

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

2015

Pavla Škodová

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra Speciální pedagogiky a logopedie

Integrace dětí se speciálními potřebami do běžné MŠ
Bakalářská práce

Autor: Pavla Škodová
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních
Vedoucí práce: PhDr. Jana Dlouhá, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala (pod vedením vedoucího bakalářské práce) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Děkuji PhDr. Janě Dlouhé Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce. Mé poděkování patří také vedení Mateřské školy ve Rtyni v Podkrkonoší a tamějším učitelkám za ochotu a spolupráci podělit se o své názory a zkušenosti. Také děkuji rodičům dětí ze třídy „Želviček“, kteří mi byli ochotni věnovat svůj čas.

Anotace

ŠKODOVÁ, Pavla. *Integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné MŠ*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 89 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá problematikou začlenění dětí se speciálními potřebami (autismem a lehkou mentální retardací) do běžné mateřské školy. Je rozdělena na teoretickou část, ve které jsou popsány termíny, které jsou použity v mé práci – předškolní věk, mateřská škola, integrace a speciální vzdělávací potřeby, dětský autismus a lehká mentální retardace. V praktické části jsou vyhodnoceny názory matky dítěte s autismem, matky dítěte s lehkou mentální retardací a ostatních rodičů, jejichž děti navštěvují společně třídu „Želviček“ v Mateřské škole ve Rtyni v Podkrkonoší. Nechybí zde také vyhodnocení názorů učitelek, které se přímo podílejí na vzdělávání těchto dětí a jejich kolegyň, které s nimi nejsou v každodenním kontaktu. Cílem práce je zjištění názoru všech učitelek ve výše zmíněné škole na integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v tomto zařízení. K získání podkladů pro výzkum je použit polostrukturovaný rozhovor. Získaná data jsou vyhodnocena kódováním s následným převyprávěním obsahu těchto kódů.

Klíčová slova

Integrace, školská integrace, speciálně vzdělávací potřeby, mateřská škola

Abstract

ŠKODOVÁ, Pavla. Children with special educational needs and their integration into regular nursery schools. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2015. Bachelor's thesis.

This bachelor's thesis is focused on integrating children with special needs to the ordinary kindergarten (children with autism or with mild mental retardation). The bachelor's thesis is sorted to the two parts. The first is theoretical, where are described terms, which are being used, for instance preschool age, kindergarten, integration and special educational needs, school integration, autism and mild mental retardation, which follow from the thesis. The second part is practical. In this part there are described experiences of mothers, who have children with autism, mild mental retardation, or other parents, whose children attend class in kindergarten in Rtyně v Podkrkonoší, which is called Želvičky. There are also opinions of teachers and their colleagues, who are in touch with these children. The material was obtained on the basis of a semi-structured interview and the data were evaluated by comparison.

Keywords: Integration, educational integration, special education needs, nursery school

Obsah

Úvod	11
I. Teoretická část	13
1. Vzdělávání dětí předškolního věku	13
1.1 Dítě předškolního věku.....	13
1.2 Mateřská škola.....	14
1.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	15
1.4 Školní vzdělávací program mateřské školy.....	18
2. Jedinec se speciálními vzdělávacími potřebami	19
2.1 Dítě předškolního věku s mentální retardací.....	20
2.2 Dítě předškolního věku s dětským autismem.....	24
3. Integrace	26
3.1 Integrace a společnost.....	26
3.2 Školská integrace	27
3.3 Školská integrace z historického hlediska	28
3.4 Podmínky integrace	29
3.5 Legislativa integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami – historie a současnost	34
II. Praktická část	38
4. Metodika práce	38
4.1 Cíl výzkumné práce	38
4.2 Výzkumné otázky	38
4.3 Metody získávání a vyhodnocování údajů	38
4.4 Organizace a vlastní realizace výzkumného šetření.....	40
4.5 Charakteristika místa výzkumného šetření.....	42
4.5.1 Mateřská škola Rтынě v Podkrkonoší.....	42
4.5.2 Školní vzdělávací program.....	43
4.5.3 Logopedická třída „Želvičky“.....	45
4.5.4 Předešlé integrace.....	46
4.5.5 Současná integrace.....	47
5. Výzkumný soubor a analýza výzkumu	49

5.1 Učitelky MŠ.....	49
5.1.1 Analýza rozhovorů s učitelkami.....	50
5.2 Rodiče integrovaných dětí	57
5.2.1 Analýza rozhovorů s rodiči integrovaných dětí	63
5.3 Rodiče dětí, které také navštěvují třídu „Želviček“	72
5.3.1 Analýza rozhovorů s rodiči ostatních dětí	73
6. Závěry a diskuse.....	84
7. Použité zkratky	86
8. Použité zdroje	87

Úvod

Integrace je v dnešní době velmi skloňovaný a používaný termín v našem školství. Vždyť přirozeným právem všech jedinců je rovný přístup ke vzdělání, k pracovním příležitostem i sociálním vztahům. Rodiče ze zákona (zákon o rodině č.63/1964Sb.) zodpovídají za vzdělání a výchovu svých dětí. Nesmí jim být upíráno právo rozhodnout se, které zařízení je pro jejich dítě nejvhodnější, jak tomu mnohdy bylo v minulosti. Stačila nepatrná odlišnost a dítě se nezařadilo do běžné školy. A pokud dítě nezvládalo výuku podle daných kritérií, bylo přeřazeno na jiný typ školy. A rodičům se jen vše oznámilo. Bylo jen málo jedinců se zdravotním postižením, kteří se vzdělávali v běžných školách. Proto patří můj veliký obdiv třídní učitelce ze základní školy v mém bydlišti. Má sama postiženého syna, který před rokem 1989 navštěvoval s námi běžnou základní školu. I když jsem si to v té době vůbec neuvědomovala, byla to má první zkušenost s integrací. Pokud se ohlédnu, neměly jsme my děti se spolužákem žádný problém. Stal se kamarádem jako každý jiný spolužák. Ani ze strany učitelů nepociťoval nějaký negativní postoj. Tato zkušenost mě naučila, že rozdíl ve vzhledu není důležitý. Naučila jsem se také brát ohledy na potřeby jiných lidí a pomáhat jen tam, kde chce být pomůženo. Jelikož se od té doby mnohé změnilo, není již zvláštností setkat se s člověkem zdravotně postiženým ve společnosti ani ve škole. Protože edukace začíná na nejnižším stupni vzdělávání, kterým je mateřská škola, je logicky i integrace její součástí.

Impulzem k výběru tohoto tématu bylo seznámení s rodiči autistického chlapce, který se vzdělává v běžné mateřské škole. Bližší rozhovor s rodiči mě zaujal natolik, že jsem se rozhodla toto téma prozkoumat blíže, do hloubky. V rámci praxe jsem navštívila právě Mateřskou školu ve Rtyni v Podkrkonoší, kde je chlapec integrován. Zde jsem měla možnost strávit nějaký čas ve třídě, kterou chlapec navštěvuje. Po této velmi cenné zkušenosti jsem si uvědomila, že je důležité se na tuto problematiku integrovaného vzdělávání podívat očima všech zúčastněných stran, tedy rodičů i učitelů.

V teoretické části je v první kapitole popsáno předškolní vzdělávání – mateřská škola, rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Ve druhé kapitole je vysvětlen termín speciální vzdělávací potřeba, dětský autismus a mentální retardace, jelikož právě děti s touto diagnózou navštěvují mateřskou školu, která je předmětem mého

šetření.. V dalších kapitolách je osvětlena integrace, její podmínky a legislativa.

Hlavní náplní praktické části je analýza rozhovorů s učitelkami mateřské školy a rodiči, jejichž děti mateřskou školu navštěvují. Výzkumné metody rozhovoru je užito proto, že při osobním kontaktu s respondenty je možné doplnit nebo i rozšířit kladené otázky. Můžeme také sledovat jejich reakce a adekvátně na ně reagovat. Cílem práce je zjištění názoru všech učitelek ve výše zmíněné škole na integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v tomto zařízení.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Vzdělávání dětí předškolního věku

Během života se člověk nachází v různých etapách vývoje, od dětství, dospívání, dospělost až smrt. V každé době zažívá něco jiného, ale celý život se učí být dobrým člověkem. Na rozvoji osobnosti se nejvíce podílejí rodina, škola a společnost.

1.1 Dítě předškolního věku

Dětství je dobou, v níž se odehrávají zásadní změny ve vývoji jedince, přičemž nejintenzivnější růst a vývoj probíhá v době předškolní (Kolláriková, Pupala, /eds./, 2001).

Mění se tělesná konstituce dítěte, typická baculatost z předchozího období se mění ve štíhlost a vznikají disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy. Zdokonaluje se hrubá motorika, chůze se automatizuje. Na konci tohoto období je dítě schopno zvládnout i činnosti, které vyžadují složitou pohybovou koordinaci, jízda na koloběžce, kole, bruslení. S rozvojem jemné motoriky se rozvíjí manuální zručnost. Zdokonaluje se manipulace s tužkou, nůžkami, přiborem. Pohyb zůstává nejpřirozenější potřebou dítěte (Čížková, a kol., 2005).

Vývoj inteligence a rychlý pokrok v ovládnutí řeči umožňuje dítěti rozšiřovat svůj obzor. Zdokonaluje se schopnost zacházet se symboly. Předškolák pochopí princip počítání, kreslí, miluje pohádky a ve hře projevuje bohatou fantazii. Dokáže si bez pomoci dospělého hrát s vrstevníky, učí se přitom zaujímat různé role a spolupracovat s nimi (Říčan, 2005).

Poznávací procesy se v tomto období rozvíjejí velmi intenzivně. Vnímání u dítěte převládá synkretické. Začíná rozlišovat doplňkové barvy. Sluchově je schopno analyzovat různé zdroje zvuků (zpěv ptáků, různé druhy dopravních prostředků atd.). Hmatem nejen rozpozná vlastnosti předmětů, ale je schopno pojmenovat je. Vnímání je aktivní a stále je spojeno s pohybem. Pro vnímání je typické, že je neanalytické, vjemy jsou ovládnuty egocentričností a jsou subjektivně zbarvené. Rozvoj vnímání je podmíněn nejen stavem analyzátorů, ale také myšlením a hlavně vlastní zkušeností dítěte. Vnímání je aktivní, je spojeno s aktivní činností a experimentováním, pasivní

vnímání, bez zapojení pohybu a řeči, je v rozporu s vývojovými zvláštnostmi dítěte. Paměť převládá mechanická, ale rozvíjí se i slovně logická. Pozornost je na počátku období nestálá, ale postupem věku se dítě lépe soustředí, vytvářejí se počátky úmyslné pozornosti. Stálost a úmyslnost pozornosti nezávisí pouze na věku, ale též na temperamentových zvláštnostech a na druhu činnosti. Rozvoj vnímání obohacuje představivost. Intenzivně se rozvíjejí fantazijní představy, uplatňují se ve výtvarném projevu, zvyšuje se obliba pohádek. Dítě si pomocí představ vysvětluje realitu. Začínají se rozvíjet city sociální, intelektuální, estetické a etické. Mění se vztahy k dospělým, vrstevníkům i sobě samému. Projevuje se radost při nově získaných vědomostech, dovednostech. Dítě je schopno vnímat krásno. Začíná chápat, co je špatné a co je dobré, uvědomuje si, co se smí a nesmí (Čížková, a kol., 2005).

Předškolní věk je vývojové období dítěte od dovršení třetího roku věku po vstup do školy. Děti v tomto období většinou navštěvují mateřskou školu, kde se setkávají se svými vrstevníky, se kterými se učí, spolupracují a hrají si. Právě v tomto období vývoje je hra jedna z nejdůležitějších forem učení. Dále se v mateřské škole setkávají s autoritou neznámého dospělého (učitelka), se kterou se musí naučit komunikovat a vnímat ji jako svou autoritu a pomocnici (Průcha, Walterová, Mareš, 1998).

1.2 Mateřská škola

V raném období života se nejvíce utvářejí základy budoucí osobnosti. Je velmi důležité jaké podněty a zkušenosti tato křehká bytost, bude mít nabídnuty. Mnohé z nich získá v rodinném prostředí a některé další jí budou nabídnuty v mateřské škole.

Trendem dnešní doby je celoživotní vzdělávání a kde jinde začíná než v mateřské škole (MŠ). Předškolní vzdělávání zabezpečuje uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti. Podporuje jeho zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj, čímž vytváří předpoklady pro pozdější vzdělávání (Šmelová, 2004).

Předškolních instituce, kde se děti soustřeďují ve vymezeném prostoru a čase, přináší proměnu hodnoty dětství a předškolní výchovy. Vedle spontánní hry a nezávazné činnosti je prostor pro zacílené zaměstnání, kdy je možnost děti ovlivňovat a vést. Prostřednictvím předškolní výchovné instituce lze tedy přípravu dítěte na život usměrnit a cestu k dospělosti urychlit (Kolláriková, Pupala, /eds./, 2001).

Předškolní vzdělávání je zajišťováno mateřskými školami. Vzdělávají se zde děti většinou od tří do šesti let, případně do doby jejich vstupu do školy. Docházka do mateřské školy není povinná, přednostně jsou přijímány děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Obsah vzdělávání je dán Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Mateřská škola s jednou třídou má nejméně 15 dětí, se dvěma a více třídami má nejméně 18 dětí v jedné třídě. Třída, ve které jsou děti se zdravotním postižením, má nejméně 12 dětí (Lechta, /ed/, 2010).

Ředitel školy může při běžných školách zřizovat speciální třídy pro děti se sluchovým, tělesným, zrakovým nebo mentálním postižením nebo pro žáky s vadami řeči. Ve speciálních třídách se jim dostává stejné úrovně vzdělávání jako dětem zdravým, ale výuka probíhá speciálními metodami s ohledem na postižení (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Dětem s SVP je umožněna skupinová integrace a to ve speciální třídě. Při běžné mateřské škole je zájem o logopedické třídy, o třídy pro děti s mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. Děti, navštěvující speciální třídy při mateřské škole, bylo v roce 2005/2006 3706 ze všech dětí navštěvujících mateřskou školu (Bartoňová, Bytešníková, Vítková, 2012).

„O přijetí dítěte se zdravotním postižením rozhodne ředitel MŠ na základě písemného vyjádření školského poradenského zařízení, popřípadě také registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost. Dětem se SVP je zajištěna speciálně-pedagogická podpora a vzdělávají se podle IVP, podkladem pro jeho vypracování jsou zprávy z příslušného SPC zpracované psychologem a speciálním pedagogem“ (Lechta, /ed./, str. 172, 2010).

Vzdělávání se řídí zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění, na který navazuje vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání v platném znění. Obsah vzdělání je popsán v Rámcovém vzdělávacím programu. Pro každý typ vzdělávání je popsán samostatně, pro předškolní vzdělávání je tedy Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání a na něho navazuje Školní vzdělávací program MŠ.

1.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Usnesením vlády České republiky č. 277 z roku 1999 vznikl Národní program rozvoje

vzdělávání v České republice (Bílá kniha). V něm byly formulovány hlavní cíle vzdělávací politiky, které se staly východiskem pro koncepci vzdělávání a rozvoj vzdělávací soustavy v ČR. Ústřední myšlenkou se stala vize zajistit rozvoj školství a všech dalších vzdělávacích institucí, které se podílejí na vzdělanosti občanů. V tomto dokumentu jsou formulovány cíle vzdělávání a výchovy, které vyplývají z individuálních a společenských potřeb. Pro maximální rozvoj jedince je utvářen nově vzdělávací systém, jehož východiskem je moderní kurikulum, kde je výchova a vzdělávání zaměřena na rozvoj klíčových kompetencí (Svobodová, a kol., 2010).

Jak uvádí Průcha lze se při objasňování fenoménu kurikulum dívat z mnoha pohledů. Nejužitečnější se jeví chápat kurikulum jako obsah vzdělávání (2009).

Kurikulum je jeden ze základních pojmů současné pedagogiky. Jedná se o dokument, který popisuje průběh vzdělávání z několika hledisek. Je to plán vzdělávání, dále vymezuje vzdělávací obsah a popis získaných zkušeností včetně způsobu zjišťování dosažených výsledků (Skutil, Zikl, a kol., 2011).

Zpracování obsahu předškolního vzdělávání do školního kurikula, vzniká vzdělávací nabídka, kterou realizuje pedagog s dětmi vzdělávacími činnostmi. Na rozdíl od základního vzdělávání, kdy je obsah učiva vymezen předměty, v předškolním vzdělávání v Rámcovém vzdělávacím programu jsou vymezeny obecně oblasti, kterých by se mělo vzdělávání dotýkat, formou cílů, vzdělávací nabídky, očekávaných výstupů a možných rizik (Svobodová, 2007).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání chápeme jako závazný pedagogický dokument, který stanovuje hlavní požadavky, podmínky či pravidla vzdělávání dětí předškolního věku. Stanovuje vzdělanostní základ pro pedagogickou činnost mateřských škol a přípravných tříd základních škol. Představuje směrodatný dokument pro tvorbu školních vzdělávacích programů a pro vlastní činnost pedagoga v mateřské škole (Průcha, Kořátková, 2013).

Vzdělávacími cíli dle RVP PV rozumíme, aby dítě na konci předškolního období bylo jedinečnou samostatnou osobností, schopnou zvládat takové nároky života, které jsou na něho běžně kladeny (v rodině, ve škole), a zároveň ty, které ho v budoucnu čekají. Pedagogové by při naplnění těchto cílů měli sledovat rozvíjení dítěte, jeho učení a

poznání, osvojení základních hodnot, na kterých je založena společnost a získání osobní samostatnosti a schopnosti se projevat jako samostatná osobnost působící na své okolí-

Očekávané výstupy dle RVP PV jsou formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Za klíčové dovednosti jedince jsou považovány kompetence k učení, řešení problémů, dále komunikativní, sociální, personální, činnostní a občanské kompetence.

Vzdělávací obsah RVP PV představuje hlavní prostředek vzdělávání dítěte v mateřské škole, který je formulován do pěti základních vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní, environmentální. Oblasti se zaměřují na dítě a jeho tělo, psychiku, společnost, svět a jeho okolí. Základní podmínky jsou dané legislativně, v návaznosti na ně RVP VP podrobněji popisuje a doplňuje materiální, organizační, personální, psychohygienické a pedagogické podmínky, které ovlivňují kvalitu poskytovaného vzdělávání. Mezi materiální podmínky řadíme vybavení, pomůcky, hračky, jejich uložení, bezpečnost a dostupnost. Organizačními podmínkami se rozumí denní řád, denní program, poměr spontánních a řízených činností, které vycházejí z potřeb dětí. Personální podmínky řeší kvalifikovanost personálního obsazení, profesní růst, zajištění optimální pedagogické péče a specializované služby jako logopedii, rehabilitaci, spolupráci s příslušnými odborníky pro děti s SVP. Mezi psychohygienické podmínky patří respektování a uspokojování potřeb dětí, školní nabídka odpovídá možnostem a věku dětí. Děti mají rovnocenné postavení a vztah, mezi pedagogy a jimi, je založen na důvěře, podpoře a pomoci.

V RVP PV se také řeší podmínky vzdělávání dětí s SVP. Rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání jsou společné pro všechny děti. Jen při vzdělávání dětí s SVP je potřeba vycházet z potřeb a možností dětí, aby byly vytvořeny optimální podmínky pro jejich osobnostní rozvoj. Některé podmínky jsou společné pro všechny děti, jiné se liší dle charakteru a stupně postižení či znevýhodnění dítěte. Pedagog by měl zajišťovat tyto podmínky s ohledem na vývojová a osobnostní specifika dětí. Mezi podmínky, které je potřeba vytvořit pro děti s SVP patří snížení počtu dětí ve třídě, přítomnost asistenta pedagoga (dle stupně a míry postižení), využívání kompenzačních a didaktických pomůcek, vzdělávací prostředí by mělo být klidné a podnětné, je třeba zajistit

individuální přístup k dítěti a v neposlední řadě také zvládnutí specifických dovedností zaměřených na sebeobsluhu (Výzkumný ústav pedagogický, 2006).

1.4 Školní vzdělávací program mateřské školy

Školní vzdělávací program (ŠVP) je základním povinným dokumentem mateřské školy. Vzniká na základě rámcových pravidel a doporučení pro vzdělávání v mateřských školách zakotvených v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Má určitou výpovědní hodnotu o zaměření školy, o způsobu a obsahu vzdělávací práce a evaluačních mechanismech (Průcha, Koťátková, 2013).

Školní vzdělávací program obsahuje identifikační údaje o mateřské škole a její obecnou charakteristiku, dále charakteristiku vzdělávacího programu, podmínky vzdělávání, životosprávu, psychosociální podmínky, organizaci chodu a řízení zařízení a také personální zajištění. Obsah vzdělávání tvoří integrované bloky, charakterizované z hlediska cílů a činností, přičemž rozsah zpracování je libovolný (Svobodová, a kol., 2010).

Integrované bloky zastřešují podoby ucelených součástí učiva ŠVP. Umožňují dětem nabízet různorodé činnosti a příležitosti. Přestavují stavební kameny, z nichž pedagogové postupně vytvářejí základní formální vzdělávací nabídku školy. Obsah je volen tak, aby byl odvozen z nabídky činností a očekávaných výstupů dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a aby bezprostředně souvisely s přirozeným životem a s konkrétním prostředím dítěte (Autorský kolektiv, 2006).

2. Jedinec se speciálními vzdělávacími potřebami

Z počátku se na jedince s postižením pohlíželo jen z pohledu medicínského. Bylo snahou všech najít, zjistit a posléze vadu překonat.

Stejným způsobem se na problematiku nahlíželo ve speciální pedagogice, kde se zřizovaly školy dle medicínského druhu postižení, tedy pro tělesně, smyslově a mentálně postižené žáky (Vítková, /ed./, 2004).

„Tento zúžený pohled umožňuje sice nerušenou a intenzivní podporu vývoje v oblasti postižení, zapomíná však na to, že dítě má i své subjektivní prožívání a také své vztahy“ (Mertin, Gillernová, /eds./, str. 164, 2003). Vztahy se rozvíjejí v rozdílném sociálním prostředí, kde jsou naplňovány biologické, kognitivní a sociální potřeby. Pokud člověk má nějaké postižení, musíme na něho začít nahlížet jako na člověka se souborem dalších potřeb, které potřebují speciální podporu (Mertin, Gillernová, /eds./, 2003).

V dnešní době se již vychází ze stupně a hloubky postižení, které je bráno jako dimenze a na speciální potřeby jedince se reaguje speciálními podpurnými opatřeními. Na takovéto děti se nahlíží jako na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Vítková, /ed./, 2004).

