

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti předškolního
vzdělávání dětí s ADHD

Further education of pedagogical staff in pre-school education of children
with ADHD

Soňa Lajmarová

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Dvořáková, Ph. D.

Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)

Studijní obor: Školský management (6208R102)

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti předškolního vzdělávání dětí s ADHD potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 20. dubna 2018

Tímto bych chtěla velmi poděkovat vedoucí své bakalářské práce PhDr. Miroslavě Dvořákové, Ph. D., za cenné rady, odborný přístup, trpělivost a pochopení. Dále chci poděkovat všem ředitelkám mateřských škol, které mi pomohly s realizací mého výzkumu. V neposlední řadě také své rodině a partnerovi za velkou dávku trpělivosti a jejich podporu.

ABSTRAKT

Bakalářská práce s tématem „Další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti předškolního vzdělávání dětí s ADHD“ má za úkol vyzdvihnout důležitost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v předškolním vzdělávání. Předložením souborných teoretických poznatků chci poskytnout informace pedagogům mateřských škol, kteří se vzhledem k povinnému předškolnímu vzdělávání a inkluzi setkávají s projevy dětí postižených neuro-vývojovou poruchou ADHD. Mým cílem je zmapovat situaci na vzorku MŠ v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků a zjistit, jak pedagogové využívají při vzdělávání dětí s projevy ADHD získané poznatky. Hlavním nástrojem zjišťovaných položek je dotazníkové šetření, které shromažďuje obecná data respondentů, četnost a druhy podpory speciálních vzdělávacích potřeb dětí. V závěrečné části se zaměřuji na účinnost dalšího vzdělávání a motivaci pedagogů vzdělávat se a využívat nové poznatky v praxi. Vyhodnocením zjišťovaných položek si kladu za cíl poskytnout mateřským školám zpětnou vazbu o současné situaci ve vybraných subjektech, dále stanovit návrh opatření, který bude zaměřen na další vzdělávání pedagogických pracovníků a aplikaci získaných kompetencí při vzdělávání dětí s projevy ADHD.

KLÍČOVÁ SLOVA

vzdělávání, mateřské školy, speciální vzdělávací potřeby, další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), učitel

ABSTRACT

Bachelor work which topic is „Further education of pedagogical staff in the area of pre-primary education of children with ADHD“ should point the importance of further education in pre-school education. I want to give pre-school teachers, who work with children affected by neuro-developmental disorder ADHD, comprehensive theoretical knowledge. My aim is to map the situation in further education of pedagogical staff and find out how teachers use gained knowledge in education. The main tool is the survey questionnaire, which collects the data of respondents, the frequency and types of support of special educational needs of children. The final section is focused on the effectiveness of further education and motivation of teachers to learn and use new knowledge in practice. I'm assessing the survey items with the goal to provide kindergardens feedback about the current situation in selected subjects. I want to propose measures for further education of pedagogical staff and application of gained competence by education of children with ADHD.

KEYWORDS

education, kindergarden , special educational needs, further education training of teachers, teacher

Obsah

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Úvod | 7 |
| 2 | Další vzdělávání pedagogických pracovníků | 9 |
| 2.1 | Vymezení pojmu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků DVPP..... | 9 |
| 2.2 | Aktuální legislativní ukotvení..... | 11 |
| 2.3 | Cíle dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků..... | 12 |
| 2.4 | Formy DVPP..... | 13 |
| 2.5 | Druhy kurzů a seminářů DVPP | 14 |
| 2.6 | Preference učitelů vs. výběr forem DVPP | 17 |
| 2.7 | Bariéry v účasti na DVPP | 17 |
| 2.8 | Motivace pedagogických pracovníků k účasti na DVPP | 19 |
| 2.9 | Aktuální situace v oblasti DVPP | 20 |
| 2.10 | Akreditace institucí poskytující DVPP | 21 |
| 2.11 | Instituce poskytující DVPP kurzy | 22 |
| 3 | Kompetence a role pedagogických pracovníků..... | 24 |
| 3.1 | Učitel předškolního vzdělávání..... | 24 |
| 3.1.1 | Kvalifikovanost učitele v mateřské škole..... | 25 |
| 3.1.2 | Faktory ovlivňující kvalitu práce učitele | 26 |
| 3.1.3 | Role učitele mateřské školy..... | 26 |
| 3.1.4 | Kompetence učitele | 27 |
| 3.2 | Asistent pedagoga | 31 |
| 3.3 | Podpůrná opatření | 32 |
| 4 | ADHD – porucha s deficitem pozornosti a hyperaktivitou | 36 |
| 4.1 | Vymezení termínu..... | 36 |
| 4.2 | Příčiny a vznik ADHD..... | 36 |
| 4.3 | Projevy ADHD | 37 |

| | | |
|-------|---|----|
| 4.4 | „Děti s ADHD a škola“ – práce s dětmi s ADHD během výchovně-vzdělávacího procesu..... | 37 |
| 4.4.1 | Diagnostika ADHD | 37 |
| 4.4.2 | Práce s dítětem..... | 41 |
| 5 | Metodologie výzkumu..... | 43 |
| 5.1 | Techniky sběru dat nebo práce s daty..... | 43 |
| 5.1.1 | Dotazníkové šetření pro ředitelky předškolního vzdělávání (kvantitativní výzkum)..... | 43 |
| 5.1.2 | Vymezení objektu šetření | 43 |
| 5.2 | Výstupy dotazníkového šetření..... | 44 |
| 6 | Shrnutí získaných dat | 53 |
| 7 | Rozhovor | 54 |
| 7.1 | Rozhovor s odborníkem na danou problematiku..... | 54 |
| 7.2 | Poznatky z rozhovoru | 54 |
| 8 | Závěr..... | 56 |
| 9 | Seznam použitých informačních zdrojů | 57 |
| 10 | Další relevantní zdroje:..... | 58 |
| 11 | Přílohy | 59 |
| | Seznam příloh..... | 67 |

1 Úvod

V dnešní moderní a uspěchané době, kterou Syslová nazývá též dobou „*postmoderní společnosti*“ (Syslová, 2017, s. 15), je téměř každodenní rutinou, že se jedinec učí něčemu novému. S ohledem na velmi rychlý vývoj moderního světa se může stát, že se v okamžiku musíme naučit novému pracovnímu postupu, přizpůsobit se novým trendům, ovládat nové mechanické přístroje, nebo se naučit nové cestě k získání informací. Předpokladem tedy je, že člověk jako jedinec, ale i celá společnost, je vedena k celoživotnímu vzdělávání.

Obdobné je to v profesi pedagoga. Obzvláště v poslední době veřejnost věnuje čím dál více pozornosti českému školství, které za poslední roky zvládlo hned několik obrovských změn, a to téměř naráz. Veřejnost je velmi kritická k práci pedagogů, odborníci často nedojdou ke konsenzu a učitel je postaven do role, kdy si musí poradit sám, ačkoliv nemá dostatečnou metodickou podporu. Již Vašutová (2004, s. 42) zmiňuje fakt, že učitelská profese je do jisté míry unikátní a neustále podrobována kontrole – ze strany rodičů, žáků, kontrolních orgánů, zřizovatele a jakékoliv, byť malé pochybení je veřejně diskutováno v médiích.

Pokud mají pedagogové neustále zdokonalovat své osobnostní i profesní kompetence, musí se účastnit akreditovaných kurzů a seminářů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Tato povinnost vyplývá i ze zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (dále „zákon 563/2004 Sb.“).

Další vzdělávání pedagogických pracovníků může být klíčovým nástrojem k získání informací týkající se syndromu ADHD u dětí předškolního věku a poskytování podpůrných opatření dle vyhlášky 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

Přestože se pedagogicko-psychologické poradny brání diagnostikování syndromu ADHD v tak raném věku, i tak se v předškolním vzdělávání děti s touto specifickou neuro-vývojovou poruchou objevují. ADHD je soubor, který se může skládat z jedné, nebo více poruch chování, které podle své závažnosti mohou ztížit výchovně-vzdělávací proces. Jsou jimi například porucha opozičního vzdoru, porucha percepčních a kognitivních funkcí apod. Tímto se bude práce podrobněji zabývat v kapitole 4. Pokud pedagogický pracovník nabyde podezření, že dítě některou poruchou trpí, mělo by se začít pracovat na jeho podpoře. Jak například zmiňuje přední český dětský psycholog Václav Mertin ve své knize: „*pokud*

získáme podezření, že by se mohlo jednat o některou z uvedených poruch, je vhodné začít se okamžitě chovat, jako by diagnóza již stanovena byla, a nečekat, jestli se tak skutečně stane.“
(Mertin, 2015, s. 38)

Přizpůsobením se a přijetím vhodných opatření ve výchovně-vzdělávacím procesu dítěti neublížíme, a to ani, když se podezření následně neprojeví.

Na tuto situaci však musí být pedagog připraven a měl by takovéto dítě poznat. K tomu nejlépe poslouží kurzy a semináře integrované do počátečního vzdělávání učitelů a dále jako součást dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále „DVPP“). Naskytá se otázka, zda jsou tyto kurzy a školení dostatečně kvalitní a realizovatelné v každodenním provozu školy, a to i při spolupráci s asistentem pedagoga.

2 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Další vzdělávání pedagogů je nedílnou součástí profesního života každého učitele, jehož význam dokazuje i současný trend celoživotního vzdělávání. Pro pedagogické pracovníky slouží jako nástroj k doplnění potřebných informací, které poté mohou využít ve své praxi. V následující kapitole se zaměříme na pojmenování významu DVPP a jeho základním principům. V první části se budeme zabývat vymezením pojmu DVPP, jeho legislativním rámcem a také si pojmenujeme jeho jednotlivé formy a druhy.

Druhá část se tematicky věnuje tomu, co od DVPP očekávají sami učitelé, jaké jsou typické bariéry, které účasti na DVPP brání a jak v těchto případech pedagogy k absolvování DVPP motivovat. Je zde také nastíněn stručný přehled aktuální nabídky kurzů a seminářů určených zejména pedagogům v oblasti předškolního vzdělávání.

Nastíněn je také pohled samotných poskytovatelů, je zde krátce popsána charakteristika žadatele, postup při žádosti o akreditaci a také příklady jednotlivých organizací, které jsou jeho významnými partnery a poskytovateli.

2.1 Vymezení pojmu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků DVPP

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je velmi důležitou součástí celoživotního vzdělávání. Termín „*další vzdělávání (angl. in-service education/training, něm. Fortbildung, franc. la formation continue)*“ (Lazarová a kol., 2006, s. 13) nemá jasně stanovenou definici, ale pokud ji chceme aplikovat na DVPP, máme na mysli pracovní život, kompetence, racionalizaci a efektivitu práce, kvalifikaci, přínos a budoucnost jak organizace, tak i jednotlivých pracovníků, potažmo celé společnosti.

Celoživotní vzdělávání se dělí na dvě části:

- Počáteční vzdělávání
 - zahrnuje základní, střední a terciální vzdělávání (stupnice ISCED 1–6)
- **Další vzdělávání**
 - následuje po dosažení určitého stupně počátečního vzdělávání.

(Svobodová a kol., 2010, s. 17).

V oblasti pedagogiky se jedná konkrétně o tzv. „*další vzdělávání pedagogických pracovníků*“. DVPP označujeme jako „*systematický, nepřetržitý a koordinovaný proces*,

který navazuje na pregraduální vzdělání a trvá po celou dobu učitelovy profesní kariéry. Jedná se o „celoživotní rozvíjení profesních kompetencí učitele a trvalý osobnostní rozvoj učitele.“ (Lazarová a kol., 2006, s. 14)

V neposlední řadě je DVPP *„společensky zvláště významná oblast vzdělávání dospělých a základní předpoklad transformace školství“ (Lazarová a kol., 2006, s. 14).*

Jedná se o *„nejefektivnější formu vyrovnávání obsahu i metod vzdělávání a výchovy ve školství s rychlými proměnami v hospodářsko-technickém i kulturně-sociálním kontextu“*

(Lazarová a kol., 2006, s. 14).

Jde o doplnění, prohloubení stávajících profesních kompetencí nebo získání nové kvalifikace a osvojení nových. Synonymem pro tyto aspekty může být profesní růst, nikoliv ale kariérní. Učitelská profese je spíše lineární a postrádá možnosti v kariérním růstu.

V důsledku transformace českého školství po roce 1989 je toto téma stále více aktuální. Český učitel musí reagovat na spoustu legislativních změn. Česká školní inspekce ve své Výroční zprávě 2016/2017 (prosinec 2017) tyto změny popisuje. V předškolním vzdělávání jsou jimi např. změny v právních předpisech a změny v kurikulárních dokumentech Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání (dále „RVP PV“). Tyto změny jsou reakcí na Plán hlavních úkolů (PHÚ) Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Nejvýznamnějšími změnami jsou zavedení povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání, začleňování dětí ze znevýhodněných skupin, navýšení kapacit v místech, kde se zřizovateli nedaří uspokojit poptávku zákonných zástupců a v neposlední řadě zvyšování kvality předškolního vzdělávání a kvalifikace pedagogických pracovníků.

Lazarová (2006) ve své knize také připomíná fakt, že další vzdělávání pedagogických pracovníků je nejen velkým přínosem pro samotné učitele, ale také pro děti a žáky, kteří jsou součástí výchovně – vzdělávacího procesu. Celkově tedy do budoucna i tento na první pohled malý detail ovlivňuje budoucnost celé společnosti. Je tedy nutné dívat se na DVPP jako na klíčový nástroj, který napomáhá přizpůsobovat se všem změnám ve a přispívá k všeobecnému rozvoji a kultivaci osobnosti.

2.2 Aktuální legislativní ukotvení

DVPP je samozřejmě legislativně ukotveno a má i svoji právní oporu, a to v zákonech a vyhláškách České republiky.

Jejich plné znění nalezneme v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, (dále zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících). Ustanovení § 24 až § 29 výše uvedeného zákona se věnuje dalšímu vzdělávání a kariernímu systému pedagogických pracovníků škol zřizovaných ministerstvem, krajem, obcí a svazkem obcí a zařízení sociálních služeb, kde přesně definuje podmínky a průběh DVPP, stanovuje pravidla pro akreditaci vzdělávacích programů poskytované institucemi a také zmiňuje třístupňový karierní systém. Zavedení karierního systému bylo ovšem pozastaveno.

Dále DVPP nalezneme také v:

- § 7 odst. 5 (druhy školských zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků), § 115 (Poskytování metodiky, podpůrných činností, koordinace a informace školám a školským zařízením), § 160 (financování školství), § 164 odst. 1 písm. c) a e) (povinnosti ředitele školy poskytnout pedagogickým pracovníkům podmínky pro DVPP a zajištění odborné úrovně pedagogických pracovníků) a § 169 odst. 2 písm. b) (Povinnosti ministerstva) Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, (dále jen „školský zákon“).
- § 230 zákona č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „zákoník práce“). Stanovuje zaměstnavateli oprávnění uložit zaměstnanci účast na školení a studiu, nebo jiných formách přípravy k prohloubení jeho kvalifikace, popřípadě po zaměstnanci požadovat, aby prohlubování kvalifikace absolvoval i u jiné právnické nebo fyzické osoby, nebo formou samostudia. Řeší také problematiku financování účasti a úhrady platu/mzdy zaměstnance.
- § 1 - § 17 ve Vyhlášce č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a karierním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů.
- § 1 odst. b) č. 5.; § 5 odst. 1 písm. j) a k) Vyhlášce č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv, ve znění pozdějších předpisů

Školský zákon ukládá řediteli školy povinnost plánovat každý rok další vzdělávání pro pracovníky školy, a to s ohledem na jeho efektivní, smysluplné a hospodárné využití pro účely organizace. Výběr dalšího vzdělávání musí být v souladu s vizí školy, se školním vzdělávacím programem a musí být přizpůsoben možnostem účastníka. Aby se pracovníci školy mohli vzdělávání účastnit, je ze zákona stanoveno nenárokové studijní volno v délce 12 dní, za které náleží náhrada platu, v případě, pokud se jedná o školu veřejnou. Čerpání těchto dnů určuje vždy ředitel školy na základě vypracovaného plánu DVPP pro každý školní rok. Plán DVPP konzultuje a schvaluje společně se školskou radou, nebo jinou odborovou organizací, pokud je taková při instituci zřízena.

