

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Julie Korabečná

Program "Začít spolu" z pohledu psychopedie v mateřské škole

Olomouc 2020

Vedoucí práce: Mgr. Hana Karunová, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem Program "Začít spolu" z pohledu psychopedie vypracovala samostatně pod odborným vedením Mgr. Hana Karunové, Ph.D. a použila jen prameny uvedené v seznamu bibliografických citací.

V Olomouci dne:

.....

Julie Korabečná

Poděkování:

Velké poděkování patří mé vedoucí diplomové práce Mgr. Haně Karunové, Ph.D., za odborné vedení, poskytování cenných rad, připomínek, podnětů k tvorbě této práce, za ochotu a velkou vstřícnost při konzultacích. Dále bych ráda poděkovala všem účastníkům, kteří ochotně spolupracovali a poskytli mi odpovědi na mé dotazy.

OBSAH

Úvod.....	6
1 Psychopedie	8
1.1 Etiologie	8
1.2 Klasifikace.....	9
1.3 Charakteristika.....	10
2 Předškolní vzdělávání osob s MP.....	15
2.1 Speciální mateřská škola	16
2.2 Speciální třída, skupina nebo oddělení při běžné mateřské škole	16
2.3 Běžná mateřská škola	17
3 Program „Začít spolu“.....	19
3.1 Vývoj a současná situace „ZaS“ v ČR.....	20
3.2 Základní principy „ZaS“	21
4 Začít spolu v mateřské škole	23
4.1 Režim dne.....	24
4.2 Podnětné prostředí.....	27
4.3 Centra aktivit.....	28
5 Metodická příručka pro předškolní pedagogy	38
5.1 Úvod do výzkumného šetření.....	38
5.2 Cíle praktické části.....	39
5.2 Metody praktické části.....	39
5.3 Výzkumné otázky.....	42
5.4 Charakteristika výzkumného souboru.....	42
6 Metodická příprava center aktivit.....	43
6.1 Dílna	47
6.2 Domácnost	47
6.3 Ateliér	48
6.4 Knihy a písmena.....	48
6.5 Dramatika.....	49
6.6 Kostky.....	49
6.7 Pokusy a objevy.....	50
6.8 Manipulační a stolní hry	51
6.9 Voda a písek.....	52

6.10	Hudba.....	52
6.11	Školní zahrada	53
7	Výsledky a interpretace dat	54
7.1	Rozhovor – učitelka mateřské školy.....	54
7.2	Výzkumné otázky a odpovědi.....	59
7.3	Rozhovor – speciální pedagožka.....	60
8	Doporučení pro praxi.....	66
9	Závěr.....	69
	Seznam bibliografických citací.....	70
	Internetové zdroje.....	72
	Seznam zkratk.....	73
	Seznam příloh	74

Úvod

Tato diplomová práce se zaměřuje na edukaci žáku s mentálním postižením v předškolním věku. Orientuje se na inkluzivní vzdělávání podle programu „Začít spolu“. Výstupem této závěrečné práce je vytvořit metodickou přípravu pro práci pedagogů, jenž budou v praxi pracovat s integrovanými žáky s mentálním postižením.

Toto téma jsem zvolila na základě dvou leté praxe v mateřské škole, která pracuje v programu „Začít spolu“ (dále jen „ZaS“). Absolvovala jsem letní školu programu „Začít spolu“, která pomohla k výměně zkušeností s dalšími pedagogy, získání nových poznatků a seznámení s aktuálními trendy v této oblasti. Pracuji v soukromé mateřské škole, která se zaměřuje na pohybový rozvoj dětí předškolního věku. Třída je heterogenní od 3 do 7 let. Tuto školu navštěvují také žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve většině případů vstupují děti bez diagnózy a v průběhu školního roku získáváme první diagnostiky. Spolupracujeme s pedagogicko-psychologickou poradnou, školním psychologem, ale i Orgánem sociálně-právní ochrany dětí ve věcech nepříznivého sociálního zázemí a odlišného kulturního prostředí. Několik rodin je z cizojazyčného prostředí – potýkáme se s komunikačními problémy a opožděným vývojem. Naši práci alternativní výukový systém „Začít spolu“ ovlivnil v pozitivním směru. Na základě těchto zkušeností jsem se rozhodla vytvořit metodický plán pro inkluzivní vzdělávání pro děti předškolního věku s mentálním postižením.