V pedagogickém slovníku se zmiňovaná speciální potřeba objevuje jako speciální výchovně-vzdělávací. Definuje se jako potřeba žáka se zdravotním postižením používat při učení speciální postupy a prostředky odpovídající jeho individuálním možnostem. Kdy zdůrazňuje individuální práva žáka a jeho pozitivní možnosti, než případná omezení (Průcha, Walterová, Mareš, 1998).

V mezinárodním kontextu se pojem speciální vzdělávací potřeby používá přes 30 let. V naší legislativě se objevuje až s přijetím nového školského zákona (zákon č.561/2004 Sb.). Protože jsou definovány pouze pro účely školského zákona, nemusí plně odpovídat definicím v jiných právních předpisech (Valenta, Petráš, a kol., 2012).

Ve Školském zákoně se uvádí: *„Dítětem s SVP je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním, přičemž zdravotním postižením se rozumí mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. Zdravotním znevýhodněním se rozumí zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc a sociální znevýhodněním dítěte rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením.“*

Dostupné z:<<http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-vyklady-a-informace>>.[cit.12.1.2014]

Školský zákon dále zajišťuje žákům s SVP nárok na vzdělání, jehož obsah a formy odpovídají jejich vzdělávacím možnostem a potřebám (viz kapitola 3.5).

Ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. je uvedeno že, vzdělávání žáků s SVP se uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením. Kdy speciálně vzdělávací potřeby jsou zjištěny na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským zařízením. Dostupné z:< <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>>.[cit.12.1.2014].

Podpůrná opatření jsou uvedena v kapitole 3.5.

2.1 Dítě předškolního věku s mentální retardací

Mezi zdravotní postižení patří i lehká mentální retardace a dětský autismus. S těmito diagnózami jsou integrovány děti do MŠ ve Rtyni v Podkrkonoší, proto se jimi budu zabývat.

Mentální retardace

Za jedince s mentální retardací se považují jedinci, u nichž dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám v adaptačním chování (Švarcová, 2000).

Mentální retardace je závažným postižením rozumových schopností prenatalní, perinatální nebo časně postnatální etiologie, která vede k významnému omezení v adaptivním fungování postiženého dítěte v jeho sociálním prostředí. Základním diagnostickým kritériem je selhání v komplexním inteligenčním testu, tedy výkon nižší než dvě standardní odchylky pod průměrem. K diagnóze však nestačí slabý výkon v testech inteligence, dítě musí současně selhávat i v plnění věku přiměřených očekávání ve svém sociálním prostředí (Řičan, Krejčířová, a kolektiv, 2006)

Přesnou definici mentální retardace nalezneme v Mezinárodní klasifikaci nemocí 10. revize (MKN-10). Mentální retardace (F70-F79) je stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím

se během vývojového období. Postihuje všechny složky inteligence; poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Intelektuální schopnosti a sociální přizpůsobivost se mohou měnit v průběhu času a i snížené hodnoty se mohou zlepšovat cvičením a rehabilitací. Mentální retardace se dělí na: F70-lehkou mentální retardaci, F71-střední mentální retardaci, F72-těžkou mentální retardaci, F73-hlubokou mentální retardaci, F78-jinou mentální retardaci, F79-neurčenou mentální retardaci. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>.[cit.12.1.2014]

Pokud je mentální retardace důsledkem organického poškození centrální nervové soustavy, pak se ve vývoji těchto dětí projevují další známky organicity, zejména porucha aktivity (projevující se buď jako hyperaktivita nebo pasivita), poruchy pozornosti a větší nerovnoměrnosti dílčích schopností (Říčan, Krejčířová, a kolektiv, 2006).

Mentálně postižený člověk je svébytný subjekt s charakteristickými osobnostními rysy. U značné části z nich se projevují určité společné znaky, které závisí na druhu mentální retardace, její hloubce, rozsahu, zda jsou rovnoměrně postiženy všechny složky psychiky, nebo zda jsou postiženy některé psychické funkce a duševní vývoj je nerovnoměrný (Švarcová, 2000).

Obsahem bezprostředního vnímání jsou počítky, vjemy či představy. Bezprostřední vnímání je vždy výběrové, a to na základě individuální zkušenosti. U zdravého dítěte je proces utváření zkušeností rychlý, u dětí mentálně postižených je proces pomalý a probíhá s určitými odchylkami (Valenta, Müller, 2003).

Opožděná a omezená schopnost vnímání, charakteristická pro mentálně postižené děti, má velký vliv na další průběh jejich psychického vývoje. Výraznou zvláštností vnímání je inaktivita tohoto procesu. Mentálně retardované dítě nesleduje detail předmětu, ale spokojí se s povšechným poznáním předmětu. Sluchové vnímání má značnou úlohu v psychickém vývoji, souvisí s rozvojem řeči. Jestliže se diferenciační podmíněné spoje v sluchovém analyzátoru vytvářejí pomalu, vede to k opožděnému utváření řeči, což způsobuje opoždění psychického vývoje. Uvedené nedostatky se mohou vyrovnávat systematickou výchovou a vzděláváním (Švarcová, 2000).

Myšlení je poznávací funkcí, do základních myšlenkových operací počítáme třídění, rozlišování, komparaci, analýzu a zobecnění. Myšlení mentálně postiženého jedince je

zatíženo konkrétností, je neschopno vyšší abstrakce, nepřesností v analýze a syntéze. Myšlení je nedůsledné, pojmy se tvoří těžkopádně a úsudky jsou nepřesné (Valenta, Müller, 2003). Myšlení mentálně retardovaných jedinců se vyznačuje značnou stereotypností, rigiditou a ulpíváním na určitém obsahu (Vágnerová, 2008).

Myšlenky se vyjadřují pomocí slov - řečí, jež bývá u mentálně postiženého často deformována. Nedostatky nacházíme v rozvoji fonemického sluchu, to je v nedostatečné diskriminaci fonémů. Další nedostatky jsou v artikulaci a také v obsahu sdělení, to je nedostatečná schopnost rozumění, hodnocení, rozhodování (Valenta, Müller, 2003).

Paměť patří mezi základní kameny psychického vývoje. Pomocí paměti se uchováváme minulou zkušenost, získáváme vědomosti a dovednosti. Na základě paměti si utváříme vztahy k ostatním lidem a způsoby svého chování. Charakteristikou paměti dětí s mentální retardací je pomalé tempo osvojování nového a nestálost uchovávání spojená s nepřesností vybavování. Tyto děti si lépe zapamatují vnější znaky předmětů a jevů a nezapamatují si vnitřní logické souvislosti, protože je nevyčleňují. Děti se nedovedou cíleně učit a vzpomínat si (Švarcová, 2000). Jejich schopnost učení bývá v různé míře omezena, nejde jen o důsledek nedostatečného porozumění, ale i nedostatek koncentrace pozornosti a paměti. Veškeré informace, dovednosti i návyky se fixují ve své rigidní podobě a také bývají stejným způsobem užívány. (Vágnerová, 2008).

Pozornost souvisí s bezprostředním vnímáním a poznáním a lze ji členit na bezděčnou (intenzivní zvuk) a záměrnou, která je vázána na vůli a je z hlediska vyučovacího procesu nejdůležitější. Mentálně postižené dítě je schopno udržet záměrnou pozornost mnohem kratší dobu než intaktní vrstevník. Po soustředění musí následovat relaxace. Schopnost udržet pozornost se různí dle postižení a časové křivky dne (Valenta, Müller, 2003).

Jedním z rysů osobnosti je vůle, projevující se uvědomělem a cílevědomým jednáním. Děti s mentálním postižením se projevují nesamostatně, nedostatkem iniciativy, neschopností řídit vlastní jednání a překonávat překážky. Nedokáží si odříct něco bezprostředně žádoucí ani kvůli věci mnohem důležitější, která je ale místně nebo časově vzdálená (Švarcová, 2000).

Jednou z oblastí osobnosti, ovlivňující výrazným způsobem její chování a prožívání, je

její emocionalita. Většinou jsou děti s mentálním postižením emočně nevyspělé a chovají se jako děti nižší věkové úrovně (Švarcová, 2000). Obvykle jde o zvýšenou dráždivost, větší pohotovost k afektivním reakcím či mrzuté náladě. Chování mentálně postižených se řídí především emocionálními impulzy, nelze od nich pokaždé očekávat standardní reakce. Důvodem je odlišné zpracování informací a sklon k jinému způsobu reagování (Vágnerová, 2008).

Dítě s mentálním postižením se liší od intaktního vrstevníka specifickou aspirací. Stabilita a reálnost aspirace je projevem duševního zdraví a pro aspirační úroveň mentálně postižených je příznačný výkyv na jednu stranu to je směrem k podhodnocování se či nadhodnocování se (Valenta, Müller, 2003).

Lehká mentální retardace

Mentálně postižené dítě je jako každé jiné. Má své charakteristické rysy, které se projevují v jednotlivých obdobích života. Rozdíly, které se objevují v určitých etapách vývoje, závisí na hloubce a rozsahu mentální retardace.

V předškolním věku jsou v kolektivu ostatních dětí jen málo nápadně opožděným vývojem jednotlivých mentálních funkcí. Později začínají, stejně jako zdravé děti, mluvit, osvojovat si hygienické a společenské návyky (Matějček, 2001). Retardace se stává zjevnou až na vyšších vývojových úrovních, kdy se od dítěte očekává řešení složitějších úkolů či situací. Je obvykle postižena schopnost abstrakce a logického uvažování, myšlení bývá stereotypnější a málo pružné, mechanická paměť a vizuálně motorické dovednosti mohou být na relativně dobré úrovni (Řičan, Krejčířová, a kolektiv, 2006).

Jemná a hrubá motorika je lehce opožděna, objevují se poruchy koordinace pohybu. Při učení se projevuje snížená rozumová kapacita a nácvik dovedností a návyků trvá mnohem delší dobu. Pozornost je povrchnější, krátkodobá, nestálá nebo ulpívavá. Řeč může být postižena ve všech složkách; v porozumění, slovní zásobě, v gramatické stavbě a ve výslovnosti. Vývoj řeči se opoždí, přetrvávají agramatismy a řečové stereotypy. V emocionální oblasti je patrná citová nezralost, neadekvátnost citů k podnětům, nízká sebekontrola. V předškolním věku se projevuje citová labilita impulzivností, úzkostností a zvýšenou sugestibilitou (Vítková, /ed./, 2004).

Hlavní problémy se u těchto dětí objevují s nástupem do školy. Výchovné prostředí má u osob s lehkou mentální retardací velký význam (Valenta, Müller, 2003). Mohou se u nich v určité míře projevit i přidružené chorobné stavy, jako autismus, epilepsie, poruchy chování nebo tělesné postižení (Švarcová, 2000).

2.2 Dítě předškolního věku s dětským autismem

Dětský autismus řadíme mezi pervazivní poruchy, které ovlivňují celou osobnost člověka.

Pervazivní porucha je taková, která zcela proniká osobností dítěte a výrazně mění jeho chování, možnost socializace, vzdělávání atd. (Valenta, Müller, 2003).

Projevuje se před dosažením věku tří let, jako porucha sociální interakce, komunikace, výskytem opakujícího se stereotypního chování. Nejvýrazněji vystupuje chybění sociálně-emoční a verbální i neverbální vzájemnosti a nedostatečné užívání řeči (Hartl, Hartlová, 2000).

Dětský autismus se vyznačuje především triádou znaků, narušenou sociální interakcí, omezenou schopností verbální i nonverbální komunikace a stereotypním chováním. Takto postižené děti nemají adekvátní reakce na emocionální podněty, těžce se přizpůsobují změně a s oblibou vykonávají stereotypní pohyby. S klasickými hračkami si nehrají adekvátním způsobem (Valenta, Müller, 2003).

Podstata postižení v oblasti komunikace je nedostatek reciprocit a neschopnosti správně pochopit význam používání jazyka. Dítě zná jednotlivá slova, ale není schopno je dát do souvislosti s jinými a porozumět nebo vytvořit celou větu. U většiny dětí se abnormální vývoj v sociálních vztazích objeví již před prvními narozeninami. Odmítají zájem o věci, které je obklopují, neukazují na ně, nedívají se do očí. Charakteristické je nedostatek vzájemnosti při styku s jinými lidmi. Zvláštnosti v chování u dětí pozorujeme již v prvních letech života. Nejtypičtější jsou motorické stereotypy jako je mávání, kroucení a plácání rukama. Stereotypy v oblasti zájmů se objevují až později. Patří mezi ně sbírání předmětů či jejich částí nebo fascinace různými vizuálními či auditivními aspekty předmětů. U většiny dětí, bez ohledu na jejich intelektuální úroveň, je omezený repertoár vzorů chování a zájmů. Často se dlouhou dobu zabývají stejnou činností (Gillberg, Peeters, 2008).

Dalším problémem dětí s autismem je vzdělávání. Jelikož nemají rády změny, i učení se velice brání. Je důležité najít vhodnou strategii a metody učení. Ty bývají většinou kompromisem mezi výchovnými záměry a požadavky a schopnostmi konkrétního autisty (Švarcová, 2000).

Pokud se podíváme na možnost vzdělávání dětí s pervazivní vývojovou poruchou, je jedním z nejefektivnějších prostředků strukturované učení, které vychází z nejnámějšího a nejlépe metodicky zpracovaného TEACCH programu. Vznikl na univerzitě v Severní Karolíně a mezi jeho základní principy patří individuální přístup, strukturalizace a vizualizace (Valenta, a kolektiv, 2003).

U TEACCH programu byla zjištěna vysoká míra spokojenosti rodičů, zlepšení chování dětí a umožnil přístup ke jejich vzdělání. Filozofií TEACCH programu je individuální přístup k dětem, prostupnost domácího a školního prostředí, úzká spolupráce s rodinou, integrace autistických dětí do společnosti, přímý vztah mezi ohodnocením a intervencí, pozitivní přístup k dětem s problematickým chováním a snaha o pedagogickou intervenci vedoucí k zlepšení chování. Metodika programu se opírá o velmi názornou organizaci fyzického prostoru a pracovních úkolů, čímž se zvyšuje schopnost orientace a samostatnost dítěte. Dále je kladen důraz na informace ve vizuální podobě, tím se podporuje samostatnost, rozvoj komunikačních dovedností a kompenzuje se handicap v oblasti paměťových a pozornostních funkcí dítěte. Důležité je také zajištění znázornění času a předvídatelnosti činností pomocí pracovních a denních schémat a režimů. Kdy je zabráněno úzkosti a dochází k chápání vztahů konkrétní činností a symbolem a pomáhá k chápání smyslu komunikace. Neméně důležitá je i práce s motivací. Dítě musí získat důvod, proč má pracovat. Obvykle fungují materiální odměny, teprve postupně lze jejich počet redukovat, či přejít na sociální odměňování. Další zásadou je pečlivé zaznamenávání postupů a výsledků práce, které slouží pro plánování další práce a pro spolupráci mezi učiteli a rodiči (Thorová, 2006).

3. Integrace

3.1 Integrace a společnost

Integrace (pochází z latinského *interger* = nenarušený, úplný) – ucelení, sjednocení, spojení v celek (Defektologický slovník, 1978). Defektologický slovník vysvětluje integraci jako nejvyšší stupeň socializace, přičemž socializaci chápeme jako zapojení individua do lidského společenství po stránce pracovní, výchovné, vzdělávací a sociální. Dosažený stupeň socializace jedince stíženého vadou se řídí podle schopnosti, zda a do jaké míry se podařilo defektivitu překonat. Tím nejvyšším stupněm integrace se rozumí úplné zapojení jedince do společnosti, u kterého byly důsledky vady zcela a beze zbytku překonány (1978).

Před rokem 1989 v naší společnosti převládal názor, že jedinec se začlení do společnosti pouze tak, bude - li schopen zcela překonat svůj defekt. Integrace je naprosté zapojení a plné splynutí defektního jedince se společností lidí zdravých, a to ve výchově a vzdělání, v pracovním uplatnění i ve společenském soužití. Jedinec se stává zcela nezávislým a samostatným, neboť byl úplně zbaven defektivitu a dokázal se subjektivně vyrovnat se svou vlastní vadou, s přetrvávajícím defektem (Sovák, 1983).

Po přelomovém roce 1989 se na tuto problematiku začíná nahlížet ze zcela z jiného pohledu. Člověk s postižením je vnímán jako osoba se speciálními potřebami, která má svá práva, jak ve vzdělání, tak i ve společnosti. Jak dokládá Michalík: *„Takto pojatá integrace – byť míněná společenská – naznačuje možnost účastnit se života společnosti plnohodnotně, plnoprávně – právě až po překonání vady. Moderní pohled na fenomén zdravotního postižení přináší rovněž změnu postavení zdravotně postižených ve společnosti. Jejich možnost plné integrace není možno vázat výhradně na úplné překonání postižení a jeho následků“* (Michalík in Müller, a kol., str. 12, 2004).

Vše se odráží v přístupu společnosti k těmto lidem. Z tohoto postoje se stává celospolečenský fenomén v celosvětovém kontextu. Integrace je mezinárodním zájmem za prosazování práva za rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevydělující a nevyklučující se kultuře (Hájková, Strnadová, 2010).

Takovýto postoj zaujímá ve světě i v naší republice speciální pedagogika, která chápe integraci jako vytváření společenství, jehož jsou zdraví jedinci i zdravotně postižení

rovnoprávními členy (Vítková, /ed./, 2004).

Stává se tedy procesem, jenž lze vnímat buď v širším slova smyslu jako integraci občanů se zdravotním postižením do společnosti, nebo v užším slova smyslu, integraci řešící specifickou oblast života (Skutil, Zikl, a kol., 2011).

3.2 Školská integrace

Pokud si vybereme oblast výchovně-vzdělávací, zaměříme se tedy na jednu oblast společenského života. Chápeme integraci v užším slova smyslu jako školskou, tedy vzdělávání dětí se speciálními potřebami v běžných školách (Bendová, Zikl, 2011). Můžeme na ni také nahlížet jako na určitou oblast, která má nějakou společnou činnost.

V případě školy rozumíme pod pojmem integrace společný pobyt, společný program, společnou výchovu a výuku (Mertin, Gillernová, 2003).

Školní integraci následně dělíme dle způsobu začlenění, který je zvolen pro výuku těchto žáků. Pro funkční a úspěšnou integraci musí být připraveny dobré podmínky, jak ze strany vzdělávací instituce, tak ze strany rodiny a integrovaného dítěte.

Integrace probíhá, buď formou *individuálního začlenění do běžné třídy* s různou formou podpory a servisních služeb, nebo *integrací do zřízovaných speciálních nebo tzv. malých tříd* (Vítková, /ed./, 2004). Takovýto proces nazýváme skupinová integrace.

Při této formě probíhá edukace v menším kolektivu. Třídu navštěvují většinou žáci s podobným postižením. Ve speciálních třídách je zachován princip speciálně-pedagogického vedení, působí zde speciální pedagog s užitím speciálně pedagogických metod (Müller, a kol., 2004).

Rozlišujeme také integraci individuální; při ní dochází k plnému začlenění dítěte s postižením do přirozeného sociálního prostředí majoritní společnosti, zde představované skupinou zdravých žáků (Müller, a kol., 2004). Obvykle je jedno dítě s postižením zařazené do třídy běžné školy, co nejbližší k bydlišti. Je důležité, aby byla zajištěna dítěti pedagogická asistence a podpora (Lechta, /ed./, 2010). Tato forma má však také svá úskalí; klade vysoké nároky ve vzdělávání na vyučujícího učitele, jelikož dítě se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje individuální přístup, vhodné speciálně-pedagogické metody a prostředky. Pro dítě je velmi těžké nemít ve třídě spolužáka v podobném postavení.

„Integrace žáka do školy je proces, nikoli stav. Integrovaní proces se stále vyvíjí a mění, stále můžeme něco zlepšovat a budeme se setkávat s novými problémy. To, že je dítě zařazeno do běžné třídy, neznamená, že je integrace „hotova“. Taková fyzická integrace je jen počátkem a předpokladem pro integraci funkční, sociální a společenskou“ (Bendová, Zíkl, str. 43, 2011).

3.3 Školská integrace z historického hlediska

Každý společenský a životní děj má svou historii. Už tím, že nějaká událost skončí, se stává minulostí. Ale až s odstupem času o ní můžeme psát v souvislostech, pro tu kterou dobu nebo událost. Nejinak je tomu u školské integrace; i ta má svůj vývoj a historii.

V České republice je rozvinutý systém institucí a forem speciálního vzdělávání, ale až v několika posledních letech můžeme hovořit o rozvoji systému integrovaného vzdělávání. Na konci 19. a začátku 20. století se setkáváme se snahou o budování prvních forem speciálních vzdělávacích institucí. Výstavba a rozvoj těchto ústavů a škol odpovídaly přesvědčení o nutnosti pro poskytnutí vzdělání dětem s postižením. Otázkou tehdy nebylo, jak nebo jaké vzdělání poskytnout, ale zda postižení budou mít vůbec přístup k nějaké formě vzdělání (Müller, a kol., 2004).

Dalším rozvinutím vzdělávání dětí s postižením zaznamenáváme po roce 1950, kdy vedle rozvoje speciálního školství a ústavnictví, dochází k budování samostatné pedagogické disciplíny – speciální pedagogiky. Její zakladatelé zastávají názor, že koncentrací dětí s postižením a užitím speciálně-pedagogických metod, postupů se realizuje právo dětí s postižením na vzdělání. Vlivem obecných společenskopolitických poměrů se Česká republika stala zemí s takřka úplným dělením školství do dvou hlavních směrů. Systém obecného školství pro děti fyzicky, mentálně i smyslově zdravé a systémem komplexu zařízení pro děti, které tato náročná kritéria zdraví nesplňovaly. Ani takto budovaný systém segregáčnických institucí, neposkytoval právo na vzdělání všem dětem s postižením. Ze vzdělávání byly vyčleňovány děti s těžšími stupni mentálního postižení a také děti s kombinovaným postižením (Michalová, 2012).

V období let 1970-1989 se výjimečně setkáváme se vzděláváním dítěte s postižením v běžných školách. Jednalo se spíše o výjimky, které byly vyvolány přáním rodičů a jejich možnostmi ovlivnit výuku v nejbližší škole. Vzdělávání těchto dětí bylo ponecháno na

vůli škol a učitelů. Právní řád integraci nijak neupravoval a nepočítal s ní. Zabezpečení speciálně-pedagogické podpory bylo ojedinělé a nedostatečné. Očekávalo se, že dítě splní všechny podmínky a standardy vzdělávacího obsahu školy (Valenta, a kolektiv, 2003).

V druhé polovině 80. let platil školský zákon č. 29/1984 Sb.. V tomto zákoně je ustanoven vyučující jazyk český nebo slovenský, pamatuje se zde i na národnostní menšiny, ale na rozdíl od dnešního znění, se zde nezaručovalo vzdělání s použitím Znakového jazyka a Brailleova hmatového písma. V zákoně nebyla řešena či naznačena možnost vzdělávání dítěte s postižením v běžných školách (Müller, a kol., 2004).