Další vzdělávání je možné absolvovat v řádně akreditovaných vzdělávacích institucích a mělo by reagovat na aktuální strategie vzdělávací politiky, plány dlouhodobých záměrů, momentální potřeby instituce a osobnostní předpoklady pracovníka.

2.3 Cíle dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

DVPP je důležitou součástí celoživotního vzdělávání každého pedagoga a je důležitým nástrojem k jeho profesnímu a osobnostnímu rozvoji.

Hlavním cílem DVPP je udržet standard kvalitního školství, odporovat jeho další rozvoj a vnášet míru inovace do samotného pedagogického procesu. Jeho dalším cílem je jednak umožnit provedení žádoucí změny v systému školy v souladu s jeho školním vzdělávacím programem, jeho aktuálními potřebami a podpořit pedagogické pracovníky k rozvoji svých schopností a dovedností.

Lazarová (2006, s. 15) ve své knize věnuje pozornost cílům DVPP ze dvou úhlů pohledu. Cíle pro jednotlivce (tedy pedagoga) jsou tyto:

- zdokonalování profesionálních dovedností
- prohlubování a zvyšování vlastní kvalifikace
- prohlubování a zvyšování kompetencí pedagogického pracovníka
- kompenzace nedostatečného počátečního vzdělání a jeho případné doplnění
- podílení se na chodu organizace a zavedení případných změn v pedagogickém procesu

Dále je konfrontuje se stanoviskem samotných učitelů a jejich představami, jak pojem DVPP a jeho cíle vnímají a pojmají. Zda si uvědomují, že další vzdělávání je skutečně jedním z klíčových nástrojů, jak rozvíjet svůj profesionální potenciál.

Tím se zabývá ve své habilitační práci „*Otázky dalšího vzdělávání učitelů*“ (Lazarová 2005). Studie zjistila, že si pojem cíle DVPP „*učitelé spojují s pojmem další vzdělávání především rozvoj schopností, získání dovedností, naučit se něco nového, co je možné uplatnit ve výuce, rozvoj sebe sama, profesionální rozvoj, stávat se lepším profesionálem, lépe porozumět žákům a situacím ve škole, získat nápady, jak učit jinak, naučit se lépe zvládat situace, vyměnit si zkušenosti, zlepšit praxi, vidět, jak se učí jinde*“ apod.“ (Lazarová, 2016, s. 17).

Pedagogičtí pracovníci tedy především jako cíle DVPP vidí nabytí nových dovedností a schopností, získání nových informací, cestu k inovativní výuce, poskytnutí inspirace a zvýšení profesionality.

Cíle DVPP z pohledu celé organizace (tedy dané konkrétní školy) jsou uchopeny více ze široka. Za hlavní považujeme vnitřní vývoj školy, dále zdokonalení výchovně-vzdělávacího procesu a osobní a profesionální rozvoj všech pedagogických pracovníků.

V zásadě má další vzdělávání za úkol napomáhat k plnění aktuální poptávky, dopomoci k získání snazšího dosažení vize organizace, napomáhat samotným učitelům zlepšovat své kompetence, dovednosti a vnášet do metod výuky inovativní prvky.

2.4 Formy DVPP

Formy DVPP ustanovuje §1 vyhlášky č. 317/2005 Sb. Mezi základní formy DVPP řadíme studium ke splnění kvalifikačních předpokladů. Toto studium definujeme jako studium v oblasti pedagogických věd, studium pedagogiky, studium pro asistenty pedagoga, studium pro ředitele škol a školských zařízení, studium k rozšíření odborné kvalifikace, doplňující studium k rozšíření odborné kvalifikace, doplňující didaktické studium příslušného cizího jazyka.

Druhá forma DVPP je označována jako studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů. To je určeno jako studium pro vedoucí pedagogické pracovníky, studium pro výchovné poradce, studium k výkonu specializovaných činností (koordinátor ICT, koordinátor ŠVP, školní metodik prevence, specializovaná činnost v oblasti environmentální

výchovy, specializovaná činnost speciálního pedagoga v oblasti školské logopedie, nebo specializovaná činnost v oblasti prostorové orientace zrakově postižených).

Třetí forma DVPP je definována jako studium k prohlubování odborné kvalifikace, tedy průběžné vzdělávání – zejména účast na kurzu a semináři v délce nejméně 4 vyučovací hodiny.

2.5 Druhy kurzů a seminářů DVPP

Pokud se zaměstnavatel, v tomto případě ředitel/ředitelka školy, rozhodne, že pedagogický pracovník absolvuje školení DVPP, rozhodne tak v souladu s ŠVP, aktuálními potřebami a kompetencemi daného pracovníka. Účast na DVPP nařizuje ředitel/ředitelka školy. Má na výběr hned z několika možností. Jednou z těchto možností je institucionální vzdělávání, tj. takové studium, které organizuje vzdělávací instituce (s akreditací MŠMT, aby bylo možné využít prostředky z rozpočtu školy určené právě na DVPP); samostudium podle § 24 odst. 7 zákona o pedagogických pracovnících.

Kromě tohoto základního členění lze provést klasifikaci forem DVPP vedoucích k prohloubení kvalifikace ještě podle toho, zda toto prohlubování kvalifikace uložil zaměstnanci zaměstnavatel, nebo zda jej absolvuje zaměstnanec z vlastního rozhodnutí. Toto bude podrobněji rozepsáno v kapitole financování a překážky v DVPP.

Mezi nejčastější druhy mimoškolních skupinových vzdělávání, které pedagogičtí pracovníci absolvují, řadíme:

- přednáška
 - krátkodobé trvání, jednorázová akce, zaměřena na teorii, právní předpisy, aktivita je na straně přednášejícího a hlavním úkolem je získat co nejvíce informací a poznatků
- školení
 - krátkodobé nebo střednědobé trvání, využívá se k prezentování nových metod práce, nových předpisů a postupů apod., hlavním úkolem je získání nových a informací. V určitých případech bývá zakončen zkouškou. Aktivita je opět spíše na straně přednášejícího
- seminář
 - krátkodobé nebo střednědobé trvání, jsou zde rozebírána konkrétní témata v oblasti didaktiky, pedagogicko-psychologických otázek a poradenství, aj.

Slouží k rozšíření znalostí a získání nových informací. Oproti předešlých variantám, se zde již počítá s aktivitou posluchače (různá cvičení, diskuse, reflexe, skupinové práce...).

- kurz
 - může být krátkodobý, střednědobý nebo dlouhodobý, jedná se soubor seminářů, které mají pomoci rozšířit znalosti nebo k získání nové konkrétní dovednosti. Aktivita mezi lektorem a posluchačem se střídá.

(Lazarová, 2006, s. 21-22)

S nástupem moderní doby, nových informačních a komunikačních technologií a snadnější dopravní dostupnosti se nabízejí další možnosti forem DVPP. Roste také počet institucí, které DVPP poskytují. Pokud si je ale škola nemůže dovolit z důvodu nedostatku financí, nebo absence pedagoga ve výuce, může využít doplňků DVPP. Vhodnými doplňky pro zajištění průběžné informovanosti pedagogického sboru jsou odborná periodika, odborné články a odborná literatura, které jsou volně přístupné ve škole všem zaměstnancům. Výhodou jsou nízké výdaje a materiály mohou být neustále k dispozici celému sboru.

Dále se mohou pedagogičtí pracovníci vzdělávat formou celoživotního studia, anebo časově nejnáročnější studium vysoké školy.

Mezi další mimoškolní vzdělávání řadíme:

- studium odborných textů na internetu
- e-learningové kurzy (např. v prostředí MOODLE)
- výměnné pobyty na školách (zejména pokud probíhají aktivity ve smyslu supervize, hospitace, výzkumy, práce na projektech apod.)
- vzájemné hospitace (na vlastní škole)
- společné vzdělávání s kolegy (výměny zkušeností, exkurze...)
- vzdělávání externími lektory v prostorách školy
- samostudium
- individuální nebo skupinové vzdělávání na akcích akreditovanou institucí
- interní vzdělávání pracovníkem školy
- otevřené vzdělávání

Pro úplnost zde ještě vysvětlíme pojem „otevřené vzdělávání“, který je posledním bodem výše uvedeného seznamu mimoškolního vzdělávání. Jedná se o formu vzdělávání, která je přístupná všem a v jakémkoliv čase. Má za úkol odstranit překážky ve vzdělávání, zpřístupnit vzdělávací materiály, obsah vzdělávání a poskytnout k dalšímu využití za podmínky, že bude zachována informace o původu zdroje. Důležitým znakem také je, že tato forma je zcela bezplatná.

2.6 Preference učitelů vs. výběr forem DVPP

Jak již bylo zmíněno, Lazarová se ve své studii (2005) zabývala i pohledem na DVPP očima pedagogického pracovníka, přičemž jednu část věnovala i preferencím samotných učitelů ve výběru formy DVPP.

Čeští učitelé uváděli, že pod pojmem formy DVPP si představují:

- kurzy a semináře poskytované vnějším subjektem
- diskuzi a výměnu zkušeností s kolegy
- vzdělávací programy ve veřejnoprávní televizi
- internet
- hospitace
- návštěvy výstav
- relaxace (odpočinek od přímé pedagogické činnosti)

Představy českého pedagoga o DVPP jsou spojeny s nabýváním informací, znalostí, postupů a dovedností, které jsou konkrétně uplatnitelné pro lepší zvládnání své profesionální praxe. Minimálně se objevují porozumění typu „uvědomění si svých silných a slabých stránek, změny jejich myšlení, hodnot a postojů“.

2.7 Bariéry v účasti na DVPP

Jedním z argumentů, proč není možné pravidelně vysílat pracovníky na vzdělávací akce v rámci DVPP, jsou mimo jiné ceny kurzů a těchto akcí. Je na řediteli školy, zda dokáže najít finanční prostředky v rozpočtu školy. Krátkou analýzou nabídky vzdělávání společnosti EDUin, která je zmíněna v dalších kapitolách, zjišťujeme, že průměrná cena kurzů bez ohledu na konkrétní specializaci, nebo oblast kompetence se pohybuje do 2 500 Kč, jedná-li se o povinné 4 hodiny ročně (viz tabulka níže).

Pro potřeby této práce je vhodné i porovnání nabídky kurzů, která se zabývá problematikou dětí s ADHD. V současné době (rok 2018) se cena kurzů a seminářů DVPP na téma práce s dítětem/žákem s ADHD pohybuje mezi 950 – 2 500 Kč. Jen v nadcházejícím čtvrtletí bude takovýchto akcí na území České republiky konáno 18.

Jsou také nabízeny akce s termínem takzvaně „na klíč“ a kurzy pro celý pedagogický sbor. Ty nejsou zahrnuty do následující tabulky. Jejich četnost je naopak vyšší, avšak není garantovaná jejich realizace. Většina z těchto akcí „na klíč“ je nabízena v kraji hl. m. Praha.

V následující tabulce jsou data ze stránek společnosti EDUin (EDUin, 2018, [online]).

| <u>Místo konání</u> | <u>Četnost</u> | <u>Cena kurzu</u> |
|-------------------------|----------------|----------------------|
| hl. m. Praha | 5 | 950 – 2500 Kč |
| Středočeský kraj | 3 | 2000 Kč |
| kraj Vysočina | 2 | 1390 Kč |
| Olomoucký kraj | 2 | 1390 Kč |
| Moravskoslezský kraj | 1 | 1390 Kč |
| Zlínský kraj | 2 | 1390 Kč |
| Celá ČR | 3 | 950 – 2500 Kč |

Tabulka č. 1 Analýza nabídky DVPP se zaměřením na práci s dětmi s ADHD ve školním roce 2017–2018.

Dalším argumentem je časová náročnost. Vzdělávací centra se snaží respektovat povinnosti pedagogických pracovníků, je tedy možné najít mnoho kurzů v odpoledních hodinách nebo v době volna, tedy o víkendech a o prázdninách. Dále je potřeba připomenout fakt, že zákon umožňuje na vzdělávání čerpat dny studijního volna (*viz podkapitola 2.1.2 Aktuální legislativní ukotvení*). V tomto případě je hlavní bariérou plánování přímé pedagogické činnosti a překrývání směn během dne (suplování). Jedná se tedy o bariéru, která se dotýká spíše ředitele, nebo zástupce ředitele a jejich organizačních schopností a možností. Stejně tak jako financování DVPP.

2.8 Motivace pedagogických pracovníků k účasti na DVPP

Motivace pracovníka je velmi důležitým faktorem pro jeho dobře a kvalitně odvedenou práci. Motivace je „*složitý proces, komplikovaná změň vnitřních i vnějších více či méně uvědomovaných a emočně sycených podnětů (incentiv a stimulů), které můžeme jen obtížně výzkumně sledovat a popisovat z vnějšku.*“ (Lazarová, 2006, s. 78).

Motivaci jako takovou rozebereme v kapitole 3.1.1. *Kvalifikovanost učitele v mateřské škole*. Zde se zaměříme na motivaci k účasti na DVPP.

Lazarová (2006) dále ve své monografii uvádí, že čeští učitelé další vzdělávání chápou jako příležitost, nikoliv jako povinnost, kterou jim ukládá zákon (§24 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících). Toto je pro management školy více než přínosné. Pokud se vedoucí pracovník školy setká s případem, kdy pracovník jakékoliv nařízení odmítá, nebo zpochybňuje přínos dalšího vzdělávání, je potřeba tento problém prodiskutovat a nabídnout řešení takové, které bude zajišťovat uspokojení na obou stranách.

Pro příklad uvedeme:

Pracovník byl v minulosti vyslán na vzdělávání vybrané vedoucím pracovníkem školy. S tvrzením, že mu tyto semináře nepřinesly žádné nové informace, odmítá účasti na jiných akcích. Zde je motivačním faktorem přenechání výběru kurzu na samotném pracovníkovi. Učitel tak nebude chápat tuto účast jako nepříjemnou povinnost, ale jako aktivitu, kterou si sám zvolil, vybral. Pokud zvolí finančně náročnější kurz, který by ale byl velkým přínosem pro školu, pedagogy a děti a byl v souladu s ŠVP, je možné, aby se spolu s vedoucím pracovníkem domluvili na případném spolufinancování.

Jako další forma motivace může řediteli posloužit metoda evaluace, hodnocení a sebehodnocení. V rámci hospitací, osobních pohovorů, nebo provedení SWOT analýzy mohou být odhalena slabá místa pedagogického pracovníka. Na základě této intervence může učitel vidět své „slabé stránky“ a kurzy DVPP by mu tak mohly být nabídnuty jako určité řešení a pomoc ke zlepšení jeho kompetencí.

Nejtěžším úkolem pro vedoucího pracovníka je motivace učitele, který účast razantně odmítá a nepokládá ji za podstatnou. Tato situace může nastat v případě, že se pracovník již ocitá na konci své kariéry a postrádá smysl v DVPP. Důvodem rezistence může být také vyšší věk, únava, syndrom vyhoření, osobnost pracovníka, složitá rodinná situace nebo negativní zkušenost s předchozími semináři a kurzy. Tato situace nemá univerzální řešení a je nutno přistupovat ke každému z uvedených důvodů individuálně.

2.9 Aktuální situace v oblasti DVPP

Ředitelé škol si plně uvědomují, že je další vzdělávání velmi důležité. Například ČŠI ve své výroční zprávě (2017) uvádí, že v oblasti předškolního vzdělávání se výrazně snížil počet ředitelů, kteří sami neabsolvovali DVPP v posledních 2 letech, a to na 2,5 % (šetření bylo provedeno na vzorku 895 mateřských škol).

Ve školním roce 2016/2017 se ředitelé (92,5 % z celkového vzorku) účastnili DVPP formou prohlubování odborné kvalifikace. Jejich výběr se zaměřil na legislativní oblast (81,2 %), organizační řízení školy (54 %), vedení pedagogického procesu (49,5 %) a inkluzivní vzdělávání (49,3 %). V kapitole o učitelích mateřských škol také ČŠI uvádí (2017, s. 40), že u začínajících učitelů kladou důraz na jejich častější účasti v kurzech a seminářích DVPP (74,3 %).