Práce je rozdělena do několika částí. V první teoretické složce se zaměřuje na speciálně pedagogickou oblast psychopedie – stručná etiologie, klasifikace, charakteristika osob s mentálním postižením.

V další části se věnuje aktuálním možnostem vzdělávání dětí s mentálním postižením v předškolním věku v České republice.

V poslední části teorie je přiblížen výukový program „Začít spolu“ – jeho historie a současná podoba u nás. Dozvíme se charakteristiku a základní principy. To nás dovede k metodám vzdělávání, které jsou členěné do center aktivit. Těm je věnována praktická část.

Ta je koncipována do podoby dvou týdenní metodické příručky podle výše zmíněných center aktivit – dílna, domácnost, kostky, knihy a písmena, ateliér, kostky, pokusy a objevy, manipulační a stolní hry, voda a písek, hudba a školní zahrada. Nabídka činností je vázána principy „ZaS“ a specifickým potřebám dětí s duševním postižením. Výsledkem této závěrečné

práce je tedy metodická příprava, kterou lze využít při vzdělávání dětí v mateřské škole s integrovanými žáky.

Na závěr textu jsou zařazeny diskuze k jednotlivým činnostem od speciální pedagožky a učitelky mateřské školy pracující s programem „ZaS“. Obsahuje věcné hodnocení nabízených činností a alternativy, které by mohly být využity i nadále při práci s dětmi v mateřské škole, která využívá program „Začít spolu“ nebo jeho prvky.

1 Psychopedie

Výchovou, vzděláváním a péčí o lidi s mentálním postižením se zabývá obor speciální pedagogiky psychopedie. Označení pro snížení rozumových schopností se nejčastěji užívá termín mentální retardace, vycházející z kombinace latinských pojmů mens (rozum, mysl) a retardatio (zdržení, opoždění) (Švarcová, 2012).

Psychopedie v užším pojetí představuje jako speciálně pedagogickou disciplínu, která se zabývá edukací osob s mentálním postižením či jinou duševní poruchou a zkoumání formativních a informativních vlivů na tyto osoby.

V širším kontextu nahlížíme na psychopedii jako na interdisciplinární obor, který se zaměřuje na prevenci, prognostikou mentálního postižení (dále jen MP) se zvláštním zřetelem na edukaci, reedukaci, diagnostiku, intervenci, kompenzaci, rehabilitaci, inkluzi, socializace a resocializaci osob s mentálním či jiným duševním onemocněním (Valenta, Müller, 2013).

Švarcová (2012) považuje za osoby s mentálním postižením takové jedince (děti, mládež i dospělé), u nichž dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, které se projevují především nedostatečným rozvojem myšlení a omezenou schopností učení, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám v adaptačním chování.

„Mentální retardaci lze vymezit jako vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince.“ (Valenta, Michalík, Lečbých, s. 83, 2018)

1.1 Etiologie

K mentálnímu postižení může vést celá řada různorodých příčin, které se vzájemně podmiňují, prolínají a spolupůsobí. Základním rozdělením etiologie jsou vlivy endogenní a exogenní. Do příčin vnitřních (endogenních) řadíme činitele jako jsou genetické prepozice. Mezi vnější (exogenní) patří vlivy během gravidity matky.

Až 80 % případů, převážně v pásmu lehkého poškození, má neznámý původ.

Nejčastější příčiny uvádí Švarcová (2012):

- následky intoxikace a infekce (toxoplazmóza, rubeola, syfilis, encefalitida, meningitida, toxémie, otrava olovem a herpes zoster)

- úrazy a fyzikální vlivy (novorozenecká hypoxie a komoče mozku)
- makroskopické léze mozku (degenerace, postnatální skleróza a novotvary)
- poruchy chemických procesů v těle (mozková lipoidóza, hypertyreóza, glykogenózy a další)
- anomálie chromozomů (Downův syndrom)
- psychosociální deprivace (nepodnětné prostředí, špatné sociokulturní podmínky)
- nezralost novorozence
- nemoci a stavy, způsobené nescifickými prenatálními vlivy (hydrocefalus, mikrocefalie)
- jiné encefalopatie

1.2 Klasifikace

Mentální postižení můžeme klasifikovat podle nejrůznějších kritérií. Nejčastější klasifikační systémy jsou podle:

- příčin vzniku MP (etiologické hledisko)
- klinických symptomů vychází z příznaků vztahujících se např. k typu osobnosti, chování, vzhledu, všímá si osobnostních rysů, somatických specifíků, motorického a psychického vybavení člověka s mentálním postižením
- vývojových období, která vychází ze znalostí zákonitostí intaktní populace
- závažnosti (stupně, hloubky) postižení. Úroveň schopností jedince je srovnána s tzv. „normou“. *„V případě mentální retardace se vychází z psychologické diagnostiky inteligence, tzn. ze stanovení inteligenčního kvocientu, který vyjadřuje poměr mentálního věku k věku fyzickému, chronologickému“* (Pastieriková, s. 9, 2010).
- míry podpory, kterou jedinec potřebuje k tomu, aby mohl žít co nejlépe způsobem života
- mezinárodní klasifikace nemocí. Od devadesátých let 20. století platí MKN ve znění desáté decennální revize s názvem Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10), s účinností od 1. 1. 1993. V České republice je tato klasifikace v platnosti od roku 1994. Mentální retardace je součástí V. kapitoly nazvané Poruchy duševní a poruchy chování, zařazené pod písmenem „F“ (Kozáková, 2011). Na sedmdesátém druhém Světovém zdravotnickém shromáždění, které se konalo v Ženevě v

květnu 2019, se členské státy dohodly na přijetí jedenácté revize Mezinárodní statistické klasifikace nemocí (MKN-11), která vstoupí v platnost dne 1. ledna 2022.

1.3 Charakteristika

Charakterizovat osoby s mentálním postižením v obecné rovině je velmi obtížné. Každý člověk je svébytný subjekt s osobnostními rysy, které jsou vždy ojedinělé. Můžeme nahlédnout na některé společné rysy, které závisí na hloubce a rozsahu mentální retardace, postižení psychických funkcí a na rovnoměrnosti vývoje.

Významným znakem je *trvalost* porušení poznávací činnosti. K přechodnému porušení duševního vývoje lze dosáhnout v důsledku těžkého infekčního onemocnění, otřesu mozku, hladověním nebo i podnětovou deprivací. Nehovoříme však o mentálním postižením, neboť porucha s velkou pravděpodobností odezní (Valenta, Müller, 2013).

U jedinců s MP se ve většině případů setkáváme s poruchou *adaptačních schopností a orientace*. Lidé se obtížněji, než ostatní přizpůsobují novému prostředí. Nedovedou dobře komunikovat s neznámými lidmi. Švarcová (2012) upozorňuje na stěžení diagnostiky těchto osob, neboť je obraz zkreslen právě vlivem špatné adaptace.

Vývoj rozumových schopností probíhá pomaleji než u ostatní populace. Dochází k větší časové náročnosti, a proto bývá potřeba prodloužit školní docházku. Rubinštejnová (1973) uvádí tyto zvláštnosti smyslové percepce u osob s mentálním postižením:

- nediferencovanost počitků a vjemů a porušená diskriminace figury a pozadí
- inaktivita vnímání
- nedostatečné prostorové vnímání
- snížená citlivost hmatových vjemů
- špatná koordinace
- opožděné vnímání fonému a zkreslování sluchovým analyzátořem
- nedokonalé vnímání času
- snížení rozsah zřakového vnímání

Jazykové kompetence bývají zasaženy ve všech rovinách. Z dosavadních výzkumů plyne, že stupeň mentální retardace determinuje vývoj řeči více než forma a typ. Zatímco se mezi středně těžkou a lehkou mentální retardací není nápadný rozdíl, tak u těžké a středně těžké jsou rozdíly markantní. (Zezulková, 2011). Složky porozumění a vyjadřování nejsou v rovnováze. Pro jedince je aktivní slovní zásoba obsáhlejší než pasivní. Pro oligofrenii je typická nedokonalá

gramatika, vyjadřování v jednoduchých větách, značný agramatismus a vynechávání částí věty (Valenta, Müller, 2013).

Švarcová (2012) popisuje matematickou inteligenci u osob s MP jako velmi omezenou. Chápání a používání matematických operací se téměř neprojevuje. Valenta, Müller (2013) popisují myšlení jedince s mentálním postižením, jako příliš konkrétní, neschopno vyšší abstrakce a generalizace, nepřesné a nedůsledné.

Hudební inteligence bývá rozvinuta. Děti s MP rády tančí, zpívají a produkují hudbu. Hraje v jejich životě významnou roli.