Vzdělávání dětí s postižením bylo výlučně v rukou odborníků a profesionálů. Úloha rodiny a rodičů byla potlačena. Rodinné, komunitní a širší sociální vazby byly omezeny na minimum v přirozeném prostředí dítěte. Důslednější segregace byla připravena pro děti s mentálním postižením nebo kombinovaným postižením, kdy byly tyto děti umístěny v ústavech sociální péče s celoročním provozem. Rodiče byli k takovýmto krokům nuceni řadou ekonomických, sociálních a psychologických tlaků. V ústavech sociální péče bydlelo mnoho občanů celý život (Müller, a kol., 2004).

Základy postupného začleňování dětí s postižením do běžných škol byly položeny v počátku 90. let. Předpokladem byla novelizace nebo přijetí právních norem, které upravují řízení, organizaci a obsah vzdělávání. (Michalová, 2012).

3.4 Podmínky integrace

Pokud chceme, aby integrace splňovala svůj význam, to jest začlenění jedince se speciálními potřebami (SVP) do společnosti, musíme vytvořit odpovídající podmínky pro její uskutečnění. Při utváření těchto podmínek nesmíme zapomínat na osobnost žáka, učitele a také třídy. Při sebelepších vytvořených podmínkách, ale nerespektování individualit jedinců při společném vzdělávání, se mohou tyto podmínky jevit jako nepodstatné.

Rodiče

Jak jsem psala již výše, rodiče dle zákona odpovídají za vzdělávání svých dětí. Je tedy na nich, aby se rozhodli pro formu vzdělávání. Většinou se rozhodují na základě porady

s odborníky, kteří mají dítě ve své péči. Důležitou roli také hraje dostupnost a ochota přijmout dítě vzdělávací institucí. Nesmíme zapomínat ani na předešlé zkušenosti s formou vzdělávání, i ta ovlivňuje volbu rodičů.

Rodina, která uvažuje o integraci dítěte, musí dospět k rozhodnutí o typu vzdělávání, najít schopnou a ochotnou školu k přijetí dítěte, mít na paměti větší angažovanost při vzdělávání a v neposlední řadě zařídit řadu obslužných činností, např. dopravu (Valenta, a kolektiv, 2003).

Škola

Povinností školy je vytvořit dítěti takové podmínky, které slibují úspěšnou integraci. Pokud se nevytvoří dobré podmínky, které se nebudou respektovat, nemůžeme očekávat, že úsilí bude naplněno. Sice s nadšením, ale bez podpory okolí nedosáhneme vytyčeného cíle.

Škola, která se rozhodne přijmout žáka s SVP, musí mít určitou výchovnou atmosféru. Ta je ovlivněná sociokulturním zázemím žáků, úrovní pedagogického sboru a vedením školy (Müller, kol., 2004).

K podpůrným opatřením školy neodmyslitelně patří podpora vedení, zavedení organizačních opatření (snížení počtu žáků, asistent pedagoga), další vzdělávání pedagogických pracovníků, spolupráce s rodinou a vytvoření příjemného pracovního prostředí (Bendová, Zíkl, 2011).

Podpůrná opatření pro děti s mentální retardací a autismem nalezneme v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Pro děti s mentální retardací je vyhovující, jestliže je zajištěno osvojení specifických dovedností zaměřených na zvládnutí sebeobsluhy a základních hygienických návyků v úrovni odpovídajících věku a stupni postižení dítěte. Dále jsou využívány vhodné kompenzační pomůcky, je zajištěna přítomnost asistenta podle stupně a míry postižení a počet dětí ve třídě je snížen. Pro děti s autismem je vyhovující, jestliže je zajištěno osvojení specifických dovedností zaměřených na sebeobsluhu, vzdělávací prostředí je klidné a pro dítě podnětné, je zajištěna přítomnost asistenta, jsou využity vhodné kompenzační pomůcky, počet dětí ve třídě je snížen a jsou zajištěny další podmínky podle druhu a stupně postižení (Výzkumný ústav pedagogický, 2006).

Učitel a jeho role

Učitelova role v integračním procesu je velmi důležitá. Závisí na něm mnohé; jak třída spolužáka přijme, jak i rodiče ostatních dětí tento typ vzdělávání budou akceptovat. V prvé řadě jak samo dítě bude vnímat vzdělávací proces.

Na učitele jsou kladeny daleko větší nároky ohledně přípravy, rozdělení pozornosti mezi zdravé žáky a žáka s postižením, a také na jeho další sebevzdělávání. Nezapomínejme také na jeho konzultace s odborníky nebo plnění individuálního vzdělávacího plánu (Müller, kol., 2004).

Poradenská pracoviště

Dalším z důležitých aspektů začlenění postiženého dítěte do vzdělávacího zařízení je funkce poradenských center, kterých je v dnešní době již celá řada. Rodiče se v raném věku dítěte mohou obrátit na Speciálně pedagogické centrum nebo Ranou péči. V pozdějším věku dítěte mohou využít Pedagogicko-psychologickou poradnu. Rodina instituce navštěvuje od doby, kdy bylo zjištěno postižení dítěte, většinou od jeho raného věku.

Vítková uvádí, že pedagogicko-psychologické poradenství je podpůrný systém, který je podsystémem školské soustavy. Úkolem je přispívat k optimálnímu procesu vzdělávání a výchovy ve škole a v rodině (1998).

Poradenská zařízení poskytují bezplatné poradenské služby dětem, žákům, zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Poskytují speciálně pedagogickou péči a diagnostiku. Dále se podílejí na doporučování vhodného školského zařízení pro děti a žáky, a také na metodické podpoře a kontrole školy mimo jiné při tvorbě a dodržování individuálního vzdělávacího plánu (IVP) (Skutil, Zikl, a kolektiv, 2011).

Dobrým předpokladem vhodného pedagogického vedení ze strany poradenských pracovníků je znalost stavu a potřeb dítěte, a také znalost podmínek na jednotlivých školách (Müller, kol., 2004).

Pro optimální vývoj narozeného dítěte s postižením je nutná včasná péče v oblasti zdravotní, pedagogické a sociální. Péče pracovníků školství, o tyto děti, se týká zpravidla dětí od tří let věku. Do té doby většinou zajišťují péči centra, jako například Raná péče, dále různé soukromé a charitativní iniciativy a občanská sdružení (Vítková,

a kol., 1998).

Raná péče je sociální služba, která je povětšinou terénní. Je poskytována rodičům a jejich dítěti do věku 7 let, jehož vývoj je ohrožen důsledkem nepříznivého zdravotního stavu, nebo které je zdravotně postižené. Služba je zaměřena na podporu rodiny a vývoje dítěte s ohledem na jeho specifické potřeby (Dostálková in Dlouhá, a kol., 2011).

Speciálně pedagogické centrum (SPC) se zaměřuje na poradenskou činnost pro děti s určitým druhem postižení. Těžiště služeb spočívá v systematické speciálně-pedagogické, psychologické a psychoterapeutické práci. Služby mají komplexní charakter, který zahrnuje vyhledávání dětí s postižením, diagnostikou, intervenční, terapeutickou, informační a konzultační činností orientovanou na dítě, zákonné zástupce a instituce vzdělávající dítě. Jedná se o dlouhodobou specializovanou službu, která trvá většinou od 3 let až do dospělosti dítěte (Valenta, Petráš, a kol., 2012).

Pedagogicko – psychologická poradna (PPP) přispívá k optimalizaci jednotlivých fází výchovy a vzdělávání ve škole a v rodině. Má funkci diagnostickou, terapeutickou, konzultační a informační. Poskytuje služby dětem od věku 3 let do ukončení středního stupně vzdělávání (Valenta, Petráš, a kol., 2012).

Prostředky speciálně pedagogické podpory

Mezi tyto prostředky patří – asistent pedagoga, doprava dítěte do školy, rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky a úprava vzdělávacích podmínek.

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který je zaměstnancem školy a působí ve třídě, v níž je začleněn žák s SVP. Je vnímán jako jeden z nejdůležitějších prostředků podpory. Podporuje začleněného žáka, spolupracuje s učitelem a po domluvě s ním věnuje svou pozornost i ostatním dětem ve třídě (Uzlová, 2010).

Další z jmenovaných prostředků je doprava dítěte do školy. Je to jeden z činitelů ovlivňující výběr školského zařízení. Ve většině případů je tento problém vnímán jako soukromá záležitost rodičů, ale v určitých případech je dotována ze systému sociálního zabezpečení (Müller, kol., 2004).

Rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky jsou doménou speciálního školství, proto v integračním procesu sehrává důležitou roli možnosti zapůjčení pomůcek z pedagogických center SPC a PPP (Valenta, a kolektiv, 2003).

Úpravou vzdělávacích podmínek rozumíme nižší počet žáků ve třídě, úpravu vyučovacích postupů a metod. Jedním nejdůležitějším prvkem je individuálně vzdělávací plán (Valenta, Petráš, a kol., 2012).

Individuální vzdělávací plán je závazný plán, který slouží všem, kteří spolupracují na výchově a vzdělávání integrovaného žáka (Zelinková, 2001).

Je to dokument, který zohledňuje speciální vzdělávací potřeby žáků a upravuje podmínky jejich vzdělávání (Skutil, Zikl, a kolektiv, 2011). Na jeho tvorbě se podílí mnoho odborníků, kteří se účastní vzdělávání dítěte. Aby dokument splnil svůj účel, je nezbytné vycházet z potřeb dítěte, které stanovíme na základě speciálně-pedagogické diagnózy. Při vytváření tohoto dokumentu nezapomínáme uvést předpokládané výsledky, které očekáváme v rozvoji dítěte. Plán tvoří učitel za spolupráce rodičů, dalších odborníků, kteří se podílejí na vzdělávání žáka (např. asistent pedagoga). Na tvorbě tohoto plánu se podílejí také pracovníci Speciálně pedagogického centra nebo Pedagogicko-psychologické poradny (Lechta, /ed/, 2010).

Význam tohoto dokumentu spočívá v tom, že přináší mnoho nového do přístupu k dětem v integračním procesu a deklaruje práva a povinnosti žáků s ohledem na jejich potřeby. Umožňuje pracovat žákovi dle jeho schopností a dovedností s ohledem na jeho individuální tempo. Dovoluje učiteli pracovat s dítětem na úrovni, které dosáhl, bez obav z nesplnění učebních požadavků. Jelikož jsou rodiče spoluodpovědní za výsledky práce svého dítěte, zapojují se do přípravy také (Zelinková, 2001).

Další faktory

Mezi další faktory, které ovlivňují proces integrace, patří architektonické bariéry, sociálně psychologické mechanismy a organizace zdravotně postižených (Müller, kol., 2004).

Architektonickými bariérami rozumíme úpravu prostředí. Zikl uvádí, že prostředí není jen materiální, ale i sociální. Sociální klima ve třídě, je dle něho, důležitější než materiální vybavení (Bendová, Zikl, 2011).

Sociálně psychologické mechanismy je souhrnné označení pro postoje, soudy a stanoviska, opatření a řešení, kterými je doprovázena nejen školní integrace, ale i život občanů s postižením obecně (Müller, kol., 2004). Tento faktor je velmi důležitý pro

úspěšnou integraci, budeme-li nahlížet na nějakou složku života těchto občanů negativně, přeneseme se i tento postoj do procesu integrace.

3.5. Legislativa integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami - historie a současnost

Práva a povinnosti občanů uvozuje legislativní rámec každého státu. Je zarážející, že právo na vzdělávání všech osob bez rozdílu, se v naší legislativě objevuje až na konci 20. století. Nehledě na to, že v Listině základních práv a svobod České republiky se v Hlavě IV. článku 33 uvádí: „Každý má právo na vzdělání“. Dostupné z: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html> [cit.12.1.2014]. Lidskou přirozeností je vzdělávat se, už od malička jsme zvědaví, děti se neustále na něco vyptávají, chtějí všechno „vědět“ a je důležité jim to dopřát.

Legislativně byly nejprve podmínky pro přijetí dětí a žáků zdravotně postižených vyjádřeny zákonem ČNR č.390/1991 Sb. o předškolních a školních zařízeních. Na tento zákon navazuje vyhláška o mateřských školách (35/1991). Opatření jsou každoročně zpřesňována v metodickém pokynu MŠMT ČR k integraci dětí a žáků do škol a školských zařízení pro příslušný rok. Zde se vychází z toho, že děti a žáci mohou být integrované jen tehdy, mají-li zajištěnou speciálně pedagogickou péči (Michalová, 2012).

Obsahem těchto dokumentů bylo následující :

Dle žádosti zákonného zástupce žáka a vyjádření odborného lékaře, SPC (Speciálně-pedagogické centrum) nebo PPP (Pedagogicko-psychologická poradna) mohl ředitel školy zařadit smyslově nebo tělesně postiženého žáka, nebo žáka s vadou řeči do příslušného ročníku. Pro integraci bylo nutné předložit odborný posudek SPC nebo PPP. Byl jmenovitě určen pracovník z odborného pracoviště, se kterým se konzultoval individuální vzdělávací plán. A také zda je potřebná účast dalšího odborníka nebo asistenta ve výchovně-vzdělávacím procesu. Dále se uvádělo, zda je potřeba snížit počet žáků ve třídě, do které integrovaný žák dochází, dále pak jakými kompenzačními pomůckami je třeba žáka vybavit. V kompetenci ředitele školy bylo zajistit podmínky pro integraci, umožnit učitelům konzultovat dané dítě s odborníky a nákup pomůcek i

zpracování individuálně vzdělávacího plánu a to nejdéle do 1 měsíce od začlenění do konkrétní třídy (Michalová, 2012).

Od roku 2004, kdy byl přijat nový školský zákon číslo 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, jsou vytvořeny zákonné podmínky pro vzdělávání dětí se speciálními potřebami. Po novelizaci je uváděn pod číslem 472/2011Sb..

V § 2, školského zákona v platném znění předpisů, jenž uvádí cíle a zásady vzdělávání je uvedeno - vzdělávání je založeno na zásadách rovného přístupu každého občana České republiky ke vzdělávání bez jakékoliv diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana a také zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-vyklady-a-informace>>.[cit.12.1.2014].

V §16, jež přímo vymezuje vzdělávání žáků se speciálními potřebami, se v odstavci 6) uvádí: „*Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám.*“ Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-vyklady-a-informace>>.[cit.12.1.2014]

Dále v tomto paragrafu jsou definovány speciální vzdělávací potřeby, kdo tyto potřeby dětí zjišťuje a také uvádí možnost zřízení speciálních tříd v rámci škol a funkci asistenta pedagoga pro tyto děti a žáky. Mimo jiné se v paragrafu 18 uvádí, že ředitel školy může na doporučení školského poradenského zařízení povolit žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami na žádost zákonného zástupce vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-vyklady-a-informace>>.[cit.12.1.2014]

V připravované novele paragrafu 16 školského zákona se mění pojetí poradenství od

modelu zdravotnického k pedagogickému, tedy od stanovení diagnóz k nastavení míry podpůrných opatření. Přesto znát diagnózu nebo zjišťovat silné stránky a rizika v jednotlivých oblastech bude i nadále důležité. Stane se jedním z východisek pro stanovení individuálních podpůrných opatření. Změna pojetí speciálního vzdělávání je postavena na formulování podpůrných opatření, která již nyní doporučují poradenská centra. Jsou navrhovány čtyři stupně podpůrných opatření, kdy o prvním stupni by rozhodovala škola a až když nepomůžou, by rozhodovala poradenská zařízení (Švancar, 17/2013).

Tento zákon je doplněn Vyhláškou č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění aktuálních předpisů, která přímo definuje způsob a podporu vzdělávání těchto dětí. Po novelizaci má tato Vyhláška č.147/2011Sb.. V §3 je přímo uvedeno a vysvětleno jakou formou se mohou tyto děti vzdělávat. A to buď skupinovou nebo individuální integrací v běžné nebo speciální škole. Přičemž se upřednostňuje forma individuální integrace v běžných školách, pokud to odpovídá potřebám a možnostem dítěte a podmínkám a možnostem školy. Dostupné z: < <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>>.[cit.12.1.2014].

V §1 jsou definována podpůrná opatření pro děti s SVP; podpůrnými opatřeními se rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, snížení počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáků. Mezi další podpůrná opatření náleží individuálně vzdělávací plán, který nalezneme v § 6, ve kterém je vymezen jeho obsah a způsob zpracování. Dále v §7 je definována činnost asistent pedagoga a také náležitosti pro žádost o zřízení této funkce. Dostupné z: < <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>>.[cit.12.1.2014]

Novelizace této vyhlášky se týká převážně žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Doplnují se údaje o „vyrovnávacích“ opatření k podpoře žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním, které poskytuje škola hlavního proudu. Zpřesňuje se výjimečné přijetí žáka bez zdravotního postižení do speciální školy

(Michalová, 2012).

Dalším doplňkem školského zákona je Vyhláška č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Po novelizaci je uváděna pod číslem 116/2011 Sb.. V této vyhlášce jsou popsána školská zařízení, rozsah služeb, pro koho jsou určena a další. Je na místě upozornit v čem proběhla novelizace této vyhlášky. Rodiče mohou kdykoliv znovu žádat o poradenskou službu. Všechny informace z poradenské služby mají být sděleny jednoznačným a srozumitelným jazykem. Doporučení o zařazení žáka je platné jen jeden rok a je ho nutné revidovat (Michalová, 2012).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4. Metodika práce

Naše školství se stále více zabývá integrací dětí s SVP do běžných škol. Mění se tímto směrem školský zákon, na postu odborné veřejnosti probíhají diskuze na toto téma. Jelikož vzdělání začíná již v mateřské škole a mateřská škola z mého okolí ve Rtyni v Podkrkonoší je nakloněna tomuto vzdělávání, rozhodnutí prozkoumat tuto školu se přímo nabízelo. A jelikož nejen žáci, ale i učitelé s rodiči jsou součástí školství, je zajímavé zjistit i jejich názory na tuto formu vzdělávání.

Nejprve bylo potřeba se podívat na problém z odborného hlediska, teoretická část se skládá z obsahové analýzy odborné literatury. Vzhledem k cíli práce byly ve výzkumném šetření zvoleny kvalitativní metody, rozhovor a zúčastněné pozorování. A veškeré získané údaje byly podrobeny zkoumání a analýze.

4.1 Cíl práce

Cílem práce je zjištění názoru všech učitelek ve výše zmíněné škole na integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v tomto zařízení.

Dílčím cílem je zjištění názorů všech rodičů dětí ze třídy „Želviček“ z této školy na tuto formu vzdělávání.

4.2 Výzkumné otázky

VO1: Jaké faktory vnímají učitelky jako zásadní pro fungující integraci?

VO2: Jak ovlivnilo integrované vzdělávání dle rodičů K. a D. jejich děti?

VO3: Jaké informace rodiče ostatních dětí považují za zásadní?

4.3 Metody získávání a vyhodnocování údajů

Vzhledem k tomu, že ve své bakalářské práci zjišťuji názory učitelek a rodičů k danému tématu zvolila jsem kvalitativní strategii. Dle Gavory (2000) je cílem výzkumu porozumět lidem a událostem v jejich životě. Výzkumník se soustřeďuje na subjektivní svět osob, jejich svět uvnitř mysli. A jeho nástrojem zkoumání je vlastní úsudek a zkušenost. Mezi nejčastěji používané metody patří pozorování a rozhovor.

Kvalitativní výzkum je označení pro různé přístupy zkoumání jevů, kdy do popředí nevstupuje kvalifikace dat, nýbrž jejich podrobná analýza (Skutil, a kol.,2011).

Cílem kvalitativního výzkumu je porozumět lidem a událostem v jejich životě. Typickými metodami kvalitativního výzkumu jsou pozorování, rozhovor a analýza produktů člověka (Gavora, 2000).

Rozhovor je nejčastěji používaná metoda zkoumání nějakého jevu nebo problému. Pomocí otevřených otázek může tazatel zjišťovat postoje a názory dotazovaných osob, které jsou určitou sociální skupinou. Jako jeden typ rozhovoru můžeme uvést polostrukturovaný rozhovor, kdy je předem připravený seznam témat a otázek (Švaříček, Šed'ová, a kol., 2007).

Rozhovor je výzkumná metoda, která umožňuje nejen zachytit fakta, ale i proniknout do myšlení a postojů respondentů. Můžeme sledovat i vnější reakce tazatele a podle toho pohotově volit směr dalších otázek. Je také postaven na interpersonálním kontaktu, jeho úspěšnost proto závisí na navození atmosféry mezi jednotlivými účastníky. Většinou užíváme otevřené otázky, které můžeme během rozhovoru přeformulovat. Typů rozhovorů je však více. Kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem je rozhovor polostrukturovaný, v němž je stanoveno základní téma a několik otázek, další otázky pak vznikají v průběhu dotazování (Gavora, P., 2000).

K vyhodnocení rozhovoru se používá metoda kódování. Je to operace, při níž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Nejprve rozdělíme analyzovaný text na jednotky, kterým přidělíme nějaký kód (jméno, označení). Při volbě kódu si klademe otázku, o čem daná sekvence vypovídá. Poté kódy kategorizujeme, kdy je seskupujeme podle podobnosti nebo jiné vnitřní souvislosti. Dále rozhodujeme, která kategorie odpovídá základnímu jevu, která tvoří příčinnou podmínku. Poté hledáme souvislosti mezi nimi. Nakonec vyhodnotíme pravidelnost vztahů mezi vlastnostmi a dimenzemi kategorií (Švaříček, Šed'ová, a kol., 2007).

K vyhodnocení zjištěných skutečností ze získaných jednotek kódování slouží několik metod například metoda analytického závorkování, analytická indukce, vytváření struktur a příběhů, technika „vyložení karet“. Právě tu jsem využila ve své práci.

Technika „vyložení karet“ je jednoduchou nadstavbou nad techniku kódování. Výzkumník vezme seznam kódů, kategorie vzniklé skrze kódování uspořádá do

nějakého obrazce a na základě toho sestaví text jako převyprávění obsahu jednotlivých kategorií. Není nutné, aby do výsledné analýzy vstoupily všechny kategorie. Můžeme si vybrat jen některé, které přímo souvisí s naší výzkumnou otázkou (Švaříček, Šed'ová, a kol., 2007).

Zúčastněné pozorování je dlouhodobé, systematické sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit, reprezentovat sociální život (Švaříček, Šed'ová, a kol., 2007).