Učitelé tomuto šetření byli podrobeni také, přičemž zde data ukazují, že dalšího vzdělávání se zúčastnilo 76,1 % a to právě formou kurzů a seminářů. Tyto vzdělávací akce se týkaly vědomostí a znalostí v oblasti vyučovacích metod (56,3 %), metod a forem vzdělávání (37,9 %), inkluzivního vzdělávání (21,1 %) a podpory a rozvoje jejich klíčových kompetencí (20,6 %). Velmi důležitým faktem pro tuto práci je skutečnost, že ČŠI sama svým zjišťováním poukazuje na následující: *„Přestože se učitelé poměrně čteně dále vzdělávají v různých oblastech, celkem intenzivně pociťují, že pro zvýšení kvality své pedagogické práce potřebují podporu zejména v oblasti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (41,2 %), prevence projevů rizikového chování (32,3 %), prohlubování znalostí v oblasti předškolního vzdělávání (27,8 %) metod a forem vzdělávání (25,7 %) a inkluzivního vzdělávání (21,1 %). Podstatné zjištění je, že ředitelé i učitelé nezávisle na sobě shodně uvádějí odbornou nejistotu a nepřipravenost v oblastech inkluze a*

vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (Česká školní inspekce, 2017, s. 41).

| Oblasti dalšího vzdělávání pedagog. pracovníků | | Předškolní vzdělávání / % |
|--|----------|---------------------------|
| Účast na kurzech a seminářích DVPP | Ředitelé | 92,4 |
| | Učitelé | 76,0 |
| Vzdělávání dětí a žáků s SVP | Ředitelé | 34,8 |
| | Učitelé | 14,8 |
| Inkluzivní vzdělávání | Ředitelé | 36,0 |
| | Učitelé | 9,2 |
| Legislativa | Ředitelé | 72,0 |
| | Učitelé | x |

Tabulka č. 2 Účast na DVPP ve školním roce 2016-2017 (ČŠI, 2017 s. 13).

2.10 Akreditace institucí poskytující DVPP

Pokud hovoříme o účasti v DVPP, je vhodné alespoň krátce popsat poskytovatele této služby. Profil instituce, která má oprávnění poskytovat DVPP, přesně určuje § 25 a § 26. zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Žadatel, který chce takovouto instituci provozovat, podá žádost s předepsanými podklady. V případě fyzické osoby je to jméno, příjmení, místo podnikání a identifikační číslo osoby. V případě, že se jedná o právnickou osobu: „název, sídlo, popřípadě umístění organizační složky, statutární orgán a identifikační číslo žadatele“ (MŠMT, 2018, [online]). Pro podání této žádosti není stanoven žádný tiskopis. Součástí této žádosti o akreditaci musí být i žádost o akreditaci alespoň jednoho vzdělávacího programu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podle § 26 odst. (3) zákona č. 563/2004Sb., o pedagogických pracovnících. Další dokumenty, které jsou potřeba přiložit k žádosti samotné, jsou popsány v tomtéž paragrafu.

Akreditace se instituci uděluje za předpokladu, že všechny podmínky budou splněny, a to na dobu šesti let. Akreditace se následně po uplynutí šesti roků automaticky prodlužuje za předpokladu, že v instituci stále probíhá schválený akreditovaný program.

2.11 Instituce poskytující DVPP kurzy

- **Národní institut pro další vzdělávání**

Jedním z největších partnerů v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků je Národní institut pro další vzdělávání (dále „NIDV“). Jak již napovídá jeho motto: *„Rovný přístup, kvalita a dostupnost vzdělávání“*, jedná se o příspěvkovou organizaci ministerstva školství, která vznikla v roce 2004 a poskytuje další vzdělávání pedagogickým pracovníkům. Působí ve všech krajských městech a její nabídka je rozmanitá. Poskytuje kurzy s širokým záběrem témat – od jazykových kompetencí až k řídicím kompetencím, managementu školy apod. V současnosti například nabízí 57 akcí týkajících se společného vzdělávání dětí v předškolním vzdělávání. Posláním této organizace je garantovat jak dostupnost, tak kvalitu a komplexnost metodické podpory vzdělávacích a konzultačních služeb. Dále si klade za cíl být partnerem na cestě profesního rozvoje pedagogických pracovníků škol a školských zařízení (NIDV 2018).

- **EDUin, o. p. s.**

Dalším významným partnerem je organizace EDUin, o. p. s., která spravuje webové stránky s přehledem akcí dalšího vzdělávání (dostupné online na dvpp.eduin.cz) s celkovým počtem 133 vzdělavatelů. Tato obecně prospěšná společnost vznikla v roce 2010 a je financována jednak svou výdělečnou činností a také spolufinancováním od zainteresovaných partnerů. Jejím *„hlavním cílem je, aby veřejnost byla informovanější a schopnější o vzdělávání více přemýšlet a podporovat jeho proměnu – jak ve své škole, tak i ve městě či regionu“* (EDUin, 2018, [online]).

Jedním z hlavních projektů této organizace je podpora otevřeného vzdělávání (viz kapitola 2.3.2 *Preference učitelů vs. výběr forem DVPP*). Dalšími důležitými projekty jsou:

- „Rodiče vítání“ – projekt vytvořen pro rodiče a školy za účelem podpory kvalitní spolupráce a dobrého klimatu ve škole. Školám jsou za určitých podmínek udělovány

značky „Rodiče vítáni“, čímž jsou školy motivovány k tomuto přístupu a rodiče se tak více zapojují do dění ve škole. Tento projekt se plně věnuje předškolnímu vzdělávání a inkluzi.

- DVPP.info – webová stránka shromažďující nabídky vzdělavatelů. Pro pedagoga je tak snazší a dostupnější najít nabídku vzdělávání podle jeho osobních preferencí. Analýza současné nabídky je obsažena v kapitole 2. 1. 7. Bariéry v účasti na DVPP.

- Kulaté stoly ve vzdělávací politice – již od počátku existence tohoto portálu, EDUin spolupracuje se Stálou konferencí asociací ve vzdělávání. S pozvanými odborníky poté diskutují současná témata školství. Všechna jednání jsou nahrávána a uchovávána na webové stránce. Všechny jsou veřejně dostupné. V uplynulých dvou letech se tématu předškolní pedagogiky a inkluzi odborníci věnovali pouze na třech zasedáních.

- **Ostatní poskytovatelé**

Dalšími subjekty, které poskytují metodickou podporu školám a pořádají různé semináře a školení jsou Ministerstvo školství, tělovýchovy a sportu, Česká školní inspekce, Národní ústav pro vzdělávání apod.

3 Kompetence a role pedagogických pracovníků

3.1 Učitel předškolního vzdělávání

Učitel je dle pedagogického slovníku „*profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizace a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost.*“ (Průcha, Walterová, 2009, s. 261).

Osobnost učitele je v mnoha kulturách považována za moudrou, vzdělanou a kultivovanou. Dobrý učitel musí mít takové povahové rysy, které mu dovolí tuto činnost vykonávat. Jsou jimi laskavost, pochopení, celkově dobrý vztah k lidem, ale také smysl pro spravedlnost a odpovědnost. Výběr tohoto povolání je často ovlivněn těmito povahovými rysy a často také rodinným zázemím samotného učitele.

Učitel v předškolním vzdělávání je dospělá osoba, s morální autoritou, která ovlivňuje vývoj dětí v přímé interakci a v souladu s RVP PV mu pomáhá k osvojení základních klíčových kompetencí. Jeho úkolem je děti podporovat, aktivně je zapojovat do výchovně-vzdělávacího procesu, být k nim vstřícný a empatický. Naopak nežádoucí je k dětem přistupovat defenzivně, manipulativně, a z jeho přístupu dítě nesmí cítit násilí. Takovýto přístup vyhodnocuje RVP PV jako nepřijatelný. (Svobodová a kol., 2010, s. 57). Musí zohledňovat individualitu a specifika každého dítěte, přistupovat ke každému individuálně a dopomoci mu k dosažení jeho vzdělávacích cílů. Aby byl tohoto schopen, musí mít sám osvojeny a rozvíjeny klíčové kompetence a celoživotně se vzdělávat. Přestože učitel v mateřské škole působí a ovlivňuje budoucí vzdělávání dalších generací, není jeho profese, bohužel, veřejností vnímána jako příliš prestižní. Jak uvádí Syslová (2013, s. 18) učitelky jsou brány spíše jako pečující „matky“ s láskou k dětem než profesionál, a to i přes skutečnost, že historicky měl učitel určitý morální profil. V současnosti je však vnímána změna veřejného pohledu na učitele a problematika je diskutována.

3.1.1 Kvalifikovanost učitele v mateřské škole

Syslová (2017, s. 106) ve své knize uvádí, že kvalitního předškolního vzdělávání nedosáhneme bez kvalitních učitelů. Ztotožňuje se také s názorem OECD (2012), který poukazuje na fakt, že kvalitní předškolní péče lze dosáhnout jen za pomoci kvalitních, dobře připravených pedagogů, kteří chápou důležitost svého profesního rozvoje. Samotný úspěch nestojí pouze na kvalifikaci. Je důležité, aby učitelé měli mezi sebou dobré sociální vztahy a vytvářeli tak přátelskou atmosféru v celé škole. Pokud budou schopni mezi sebou sdílet informace, navzájem se inspirovat a sdílet metody práce, je šance na úspěch vyšší. Pokud je pedagogický sbor stabilní a vedení školy zajistí dobré pracovní podmínky, je téměř jisté, že to na děti bude mít ve výchovně vzdělávacím procesu pozitivní vliv.

„V současnosti se od učitelů očekává, že budou vystupovat ve své profesi jako přiměřeně autonomní, pedagogicky a předmětově vysoce kvalifikované osobnosti, s patřičnou mírou profesního sebevědomí založeného na reflexi změn profesního prostředí, na sebereflexi a na ovládání sociálních dovedností“ (Vašutová, 2002, s. 14).

Syslová (2017, s. 106) se dále odkazuje na publikaci Vašutové (2001), která popisuje kvalifikovanost ze dvou hledisek – **právní a profesní**.

Právní kvalifikaci chápeme jako způsobilost pro výkon tohoto povolání. Dále je spojována se zákonnými požadavky aktuální legislativy.

Kvalifikovanost učitelů stanovuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Ten ustanovuje požadavky na úroveň ukončeného vzdělání. Od ledna 2015, kdy vstoupila v platnost novela zákona o pedagogických pracovnících, musí každý pracovník splňovat odbornou kvalifikaci. Tu získá např. absolvováním střední odborné školy se zaměřením na pedagogiku předškolního vzdělávání zakončenou maturitní zkouškou (ISCED 3A). Toto je nejnižší úroveň pro splnění požadavku na kvalifikaci.

Další možností je absolvování studia na vyšší odborné škole (ISCED 5B) a za nejvyšší požadovanou úroveň považujeme vysokoškolské vzdělání zakončené bakalářským nebo magisterským diplomem (ISCED 5A). V současnosti v České republice vyučuje zhruba 30 000 učitelů předškolního vzdělávání a z toho kvalifikovaných je cca 96 % (ČŠI, 2017). Předškolní vzdělávání se v současné době transformuje a probíhá mnoho změn. Mezi nejvýznamnější řadíme změnu statutu ženy ze socioekonomického hlediska, zvyšující se etnickou různorodost a mění se názor na předškolní vzdělávání a jeho účel. Zavádějí se také změny, na které nynější pedagogové nemohli být připraveni v rámci svého studia na

pedagogických fakultách. Je tedy nutné průběžné prohlubování kvalifikace, schopností a dovedností. V úvahu poté připadá doplnění znalostí formou dalšího vzdělávání. Otázkou zůstává, jak se bude vyvíjet postoj státu k této situaci. Pokud bude mít české předškolní vzdělávání oporu v plně kvalifikovaných odbornících, kteří na svých kompetencích a dovednostech budou neustále pracovat, budou odvádět kvalitní práci, bude je stát schopen náležitě finančně odměnit? Pokud k tomuto přičteme nízkou prestiž povolání, nedostaneme se ke konsenzu a můžeme negativně ovlivnit výkonnost pedagogů a následně výsledky výchovu a vzdělávání dětí.

3.1.2 Faktory ovlivňující kvalitu práce učitele

Tyto faktory si můžeme rozdělit do dvou skupin. První skupina faktorů se odvíjí od osobnostních kvalit učitele, druhá pak vychází z dobře zajištěného managementu školy. Kvalitní práci učitel odvádí, v případě, že má přehled o vzdělávacích možnostech dětí a jejich limitech, je schopen děti rozvíjet s ohledem na jejich individualitu, umí děti pochválit, motivovat, zaujmout, má dobrou slovní zásobu a dokáže si získat pozornost dětí.

Druhá skupina se odvíjí od schopností vedoucího pracovníka školy. Vedoucí pracovník se v tomto případě dostává do velmi složité situace. Má omezené možnosti motivace učitele. Například finanční motivace při napjatém rozpočtu školy není jednoduchý úkol. Je tak potřeba využít jiné formy motivace, jako je třeba dobré klima školy, přiměřená pracovní zátěž a příjemné prostředí (vizuální i interpersonální). *„Příznivé a vsřícné klima je na každém pracovišti jednou ze základních podmínek kvalitní, spokojené a tvůrčí práce“* (Horká, Syslová, 2011, s. 47). Faktorem ovlivňujícím práci učitele je také vedoucí pracovník a jeho styl vedení. Pokud vedoucí pracovník poskytuje dostatek metodické podpory, má pro své zaměstnance vždy „otevřené dveře“, zajišťuje a umožňuje další vzdělávání učitelů, je na správné cestě ke kvalitě. Důležitá je také koncepce školy, dobrý informační systém ve škole, jasně stanovená pravidla chodu školy.

3.1.3 Role učitele mateřské školy

O rolích učitele se píše vždy v souvislosti se změnami, které přináší nový vzdělávací kontext a nové požadavky na předškolní vzdělávání. Z role učitele se se podle Vašutové (2004, s. 69) odvíjí jeho pracovní činnosti. Profese učitele v předškolním vzdělávání je

zpravidla role sociální, která se formuje dle očekávání širokého spektra veřejnosti, ale je také ovlivněna učitelovým sebepojetím.

Role učitele rozdělila Syslová (2017, s. 82) na 7 druhů. Jsou jimi:

- Role socializační a kultivační – učitel je vzorem morálních hodnot, představuje vzorec kultivovaného a etického chování (činnosti metodické, poradenské, organizační, konzultační a činnosti sebevzdělávací).
- Role angažované osobnosti – učitel má v tomto případě společenský závazek, který jej činí odpovědným za jeho vystupování na veřejnosti, zapojuje se do veřejného a kulturního dění, účastní se odborných debat a jiných odborných činností (činnosti poradenské, metodické, konzultační a organizační).
- Role diagnostická a evaluační-učitel je schopen diagnostikovat zájmy, potřeby a individuální zvláštnosti dětí. Hodnotí efektivitu nastavených metod a vyhodnocuje efektivitu podmínek, průběhu a výsledky vzdělávání (činnost evaluační).
- Role projektanta – Učitel, na základě informací a diagnostiky plánuje vzdělává, které vyhovuje potřebám jednotlivých dětí (činnosti projektovací a plánovací).
- Role facilitátora – učitel je průvodcem dětí ve vzdělávání a vytváří podmínky pro řízené i spontánní učení, ale podporuje je v řešení sociálních i učebních problémů (všechny skupiny realizačních činností).
- Role konzultanta – dokáže vyjmenovat cíle a postupy, které využívá pro rozvoj dětí, naslouchá a komunikuje se všemi účastníky vzdělávání (činnosti poradenské, metodické, konzultační a organizační).
- Role administrátora – učitel vede povinnou, diagnostickou a evaluační dokumentaci ve vysoké kvalitě (činnost administrativní)

(Syslová, 2017, s. 82-83).

Všechny tyto role učitel zastává při výkonu své profese. Ty jsou úzce provázány s kompetencemi učitele, které jsou uvedeny a popsány v následující kapitole.

