

UNIVETZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

**Bakalářská práce**

Aneta Možná

**Rozvoj dítěte s kombinovaným postižením v předškolním věku**


Olomouc 2019

Vedoucí práce: doc. Mgr. Dita Finková, Ph.D.

## **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Rozvoj dítěte s kombinovaným postižením v předškolním věku“ vypracovala samostatně a uvedla jsem veškerou použitou literaturu a prameny.

V Olomouci dne 14.04.2019

  
.....

## **Poděkování**

Ráda bych na tomto místě poděkovala všem, kteří mi s bakalářskou prací pomohli, protože by bez nich tato práce nevznikla.

Jmenovitě vedoucí práce paní doc. Mgr. Dítě Finkové, Ph.D. a také všem, se kterými jsem řešila tuto bakalářskou práci.

Velké poděkování patří také rodině, manželovi a všem ostatním za podporu.

## Obsah

Úvod .....	5
I. Teoretická část.....	6
1. Kombinované postižení.....	6
1.1 Pojem a členění kombinovaného postižení.....	6
1.2 Příčiny kombinovaného postižení.....	9
1.3 Vady, kde se vyskytuje mentální retardace.....	9
2. Mentální postižení .....	10
2.1.1 Lehká mentální retardace.....	13
2.1.2 Středně těžká mentální retardace.....	13
2.1.3 Těžká mentální retardace.....	13
2.1.4 Hluboká mentální retardace.....	13
2.1.5 Jiná mentální retardace .....	13
2.1.6 Specifikovaná mentální retardace.....	14
3. Školský zákon .....	15
4. Rámcový vzdělávací program (RVP) .....	17
5. Školní vzdělávací program (ŠVP).....	20
6. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami.....	21
7. Charakteristika dítěte v předškolním období .....	23
7.1 Motorický vývoj .....	23
7.2 Kognitivní vývoj.....	26
7.3 Řeč .....	29
7.4 Emoční vývoj, socializace .....	30
7.5 Hra .....	31
II. Praktická část.....	35
8. Aktivity dětí s kombinovaným postižením v předškolním věku .....	35
8.1 Cíl práce:.....	35
8.2 Charakteristika zařízení, kde proběhlo šetření.....	38
8.3 Charakteristika dětí .....	38
8.4 Vlastní šetření .....	40
8.5 Hodnocení.....	41
Závěr .....	48
Bibliografie.....	49

Seznam obrázků.....	52
Seznam tabulek.....	53
Seznam příloh.....	54
III. Přílohy .....	I
I. Aktivity pro děti s mentálním a kombinovaným postižením .....	I

## Úvod

Téma mé bakalářské práce je „Rozvoj dítěte s kombinovaným postižením v předškolním věku“. Toto téma jsem si vybrala, protože pracuji ve speciální mateřské škole a je mi toto téma velmi blízké. Děti s kombinovaným postižením jsou děti, jako ostatní, s výjimkou nějakého znevýhodnění. Tyto děti potřebují většinou více času na všechny aktivity a je potřeba stále upevňovat jejich dovednosti a návyky.

Teoretická část je rozdělená do sedmi kapitol. První kapitola popisuje, co je kombinované postižení, jeho rozdělení a příčiny. Druhá kapitola charakterizuje, co je mentální postižení. Ve třetí kapitole jsem se zaměřovala na Školský zákon, přesněji určeno na jeho zásady a cíle vzdělávání. Čtvrtá a pátá kapitola pojednává o Rámcovém vzdělávacím programu a Školním vzdělávacím programu. V šesté kapitole se můžeme dozvědět, co jsou speciálně vzdělávací potřeby dětí. A v sedmé kapitole se dozvíme o vývoji dítěte v předškolním věku.

Praktická část spočívá ve formě vypracovaného metodického listu. Ten jsem vypracovávala na základě zkušeností při práci s dětmi s kombinovaným postižením. Využívala jsme materiálů pro předškolní vzdělávání. Metodický list je rozdělen do pěti činností. Jedná se o povídání u obrázků, básničku s pohybem, hru, výtvarnou činnost a hudební činnost. U dětí jsem se snažila vytvořit povědomí o živé přírodě a rozvíjet jejich dovednosti.

Mým cílem pro mou bakalářskou práci bylo poskytnout dětem s kombinovaným postižením v předškolním věku různorodé aktivity pro jejich rozvoj, ale i zábavu, a rozkvět.

# I. Teoretická část

## 1. Kombinované postižení

V odborné literatuře se můžeme setkat nejen s pojmem kombinované postižení, ale také s pojmenováním jako například: postižení více vadami, vícenásobné postižení a jedinec s více vadami.

### 1.1 Pojem a členění kombinovaného postižení

Defektologický slovník nám uvádí, že o kombinované postižení se jedná, když je jedinec současně postižen dvěma a více vadami (Edelsberger, 2000).

Kombinované postižení lze také chápat jako soubor dvou a více druhů postižení u jedné osoby, postižení se mohou prolínat a vzájemně na sebe působí. Vyskytují se v různém stupni a míře (Ludíková, 2005).

Například Sovákovo dělení vycházelo z mentálního postižení, na které se pak připojovalo další postižení.

- „slepohluchoněmé
- slabomyslní hluchoněmé
- slabomyslní slepí
- slabomyslní tělesně postižení“ (Sovák, 1986, s. 2)

Jesenský (in Mertin, 1995, s. 15) užívá při dělení kombinovaného postižení principu dominantního postižení:

1. „Slepohluchoněmota a lehčí smyslové postižení.
2. Mentální postižení s tělesným postižením.
3. Mentální postižení se sluchovým postižením.
4. Mentální postižení s chorobou.
5. Mentální postižení se zrakovým postižením.
6. Mentální postižení s obtížnou vychovatelností.
7. Smyslové a tělesné postižení.
8. Postižení řeči se smyslovým, tělesným a mentálním postižením a chronickou chorobou“.

VAŠEK (Vašek, 1996) uvádí, že ve zjednodušené formě se kombinované postižení dá rozdělit do tří skupin:

- mentální postižení s dalším(i) postižením(i) – představuje nejpočetnější skupinu
- slepohluchota – nejzávažnější forma
- poruchy řeči v kombinaci s dalším(i) postižením(i)

I přes podrobné dělení nelze zařadit všechny typy kombinovaného postižení. Ludíková (Ludíková, 2005) a Vančová (Vančová, 2001) uvádí rozdělení na lehce vícenásobně postižení a těžce vícenásobně postižení.

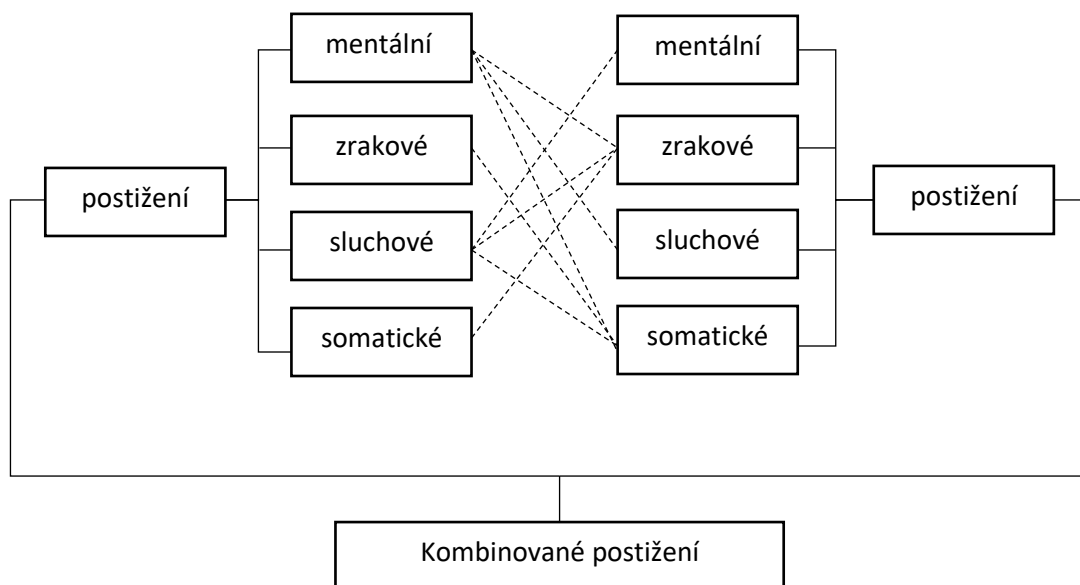
### **Lehce vícenásobně postižení**

Do této kategorie patří jedinci, kteří jsou schopni být vzděláváni a vychováni v běžných základních či speciálních školách, integrují se do daného životního prostředí a jsou způsobilí žít relativně samostatný a nezávislý život. Mohou dosáhnout průměrné kvality života. Jsou také schopni získat kvalifikaci a následně pak pracovat například ve formě podporovaného zaměstnávání.

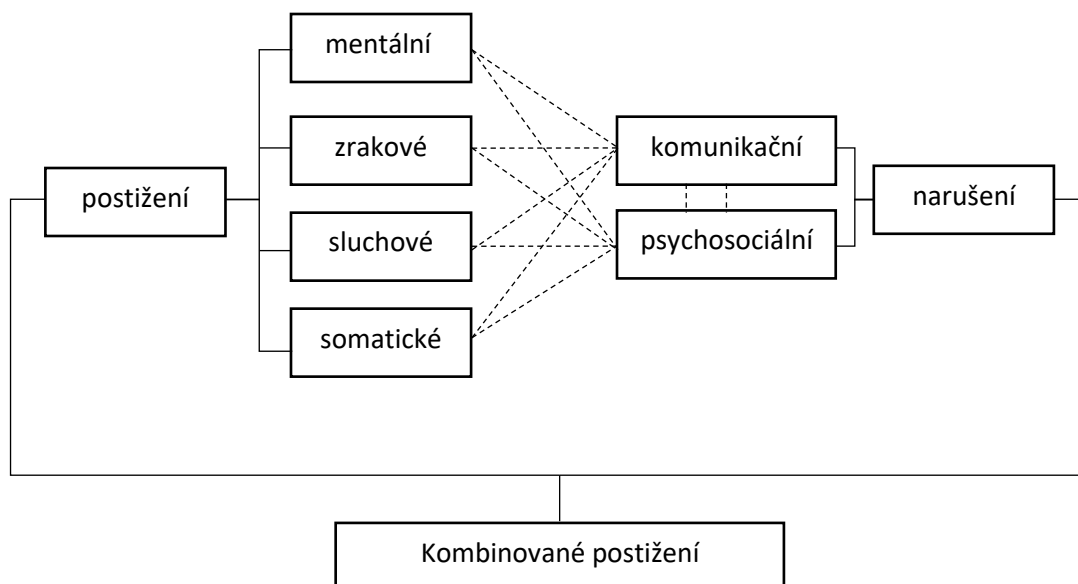
### **Těžce vícenásobně postižení**

Zde patří jedinci, kteří nejsou schopni samostatného života a kteří potřebují neustálý dohled. Avšak mohou zvládat základní a jednoduché praktické životní situace. Komunikace je značně narušená. Zde se užívá alternativní a augmentativní komunikace. Pro tyto osoby je vhodné využívat speciální pomůcky. Také je zde velmi důležitý individuální přístup všech pracovníků a nevyhnutelná spolupráce rodinných příslušníků.





Obrázek 1: Možné kombinace postižení (Vančová, 2001, s. 18).



Obrázek 2: Možné kombinace postižení a narušení (Vančová, 2001, s. 19).

Cílem péče o jedince s kombinovaným postižením by mělo vést k maximálnímu dovršení socializace (Ludíková, 2005).

Vliv postižení na utváření osobnosti dítěte má: rodina, sociální prostředí, úroveň participace matky, emocionální stabilita dítěte, autorita rodičů, vztahy s vrstevníky. Psychická deprivace, separace (Opařilová, 2013).

## 1.2 Příčiny kombinovaného postižení

Všeobecně lze říci, že příčiny nejde jednoznačně určit. Mohou působit ve všech vývojových etapách.

Příčiny kombinovaného postižení jsou velmi různorodé. Nejčastější to jsou genetické vlivy, chromozomální mutace, intoxikace, poškození mozku, centrální nervové soustavy, traumata, infekce a vývojové poruchy, nutriční a metabolické činitele a psychické faktory. Vliv má také prostředí, v němž člověk vyrůstá (Ludíková, 2005).

Do kombinovaných vad patří Dětská mozková obrna, Downův syndrom, Edwardsův syndrom, Turnerův syndrom, Patatův syndrom atd (Ludíková, 2005). Některé kombinace různých vad se vyskytují častěji, jiné pouze výjimečně (Slowík, 2007). U osob s kombinovaným postižením je mentální retardace velmi častá.