Tělesný vývoj a pohybová inteligence bývá poškozen. Zejména zasahuje jemnou motoriku a koordinaci těla. V této oblasti jsou velké individuální rozdíly vlivem rehabilitací individuality jedince.

Paměť vykazuje určitá specifika. Je spíše mechanická bez schopnosti větší selekce. Naučené rychleji zapomínají a paměťové stopy si vybavují nepřesně. Nabitě vědomosti nedovedou včas uplatnit. Nové věci si osvojují pomaleji a po mnohačetném opakování. Tyto zvláštnosti vycházejí z vyšší nervové činnosti a tendence podmíněných spojů vyhasínat rychleji než u běžné populace. Velká pozornost je věnována právě opakování (Valenta, Müller, 2013).

Po stránce emoční je jedinec s MP vybaven menší schopností seberegulace. Je citově otevřenější (Valenta, Müller, 2013). Mohou se vyskytovat neurotické či psychopatické symptomy jakožto poruchy citového vývoje. Mnoho dětí má schopnost empatie, která souvisí s morální inteligencí.

Rubinštejnová (1973) podává výčet zvláštností v emoční oblasti jako:

- dlouhodobá nediferencovanost citů, jednostranné uspokojení či neuspokojení
- neadekvátní dynamika a intenzita citů
- egocentrické emoce negativně ovlivňují postoje a hodnoty jedince
- podléhání afektu, výskyt dysforie (chorobné poruchy nálad)

Cílovou skupinu psychopedie tvoří osoby s mentálním postižením, poruchami autistického spektra (Atypický autismus, dětský autismus atd.), syndromy (Aspergerův syndrom, Downův syndrom a další) a jinými duševními poruchami (schizofrenie, bipolární porucha, demence a jiné).

Nejpočetnější skupinou jsou osoby s mentálním postižením, které si blíže charakterizujeme podle inteligenčního kvocientu.

1.3.1 Lehká mentální retardace (IQ 50–69)

Jedná se o nejlehčí stupeň mentálního postižení. Celkový neuropsychologický vývoj dětí s lehkou mentální retardací je opožděný. Somatická postižení se však vyskytují jen ojediněle. Psychické procesy jsou v důsledku funkčního oslabení CNS vyvíjejí nerovnoměrně, a proto převládají konkrétní, názorné a mechanické schopnosti. Rozvoj řeči je z hlediska foneticko-fonologické roviny jazyka v porovnání s běžnou populací opožděn o 1-2 roky (Zikl, Bendová, 2011). Zvládají vést dialog a udržovat konverzaci, tj. standardně komunikovat a začlenit se do sociálního prostředí bez závažnějších obtíží. Děti s dosahují druhé signální soustavy (schopnost zobecňovat) (Zezulková, 2011). Jsou schopni v omezené míře užívat abstraktní pojmy. Objevují se specifické problémy v oblasti čtení, psaní a počítání. Obtíže jsou v orientaci v delším textu, jakož i čtení s porozuměním. Komunikují s využitím jednoduchých vět i souvětí. Valenta, Müller (2013) představují klienty s LMR jako, nezávislé v sebeobsluze a schopny vykonávat jednoduché zaměstnání. Jsou schopni navazovat a udržovat dobré sociální vztahy.

1.3.2 Středně těžká mentální retardace (IQ 35–49)

Myšlení a řeč jsou výrazně omezeny, stejně jako schopnosti sebeobsluhy. Tito jedinci vyžadují chráněné prostředí po celý život. Řeč je na úrovni první signální soustavy. Někteří jedinci se středně těžkou mentální retardací jsou schopni tvořit jednoduché věty. Někteří dokonce i souvětí. Jiní komunikují pouze jednoslovně. Na rozdíl od dětí s lehkou mentální retardací mají děti se středně těžkou mentální retardací problémy s orientací v delším mluvním sdělení (nedokážou zachytit podstatné informace v souvětí). Zpravidla jsou schopny porozumět elementárním verbálním instrukcím a vést jednoduchou konverzaci. (Zikl, Bendová, 2011)

Osoby se středně těžkou mentální retardací většinou zvládají základy trivia (tj. základy čtení, psaní, počítání), přičemž stupeň osvojení si těchto dovedností je vysoce individuální. Někteří jedinci se středně těžkou mentální retardací jsou například schopni se vyjadřovat písemně. Někteří se naučí číst prostřednictvím analyticko-syntetické metody čtení, jiní čtou s využitím globální metody čtení. V rámci edukačního procesu dětí se středně těžkou mentální retardací je nutné volit pomalé pracovní tempo, opakovanou demonstraci prezentovaného učiva spolu s příslušným (jednoduchým, výstižným) komentářem ze strany učitele, jakož i s využitím vhodných metodických postupů a didaktických pomůcek. (Zikl, Bendová, 2011)