3.1.4 Kompetence učitele

J. Vašutová (2004, s. 92) popisuje kompetence učitele takto: „*Profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně.*

Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činností a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě.“

Výše popsané profesní standardy a cíle jsou velmi úzce vztaženy ke konkrétním kompetencím pedagogického pracovníka. Jsou to podrobněji definované nároky na pedagogickou profesi. Stanovených kompetencí je celkem sedm a jsou jimi (Syslová 2013, s. 29-44):

I. Kompetence předmětová

Učitel má osvojeny systematické znalosti v oboru předškolní pedagogiky a v příbuzných oborech, v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám školy, je schopen transformovat poznatky příslušných vědních oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů, dovede integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů a je schopen přistupovat k dětem individuálně, umí vyhledávat a zpracovávat informace zejména v rámci RVP, disponuje uživatelskými dovednostmi ICT pro podporu učení dětí.

II. Kompetence didaktická a psychodidaktická

Učitel ovládá strategie vyučování a učení v teoretické i praktické rovině, dovede užívat základní metodický repertoár ve výuce a je schopen jej přizpůsobit individuálním potřebám dětí a požadavkům školy, má znalosti o RVP a dovede vytvářet ŠVP a projekty výuky, má znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech, dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků, dovede užívat ICT pro podporu učení dětí.

III. Kompetence pedagogická

Tato kompetence ovládá procesy a podmínky výchovy, dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů jejich rozvoje.

Pedagog je schopen podporovat rozvoj individuálních potřeb dětí, má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své práci.

IV. Kompetence manažerská a normativní

Učitel má základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu jeho profese a k jeho pracovnímu prostředí. Orientuje se ve vzdělávací politice a je schopen reflexe ve své pedagogické práci. Ovládá základní administrativní úkony spojené s agendou dětí a jejich vzdělávacích výsledků, ovládá vedení záznamů a výkaznictví, disponuje schopnostmi a dovednostmi organizovat mimovýukové aktivity v rámci třídy a školy. Ovládá způsoby vedení dětí a vytváří podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě. Je schopen vytvářet projekty institucionální spolupráce, včetně zahraničí.

V. Kompetence diagnostická a intervenční

V této kompetenci dovede pedagogický pracovník použít prostředky pedagogické diagnostiky, je schopen identifikovat děti se specifickými poruchami učení a přizpůsobit jim výchovně vzdělávací činnost, ovládá způsoby vedení talentovaných dětí, je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy dětí, šikanu a ovládá prevenci i nápravu, ovládá prostředky zajištění kázně a dokáže vyřešit krizové situace v kolektivu dětí.

VI. Kompetence sociální, psychosociální a intervenční

Učitel ovládá prostředky utváření příznivého klimatu ve třídě/škole na základě znalostí sociálních vztahů dětí, ovládá prostředky socializace dětí a dovede je prakticky užít. Dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení. Ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole. Ovládá efektivní způsob komunikace s dětmi i jejich zákonnými zástupci. Orientuje se v problematice rodinné výchovy.

VII. Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Tato kompetence předpokládá, že učitel jako pedagogický pracovník má všeobecný přehled a znalosti, které jsou potřeba k vykonávání jeho povolání, mravní bezúhonnost ovládá základy etiky a jisté vzorce profesionálního chování. Působí kladně na hodnotový žebříček, tímto také vytváří příznivé klima ve třídě. Dokáže velmi dobře reagovat na individuální potřeby dětí, je tedy dostatečně flexibilní a kreativní při své činnosti. Při spolupráci se svými kolegy by měl prokazovat jistou míru kooperace, být schopen argumenty obhájit svou činnost a výsledky své práce a v neposlední řadě by měl mít jistou míru sebereflexe.

Všechny tyto kompetence a jejich následná kultivace, vedou k efektivnějšímu vzdělávání, zlepšení sociálních vztahů mezi účastníky pedagogického procesu a k celoživotnímu profesnímu rozvoji učitele. (Syslová, 2013, s. 35)

Klíčové kompetence se staly prioritou Rámcových vzdělávacích programů. RVP PV je v obecné rovině popisuje takto: „*V kurikulárních dokumentech jsou obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.*“ (Metodický portál RVP.CZ, 2018, [online]).

Jsou nadřazeny kompetencím učitele.

3.2 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je poměrně novým prvkem v předškolním vzdělávání. Je důležitou součástí při poskytování podpůrných opatření (viz kapitola 3.4. *Podpůrná opatření*). Jeho úkolem je také dopomoci učitelům k zajištění plynulejšího provozu při výchovně-vzdělávacím procesu. Legislativně jeho kvalifikaci určuje § 20 zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, a ačkoliv je práce asistenta pedagoga velmi specifická, až odborná, je možné, aby asistenta pedagoga vykonávala osoba, bez dokončeného středního vzdělání.

Je zaměstnancem mateřské školy a působí ve třídě, ve které se vzdělávají děti se speciálními vzdělávacími potřebami (tj. děti se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním). Asistent pedagoga pracuje s velmi specifickým typem dětí, musí tedy být citlivý, trpělivý, empatický, důsledný a spravedlivý. Musí mít také osvojeny dobré komunikační schopnosti, protože jak je zmíněno v kapitole 4, pracuje s dětmi, které mohou mít například poruchy percepčních a kognitivních funkcí. Také spolupracuje s učitelem v přímé pedagogické činnosti (nejen) u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a napomáhá snadnější komunikaci mezi učiteli, dětmi a jejich zákonnými zástupci. Poskytuje také individuální a skupinovou podporu dětem při přípravě na výuku, u dětí se zdravotním postižením pomáhá při sebeobsluze a pomáhá při adaptaci. (Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů, 2018, [online]). Musí být ochoten se neustále učit a prohlubovat si své znalosti a dovednosti. Aby byla jeho přítomnost ve výuce co nejvíce přínosná, musí být schopen týmové spolupráce.

Je na rozhodnutí ředitele školy, zda asistenta pedagoga zaměstná s pracovní náplní obsahující pouze přímou pedagogickou činnost (přímá interakce s dětmi nebo jejich rodiči), nebo zkombinuje přímou činnost s činností nepřímou (příprava pomůcek na hodinu, konzultace s jinými pedagogickými pracovníky).

Konkrétně činnost asistenta pedagoga vymezují tyto legislativní dokumenty:

- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů.
- Nařízení vlády č. 222/2010 Sb. Katalog prací ve veřejných službách a správě (2. 16. 05 Asistent pedagoga)
- Vyhláška č. 317/2005 Sb. vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (Příloha č. 8 Asistent pedagoga)

- Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. Nařízení vlády stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků (Příloha: Týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti) Rozsah činí 20–40 hodin týdně.

3.3 Podpůrná opatření

Součástí společného vzdělávání jsou podpůrná opatření (dále jen „PO“), která stanovuje novela školského zákona od 1. září 2016. Konkrétně se jedná o § 16 až 19 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon.

Podpůrná opatření jsou určena dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o nezbytné úpravy ve vzdělávání na takovou úroveň, aby dítě, žák nebo student byli schopni vzdělávání s ohledem na jejich zdravotní stav, odlišné kulturně-sociální prostředí, nebo jiné životní podmínky. Dítě má tedy podle tohoto zákona nárok na bezplatné vzdělávání s poskytnutím PO, která by měla dopomoci naplnit jeho vzdělávací potenciál (Michalík a kol., 2015).

Zákon stanovuje seznam konkrétních podpůrných opatření. V níže uvedené tabulce jsou vybrána ta, která se vztahují k předškolnímu vzdělávání. V tabulce je také uvedena procentuální míra jejich využívání v předškolním vzdělávání. V legislativě jsou stanoveny §16 odst. (2) školského zákona.

| Podpůrná opatření | % |
|--|----------|
| Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení | 81,3 |
| Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu | 71,1 |
| Využití asistenta pedagoga | 63,1 |
| Použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů | 41,8 |
| Úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče | 48,0 |
| Úprava očekávaných výstupů vzdělání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy | 24,4 |
| Poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených | 1,8 |
| Využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti podporu | 4,0 |

Tabulka č. 3 Využívaná podpůrná opatření pro děti se SVP (ČŠI, 2017, s. 22).

Podpůrná opatření jsou určena pro děti a žáky, kteří mají zdravotní znevýhodnění, narušené komunikační schopnosti, poruchu autistického spektra, jsou dlouhodobě nemocní, pro děti s psychickým onemocněním, s poruchami učení a chování.

Dále se zde zařazují děti z nepodnětného sociálního prostředí, kde jsou dlouhodobě narušeny sociální vztahy, nebo se dětem rodiče nemohou dostatečně věnovat a děti z vyloučených lokalit. Do této skupiny patří také děti v ústavní a ochranné péči, a děti s odlišným mateřským jazykem.

Stupňů podpůrných opatření je celkem pět. První stupeň je odlišný od zbylých čtyř tím, že není zapotřebí pedagogicko-psychologické porady (dále „PPP“), ani speciálního pedagogického centra (dále „SPC“), aby byl dítěti přiznán nárok na poskytování PO prvního stupně. Sníží se tak časová prodleva v uznání nároku, škola ale nedostává žádný finanční příspěvek a vše hradí ze svého rozpočtu. Přiznání prvního stupně PO je upozorněním na nutnost poskytnutí individuálního přístupu. Mezi nejčastější důvody k přiznání prvního

stupně jsou: krátkodobá indispozice dítěte, změna prostředí, změna učitele, drobné poruchy pozornosti a chování a ztížená schopnost komunikace. Pokud pracovníci školy sami identifikují speciální vzdělávací potřeby, navrhnou a realizují potřebná podpůrná opatření. Jejich implementaci následně vyhodnotí a přijmou potřebná opatření. Pokud nastavená PO nevyhovují a dítěti nepomáhají k dosažení jeho vzdělávacích cílů, je kontaktován jeho zákonný zástupce s doporučením k navštívení PPP nebo SPC.

Tyto speciální centra dále přiznávají stupně dva až pět. Pokud škola vzdělává dítě s diagnostikovaným stupněm v tomto rozmezí, má škola nárok na finanční zvýhodnění.

Poté, co dítě navštíví příslušnou instituci, která je oprávněna diagnostiku provádět, je provedena identifikace jeho speciálních vzdělávacích potřeb. PPP nebo SPC navrhne potřebná podpůrná opatření a dále spolupracuje se školou na jejich realizaci. Následně PO vyhodnocuje a reviduje.

Pokud má zákonný zástupce pochyby o nastaveném doporučení z PPP nebo SPC, může požádat o revizi příslušnou organizaci stanovenou Ministerstvem školství podle § 16 b odst. (1) školského zákona. V současné době je revizemi pověřen Národní ústav pro vzdělávání (dále „NÚV“).

Do stupňů PO patří:

- 2. stupeň PO: oslabený kognitivní vývoj, slabá schopnost komunikace, onemocnění (fyzické i psychické) nezávažné, nedostatečná znalost jazyka
- 3. stupeň PO: lehké mentální postižení, oslabený zrak a sluch, narušená komunikační schopnost, onemocnění (fyzické i psychické) závažné, neznalost jazyka, syndrom CAN – týrané a zanedbané dítě
- 4. stupeň PO: neschopnost komunikace slovem a písmem, střední až těžké mentální postižení, střední až těžké onemocnění, poruchy autistického spektra
- 5. stupeň PO: hluboká mentální retardace, kombinace těžkého zdravotního onemocnění

Podpůrná opatření se prolínají do celkem 10 oblastí. Jsou jimi:

1. organizace výuky
2. modifikace vyučovacích forem a metod
3. intervence
4. pomůcky

5. úpravy obsahu vzdělávání
6. hodnocení
7. příprava na výuku
8. podpora sociální a zdravotní
9. práce s kolektivem
10. úprava prostředí

(Michalík a kol., 2015, s. 12)

K realizaci PO jsou nutné kroky také týkající se administrativy a vedení dokumentace dítěte (individuální vzdělávací plán, plán pedagogické podpory, pedagogická diagnostika...). V další řadě jsou nutné úpravy v personálním obsazení pedagogických pracovníků. Hovoříme o přítomnosti asistenta pedagoga, druhého učitele, speciálního pedagoga, tlumočnicka apod. (Michalík a kol., 2015, s. 11-35).

V neposlední řadě je také nutná komunikace se zákonnými zástupci, která není vždy bezproblémová. Tímto se bude zabývat jedna otázka ve výzkumném dotazníku. Také je nutná dobrá spolupráce mezi školou a školským poradenským zařízením, které jsou již nyní díky úpravě vyhlášky č. 197/2016 Sb. (lhůta 3 měsíců pro poskytnutí služby od přijetí žádosti) a vyhlášky č. 27/2005 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, přetíženy a obtížněji plní zákonné termíny.

Zapojení zákonných zástupců dětí do výchovně-vzdělávacího procesu se stalo jedním z prvků RVP PV. Ten popisuje, že vztah mezi školou a rodičem by měl být založen na vzájemném respektu, úctě a porozumění. Rodiče se tedy mohou zapojovat do dění v mateřské škole, účastnit se různých akcí, být informováni o aktuálním dění ve škole a mít neustále možnost informovat se pokrocích a možnostech jejich dítěte (Syslová a kol., 2014, s. 123).

4 ADHD – porucha s deficitem pozornosti a hyperaktivitou

4.1 Vymezení termínu

ADHD je ustálenou anglickou zkratkou názvu Attention Deficit Hyperactivity Disorder neboli porucha s deficitem pozornosti a hyperaktivitou. ADHD patří mezi tzv. neuro-vývojové poruchy způsobující obtíže „jejichž hlavním znakem je hyperaktivita, impulzivita a porucha koncentrace pozornosti“ (Zelinková, 2003, s. 13). Dříve se tento syndrom objevoval pod pojmem „lehká mozková dysfunkce“ (Mertin, 2015, s. 37).

Tato porucha má biologickou příčinu a u dítěte vzniká dříve, než jej mohou rodiče ovlivnit výchovou. Přenos některého vzorce chování od rodičů na děti může vyvolávat dojem, že jde o vliv chybné výchovy, ale v případě ADHD jde pouze o genetický přenos určité predispozice pro toto onemocnění (Goetz, Uhlíková, 2009, s. 13). Dokonce „psychologické teorie předpokládají, že hyperaktivita je podmíněná současným spojením dispozice k tomuto chování a způsobem výchovy. Je-li dítě s dispozicemi k nadměrné aktivitě, pohyblivosti, náladovosti stresováno netrpělivým a nedůtklivým rodičem, nemohou se utvářet správné vzory chování, komunikace“ (Zelinková, 2003, s. 196).

ADHD bývá občas zaměňována s ADD (Attention Deficit Disorder), což je porucha pozornosti, ale s normální úrovní aktivizace. U dětí se objevuje tzv. „denní snění“, pomalost při provádění kognitivních operací a obtíže v navazování sociálních kontaktů. Ve školním prostředí se dostávají velice snadno do úzkostných stavů.

V současné době syndromem ADHD trpí podle odhadů odborníků zhruba 6–8 % dětské populace.

4.2 Příčiny a vznik ADHD

Příčiny vzniku syndromu nejsou bohužel zcela jasné. Goetz (2009) uvádí, že hlavní příčinou vzniku syndromu ADHD jsou ze sedmdesáti procent dědičné faktory. Jucovičová (2015, s. 23) později uvádí podíl dědičnosti na úrovni 60 %. Hyperaktivita se objevuje buď u jednoho z rodičů, u prarodičů, nebo u sourozenců. Častou příčinou vzniku hyperaktivity je drobné difuzní poškození mozku, které vzniká v období vývoje zrání centrální nervové soustavy. Poškození mozku může nastat buď nedostatkem kyslíku, nebo krvácením do mozku. Toto poškození vzniká negativním působením různých vlivů v prenatálním období dítěte, ale i v období postnatálním, nebo v raném dětství. Jistou roli může hrát nikotin v těle matky vyvíjejícího se plodu i vliv životního prostředí. Bylo prokázáno, že nadměrně vylučovaný hormon dopamin, který je vylučován právě díky

nikotinu, má vliv na rozvoj hyperaktivity. Dalším rizikovým faktorem mohou být toxiny z vnějšího prostředí, např. aditiva v potravinách (Zelinková, 2003, s. 196 – 197). Jucovičová (2015, s. 24-25) uvádí, že další rizikovým faktorem, může být i nevhodně zvolené stravování dítěte – např. přemíra cukru, který projevy syndromu může umocnit, nikoli způsobit.