Obecně jsou příčiny postižení děleny do tří skupin: prenatální, perinatální a postnatální (podrobněji Tabulka 1).

## 1.3 Vady, kde se vyskytuje mentální retardace

Kombinované postižení bývá často spojováno s mentálním postižením, s tělesným postižením nebo také se smyslovými vadami. Téměř vždy se u jedinců s mentálním postižením objevuje narušená komunikační schopnost.

Dětská mozková obrna (DMO) je nejčastější kombinace postižení jak mentálního postižení, tak tělesného. Zde je většinou přítomná i vada řeči. Jedinci bývají často impulzivní a zbrklí, motoricky postižení a s poruchami pozornosti. Mentální deficit může být různý a přibližně ve 20 % případů DMO se mentální postižení vůbec nevyskytuje.

Autismus je porucha, která se projevuje při navazování kontaktů. Jedinci mají problémy s komunikací, typické projevy chování, (činnostní rituály, stereotypní pohyby, nenavazování očního kontaktu). U 75 % autismu je přítomná i mentální retardace.

U Downova syndromu je většinou defekt na hranici lehčího až středně těžkého stupně mentální retardace. Jedinci bývají klidní, emočně dobře laděni, těžkopádní. Nemívají výkyvy v chování a jsou přízpusobiví (Slowík, 2007), (Fischer, 2008).

## 2. Mentální postižení

**Mentální postižení** (MP) lze chápat jako hlavní pojem užívaný ve speciální pedagogice orientující se na jedince s IQ pod 85. Tuto definici je možné najít v terminologickém a výkladovém slovníku Špeciálná pedagogika. Lze tedy říci, že mentální postižení má větší rozsah než mentální retardace a užívá se jako zastřešující pojem pro snížení inteligence (Ludíková, 2005).

**Mentální retardace** – jedná se o duševní poruchu projevující se během vývojového období, která postihuje všechny složky inteligence. Jde o snížení kognitivních, řečových, sociálních a motorických schopností s prenatální, perinatální a postnatální etiologií (Ludíková, 2005), (Poruchy duševní a poruchy chování, 2018).

**Sociálně podmíněná mentální retardace** jedná se o snížení inteligence vlivem vnějšího, negativního a sociálního prostředí (psychická deprivace, zanedbávání dítěte, sociokulturní znevýhodnění) nikoliv poškozením centrální nervové soustavy. Inteligenční kvocient bývá snížen o 10-20 bodů. Nejčastější projevy jsou opožděný vývoj řeči, myšlení, sociální adaptace, infantilismus. Může se objevit i apatie či negativismus (Ludíková, 2005).

**Demence** – Jde o zastavení mentálního vývoje, který je způsoben úrazem mozku nebo nemocí (zánět mozkových blan, úraz mozku, zánět mozku). Má tendence postupného zhoršování, může se i zastavit a stav nevede k dalšímu zhoršení. Nejčastějším projevem demence je porucha paměti, orientace, pozornosti, motivace, komunikace, chování a emotivity (Ludíková, 2005).

**Represe** - u jedinců s MP jde o nediferencovanost vjemů a počitků, neschopnost vnímat detaily, problémy s vnímáním času a prostoru, špatná koordinace pohybů a snížená citlivost.

**Myšlení** - jedinci s MP jsou neschopní vyšší abstrakce, časté chyby v analýze a syntéze. Myšlení osob s mentálním postižením je velmi impulzivní.

**Paměť** - Lidé s MP si osvojují vědomosti a dovednosti mnohem pomaleji než lidé intaktní. Důležité je časté opakování všech osvojených vědomostí. Osoby s mentálním postižením mívají spíše mechanickou paměť.

**Pozornost** - je velmi nestálá a jedinci bývají rychle unavitelní. Záměrnou pozornost lze maximálně udržet 15-20 minut a pak je nutná relaxace.

**Vůle** – ztráta či snížení vůle a problémy zahájit činnosti.

Aspirace – hodnocení. Jedinci se buď velmi podceňují nebo naopak nadhodnocují. Osoby s MP mají problémy s reálným hodnocením vlastní osoby.

Řeč – Osoby s MP mají téměř vždy opožděný vývoj řeči (Ludíková, 2005).

### **Znaky mentální retardace:**

- Nízká úroveň rozumových schopností, projevující se sníženou adaptací na běžné životní podmínky.
- Vrozený defekt, dítě se od narození nevyvíjí standartním způsobem.
- Trvalá porucha, v některých případech v závislosti na etiologii může dojít k určitému zlepšení. Nicméně hranice dosažitelného rozvoje jedince je daná.
- Omezenější potřeba zvědavosti.
- Silnější závislost na jiném člověku.
- Myšlení je zjednodušené a omezené.
- Řeč je postižená jak po obsahové stránce, tak po formální, nižší schopnost porozumění, (problémy s pochopením ironie, vtipu,) stručné formulování informace.
- Jednoduché vyjadřování, u těžšího stupně postižení se jedinci vyjadřují i neverbální komunikací.
- Nedostatky v koncentraci pozornosti a paměti, mechanické učení.
- Nižší motivace, vhodné je využití odměn.
- Afektivní chování, nedostatečné ovládnutí emocí.
- Uspokojování svých potřeb bez zábran.
- Afekty vzteku, agresivní chování.
- Řídí se emociálními impulsy.
- Problémy s vyjadřováním svých aktuálních pocitů (při nepochopení může dojít k sebepoškození, bušení hlavou o zeď a jiné) (Fischer, 2008).

Příčiny mentální retardace mohou být jak endogenními (vnitřními), tak exogenními (vnějšími) vlivy, viz Tabulka 1.

<b>Klasifikace původu vzniku vad a poruch</b>	
<b>Vnější faktory</b>	<b>Vnitřní faktory</b>
<b>Prenatální</b>	<b>Genetické</b>
Vývoj jedince od početí do porodu <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Fyzikální – škodlivé záření, úraz</li> <li>○ Biologické – infekce</li> <li>○ Chemické – léky, drogy</li> <li>○ Psychické a sociální – stres</li> <li>○ Nutriční – nesprávná výživa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Genové mutace – dědičné</li> <li>○ Chromozomální aberace – poškození chromozomů nezávislé na dědičných vlivech (Downův syndrom)</li> </ul>
<b>Perinatální</b>	<b>Ostatní</b>
Období při porodu nebo krátce po narození <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hypoxie, asfyxie</li> <li>○ Mechanické poškození plodu</li> <li>○ Infekce</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Dispozice – dědičné, projevují se při výskytu určitého spouštěcího vlivu</li> <li>○ Problémy imunity – snížená obranyschopnost organismu</li> <li>○ Změněná reaktivita – změna citlivosti jedince na běžné podněty (alergie, astma)</li> </ul>
<b>Postnatální</b>	
Příčiny vzniku vad a poruch v období po narození – stejné negativní vlivy jako při prenatálním období, ale už se nepřenáší skrz matku, ale působí přímo na organismus jedince	

Tabulka 1: Klasifikace původu vzniku vad a poruch (Slowík, 2016).

Stupně mentální retardace dělíme podle klasifikace MKN-10 do šesti skupin, Tabulka 2. MKN-10 je mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize.

<b>Rozdělení stupňů mentální retardace podle mezinárodní klasifikace</b>		
<b>Označení MNK-10</b>	<b>Slovní označení</b>	<b>Pásmo IQ</b>
F 70	Lehká mentální retardace	50-69
F 71	Středně těžká mentální retardace	35-49
F 72	Těžká mentální retardace	20-34
F 73	Hluboká mentální retardace	0-19
F 78	Jiná mentální retardace	-
F 79	Neurčená mentální retardace	-

Tabulka 2: Rozdělení stupňů mentální retardace dle mezinárodní klasifikace nemocí (MKN - 10) (Fischer, 2008).

### **2.1.1 Lehká mentální retardace**

Tito jedinci mají většinou opožděný vývoj řeči. Problémy se začínají vyskytovat při nástupu do základní školy, potíže v učení, často mají specifické problémy se čtením, psaním. Většina těchto osob je schopna samostatného života, mohou se pracovně začlenit, potřebují pouze dohled a podporu. Umí navazovat a udržovat sociální vztahy.

### **2.1.2 Středně těžká mentální retardace**

Projevuje se opožděným vývojem v dětství, uvažování lze přirovnat k myšlení předškolního dítěte. Jedinci jsou schopni osvojit si běžné návyky, dovednosti, sebeobsluhu. Mohou vykonávat jednoduchou práci. Potřebují trvalý dohled. V dospělosti potřebují tito jedinci různou míru podpory.

### **2.1.3 Těžká mentální retardace**

Jedinci s výrazně opožděným psychomotorickým vývojem. Uvažují na úrovni batolete. Poruchy chování v podobě stereotypních pohybů. Potřeba soustavné pomoci a podpory. Často jde o kombinované postižení. Jsou závislí na péči jiných osob.

### **2.1.4 Hluboká mentální retardace**

Lidé s hlubokou mentální retardací jsou maximálně schopni diferencovat známe a neznáme podměty a reagovat na ně libě či nelibě. Vážné omezení v sebeobsluze, mobilitě a komunikaci. Jsou plně závislí na péči jiných osob. U většiny případů jde o kombinované postižení.

### **2.1.5 Jiná mentální retardace**

Užívá se v případě, kdy není možné zjistit stupeň mentální retardace z důvodů přidruženého dalšího postižení (senzomotorického, somatického, autismu apod.).

### **2.1.6 Specifikovaná mentální retardace**

Užívá se, kdy je prokázána mentální retardace, ale pro nedostatek informací, nelze osobu zařadit do žádné z výše uvedených kategorií.

Mentální postižení tvoří jednu z nejpočetnějších skupin mezi všemi handicapovanými. Růst je možné vysvětlit důsledkem lepší, pokročilejší medicíny (snižování novorozenecké a kojenecké úmrtnosti). V dřívějších dobách by tyto děti nepřežily (Slowík, 2007), (Fischer, 2008).

### 3. Školský zákon

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů.

*„Tento zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova (dále jen "vzdělávání") uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství“ (Zákon 561/2004 Sb., 2004, s. 1).*

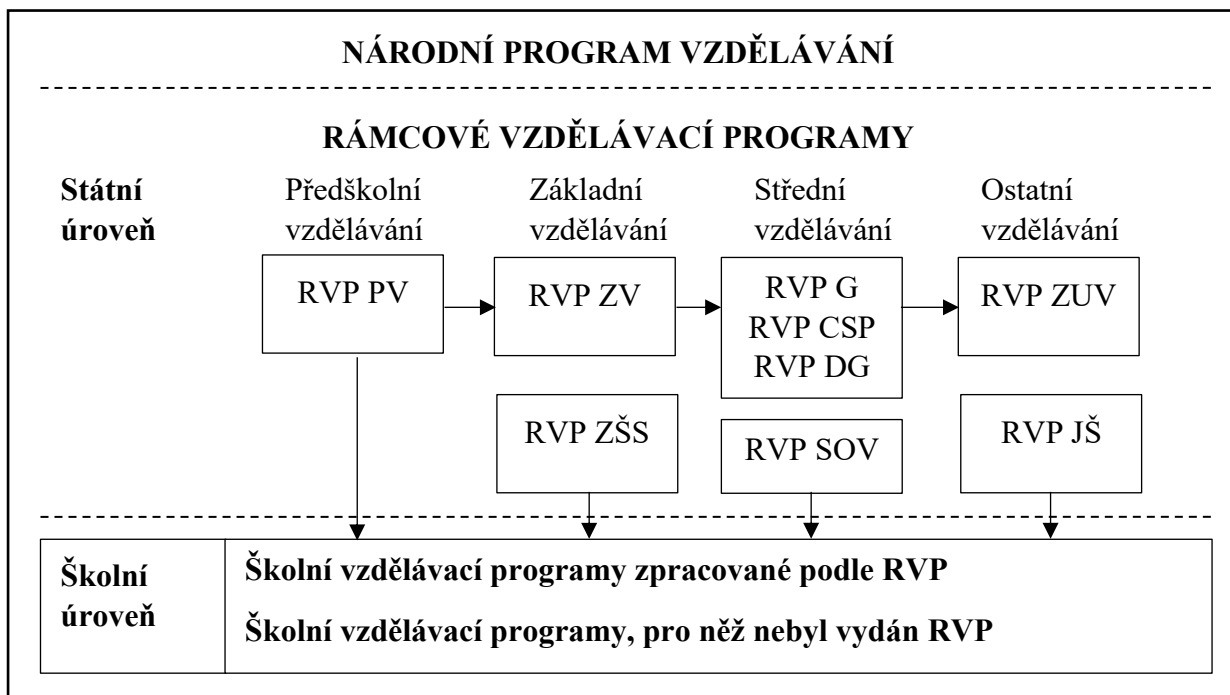
#### Cíle a zásady vzdělávání

- Rovný přístup každého člověka bez ohledu na rasu, víru, národnost, zdravotní stav a jiné.
- Zohledňování vzdělávacích potřeb jedince.
- Vzájemné užívání respektu, úcty, solidarity a důstojnosti.
- Bezplatné, základní a střední vzdělávání občanů ČR, který zřizuje stát, kraj, obec.
- Zdokonalování vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě a uplatnění moderních pedagogických přístupů.
- Možnost vzdělávání každého člověka po celou dobu života.
- Rozvoj celkové osobnosti člověka.
- Uplatnění zásad demokracie (Zákon 561/2004 Sb., 2004).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zpracovává Národní program pro vzdělávání, ve kterém jsou zpracovány cíle vzdělávání, určuje hlavní oblasti, obsahy vzdělávání a prostředky, které jsou důležité k dosažení těchto cílů (Zákon 561/2004 Sb., 2004).

