28) Řešil/a jste s někým své problémy, které jste na začátku profesní kariéry měl/a a našel/a jste díky tomu způsoby jak tyto problémy řešit?

29) V současné době řešíte tyto obtíže sami anebo využíváte něčí podporu a pomoc?

30) Spolupracujete osobně aktivně se školskými poradenskými zařízeními (psychologicko-psychologickou poradnou nebo SPC)? V případě, že ano, jaká zařízení to jsou?

Příloha 3 Šablona pozorovací škály

POZOROVACÍ ŠKÁLA

POZOROVANÝ:

1	3	5	N
Pozorované jevy při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami jsou s odpověďmi v rozhovoru shodné bez výhrad	Pozorované jevy při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami jsou s odpověďmi v rozhovoru shodné s mírnými výhradami	Pozorované jevy při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami jsou s odpověďmi v rozhovoru shodné s velkými výhradami	Na základě odpovědi na otázku v rozhovoru nelze zhodnotit.

OTÁZKA	1	3	5	N
1) Myslíte si, že jste schopná pracovat se žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby?				
2) Jaké kompetence preferujete při práci s žáky se SVP?				
3) Jakou motivaci využíváte při práci s žáky se SVP?				
4) V čem je podle vás odlišný přístup k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami oproti přístupu k ostatním žákům?				
5) Jaké metody využíváte nejčastěji během práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?				

6) Jaké využíváte prostředky a didaktické pomůcky pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?				
7) Jaké kompetence pedagoga považujete za zásadní při didaktické a pedagogické práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? Myslíte si, že máte tyto kompetence dostatečně osvojené a rozvinuté?				