Shrnutí této kapitoly:

Jako příčinu vzniku ADHD můžeme tedy uvést:

- genetické predispozice (60 %)
- negativní vlivy způsobené během vývoje v prenatálním období a v raném věku dítěte

Bohužel, příčiny vzniku ADHD mohou být i nejasné. Jisté ale je, že příčiny vzniku ADHD jsou vždy vrozené, nikoliv získané. Vždy jsou to obtíže, které dítě z velké míry nemůže ovlivnit. Pokud ale s dítětem správně pracujeme a zvolíme správnou léčbu, tak by pro něj projevy ADHD neměly být zatěžující.

4.3 Projevy ADHD

ADHD má tři základní rysy – porucha pozornosti, impulzivita a hyperaktivita.

Dítě s poruchou ADHD se projevuje specificky již v brzké době po narození. Velmi často je dítě podrážděné, křičí a bez příčiny pláče. Je neklidné a má rozladěný biorytmus. Tyto děti jsou často už v období batolete hyperaktivní, mají afektivní výbuchy, občas reagují zlostí a agresí. Rodičům tyto projevy způsobují značné obtíže.

V pozdějším věku se dítě s ADHD projevuje antisociálním chováním, agresivitou, problémy s navazováním kontaktů s vrstevníky, neschopností podřídit se autoritě, sníženými výkony ve škole. Pro poruchu ADHD je charakteristické opoziční chování, zlomyslnost, hádavost, fyzická agresivita a nesnášenlivost, přičemž postižený jedinec považuje za zdroj obtíží vždy ty druhé nikoliv sám sebe (Pokorná, 2010, s. 54–98).

4.4 „Děti s ADHD a škola“ – práce s dětmi s ADHD během výchovně-vzdělávacího procesu

4.4.1 Diagnostika ADHD

Prvním krokem k diagnóze ADHD je skutečnost, že se rodiče dítěte po zpozorování určitých nestandardních změn v chování rozhodnou vyhledat odbornou pomoc. „*Diagnostika*

se tak stává nezbytným předpokladem následné podpory a intervence“ (Přinosilová, 2007, s. 17). Dětský psycholog se nejdříve zaměří na zdravotní stav dítěte. Po vyloučení jiných možných spouštěčů hyperaktivity, jako jsou např. vyrážka, anebo zvýšená funkce štítné žlázy, mapuje další možnosti vzniku. Další možnosti jsou (jak bylo popsáno v kapitole 4.2 *Příčiny a vznik ADHD*) komplikace při porodu dítěte, nebo špatný přístup rodičů při výchově potomka, aditiva v potravinách, nebo životospráva matky v době těhotenství.

Vyšetření je velmi podrobné, samotná diagnóza by ale neměla být prováděna u dětí mladších 4 let. Kvalifikovaný odborník s dlouholetou praxí, ale tyto symptomy u dítěte mladšího 4 let dokáže rozpoznat a identifikovat.

Podrobná pravidla pro diagnostiku ADHD jsou vymezena v publikaci „*DSM-5. Diagnostický a statistický manuál duševních poruch*“.

Internetový portál, „*ADHD, Asociace dospělých pro hyperaktivní děti*“ který je zřízen jako metodická pomoc pro veřejnost, kterou toto téma zajímá, a hlavně pro rodiče, kteří mají dítě s ADHD, popisuje souhrnně tyto příznaky takto (viz následující tabulka):

| <i>Příznaky nepozornosti:</i> | <i>Příznaky hyperaktivity/impulzivity:</i> |
|--|---|
| <i>Postižený jedinec</i> | <i>Postižený jedinec</i> |
| <i>často není schopen věnovat pozornost detailům nebo z nedbalosti dělá chyby ve školních úlohách, v práci nebo při jiných činnostech,</i> | <i>si často hraje s rukama nebo s nohama, nebo se vrtí na sedadle</i> |
| <i>má potíže s udržením pozornosti během plnění úkolů nebo při hře,</i> | <i>často odchází z místa ve třídě nebo za jiných okolností, při kterých se očekává sezení,</i> |
| <i>působí, jako by neposlouchal, přestože mluvíte přímo na něj,</i> | <i>nadměrně běhá nebo leze do výšek bez ohledu na situaci (u dospívajících nebo dospělých to může být omezeno na subjektivní pocity neklidu, roztěkanosti),</i> |
| <i>často nedodrží pokyny a nedokáže dokončit školní úlohy, domácí práce nebo</i> | <i>má zpravidla potíže hrát si nebo se potichu zabývat volnočasovými aktivitami,</i> |

| | |
|---|---|
| <i>úkoly na pracovišti (nikoliv však díky úmyslnému odporu nebo neschopnosti porozumět pokynům),</i> | |
| <i>má zpravidla potíže s organizováním úkolů a činností,</i> | <i>je jakoby v neustálém pohybu nebo „poháněn motorem“,</i> |
| <i>se často straní, nebo se zdráhá zabývat úkoly, které vyžadují dlouhodobé duševní úsilí,</i> | <i>často nadměrně mluví,</i> |
| <i>ztrácí věci, které jsou nezbytné pro úkoly nebo činnosti (např. hračky, zadání školních úloh, tužky, knihy nebo nástroje),</i> | <i>vyhrkává odpovědi ještě před dokončením dotazu,</i> |
| <i>ztrácí snadno pozornost kvůli působení vnějších vlivů,</i> | <i>mívá potíže s čekáním,</i> |
| <i>během denních činností často zapomíná.</i> | <i>často přerušuje nebo vyrušuje druhé.</i> |

Tabulka č. 4 Příznaky ADHD (zdroj: *Asociace dospělých pro hyperaktivní děti, 2018, [online]*).

Dítě postižené ADHD je zpravidla s jistotou rozpoznatelné již před sedmým rokem a jeho případné příznaky musí souvisle trvat 6 měsíců (viz kapitola 4.4.2 *Práce s dítětem*).

Dítěti je na základě doporučující zprávy z PPP, nebo SPC, poskytnut individuální plán, případně je mu dle závažnosti postižení poskytnut asistent pedagoga. Pokud si situace vyžaduje poskytnutí osobního asistenta pedagoga, jsou podmínky přidělení odlišné. Osobního asistenta si zařizují zákonní zástupci a je jim na něj poskytnut finanční příspěvek od státu.

Zelinková ve své knize (2003, s. 196) uvádí, že pokud je dítě správně diagnostikováno a porucha ADHD se skutečně potvrdí, je téměř jisté, že toto postižení přetrvává až do dospělosti. Příznaky nejsou tak zřejmé, postupem času slábnou, ale přibližně u 65-80 % jedinců přetrvávají. Tito dospělí jedinci mají nižší socioekonomický statut a jako jedním z příznaků můžeme sledovat, že častěji mění zaměstnání a mají složitý osobní život. V celkovém měřítku je to cca 4 %.

Jak již bylo napsáno v úvodu a kapitole 4.3 *Projevy ADHD*, problémy začnou být viditelné, když dítě začne navštěvovat vzdělávání s větším počtem jiných dětí. První kontakt s ostatními dětmi probudí jeho problematické chování (Train, 1997, s. 164). Nejtěžší problém pro dítě postižené ADHD je právě jeho hyperaktivita, která je často velkou bariérou mezi ním a ostatními dětmi, které nechápu, že jde o zdravotní problém a často nebývají tolerantní. V mateřské škole většinou nejsou tyto potíže odhaleny a jsou diagnostikovány až při povinné školní docházce na základní škole. Teprve až na základní škole jsou děti povinny déle udržet pozornost, setrvat na jednom místě, tiše naslouchat vyučujícímu učiteli. Jsou také podněcovány ke spolupráci v kolektivu, k plnění domácích úkolů apod. Tyto děti úkoly často zapomínají, vyrušují ve výuce neustálým mluvením a popsané úkony jsou pro ně velmi těžko zvládnutelné. (Munden, Arcelus, 2008, s. 22-23)

Poruchy chování

Za poruchy chování považujeme „bariéry“, kvůli kterým dítě není schopné dodržovat běžné normy chování na úrovni jeho věku. Tyto poruchy jsou charakteristické znaky: ničení cizích věcí, lhaní, záškoláctví, útoky z domova, neposlušnost, vyvolávání konfliktů, vzdorovitost a odmítavý postoj.

Poruchy opozičního vzdoru

Poruchy opozičního vzdoru řadíme mezi nejčastější z emočních poruch. Poruchy opozičního vzdoru se projevují tím, že se děti nadměrně dohadují s dospělými, často vzdorují autoritám, záměrně porušují stanovená pravidla, obviňují všechny ostatní ze svých chyb a ze svého špatného chování. Záměrně porušují pravidla a mají často záchvaty vzteku.

Poruchy percepčních a kognitivních funkcí

Tyto poruchy se týkají zejména „fonematického sluchu“. V praxi to znamená, že dítě nedokáže zachytit přesně ty informace, které se mu snažíme sdělit. Informace jsou u něj zpracovány zkresleně a v konečném důsledku nereaguje na podnět tak, jak jsme zamýšleli.

Poruchy koncentrace a pozornosti

Pokud u dítěte kolísá pozornost, nekoncentruje se a neudrží pozornost, pokud na něj někdo mluví, trpí poruchami koncentrace a pozornosti. Jakmile dítě začne ztrácet pozornost,

dojde ke ztrátě části informací. Jejich vnímání je velmi chaotické a reakce často nejsou adekvátní situaci.

Poruchy krátkodobé paměti

Tato porucha se týká paměti sluchové. Dítě není schopno zachytit více informací v jeden moment, stává se tak, že pokud například dospělá osoba dítě vyzve k několika činnostem najednou, dítě neudělá činnost žádnou, nebo jen jednu část (Goetz, 2009, s. 13-93).

4.4.2 Práce s dítětem

Intervence ADHD musí být včasná a systematická, mnohdy je však velice obtížná. Učitelé úzce spolupracují s PPP nebo SPC. Spolupráce probíhá i se zákonnými zástupci. Učitelé by se jim měli snažit vysvětlit, že hyperaktivita u jejich dítěte není nemoc, kterou lze vyléčit medikací, ale že se jedná o vrozenou odlišnost ve vývoji centrální nervové soustavy, která minimálně do puberty ovlivňuje život dítěte. Přestože hyperaktivita je jistým druhem omezení, učitelky by měly doporučit rodičům, aby se k dítěti chovali co nejběžněji a nevyčleňovali jej z kolektivu.

Pedagogové a rodina musí dítěti vytvořit láskyplné a chápající prostředí, přistupovat k němu s respektem a trpělivostí. Dítě má stanovená jednoznačná pravidla, pedagogové dodržují ustálené postupy a rituály, které dítěti usnadní orientaci v čase a povinnostech. Dítě je uchráněno situacím, které nemůže zvládnout a zákonitě by selhalo (tzn. potřeba dlouhého soustředění, dlouhodobé statické aktivity bez možnosti fyzického uvolnění). Naopak zadávají dítěti jednoduché, splnitelné a krátké úkoly a cíle. Nezřídka je využívána metoda pochvaly. Velmi důležitá je pochvala i za projevenou snahu. Škola vytvoří ve spolupráci se zákonnými zástupci dítěte systém odměn a trestů, které budou následovat při jejich splnění, případně nedodržení tak, aby výchova byla pro něj čitelná a předvídatelná. Všichni zúčastnění se prioritně zaměřují na to, v čem je dítě dobré, a na čem lze budovat jeho zdravé sebevědomí. Obecně lze říci, že zmírňovat projevy hyperaktivity lze systematickým výchovným postupem, tréninkem pozornosti a sebeovládání, dále pak i využitím psychofarmak indikovaných lékařem. Zvládání ADHD je záležitostí náročnou na čas i trpělivost a vyžaduje týmovou spolupráci všech zúčastněných – dítěte, rodiče, školy, lékařů, psychologa, speciálního pedagoga, sourozenců dítěte, prarodičů, trenéra a dalších

osob v okolí dítěte (Zelinková, 2003). V ideálním případě dítě musí mít pevný ustálený režim, musí docházet na psychoterapii, a pokud je zapotřebí, mít vhodně zvolenou medikaci (Goetz, 2009, s. 82). Goetz (2009) dále uvádí, že nejhodnější doba pro začátek medikace dítěte je od jeho pěti do sedmi let. Na lécích se dle jeho slov netvoří závislost, ale naopak pozitivně působí na kvalitu jeho života. Dále zmiňuje, že mnoho rodičů se pokouší o léčbu homeopatiky. Tuto volbu plně respektuje, ale označuje ji za placebo efekt (Goetz, 2015).

5 Metodologie výzkumu

5.1 Techniky sběru dat nebo práce s daty

5.1.1 Dotazníkové šetření pro ředitelky předškolního vzdělávání (kvantitativní výzkum).

Jedná se o výzkumnou strategii. „*Výhodou je možnost zobecnění na větší populaci*“ ... „*popsat obecné zákonitosti a vyvracet (falzifikovat) nebo potvrzovat (konfirmovat) hypotézy.*“ (Bartoničková a kol. 2001, s. 49). Výhodnou dotazníku je, že nemusí být příliš dlouhý, čímž neodrazuje respondenta od jeho vyplnění, avšak tento typ výzkumu „*poskytuje relativně málo informací o velkém množství lidí*“ (Bartoničková a kol. 2001, s. 49).

Dotazník se skládá ze třech fází:

- *Přípravná fáze*
- *Realizační fáze*
- *Závěrečná fáze*

Podle Chrásky (2016, s. 164) veškeré položky v dotazníku musejí být jasné, srozumitelné a co nejstručněji formulované. Důležitý faktor při získávání relevantních a pravdivých informací je, že otázky nesmějí být pokládány sugestivně.

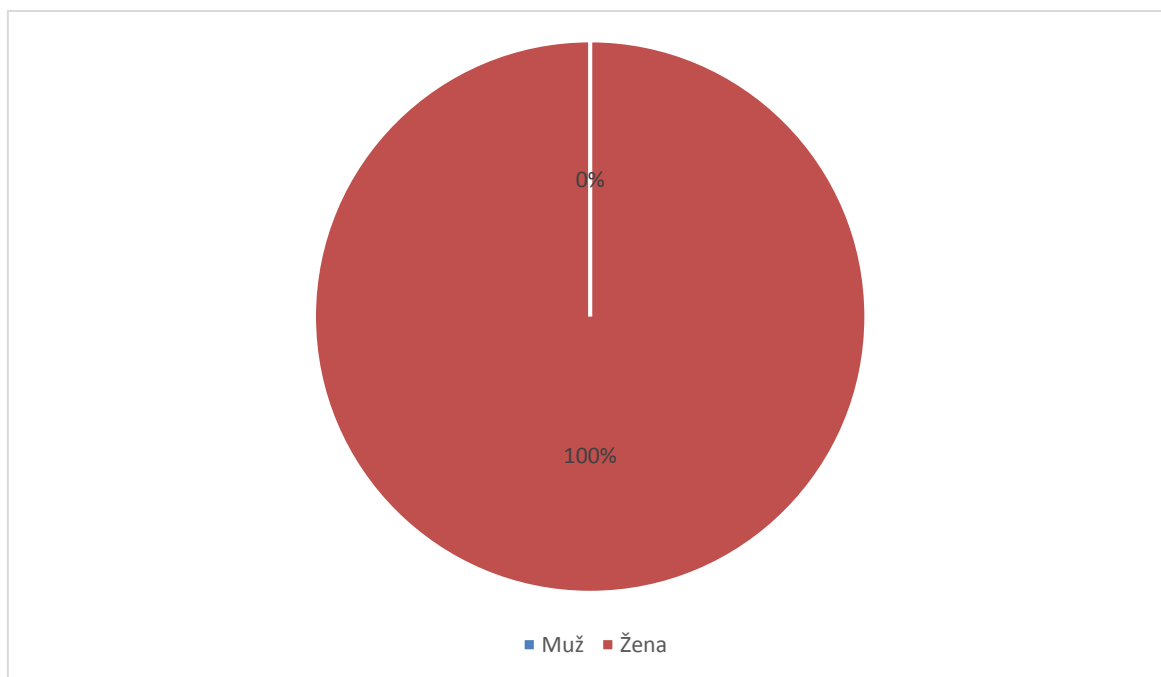
5.1.2 Vymezení objektu šetření

Oslovení respondenti byli ředitelé mateřských škol v hlavním městě Praha a ve Středočeském kraji. Tyto kraje jsem si vybrala zejména kvůli jejich specifčnosti. Oba kraje řeší statisticky nejvíce stížností týkajících se této problematiky. Bylo osloveno třicet ředitelů mateřských škol, patnáct ředitelů z hl. m. Prahy a patnáct ředitelů ze Středočeského kraje.