Je záměrem, aby se pozorovatel sžil s prostředím, které pozoruje. Pozorovatel je dlouhodobě přítomen při aktivitách pozorovaných, případně se sám podílí na činnostech s nimi. To způsobí, že pozorované osoby ztrácejí zábrany a chovají se přirozeně a otevřeně. Toto zároveň umožňuje důkladné poznání pozorované reality. Při čemž si pozorovatel pořizuje poznámky o zkoumaném jevu a prostředí, které identifikuje, popíše a interpretuje je. Většinou badatel používá s touto metodou i jiné výzkumné metody (rozhovor). Použitím více metod získává výzkumník pohled na zkoumaný problém z více stran (Gavora, 2000). Popis mého šetření a využití těchto metod je popsán v kapitole následující.

4.4 Organizace a vlastní realizace výzkumného šetření

Na počátku výzkumu bylo zjištění, že chlapec s autismem, kterého znám z minulosti, navštěvuje mateřskou školu ve Rtyni v Podkrkonoší. Po domluvě s rodiči, kteří mi byli ochotni poskytnout informace, jsem oslovila ředitelku této mateřské školy a nastínila jsem jí svou práci. Setkala jsem se s kladnou reakcí a slibem podílet se na průzkumném šetření. Jelikož škola se nachází velmi blízko mého bydliště, nebylo problémem kdykoliv toto zařízení navštívit. Vedení školy i zaměstnanci byli ochotni se mnou kdykoliv podělit o své zkušenosti. Při svých návštěvách jsem měla možnost poznat i druhé dítě, dívku s lehkou mentální retardací, která také navštěvuje toto zařízení v rámci integračního procesu. Dále jsem zjistila, že zde již mají podobné zkušenosti s integrovaným vzděláváním z dřívější doby. Kdy byl integrován chlapec s autismem a chlapec s tělesným postižením. Byly mi poskytnuty informace potřebné k výzkumu, jak ze strany vedení, tak samotných učitelek. Informace mi byli ochotni poskytnout také rodiče dětí ze třídy „Želviček“. V další kapitole 4.5 je popsána mateřská škola i

logopedická třída „Želvičky“.

Usoudila jsem, že pro vlastní šetření a sběr dat bude vhodné použít pozorování a polostrukturovaného rozhovoru, jelikož je zde možnost osobního kontaktu s respondentem. Při vlastní realizaci rozhovorů jsem nejprve zvolila okruh otázek a podotázek pro každou skupinu výzkumného šetření. Připravila jsem si otázky pro rodiče integrovaných dětí a ostatní rodiče. S rodiči integrovaných dětí nebylo problémem pohovořit. Byli ochotni se podělit se mnou o své názory a zkušenosti. Při rozhovorech s rodiči neintegrovaných žáků bylo nejprve nutné nastínit problematiku integrovaného vzdělávání a také získat jejich důvěru. Mnohdy měli pocit, že nejsou dostatečně kompetentní vyjadřovat se k tomuto jevu.

Další mnou připravené otázky patřili paním učitelkám; pro obě dvě zmiňované skupiny jsem zvolila část stejných otázek. Rozhovory s učitelkami, které jsou v každodenním kontaktu s integrovanými žáky, se skládaly také z dalších doplňujících otázek. Vyplyvá to z jejich zkušeností s tímto druhem vzdělávání.

Veškeré rozhovory s rodiči i učitelkami probíhaly v mateřské škole, kde jsem měla možnost využít třídu, ve které neprobíhala výuka. S každou učitelkou jsem mluvila zvlášť, aby se neovlivňovaly v názorech na danou problematiku. Při rozhovoru s rodiči jsem mluvila vždy jen s jedním rodičem, který vystupuje jako jednatel ohledně vzdělávání svého dítěte.

Pozorování dětí probíhalo ve třídě během výchově-vzdělávacího procesu, kdy jsem se přímo účastnila společných aktivit dětí. Během pobytu jsem si zaznamenávala činnosti a reakce dětí. Měla jsem možnost své poznatky konzultovat s učitelkami, asistentem a rodiči dětí. V kapitolách 5.2.1 a 5.3.1 je uvedeno několik postřehů z mého pozorování.

Průběh realizace šetření:

- 1.květen 2012 - seznámení s rodiči chlapce s autismem
- 2.září 2012 – návštěva Mateřské školy ve Rtyni v Podkrkonoší
- 3.říjen až listopad 2012 – seznámení se zařízením, sběr informací a stanovení cíle výzkumného šetření
- 4 leden až červen 2013 – pozorování chlapce a dívky v zařízení

5.září 2013 – rozhovory s učitelkami mateřské školy, následné jejich zapsání a analýza odpovědí

6.říjen 2013 – rozhovory s rodiči integrovaných dětí, zapsání rozhovorů a analýza odpovědí

7.listopad až prosinec 2013 – rozhovory s rodiči ostatních dětí, zapsání a analýza odpovědí

8.prosinec 2013 až únor 2014 – porovnání, vyhodnocení získaných informací, zpracování a následné sepsání

4.5 Charakteristika místa výzkumného šetření

V podkapitolách je charakterizována Mateřská škola ve Rtyni v Podkrkonoší, její vzdělávací program, logopedická třída „Želvičky“ a integrace, které probíhají nebo již proběhly.

4.5.1 Mateřská škola Rtyně v Podkrkonoší

Mateřská škola je samostatným právním subjektem, ve kterém jsou čtyři třídy. **Tři třídy jsou - běžného typu, jedna třída je -logopedická. V logopedické třídě jsou děti s vadami řeči a také integrovány děti s SVP (autismus, lehká mentální retardace). Již z minulosti (2003 – 2010) mají z integrací dětí zkušenosti.** Vzdělávání probíhá dle Školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání „*Svět kolem nás*“.

Mateřská škola je postavena na okraji města. Nachází se v nové budově, která byla uvedena do provozu v roce 1984. Budova školy je pavilonového typu, skládá se ze dvou pavilonů dvoupodlažních a jednoho přízemního. V jednom z nadzemních pavilonů je umístěna ložnice dětí. Každý pavilon má pak svoji třídu, hernu, šatnu pro děti a učitelky, WC a umývárnu pro děti a učitelky, kabiny na pomůcky a malou kuchyňku pro vydávání jídel. V samostatném přízemním pavilonu je kuchyně a hospodářská budova. Všechny pavilony jsou propojeny spojovací prosklenou chodbou pro potřeby všech zaměstnanců a dětí. Za hospodářskou budovou je společné dopravní hřiště a velká zahrada s umělým kopcem. Každá třída má své pískoviště, průlezký, skluzavky, dřevěné chaloupky a pružinová houpadla. Zahrada je rozlehlá s množstvím zeleně a umožňuje tak dětem, oproti velkým městům, přímý kontakt s přírodou.

Kapacita mateřské školy je 99 dětí. Zapsány jsou děti ve věku od 3 do 6ti let. V běžných třídách je zapsáno 28 dětí, v logopedické 14 dětí. Děti jsou do tříd děleny dle věku. Od 3 do 4 let navštěvují třídu „Žabiček“, od 4 do 5-ti let navštěvují třídu „Rybiček“ a od 5 let a více navštěvují třídu „Kačenek“. Logopedická třída „Želvičky“ je smíšená a navštěvují ji děti od 4 let a výše.

Všechny děti mají možnost účastnit se pouze činností a her, které je zajímají a do ostatních činností nejsou nuceny. Při všech činnostech a hrách dostávají srozumitelné pokyny, je respektováno jejich osobní tempo. Děti spolupracují na vytváření společných pravidel soužití ve třídě, učí se řešit a vyjadřovat svůj názor při problémových situacích. Vzdělávací nabídka odpovídá věku, aktuálním možnostem, schopnostem a individuálním potřebám dětí. Podíl řízených a spontánních činností je vyvážený, střídají se metody a formy práce. Denní režim je volný, je směřován k rozvíjení individuální osobnosti dítěte. Rovněž přispívá ke zvýšení sociokulturní úrovně péče o dítě a vytváří základní předpoklady jejich pozdějšího vzdělávání.

V mateřské škole v současné době pracuje 7 učitelek a 1 pedagogická asistentka, která napomáhá se vzděláváním dvou integrovaných dětí (ŠVP, čj.161/2013).

4.5.2 Školní vzdělávací program

Předškolní vzdělávání probíhá podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, na základě kterého byl vypracován Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání s názvem „Svět kolem nás“. Základem programu je vytváření kladného vztahu k přírodě, životnímu prostředí, poznávání rodného města a jeho okolí, dodržování tradic, k ochraně zdraví, k podpoře zdravého životního stylu a logopedickou péčí a prevencí.

Při vzdělávacích činnostech je uplatňováno prožitkové učení s kooperačními prvky. Na základě prožitků v přirozeném prostředí skupiny vrstevníků jsou předávány dětem vědomosti a životní zkušenosti, uspokojují se individuální potřeby a zájmy dětí. Při činnostech a hrách je ponecháván dětem dostatek prostoru k realizaci vlastních nápadů a tvořivosti. Dále je rozvíjena jejich samostatnost a zdravé sebevědomí.

Rámcové cíle a záměry:

Obecně dlouhodobé cíle

- rozvojový – rozvíjení dítěte a jeho schopností učení
- hodnotový – osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost
- postojový – získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí

Konkrétní dlouhodobé cíle

- položit základy ekologického cítění, vztahu k přírodě a životnímu prostředí
 - rozvíjet tělesnou zdatnost, podporovat zdravý životní styl
 - cíleně napravovat výslovnost dětí (logopedie) a rozvíjení komunikační dovednosti
 - vytvářet podmínky pro seberealizaci dítěte, pro jeho vstup do života i plynulý přechod do základní školy, vytvářet základy celoživotního vzdělávání
 - poznávat svoje město a okolí
 - podílet se vlastními pracemi na estetice prostředí
- Pro všechny třídy jsou závazné integrované bloky, v rámci těchto bloků si učitelky v jednotlivých třídách volí témata.

Rámcový obsah integrovaných bloků

1. Víťame tě ve školce

V tomto bloku děti poznávají kamarády, učitelky a prostředí mateřské školy a její okolí. Získávají povědomí o svojí rodině. Seznamují se s pravidly soužití, společenského chování a tradicemi. Osvojují si poznatky a dovednosti k vykonávání jednoduchých činností.

2. Barevný podzim

V tomto bloku jsou děti seznamovány s charakteristickými znaky podzimu, počasí i podzimními radovánkami. Poznávají ovoce, zeleninu, lesní plody, volně žijící zvířata.

3. Bílá zima

Děti jsou seznamovány s adventními tradicemi (Mikuláš, Barborka, Vánoce, Tři Králové). Připravují mikulášské nebo vánoční besídky a karneval. Děti se také připravují na zápis do školy. Pečují o ptáčky, lesní zvěř, poznávají znaky zimy, užívají si zimních radovánek.

4. Zelené jaro

Děti poznávají charakteristické znaky jara, květiny, stromy, keře, domácí zvířata a jejich mláďata. Slaví Velikonoce, „Den Země“, „Čarodějnice“, „Svátek matek“. Sbírají papír a třídí odpad, navštěvují knihovnu.

5. Je nám hezky na světě

V mateřské škole se společně slaví „Den dětí“, pořádají se výlety a exkurze. Děti poznávají luční květiny, exotická zvířata, různé druhy povolání, rozlišují dopravní prostředky a připravují se na letní prázdniny.

V průběhu školního roku se děti účastní divadelních představení, která volně doplňují školní vzdělávací program. Zapojují se do společenských událostí ve městě např. Vítání občánků, připravují si vystoupení pro místní seniory. K rozvoji dovedností také přispívá celoroční program keramiky a kurz předplaveckého výcviku (ŠVP, čj.161/2013).

4.5.3 Logopedická třída „Želvičky“

Jak jsem již psala, v mateřské škole se nachází logopedická třída „Želvičky“, která slouží především pro vzdělávání dětí s problémy v komunikační rovině jazyka a také fyziologické stránce řeči. Do této třídy jsou zařazovány děti na základě logopedického šetření prováděné SPC Trutnov, které probíhá v mateřské škole.

V této třídě je kromě předškolního vzdělávání věnovaná zvýšená pozornost systematickému rozvoji řeči. Každodenním zařazením individuální logopedické péče, skupinových logopedických chviliek zaměřených na sluchové vnímání, dechová cvičení, gymnastiku mluvidel, rytmizaci slov a říkadel, melodizaci, prstová cvičení, logopedické hry a grafomotorická cvičení (ŠVP, čj.161/2013).

Ve třídě pracuje logopedická preventistka, která vede individuální logopedickou péči a nepodílí se na přímé vzdělávací činnosti ve třídě. Dále zde pracuje učitelka, která má rozšiřující vzdělání ve speciální pedagogice a asistent pedagoga. Učitelky se zde střídají ve dvouletých cyklech, proto jen 2 se přímo podílely na vzdělávání integrovaných čtyř dětí (včetně minulých integrací). Jelikož v MŠ jsou jen 4 učitelky, které mají speciálně-pedagogické vzdělání. Tak jen tyto učitelky pracují v logopedické třídě. Současné i předešlé integrované vzdělávání na sebe dle docházky dětí nenavazovalo, tak proto jen 2 učitelky přímo pracovaly s integrovanými dětmi vis

kapitoly 4.5.4 a 4.5.5.

I když se jedná o skupinovou integraci dětí s logopedickými vadami, pro účel mého výzkumu považuji integrovanými dětmi jen ty, které byly zařazeny do logopedické třídy na základě jiné diagnózy než logopedické. Jedná se o třídu smíšenou, kterou navštěvují děti od věku 3 do 7 let. V době mého šetření bylo dětí s logopedickými vadami 12. Dále do této třídy byly zařazeny 2 děti se jinými diagnózami, chlapec s dětským autismem a dívka s lehkou mentální retardací. Obě děti byly předškoláky, měly přiděleného asistenta pedagoga (společného) a vytvořený individuálně vzdělávací plán. V době mého šetření zde bylo 9 předškoláků (i s dětmi integrovanými), jedno dítě bylo tříleté a čtyři děti čtyřleté. S ohledem na velké množství předškoláků se zařazovalo více grafomotorických cviků a vzdělávacích aktivit potřebných k úspěšnému vstupu do základní školy, do kterých patřila matematická, čtenářská, sociální gramotnost a všeobecný rozvoj. Všechny aktivity prováděly děti společně, aktivity byly uzpůsobeny věku dětí.

Děti se každé ráno od půl sedmé scházejí ve vedlejší třídě, ze které v sedm hodin společně odcházejí do své třídy „Želviček“. Zde se postupně scházejí všechny zbývající děti a od osmé hodiny začíná společný edukační program. Každé ráno před svačinou je zařazeno tělesné cvičení, pro rozvoj hrubé a jemné motoriky. Po svačině následuje program dle týdenního plánu. Některý den děti malují, jiný hrají edukační hry, učí se prožitkem, čtou a vyprávějí si, zkoušejí plnit úkoly dle zadání učitelky. Potom následuje pobyt venku, kdy děti chodí do blízkého lesa nebo se seznamují s obcí či využívají zahradu školy. Po pobytu venku následuje společný oběd, po kterém některé děti odcházejí domů a zbývající odpočívají při čtení pohádky. Předškoláci mohou využít „nespavý režim“ (takto je zde označen, klidový režim v době, kdy některé děti odpočívají a spí), při kterém jim je nabízena klidová činnost, různé pracovní listy, společenské hry, nebo výtvarné činnosti. Po odpoledním klidu jsou děti spojeny s vedlejší třídou, kde si hrají a odkud odcházejí domů s rodiči.

4.5.4 Předešlé integrace

Mateřská škola má již zkušenosti z předešlých integrací. V letech 2003 – 2005 navštěvoval mateřskou školu chlapec, který byl tělesně postižený (amputace levé dolní

končetiny). Chlapec nastoupil do mateřské školy ve čtyřech letech bez asistenta pedagoga nebo osobního asistenta, byl umístěn do logopedické třídy „Želvičky“, ve které je nižší počet žáků. Během docházky do mateřské školy nenastaly žádné problémy s ostatními dětmi ani rodiči. Dle vyprávění vyučující učitelky chlapce, děti i rodiče vnímali společné vzdělávání pozitivně. Chlapec pokračoval ve společném vzdělávání s ostatními dětmi na zdejší základní škole. Jelikož neměl přiděleného asistenta, některých delších procházek se zúčastňovala také chlapcova matka, nebo byla délka a náročnost trasy přizpůsobena žáku.

Při druhé zkušenosti byl do logopedické třídy integrován místní chlapec s dětským autismem. Navštěvoval tuto školku v letech 2007-2010. Byl mu přiznán asistent pedagoga. Dle slov vzdělávající učitelky, probíhala při této integraci výborná spolupráce s SPC Trutnov. Pracovníci organizace přijížděli do mateřské školy na pozorování a konzultace. Půjčovali mateřské škole odbornou literaturu i jiné pomůcky. Chlapec po skončení docházky do mateřské školy nepokračoval v integrovaném vzdělávání a začal navštěvovat základní školu speciální.

4.5.5 Současná integrace

V době šetření byly do logopedické třídy „Želvičky“ zařazeny dvě děti s SVP. Prvním dítětem byla dívka s diagnózou lehké mentální retardace, která nastoupila do běžné třídy (28 tříletých a čtyřletých dětí) ve věku 4 let. Dívka měla problémy s komunikací, nemluvila, dorozumívala se posunky. Nezačlenila se do kolektivu, ubližovala dětem i učitelkám. Měla problémy se sebeobsluhou, její docházku provázely záchvaty vzteku. Po vyšetření v SPC a zjištění diagnózy lehká mentální retardace, ji byl přidělen asistent pedagoga (březen 2012). Asistent s dívkou od nového školního roku (2012/2013) přešel do logopedické třídy. Druhým dítětem byl chlapec s diagnózou dětský autismus. V mateřské škole nastoupil do logopedické třídy „Želvičky“ v roce 2012 jako pětiletý. V minulosti navštěvoval speciální mateřskou školu v Trutnově.

Chlapec byl přijat na základě žádosti rodičů i s ohledem na minulou zkušenost s docházkou autistického chlapce do této školy. Obě děti byly zařazeny do logopedické třídy, jelikož v této třídě je menší počet dětí a učitelka má vzdělání – Speciální pedagogika.

S oběma dětmi pracuje asistent pedagoga, který se oběma dětem věnuje současně. V MŠ je přítomen 4 hodiny dopoledne (od 8 hodin do 12 hodin), poté odchází. Asistent pedagoga chlapci pomáhá s orientací v prostoru školy pomocí fotografií místností a činností v nich probíhajících. Připravuje pro něho úkoly dle strukturovaného učení a pomocí jednoduchých instrukcí a návodů mu je pomáhá řešit. Dále pomáhá se sociálním začleněním chlapce mezi ostatní děti. Vše probíhá pomocí obrázků nebo názorných ukázek s ostatními dětmi (např. přehrávání situací). S dívkou si opakuje pomocí her, pracovních listů, básniček a pohádek dosažené dovednosti a rozvíjí její další schopnosti např. komunikaci s kamarády, hru, čtenářskou gramotnost, matematickou gramotnost, sebeobsluhu a jiné. Jelikož má dívka problémy s komunikací s dětmi, tzn. neví jak navázat kontakt, jak si s dětmi hrát, jak řešit konflikty i zde je jí asistent nápomocen a využívá obrázky a přehrávání běžných situací.

Dle vyučující učitelky je spolupráce v této době s SPC nedostatečná, nenavštěvují mateřskou školu tolik, jako tomu bylo v minulosti. Žádají jen podklady k přešetření dětí, ale tolik důležitý osobní kontakt zde chybí. Vyučující učitelka velice oceňuje podporu a vstřícnost vedení mateřské školy k dalšímu vzdělávání – návštěva seminářů, nákup odborné literatury a pořízení edukačních pomůcek – režim dne pro autisty, obrazový slovník, nástavce na tužky pro správné držení.... Mnoho pomůcek si učitelky a asistentka vyrábějí samy, nápady získávají na internetových stránkách např. Jiný svět.

5. Výzkumný soubor a analýza výzkumu

V dalších podkapitolách jsou popsány výzkumné soubory a následně rozhovory se zúčastněnými respondenty a prezentovány jejich výsledky. Nejprve se zaměřuji na názory učitelek mateřské školky, poté na pohled rodičů dětí integrovaných a nakonec na názory ostatních rodičů.

5.1 Učitelky MŠ

Tabulka č.1 – Vzdělání, počet let praxe a zkušenost s integrací učitelek

	vzdělání	délka praxe	Přímá zkušenost s integrací
1. učitelka J. Z.	SPŠ- učitelka MŠ magisterské vzdělání- Speciální pedagogika	30 let	ne
2. učitelka J. G.	SPŠ-učitelka MŠ rozšiřující pedagogické vzdělání - Speciální pedagogika	30 let	ano
3. učitelka I. K.	SPŠ - učitelka MŠ rozšiřující pedagogické vzdělání - Speciální pedagogika	30 let	ne
4. učitelka P. H.	VOŠP – Speciální pedagogika	17 let	ano
5. učitelka M. B.	SPŠ - učitelka MŠ	22 let	ne
6. učitelka J. D.	SPŠ-učitelka MŠ	15 let	ne
7. učitelka K. P.	SPŠ-učitelka MŠ	5 let	ne

Interpretace + komentář dat prezentovaných v tab. č. 1

Výzkumný soubor tvoří 7 učitelek . Všechny učitelky mají vystudovanou Střední pedagogickou školu(SPŠ). Dvě z nich má rozšiřující vzdělání obor Speciální pedagogika, jedna vystudovala magisterský obor Speciální pedagogika a jedna je diplomovaný specialista v oboru speciální pedagogika. Ve většině případů se jedná o zkušené učitelky, s délkou praxe 15 a více let. Se vzděláváním integrovaných žáků mají

zkušenosti dvě učitelky (viz kapitola 4.5.3). Zbývajících 5 učitelek se s těmito dětmi setkává jen v době společných akcí mateřské školy např. návštěva divadla, školní výlet. Dále se s nimi setkávají při pobytu na společné zahradě, při spojování tříd (v době prázdnin, vysoké nemocnosti), ale přímo na vzdělávání se nepodílejí.

5.1.1 Analýza rozhovorů s učitelkami

Jedná se o vyhodnocení rozhovorů s učitelkami(2), které pracují (pracovaly) v logopedické třídě (viz kapitola 4.5.3). A učitelkami(5), které se s dětmi integrovanými setkávají jen v době společných akcí mateřské školy např. návštěva divadla, školní výlet. Dále se s nimi setkávají při pobytu na společné zahradě nebo při omezeném provozu, kdy se třídy spojují.

Výsledky šetření jsou prezentovány na základě vyhodnocení získaných dat z odpovědí všech učitelek.

Nejdříve uvádím odpovědi učitelek, které pracovaly s oběma dětmi, poté odpovědi ostatních učitelek.