Neuropsychický vývoj je už zpočátku výrazně opožděný a později je klasifikován jako omezený. Objevují se somatická postižení a neurologická onemocnění. Bývají přidruženy pervazivní vývojové poruchy a psychiatrická onemocnění, které jsou obtížně diagnostikovány. Motorika bývá opožděna, ale osoby jsou zpravidla mobilní. Zezulková (2011) uvádí, že osoby se středně těžkou mentální retardací dokáží zopakovat delší řečové celky bez porozumění obsahu, ale aktivní tvorba zvuku lidské řeči je realizována díky schopnosti slyšené zvuky spojovat s jejich významem.

1.3.3 Těžká mentální retardace (IQ 20–34)

Výrazné opoždění v psychomotorickém vývoji je patrné již v předškolním věku. Sebeobsluha je limitována trvale. Jedinci nejsou schopni základních dovedností a schopností. Řeč stagnuje na úrovni předřečové, zůstává na stupni základních elementů projevové složky řeči, tj. pudových hlasových projevů, jež jsou obměňovány podle toho, jedná-li se o projev spokojenosti, přání, odporu či zlosti. „*V jednoduché interakci se známou osobou agramaticky opakují slyšené izolované zvuky a slova, ale používají je bez pochopení obsahu*“ (Zezulková, str. 40, 2011). Modulační faktory řeči dětí s těžkou mentální retardací jsou narušeny, zejména pak její dynamika a melodie.

Setkáváme se s výrazně narušeným a limitovaným vývojem v oblasti senzoričky, kognice, komunikace, sebeobsluhy i sociální adaptace. Někdy se u těchto jedinců uplatňují také echolalické napodobovací senzomotorické reflexy, jež se demonstrují tím, že dítě opakuje slyšené zvuky, popřípadě i slova bez pochopení jejich smyslu. Na podporu rozvoje komunikačních schopností, někdy jako náhrada verbálního projevu se u dětí s těžkou mentální retardací uplatňují alternativní a augmentativní komunikační systémy. Při soustavné výchovné péči jsou jedinci s těžkou mentální retardací schopni vykonávat některé jednoduché úkony, přesto však bývají celoživotně závislí na péči jiných osob. (Zikl, Bendová, 2011)

1.3.4 Hluboká mentální retardace (IQ 20 a méně)

Mají vytvořenou minimální nebo vůbec žádnou schopnost uspokojovat své bazální potřeby. Tyto osoby jsou zpravidla inkontinentní a odkázány plně na péči a podporu sociálního okolí. Vývoj je výrazně omezen a často doprovázen těžkým senzoričným a motorickým postižením. Pohyb je natolik omezen, že může dosáhnout imobility. Etiologie je organická. Dochází ke kombinaci nejtěžších forem pervazivních poruch. Paměť, myšlení a řeč

se nerozvíjejí. Uspokojování základních životních potřeb nezvládnou bez pomoci druhé osoby (Zezulková, 2011).

U dětí s hlubokou mentální retardací se řeč v podstatě nevyvíjí. Většinou nedokáží upozornit na svoje potřeby, city, popřípadě se projevují formou neartikulovaných zvuků, které nedokáží modulovat podle momentálního citového rozpoložení. U těchto jedinců je výrazně narušeno i kverbální chování, jež je specifické neexistující nonverbální komunikací a mnohdy až amimií. Ačkoli je motorika, sensorika, kognice, komunikace, sebeobsluha a sociální adaptace u dětí s hlubokou mentální retardací na velmi nízké úrovni, je třeba i přesto jejich vývoj neustále stimulovat. Ve výchově se proto využívá metod a technik vycházejících z „bazálně dialogického vztahu“ mezi terapeutem a jedincem s mentálním. (Zikl, Bendová, 2011)

2 Předškolní vzdělávání osob s MP

Předškolním obdobím je myšlena doba od narození do zahájení povinné školní docházky. V prvních letech po narození může dítě a jeho rodina využít pomoci sociálních služeb. Tou nejdůležitější institucí jsou střediska rané péče, která poskytují své služby dětem a jejich rodinám zejména formou terénní práce, případně ji doplňují službami ambulantními, jako jsou: docházení na terapie do střediska, pořádání vzdělávacích aktivit a setkání rodičů a jiné. Poskytují své služby ponejvíce dětem ve věku 0–3 roky, ale v případech těžších postižení nebo absence předškolních zařízení mají v péči děti až do nástupu do školy. (Bendová, Zikl, 2011)