Školy byly osloveny elektronickou formou na přelomu měsíců ledna a února 2018 a následně některé subjekty kontaktovány také telefonicky. Návratnost byla poměrně uspokojivá, kdy bylo vyplněno 18 dotazníků. Vzorek škol byl vybrán náhodně z veřejného rejstříku škol a školských zařízení. Nebyly do něj zařazeny školy speciální. Dotazník byl rozeslán na konci měsíce února 2018, vyhodnocení probíhalo v měsíci dubnu 2018.

5.2 Výstupy dotazníkového šetření

Otázka č. 1 Určení pohlaví respondentů



Graf č. 1

Tato otázka se zabývá určením pohlaví respondentů. Z uvedených výsledků lze jasně vidět, že předškolní vzdělávání je doménou žen, a to v celých 100 %. Podporuje to tak teorii, že pedagogika jako taková, je velmi feminizovaná. U předškolního vzdělávání to ale není nezvyklý jev. Naopak ženy díky své starostlivosti a péči více tíhnou právě k tomuto povolání než muži. Ti se zaměřují převážně na práci se staršími žáky, nebo studenty vyšších stupňů vzdělávání.

Otázky č. 2 a 3 Kolik je Vám let a jaká je délka Vaší celkové praxe?

Tyto otázky se zabývají věkem respondentů. Má za úkol zmapovat současnou situaci a potvrdit, nebo vyvrátit argumenty mnoha odborníků, že pedagogický sbor stárne. Z uvedených odpovědí můžeme jasně vidět, že se toto tvrzení potvrzuje. Tento údaj je dále doplněn o informaci týkající se délky jejich pedagogické praxe. Hlavní motivací k položení této otázky je zejména to, abychom ukázali, kolik let uplynulo od jejich počátečního vzdělávání a zdůraznili tak důležitost DVPP.

Analýzou dat bylo zjištěno, že průměrný věk ředitelek mateřských škol, které odpověděly na dotazník, je 50,4 let a délka jejich praxe činí 26,3 let. Z toho vyplývá, že by se absolvování dalšího vzdělávání rozhodně nemělo upozadit. Naopak je potřeba jejich bohaté, dlouhou praxí nabyté, zkušenosti neustále doplňovat o nové poznatky a postupy v předškolním vzdělávání.

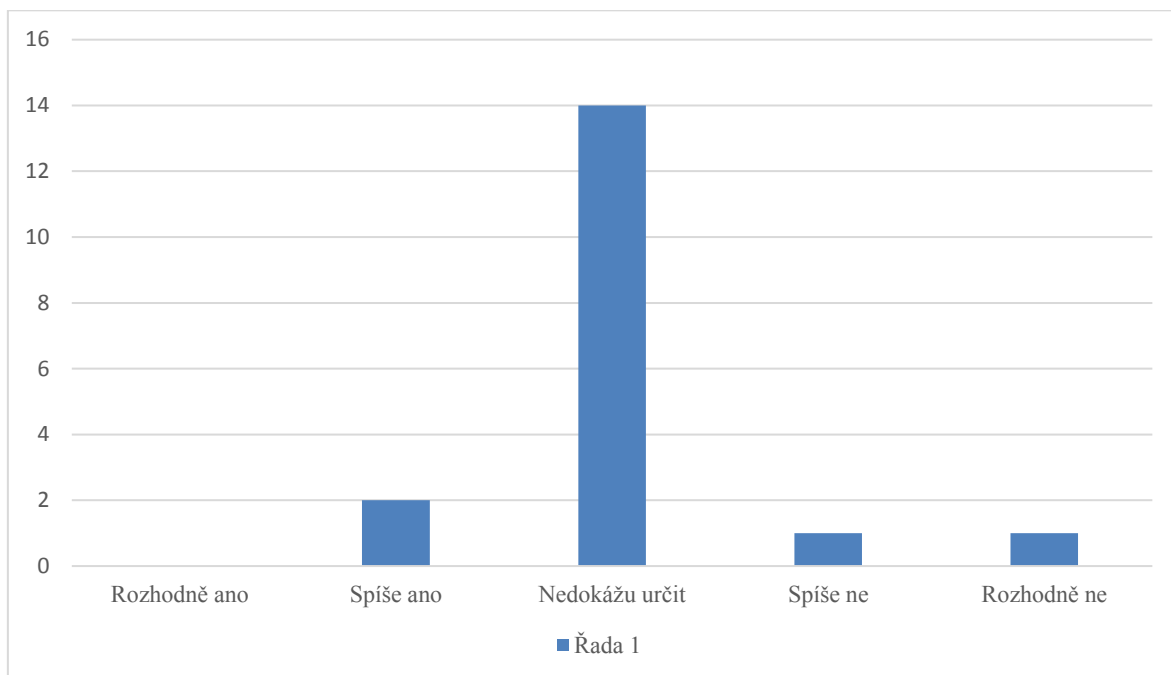
Otázky č. 4, 5. a 6 Jaký je počet dětí ve vaší mateřské škole? Jaký je počet dětí ve vaší mateřské škole vzdělávaných s podezřením na ADHD? Jaký počet dětí je ve vaší mateřské škole vzděláván s diagnózou ADHD?

| Počet vzdělávaných dětí celkem | Počet dětí s projevy poruch ADHD | Počet dětí s diagnózou ADHD |
|--------------------------------|----------------------------------|-----------------------------|
| 1 217 | 21 | 4 |

Tabulka č. 5 Statistika výskytu syndromu ADHD ve vzorku MŠ

Z výsledků vyplývá, že doporučené pravidlo, které stanoví minimální hranici pro diagnózu ADHD na 7let, není v praxi striktně dodržováno. Z celkového počtu 1 217 dětí, se zde objevují necelá 2 % případů, ve kterých již mají ředitelky na výskyt této neuro-vývojové poruchy podezření a 0,33 % dětí již byla tato porucha odborně diagnostikována.

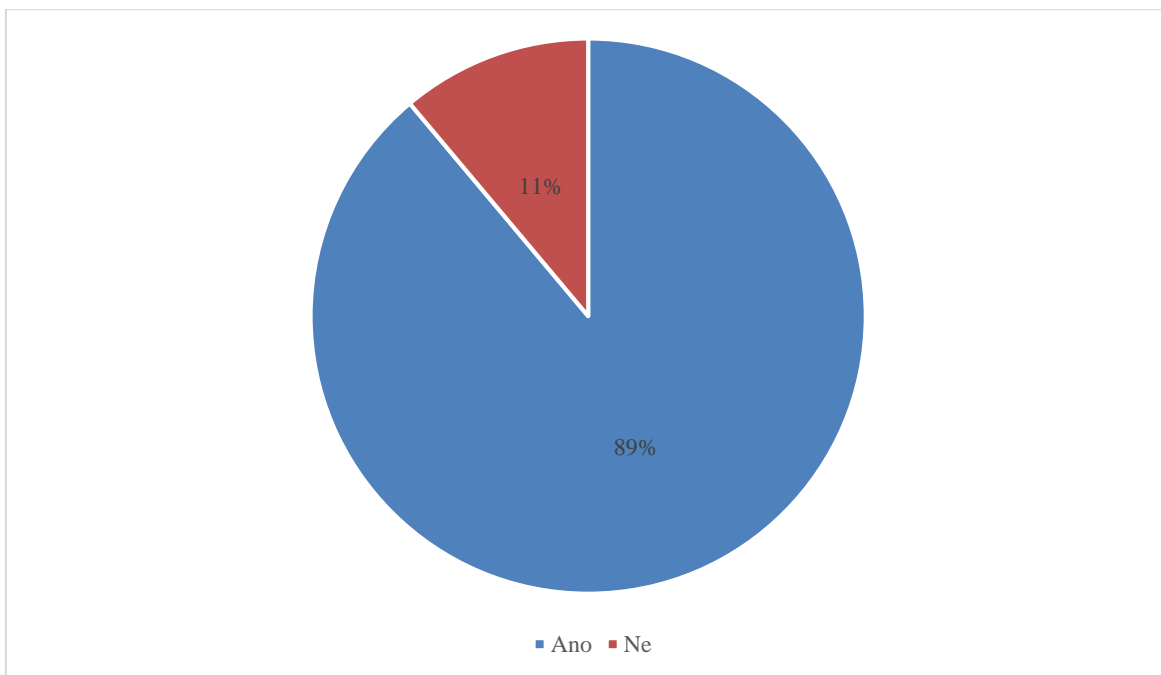
Otázka č. 7 Zvýšil se na Vaší škole za poslední 3 roky počet vzdělávaných dětí s ADHD?



Graf č. 2 Zvýšení počtu dětí s ADHD za poslední 3 roky

Zde je z uvedených dat jasně vidět, že mnoho ředitelek nedokáže s jistotou určit zvýšení nebo snížení výskytu ADHD u dětí v jejich mateřské škole. Toto může ukazovat na fakt, že ač se jedná o kvalifikované pracovnice, nedokážou s jistotou rozeznat dítě s poruchou ADHD. Tato překvapivá zjištění mohou stát také za výsledky v předchozích otázkách, kde je zaznamenaný výskyt počtu dětí s podezřením na syndrom ADHD pouze minimální. Nabízí se také otázka, zda stále ještě není ADHD pouze zaměňováno za nekázeň u dětí anebo se účastníci vzdělávacího procesu pouze brání diagnostice v předškolním věku.

Otázka č. 8 a 9 Má Vaše škola asistenta pedagoga? Je pro vás spolupráce s asistentem pedagoga přínosná?

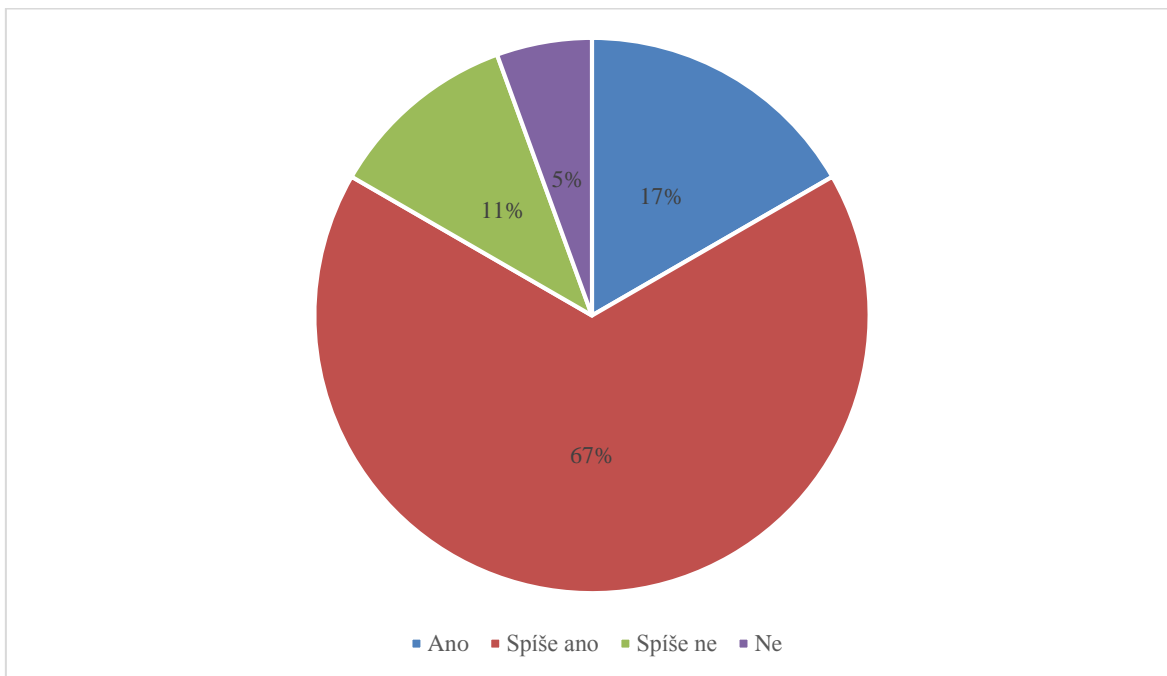


Graf č. 3 přítomnost Asistenta pedagoga

V dotazovaném vzorku osmnácti MŠ jich pouze pět asistenta pedagoga aktivně využívá. Většina ředitelek hodnotí spolupráci s nimi jako přínosnou, kdy pouze v jednom případě byla zvolena negativní odpověď. V tomto případě však můžeme odhadovat, že AP nebyl při kurzu dostatečně připraven a jeho začleňování do praktické výuky je spíše „zátěží“, kdy AP nedokáže pracovat samostatně a je potřeba jej pedagogem vést.

Porovnáme-li tuto skutečnost s výsledky otázky č.6., zjistíme, že asistenti jsou v mateřských školách, u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, skutečně využíváni.

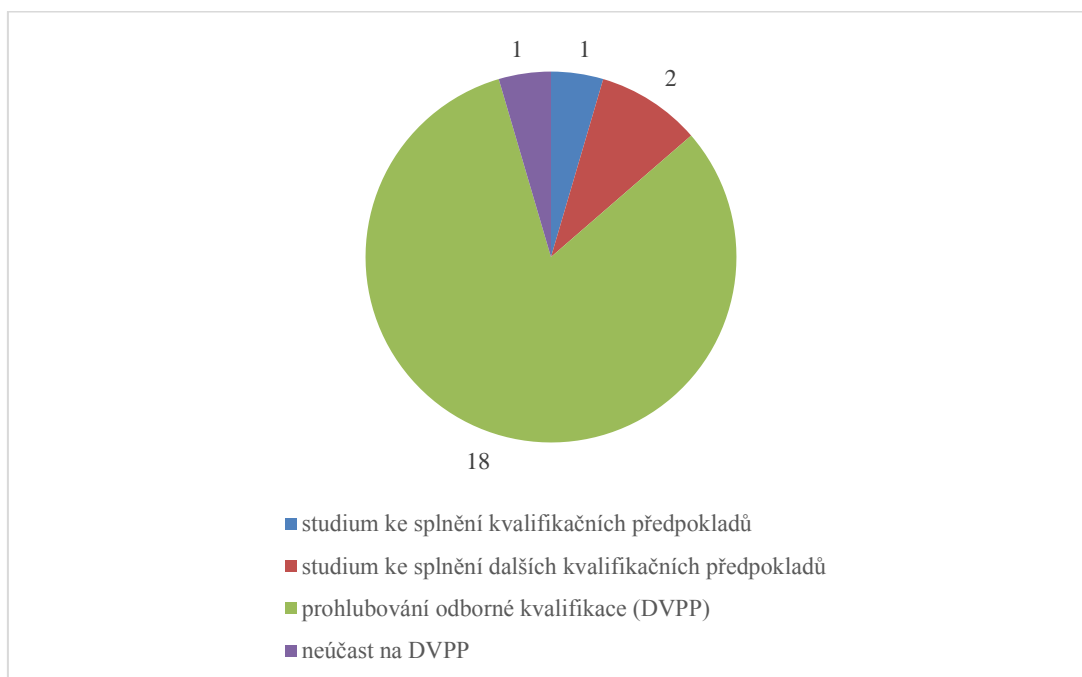
Otázka č. 10 Považujete spolupráci a komunikaci se zákonnými zástupci za problematickou?



Graf č. 4 Považujete spolupráci s rodiči za problematickou?