*„Pro každý obor vzdělání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání se vydávají rámcové vzdělávací programy. Rámcové vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů a dále závazným základem pro stanovení výše finančních prostředků přidělovaných podle § 160 až 162“ (Zákon 561/2004 Sb., 2004, s. 3).*  
V jednotlivých školách se vzdělávání uskutečňuje podle školních vzdělávacích programů.





Obrázek 3: Systém kurikulárních dokumentů. RVP. <http://www.msmt.cz> (*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018*).

PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální; RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia; RVP GSP – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou; RVP DG – Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia; RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání; RVP ZUV – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání; RVP JŠ – Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky.

## 4. Rámcový vzdělávací program (RVP)

Rámcový vzdělávací program vychází z národního programu vzdělávání (bílá kniha) a ze zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Jde o vzdělávání žáků od 2 do 19 let. Státní úroveň představuje Národní program vzdělávání (NPV) – jedná se o požadavky na vzdělávání. A Rámcové vzdělávací programy (RVP) – vymezuje vzdělávání pro jednotlivé etapy (předškolní, školní, střední).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV).

Základní dokument pro mateřské školy, který formuluje hlavní „požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018, s. 5).

RVP PV ustanovuje vzdělanostní základ, určuje společný rámec. Učitelé si pak pomoci RVP PV vytváří vlastní školní vzdělávací program (ŠVP) (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018).

### Hlavní principy RVP PV:

- Přijímat přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a snažit se tyto specifika promítat do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání.
- Každému dítěti umožňovat rozvoj a vzdělávání dle jeho individuálních možností a potřeb.
- Vytváření základních klíčových kompetencí, kterých lze dosáhnout v etapě předškolního vzdělávání.
- Formuluje kvalitu předškolního vzdělávání z pohledů cílů vzdělávání, podmínek, obsahu a výsledků.
- Měl by zaručovat srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů, které jsou poskytovány jednotlivými mateřskými školami.
- Dává každé mateřské škole prostor pro rozvoj různých programů a kompetencí.
- Poskytuje mateřským školám různé formy a metody vzdělávání, dovoluje přizpůsobit vzdělávání regionálním a místním podmínkám, možnostem a potřebám.
- Dává kritéria pro hodnocení mateřské školy i pro hodnocení poskytovaného vzdělávání (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018).

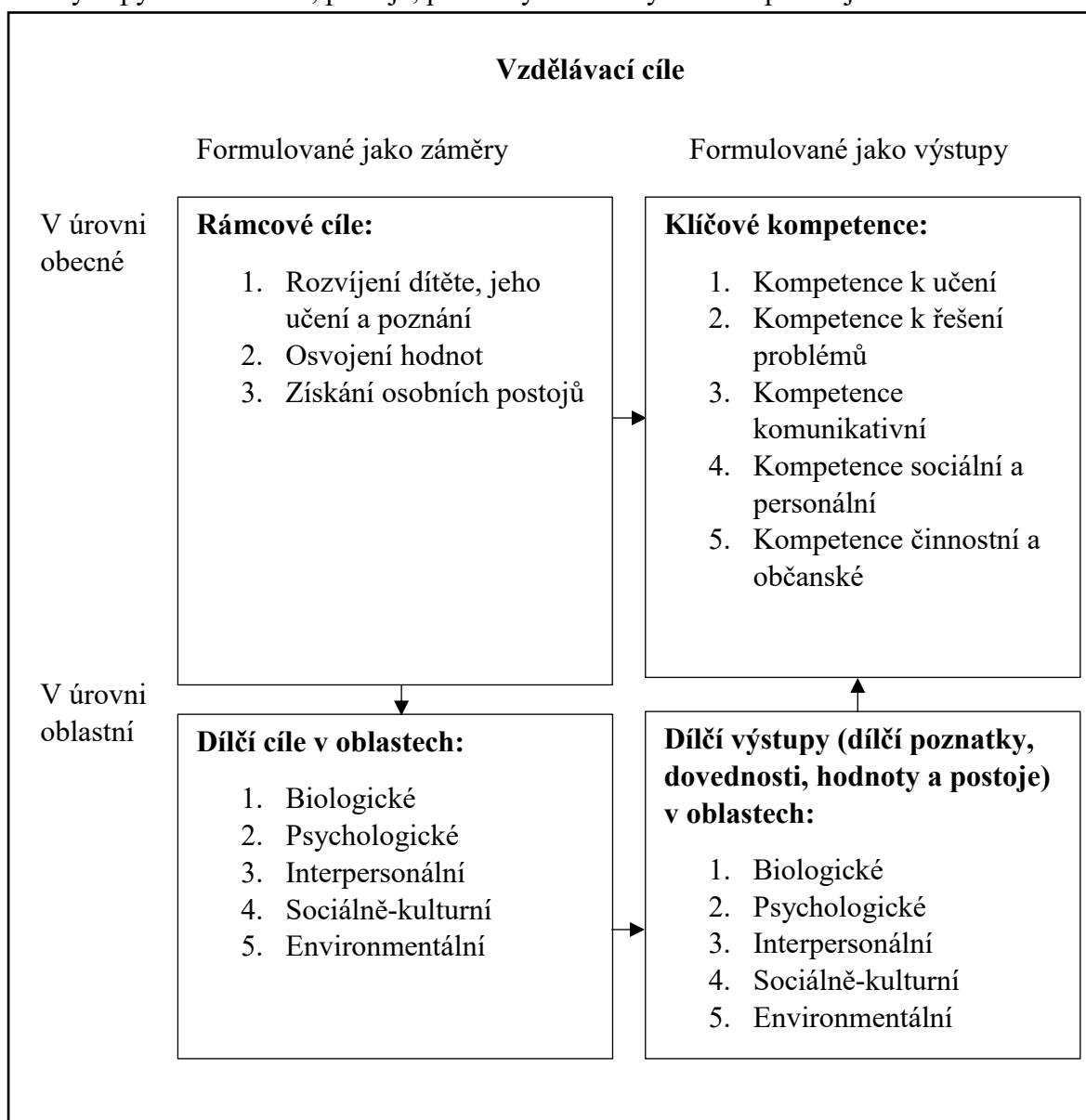
### Cíle předškolního vzdělávání:

rámcové cíle – určují záměry předškolního vzdělávání

klíčové kompetence – obecnější způsobilosti dosažitelné v předškolním věku

dílčí cíle – konkrétní účel ke každé vzdělávací oblasti

dílčí výstupy – dovednosti, postoje, poznatky a hodnoty které odpovídají dílčím cílům



Obrázek 4: Cíle vzdělávání RVP (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018).

„Obecné záměry vzdělávání jsou vyjádřeny pomocí rámcových cílů, výstupy pak v podobě klíčových kompetencí. Rámcové cíle se promítají do pěti vzdělávacích oblastí a získávají podobu cílů dílčích. Jejich průběžné naplňování směřuje k dosahování dílčích kompetencí, které jsou základem pro postupné budování kompetencí klíčových“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018, s. 9).

#### Vzdělávací obsah:

- By měl naplňovat vzdělávací záměry a dosahování vzdělávacích cílů.

- Je určen pro děti ve věku od 2 do 7 let.
- Děti se učí pomocí činností praktických nebo intelektových.
- Pojem učivo je nahrazen pojmem vzdělávací nabídka.

## **Vzdělávací oblasti**

Všechny vzdělávací oblasti jsou propojeny a vzájemně se prolínají. Vzdělávací obsah je členěn do pěti vzdělávacích oblastí: psychologické, biologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální.

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika
3. Dítě a ten druhý
4. Dítě a společnost
5. Dítě a svět

Obsah zahrnuje dílčí cíle, vzdělávací nabídku a předpokládané výsledky.

**Dítě a jeho tělo** – podpora dítěte v oblasti biologické tzn. fyzické zlepšování tělesné a pohybové zdatnosti, rozvoj pohybových a sebeobslužných dovedností, pozitivní vedení ke zdravému životnímu stylu.

**Dítě a jeho psychika** – podpora dítěte v oblasti psychologické, snaha povzbuzovat psychickou zdatnost, duševní pohodu, rozvíjení intelektu, řeči, poznávacích procesů. Prohlubování citů, vůle a schopnost umět se zhodnotit a projevit svůj názor.

**Dítě a ten druhý** – podpora dítěte v oblasti interpersonální, snaha o utváření vztahu dítěte k vrstevníkům, k dospělým, k autoritě. Obohacování vzájemné komunikace.

**Dítě a společnost** – podpora dítěte v oblasti sociálně-kulturní znamená uvést dítě do asociace ostatních lidí, seznámení s pravidly soužití, uvědomování si materiálních a duchovních hodnot každého člověka. Osvojování kultury a umění. Snaha o vytváření společenské pohody ve svém prostředí.

**Dítě a svět** – podpora dítěte v oblasti environmentální vede k úsilí stavět u dítěte povědomí o světě a jeho dění, úcta k životu a snaha o pochopení důležitosti životního prostředí (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018).

## 5. Školní vzdělávací program (ŠVP)

Školní vzdělávací program je dokument, podle kterého probíhá vzdělávání dětí v mateřské škole. Každá mateřská škola má svůj školní vzdělávací program, který stručně, přehledně a jasně podává informace o dané mateřské škole. Školní vzdělávací program je veřejným dokumentem a je povinnou součástí dokumentace mateřské školy. ŠVP mateřská škola zpracovává v souladu s RVP PV a dalšími obecně platnými předpisy. Odpovědný za vytvoření ŠVP je ředitel školy, ale na jeho tvorbě se podílí i pedagogický personál, který konkretizuje vzdělávací obsah, strukturuje, plánuje a volí metody a prostředky výchovy a vzdělávání. Rodiče dětí jsou se školním vzdělávacím programem seznamováni a některé jeho části mohou být s rodiči projednávány (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018).

### **Školní vzdělávací program obsahuje tyto kruhy:**

- Identifikační údaje o mateřské škole.
- Obecná charakteristika školy.
- Podmínky vzdělávání.
- Organizace vzdělávání.
- Charakteristika vzdělávacího programu.
- Vzdělávací obsah.
- Evaluační systém a pedagogická diagnostika.

## 6. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Podle §16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který uvádí, že *„dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“* (Zákon 561/2004 Sb., 2004, s. 10).

Zjednodušeně si pod pojmem speciální vzdělávací potřeby můžeme představit skupinu lidí, kteří potřebují speciální přístup při vzdělávání, který vyžaduje ohledy. V podstatě lze říci, že každý člověk má vlastní „speciální“ vzdělávací potřeby.

### Podpůrná opatření

*„Podpůrná opatření představují podporu pro práci pedagoga se žákem, kdy jeho vzdělávání v různé míře vyžaduje upravit průběh jeho vzdělávání. Cílem úprav je především vyrovnávat podmínky ke vzdělávání žáka, které mohou být ovlivněny mírnými problémy nebo závažnými obtížemi, které jsou způsobeny nepřipraveností žáka na školu, odlišnými životními podmínkami a odlišným kulturním prostředím, ze kterého žák vstupuje do vzdělávání. Současně početnou skupinu budou představovat žáci s nepříznivým aktuálním zdravotním stavem, který může ovlivňovat vzdělávání žáků, nebo je příčinou zdravotní znevýhodnění (postižení) žáka“* (Podpůrná opatření, ©2013-2019).

- Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení.
- Úprava organizace, speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání.
- Prodloužení délky vzdělávání.
- Úprava podmínek při přijímání a ukončování vzdělávání.
- Aplikace kompenzačních a rehabilitačních pomůcek.
- Využití speciálních učebnic a didaktických materiálů.
- Zajištění výuky předmětů speciálně pedagogické péče.

- Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.
- Služby asistenta pedagoga (Všechny podpůrná opatření jsou uvedeny v § 16 odst. 2 školského zákona).

*Podpůrná opatření se podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti člení do pěti stupňů; různé druhy nebo stupně podpůrných opatření lze kombinovat. Jejich uplatňování se řídí vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných“ (NÚV, 2018).*

**První stupeň podpůrného opatření** – provádí škola i bez doporučení školského poradenského zařízení. Druhý až pátý stupeň lze poskytnout pouze s doporučením školského poradenského zařízení (Zákon 561/2004 Sb., 2004).

Tento první stupeň slouží k vyrovnání mírných obtíží žáka ve vzdělávání, které jsou většinou způsobeny nepříznivými vnitřními nebo environmentálními faktory. Pro tyto žáky se tvoří plán pedagogické podpory, který umožňuje vhodnější edukační vedení. Pokud nedojde do tří měsíců ke zlepšení, doporučuje se dítěti navštívit školské poradenské zařízení (Zákon 561/2004 Sb., 2004), (Valenta, 2018).

**Druhý stupeň podpůrného opatření** – převážně určený pro žáky s opožděným vývojem, s odlišným sociokulturním prostředím, se specifickými poruchami chování a učení, mírné oslabení sluchových a zrakových funkcí a mírné řečové vady. Lze v podstatě říci, že se jedná o žáky, kteří odpovídají dolnímu pásmu podprůměru intelektových schopností. Od druhého stupně je využíván individuální vzdělávací plán.

**Třetí stupeň podpůrného opatření** – je stanovený pro žáky s lehkým mentálním postižením, žákům se závažnými specifickými poruchami učení, s poruchami autistického spektra (PAS), tělesné a percepční postižení a vadou řeči. Od třetího stupně lze využívat služeb asistenta pedagoga.

**Čtvrtý stupeň podpůrného opatření** – je určený pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním, percepčním a tělesným postižením, pro žáky se závažnými poruchami chování, PAS a žáky se závažnými poruchami řeči.

**Pátý stupeň podpůrného opatření** – slouží žákům s nejtěžšími stupni postižení a pro žáky s postižením více vadami (Valenta, 2018).

## 7. Charakteristika dítěte v předškolním období

Předškolní období je jedno z nejvýznamnějších vývojových období. Předškolní období trvá od 3 do 6 až 7 let. Předškolní se jmenuje z důvodu, že jde o přechod dítěte z předškolní instituce do školy. Toto období je velmi zlomové pro psychiku dítěte. Dítě potřebuje řád, důsledné vedení, stabilní zázemí jak v mateřské škole, tak v rodině. Velmi důležitý je rozkvet vztahů s vrstevníky-umět se prosadit. Rozvíjí se hra, komunikace a samostatnost (Bednářová, 2017), (Kopecká, 2011).

### Jednotlivé oblasti vývoje:

- motorický vývoj
- kognitivní vývoj
- řeč
- emoční vývoj a socializace
- hra

### 7.1 Motorický vývoj

Dítě v tomto období vyroste průměrně o 5 – 6 cm a přibere 2 – 3 kg za rok. Motorický vývoj se stále zdokonaluje.

#### Motorický vývoj má několik rovin:

- hrubá motorika
- jemná motorika
- lateralita
- grafomotorika

**Hrubá motorika** je označována jako schopnost ovládat celkové pohyby těla. Jde o souhrn pohybových dovedností (držení těla, koordinace horních a dolních končetin) Mezi ně patří samostatná chůze, chůze ze schodu do schodů i pozpátku, dítě umí skákat, ložit po žebříku, hopsat, zvládne stát na jedné noze, házet, pohybovat částmi těla podle pokynů. Jedná se o celkové zlepšení koordinace. (Toto období je vhodné pro zahájení sportů. Například jízda na kole, koloběžce, lyžování, bruslení).



Pohybová koordinace je též spojena se sebeobsluhou. To znamená, že dítě se umí samo obléknout, vysvléknout, umí si zavázat tkaničky, uklízí, má osvojené hygienické návyky. V tomto období chce dítě pomáhat s úklidem, nákupem. Má tak pocit důležitosti.

**Jemnou motoriku** můžeme charakterizovat jako pohyby řízené aktivitou drobných svalů, jde o postupné zdokonalování jemných pohybů rukou, které se rozvíjí pomocí rukodělných činností různého charakteru. Například skládání kostek, puzzle, navlékání korálek, modelování z modelářských hmot, práce se stavebnicemi, kamínky, pískem a prstovými barvami.

Kolem 4. roku se vyhraňuje **lateralita** (dominance hemisféry, dítě začíná preferovat jednu ruku více než druhou.). Lateralitu zjišťujeme pomocí pozorování dítěte při spontánních aktivitách. Velmi důležité je nechat dítě, aby si zvolilo svoji dominantní ruku a dítě nenutit a nepřeučovat. Zřetelně se lateralita začíná projevovat v 5. – 7. roce. Zcela vyhraněná lateralita se objevuje mezi 10. - 11. rokem. **Lateralitu oka** můžeme vypořizovat pomocí krasohledu (dítě se dívá do krasohledu) (Bednářová, 2017), (Langmeier, 2006), (Kopecká, 2011), (Bednářová, 2015), (Bytešnicková, 2012).

**Grafomotorika** je soubor psychomotorických činností, které napomáhají k cílené a postupné přípravě na zvládnutí psaní. Pozorujeme návyky při kreslení, obsah kresby, zda kresba odpovídá věku dítěte. Dále pozorujeme plynulost, přesnost a vedení čáry. Kolem třetího roku bývá podnícen špetkový úchop. Důležité je také sledovat postavení a uvolnění svalů paže, ruky a zápěstí (Bytešnicková, 2012), (Bednářová, 2015).

#### **Správné návyky při kreslení:**

- *držení těla*
- *držení psacího náčiní*
- *postavení ruky při kreslení a psaní*
- *uvolněné ruky, tlaku na podložky* (Bednářová, 2015, s. 7)

Pro kreslení a později psaní je důležité, aby bylo dítě schopno koordinace mezi rukou a okem tzv. vizuomotorická koordinace (Bednářová, 2015).

Hrubá motorika – zaměřujeme se na pohyblivost dítěte, rovnováhu, koordinaci. Monitorujeme dítěte při běžných aktivitách. Pozorujeme koordinaci pohybů, rychlost a provedení.

Jemná motorika – Pozorování dítěte při hrách se stavebnicemi, při ručních pracích i sebeobslužných dovednostech.

Hmatové vnímání – Dítě necháme předmět ohmatat, jeho úkolem je předmět poznat, rozeznat materiál, geometrické tvary.

Grafomotorické prvky – zde se můžou využít pracovní listy nebo tvar dítěti předkreslit.

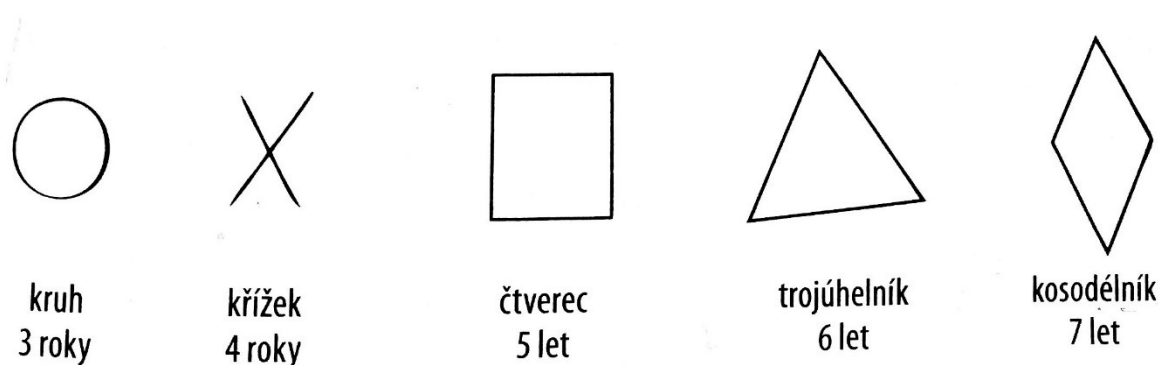
Vizuomotorika – Sledování vedení linie, plynulost a rychlost čáry, nepřerušované obtahování čáry, obkreslování jednoduchého obrázku. Pozorujeme, zde dítě obkreslilo i detaily obrázku.

Lateralita ruky – Pozorování dítěte, kterou rukou vykonává činnost, kterou ruku má jako dominantní. Také pozorujeme obratnost ruky. Dominantní je ta ruka, kterou dítě provozuje většinu činností.

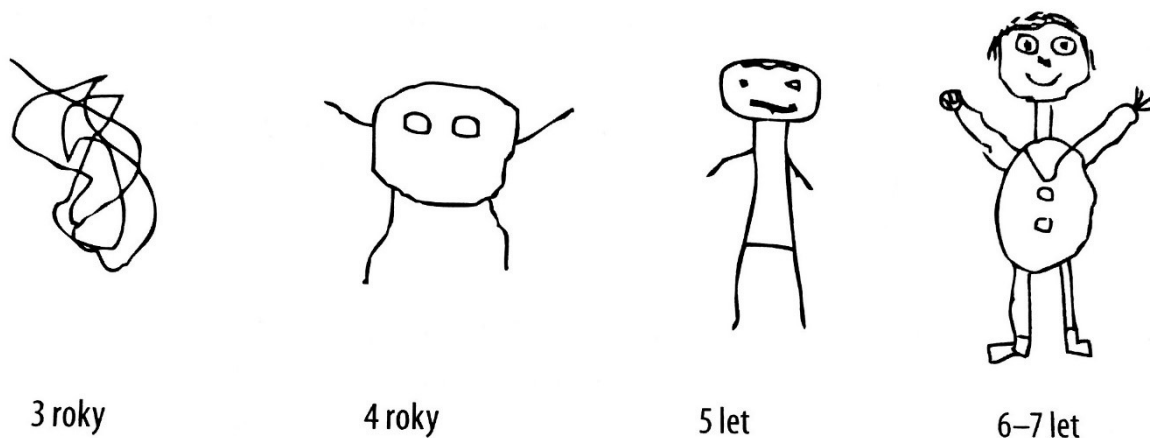
Lateralita oka – Všimání, kterým okem se dítě dívá do otvoru například: kukátko, papírová rulička, krasohled (Bednářová, 2015).

### Vývoj kresby

Vývoj kresby má různé fáze. Dítě zvládá napodobit různé čáry, křížky, čtverec, trojúhelník, je schopno vyjádřit své představy (Langmeier, 2006).



Obrázek 5: Vývoj kresby tvarů (Kopecká, 2011).



Obrázek 6: Vývoj kresby (Kopecká, 2011).

## 7.2 Kognitivní vývoj

V kognitivním vývoji se rozvíjí myšlení, paměť, fantazie, komunikace, pozornost, a především schopnost klást otázky. Kolem 4. roku přechází inteligence dítěte z předpojmové úrovně na úroveň názorového myšlení. Dítě začíná uvažovat v celostních pojmech, usuzování je ale zatím vázáno na vnímané či představované. Zaměřování vždy na to, co dítě vidí nebo vidělo (Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická, b.r.).

**Piaget** definoval základní vývojová stádia dítěte. Jedno z nich je předoperační stádium (2-7 let). Dítě se učí užívat jazyk, třídí předměty podle jednoho rysu (modré, kulaté, hladké), myšlení je převážně egocentrické (nevnímá názory jiných lidí) (Piagetova teorie kognitivního vývoje, Stadia morálního usuzování, b.r.).

**Percepce** (proces vnímání). Vnímání je kognitivní proces. Zprostředkovává nám kontakt s okolním světem. Umožňuje nám se orientovat v okolním prostředí. Vlivem dozrávání centrální nervové soustavy dochází k rozvoji percepce. Dítě v předškolním věku nerozlišuje detaily. U konce předškolního období přechází vnímání na diferencované. Zrakové vjemy jsou velmi užívané, protože nejvíce upoutají pozornost dítěte. Čím víc je dítě starší, tím více dokáže vnímat detaily (příklad: rozpoznávání písmen v první třídě.) (Šmelová, 2012).

### Chápání prostoru a času

Dítě vnímá prostor nepřesně. I když už se v domácím prostředí orientuje bez větších problémů (Bednářová, 2017). Dítě v předškolním věku má tendence vzdálenost podceňovat nebo naopak přeceňovat. Těžko se jim odhadují prostorové vztahy.