Otázka: „Souhlasíte nebo nesouhlasíte s integrací dětí s SVP ?“

Učitelka č. 2: *„Na tuto otázku není jednoduchá odpověď. Myšlenka společného vzdělávání všech dětí je velmi hezká, ale musí být k tomu vytvořené podmínky. Jednak ze strany instituce, tak ze strany rodičů. A dále rozhoduje i postižení dítěte. Řekla bych, že v naší školce se toto povedlo. Moje odpověď zní ano, pokud jsou tedy vytvořeny podmínky, to je snížený počet dětí ve třídě, přítomnost asistenta po celou dobu pobytu dětí, možnost pořídit speciální pomůcky pro děti. Pozitivní postoj všech zúčastněných rodičů, ale i pedagoga.“*

Učitelka č. 4: *„Jelikož jsem měla možnost si toto společné vzdělávání vyzkoušet, má odpověď zní ano. Ale je zde několik podmínek, které musejí být splněny. Musí být ve třídě nižší počet dětí, děti musejí mít asistenta, učitelka musí mít možnost odborné konzultace s SPC. Všichni rodiče musejí být příznivě nakloněni společné výuce a v neposlední řadě, pro dítě musí být společné vzdělávání přínosné.“*

Učitelka č. 1: „Dnes se ve společnosti velmi mluví o společném vzdělávání všech dětí. Podívám-li se z pohledu naší zkušenosti, jsem pro společné vzdělávání dětí. Ale za předpokladu vytvořených správných podmínek. Myslím si, že jen s nadšením a dobrou vírou, by to nebylo možné. Takže závěr je, že pokud jsou vytvořené podmínky, učitel je ochoten se dále vzdělávat, používat jiné metody než, na které je zvyklí. Je připraven přijmou i dítě, které je „jiné“, kolektiv je na vše připraven, tak ano“.

Učitelka č. 3: „Tohle je velmi složitá otázka. Velmi záleží na osobnosti učitele, na jeho ochotě přijmout takové dítě. Také podmínky ve škole musejí být vytvořené. Takže pokud všechny zúčastněné strany jsou ochotny spolupracovat a podílet se na společném vzdělávání, souhlasím.“

Učitelka č. 5: „Na tuto otázku je těžká odpověď. Pokud bych nezažila, že je možné, aby společné vzdělávání fungovalo, odpověděla bych ne. Ale jelikož vidím, že při vytvoření dobrých podmínek, ochotě se vzdělávat a používat i jiné metody výuky vše funguje, říkám ano“.

Učitelka č. 6: „Pokud bych měla odpovědět ve všeobecné rovině, byla bych velmi opatrná se společným vzděláváním souhlasit. Dle mého názoru velmi záleží na druhu postižení dítěte, také na vytvořených podmínkách ve škole. Jako další důležitý faktor je osobnost učitele a také kolektiv třídy. Když vidím, že je možné, aby vše fungovalo, souhlasila bych.“

Učitelka č.7 : „S ohledem na zkušenost z naší školky, souhlasím. Ale jako velmi důležité vidím, vytvoření dobrých podmínek, protože bez menšího počtu dětí a hlavně bez přítomnosti asistenta by bylo společné vzdělávání velmi náročné“.

V odpovědi na tuto otázku se všechny učitelky shodují, že je těžké jednoznačně odpovědět. Uvádějí, že v zásadě ano, ale musejí být vytvořeny dobré podmínky. **Všechny vidí pozitivum ve snížení počtu dětí v kolektivu, pro zachování individuálního přístupu.** Tento názor pramení ze zkušeností učitelek při spojování tříd, nebo ze společných akcí, kdy je ve třídě 28 dětí. Učitelky se nemohou plně věnovat všem dětem, je nutný zvýšený dohled a jiný přístup k integrovaným dětem. **Ty, které se denně setkávají s těmito dětmi zdůrazňují přítomnost pedagogického asistenta a spolupráci s SPC.** Přítomnost asistenta pedagoga oceňují proto, že si uvědomují jeho

neocenitelnou pomoc. V době jeho nepřítomnosti – nemoc, účast na seminářích, je pro ně vzdělávání velmi náročné, jelikož obě děti mají lehce odklonitelnou pozornost, dívka někdy ubližuje dětem a má problémy s přijímáním společných pravidel. **Dále uvádějí, že kladný postoj všech rodičů je důležitý.** Několik učitelek zmiňuje, že také záleží na osobnosti učitele a ochotě pracovat s těmito dětmi.

Otázka: „Jsou ve zdejší školce, dle vás, vytvořeny podmínky pro úspěšné integrované vzdělávání těchto dětí?“

Učitelka č. 2: „Dle mého názoru, jsou podmínky pro společné vzdělávání celkem dobré. Ve třídě je snížen počet dětí, je přítomen asistent, což vidím jako nejdůležitější. Mám možnost dalšího vzdělávání, nemám problém s pořízením speciálních pomůcek. Vedení mi vždy umožní jejich nákup. Jen spolupráce s SPC je oproti minulé integraci nedostatečná. Nejezdí do MŠ, nezajímají se o vzdělávání dětí, jen žádají podklady k jejich přešetření.“

Učitelka č. 4: „Souhlasím s kolegyní, jen asistence by měla být na každé dítě zvlášť. Vidím to hlavně při společných činnostech jako malování, sportu, výuce. Není v silách asistentky plně se věnovat oběma dětem současně při náročnějších zaměstnáních. Řešíme to rozdělením dětí na skupiny a postupnému plnění úkolů. Jen je to náročné na čas a spolupráci.“

Učitelka č. 1: „Myslím si, že podmínky jsou dostatečné. Nejdůležitější vidím ve sníženém počtu dětí ve třídě a přítomnosti asistenta. Kolegyně mají možnost jezdit na různé semináře. Jen nevyhovující je velký počet dětí při spojování tříd, v této době je ve třídě mnohdy i 28 dětí, a nepřítomnost asistenta v této době.“

Učitelka č. 3: „Měla jsem možnost se o tomto problému bavit s kolegyněmi ze speciální školky na semináři a v porovnání s nimi máme podobné podmínky jako ony. Nižší počet dětí ve třídě, asistent pedagoga i pomůcky, možnost sebevzdělávání. Jen ony neřeší problém s velkým počtem dětí při spojování tříd. U nich funguje i osobní asistence, takže je přítomen po celou dobu pobytu dítěte.“

Učitelka č. 5: „Myslím si, že v naší školce jsou podmínky dobré. Počet ve třídě je

snížen, nedovedu si představit, jak by společná výuka probíhala při počtu 28 dětí. A také přítomnost asistenta je velmi důležitá.“

Učitelka č. 6: *„Podmínky ve školce hodnotím jako vcelku vyhovující, snížený počet dětí ve třídě, asistent pedagoga.“*

Učitelka č. 7: *„Několikrát jsem se byla v „Želvičkách“ podívat na dopolední činnost. A měla jsem možnost vidět práci kolegyně s asistentkou. Proto si nedovedu představit společné vzdělávání bez přítomnosti asistenta. Asistentka se plně dětem věnovala při výrobě anděla, musela je motivovat, dohlížet na správnost činnosti a dokončení. Také vidím, jako jednu z dobrých podmínek snížení počtu dětí ve třídě, při plném počtu by nebylo možné rozdělit pozornost učitelky rovnoměrně mezi všechny děti.“*

Z odpovědí vyplynulo, že v mateřské škole převažují dobré podmínky k integrovanému vzdělávání nad špatnými. Všechny učitelky se shodly, že nejdůležitější podmínkou je snížení počtu dětí ve třídě. Za neméně důležitou považují přítomnost asistenta pedagoga.

Při porovnávání odpovědí jsem zjistila, že učitelky, které nejsou denně v kontaktu s integrovanými dětmi, vidí jen jako dostačující podmínky snížený počet dětí ve třídě a přítomnost asistenta pedagoga. Oproti tomu vyučující učitelky vidí jako velký nedostatek nízkou případně žádnou spoluprací s SPC, z čehož plyne nemožnost konzultovat vzdělávací problémy přímo při edukačním procesu. Učitelky mohou porovnávat, v minulosti byla výborná spolupráce s SPC, pracovníci dojížděli do MŠ, půjčovali odbornou literaturu a pomáhali odbornou radou přímo při edukaci dětí. Bohužel jsme nedošli k odpovědi, proč tato situace nastala. Učitelky velmi oceňují možnost zakoupení edukačních pomůcek a odborné literatury, návštěvu odborných seminářů.

Otázka: „Vnímáte nějaké problémy při společném vzdělávání?“

Učitelka č. 2: *„Samotná výuka je obdobná jako před samotnou docházkou těchto dětí. Jen musím hledat trochu jiné metody, než na jaké jsem byla zvyklá. Více zařazuji prožitkové učení, snažím se vše podpořit obrázky a upevňovat pomocí her. Vzhledem k*

tomu, že obě děti mají lehce odklonitelnou pozornost, musím vymýšlet spíše kratší aktivity. Někdy se stává, že chlapec odmítá plnit zadaný úkol, protože si nevěří, že ho zvládne. V této situaci velmi oceňuji přítomnost asistentky, která vhodnou motivací, podporou a individuálním přístupem vše zvládá. Jelikož má na starosti obě děti, musím v této chvíli více podpořit dívku, která potřebuje dohled, aby vše dokončila a plnila dle zadaných pokynů. Toto shledávám jako hlavní problém.“

Učitelka č. 4: *„Jako největší nedostatek vidím v tom, že na obě děti je jen jeden asistent. Jsou dny, kdy vše probíhá bez konfliktů a problémů. Ale někdy se u dívky objeví afektivní chování, kdy křičí, ničí věci, ubližuje dětem i dospělým. V této chvíli se nám osvědčilo, že asistentka odvede dívku od dětí. Dívka se zde uklidní a můžeme pokračovat v denním programu. Přítomnost asistentky je v této chvíli neocenitelná.“*

Dále obě učitelky uvedly, že společnou výuku si musejí více plánovat, vymýšlet jednoduché hry na upevnění dovedností. Někdy musejí uzpůsobit program tak, aby bylo možné postupně pracovat ve skupinách, ponechat čas asistentce na individuální procvičování již získaných dovedností s těmito dětmi, aby měli možnost si i hrát s ostatními dětmi. Na učitelky je tak kladena velká zodpovědnost při sestavování týdenního programu. Na dotaz ohledně nějakých reakcí rodičů obě uvedly, že se nesetkaly s nějakými negativními reakcemi od nich. **Obě mají pocit, že rodiče přijali docházku obou dětí pozitivně.** Nikdo se nepozastavoval nad přítomností těchto dětí ve školce.

Jelikož odpovídaly ostatní učitelky obdobně, uvádím jen odpověď jedné z nich pro ilustraci.

Učitelka č. 5: *„Setkávám se s D. a K. jen pokud se třídy spojují v odpoledních hodinách a to nepravidelně, nebo v době prázdnin, či společných akcích. Při těchto příležitostech jim věnuji větší pozornost, vyhledávám je očima, kontroluji společnou hru dětí. Vše pramení z pocitu, že tyto děti dostatečně neznám v kolektivu dětí, jelikož nejsem s nimi v každodenním kontaktu. Velmi mi chybí přítomnost asistenta pedagoga, který by věnoval svou pozornost těmto dětem. Dle vedení nejsou na přítomnost asistenta dostatečné finanční prostředky.“*

Všechny učitelky, které se setkávají s dětmi, jen při spojování tříd, uvádějí, že v této době **věnují více pozornosti těmto dětem**. Více je vyhledávají očima, kontrolují, jak si hrají a celkově je více hlídají. Právě v **tomto spatřují negativum**. Připouštějí, že pokud by s nimi byly v každodenním kontaktu a věděly jak se chovají po celý den v MŠ, neměly by tuto potřebu. Ocenily by přítomnost asistenta pedagoga i v těchto dnech. Oproti tomu **učitelky**, které pracují každý den s **integrovanými dětmi**, vidí jako **největší problém společného asistenta pro obě děti**.

Otázka: „Jak Vás samotné ovlivnilo setkání s těmito dětmi?“

Učitelka č. 2: *„Začala jsem studovat odbornou literaturu, navštívila jsem několik seminářů, kde se věnovali autismu. Snažila jsem se uzpůsobovat výuku potřebám dětí, při čemž jsem zjistila, že ostatní děti na tento styl reagují dobře, proto ho zařadím i po skončení docházky těchto dětí. Nejvíce se mi osvědčilo přehrávání různých situací a učení prožitkem“.*

Učitelka č. 4: *„Z počátku jsem hledala různé informace na internetu, hlavně jaké mají zkušenosti v jiných školách. Navštívila jsem několik seminářů a i hledala informace v literatuře. Donutilo mne to se zamyslet nad stylem výuky a začala jsem více používat obrázky. Snažila jsem se aby, děti měli možnost si vše vyzkoušet a zažít. Nejvíce děti nadchlo hrát divadlo o tom, jak se mají chovat ve školce, k sobě a k ostatním. Samozřejmě je nejvíce bavilo ukazovat, to co se nesmí. Jsem ráda, že jsem měla možnost setkat se s chlapcem, jelikož jeho některé trefné komentáře k výuce nebo i k dění ve školce, mě někdy velmi pobavila, ale i donutilo se zamyslet nad celým programem.“*

Učitelky, které se přímo nepodílejí na výuce dětí, odpovídaly podobně. Uvedu zde pro ilustraci odpověď jedné z nich.

Učitelka č. 6: *„Jelikož jsem se s autismem ve své praxi nesečkala, přečetla jsem několik odborných knih a hledala jsem i informace na internetu, abych se dozvěděla něco více o tomto druhu postižení a také jaké metody se používají při výuce těchto dětí, určitě*

zkusím použít přehrávání běžných situací i s dětmi ve své třídě.“

Všechny učitelky uvedly, že setkání s těmito dětmi je nutí studovat odbornou literaturu, navštěvovat odborné semináře, vyhledávat informace na internetu. Hledat jiné metody výuky, než na které jsou zvyklé. Učitelky, které vyučovaly integrované děti, si i nové metody vyzkoušely ve výuce a chtějí v nich nadále pokračovat. Jedna z vyučujících učitelek dokonce zmínila, že několikrát se jí přihodilo, že chlapec s autismem ji svým smyslem pro detail a doslovným chápáním informací, poznámkami, přinutil se nad věcí dále zamyslet a nebo ji vykouzlil úsměv na tváři.

Otázka: „V čem vidíte přínos tohoto typu vzdělávání pro obě skupiny dětí ?“

Učitelka č. 2: *„Největší přínos vidím u chlapce v oblasti hry. Pokud se na něho dnes podívám, hraje si stejně jako ostatní děti. Jeho hra má určitý obsah. Sice preferuje stále auta, začal jim stavět garáže, budovat různé dráhy. Hraje s dětmi společenské hry. Přes jeho počáteční nechuť cokoli namalovat, si i sám s kamarády namaluje obrázek. Matka sama uvádí, že i doma si s auty hraje obdobně a i ji do hry zapojuje. U dívky sleduji největší posun v oblasti řeči, má snahu dětem vyprávět krátké pohádky i básničky. Vidím u ní, že si oproti začátku docházky dokáže hrát s dětmi, ráda pomáhá mladším a velmi ráda se zapojuje do společných činností. Podívám-li se na ostatní děti, vidím na nich, že se s těmito dětmi učí trpělivosti, někdo má potřebu pomáhat těmto dětem. Pokud si představím kolektiv jako celek, myslím si, že jsou všichni kamarádi. U nikoho jsem se nesetkala s posměchem a negativní reakcí. A proto si myslím, že na obě skupiny dětí má společná docházka pozitivní vliv.“*

Učitelka č. 4: *„Podívám-li se na obě děti integrované, vidím u nich celkový rozvoj. Oba se sžili s kolektivem. Dívka se rozvíjí v oblasti řeči, dovedností i znalostí. Hraje si s dětmi a je schopna s nimi spolupracovat, našla si zde kamarády. Pomáhá i ostatním. U chlapce také vidím celkové zlepšení, dokonce ustoupila i jeho neochota používat zde toaletu. Při pobytu již nepotřebuje vizualizaci prostředí. Má zde kamarády, hraje si s nimi, jeho hra je podobná jako u ostatních dětí. Je schopen kooperace s ostatními*

děťmi. Snaží se napodobovat kamarády, pokud vidí, že jeho kamarád si jde kreslit i on sám jde s ním. U ostatních dětí vidím, že nehledají rozdíly, berou je jako sobě rovné. A vidí, že dítě, které není tak úspěšné jako oni, může být i jeho kamarádem a někdy i pomocníkem. Dle mého názoru je pro obě strany přínosné, mají možnost setkat se s různými dětmi a něco se od sebe navzájem naučit.“

Učitelka č. 1: *„Jelikož s integrovanými dětmi nejsem v každodenním kontaktu mohu jen zhodnotit, co vidím při společném pobytu na školní zahradě, akcích a rozhovoru s kolegyněmi. Pozoruji, že tyto děti se začlenily do kolektivu, jsou přijímány vrstevníky. Společně si hrají a spolupracují. Vidím, že obě skupiny dětí se sžily a mají možnost poznat různorodost mezi sebou.“*

Učitelka č. 3: *„Napadá mne sociální kontakt s vrstevníky a možnost vzájemně se učit od sebe. Pozoruji, že nikdo není vyčleněn z kolektivu, všichni si společně hrají a spolupracují. U chlapce vidím, že již si hraje s dětmi stejně jako oni. Není již sám a nepreferuje stejnou hračku, jako tomu bylo na počátku docházky.“*

Učitelka č. 5: *„Integrované děti se mohou učit nápodobou, spoluprací s ostatními dětmi. Druhá skupina dětí má možnost poznat rozdílnost mezi lidmi a nebát se ji.“*

Učitelka č. 6: *„Obě skupiny dětí se spolu naučily spolupracovat, hrát si a domluvit se. Naučili se vzájemné toleranci. Doufám, že si tohle vše odnesou i do budoucnosti.“*

Učitelka č. 7: *„Myslím si, že děti poznaly, že pokud je někdo jiný může být i přesto jejich kamarád. Společnou hrou se učí jak se k sobě chovat a jak spolu vycházet. To sleduji hlavně při společné hře na školní zahradě. Pozoruji-li je, nevidím ve hře dětí žádný rozdíl. Několikrát jsem si všimla, že dívka vedla hru ostatních dětí.“*

Učitelky, které jsou v každodenním kontaktu s integrovanými dětmi, vidí největší přínos **v rozvoji těchto dětí, jak ve hře tak v oblasti jazyka a ostatních dovednostech (sociální kompetence, komunikační dovednosti, rozvoj kresby, čtenářské gramotnosti)**. U ostatních dětí vnímají, že společný pobyt je naučil toleranci a ochotě pomoci, ale i přijmout pomoc od ostatních. Ostatní učitelky **vidí přínos ve společném pobytu a vzájemné kooperaci a učit se nevnímat rozdílnost jako překážku pro přátelství.**

5.2 Rodiče integrovaných dětí

V této podkapitole je uvedena stručná charakteristika souboru a prezentovány výsledky šetření. Při svém výzkumném šetření jsem hovořila vždy s jedním zástupcem z rodičů dětí, který působí jako jednatel ve věci vzdělávání jejich dítěte. Oslovovala jsem je na základě doporučení třídní učitelky. Ke každému rodiči připojuji stručný komentář, jak na mne působil, charakteristiku dítěte a jeho režim v MŠ. Nejprve píše jak probíhalo vzdělávání před zjištěním diagnózy dětí a poté v obsáhlejší rozhovoru se zabývám integrovaným vzděláváním v MŠ ve Rtyni v Podkrkonoší.

1. rodiče chlapce (diagnóza dětský autismus bez přidruženého mentálního postižení)

matka - úplné střední vzdělání, v současnosti na mateřské dovolené

Velmi se zajímá o vzdělávání svého syna. Pracuje s ním dle doporučení třídní učitelky. Začala s chlapcem navštěvovat kurz „Předškoláka“ v Pedagogicko-psychologické poradně pro rozvoj jeho grafomotoriky. Radí se s učitelkou ohledně výchovných problémů - očekávají druhé dítě. Spolupracuje s asistentem pedagoga i učitelkou.

Chlapec D. 6 let:

Diagnóza: dětský autismus bez mentálního postižení, hyperkinetický syndrom, epileptický syndrom.

Předškolní anamnéza: navštěvuje druhým rokem Mateřskou školu ve Rtyni v Podkrkonoší, adaptace pozvolná, nemá rád změny, nová prostředí, problémy při větším kolektivu – těžko zvladatelný, přetrvávající obtíže s vyprazdňováním, posun v samostatnosti – sebeobsluže, osobní hygieně, komunikaci a rozvoji školních dovedností.