Z oblasti školství jsou první institucí mateřské školy, do kterých dítě může docházet od tří let do doby zahájení povinné školní docházky. Děti s lehkým mentálním postižením jsou většinou integrovány do běžných mateřských škol a v době nástupu u většiny z nich není ještě postižení diagnostikováno. Děti s těžším mentálním postižením většinou již diagnostikovány jsou. Mohou se rozhodnout, zda budou navštěvovat běžné školy, nebo docházku do MŠ speciální.

Předškolní období, které trvá od 3 do 6 let u intaktní populace, se u dětí s MP prodlužuje o 4 až 5 let, kdy je potřeba vytvořit výchozí podmínky a dlouhodobou diferenciatní diagnostiku stanovit prognózu pro další rozvoj. Dítě je by mělo být v péči odborníků (psycholog, speciální pedagog, fyzioterapeut, aj.), kteří doplňují rodinnou péči svým odborným vedením. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007)

Před začátkem povinné školní docházky může dítě s mentálním postižením navštěvovat ještě přípravný stupeň ZŠ speciální, který je sice součástí ZŠ speciální, ale nepočítá se do školní docházky. Slouží dětem se středně těžkým, těžkým, hlubokým mentálním postižením, kombinovaným postižením nebo autismem jako příprava na další docházku do školy. Dítě jej může navštěvovat od pěti let do zahájení povinné školní docházky. Počet žáků ve třídě je snížen na čtyři až šest dětí (§ 48a školského zákona).

Některé děti s mentálním postižením využívají i možnosti docházky do přípravné třídy základní školy, která je sice určena dětem se sociálním znevýhodněním, ale tuto podmínku řada dětí s mentálním postižením splňuje také. Tyto třídy jsou zřizovány u běžných základních škol nebo při ZŠ praktických a dítě tam dochází rok před zahájením povinné školní docházky. Nejsou povinné, nepočítají se do povinné školní docházky a pracuje se v nich podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. (Bendová, Zikl, 2011)

2.1 Speciální mateřská škola

„Mateřská škola speciální je organizována jako běžné předškolní zařízení, které kromě formativní a informativní funkce (výchova rozumová a řečová, tělesná, mravní, pracovní a estetická) plní ještě funkci diagnostickou (hlavně s ohledem na další institucionální péči dítěte), reedukační (rozvoj postižených funkcí s důrazem na kognitivní procesy) a kompenzační (rozvoj nepostižených funkcí, např. motorických), rehabilitační a často i terapeuticko-formativní (léčebně-výchovnou), popř. respitní (úleva rodičům starajícím se o dítě s mentálním postižením).“ (Valenta, Michalík, Lečbych, s. 457, 2018) Mateřské školy speciální se řídí normativním předpisem Rámcového vzdělávacího plánu pro předškolní vzdělávání. V současné době existuje síť přibližně šesti desítek těchto předškolních zařízení, několik dalších škol má soukromého či církevního zřizovatele.

Vzdělávání dětí ve školách speciálních může evokovat výraz „segregované vzdělávání“. Není to však přesné, neboť cílem práce speciálních škol není vyčlenění ze společnosti, ale snaha o maximální rozvoj potenciálu dítěte s konečným cílem ho do společnosti integrovat. Pojem „segregované vzdělávání“ implikuje představu, že v běžné škole dítě s mentálním postižením segregováno být nemůže, což není pravda. (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018) Důležité je odlišit integraci od asimilace. *„Asimilace je jednostranný proces, při němž jedinec přejímá chování většiny. Společnost mu může poskytovat podporu, ale sama se nemění a nepřizpůsobuje.“* (Valenta, Michalík, Lečbych, s. 458, 2018) Proces integrace se stále vyvíjí a mění, neboť se stále může něco zlepšovat a setkáváme se s novými problémy.