Pro dítě není čas důležitý. Minulost a budoucnost je pro ně nepodstatná, děti v předškolním věku zajímá spíše přítomnost než budoucnost (Vágnerová, 2000). Děti chápou čas převážně v určitých souvislostech jako například „ještě se třikrát vyspím a pojedu k babičce“. Věci, které se vážou ke konkrétní situaci. Během předškolního období dokážou děti pochopit pojmy jako později, dříve, umějí rozlišit delší a kratší dobu. Děti v předškolní věku mají tendence čas přeceňovat. Podobně jako je to u přeceňování a podceňování v prostoru. U členění času užívají děti v předškolním věku především dnů v týdnu. Jiné jednotky (týden, měsíc, rok) ve vlastních úvahách neuvádějí (Vágnerová, 2005).

## Myšlení

V myšlení v tomto období nastává výrazná vývojová změna. Z předpojmového myšlení se přechází na názorové, intuitivní myšlení. Dítě se zabývá tím, co vidělo a prožilo, ale myšlení není ještě logické (Šimíčková-Čížková, 2003), (Kopecká, 2011). Dítě v předškolním období už ví, že vše kolem nás má nějaké pojmenování. Už tedy neuvádí otázky „co to je?“ ale nahradí jí otázkou „proč?“. Dítě má zájem o okolní dění je zvědavé a spokojené, když mu na otázky dospělí odpovídají. Na konci předpojmového období je dítě schopno nápodoby a fiktivní hry. Dítě je přesvědčeno, že každý člověk chápe a vidí věci stejně jako ono samo. Že každý sdílí jeho úhel nazírání (Bednářová, 2017). „*Vše je vztahováno k aktuální činnosti a pocítům dítěte. Nerozumí tomu, jak se dospělí mohou smát, když ono samo pláče. Naopak když v rodině někdo zemře a milovaní dítěte pláčou, ono nerozumí dobře podstatě jejich smutku, ale jejich projevy se snaží změnit svými silami, utírá jim slzy, tvaruje jim ústa k úsměvu. Věří, že to postačí ke změně. Když se dospělí před dítětem hádají, snaží se tomu zabránit tím, že jim zakrývá ústa nebo si zacpává uši, jako by tím hádka přestala existovat*“ (Bednářová, 2017, s. 30).

## Rysy myšlení:

- Egocentrismus – dítě nechápe že jiní lidé mohou mít jiný názor. Dítě pozoruje svět vlastním vnímáním. (když dítě nechce, aby ho někdo viděl, zakryje si oči rukama.) Dítě si myslí, že každá osoba má stejné znalosti jako má on sám.
- Magičnost – zkreslování toho co je reálné a co je fantazie.
- Absolutismus – přesvědčení dítěte o jednoznačné platnosti (pokud dítě uslyší, že pes nosí v tlamě noviny, je přesvědčený, že tuto činnost dělá každý pes).
- Fenomenismus – dítě klade důraz na určitou představu světa (odmítá připustit, že velryba není ryba) (Vágnerová, 2005), (Kopecká, 2011).

V tomto věku je dítě ovlivněno svojí fantazií a představivostí (věří ve strašidla, víly, Ježíška.)

Antropomorfismus – sklon k polidšťování předmětu

Fantazijní přístup – fantazie dominuje nad vnímáním reality (Bednářová, 2017).

Dětskou fantazii pěkně vystihuje píseň od Jiřího Suchého Dítě školou povinné (Kopecká, 2011).

*„Co se všechno nestane, když si dítě zamane.*

*Kuchyně se stane lesem a štokrle medvědem.*

*Já i vy to špatně nesem, že to taky nesvedem“ (Suchý, 2011).*

## **Paměť**

Paměť se v předškolním období rychle vyvíjí. Dítě nemá snahu si cíleně něco zapamatovat. Hovoříme tak o bezděčné paměti, která je v tomto období typická. Paměť záměrná (úmyslná) se začíná vyvíjet až kolem pátého roku. Zpravidla převažuje paměť mechanická. Je toho důkazem mateřská škola, kde se dítě učí několik básniček a písniček, zde dítě využívá mechanickou paměť bez toho, aby si uvědomovalo, že se něčemu učí. Paměť je konkrétní – dítě si lépe pamatuje konkrétní situace než slovní popis. Také v tomto období převládá krátkodobá paměť, i když okolo 5. – 6. roku se objevuje paměť dlouhodobá. Dítě si pamatuje smrt milovaného mazlíčka, hádku rodičů a podobné, pro dítě významné příhody. Dítě si pamatuje převážně citově zabarvené situace. Je potřeba mít na paměti, že každé dítě je individuální a též v oblasti paměti mohou být velké odchylky (Kopecká, 2011), (Bednářová, 2017).

## **Fantazie**

V tomto věku je dítě ovlivněno svojí fantazií a představivostí (věří ve strašidla, víly, Ježíška.) Fantazie předškolního dítěte je velmi barvitá a bohatá. Nesrozumitelnost dětských vjemů a detailů, jsou dítětem doplňovány v takzvanou dětskou konfabulací. Dítě je přesvědčené, že jeho myšlenky jsou pravdivé. (Dítě tvrdí, že umí skákat na jedné noze, avšak vždy skočí na obě nohy). Je důležité, aby dospělí lidé chápali tyto potřeby dětí a nechali jim prostor. Větší míra imaginace může mít později vliv na umělecký rozvoj dítěte (osoby) (Bednářová, 2017).

### 7.3 Řeč

Řeč je dorozumívací prostředek a hraje významnou roli v sociální integraci. V předškolním období se řečové dovednosti zkvalitňují. Rozšiřuje se slovní zásoba, (dítě okolo 5 roku umí užívat kolem 2 000 slov. V 6 letech je to pak ještě vyšší počet 3 000 slov). Dítě si osvojuje gramatická pravidla, skloňování, časování, stupňování. Přesto je většinou výslovnost tříletého dítěte nedokonalá. V předškolním období nastává stádium logických pojmů (Máma není jen moje máma, ale je to ta žena, která má dítě.) Myšlení úzce souvisí s rozvojem řeči. Jde o druhé ptací období „proč“. Děti v předškolním období mají svůj slovník. Jde o tzv. neologismy. Jsou to slova, která neexistují a dítě si je vytvoří samo příklad: „*Tatínek dělá mrakánky*“ – tatínek se mračí. Dítě v tomto období již dokáže vyjadřovat své pocity a potřeby. Řeč se stále zdokonaluje, dítě umí užívat složitější věty a souvětí. Důležité je s dítětem mluvit, číst knihy – pohádky. V době povinné školní docházky mizí patlavost a řeč je většinou plně vyvinuta (Šimíčková-Čížková, 2003), (Langmeier, 2006), (Kopecká, 2011), (Bednářová, 2017).

#### **Vývoj řeči je ovlivněn:**

**Motorikou** – pro mluvení je lepší vzpřímená poloha dítěte. Hrubá motorika je proto velmi důležitá, (sed, lezení, chůze).

**Vnímáním** – jeden z velkých vlivů na rozvoj řeči má sluch. Rozeznání matčina hlasu, mluvní vzor, záměrné poslouchání. Zrak je též velmi důležitým faktorem pro rozvoj řeči. Odezírání mluvidel a neverbální komunikace, spojování slov s předmětem.

**Sociálním prostředím** – zde hraje velkou roli rodina, v níž dítě vyrůstá, výchovný styl. Dítě by mělo mít správný mluvní vzor. Při nedostatku podmětů může dojít k pomalejšímu vývoji v řeči. Naopak při velkém podněcování řeči může dojít k negativismu, zadržávání či k neurotickým projevům.

#### **Rozdělení jazykových rovin:**

**Foneticko-fonologická rovina** – sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost

**Morfologicko-syntaktická rovina** – jde o užívání slovních druhů, ohýbání slov, tvoření vět a souvětí.

**Lexikálně-sémantická rovina** – Užívání aktivního a pasivního slovníku, vyjadřování a porozumění mluvené řeči. (Pro správný rozvoj řeči je velmi významné vše pojmenovávat).

**Pragmatická rovina** – jde o praktické užití řeči, schopnost umět se vyjádřit, sociálně uplatnit. Kolem 3. až 4. roku umí dítě konverzaci navázat a udržovat ji (Bednářová, 2015).

## 7.4 Emoční vývoj, socializace

Emoční vývoj v předškolním věku je intenzivní, krátkodobý a proměnlivý. Dítě si postupně osvojuje citové projevy, umí zhodnotit své chování. Emoce dítěte mají větší stabilitu a jsou spojeny na aktuální situaci. Děti jsou většinou pozitivně laděné, veselé. Rozvíjí se smysl pro humor. Dítě využívá spontánních činností. Při neúspěchu může dojít ke zlosti a vzteku. Ve čtyřech letech se může objevit strach z neznámého prostředí a z neznámých lidí, který časem odstoupí. Citové prožitky jsou intenzivní, střídání smíchu a pláče.

Vyvíjí se vyšší city (rozvoj vztahu k dospělým i k vrstevníkům-dítě potřebuje kamaráda se kterým si bude hrát, vztah k sobě samému. Rodina dítěte hraje důležitou roli, uvádí dítě do společnosti (Langmeier, 2006), (Vágnerová, 2005), (Kopecká, 2011), (Šimíčková-Čížková, 2003), (Bednářová, 2017).

Dítě akceptuje normy chování, které přijímá a respektuje od autority. Dítě bez problémů přechází z jedné role do druhé (role doma, role spolužáka). Role se od sebe podstatně liší, důležité je identifikovat, zda se jedná o mužskou či ženskou roli. Obě tyto role jsou v předškolním věku velmi důležité. V tomto věku je dítě schopno vyjmenovat své role (formování vlastní identity- „jsem kluk, syn, kamarád“) V předškolním období dítě také začíná chápat, co je správné a co je špatné, zda zlobí nebo je hodné. Je si vědom svých povinností. Při porušení stanovených pravidel přijde trest. Chápe význam pochvaly a naopak kárání (Bednářová, 2017), (Kopecká, 2011).

V tomto období je velmi důležité kde dítě vyrůstá, v jakém prostředí. Jsou zde formovány mezilidské vztahy, který mají význam pro budoucnost (partnerské vztahy). Dítě potřebuje vidět a být v kontaktu se svými rodiči. Je důležité, aby dítě bylo součástí hašteření a smířování rodičů. Také v tomto období dítě objevuje své tělo, pohlavní orgány. Uvědomuje si pohlavní odlišnosti. Je velmi důležitá přítomnost obou rodičů. Vzájemné působení obou pohlavních vzorů. Důležitý je také vztah k sourozencům (velkou roli hraje, zda je sourozenec mladší či starší a jestli je dívka nebo kluk) a k prarodičům (Bednářová, 2017).

Při nástupu do mateřské školy (MŠ) dochází ke zlomovému bodu. Dítě prožívá strach, nechce od mámy, možná separační úzkost. Důležitá je spolupráce rodičů s učitelkami

mateřských škol. Dítě navazuje kontakt s vrstevníky. Přátelství většinou trvá jen krátce a není hluboké, ale pro dítě je velmi důležité. V mateřské škole dítě rozvíjí komunikační dovednosti, mezilidské vztahy a rozvoj hry (Kopecká, 2011), (Šimíčková-Čížková, 2003).

## 7.5 Hra

Hra je v předškolním období hlavní, nejpřirozenější a základní činností. V dalších vývojových obdobích je to učení a práce. Cílem hry je radost. Prostřednictvím hry, získává dítě přehled o světě, rozvíjí svou osobnost. Hra je velmi důležitá pro každého jedince. Dítě užívá všech možných her, hraje si i když je nemocné či unavené. Může se do hry vžít natolik, že zapomene jít třeba i na záchod (Kopecká, 2011). Dítě by si mělo hrát často a spontánně. U dětí v předškolním věku se také můžeme setkat s vytvořením imaginárního kamaráda. Jedná se o přirozený jev. Věkem se mění to, jak si dítě hraje (Bednářová, 2017), (Kopecká, 2011), (Bednářová, 2015).

Hry se dělí na volné hry a hry s pravidly. V předškolním období jsou oblíbené oba typy her. Volné hry: dítě si je vymýšlí samo, hry „na něco“ (jedná se o hru nápodobou dítě si hraje na mámu, na popeláře, na kuchaře atd.) V předškolním věku se také začínají projevovat rozdíly u chlapců a dívek. Holčičky si hrají s panenkami a kočárky, chlapci upřednostňují auta a motorčky. U konce předškolního období dítě začíná chápat že, hry, které si hrál jen jako se dají vykonávat i v běžném životě. To znamená, že dítě má potřebu pomáhat v domácnosti. Pro dítě je „práce“ atraktivní činností (Kopecká, 2011), (Šimíčková-Čížková, 2003).