Jelikož je spolupráce s rodiči součástí RVP PV, není bez jejich součinnosti dosažení nejlepších vzdělávacích výsledků u dětí možné. Z výsledku dotazníku však vyplývá, že tato spolupráce není vždy snadná. Celých 67 % dotázaných uvedlo, že se často potýkají s rodiči, u kterých komunikaci s nimi považují za problematickou, což poukazuje na fakt, který je uveden v úvodu této práce. Uvádí se zde také, že pedagogický personál neustále čelí velké kritice a nároky jejich profesi se neustále stupňují. Učitelé se tak v nastalé přemíře úkonu mohou lehce dopustit chyby, kterou následně rodiče vnímají jako pochybení závažné a může nastat situace, kdy vedení musí řešit konflikt. Dalším původcem těchto situací může být také například fakt, kdy ředitel, rodič, nebo učitel nemají aktuální a dostatečné informace, úroveň jejich vzájemné spolupráce je nedostatečná a lehce tak může docházet ke komunikačnímu šumu.

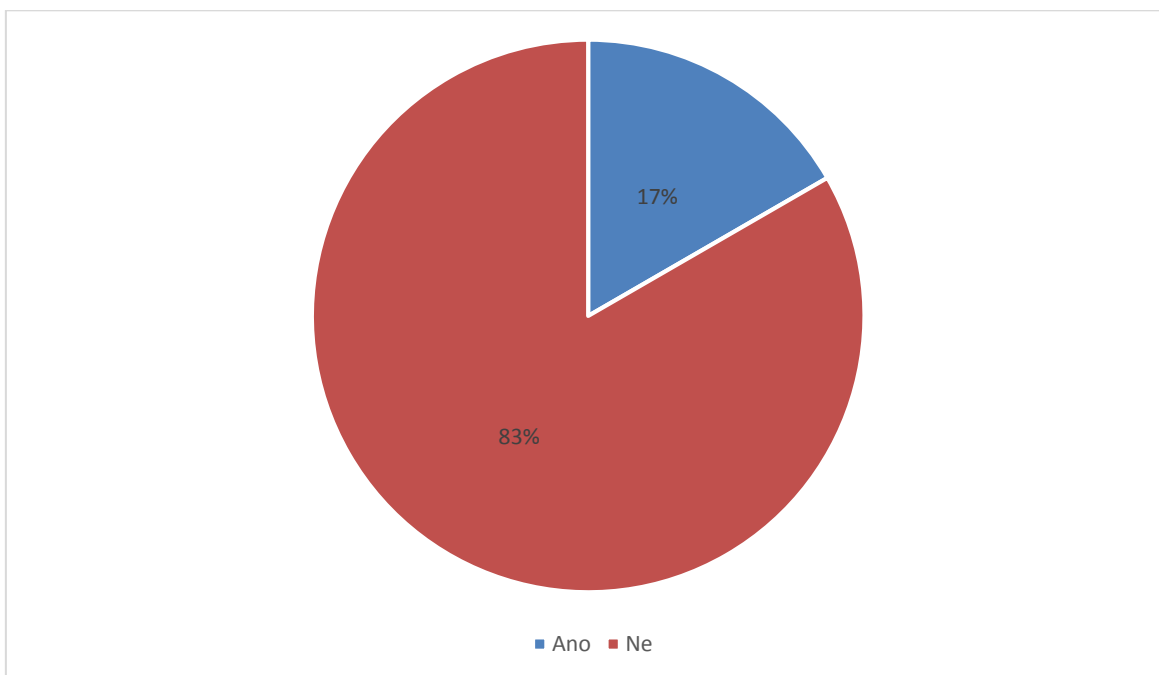
Otázka č. 11 Účastnil/a jste se v posledních dvou letech nějaké formy dalšího vzdělávání?



Graf č. 5 Účast na DVPP

U této otázky se ředitelky MŠ jasně shodují, že nejčastější formou dalšího vzdělávání jsou v naprosté většině právě kurzy DVPP. Tato skutečnost jasně ukazuje na fakt, kdy je povinnost účasti na DVPP pevně stanovena zákonem a dostatečná informovanost a proškolenost v předškolní pedagogice je tak splněna velice dobře.

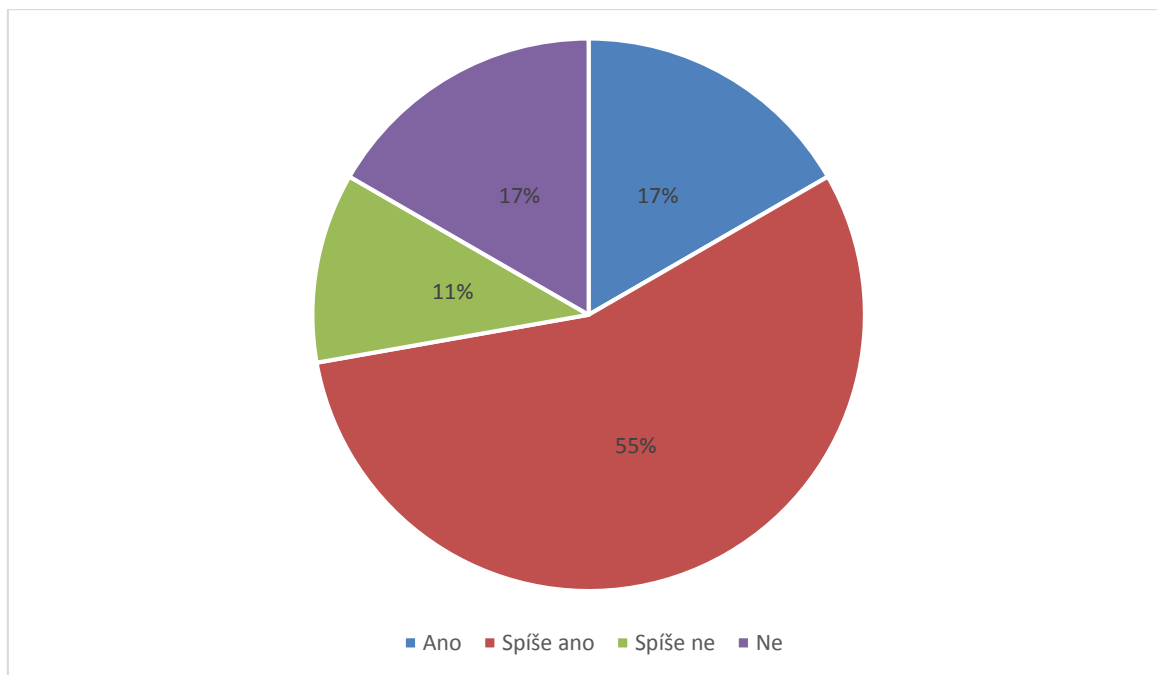
Otázka č. 12 Bylo DVPP zaměřeno na práci s dětmi s ADHD?



Graf č. 6 Zaměření DVPP na ADHD

Dále se ukazuje, že u absolvovaných DVPP, kterých se ředitelky účastnily, převažují kurzy s jiným zaměřením a kurzy zaměřené na práci s dětmi s diagnostikovaným ADHD jsou zastoupeny pouze v necelých dvaceti procentech. Toto ukazuje na fakt, že se ředitelky této problematice v posledních dvou letech téměř nevěnovaly. Porovnáme-li tyto výsledky s Výroční zprávou ČŠI za rok 2016/2017, jasně zde vidíme, že vedoucí pracovníci se spíše zaměřují na DVPP týkající se legislativy a managementu školy.

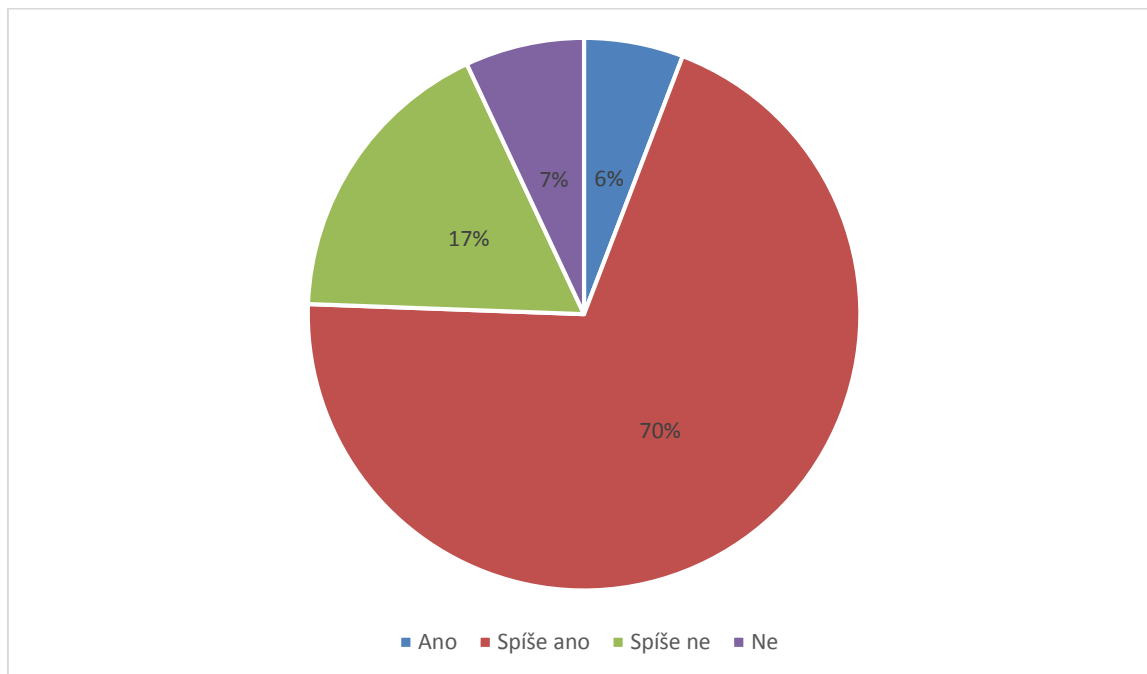
Otázka č. 13 Cítíte potřebu vzdělávat se dále v oblasti problematiky práce s dětmi postižené ADHD?



Graf č. 7 Potřeba vzdělávání se v problematice dětí s ADHD

Dotazníkové šetření potvrzuje, že pedagogové mají zájem sebezvzdělávat se. V porovnání s počtem dětí diagnostikovaných ADHD nebo s podezřením na diagnózu ADHD je zřejmé, že o vzdělávání jeví zájem i učitelky, které aktuálně dítě s ADHD ve třídě nevzdělávají. Problematika ADHD je pro ně tedy aktuální.

Otázka č. 14 Považujete současnou nabídku DVPP za kvalitní? Zde máme na mysli nabídku celkovou, bez ohledu na zaměření.



Graf č. 8 Kvalita poskytovaných kurzů DVPP.

Výsledek koresponduje s tvrzením odborníka na problematiku (Mgr. Peškové), že pedagogové poukazují na různou kvalitu školení. Lze dovodit, že účast na akcích jedné čtvrtiny respondentů nenaplnila jejich očekávání. Převážná část respondentů je s kvalitou vzdělávacích akcí spíše spokojena. Překvapivé je, že požadovaná kvalita vzdělávacích akcí dosahuje u respondentů nejnižší hodnoty.

Otázka č. 15 Kde navštěvujete vzdělávací kurzy? Vyberte jednu nebo více odpovědí

Výsledky dotazníkového šetření ukazují, že sebevzdělávání je v souladu s filozofií celoživotního vzdělávání realizováno v převážné většině. Také internetové informační zdroje pedagogové vyhledávají. Lze tedy dovodit, že učitelé využívají zvláště finančně méně náročných a pro získání informací rychlých zdrojů. Zjištěná data nevyvracejí tvrzení, že informovanost, personální a finanční zajištění limituje účast pedagogů na vzdělávacích akcích, ale korespondují s ním.

6 Shrnutí získaných dat

Dotazník se uskutečnil na menším vzorku mateřských škol, můžeme jej tedy považovat pouze jako orientační a využít jej pro další možná šetření. Z dotazníku také vyplývá skutečnost, kdy ředitelky mateřských škol shodně uvádějí, že DVPP nepodceňují a pravidelně je navštěvují. Dále bylo u dotazovaného vzorku zjištěno, že i přesto, že jsou děti s diagnózou ADHD poměrně vzácným jevem, se tyto ve výchovně-vzdělávacím procesu objevují. Dále byl zjištěn překvapující fakt, že ředitelky se ve větší míře setkávají s problematickou spoluprací s rodiči dětí. Jak však bylo uvedeno v rozhovoru s odborníkem, i tuto situaci už ředitelky mateřských škol reflektují a vyhledávají takové kurzy DVPP, které se zabývají zvládnutím krizových situací. U těchto kurzů však nevyhledávají ty se zaměřením na ADHD, z čehož plyne doporučení, aby se o toto téma aktivněji zajímaly, pravidelně nabídku kurzů a seminářů DVPP sledovaly a stanovily ve škole takové podmínky, aby DVPP mohly navštěvovat jak ředitelky, tak i ostatní pedagogové. Dále aby se zaměřily na to, jak efektivně uplatňovat poznatky z DVPP v praxi a průběžně vyhodnocovat výsledky výchovně-vzdělávacího procesu po implementaci nabytých poznatků.

7 Rozhovor

7.1 Rozhovor s odborníkem na danou problematiku

V této kapitole je uveden přepis rozhovoru s odborníkem na danou problematiku. Rozhovor byl strukturovaný, řízený a byly pokládány otevřené otázky. Otázky byly předem řádně připraveny a bylo logicky sestaveno jejich pořadí. Délka rozhovoru odpovídala časovým možnostem respondenta.

Rozhovor s vybraným odborníkem probíhal formou osobního setkání na území hl. m. Prahy, dle časových možností zúčastněných osob. proběhnul přirozeně, v klidné atmosféře a na formální úrovni. Mgr. Pešková byla seznámena s následným přepisem. Na základě jejího požadavku byly v textu provedeny drobné úpravy a s následujícím použitím do této bakalářské práce dala souhlas.

7.2 Poznatky z rozhovoru

Z rozhovoru vyplynulo, že ředitelé škol nepodceňují význam DVPP, snaží se o začleňování nových trendů ve vzdělávání. Pedagogové projevují zájem o DVPP se zaměřením na oblasti rozvoje klíčových kompetencí u dětí a přípravy na povinnou školní docházku, tematické a oborové realizace environmentálně zaměřená školení. Dále pak rozvíjejí své znalosti v oblasti speciálně pedagogické, do které spadá i problematika ADHD. Vedení škol také zaznamenalo zájem o kurzy, které se zabývají zvládnutím náročnějších komunikačních a stresových situací.

Vedení škol je naopak zaměřeno na legislativu a management vzdělávání.

Při realizaci vzdělávání jsou uplatněny formy návštěvy školení, studium odborných monografií a periodik a jsou také využívány ověřené internetové zdroje.

Je zde také patrná snaha o další vzdělávání v oblastech inkluze, povinného předškolního vzdělávání a začleňování dvouletých dětí do mateřských škol. Zde ředitelé, dle tvrzení odbornice poukazují na nedostatek kvalitních vzdělávacích kurzů. Volí také zapojení do projektu z OP VVV (z operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání) „Šablony“, kde ale poukazují také na dílčí nedostatky.

Ve druhé otázce, která se zabývá možným nenavštěvováním kurzů, se potvrzuje, že ačkoliv je to velmi vzácný jev, pedagogové vyššího věku před koncem kariéry stagnují

a DVPP i odmítají. Dále je zde poukázáno na fakt, že ne vždy jsou učitelé schopni své poznatky v praxi efektivně uplatnit.

Třetí otázka je zaměřena na zvyšující se výskyt dětí s diagnózou ADHD v MŠ. Mgr. Pešková toto nepřisuzuje populačním změnám, ale spíše změnám v diagnostice a jeho významnému posunu.

Jako největší rizika při práci s dítětem s ADHD odbornice označuje problematickou komunikaci mezi zúčastněnými osobami ve výchovně-vzdělávacím procesu a neposkytnutí potřebných podmínek ke vzdělávání. Zde máme na mysli jak materiální, tak vhodné personální zajištění. Velkým rizikem je také nevhodné umístění dítěte do velkého kolektivu dětí.

Mgr. Bohumila Pešková také na závěr rozhovoru pojmenovává vhodné cesty k prohlubování znalostí v ADHD. Všechna jsou založena na aktivním vyhledávání a jsou podmíněna zájmu vzdělávaného.

Celý rozhovor je vložen jako příloha této bakalářské práce.