Tento typ mateřské školy je určen právě pro děti s mentálním postižením, k čemuž jsou podmínky v ní uzpůsobeny. Škola disponuje speciálními pedagogy, nižším počtem žáků a materiální vybavení. V těchto třídách jsou často soustředěny děti nejen s postižením mentálním, ale i s dalšími druhy zdravotního postižení. Dítě s mentálním postižením může navštěvovat i jiné typy mateřských škol v případě, kdy má postižení kombinované (MŠ pro děti s vadami sluchu, zraku) nebo navštěvují MŠ logopedické / logopedické třídy běžných MŠ, protože opoždění vývoje řeči a výskyt dyslalie (vady výslovnosti) je u některých z nich nejnápadnějším projevem jejich postižení. (Bendová, Zikl, 2011)

2.2 Speciální třída, skupina nebo oddělení při běžné mateřské škole

Pravidla o vzdělávání žáků ve speciálních třídách, skupinách nebo odděleních nalezneme ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, konkrétně v § 16 odst. 9 zákona. Podle tohoto paragrafu jsou žáci zařazeni do této

formy vzdělávání shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb žáka nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona, nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností žáka a k uplatnění jeho práva na vzdělávání, doporučí školské poradenské zařízení zařazení žáka do třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 zákona.

Organizace výuky je upravena tak, aby umožnila individuální přístup a zajistila dostatečné naplňování speciálních vzdělávacích potřeb všech žáků. Počet dětí je snížen (nejméně 6 a nejvíce 14 žáků) s přihlédnutím k věku a speciálním vzdělávacím potřebám žáků a rozsah poskytování speciálně pedagogické péče je v mateřské škole nejvýše 3 hodiny denně.

2.3 Běžná mateřská škola

Mezi další možnost předškolního vzdělávání dětí s mentálním postižením je integrace do běžné mateřské školy. Termín integrace v užším smyslu vnímáme jako „školskou integraci“, tedy vzdělávání dětí se speciálními potřebami v běžných základních školách. V tomto textu se zabýváme integrací školskou, ale v praxi si musíme vždy uvědomovat, že integrace je proces probíhající v širším sociálním prostředí, které má na dítě zásadní vliv (rodina, vrstevníci, přístup cizích lidí, volnočasové aktivity, média apod.). (Bendová, Zíkl, 2011)

Školní integraci tak můžeme vnímat jako prostředek k dosažení širší integrace sociální. Integraci můžeme definovat jako *„dynamický, postupně se rozvíjející jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace, probíhá v průběhu celého života za aktivního podílu jedince s postižením“*. (Michalík, 2000, s. 11). Ve starším pojetí (Sovák, 1980) je to *„nejvyšší stupeň socializace, úplné zapojení individua stíženého vadou, u něhož byly důsledky vady zcela a bezzbytku překonány“*. To, že je dítě zařazeno do běžné třídy nebo školy, neznamená, že je integrace „hotova“. Je to dlouhodobí a náročný proces, který vede k funkčnímu, sociálnímu a společenskému začlenění.

Nejnovějším trendem současné doby je inkluzivní vzdělávání. Pojem inkluze vychází z angl. inclusion, což znamená zahrnutí, v širším pojetí příslušnost k celku. Inkluze není jen optimalizovaná a rozšířená integrace. Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení. (Hájková, Strnadová, 2010)

Speciálněpedagogické centrum (dále jen SPC) je nepostradatelnou institucí pro ředitele a učitele škol, žáky se zdravotním postižením i jejich rodiče, rozhodnuté integrovat žáka s mentálním postižením. Centrum realizuje depistáž a speciálně-pedagogickou a psychologickou diagnostiku dětí s mentálním postižením, zajišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků a přihlíží přitom k lékařskému posouzení zdravotního stavu nebo posouzení jiným odborníkem, zpracovává odborné podklady pro nastavení podpůrných opatření pro tyto žáky a pro jejich zařazení nebo přeřazení do škol a školských zařízení a pro další vzdělávací opatření, vypracovává zprávy z vyšetření a doporučení ke vzdělávání žáků. Dále zajišťuje ambulantní poradenskou činnost pro postižené děti a jejich rodiče. Poskytuje konzultace a metodickou pomoc pedagogům a rodičům, kteří se rozhodnou pro integraci dětí s postižením do běžného typu školy. Poskytují podpůrná opatření, stejně jako pomoc při vypracování individuálně vzdělávacích programů pro žáky. Učitelům a rodičům SPC také zapůjčuje speciální pomůcky, speciální učebnice a odbornou literaturu. Diagnostikování mentálního postižení a navrhováním vřazení dětí do speciálních škol a tříd se zabývají také pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP), další ze školských poradenských zařízení (dále jen ŠPZ), ve kterých úzce kooperují poradenští psychologové se speciálními pedagogy. K nejdůležitějším úkolům těchto institucí patří nejen diagnostika, ale také poradenská činnost zaměřená především na děti ve věku od tří do patnácti let, které mají potíže ve škole (hlavně specifické poruchy učení a chování). (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018)

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je legislativně ukotveno ve vyhlášce č. 27/2016 Sb, ve znění účinném od 1.1. 2018. Podpůrná opatření jsou stanovena v paragrafu 16 „školského zákona“ (561/2004 ve znění zákona 82/2015).