### Typy her:

- Funkční, činnostní (stavby z písku, kostek).
- Konstrukční, realistické (využití klacíku jako pušky).
- Rolové (na něco).
- Manipulační (šroubování, navlékání korálků).
- Pohybové (hry za pomoci pohybu) (Langmeier, 2006), (Kopecká, 2011).

Václav Příhoda rozdělil hry do následujících skupin.

#### 1. Instinktivní

- Experimentační – tahání, cloumáním předmětem, kousání.



- Lokomoční – skákání, pobíhání, plavání.
- Lovecké – honičky, chytání fiktivní kořisti.
- Agresivní a obranné – hra na schovávanou, škádlení.
- Sexuální – laskání, milostné zápasení.
- Sběratelské – sbírání známek.

## **2. Senzomotorické**

- Dotykové – ohmatávání předmětů.
- Motorické – házení, atletické a rytmicko-taneční hry.
- Sluchové – pískání, bubnování, troubení, pokřikování, zvonění.
- Zrakové – hry s paprskem a krasohledem, prohlížení obrázků.

## **3. Intelektuální**

- Funkční – přesypání písku, hrabání tunelů.
- Námětové – na pošťáka, na kadeřnici.
- Napodobivé – umývání nádobí, vysávání.
- Fantastické – rozhovor s fiktivní osobou.
- Konstruktivní – stavění, zatloukání hřebíků.
- Hlavalamné a skládací – skládání obrazců.
- Kombinační – šachy, dáma, rébus.

## **4. Kolektivní**

- Soutěživé – míčové, střílení do terče.
- Pospolité – hra na školu, dramatické hry.
- Rodinné – hra na domov, hry s panenkami.
- Stolní – domino, pexeso, karetní hry (Příhoda, 1977).

Brian Sutton – Smith dělí hry:

- a) hry průzkumné
- b) konstrukční a tvořivé
- c) hry obratnosti a síly
- d) hry napodobování a hraní rolí (Langmeier, 2006)

## **Školní zralost**

Zahájením povinné školní docházky končí předškolním obdobím. Dítě musí rok před nástupem do školy navštěvovat mateřskou školu, aby si zvykl na výchovný řád školy, akceptoval spolužáky a autoritu. V posledním roce mateřské školy učitelky připravují děti na začátek povinné školní docházky v základní škole. Rodiče, kteří si myslí, že dítě není ještě připraveno na povinnou školní docházku, může zažádat o odklad školní docházky. Ten však musí doporučit pedagogicko-psychologická poradna a dětský lékař. Vývoj dítěte je hodnocen těmito faktory: tělesná zralost, kognitivní zralost, emoční, motivační a sociální zralost.

### **Tělesná zralost:**

- Hodnotí se výška a hmotnost. V průměru by měli mít chlapci 110–118 cm a 17–22 kg. a dívky 105–115 cm a 19–23 kg.
- Vývoj zubů – výměna chrupu.

### **Kognitivní zralost:**

- Dítě začíná logicky myslet.
- Dobrá kvalita paměti (sluchová, zraková paměť).
- Dokáže se déle soustředit.
- Porozumění, kvalita řeči, dorozumívání dítěte.

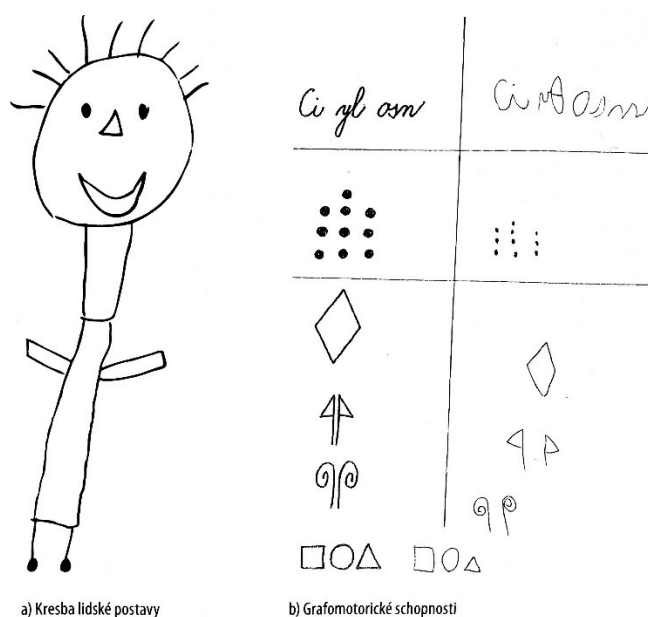
### **Emoční, motivační a sociální zralost:**

- Schopnost kontrolovat city a impulzy.
- Dítě je schopno pracovat mezi spolužáky.

- Respektuje autority.
- Dítě je méně závislé na rodině.

Jiráskův test školní zralosti. (převážně se využívají jeho jednotlivé oblasti.)

- kresba lidské postavy
- napodobení psacího písma
- obkreslení deseti teček



Obrázek 7: Vzor testu (Kopecká, 2011).

Školní zralost dokazuje, že pokud je dítě připraveno na školní proces, může dosáhnout lepšího výkonu a hodnocení. Tak se dítě cítí mnohem lépe, protože je spokojený se svým výkonem. Dítě, které není dostatečně zralé na školní proces, má problém už v základních pravidlech. Naopak dítě, které je zralé na zahájení školní docházky je vyrovnanější a odolnější. Má radost samo ze sebe (Kopecká, 2011), (Langmeier, 2006), (Vágnerová, 2000).

## II. Praktická část

### 8. Aktivity dětí s kombinovaným postižením v předškolním věku

#### 8.1 Cíl práce:

##### Výzkumný cíl

- Zjistit, jak děti s kombinovaným postižením v předškolním věku zvládají metodický list zařazený do vzdělávací oblasti „Dítě a svět“. V rámci školního vzdělávacího programu je metodický list zařazen do bloku „Jaro je tu děti, beruška k nám letí.“

##### Výzkumné otázky

- Jak děti s kombinovaným postižením zvládly metodický list?
- Jak se zapojily do činností?
- Jak je práce bavila?

##### Výzkumné metody

- Ke zjištění údajů v rámci výzkumného šetření jsem zvolila kvalitativní výzkum.

Kvalitativní výzkum je podle známé definice Dismanaa (2000, s. 285) „*nenumerické šetření a interpretace sociální reality, přičemž jeho cílem je odkrýt význam podkládaný sdělovaným informacím.*“ Lze tedy říci, že kvalitativní přístup vychází z toho, jak účastníci chápou různé pojmy a vztahy sociální reality. Výzkumníkovým cílem je tedy snaha porozumět situaci, tak jak jí chápou sami aktéři (Švaříček, 2007). Tuto snahu Bryman pojmenovává jako „pohled z perspektivy subjektu“ která znamená popis každodenních detailů reality, chápání chování, významu v sociálních kontextech a klade důraz na proces a čas (Bryman, 1998).

##### Kvalitativní výzkum se nejčastěji využívá:

- Pokud je potřeba porozumět lidem v sociálních situacích.
- Když ve výzkumu není podstatná celá populace.
- Pokud se zabýváme takovým problémem, o kterém nemáme předběžnou znalost (Olecká, 2010).

## Typy kvalitativního výzkumu

Podle (Švaříček, 2007) rozeznáváme čtyři základní typy kvalitativního výzkumu. Jedná se o zakotvenou teorii, etnografii, biografický design, případovou studii.

**Zakotvená teorie** – jedná se o vytvoření teorie bez před připravených hypotéz, dává nám sadu systematických induktivních postupů, jak vést kvalitativní výzkum. Má tendence definovat oblast zájmů výzkumu nikoliv jeho proměnné.

**Etnografie** – je zaměřen na pozorování činností v každodenním procesu.

**Biografický design** – interpretuje životní dráhu jedince z jeho vzpomínek, nesoustřeďuje se na jednotlivé situace, ale na celkový vývoj účastníka.

**Případová studie** – tento typ výzkumu jsem použila ve své práci. Případová studie se zaměřuje na sociologickou jednotku, kterou může představovat rodina, skupina či instituce. Zkoumá se v přirozeném prostředí. Využívá všech dostupných zdrojů, hlavně všechny formy pozorování a rozhovorů, analýzu dokumentů a podobně. Případová studie znamená být v centru dění. Jedná se o originální analytický a interpretativní přístup. Jde o zajímavou studii z důvodu toho, že, pokud se jedná o příjemné překvapení, čtenáře může ohromit svými závěry. V tomto případě studie splnila svůj účel (Švaříček, 2007).

Stake (1995) definuje případovou studii jako snahu o porozumění danému sociálnímu objektu. Sociální objekt pak představuje systém s určitými sociálními hranicemi. Případová studie pokládá otázky či aspekty, které chceme ve studii zkoumat.

Případová studie by měla obsahovat objekt výzkumu, výzkumné otázky, vyhledávání pravdivých dat, využívá pozorování. Snaha získávat informace diskrétním pozorováním a zkoumáním dokumentace (Hendl, 2005).

## Využití metody

- **studium zdrojů (zkoumání dokumentů)**

Dokumenty mohou představovat knihy, novinové články, deníky. Rozlišujeme dokumenty osobní, úřední, data archivní, výstupy masových médií, virtuální data, předmětná data. Jde o přístup informací, které by se jiným způsobem stěží získaly. Hodí se pro doplnění

poznatků jinou cestou. Jsou to data, které byly již v minulosti, byla pořízena někým jiným než výzkumníkem (Hendl, 2005).

Jedná se o shromažďování všech dokumentů. Procházení dokumentace, osobní listy dětí, doporučení školského poradenského zařízení, zaměřování se na diagnózu, vyšetření od lékařů. Studium diagnózy, možné příčiny, následky a následnou nápravu.

- **vypracování metodických listů**

Metodický list jsem vypracovávala pomocí materiálu pro předškolní vzdělávání (pracovní listy, básničky a říkanky pro děti, zpěvníky dětských písniček). Mým cílem bylo využít všech možných činností, které se provádí v MŠ: hudební činnosti, výtvarné činnosti, pohybové činnosti, snaha o vytvoření povědomí s živou přírodou a osvojování dovedností. Metodický list se nachází v příloze (I)

- **pracování s metodickým listem**

**Rozhovor pomocí návodu** znamená vytvoření otázek k danému tématu, který zajišťuje skutečnost, že se tazatel zeptá na vše důležité a že na nic nezapomene (Hendl, 2005).

**Pozorování** je jednou z nejpoužívanějších metod případové studie. Nejedná se jen o vizuální vjemy, ale jde i o vjemy pocitové, čichové a sluchové. Pozorování je zcela přirozené a využívá se při každodenních činnostech. Pozorování lze rozdělit na: skryté, nezúčastněné, pozorování v umělé situaci, pozorování sebe samého a pozorování zúčastněné. To jsem využila ve své bakalářské práci já. Pozorovatel se sám účastní dění, je v osobním vztahu s pozorovaným, může využít všech možných prostředků jako je rozhovor, audio, videonahrávky a deníky. Při zúčastněném pozorování bychom měli být schopní se účastnit dění a zároveň ho pozorovat a uvědomovat si dění kolem nás, pracovat se svými zkušenostmi. Důležitou součástí pozorování je záznam dat. Ten je prováděn přímo na místě a může se využívat všech možných zkratek a symbolů (Hendl, 2005).

Metodický list a všechny potřebné materiály jsem si vzala do volné třídy mateřské školy. Ve třídě se mnou bylo i dotyčné dítě. Práce s metodickým listem trvala kolem 35 minut. Děti odpovídaly na předem připravené otázky a plnily předem připravené úkoly. Já vše zúčastněně pozorovala, aktivně jsem se účastnila dění ve třídě a vše si pečlivě zaznamenávala do hodnotícího archu. Mou velkou výhodou bylo to, že jsem svou bakalářskou práci mohla provádět v mateřské škole, kde pracuji. Tudíž mě děti znají a jsou se mnou v denním kontaktu.

## **8.2 Charakteristika zařízení, kde proběhlo šetření**

Mateřská škola speciální Prostějov, Stanislava Manharda 30

Mateřská škola poskytuje výchovu a vzdělávání dětem se speciálně vzdělávacími potřebami ve věku od 3 do 7 let.

V mateřské škole je 7 tříd do kterých mohou chodit děti s vadou řeči, sluchu, zraku, s tělesným, mentálním, kombinovaným postižením, děti s hyperaktivitou či s rozličnými zdravotními obtížemi. Momentálně mateřskou školu navštěvuje 75 dětí. Provoz zařízení je od pondělí do pátku od 6:30 hod. do 16:30 hod.

Jednotlivé třídy se vzdělávají podle Školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, kde se prolínají všechny výchovné činnosti. Všichni pedagogové dbají na individuální přístup při výchově a vzdělávání a respektují schopnosti dětí. Cílem je dosáhnout co nejlepší přípravy na vstup do základní školy.