Pozornost, pracovní návyky: oční kontakt navazuje jen na velmi krátkou dobu; pracovní tempo rychlé; pozornost krátkodobá, rozptýlená; patrný psychomotorický neklid; úkoly dokončí, pokud je motivován

Řeč, komunikace: bez potíží, slovní zásoba odpovídá věku, navazuje spontánně

Sebeobsluha: lehká dopomoc v úpravě oděvu, sám si chystá věci, udržuje pořádek

Hrubá a jemná motorika: stojí na jedné noze, kope do balónu, hází míčem, staví komín z kostek, navléká korálky na šňůrku, patrná svalová hypotonie, koordinace pohybů lehce

zaostává, schopen napodobit cvik

Grafomotorika: pravák, největší oslabení v kresbě – hlavonožec s některými detaily, pojmenuje a ukáže části lidského těla – nenamaluje je, nápodobou – kolo, kříž, svislé a vodorovné čáry, pokud má jednoduchou předlohu – schopen ji napodobit, podepíše se

Početní představy: počítá do 15, početní představa do 10, pozná symboly čísel do 10, odhadem do 6, operuje s pojmy přidej, uber, je schopen lehčích početních operací, pozná více méně, pojmenuje a roztřídí geometrické tvary

Hra: hra s dětmi, preferuje hru s auty, hra rozvinuta s určitým obsahem, neodbíhá od hry, hraje společenské hry, schopen dodržovat pravidla, přijme prohru, spolupracuje s dětmi, podílí se na vymýšlení společných pravidel, má jednoho nejlepšího kamaráda, ale hraje si i bez něho s ostatními, ve hře není vůdčí osobnost

Doporučení: vzhledem k obtížné snášenlivosti změn(chlapec bývá neklidný, má problémy s vyprazdňováním, dle rodičů je hůře zvladatelný) a velmi dobré adaptaci v současné mateřské škole(chlapec si zvykl na zdejší prostředí, není nutná tak častá vizualizace jako na začátku docházky, chlapec má na stěně vedle svého místa nástěnný denní režim se všemi činnostmi, není již nutné použít při každé činnosti volací karta, každé místo ve třídě je označeno činností, která se zde koná; našel si mezi dětmi kamarády, se kterými si vypráví zážitky, hraje společenské hry), doporučeno nastoupit s těmito dětmi do základní školy, odklad povinné školní docházky nedoporučen

Z rozhovoru s matkou chlapce: *„Jelikož D. nemluvil, začal navštěvovat speciální školku. Zde mne upozornili na určité projevy chování a doporučili nám vyšetření SPC, kde následně doporučili další vyšetření u psychologky a bylo nám sděleno, že má autismus a vše z toho pramení (Takto to formulovala matka, chlapec je diagnostikován dětským psychiatrem – dětský autismus). Již nebyl brán jako „jen“ nemluvící dítě, ale dítě s postižením. Pro mě to znamenalo se se vším smířit. Nejdříve jsem tomu nechtěla uvěřit, ale pak jsem začala hledat informace na internetu, našla jsem několik maminek, které na tom byly stejně nebo i hůře. Velmi mi pomohlo, když jsem viděla, že se jejich děti pod odbornou péčí rozvíjí a některé i mluví. Velmi mi pomohla paní Kranátová z SPC. Vše mi vysvětlila, poradila jak začít pracovat se synem, používat obrázky, režim dne. Bylo krásné vidět, že začíná pomalu komunikovat a rozvíjet se. Škoda, že ve*

speciální školce nenarazil na takového odborníka. Pro školku bylo nejdůležitější najít asistenta, nemohla jsem se vyjádřit k jeho výběru. Od zjištění diagnózy D. nesměl ve školce pobývat bez asistenta, s ním jen z počátku 2 hodiny. Chlapec ve školce s asistentem nespocoval, byl problémový, rozbíjel dětem hračky, jeho rozvoj se zastavil. Začala jsem uvažovat o jiné školce. Proto jsem se nemohla vrátit do práce a musela jsem řešit i svou situaci. “

Zde shrnu jak matka vnímala docházku do MŠ ve Rtyni v Podkrkonoší. Již před začátkem docházky byla v kontaktu s asistentkou, která měla mít chlapce na starosti. Několikrát se potkali na dětském hřišti, kde se asistentka s chlapcem poznávala a matka si měla možnost s ní pohovořit. Chlapec nastupoval do školy dle ní s pocitem, že tam již někoho zná. Od počátku probíhala komunikace s učitelkou i asistentkou bez problémů, nikdy neslyšela, že chlapec nemůže navštěvovat školu bez přítomnosti asistentky. Stále chlapec docházel na 4 hodiny. Časem po cca 6 měsících si mohla najít zaměstnání na poloviční úvazek. Po nějaké době docházky viděla u chlapce pokroky v oblasti sebeobsluhy, i jeho vystavené obrázky vykazovaly posun v kresbě. Největší překvapení pro ni bylo vystupování na vánoční besídce, kdy chlapec hrál jednu z postav v pohádce. Chlapec se do školky těšil a našel si zde i kamarády. Toto vnímala jako největší odměnu.

2. rodiče dívky (diagnóza lehká mentální retardace)

matka – základní vzdělání, v současnosti bez zaměstnání – dříve pracovala jako pomocná pracovní síla, žije s otcem dívky, oba dva jsou nezaměstnaní, sourozence nemá

Z vlastního pozorování usuzuji, že matka se dívce věnuje velmi málo. Nikdy jsem ji neslyšela zeptat se, jak se měla ve škole, co dělala. Když ji dívka ukazovala vystavený obrázek, odbyla ji. Z rozhovoru s matkou vyplynulo, že s ní někdy chodí na procházky, ale většinou si dívka hraje sama v pokojíčku. Vzdělávání dívky nechává na učitelce a asistentce pedagoga, jelikož si s dívkou neví rady. Jak jsem měla sama možnost vidět, asistentka pedagoga matce udílela rady ohledně rozvoje dívky, čtení knížek, procházky po okolí, doporučovala různé hry. Ukazovala jak se s dívkou bavit, jak se jí ptát na zážitky ve škole. Rady odborníků vyslechne, snaží se jimi řídit, nikdy neopomene navštívit lékaře, psychologa, SPC. Jelikož matka vychodila zvláštní základní školu, tak

mnohdy ani neví, co po ní odborníci chtějí. Dívka se rozvíjela, tak nebylo z řad odborníků podáno doporučení ke speciálnímu vzdělávání.

Dívka K. 6 let:

Diagnóza: lehká mentální retardace, epilepsie

Anamnéza: navštěvuje MŠ třetím rokem, výrazně nerovnoměrný vývoj, globálně lehce opožděn, vývojově plní úkoly 4 a 4 a půl letých dětí, obtíže s temperamentem, neklidem, menší soustředěností, v kolektivu někdy ubližuje dětem, problém v přijímání pravidel

Pozornost, pracovní návyky: krátkodobá, lehce odklonitelná, oční kontakt udrží, úkoly plní pod vedením dospělého, schopna dokončit úkol, schopna krátkodobého samostatného úkolu

Řeč, komunikace: navazuje spontánně, spontánní projev méně srozumitelný, rychlý, slovní zásoba neodpovídá věku, dysgramatismy, řeč fyziologicky nezralá, problémy na úrovni hlásek (s, š, č, c, z, ž, r, ř)

Sebeobsluha: samostatná, udržuje pořádek ve věcech, dodržuje hygienu

Hrubá a jemná motorika: stojí na jedné noze, chodí do schodů, hází míčem, staví komín z kostek, navléká korálky na šňůrku, oslabena koordinace pohybů, spíše rychlé pohyby, schopna napodobit cvik

Grafomotorika: úchop pravoruký, špetka, postava s některými detaily, nápodobou namaluje kolo, kříž, ostatní geometrické tvary, linie roztřesená

Početní představy: mechanicky počítá do 5, početní představa do 3, nezná grafickou podobu čísel, odhadem do 2, operuje s pojmy přidej, uber, pozná více méně, pojmenuje některé geometrické tvary (kolo, čtverec) ostatní nápodobou (střecha - trojúhelník, postel – obdélník)

Hra: hra rozvinutá s obsahem, nejraději v kuchyňce a s panenkami, hraje si s dětmi, hru spíše řídí, je schopna přijmout pravidla a řídit se jimi, nepreferuje jedno dítě, hraje si se všemi, hraje společenské hry, schopna přijmout i prohru

Doporučení: odložení povinné školní docházky pro nerovnoměrný vývoj dívky, nedokončený vývoj řeči, doporučeno dále pracovat s asistentem pedagoga na další rozvoji dívky

Po skončení docházky do MŠ matka zvažovala pokračovat v Základní škole ve Rtyni v Podkrkonoší, ale pro přetrvávající nerovnoměrný vývoj a přetrvávající logopedické a komunikační deficity, dívka nastoupí do Základní školy logopedické v Choustníkově Hradišti.

Z rozhovoru s matkou dívky: „*K. nastoupila do školky jako „normální dítě“, paní ředitelka nám doporučila vyšetření kvůli řeči. Holka vůbec nemluvila. Navštívili jsme SPC, kde bylo zjištěno opoždění v řeči a doporučena další vyšetření. A podle vyšetření u psychologů má K. lehkou mentální retardaci. Měli jsme holku dát do speciální školky v Choustníkově Hradišti. Nedali jsme ji tam proto, že jsme se o ni báli, protože má tu epilepsii.*“

Shrnu-li rozhovor o docházce do zdejší školy, byla matka z počátku docházky „rozladěná“, jelikož několikrát slyšela stěžování rodičů na chování dcery i učitelka ji několikrát informovala o ubližování ostatním dětem. Ale vždy připojila i radu jak s dcerou pracovat. Ale po delší docházce ustávaly informace tohoto typu. Po nástupu asistentky se dívka začala uklidňovat i více rozvíjet. Když dívka přestoupila do logopedické třídy našla si i kamarády a do školy chodila ráda. Matka začala sledovat rozvoj dívky a dostalo se jí pochval od SPC.

Tabulka č. 2 – Režim dne chlapce a dívky

	Režim dne chlapce a dívky
7 : 45 – 8 : 30	ranní hra s dětmi + individuální práce s asistentkou
8 : 30 – 8 : 45	cvičení s dětmi
8 : 45 – 9 : 15	osobní hygiena , svačina
9 : 15 – 10 : 00	společné zaměstnání dle týdenního plánu, individuální práce s asistentkou
10 : 00 – 10 : 15	příprava na pobyt venku
10 : 15 – 11 : 15	pobyt venku
11 : 15 – 12 : 00	hygiena, oběd, odchod domů

Každé dítě si hraje dle svého výběru, asistentka dohlíží nebo se zapojí pokud děti chtějí, pomáhá předcházet nedorozuměním. Cvičení s dětmi – asistentka jen pomáhá dovysvětlit hry a dbá na správné provádění cviků. Společná práce asistentka dovysvětluje, pomáhá návodnými otázkami, obrázky. Individuální práce probíhá na předem určeném a neměnném místě. Děti si zde procvičují získané dovednosti, učí se nové a nebo mohou i relaxovat. Pobyt venku – společné hraní na školní zahradě, asistentka pomáhá při kontaktu s vrstevníky z ostatních tříd. Při procházce po okolí školy ukazuje, vysvětluje a nebo jen přihlíží společnému povídání dětí.

5.2.1 Analýza rozhovorů s rodiči integrovaných dětí

Rodiče se rozhovorů účastnili velmi ochotně, otevřeně mi odpovídali na položené otázky. V jiné kapitole (viz kapitola 4.5.5) uvádím, jak k současné integraci obou dětí došlo.

Otázka: „Proč jste se rozhodli pro integrované vzdělávání a kde jste se o této možnosti dozvěděli?“

Matka chlapce uvedla: „Byla jsem nespokojena se speciální školkou, jelikož chlapec nemohl navštěvovat školku dle potřeby, náročnost dojíždění (Má poznámka: škola je vzdálena od bydliště cca 20 km, což představuje 45 min jízdy autobusem.). Nemohl se účastnit školních vystoupení (Má poznámka: Dle matky, že nezvládl a narušoval vystoupení. Z mého pozorování v současnosti – měla jsem možnost vidět besídku a její přípravy, chlapec se rád učil nové básničky a na besídku se těšil, vystoupení zvládl velmi dobře.). A nelíbil se mi celkový přístup po zjištění diagnózy. Přišlo mi, že se D. nerozvíjí. Nenechali ho nic dělat s dětmi, stále pracoval jen s asistentkou. Říkali mi, že vůbec nechce nic dělat. I přestože věděli, že má problém se změnami, neměl ani své místo v jídelně. Nechtěl chodit do školky. Proto jsem se ptala tety, která pracuje jako učitelka ve školce, na radu a možnost dalšího postupu. Vyprávěla nám o možnosti docházky do běžné školky. A zmínila se o školce ve Rtyni v Podkrkonoší. Sama jsem si poté vyhledala další informace na internetu a domluvila si návštěvu školky.“

Z rozhovoru s matkou chlapce dále vyplynuly její obavy, týkající se špatného rozvoje chlapce; měla pocit, že se chlapec dostatečně nerozvíjí (sebeobsluha - nechtěl se sám strojit, udržovat pořádek ve věcech, grafomotorika – stále jen čáral, nedržel správně tužku, nechut' cokoliv vybarvovat či malovat, kontakt s dětmi – nemohl vystupovat na besídkách, nehrál si s dětmi, nezapojoval se do společných činností). Chlapec nemohl být v mateřské škole přes poledne (mohl být ve škole jen v přítomnosti asistenta, pokud asistent onemocněl nemohl do školy), to zapříčinilo, že si matka nemohla najít zaměstnání (mohl docházet jen na 4 hodiny denně a na začátku docházky i méně). Příbuznou jí byla doporučena přímo Mateřská škola ve Rtyni v Podkrkonoší, která nejen že se nachází v blízkosti jejich bydliště, zároveň zde již měli integrovaného chlapce s autismem, tudíž mají s tímto druhem vzdělávání zkušenosti.

Matka dívky uvedla: „Mohli jsme si vybrat, buď speciální školku v Choustníkově Hradišti, nebo zůstat tady. Paní ředitelka nám řekla, že můžeme chodit sem a že bude K. chodit do logopedický třídy. Proto jsme zůstali. A taky jsme se o holku báli, že ji

nebudeme mít na očích, když má epilepsii. A ještě by dojíždění stálo moc peněz a ty nemáme.“

Z rozhovoru s matkou dívky můžeme usoudit, že SPC doporučovalo speciální mateřskou školu, ale psychologka, s přihlédnutím k nízkému věku dívky (v této době 4 roky), nedoporučovala internátní speciální mateřskou školku. Rodiče dali na radu psychologky a přislíbili, že se budou plně věnovat rozvoji dcery.

Otázka: „Odražoval Vás někdo od vzdělávání v běžné školce?“

Matka chlapce uvedla: *„Ve speciální mateřské škole mě od tohoto kroku odrazovali. Tvrдили, že chlapec se nebude tak rozvíjet jako zde. A nebude mít vytvořené vhodné podmínky pro další rozvoj (speciálně-pedagogický přístup, strukturu v denním režimu, dostatek pomůcek, neměnnost prostředí). Teta (učitelka MŠ) mi doporučovala běžnou mateřskou školu, z důvodu zkušenosti s integrovaným vzděláváním(měla možnost seznámit se zařízením, kde integrované vzdělávání probíhalo s pozitivním dopadem na integrované dítě)“.*

Dále matka uvedla, že po návštěvě MŠ a rozhovoru s ředitelkou, učitelkou a také s asistentkou pedagoga (pracovala zde již s jiným dítětem), se rozhodli o přestup do této školy. Jako důvod uvedla dostupnost, prostředí a klima školy. Důležité pro ně bylo, že osobně znají asistentku pedagoga, která zde pracuje a bude mít syna na starost.

Matka dívky uvedla: *„Babička chtěla, aby byla v té speciální. Ale psychologka říkala, že je malá na to, aby byla na internátě.“*

Z rozhovoru vyplynulo, že oba rodiče chtěli, aby dcera zůstala doma a navštěvovala MŠ ve Rtyni v Podkrkonoší. Její největší starostí byla dceřina epilepsie. Matka byla mnou upozorněna, že ve speciální mateřské škole mají s epilepsií zkušenosti, neřekla mi však jiný důvod, proč měli obavy. Babička doporučovala speciální internátní školu, ve které spatřovala šanci na více zaměřený personál, starající se o rychlejší vývoj její vnučky. Rodiče se nakonec rozhodli skutečně pro běžnou mateřskou školku; jedním z rozhodujících faktorů mohla být také přílišná finanční náročnost internátní školky, kterou si v dnešní době nemůže bohužel dovolit každý.

Otázka: „ Bylo náročné zajistit všechny potřebné dokumenty?“

Matka chlapce uvedla, že v porovnání se Speciálním mateřskou školou je to stejné.

Dokumenty – vyšetření SPC, vyšetření psycholog, vyšetření psychiatr, pediatr.

Matka dívky uvedla, že docela ano. Podstoupit všechna vyšetření (psychologické, vyjádření pediatra, vyjádření neurologa, vyšetření psychiatra, speciálně-pedagogické vyšetření.

„Musela jsem s holkou jezdit na hodně vyšetření, stálo mě to spoustu peněz. Holka v autobuse zlobila i u doktorky,“ říkala matka dívky.

Otázka: „Jak jste spokojené s komunikací a prací učitelek?“

Obě uvádějí, že jsou spokojené a pokud se něco vyskytne, není problém si s nimi o všem popovídat a vše vyřešit. I u ostatního personálu se setkali s pozitivním přístupem, který se projevuje především na dětech samotných; do školky se těší a navštěvují ji rády.

Z rozhovoru s matkou chlapce: *„Nyní očekáváme druhé dítě, a D. začal být neklidný, plačtivý, objevil se problém „s kakáním“, nechápe, že jsem více unavená. Vše jsem konzultovala s učitelkou, dostala jsem cenné rady, více zapojit manžela do péče, aby podnikali „chlapské“ věci. Se synem jsem si také o příchodu nového člena pohovořila a zařadila toto téma do programu. Děti si měly donést fotografie, když byly malé, ale i celé rodiny. Od D. jsem se dozvěděla, že si povídaly a hrály na maminky a tatínky, co vše se s miminky dělá, dokonce viděl i jak miminko vypadá u maminky v bříšku. Každý vyprávěl o své rodině a sourozencích. Chlapec se trochu uklidnil a je vidět, že se na brášku těší“.* K dalšímu personálu uvádí: *„Všechny jsou moc hodné, paní uklízečka ochotně přinese zapomenuté autíčko ze zamknuté třídy“.*

Z rozhovoru také vyplynulo, že nebyl problém si s asistentkou ani učitelkou promluvit, vždy při předávání chlapce sdělovaly pokroky, ale i nezdary; vždy poradily, co ještě doma dotrénovat a co se už daří dobře. Předávaly i pomůcky (různé skládačky, věci ke třídění dle tvarů, barvy, puzzle, pracovní listy), které vyrobili a pracují podle nich.

Matka dívky řikala: „*Paní učitelka mi radí, co mám dělat, když mě holka neposlouchá. A taky mi radí, jak se k ní chovat. Já si kolikrát s ní nevím rady. Nevím, jak na ni. Je pěkně paličatá.*“

Z rozhovoru dále vyplynulo, že asistentka i učitelka matce radily ohledně výchovy i rozvoje dívky. Asistentka dávala domů různé pracovní listy na další procvičování, omalovánky, dále radila, jak se ptát na barvy, vyprávět o obrázku. Půjčovala pohádkové knížky ke čtení. Pomohla i s vyprávěním o dni ve školce; to zároveň fungovalo jako tipy míst, na které se společně mohou jít podívat.

Na otázku jestli jí pomohly rady, matka odpověděla: „*Povídala jsem si s ní, ale pak jsem chtěla koukat na televizi, tak jsem byla ráda, že si šla hrát sama do pokojíčku a na procházky moc nejsem, to s ní chodí sousedka.*“

Z odpovědi matky jsem vycítila, že si s dívkou příliš nehraje, udělá jen co má zadáno s ní procvičit, ale sama moc nevymýšlí další společnou činnost.

Otázka: „*Setkali jste se s nějakými negativními reakcemi od ostatních rodičů?*“

Matka chlapce uvedla, že jen někteří rodiče se jí ptali na druh postižení s ohledem na chování jejího dítěte (taktně). Někdy si nechce vzít na sebe jiné triko, schovává se jí a neozve se, opakuje slova, třepetá si s prsty, objímá děti. Tyká dospělým a sahá na ně. Uvádí, že je zvyklá více vysvětlovat, ale někdy ji to velmi unavuje. Když se ve škole bavila s ostatními maminkami, většina z nich neměla povědomí, co to autismus je, ani jak se projevuje. Jejich pohled byl dokonce zkreslený velice známým oceňovaným filmem Rain man, které znaly. Říkaly jí, že D. vypadá jako úplně zdravé dítě, pouze s tím rozdílem, že ostatní děti příliš objímá. Matka se s nějakým vulgárním, agresivním ani nevhodným chováním od ostatních rodičů nesetkala. Nepříjemné jí jsou snad pouze pohledy ostatních kolemjdoucích, když D. protestuje, že nepůjde touto cestou, nechce se ustrojít a opakuje stále jedno slovo.

Matka chlapce řikala: „*Všichni si myslí, že je nevychovaný. Ale on se jen tak chová. Kolikrát jakoby nerozuměl, když mu říkám, to se nedělá. Jsem někdy unavená z pohledů lidí, který říká - zase jedna, co nezvládá výchovu. D. někdy běhá, kam se mu zachce,*

bere lidem věci, má nevhodné poznámky – dobrý den, pane stonožko.“ Z rozhovoru vyplynulo, že lidé nemají povědomí, co znamená autismus. Nevidí-li na člověku viditelné postižení, berou ho jako zdravého.

Matka dívky uvedla, že teď již nemá problémy s rodiči, připustila však, že v minulosti se nějaké objevovaly. Na začátku docházky si rodiče stěžovali, že dívka pobíhá po šatně, bere ostatním věci a rozhazuje je. Často si také stěžovali, že dětem ve třídě ubližuje. Ale s příchodem asistentky se vše ve třídě zlepšilo. Věnovala se jí individuálně, pomáhala s kontaktem s vrstevníky, s nácvikem sebeobsluhy. Po delší docházce do školy přestaly problémy v šatně, pomohla přítomnost asistentky při odchodu domů. Asistentka ukázala matce, jak vše dělají při přípravě na pobyt venku. V současné době se nesečkala s nějakými negativními reakcemi ze strany rodičů. Dívka se zklidnila, nepobíhá po šatně, nebere dětem věci, sama se strojí. Pokud je v šatně ještě nějaké jiné dítě, povídají si spolu a někdy i soutěží, kdo se dříve ustrojí.

Matka dívky odpověděla: *„Když začala holka chodit do školky, pořád jsem slyšela, snad ji něco řeknete, když nám bere věci. Ale ona mě vůbec neposlouchala, tak jsem jí radši chytla a ustrojila, abychom byli co nejrychleji doma“.*

Otázka: *„Kde vidíte rozvoj svého dítěte?“*

Matka chlapce uvedla: *“Když D. navštěvoval speciální školku, neuměl se sám ustrojit, nehrál si s dětmi, spíše vedle nich. Jezdil si s autíčky, nemaloval, neuměl držet tužku, neměl žádné kamarády. A netěšil se tam. Ani ten strom na besídce ho hrát nenechali. Ale po nějakém čase v běžné školce začal být samostatný, naučil se sám ustrojit, těšil se do školky, vyprávěl, co ve školce dělají, kde byli na procházce. Povídal o dětech, jak si s nimi hraje, jaké má kamarády. Nosil si domů moc hezké obrázky a omalovánky, co nakreslil. Ukazoval mi různé garáže z lega a jiných stavebnic, domečky pro ptáčky. Jeho obrázky na výstavce byly podobné s obrázky ostatních dětí, ne jen čáranice jako před tím. Asistentka chválila jeho ochotu a chuť zapojit se do činností s dětmi a také velkou snahu při plnění pracovních úkolů.“*

Z rozhovoru ještě vyplynulo, že chlapci se líbilo vystupovat s dětmi na besídce. Hráť si s nimi. Hráť společenské hry, které poté vyžadoval hrát i doma. Chodil do keramického

kroužku, ze kterého nosil pěkné výrobky. Po asi půl roční docházce ustoupily i problémy s vyprazdňováním (neochota chodit na záchod ve školce při potřebě stolice). Do budoucna se velmi těšil, že se svými kamarády ze školky bude chodit také do školy.