8 Závěr

V současnosti jsme v situaci, kdy jsou na předškolní vzdělávání kladeny velké nároky. Mateřské školy se stále vyrovnávají s následky inkluze, hledají řešení a přizpůsobují se požadavku společnosti a státu. Situace ještě není zcela stabilizovaná a předškolní vzdělávání je vystaveno dalšímu velkému požadavku, kterým je, dle označení několika předních odborníků, nároková věková inkluze. Z těchto důvodů považuji téma této bakalářské práce za relevantní.

V úvodní teoretické části dominuje svým obsahem část, která je zaměřena na další vzdělávání pedagogických pracovníků. Je věnována vymezení pojmu DVPP, souhrnně popisuje aktuální legislativní ukotvení, pojmenovává formy a druhy DVPP a zaměřuje se také na oblasti bariér ve vzdělávání učitelů a následné motivaci. Poskytuje také krátký náhled na současnou nabídku kurzů DVPP a zmiňuje její nejvýznamnější poskytovatele. Ve druhé části pak pojmenovává význam, kompetence a role učitele, seznamuje s činností asistenta pedagoga a s podpůrnými opatřeními. Poslední části kapitoly pojmenovává problematiku ADHD, popisuje vznik této neuro-vývojové poruchy a její následné projevy. Dále navazují stručné informace, které popisují, dle jakých projevů je možné dítě diagnostikovat a jak s ním nadále pracovat.

Teoretická část je odrazovým můstkem pro následné výzkumné šetření a pro doplňující rozhovor s odborníkem, díky čemuž, se mi v mé bakalářské práci povedlo splnit vytyčené cíle. Její využití je mnohostranné. Souborné teoretické informace tvoří dokument, o který již projevíly zájem některé ředitelky mateřských škol. Výsledky dotazníkového šetření jsou sice spíše průzkumnou sondou, pro daná teritoria však poskytují cenné informace. Společně s využitím návrhu opatření umožňují sebereflexi vedoucí k účinné podpoře dětí s projevy ADHD, ke zvyšování kvality předškolního vzdělávání konkrétních subjektů a větší profesionalitě ve školství. Za nejvýznamnější přínos však považuji konkrétní pomoc dětem s projevy ADHD.

9 Seznam použitých informačních zdrojů

1. GOETZ, Michal a Petra UHLÍKOVÁ. *ADHD: porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. 1. vyd. Praha: Galén, 2009, 160 s. ISBN 978-807-2626-304
2. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2016, 256 s.
3. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 238 s.
4. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra JUCOVIČOVÁ a Hana ŽÁČKOVÁ - *Práce s žáky sporuchami učení a chování: Metodická příručka*, 2015
5. HORKÁ, Hana a Zora SYSLOVÁ. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5467-7.
6. LAZAROVÁ, Bohumíra a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006, 232 s., ISBN 80-7315-114-6
7. LAZAROVÁ, Bohumíra, Milan POL a Martin SEDLÁČEK. *Mezinárodní šetření TALIS 2013*. Praha: Česká školní inspekce, 2015. ISBN 9788088087052.
8. MERTIN, Václav. *Ze zkušeností dětského psychologa*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-764-5.
9. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-57-6.
10. MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. Vyd. 3. Překlad Dagmar Tomková. Praha: Portál, 2008, 119 s.
11. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6
12. SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
13. SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2013. ISBN 978-80-247-4309-7

14. SYSLOVÁ, Zora, Irena BORKOVCOVÁ a Jan PRŮCHA. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2014. ISBN 9788074783548.
15. SYSLOVÁ, Zora. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. I. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2017. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-84759.
16. *Školství: školský zákon, vyhlášky, předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiné vzdělávání, školy a školská zařízení, výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče, pedagogičtí pracovníci, vysoké školství : velká novela školského zákona od .. : redakční uzávěrka ..*. Ostrava: Sagit, 2005. ÚZ. ISBN 978-80-7488-181-7.
17. TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.
18. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok ..*. Praha: Česká školní inspekce, [199-]-. ISBN 978-80-88087-15-1.
19. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4
20. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

10 Další relevantní zdroje:

1. <http://www.nidv.cz/cs/>
2. <http://visk.cz/>
3. <http://www.msmt.cz/>
4. <http://www.eduin.cz/>
5. <http://www.nuv.cz/>
6. <http://www.csicr.cz/>
7. <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>
8. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2018 [cit. 2018-04-17]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12300>

11 Přílohy

Příloha č. 1 Výzkumný dotazník

Dotazník

Další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti předškolního vzdělávání dětí s ADHD

Vážená paní ředitelko, Vážený pane řediteli,

jmenuji se Soňa Lajmarová a jsem studentkou školského managementu na Pedagogické fakulty Univerzity Karlovi. V současnosti píši bakalářskou práci na téma, které je úzce spjato s dalším vzděláváním pedagogických pracovníků a dětmi postiženými neuro-vývojovou poruchou ADHD. Prosím, věnujte pár minut vyplnění dotazníku a staňte se součástí tohoto metodologického výzkumu. Pokud budete mít zájem, napište mi na e-mailovou adresu, s výsledky se s Vámi ráda podělím.

S pozdravem a poděkováním

Soňa Lajmarová

1. Jste:

- Žena
- Muž

2. Kolik je Vám let? Uveďte číslo

3. Jaká je délka Vaší celkové praxe? Vyberte jednu odpověď Uveďte číslo

4. Jaký počet dětí je vaší mateřské škole? Uveďte číslo

5. Jaký počet dětí je ve vaší mateřské škole vzdělávaných s podezřením na ADHD? Uveďte číslo

6. Jaký počet dětí je ve vaší mateřské škole vzděláván s diagnózou ADHD? Uveďte číslo

7. Zvýšil se na Vaší škole za poslední 3 roky počet vzdělávaných dětí s ADHD? Vyberte jednu odpověď

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Nedokáži určit
- Spíše ne
- Rozhodně ne

8. Má Vaše škola asistenta pedagoga? Vyberte jednu odpověď

- Ano
- Ne

9. Je pro vás spolupráce s asistentem pedagoga přínosná?

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Nedokáži určit
- Spíše ne
- Rozhodně ne

10. Považujete spolupráci a komunikaci se zákonnými zástupci za problematickou? Vyberte jednu odpověď

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

11. Účastnil/a jste se v posledních dvou letech nějaké formy dalšího vzdělávání? Vyberte jednu odpověď

- ano, studia ke splnění kvalifikačních předpokladů
- ano, studia ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů
- ano, studia k prohlubování odborné kvalifikace (kurzy a semináře DVPP)
- ne, DVPP jsem se nezúčastnil/a

12. Bylo DVPP zaměřeno na práci s dětmi s ADHD?

- Ano
- Ne

13. Cítíte potřebu vzdělávat se dále v oblasti problematiky práce s dětmi postižené ADHD?

Vyberte jednu odpověď

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

14. Považujete současnou nabídku DVPP za kvalitní? Zde máme na mysli nabídku celkovou, bez ohledu na zaměření. Vyberte jednu odpověď

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Rozhodně ne

15. Kde navštěvujete vzdělávací kurzy? Vyberte jednu nebo více odpovědí

- Kurzy a semináře pořádané vzdělávacími institucemi
- E-learningové kurzy (MOODLE...)
- Společné vzdělávání s kolegy
- Studium odborných textů na internetu
- Samostudium
- Jinde (prosím, uveďte kde)

Příloha č. 2 Rozhovor s odborníkem

Rozhovor s odborníkem z praxe

Rozhovor byl veden dne 9. dubna 2018 s Mgr. Bohumilou Peškovou, která dříve působila 6 let ve vedoucí pozici jako ředitelka mateřské školy ve Středočeském kraji, učitelka pověřená vedením, v průběhu své praxe pracovala také jako asistentka pedagoga a učitelka ve třídě, kde byly integrovány děti se SVP. V současnosti pátým rokem pracuje jako školní inspektorka České školní inspekce. Díky svým zkušenostem má širší přehled o problematice vzdělávání dětí s ADHD jak po stránce teoretické, tak praktické.

Rozhovor je doslovně přepsán

1. Jaký je současný trend v oblasti MŠ a jejich naplňování DVPP?

Vedení škol v převážné míře podporuje profesionalizaci pracovního týmu a vytváří podmínky pro vzdělávání formou plánovitého DVPP. Školy také usilují (v souladu se svou filozofií ŠVP PV) o začleňování trendů vzdělávání do praxe. Z hlediska pedagogů patří z mého pohledu mezi nejvyhledávanější: oblasti rozvoje klíčových kompetencí u dětí a přípravy na povinnou školní docházku, tematické a oborové realizace (zvláště hudební, výtvarné, dramatické, tělovýchovné celky). Dlouhodobě je zájem o environmentálně zaměřená školení a prvky pro rozvoj zdravého životního stylu. Učitelé využívají rozvoj vědomostí a dovedností v oblasti speciálně pedagogické (vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí nadaných, poruch chování, autismu, ADHD, vývojové dysfázie). Na populačně nejrozšířenější logopedické a grafomotorické problémy reagují pedagogové v hojné míře využíváním školení v oblasti prevence těchto obtíží. Vyhledávány jsou také prosociální problematiky, zvláště zaměřené na rozvoj efektivních forem komunikace nebo zvládání stresových situací (směřované proti syndromu vyhoření). Vedení škol se pak stěžejně zaměřuje na získávání poznatků z legislativní oblasti a managementu. Preferována jsou certifikovaná nebo lektorsky osvědčená školení. V některých případech je realizováno vzdělávání formou získávání zkušeností z jiných škol (vzájemné návštěvy, rozbor) nebo Peer Review. Sebevzdělávání je realizováno pomocí tematických celků, odběrem pedagogických periodik a odborné literatury. Hojně jsou využívány internetové zdroje, zvláště portály, zabývající se předškolní pedagogikou (např. Metodický portál RVP).

Pro předávání zkušeností jsou většinou využívány pedagogické rady. Poznatky ze vzdělávání jsou přenášeny do praxe s rozdílnou mírou efektivity.

Současné změny, kterými předškolní vzdělávání prochází, kladou vysoké nároky na potřebnou informovanost pedagogů. Oblasti zájmu se tak aktuálně orientují na problematiku inkluze, povinného předškolního vzdělávání a začleňování starších batolat do MŠ. Vedení škol však často zmiňuje, že nemá právě v těchto okruzích dostatečný výběr školení, poukazují na rozdílnou úroveň. Velké množství škol se v rámci změn zapojuje do projektu z OP VVV (z operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání) „Šablony“, které při zavádění změn v současnosti poskytují významnou podporu (např. informační, metodickou, finanční). Některé změny jsou také podmíněny získáváním dalších kvalifikačních předpokladů a prohlubování kvalifikace.

2. *Setkáváte se s případy, kdy pedagogický sbor DVPP téměř nenavštěvuje?*

Systematičnost nastavení DVPP se odvíjí od schopností ředitele/lky MŠ vyhodnotit a realizovat prvky, které mají na DVPP vliv. Je tedy důležité propojit vizi školy s analýzou stavu a efektivně vyhodnotit požadavky na vzdělávání. Mnohdy nemá vedení škol vytvořenu strategii, nedostatky se vyskytují v neobjektivním posouzení situace, nedostatečném uplatňování zpětné vazby nebo nevyužití vzdělávacích akcí. Rozsah vzdělávání je např. ovlivňován nebo limitován finančními prostředky, dostupností, provozním stavem (zda je v případě uvolnění pedagoga možno zajistit jeho náhradu ve vzdělávání). Problémy s vykrýváním přímé pedagogické činnosti mají zvláště malé MŠ (např. jednotřídní). Různorodá je také kvalita a rozsah sebevzdělávání. Setkávám se s případy, kdy je DVPP formálně nastaveno, v praxi pak ale vykazuje nízkou účinnost. Se situací, kdy by se nikdo z pedagogického sboru nevzdělával, se setkávám ojediněle (u MŠ s nízkým počtem pedagogů). Běžně jsou zřejmé významné rozdíly v zájmu a angažovanosti učitelů – někteří pedagogové DVPP odmítají (např. ti, co brzy odejdou do starobního důchodu), někteří jej využívají hojně (jednostranně dle svého zvýšeného zájmu o obor, přínosné také je, když se vzdělávají různorodě).

3. *Přibývá děti s diagnózou ADHD?*

Z hlediska vývoje vidím v současnosti významný posun. Na rozdíl od dob minulých (před deseti lety) se setkávám se vzděláváním dětí v MŠ, které mají stanovenou diagnózu ADHD. Není to však tím, že by dříve děti nevykazovaly znaky ADHD, jde dle mého názoru spíše o vývojový posun z hlediska diagnostického. Setkávala jsem se s tím, že odborníci nebyli dříve nakloněni diagnostikovat ADHD v předškolním věku, stav byl často definován spíše jako vývojová porucha. Postupně se standardizovaly diagnostické metody a rodiče získali širší možnosti poradenských služeb než v minulosti. V případě posouzení vývoje samotných jádrových příznaků - poruch pozornosti, hyperaktivity a impulzivity vnímám v populaci postupný nárůst.

4. *Jaká jsou největší rizika v práci s dítětem s ADHD?*

Vzdělávání vyžaduje odpovídající personální, psychosociální, vzdělávací a materiální zajištění. Rizikové jsou nevhodné/nedostatečné personální podmínky, neznalost problematiky ADHD a speciálně pedagogických intervencí, neochota pedagogů akceptovat rozdílnosti dětí, nediferenciace vzdělávání vzhledem k potřebám dětí, nepříznivé klima ve třídě, vysoké počty dětí ve třídách. Nepříznivé jsou situace, kdy mezi školou a zákonnými zástupci není realizována funkční spolupráce a není dostatečná informovanost mezi školou a zákonnými zástupci. Nedostatky se projevují v případech, kdy není využito odborné poradenství, nebo nejsou podklady a informace předávány škole. K požadované podpoře nedochází, když pedagogická diagnostika v MŠ není systematická, což následně zapříčiňuje neprovázané a nekomplexní pedagogické a speciálně pedagogické postupy. Na výsledky vzdělávání má vliv úroveň spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga. Intervence nevykazuje komplexní výsledky, když škola nerealizuje doporučení poradenských zařízení, nebo je nedostatečně realizována individuální péče (zvláště z hlediska rozsahu a kvality). Rizikovým faktorem je i nedostatečné zázemí (např. nejsou prostory pro relaxaci) nebo organizace dne, která nerespektuje potřeby jednotlivců. Zátěžovým obdobím může být nástup dítěte do školy a adaptace na MŠ.

Vnější rizika vykazuje sociálně slabé rodinné prostředí, jazyková bariéra u rodin z cizojazyčného prostředí, nepřiměřené rodinné vzdělávací strategie jako např. podceňování SVP nebo přehnané nároky na dítě, změny zdravotního stavu dítěte, změny v rodině (rozvod rodičů, narození sourozence) aj.

5. *Zvládají pedagogové v současné době například 1-2 děti s ADHD ve třídě, kde je celkem 28 dětí?*

Počet 28 dětí ve třídě je možný pouze s udělením výjimky od zřizovatele a za předpokladu, že škola disponuje dostatečným zázemím. Prostředí s takto maximálním počtem dětí ve třídě dle mého názoru vykazuje náročné vzdělávací podmínky pro všechny umístěné děti a pro uplatňování individualizace ve vzdělávání není příznivé.

6. *Jaké jsou možnosti školy zajistit odpovídající edukaci učitelů v problematice ADHD?*

Mimo již zmíněných faktorů v bodu 1 je důležité aktivně sledovat nabídku kurzů v informačních materiálech a pružně na ně reagovat. Škola může využít akreditovaných kurzů, nabídky NUV nebo NIDV. Přínos mohou vykazovat cíleně zaměřené přednášky v MŠ s odborníky z poradenských zařízení, terapeutů nebo psychologů. K efektivnímu předávání zkušeností dochází při návštěvách jiných škol a SPC, které mají zkušenosti se vzděláváním dětí s ADHD. S financováním DVPP nad rámec normativně přidělených prostředků může pomoci cílená spolupráce se zřizovatelem nebo využití grantových projektů.

Seznam příloh

Příloha 1 – Výstupy dotazníkového šetření

Příloha 2 – Strukturovaný rozhovor