Mateřská škola nabízí individuální logopedickou péči, jednou týdně do zařízení dochází zdravotní sestra z očního oddělení, úzká spolupráce probíhá i s pedagogicko-psychologickou poradnou, se speciálně-pedagogickými centry a dalšími odborníky.

Dětem jsou nabízeny různé nadstandartní aktivity jako je canisterapie, muzikoterapie, předplavecký výcvik, kroužek keramiky, solná jeskyně, divadelní a filmové představení, hipoterapie, grafomotorický kurz a mnoho dalších aktivit.

V areálu mateřské školy je také prostorná školní zahrada.

## **8.3 Charakteristika dětí**

### **Eva**

Evička je šestiletá dívka se souběžným postižením více vadami. Jedná se o těžké tělesné postižení a závažné vady řeči. (Dětská mozková obrna, dysartrie). U Evičky se objevuje celkově opožděný psychomotorický vývoj. Výkon je v jednotlivých oblastech rozložen nerovnoměrně. Evička projevuje zájem o sociální kontakty a v kolektivu dětí je oblíbená. Do

hry se zapojuje samostatně, umí dodržovat základní pravidla hry. Při komunikaci udržuje oční kontakt, užívá gesta, umí několik jednoduchých slov. Mimika je čitelná. Evička je velmi snaživá, při neúspěchu se snaží o nápravu. Pozornost je lehce odklonitelná. Také lze vypořizovat rychlou unavitelnost u plnění úkolů. Vhodné prokládat úkoly relaxačním cvičením. Nutná dopomoc při sebeobsluze.

### **Martin**

Martínek je šestiletý chlapec se souběžným postižením více vadami. Jde o závažné vady řeči (opožděný vývoj řeči, porucha řeči a jazyka), dále středně závažné poruchy chování, porucha pozornosti, opožděný psychomotorický vývoj. Má velké pozornostní problémy, nevyzrálou nervovou soustavu, nezralou perцепce, laterality pozornosti, pomalejší pracovní tempo. Martínek je velice kamarádský, má rád děti, pomáhá menším. Je velice všímavý k okolí. Rád si hraje sám. Řeč je velmi nesrozumitelná, malá slovní zásoba. Je potřeba stálého usměrňování, umí se velmi rozdivočít. Při sebeobsluze je většinou samostatný. Oční kontakt udržuje, chápe slovní humor a vtip. Martínek je velmi veselý chlapec.

### **Kristýna**

Kristýnka je pětiletá holčička se souběžným postižením více vadami. Její diagnóza je porucha aktivity a pozornosti, opožděný vývoj řeči, středně závažné poruchy chování. Výkon kognitivních funkcí spadá do pásma lehkého mentálního postižení. U dívky převažuje psychomotorický neklid a má velké problémy se zaměřením pozornosti. Problémy má také s navazováním sociálního kontaktu. Oční kontakt je nekonzistentní. Mluva je hůře srozumitelná, jednoslovná. Kristýnka má problémy s poslušností, nerespektováním pravidel, ráda si dělá, co chce a je divoká. Při sebeobsluze je celkem samostatná. S dětmi si nehraje. Hraje si sama vedle ostatních. Důležitou roli u ní hraje pochvala.

### **Jakub**

Kubík je šestiletý chlapec se souběžným postižením více vadami. Jedná se o závažné vady řeči (vývojová dysfázie smíšeného typu), mírné poruchy chování, nerovnoměrný opožděný psychomotorický vývoj, porucha pozornosti s hyperaktivitou. V sociálním kontaktu je vstřícný, vyjadřovací schopnosti jsou oslabené, užívá jednoslovné pojmenování, popřípadě krátké jednoduché věty. Často využívá citoslovce jako reakci na situaci, řeč bývá někdy nesrozumitelná, ke slovní instrukci bývá potřeba doprovodu názorné ukázky. Do hry se zapojuje až po výzvě, o kolektivní hru nejeví zájem. Upřednostňuje spíše individuální hru. Při



sebeobsluze potřebuje vedení dospělé osoby. Kubík je v kolektivu dětí celkem oblíbený, je nesmělý a tichý chlapeček.

V mé práci jsem se soustředila na děti předškolního věku s kombinovaným postižením. Proto jsem metodický list aplikovala právě pro tuto skupinu dětí. Jednalo se o účelový výběr.

## 8.4 Vlastní šetření

Metodický list Jarní kytičky lze do Rámcového vzdělávacího programu zařadit do vzdělávací oblasti „Dítě a svět“ (Snaha vytvořit povědomí o okolním světě a jeho dění).

V rámci školního vzdělávacího programu lze tento metodický list vložit do bloku JARO JE TU DĚTI, BERUŠKA K NÁM LETÍ, který pomáhá vytvářet dítěti elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody a techniky, jenž dítě obklopuje. Blok je následně dělen na téma BERUŠKA A PRVNÍ KVÍTEK a toto téma je ještě dále rozděleno na podtéma JARNÍ KYTIČKY.

**Vzdělávací záměr:** Seznámení se s typickými znaky jara. Pomocí obrázků, říkanek, her a písniček získávají děti přehled o změnách v přírodě. Poznávání jarních květin a vytváření pozitivního vztahu k živé přírodě.

OTÁZKY:

Povídání u obrázků (jarní kytičky)

1. Poznává dítě nějakou květinu na obrázku?
2. Poznává dítě jejich barvy?
3. Umí dítě spočítat kolik je kytiček na obrázku?

Básnička s pohybem

1. Umí dítě reprodukovat jednoduchou říkanku?
2. Zvládá dítě udělat dřep?
3. Zvládá dítě rozpažit ruce?
4. Zvládá dítě stát rovně a ruce mít podél těla?

Hra

1. Poskládá obrázek ze 3 částí?
2. Přiřadí k sobě stejné květiny?

3. Pochopilo dítě pravidla hry?

### Výtvarná činnost

1. Obkreslí dítě květinu podle předlohy?
2. Zvládne dítě květinu vystříhnout?
3. Zvládne dítě nalepit košíček na květinu?
4. Poznalo, o jakou květinu se jedná?

### Hudební činnost

1. Poznává dítě píseň podle melodie?
2. Zvládne dítě hrát doprovod s orffovým nástrojem: dřívka, bubínek?
3. Napodobí dítě rytmus?
4. Umí dítě vytleskat název písničky?

## 8.5 Hodnocení

Dítě: <b>Eva</b>				
Otázka	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá	Poznámka
Povídání u obrázků				
Poznává dítě nějakou květinu na obrázku?	X			4 z 10
Poznává dítě jejich barvy?	X			
Umí dítě spočítat kolik je kytiček na obrázku?	X			
Básnička s pohybem				
Umí dítě reprodukovat jednoduchou říkanku?		X		
Zvládá dítě udělat dřep?		X		
Zvládá dítě rozpažit ruce?	X			
Zvládá dítě stát rovně a ruce mít podél těla?			X	

Hra				
Poskládá obrázek ze 3 částí?	X			
Přiřadí k sobě stejné květiny?	X			
Pochopilo dítě pravidla hry?	X			
Výtvarná činnost				
Obkreslí dítě květinu podle předlohy?		X		
Zvládne dítě květinu vystříhnout?			X	
Zvládne dítě nalepit košíček na květinu?	X			
Poznalo, o jakou květinu se jedná?	X			
Hudební činnost				
Pozná dítě píseň podle melodie?		X		
Zvládne dítě hrát doprovod s orffovým nástrojem: dřívka?		X		
Zvládne dítě hrát doprovod s orffovým nástrojem: bubínek?	X			
Napodobí dítě rytmus?	X			
Umí dítě vytleskat název písničky?		X		

Evička velmi pěkně spolupracovala. Bylo vidět, že jí dělalo dobře, když byla pochválena. Do všech činností se snadno zapojovala. Na všechny činnosti se plně soustředila. Je velmi snaživá a veselá. Menší potíže jsem pozorovala při pohybu u básničky a výtvarné činnosti, (a to z důvodů její diagnózy) kdy Evička musela vyvinout větší úsilí, aby mohla zvládnout úkol. Evička umí skvěle projevit radost. Práce s metodickým listem jí podle mě velice bavila.

V metodickém listu pro Evičku bych zjednodušila pohyb k básničce, s tím měla Evička největší problém. Dále měla Evička potíže s vystřížením květiny, to ale vše souvisí z její diagnózou dětské mozkové obrny.

Dítě: <b>Martin</b>				
Otázka	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá	Poznámka
Povídání u obrázků				
Pozná dítě nějakou květinu na obrázku?	X			3 z 10
Pozná dítě jejich barvy?	X			
Umí dítě spočítat kolik je kytickek na obrázku?		X		Pomáhala jsme mu při počítání, pletl čísla
Básnička s pohybem				
Umí dítě reprodukovat jednoduchou říkanku?		X		
Zvládá dítě udělat dřep?	X			
Zvládá dítě rozpažit ruce?	X			
Zvládá dítě stát rovně a ruce mít podél těla?	X			
Hra				
Poskládá obrázek ze 3 částí?	X			
Přiřadí k sobě stejné květiny?	X			
Pochopilo dítě pravidla hry?	X			
Výtvarná činnost				
Obkreslí dítě květinu podle předlohy?	X			
Zvládne dítě květinu vystříhnout?		X		
Zvládne dítě nalepit košíček na květinu?	X			
Poznalo, o jakou květinu se jedná?			X	
Hudební činnost				
Pozná dítě píseň podle melodie?			X	
Zvládne dítě hrát doprovod s orffovým nástrojem: dřívka?		X		

Zvládne dítě hrát doprovod s orffovým nástrojem: bubínek?		X		
Napodobí dítě rytmus?			X	
Umí dítě vytleskat název písničky?		X		

Martínek se zapojil do všech činností. Soustředěnost na činnosti a zadané úkoly byla dobrá. Při počítání květin potřeba dopomoci (vynechával číslici 7). Měl menší problém se zapamatováním říkanky. O výtvarnou činnost projevoval největší zájem, bylo vidět, že ho úkol baví. Velmi rychle pochopil, co má dělat. Pravidla každé hry také pochopil ihned. Milý projev radosti, když se mu úkol podařil. Naopak hudební část Martínka moc nebavila. Celkově neprojevoval moc zájem o hudební činnosti, přestože je splnil vcelku dobře.

Metodický list pro Martínka bych nijak neupravovala.

Dítě: <b>Kristýna</b>				
Otázka	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá	Poznámka
Povídání u obrázků				
Pozná dítě nějakou květinu na obrázku?	X			1 z 10
Pozná dítě jejich barvy?	X			Nepoznala všechny barvy, jen červenou, žlutou a fialovou.
Umí dítě spočítat kolik je kytiček na obrázku?			X	
Básnička s pohybem				
Umí dítě reprodukovat jednoduchou říkanku?			X	
Zvládá dítě udělat dřep?	X			
Zvládá dítě rozpažit ruce?	X			
Zvládá dítě stát rovně a ruce mít podél těla?		X		
Hra				
Poskládá obrázek ze 3 částí?	X			
Přiřadí k sobě stejné květiny?	X			

Pochopilo dítě pravidla hry?	X			
Výtvarná činnost				
Obkreslí dítě květinu podle předlohy?		X		
Zvládne dítě květinu vystříhnout?			X	
Zvládne dítě nalepit košíček na květinu?	X			Košíček nebyl umístěn uprostřed květiny
Poznalo, o jakou květinu se jedná?			X	Poznala jen barvu (žlutá)
Hudební činnost				
Pozná dítě píseň podle melodie?			X	
Zvládne dítě hrát doprovod s orffovým nástrojem: dřívka?	X			
Zvládne dítě hrát doprovod s orffovým nástrojem: bubínek?		X		
Napodobí dítě rytmus?			X	
Umí dítě vytleskat název písničky?	X			

Kristýnku nejvíce bavila hudební činnost a úplně největší radost měla při hře na buben. U Kristýnky byla potřeba zjednodušit slovní instrukce. Problémy měla s pozorností. Velmi rychle ztrácela zájem o činnost. Některé otázky jsem musela opakovat víckrát. U všech činností potřebovala slovní pobídku. Neprožívala radost, když se jí něco podařilo.

Pro Kristýnku by metodický list mohl mít méně úkolů ve všech činnostech, nebo činnosti rozdělit do více dnů.