Matka dívky uvedla: „*Holka se rozmluvila, zpívá si a na besídce říká básničky. Doma si začala uklízet hračky i počítá. A paní asistentka ji chválí, jak je šikovná. Už tolik nezlobí jako předtím, někdy mě přijde, že mluví až moc.*“

Z rozhovoru dále vyplynulo, že posun nastal v celkovém rozvoji dívky. Začala více hovořit, její slovní zásoba se rozrůstá, i když není na úrovni odpovídající dívčinu věku. Když K. začala navštěvovat mateřskou školu, měla velmi chudou slovní zásobu, odpovídala na otázky jedním slovem nebo se dorozumívala posunky. Řeč byla celkově nesrozumitelná, nyní je problém na úrovni hlásek. Nepojmenovala základní barvy, nyní je pojmenuje. Nebyla schopna se naučit jednoduchou báseň, nebo převyprávět jednoduchou pohádku. Dnes je schopna obojího. Dále napočítá do 5, pracuje s pojmy přidej, uber. Na začátku docházky neměla představu o číslech ani o množstvích, více méně. Také se neuměla sama ustrojít, neudržovala pořádek ve svých věcech, měla problémy v oblasti osobní hygieny (nemyla si ruce po použití toalety, někdy se pomohla nedodržovala a nepřijímala pravidla (nerespektovala dospělého a všechna pravidla pro společné soužití v MŠ – běhala, křičela, ubližovala dětem), neuměla si hrát s dětmi, brala jim hračky, rozbíjela vytvořené stavby, kousala děti i učitelku, ubližovala jim. Dnes je schopna s dětmi si hrát a spolupracovat s nimi. Dle učitelky si s nimi nejraději hraje v kuchyňce, kde děti společně vytvářejí „opravdovou“ domácnost, dále s nimi hraje společenské hry, velmi ráda také sportuje. Je schopná dodržovat pravidla her. Také prý velmi ráda pomáhá s výzdobou třídy, nebo s přípravou her. Zklidnila se, více poslouchá, také ji chválí za udržování pořádku ve věcech, plnění úkolů a jak se zapojuje do výuky. Učitelka ji občas vytýká používání nevhodných (vulgárních) slov. Nedostává již informace o tom, že by dívka ubližovala dětem, kousala je, ničila jim věci. Našla si zde kamarádku, která občas k nim domů za dívkou přichází.

Otázka: „*Uvažujete o dalším vzdělávání v běžné škole?*“

Obě uvádějí, že si přejí po skončení docházky do mateřské školy pokračovat na běžné

základní škole společně se současnými kamarády obou dětí.

Z rozhovoru s matkou chlapce vyplývá, že mají doporučeno od psychologky pokračovat ve vzdělávání s dětmi z mateřské školy, s ohledem k jeho problémům s adaptací v novém kolektivu. Nemá doporučen odklad školní docházky. Chlapec byl přijat do Základní školy ve Rtyni v Podkrkonoší, kde s ním bude pracovat nový asistent pedagoga. Rodiče doufají, že zde bude probíhat dobrá spolupráce jako doposud a chlapec bude ve škole úspěšný.

Z rozhovoru s matkou dívky vyplynulo, že dívka má odklad školní docházky, pro její nerovnoměrný vývoj. V dalším vzdělávání uvádí jako možnost docházku do běžné základní školy. Pokud nebude dívka úspěšná, přeřadí ji do základní školy speciální.

Podíváme-li se na odpovědi matek na zadané otázky, dostane se nám zajímavého srovnání.

Chlapec přestoupil do běžné školy ze speciální. Rodiče tuto alternativu zvolili pro dle nich nedostatečný rozvoj chlapce a také neprofesionální přístup. Oproti tomu dívku rodiče umístili v běžné škole s ohledem na její nízký věk a také finanční náročnosti docházky do speciální školy. Matku chlapce odrazovali ve speciální škole od kroku k integraci jejich dítěte. Uváděli, že v běžné škole nebude speciálně-pedagogický přístup, vytvořeny podmínky. Oproti tomu matku dívky spíše odrazovala psychologka od speciálního školství s ohledem na nízký věk dívky a nutnost internátní docházky. Doporučila jim běžnou školu, rodiče se zavázali s dívkou pracovat dle pokynů odborníků. Obě matky shodně uvádějí, že v této době nemají s rodiči ostatních (ze třídy Želviček) dětí problém. Matka chlapce uvádí, že pokud někdo neví o postižení chlapce, bere ho jako nevychovaného a problémového. Oproti tomu matka dívky již nemá s rodiči problémy jako na počátku docházky, jelikož ji velmi pomohla pomoc a rady asistentky a učitelky s výchovou dcery. **Obě matky se shodují na tom, že děti se rozvinula v osobní rovině, tak i v sociální rovině a obě chtějí v tomto typu vzdělávání pokračovat.**

Připojuji svůj komentář, jak jsem měla možnost obě děti a jejich matky poznat, za mého pobytu ve škole a při rozhovorech s nimi.

Podívám-li se na děti, obě děti spojuje, že chodí do třídy „Želviček“ ve Rtyni v Podkrkonoší a mají společnou asistentku pedagoga z důvodu speciálně vzdělávací potřeby. Obě děti pracují velmi rádi s asistentkou. Chlapec s ní začal i velmi rád kreslit, procvičovat říkadla, učit se sebeobsluže. Rád si s ní i s ostatními dětmi zahraje společenské hry. Dívka si s asistentkou ráda hraje v kuchyňce, kdy ji zapojuje do hry s ostatními dětmi. Velmi ráda poslouchá pohádky a různé říkadla, které se spolu učí. Řekla bych, že obě děti mají asistentku rády. Chlapec je schopen vyhledat ji očima a probíhá mezi nimi i tímto způsobem komunikace. Hledá souhlas nebo nesouhlas se svým jednáním. A pokud vidí, že asistentka nesouhlasí, od svého jednání ustupuje. Dívka si mnohdy k ní přijde pro pohlázení. Obě děti mají problém při hledání přátel. Ale zde se již liší v důvodu, proč. Chlapec (vychází to z jeho diagnózy) neví jak navazovat přátelství, jak se v přátelství chovat, jak projevit náklonnost a jak si přátele udržet. Vše se učí a dle mého názoru se mu i daří nacházet cestu k ostatním dětem a i děti si s ním rády hrají a povídají. Na rozdíl od něho dívka, si je schopna hrát s dětmi, jen má problém se svým temperamentem. Někdy se u dívky projeví afektivní chování, kdy křičí, rozbíjí hračky, ubližuje dětem, ale i sobě. A některé děti si s ní proto nechtějí hrát.

Porovnám-li obě matky, jak na mě působily. Dle mého názoru přijaly obě matky diagnózu svých dětí, ale každá po svém. Matka chlapce se snaží ho všemožně rozvíjet a pomoci mu v pochopení světa. Pracuje s ním dle strukturovaného učení, dbá na radu odborníků, snaží se co nejvíce chlapci věnovat, aby se rozvíjel přiměřeně ke svému věku. Oproti tomu matka dívky přijala diagnózu jako fakt a něco neměnného, co nemůže ovlivnit. Vždy vyslechne rady a souhlasí s nimi. Vše sice udělá dle pokynů odborníků, ale mnohdy i sama za dívku. Vše pramení z toho, že si neví rady s výchovou dívky a jejím rozvojem, ale sama s tím nechce nic dělat. Osobně jsem z ní měla pocit, že ji dívka mnohdy až obtěžuje.

Z toho také pramení můj názor na budoucnost dětí. Myslím si, že pokud budou pokračovat v integrovaném vzdělávání, musí být splněno několik podmínek. Prvním předpokladem je, že škola bude nakloněna vzdělávat děti s SVP. Zajistí podmínky, a to především, učitele, který bude schopen uzpůsobit výuku a ochoten akceptovat chlapce a

dívku se vším, co k nim patří. Další podmínkou je, že děti budou mít k sobě kvalifikovaného a kvalitního asistenta, který jim bude umět zpřístupnit výuku a kontakt se spolužáky. A také spolužáci přijmou mezi sebe tyto děti. Neméně důležitá je účast rodičů v procesu vzdělávání, ochota s dětmi doma pracovat více než doposud. Pokud budou splněny tyto podmínky a ještě několik dalších, které ovlivňují úspěšnou integraci. Myslím si, že chlapec je schopen uspět v tomto procesu. A to především s ohledem na jeho rodinné zázemí a ochotu mu věnovat čas a péči. Ale u dívky si myslím, že i za předpokladu splnění podmínek ze strany vzdělávací instituce, nebude v integrovaném vzdělávání úspěšná. Jelikož doma nemá tak dobré zázemí a podporu jako chlapec. Ale jen čas ukáže jestli mé odhady byly správné.

A jak ukázal čas: *Chlapec* začal navštěvovat společně s dětmi Základní školu ve Rtyni v Podkrkonoší, kam se velice těšil. Pro nespokojenost s asistentkou a učitelkou ve škole (neakceptovaly diagnózu chlapce a nevěděly, jak s ním pracovat), přestoupil na Základní školu – Lány v Úpici. Do třídy s menším počtem dětí a již integrovanou dívkou s dětským autismem. Ve třídě pracuje speciální pedagog i asistentka má zkušenost s prací s autisty. Chlapec se ve třídě sžil s kolektivem a ve škole se mu daří, chodí do školy rád.

Dívka měla odklad školní docházky a matka se rozhodla, jak jsem již psala, pro Základní školu logopedickou v Choustníkově Hradišti. Napadá mne zde, že se kruh uzavřel a dívka nastupuje tam, kam ji bylo od počátku doporučeno. Dle mého názoru, ji docházka do MŠ ve Rtyni v Podkrkonoší neochudila o speciálně-pedagogické vedení a nezabránila ji ke všestrannému rozvoji.

5.3 Rodiče dětí, které navštěvují třídu „Želviček“

V této podkapitole je uvedena stručná charakteristika souboru a prezentovány výsledky šetření. Do třídy „Želviček“ jsou zařazeny děti s vadami řeči. Jedná se o skupinovou integraci těchto dětí do MŠ. Ve své práci nahlížím na tyto děti jako na intaktní, jelikož nemají jinou přidruženou diagnózu. Při svém výzkumném šetření jsem hovořila vždy s jedním zástupcem z rodičů dětí, který působí jako jednatel ve věci vzdělávání jejich dítěte. Oslovovala jsem je na základě doporučení třídní učitelky.

Tabulka č. 3 – počet, pohlaví, vzdělání a zaměstnání rodičů zbývajících dětí, které chodí do třídy „Želviček“

počet a pohlaví	vzdělání	zaměstnání
1. rodič - muž	vysokoškolské vzdělání	ekonom
2. rodič - žena	úplné střední vzdělání	účetní
3. rodič - žena	úplné střední vzdělání	vedoucí prodejny
4. rodič - žena	úplné střední vzdělání	sekretářka
5. rodič - žena	úplné střední vzdělání	zdravotní sestra
6. rodič - muž	vyučen	elektromechanik
7. rodič - žena	vyučen	prodavačka
8. rodič - žena	vyučen	zahradnice
9. rodič - muž	vyučen	řidič
10. rodič - žena	vyučen	uklízečka
11. rodič - žena	vyučen	elektromechanička
12. rodič - muž	vyučen	seřizovač

Interpretace + komentář dat prezentovaných v tab. č. 3

Výzkumným souborem jsou rodiče 12 dětí, převážně matky. Většina z dotázaných je vyučena, ostatní mají úplné střední vzdělání a jen jeden dosáhl vysokoškolského vzdělání. Všichni rodiče jsou zaměstnání a nikdo z nich nepracuje ve školství.

5.3.1 Analýza rozhovorů s rodiči ostatních dětí

Při prvním oslovení rodičů jsem se setkala s váhavostí, která nepramenila z neochoty podělit se o své názory, ale spíše z obav o kompetenci jejich odpovědí. Uvedla jsem jim, že na třídní schůzce paní ředitelka vysvětlovala, proč zde pracuje asistent pedagoga. Někteří si vzpomněli a jiní uváděli, že se schůzky neúčastnili, ale paní učitelka jim vše vysvětlila. Zajímala jsem se o názory, jen co se týká běžné mateřské školy, do které jejich děti chodí.

Otázka: „Myslíte si, že patří děti se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné mateřské školy?“

Rodič č. 1 uvedl: „ Myslím si, že do běžné mateřské školy patří. Děti zjistí, že všichni

nejsou stejní, naučí se spolupracovat s těmito lidmi a nebudou na ulici překvapeni, pokud někoho takového potkají. Jen je potřeba ve školce zajistit, aby se učitelka mohla plně věnovat všem. Myslím si, že by v takové třídě mělo být méně dětí a také to postižené by mělo mít asistenta, a nebo by měly být ve třídě dvě učitelky.“

Rodič č. 2 uvedl: *„Do běžné mateřské školy patří, ale jen pokud zvládne společnou výuku. A má svého asistenta, aby se mohl dítěti plně věnovat. Myslím si, že těžce postižené dítě má být ve speciální školce.“*

Dále z rozhovoru vyplynulo, že těžce postižené dítě je pro dotázanou takové, které nekomunikuje, nechodí, je těžce mentálně postiženo a je odkázáno na celodenní soustavnou péči. Pokud by bylo zrakově a sluchově postižené, neviděla by v docházce také problém, jen by zde musel být někdo, kdo zprostředkuje komunikaci mezi dětmi.

Rodič č. 3 uvedl: *„Určitě, nepociťuji na synovi, že by mu vadila přítomnost těchto dětí. Dokonce s dívkou kamarádí, hodně mi vypráví, jak společně vaří v kuchyňce. A já také nevidím důvod, proč by tyto děti neměly chodit do školky“*

Matka uvedla, že pokud by se jednalo o dítě, které by bylo těžce postižené (upoutané na invalidní vozík a těžce mentálně postižené), patřilo by do speciální školky. Ne kvůli synovi, ale protože si myslí, že běžná školka nezajistí tak kvalitní péči o takto postižené dítě. Pokud by se jednalo o zrakově a sluchově postižené dítě, neviděla by v tom problém.

Rodič č. 4 uvedl: *„ Nevidím důvod, proč by K. a D. nemohli chodit společně s ostatními do školky. Syn mi vyprávěl, že si s D. hraje. O K. moc nepovídá, jen že někdy neposlouchá paní učitelku, ale i ten můj někdy neposlouchá.“*

Dále vyplynulo, že společné vzdělávání s těmito dětmi matka schvaluje, protože děti mají možnost poznat i děti „jiné“. Ale pokud by se jednalo o dítě těžce postižené (mentálně, tělesně, nemluvílo by), nemyslí si, že by patřilo do běžné školky. Myslí si, že pro tuto péči zde nejsou vytvořené podmínky (zdravotní personál, bezbariérový přístup, speciální pomůcky). A také že výuka by se musela těmto dětem více přizpůsobovat. Když jsem se zeptala na sluchově a zrakově postižené děti, nebránila se společně docházce, ale za předpokladu odborného personálu, který pomůže při kontaktu s dětmi (např. ovládá znakový jazyk).

Rodič č. 5 uvedl: *„Jelikož jsem se měla možnost v rámci praxe seznámit s těžce*

postiženými dětmi, si myslím, že tyto děti do běžné školky nepatří. Víím, jaká je náročná péče o ně. Ale děti, jako je D. a K., sem patří. To že se někdy chovají trochu jinak nebo že jim jdou některé věci pomaleji než ostatním, nevidím důvod, proč sem nechodit. Jen musí být trochu jiné podmínky. A ty vidím, že školka se snaží plnit. Vidím přítomnost asistenta i všimla jsem si obrázků po školce. A ty koneckonců pomáhají i nám s orientací zde.“

Rodič č. 6 uvedl: *„Nevím, víte, že se mi na těchto dětech nezdálo nic zvláštního. Až teď se nad tím zamýšlím. A řekl bych, že když to funguje zde, tak určitě i někde jinde. Takže patří. Ale nedovedu si představit ty hodně postižené děti, co vůbec nemluví, nechodí a jen tak leží. Ty si myslím, že sem nepatří. Myslím, že klukovi by nevadili, ale neumím si představit, jak by to zvládala paní učitelka.“*

Rodič č. 7 uvedl: *„Asi patří, nezdá se mi, že by nějak tyto děti rušily moji dceru ve školce. Spíše o nich hezky vypráví. S K. kamarádí, někdy si k nám domů chodí hrát. A nevšimla jsem si, že by byla nějaká jiná než dcera. Jen špatně mluví a někdy ji moc nerozumím. Ale holky si spolu hezky hrají a je vidět, že si rozumí.“*

Z rozhovoru dále vyplynulo, že až při rozhovoru se mnou se nad integrací více zamyslela. Souhlasí s ní, přesto si nemyslí, že těžce postižené dítě patří do běžné školy. Neumí si totiž představit, jak by se vše v dané škole zařídilo. Dle ní by zde musela být i zdravotní sestra a nějaký výtah plus ještě jedna paní učitelka.

Rodič č. 8 uvedl: *„Až Vaše otázka mě donutila se nad tímto zamyslet. Sice jsem věděla, že do třídy chodí děti, které mají asistentku, ale nepřijdou mě jiné než můj syn. Takže patří.“*

Dále z rozhovoru vyplynulo, že děti těžce postižené (dle ní by nezvládlo program ve škole) patří do speciální školy; respondentka si nedovede představit, jak by vše ve škole probíhalo a také paní učitelka by se nemohla dostatečně věnovat tomuto dítěti.

Rodič č. 9 : *„Nevím, nikdy jsem se nad tím nezamýšlel. To, že sem tyto děti chodí, jsem se dozvěděl až od paní učitelky na třídní schůzce. A syn s D. kamarádí, tak nevidím důvod, proč by neměly.“*

Ještě otec uvedl, že dle něho děti těžce postižené do speciální školy patří. Dle jeho názoru se jim zde dostane odbornější péče. Také jsou v těchto školách lepší podmínky (pomůcky, zdravotní personál, více učitelů).

Rodič č. 10 : „Nevím, nepřemýšlela jsem o tom. Jsem ráda, že sem chodí K., která s dcerou kamarádí. Znáám i mamku a vím, že pro ně by bylo těžké vozit K. do speciální, protože nemají moc peněz.“

Dále matka uvedla, že pokud to je možné, byla by pro zařazení těchto dětí do běžných škol. Ale jen když by zvládaly výuku a docházku do ní.

Rodič č. 11: „Nepřemýšlela jsem o tom. Zde beru všechny děti jako stejné, tak jsem neměla důvod o tom přemýšlet. A ve školce si děti hrají, tak si myslím, že sem mohou chodit všechny děti.“

Dalšího rozhovoru vyplynulo, že pojmem všechny myslela, ty které zvládají docházku do MŠ. Neměla na mysli, děti těžce postižené, které potřebují celodenní zdravotní péči.

Rodič č. 12: „Asi patří, ať děti vidí, že jsou i jiné děti než oni. Jen nevím, jestli by pro ty postižené nebylo lepší chodit do speciální. Nedovedu posoudit, jestli i pro ně by pobyt zde byl dobrý. Určitě potřebují i trochu jiné hračky a více pomoci od paní učitelky.“

Většina uváděla, že obě dvě děti a jim podobní do klasické mateřské školky rozhodně patří. Při podrobnějším dotazování vyplynulo, že mají na mysli děti, které komunikují, mají nějaké lehké tělesné postižení či lehké mentální postižení. Některé rodiče napadali i podmínky k integrovanému vzdělávání. Uváděli jako nutnost přítomnost dalšího dospělého pracovníka.

Otázka: „Myslíte, si, že děti mají vědět o postižení spolužáka?“

Rodič č. 1: „Určitě mají mít povědomí o postižení spolužáka a má jim být vysvětleno, v čem jsou jiní. I rodiče by měli vědět o postiženém spolužákovi, aby mohli reagovat doma na otázky dětí.“

Rodič č. 2: „Určitě, vědí potom, že se kamarád někdy chová jinak. Ale i já musím vědět, že do třídy dochází dítě s postižením, abych mu mohla zodpovědět otázky, nebo něco vysvětlit.“

Dále vyplynulo, že učitelka při společné schůzce rodičů vše objasnila a také se matka několikrát bavila s matkou chlapce D.

Rodič č. 3: „Myslím si, že mají jen vědět v čem je kamarád jiný, aby mu mohli

poskytnou oporu a pomoc. A také aby věděli, že se kamarád chová jinak, že může někdy třeba bez důvodu křičet a nebáli se ho. Ale i my rodiče musíme mít informace o docházce postiženého kamaráda, aby nedocházelo k nedorozumění.“

Matka ještě uvedla, že ona sama tu informaci potřebuje proto, aby byla připravena na otázky syna, dále pak aby byla adekvátně připravena na fyzické i psychické projevy postiženého dítěte a věděla, jak se správně zachovat.

Rodič č. 4 : *„Měli by vědět, v čem je kamarád jiný, že se může jinak chovat, že ho může třeba nějaký zvuk rozrušit. Aby se předešlo nedorozumění mezi nimi. Ale i my rodiče, bychom o tom měli vědět. Nechtěla bych být zaskočena otázkami syna. Naštěstí paní učitelka nás informovala hned na začátku školního roku.“*

Rodič č. 5 : *„Myslím si, že by měli vědět, v čem je kamarád jiný. Nemyslím si, že by paní učitelka měla zacházet do podrobností. Jen aby věděly, že se může třeba jinak chovat, někdy křičet, vztekat se. Také já oceňuji, že nás paní učitelka se vším seznámila. Měla jsem poté možnost si s dcerou o všem popovídat. A já když jsem potkala tyto děti s rodiči, věděla jsem, že jiné projevy k nim patří.“*

Matka dále uvedla, že někdy K. pobíhala po šatně a sundávala věci dětem z věšáků. Viděla, že matka se snaží dceru uklidnit a domlouvala jí. Vše poté společně vrátili na původní místa.

Rodič č. 6: *„Asi by měli jen vědět, když to dítě je nápadně jiné. Anebo pokud se chová jinak než oni. Proto, aby nebyly poté vyděšeny, když se chová jinak. A já bych taky chtěl vědět, že se zde s takovým dítětem můžu setkat.“*

Z rozhovoru dále vyplynulo, že manželka po rodičovské schůzce mluvila o dvou postižených dětech, ale že oba neviděli důvod, proč se tímto zabývat. Neměli do této doby se školou žádný problém, proto se domnívali, že vše bude v pořádku a není potřeba cokoli řešit. A nespletli se, vše je jako před docházkou těchto dětí. Syn chodí do školky rád a o všech dětech mluví hezky.

Rodič č. 7: *„Myslím si, že děti mají vědět, jen v čem je kamarád jiný. A i já jsem ráda, že nám toto paní učitelka řekla. Abych pravdu řekla, nepřijdou mě oba nějak jiní než moje dcera.“*

Rodič č. 8: *„Děti určitě mají vědět o postižení spolužáka, ale jen pokud je viditelné a spojené s nápadným chováním. Jinak si myslím, by ani nemusely. A já jsem také uvítala,*

že nás paní učitelka informovala o tom, proč je přítomna paní asistentka. Měla jsem možnost se připravit na případné otázky syna.“

Rodič č. 9: *„Myslím si, že ani nemusí. Pokud to na dítěti není vidět, není to důležité.“*

Z rozhovoru dále vyplynulo, že pokud má dítě výrazně rozdílné chování, i s tímto by měly být děti seznámeny. On jako rodič, by také chtěl vědět, že do kolektivu dochází dítě s nějakým postižením, aby v případě setkání s ním, nevzniklo nedorozumění s ohledem na postižení dítěte.

Rodič č. 10: *„Když na dítěti není vidět postižení a nechová se jinak než oni, neříkala bych jim to. Ale já bych to chtěla vědět, protože bych nebyla zaskočena při setkání s nimi.“*

Rodič č. 11: *„Měli by o postižení kamaráda vědět. O jeho projevech nebo záchvatech. Aby se nepolekaly, kdyby se něco takového přihodilo. A já bych to také chtěla vědět, abych byla připravena na otázky syna.“*

Z rozhovoru vyplynulo, že jí stačila informace od paní učitelky, která jim objasnila chování dětí.

Rodič č. 12: *„Měli by vědět, jen když jejich postižení je spojené s rozdílným chováním nebo je na nich viditelné. I já jsem ocenil, že nás paní ředitelka informovala, byl jsem připraven na setkání s nimi.“*

Většina rodičů si **myslí, že děti mají být seznámeni s postižením spolužáka, ale přiměřeně k jejich věku.** V čem je jiný než oni. I rodiče vítají seznámení s postižením spolužáka, aby mohli vhodně reagovat na otázky dětí a nebo při setkáním s integrovanými dětmi.

Otázka: *„ Setkali jste se s nějakými problémy během společné docházky do MŠ?“*

Rodič č. 1: *„Nesetkal jsem se s žádným problémem ohledně samotné výuky ve školce. Jen se mi stalo, že mě chlapec párkrát nevhodně pozdravil, ale matka se mi omluvila. Věděl jsem o postižení chlapce, tak jsem to přičítal k tomuto postižení.“*

Rodič č. 2: *„Po přechodu do logopedické třídy, jsem již neřešila problémy ohledně dívky. Opravdu fungovala přítomnost asistenta. Jen se mi několikrát přihodilo, že*

chlapec syna objímal a pusinkoval. Matka chlapce mi vysvětlila, že D. toto někdy dělá. Hlavně tomu koho má rád. Při této příležitosti, jsem se i zeptala, jak vše zvládá ohledně D. Maminka se rozpovídala o synovi a o péči o něj. Vůbec jsem netušila, kolik úsilí ji stojí jeho výchova.“

Rodič č. 3: *„Jelikož navštěvujeme tuto třídu prvním rokem, zatím jsem se nesečkala s nějakou nezvyklou situací ani problémem. Možná to je o tom, že nám paní učitelka vše vysvětlila na počátku docházky.“*

Rodič č. 4: *„Jednou jsem byla přítomna, že matka K. na dívku křičela, když se neoblékala dost rychle. Upozornila jsem ji, ať na dívku nekřičí. Ona se na mě hned obořila, co mi je potom. Naštěstí vyšla paní učitelka, zajímala se, co se děje. Matku uklidnila a situaci urovnala. Ale matka dívky se mi neomluvila. Docela jsem litovala holčičku, protože jsem neměla pocit, že by dělala něco špatného. Ptala jsem se paní učitelky, zda se toto stává běžně a ta mě ujistila, že s matkou pohovoří. Poté se už situace neopakovala. Kdykoliv mě matka potkala, většinou se snažila rychle odejít.“*

Dále uvedla, že s chlapcem žádnou negativní zkušenost nemá. Několikrát odcházeli společně ze školy, se synem si povídali. Ona si s matkou chlapce jen tak zběžně povídala o dětech.

Rodič č. 5: *„Nesečkala jsem se s ničím. S rodiči se pozdravíme, prohodíme někdy pár vět, ale žádný problém v docházce dětí nevidím. Jak již jsem uvedla, někdy se děti chovaly jinak, ale jelikož pracuji ve zdravotnictví, kde se setkávám s různými lidmi, jen tak něco mě nepřekvapí.“*

Matka uvedla, že se jí několikrát stalo, že jí chlapec nevhodně pozdravil, viděla, jak si třepetá prsty a opakuje jednu větu. Ale nehledala v tom nic špatného, věděla, že toto chování k chlapci patří.

Rodič č. 6: *„Nevzpomínám si, že bychom měli nějaký problém s někým ze školky.“*

Otec dále uvedl, že s většinou rodičů se zná a ani od nikoho dalšího neslyšel žádné stížnosti. S rodiči K. a D. se pozdraví, ale nebaví se spolu.

Rodič č. 7: *„Nesečkala jsem se. S matkou dívky jsem se párkrát domluvila o návštěvě K. u nás doma. Vždy jsem s ní vycházela dobře, jen někdy si myslím, že je na holku přísná. A chlapce moc nevidám, většinou už ve školce není, když přijdu pro dceru. A od holky jsem také nic neslyšela.“*

Rodič č. 8: „Nesetkala jsem se, většinou chodím do školky pro syna kolem třetí a tyto děti nepotkávám. Ani jsem nemusela řešit cokoli v ohledně společné docházky.“

Rodič č. 9 : „ Nesetkal jsem se s ničím, během docházky jsem nemusel řešit nic v ohledně školky. Protože syn s D. kamarádí, párkrát jsme šli s ním od školky společně. S rodiči jsem prohodil pár vět o školce nic víc.“

Otec říkal, že řešil jen provozní věci, ale nic, co by se týkalo těchto dětí.

Rodič č. 10: „Žádné problémy jsem neměla, dcera s K. kamarádí. Protože se s matkou K. znám, několikrát jsme se bavili o výchově dcer a jak jsme zde spokojeny.“

Rodič č. 11: „S ničím jsem se nesetkala. Syn do školky chodí rád a vypráví mi, co ve školce dělají, kde byli na procházce. A většinou chodím pro syna hned po spaní a s těmito dětmi se nepotkávám. Když se náhodou potkáme v šatně, jen se s rodiči pozdravíme. Nemusela jsem s nimi nic řešit.“

Rodič č. 12: „Občas se mi stalo, že mě chlapec v šatně nevhodně pozdravil (dobrý den, pane čepičko. Matka chlapce napomenula a omluvila se. Matka se mi snažila chlapcovo chování vysvětlit, že chlapec tohle občas dělá, že už neví jak ho to odnaučit. Dál jsem neměl potřebu se tímto zaobírat. Vysvětlení a omluva matky mi stačila a s ničím dalším jsem se nesetkal.“

Rodiče uvádějí, že **při společném vzdělávání se nesetkali s nějakými závažnými problémy.** Většinou se jednalo o drobnosti, které se vyřešily na místě a nebo nepřikládali jim význam s ohledem na seznámení s postižením dětí.

Otázka: „*Jak společné vzdělávání s těmito dětmi ovlivňuje Vaše dítě?*“

Rodič č. 1 uvedl: „Syn nám doma vyprávěl, že mají ve třídě dvě paní učitelky a jedna je více s K. a D.. Měli jsme možnost si povídat o tom, proč tam druhá učitelka je. Myslím si, že syn pochopil, že jsou mezi námi lidé, kteří potřebují trochu pomoci více než ostatní. Ale není potřeba se jich bát, že s nimi lze kamarádit a spolupracovat s nimi. V tom vidím, velký přínos.“

Rodič č. 2: „Když začal syn chodit společně s dívkou K. do „Žabiček“ jako 3letý. Nebyla zde ještě paní asistentka, několikrát jsem musela řešit dívčino chování vůči

synovi. Brala mu věci a strkala do něho. Syn poté plakal a já musela vysvětlovat. Naštěstí se situace brzy vyřešila a syn i přesto chodil do školky rád. I přes tuto zkušenost vidím na synovi, že ho pozitivně tato zkušenost ovlivnila. Zjistil, že lidé jsou různí, ale i z těch různých dětí se mohou stát jejich kamarádi.“

Dále z rozhovoru vyplynulo, že chlapec kvůli špatné výslovnosti několika hlásek přestoupil do logopedické třídy, kam také začala docházet dívka K. Rodiče zvažovali, zda ho přeřadit; jedním z důvodů k přeřazení byla i docházka dívky K.. Po rozhovoru s paní ředitelkou a ujištěním, že zde s dívkou bude přítomen asistent, souhlasili. Byli rádi, že takové rozhodnutí udělali, protože dívka se s kolektivem sžila a syn o ní začal mluvit jako o kamarádce.

Rodič č. 3 uvedl: *„My chodíme do této třídy prvním rokem a musím říct, že syn o chlapci a dívce mluví jako o kamarádech, vypráví o společném hraní. A několikrát mi říkal, že mu K. pomáhala při strojení. Tak bych řekla, že jen pozitivně. Podle toho co mi vypráví, bere obě děti jako sobě rovné.“*

Rodič č. 4 uvedl: *„Řekla bych, že syn se naučil brát ohled na jiné a pomáhat ostatním. Několikrát mi vyprávěl, že ukazoval D. jak si poradit při skládání obrázku.“*

Dále vyplynulo, že syn nebere kamarády jako postižené, ale jako sobě rovné.

Rodič č. 5 uvedl: *„Dcera mi vyprávěla o dětech, o společném hraní, vycházkách, společném malování obrázků k divadlu. Nikdy si na děti nestěžovala, přijde mi, že nevidí žádný rozdíl mezi sebou a těmito dětmi. Toto se mi zdá jako nejdůležitější.“*

Rodič č. 6 uvedl: *„Myslím si, že kluk nevidí v těchto dětech, žádný rozdíl. Vyprávěl mi, že si zde spolu všichni hrají. Na nikoho si nestěžoval a ani nevyprávěl, že by se mu zde nelíbilo. Vidím, že je spokojený a rád sem chodí, tak asi dobrý.“*

Rodič č. 7 uvedl: *„Vidím, že si dcera našla kamarádku, hrají si spolu a nevidí, že by byla jiná než ostatní.“*

Z rozhovoru dále vyplynulo, že matka na dceři pozoruje, že její dítě nevidí na ostatních dětech rozdíl. Dále uvedla, že dcera měla možnost poznat i děti, které jsou jiné než ona. Naučit se s nimi komunikovat, spolupracovat a najít si v nich kamarády.

Rodič č. 8: *„Myslím si, že syn v těchto dětech vidí kamarády, se kterými si hraje. Nikdy nemluvil o tom, že by se nějak divně chovali. A v tom vidím smysl, že i přesto, že mají nějaké postižení, jsou jeho kamarádi.“*

Rodič č. 9: „*Kluk mluví doma o D., jak si spolu hrají a dělají hospodáře, chodí na procházky. Vždy o něm mluvil jako o svém kamarádovi, jen mi někdy říkal, že ho chlapec moc objímá a pusinkuje. Říkal, že to dělá všem, se kterými se kamarádí.*“

Dále otec uvedl, že syn naučil, že se všemi lze přátelit a vycházet s nimi a to i přesto, že se někdy chovají jinak než ostatní.

Rodič č. 10: „*Na holce vidím, že se na všechny děti do školky těší. Ráda si se všemi hraje. Asi toto, že vidí ve všech dětech sobě rovné.*“

Dále ještě uvedla, že děti mají možnost se seznámit i s lidmi, kteří jsou rozdílní než oni a naučit se s nimi žít.

Rodič č. 11: „*Syn mi několikrát povídal, že mu K. pomohla se strojením.*“

Dále z rozhovoru vyplynulo, že syn jelikož je mladší než obě děti, k nim vzhlíží jako k budoucím školákům, kteří mu pomohou. Naučil se, že s těmito dětmi může spolupracovat a přátelit se s nimi.

Rodič č. 12: „*Řekl bych, že dcera nevidí v dětech nějaký rozdíl. Hrají si všichni společně a několikrát mi povídala, že si navzájem pomáhají. A to považuji za důležité, že už od mala má možnost poznat i lidi s nějakým postižením.*“

Všichni rodiče uvedli, že jejich děti vidí v integrovaných dětech kamarády. A to je podle nich největší přínos. Děti nehledají na sobě rozdíly a všichni společně si hrají a spolupracují. Dle rodičů je dobré, že děti mají možnost vše poznat již v tomto věku.

Z vlastního pozorování mohu s tímto názorem jen souhlasit. Jak jsem byla mnohokrát svědkem, děti si spolu hrály. Chlapec si našel i kamaráda, se kterým si každý den hrál. Stavěli spolu garáže pro auta a hnízda pro ptáky (Angry Birds). Hráli spolu i společenské hry, nejčastěji „Člověče, nezlob se“, při kterém si vytvářeli vlastní pravidla, na kterých se společně domlouvali. Někdy bývali i velice hluční, protože u toho zažívali spousty legrace. V očích integrovaného chlapce jsem viděla radostné jiskření.

Uvedu i část rozhovoru s ním.

Já: „Těšíš se do školky?“

Chlapec: „Moc.“

Já: „Co nejradši děláš ve školce?“

Chlapec: „Hraju s Denisem.“

A už si běžel s ním hrát a i druhý chlapec ho vítal a podával mu kostku ze stavebnice.

Dívka si také našla kamarády. Nejvíce jsem ji viděla si hrát s dívkou N., chlapcem D.. Hráli si společně v kuchyňce, kde hospodařili a starali se o panenky. Někdy se i stávalo, že společně celý den plnili úkoly. Jelikož chlapec byl nejmladší z nich, obě dívky mu pomáhaly a snažily se vše dělat co nejlépe.

Kolektiv ve třídě na mne působil velmi přátelsky. Nebyla jsem svědkem, že by děti odmítaly při společné práci i hraní integrované děti. Vítaly je mezi sebe a přidělovaly si navzájem úkoly.

6. Závěry a diskuze

Cílem mé práce bylo zjištění názorů učitelek v Mateřské škole ve Rtyni v Podkrkonoší na integrované vzdělávání. Z výzkumného šetření vyplynulo, že všechny učitelky souhlasí s integrací dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné mateřské školy, za předpokladu vytvoření vhodných podmínek pro tento typ vzdělávání. Z tohoto zjištění vyplynula odpověď na první výzkumnou otázku: „*Jaké faktory vnímají učitelky jako zásadní pro fungující integraci?*“. Obě skupiny učitelek se shodují, že hlavní podmínkou je snížení počtu dětí ve třídě a přítomnost asistenta pedagoga. Bez podpory asistenta pedagoga by nebylo možné dostatečně se věnovat oběma skupinám dětí. Došla jsem k závěru, že učitelky, které jsou v každodenním kontaktu s těmito dětmi spatřují jako další podmínku pro úspěšné integrované vzdělávání spolupráci s SPC. A také v možnosti se dále vzdělávat, navštěvovat semináře, kupovat odbornou literaturu a edukační pomůcky.

Dalším výstupem je zjištění, že všechny učitelky spatřují pozitivní dopad na obě skupiny dětí. Velký přínos spatřují v sociálním kontaktu dětí, dále v jejich kooperaci, spolupráci a v poznání odlišnosti lidí. Mimo jiné jsem zjistila, že pokud má být integrace úspěšná, učitelky musí souhlasit s tímto typem vzdělávání, musejí mít chuť se dále vzdělávat, hledat nové a alternativní přístupy ke vzdělávání.

Dílčím cílem práce bylo zjištění názorů na integrované vzdělávání všech rodičů ze třídy Želviček.

Po analýze rozhovorů s rodiči integrovaných dětí, jsem dospěla ke zjištění, že rodiče neměli stejný důvod k zařazení svého dítěte do běžné školy. Jedni měli strach nechat čtyřleté dítě v internátním zařízení, druzí se rozhodli od tohoto způsobu ustoupit kvůli nespokojenosti se speciálním školstvím. Pozastavovala jsem se nad jejich rozhodnutím, předpokládala bych, že ve speciální škole se bude chlapec maximálně rozvíjet. Ale jak vyplývá z odpovědí, rodiče neviděli rozvoj svého dítěte jako dostatečný. Z výsledků rozhovorů vyplynula odpověď na druhou výzkumnou otázku: „*Jak ovlivnilo integrované vzdělávání dle rodičů K. a D. jejich děti?*“. Rodiče obou dětí spatřují největší přínos integrace právě v rozvoji jejich dětí. Jedná se především o dovednosti, v myšlení, v sebeobsluze, v řeči a v sociální rovině života. Můžeme se jen dohadovat, jak by vývoj

děti probíhal ve speciální škole. Dalším výstupem je zjištění, že rodiče jsou už mnohdy unaveni ze stálého vysvětlování chování svých dětí. Neustálými pohledy jiných rodičů, které jasně říkají: máte nevychované dítě. I přesto rodiče chtějí pokračovat v integrovaném vzdělávání svých dětí. A proto jim patří můj obdiv, že i přes určité nepříjemnosti, si přejí pokračovat právě v něm. Zabývat se dalšími nároky, mnohdy ještě většími než na ně byly kladeny doposud. To vše pramení z toho, že v nich převládá přesvědčení, že jejich děti rozvíjí a je jim ku prospěchu. Proč tedy nepodstoupit nějaké nepříjemné činnosti, když vím, že to pomůže? To vše chce hodně síly a odvahy.

Na počátku výzkumu jsem byla přesvědčena, že někteří rodiče neintegrovaných dětí nebudou souhlasit se společným vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Po analýze výsledků rozhovorů s ostatními rodiči zjišťuji, že souhlasí s integrací dětí s SVP, ale jen pokud se jedná o lehčí postižení, dle jejich slov – dítě má zvládnout výuku v mateřské škole. Jsem mile překvapena, že vidí ve společném hraní a učení rozvoj svých dětí. Je příjemné zjištění, že ve společnosti jsou lidé, kteří neberou jinakost jako překážku. Někteří rodiče považují za důležité i přítomnost další učitelky nebo asistenta. Z výzkumu vyplynula odpověď na třetí výzkumnou otázku: „*Jaké informace rodiče ostatních dětí považují za zásadní?*“ Pro rodiče je důležité být informováni o postižení dítěte. Aby se mohli připravit na otázky svých dětí ohledně spolužáka. Aby se necítili zaskočení a polekáni, byly připraveni na situace, kterým by nerozuměli. Mimo jiné dále vyplynulo, že rodiče spatřují pozitivum pro své potomky v možnosti poznat odlišné lidi, naučit se s nimi komunikovat, žít a mnohdy i přátelit.

Porovnám-li odpovědi obou skupin rodičů, obě skupiny vidí největší klad ve společném vzdělávání dětí v možnosti se naučit společně komunikovat, spolupracovat a především v získání nového kamaráda.

Díky této práci, jsem měla možnost podívat se na problematiku integrovaného vzdělávání z více stran. Bylo zajímavé porovnávat všechny získané odpovědi. Poznávat názory lidí, kteří se na tuto problematiku dívají z jiného pohledu, ať už rodiče nebo učitele.

Budu si přát, aby ve společnosti více převládaly názory, že žít a prožívat život ve společnosti „jiných“ lidí má smysl.

7. Použité zkratky

IVP – Individuálně vzdělávací plán

MŠ – Mateřská škola

PPP – Pedagogicko – psychologická poradna

RVP PV – Rámcově vzdělávací program předškolního vzdělávání

SPC – Speciálně pedagogická poradna

SPŠ- Střední pedagogická škola

SVP – Speciální vzdělávací potřeba

TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (léčení, výchova a vzdělávání dětí s autismem i jiným komunikačním handicapem)

ŠVP – Školní vzdělávací program

VOŠP – Vyšší odborná škola pedagogická

8. Použité zdroje

1. Autorský kolektiv Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006. ISBN 80-87000-01-3
2. Bartoňová, M., Bytešníková, I., Vítková, M.. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-237-6
3. Bendová, P., Zíkl, P. Dítě s mentálním postižením ve škole. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80247-3854-3
4. Čížková Šimíčková, J., a kol. Přehled vývojové psychologie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-0629-2
5. Defektologický slovník. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. 14-804-78
6. Gavora, P., Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. ISBN 978-80-7315-185-0
7. Gillbert, Ch., Peeters, T., Autismus – zdravotní a výchovné aspekty. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-498-4
8. Hartl, P., Hartová, H. Psychologický slovník. Praha:Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X
9. Jirková, Z. Školní vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání, Svět kolem nás. Rtyně v Podkrkonoší: 2013. čj. 161/2013
10. Kolláriková, Z., Pupala, B.. Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7
11. Lechta, V.(ed.). Základy inkluzivní pedagogiky. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7
12. Matějček, Z. Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí. Jinočany: Nakladatelství H&H Vyšehradská, s. r. o.,2001. ISBN 80-86022-92-7
13. Mertin, V., Gillernová, I., (eds.) Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X
14. Müller, O., a kol. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. Olomouc:Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0231-9
15. Průcha, J.. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5

16. Průcha, J., Koťátková, S. Předškolní pedagogika. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4
17. Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1
18. Řičan, P., Psychologie, příručka pro studenty. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2
19. Řičan, P., Krejčířová, D., a kolektiv Dětská klinická psychologie. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. ISBN 80-247-1049-8
20. Sovák, M. Nárys speciální pedagogiky. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. 14-414-83
21. Skutil, M., a kol. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7
22. Skutil, M., Zíkl, P. a kolektiv Pedagogický a speciálně pedagogický slovník. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3855-0
23. Svobodová, E., a kol.. Vzdělávání v mateřské škole. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9
24. Svobodová, E. Obsah a formy předškolního vzdělávání. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7040-940-4
25. Šmelová, E. Mateřská škola – Teorie a praxe 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0945-8
26. Švancar, R. Učitelské noviny. Co se má měnit v poradenství?. Praha: GNOSIS, spol. s r.o., 17/2013 ISSN 0139-5718
27. Švarcová, I. Mentální retardace. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-506-7
28. Švaříček, R., Šedřová, K., a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0
29. Thorová, K. Poruchy autistického spektra. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7
30. Uzlová, I.. Asistence lidem s postižením a znevýhodněním. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-807367-764-0
31. Vágnerová, M. Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4

32. Valenta, M., a kolektiv. Přehled speciální pedagogiky a školská integrace. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0698-5
33. Valenta, M., Müller, O. Psychopedie. Praha: PARTA, s. r. o., 2004. ISBN 80-7320-063-5
34. Valenta M., Petráš P., a kolektiv. Metodika práce se žákem s mentálním postižením. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0
35. Vítková, M.,(ed.) Integrativní školní (speciální) pedagogika. Brno: MSD, spol. s r.o., 2004. ISBN 80-86633-22-5
36. Vítková, M., a kol. Integrativní speciální pedagogika. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-51-6
37. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. ISBN 80-87000-00-5
38. Zelinková, O. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X

Elektronické zdroje:

Novela školského zákona (č. 472/2011 SB.) - Výklady a informace. Dostupné z:<<http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-vyklady-a-informace>>.

[cit.12.1.2014]

Vyhláška č.73/2005 SB., O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Dostupné z:<<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>>.[cit.12.1.2014]