Dítě: <b>Jakub</b>				
Otázka	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá	Poznámka
Povídání u obrázků				
Pozná dítě nějakou květinu na obrázku?	X			4 z 10
Pozná dítě jejich barvy?	X			
Umí dítě spočítat kolik je kytiček na obrázku?	X			

Básnička s pohybem				
Umí dítě reprodukovat jednoduchou říkanku?		X		
Zvládá dítě udělat dřep?	X			
Zvládá dítě rozpažit ruce?	X			
Zvládá dítě stát rovně a ruce mít podél těla?	X			
Hra				
Poskládá obrázek ze 3 částí?	X			
Přiřadí k sobě stejné květiny?	X			
Pochopilo dítě pravidla hry?	X			
Výtvarná činnost				
Obkreslí dítě květinu podle předlohy?	X			
Zvládne dítě květinu vystříhnout?		X		pomoc při držení papíru
Zvládne dítě nalepit košíček na květinu?	X			
Poznalo, o jakou květinu se jedná?	X			
Hudební činnost				
Pozná dítě píseň podle melodie?	X			
Zvládne dítě hrát doprovod s orffovým nástrojem: dřívka?	X			
Zvládne dítě hrát doprovod s orffovým nástrojem: bubínek?	X			
Napodobí dítě rytmus?	X			
Umí dítě vytleskat název písničky?	X			

Kuba metodický list zvládl velmi dobře. Během činností byl veselý, šikovný a dobře se soustředil. Všechny činnosti zvládal bez větších problémů. Měl radost, když byl pochválen. U Kubu byla menší potíže při opakování rytmu, kdy bylo potřeba jeden rytmus zopakovat vícekrát. Nakonec ale rytmus zopakoval správně.

Kubíkovi bych metodický list možná trošku ztížila. Položila bych více otázek k obrázkům květin, a ztížila hru „přiřazování květin“. Všechny úkoly měl Kubík rychle a v celku správně splněny.



## Závěr

V mé bakalářské práci jsem se zabývala rozvojem dítěte s kombinovaným postižením v předškolním věku. V teoretické části jsem se převážně soustředila na to, co je kombinované a mentální postižení, co je Rámcový a Školní vzdělávací program, také jsem se snažila popsat vývoj dítěte v předškolním věku.

V Praktické části jsem se pak soustředila na seznámení dětí s tématem „Jarní kytičky“. Pomocí metodického listu jsem si pro děti připravila otázky a úkoly, na které děti odpovídaly.

Hlavním cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, jak děti s kombinovaným postižením v předškolním věku zvládají metodický list? Podle mého názoru se k dětem s kombinovaným postižením musí přistupovat velmi individuálně. I přesto, že jsem měla vypracovaný metodický list přímo pro děti s kombinovaným postižením, bylo by potřeba pro každé dítě metodický list upravit zvlášť, protože jeden a ten samý úkol byl například pro jedno dítě náročný a pro druhé dítě naopak lehký. Například u Evičky by bylo potřeba upravit básničku s pohybem vzhledem k její diagnóze dětské mozkové obrny. U Kristýnky by se měl metodický list zjednodušit ve všech činnostech, popřípadě rozdělit činnosti do více dnů. Naopak u Kubíka by bylo vhodné metodický list ztížit, všechny činnosti měl totiž rychle a správně splněny.

Mou výzkumnou otázkou bylo, jak děti s kombinovaným postižením zvládly metodický list, jak se zapojily a jak je práce bavila? Myslím si, že všechny čtyři děti se snažily metodický list zvládnout, jak nejlépe mohly. Podle mého názoru děti metodický list bavil, možná i proto, že jim byla věnovaná maximální pozornost a všechny činnosti byly prováděny individuálně. Samozřejmě každému dítěti šel daný úkol jinak dobře. V mé bakalářské práci mi šlo především o to, že se s dětmi s kombinovaným postižením v předškolním věku dá pracovat naprosto stejně jako s intaktními dětmi, jen je potřeba úkoly přizpůsobit diagnóze dítěte a dopřát jim více času na plnění úkolů.

## Bibliografie

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Eva DANDOVIČOVÁ, Jana KRATOCHVÍLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Lenka ŠULOVÁ, 2017. *Školní zralost a její diagnostika*. 1. vydání. Praha: Raabe. Školní zralost. ISBN isbn978-80-7496-319-3.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

BRYMAN, Alan, 1998. *Quantity and Quality in Social Research*. London: Unwin Hyman. ISBN 043120407.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

DISMAN, Miroslav, 2000. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0139-7.

DÝŠINA, TJ, 2011. Knižka básniček a říkadel pro děti. *Tělovýchovná jednota Sport pro všechny Dýšina* [online]. [cit. 2018-03-10]. Dostupné z: [http://www.spvdyšina.unas.cz/dokumenty/kniha\\_basnicek\\_2011\\_2012.pdf](http://www.spvdyšina.unas.cz/dokumenty/kniha_basnicek_2011_2012.pdf)

EDELSBERGER, Tomáš a Miloš SOVÁK, ed., Ludvík EDELSBERGER, ed., 2000. *Defektologický slovník*. 3. upr. vyd. Jinočany: H & H. ISBN 80-86022-76-5.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA, 2008. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-792-7.

HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

JÁNSKÝ, a DVOŘÁK, 2004. *Já písnička 1 - zpěvník pro žáky základních škol, 1. díl pro 1.-4. třídu*. 1. Dotisk. Cheb: Music Cheb. ISMN M 706517-7-0.

KOPECKÁ, Ilona, 2011. *Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost*. 1. díl. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3875-8.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LUDÍKOVÁ, Libuše, 2005. *Kombinované vady*. 1. vyd. V Olomouci: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1154-7.

NÚV, , 2018. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: NÚV - Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2018-07-21]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/specialni-vzdelavani>

OLECKÁ, Ivana a Kateřina IVANOVÁ, 2010. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc. ISBN 978-80-87240-33-5.

OPATŘILOVÁ, Dagmar, 2013. *Edukace osob s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami: Education of persons with severe disability and multiple disability*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6221-4.

Piagetova teorie kognitivního vývoje, Stadia morálního usuzování, b.r. *Studium psychologie* [online]. [cit. 2018-10-08]. Dostupné z: <https://www.studium-psychologie.cz/vyvojova-psychologie/8-piaget-moralka.html>

Podpůrná opatření, ©2013-2019. *MŠMT* [online]. MŠMT [cit. 2019-01-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni>

Poruchy duševní a poruchy chování: Mentální retardace, 2018. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* [online]. [cit. 2018-09-23]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

PŘÍHODA, Václav, 1977. *Ontogeneze lidské psychiky: učebnice vysokých škol*. 4. nezměněné vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018. *MŠMT* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2018-12-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. 1.,. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

SOVÁK, Miloš, 1986. *Nárys speciální pedagogiky*. 6. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Knižnice speciální pedagogiky.

STAKE, Robert, 1995. *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications. ISBN 978-0-8039-5766-4.

SUCHÝ, Jiří, 2011. *Zpěvník: [největší hity]*. 2. vyd. Praha: Fragment. ISBN 978-80-253-1323-7.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, 2003. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0629-2.

ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ, 2012. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3345-5.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH, 2018. *Mentální postižení*. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2.

VANČOVÁ, Alica, 2001. *Edukácia viacnásobne postihnutých*. 1. vydání. Bratislava: Sapiencia. ISBN 80-967180-7-X.

VAŠEK, Štefan, 1996. *Špeciálna pedagogika*. 1. vyd. Bratislava: Sapiencia. ISBN 80-967180-3-7.

*Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická* [online], b.r. [cit. 2019-03-16]. Dostupné z:  
[https://is.jabok.cz/el/JA10/zima2016/V104/um/13.\\_Vyvojove\\_teorie.pdf](https://is.jabok.cz/el/JA10/zima2016/V104/um/13._Vyvojove_teorie.pdf)

*Zákon 561/2004 Sb.: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online], 2004. Sbírka zákonů České Republiky [cit. 2018-11-26]. Dostupné z:  
<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

## Seznam obrázků

Obrázek 1: Možné kombinace postižení (Vančová, 2001, s. 18).....	8
Obrázek 2: Možné kombinace postižení a narušení (Vančová, 2001, s. 19).....	8
Obrázek 3: Systém kurikulárních dokumentů. RVP. <a href="http://www.msmt.cz">http://www.msmt.cz</a> (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018).....	16
Obrázek 4: Cíle vzdělávání RVP (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018).....	18
Obrázek 5: Vývoj kresby tvarů (Kopecká, 2011).....	25
Obrázek 6: Vývoj kresby (Kopecká, 2011).....	26
Obrázek 7: Vzor testu (Kopecká, 2011).....	34
Obrázek 8: Jarní kytičky.....	I
Obrázek 9: Výtvarná činnost – narcis. ....	III

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Klasifikace původu vzniku vad a poruch (Slowík, 2016). .....	12
Tabulka 2: Rozdělení stupňů mentální retardace dle mezinárodní klasifikace nemocí (MKN - 10) (Fischer, 2008). .....	13

## Seznam příloh

I. Aktivity pro děti s mentálním a kombinovaným postižením .....	I
--	---

### III. Přílohy

#### I. Aktivity pro děti s mentálním a kombinovaným postižením Jarní kytičky

Pomocí obrázků, básniček, pohybových her a písniček získávají děti přehled o změnách v přírodě. Poznávání charakteristických znaků jarních květin (barva vůně) – sněženka, bledule, petrklič, fialka, krokus, narcis, tulipán, sedmikráska, blatouch, zlatý děšť (Obrázek 8).



Obrázek 8: Jarní kytičky.



**Cíle:**

- vytvoření povědomí s živou přírodou
- rozvoj tvořivosti
- osvojení dovedností

**Básnička s pohybem:**

Větrík vane krajinou, (dřep)  
poupátka se rozvinou. (rozpažíme ruce)  
Pak vyrostou z travičky, (zvedáme se do stoje)  
krásné malé kytičky. (stoj, ruce podél těla)  
(Dýšina, 2011)

**Hra:**

Dítě má za úkol poskládat obrázek květiny ze tří částí.

Dítě má jeden obrázek kytičky. Jeho úkolem je, aby našel mezi ostatními kytíčkami stejnou kytičku jako má on (kytiček je deset, úkol se opakuje 3x).

**Výtvarná činnost:**

Výroba narcisu na špejli (Obrázek 9).

Pomůcky:

- špejle
- košíček na pečení
- žlutý a smetanový papír
- lepidlo
- nůžky

Pracovní postup:

1. Vystříhneme ze žlutého papíru květ narcisu.
2. Vystříhneme ze smetanového papíru květ narcisu.
3. Květy nalepíme k sobě tak, aby se překrývaly.

4. Na květ nalepíme cukrářský košíček.
5. Přilepíme celý květ na špejli.



Obrázek 9: Výtvarná činnost – narcis.

### Hudební činnost:

**TRAVIČKA ZELENÁ**

Česká (Doprovod: 4)

*Vesele*

1. Travička ze-le-ná, to je moje po-tě-še-ní, travička zelená,  
to je mo-je pe-ří-na. Jak jen z ja-ra začne pučit, nechci já se  
doma mučit. Tra-vič-ka ze-le-ná, to je mo-je pe-ří-na.

2. Travička zelená, to je moje potěšení, Když si smyslím, na ni sednu,  
travička zelená, to je moje peřina. když si smyslím, na ni lehnu:  
Travička zelená, to je moje peřina.

(Jánský, 2004)

## ANOTACE

Jméno a příjmení:	Aneta Možná
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Dita Finková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Rozvoj dítěte s kombinovaným postižením v předškolním věku
Název v angličtině:	Development of a child with combined disability at pre-school age
Anotace práce:	Tato práce je rozdělená na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část pojednává o tom, co je kombinované postižení, o rozvoji dítěte v předškolním věku, co je Rámcový a co Školní vzdělávací program. Také se můžeme dovědět co jsou speciální vzdělávací potřeby. Praktická část obsahuje soubor otázek, které navazují na metodický list na téma „Jarní kytičky“. Tyto aktivity jsou určeny pro děti s kombinovaným postižením. Hlavním cílem práce bylo zjistit, jak děti s kombinovaným postižením v předškolním věku zvládly metodický list.
Klíčová slova:	Kombinované postižení, předškolní věk, dítě, rozvoj
Anotace v angličtině:	This bachelor thesis is divided into theoretical and practical part. The theoretical part deals with what is the multiple disability, development of child in preschool age, the framework educational programme and the school educational program. We can also find out what are special education needs. The practical part of this bechalar thesis contains a set of questions which are follow metodologic sheet on the topic "spring flowers". These activities are for children with multiple disabilities. The main purpose of this bachelor thesis is to find out how the children with multiple disability in preschool age have mastred the methodologic sheet.
Klíčová slova v angličtině:	Combined disabilities, multiple disabilities, pre-school age, development, child
Přílohy vázané v práci:	Aktivity pro děti s mentálním a kombinovaným postižením
Rozsah práce:	59
Jazyk práce:	Český jazyk