3 Program „Začít spolu“

Vzdělávací program Začít spolu (v mezinárodním označení Step by step) je otevřený didaktický systém, která nabízí kvalitní a ucelené vzdělávání pro děti předškolního a mladšího školního věku, který vychází především z Komenského díla *Škola hrou*. Podle Gardošové, Dujkové a kol. (2012, s. 1), představuje jednu z konkrétních forem, jak realizovat výchovu a vzdělávání, které se orientuje na dítě. Zdůrazňuje individuální přístup, integrovanou výuku, inkluzi dětí se speciálními potřebami a partnerství rodiny se školou. Zaměřuje se na rozvíjení charakteristických rysů osobnosti, které jsou potřebné pro akceptování změn ve světě i blízkém okolí, samostatného kritického myšlení, přijímání zodpovědnosti za své chování, učit se samostatně a efektivně, spolupracovat a být tolerantní k ostatním lidem bez předsudků.

Pomáhá dětem vytvářet vlastní porozumění:

- fyzikálnímu světu – aktivity jako je měření, vážení, konstruktivní hry, polytechnika, hra s přírodním materiálem, užívání kladek a provazů, experimenty atd.
- sociálním a kulturním informacím – činnosti jako vaření, četby literatury, dramatizace, akce a programy pro veřejnost aj.
- logice a matematice – počítání, objevování ekvivalentů, měření, srovnávání, logická posloupnost, třídění, klasifikace atp.
- vztahu mezi psaným a mluveným slovem – prostřednictvím kontaktu s knihami, písmeny, četbou, vlastním psaním, kresbou, poslechem a vlastní vyjadřování

Podporuje u dětí:

- fyzický vývoj – pravidelné pohybové aktivity, rozvíjení psychomotorického rozvoje
- sociálně-emocionální vývoj – řešení mezilidských vztahů, vyjadřování pocitů, vzájemná úcta a respekt, sdílení a kooperace se spolužáky i pedagogem
- Rozvoj inteligence – samostatné myšlení a rozhodování, experimentování a výuka zaměřená do hloubky věci
- rozvíjí jazyk i matematicko-logické představy

Poskytuje dětem:

- dostatek času k prozkoumání prostředí
- příležitost učit se různými způsoby, podle individuality jedince
- možnost vybírat si, kterých činností se chtějí účastnit
- místo, kde mohou veřejně prezentovat svou práci
- pozitivní motivaci a hodnocení osobní aktivity dětí

(Gardošová, Dujková a kol. (2012, str. 19).

3.1 Vývoj a současná situace „ZaS“ v ČR

Cesta k programu Začít spolu nebyla snadná. Jednou ze základních idejí vzniku bylo podpořit v zemích, zejména bývalého východního bloku, rozvoj plurálních společností fungujících na základě demokratického principu. V České republice je alternativní program „Začít spolu“ úspěšně realizován již od roku 1994 v MŠ a od roku 1996 i ve školách základních, přičemž v prostředí základních škol se vymezuje na oblast 1. stupně. V roce 1995 bylo zapojeno 10 mateřských škol, z kterých se postupně staly školy modelové. To znamená, že mají dlouhodobou zkušenost a jejich snahou je rozvíjet, podporovat a šířit tento výukový systém. Jsou otevřeny všem zájemcům z řad pedagogů, studentů, rodičů apod. Nabízejí odborné semináře, letní školy, ukázkové hodiny a podporu novým, začínajícím učitelům (Krejčová, Kargerová, 2011).

„Programu bylo nejvíce vytýkáno přejímání amerických prvků výchovy s rozvolněnou výchovou a v důsledku toho vznikající problémy s disciplínou.“ (Gardošová, Dujková a kol. (2012, str. 10). Tyto odmítavé reakce vypovídaly především o neznalosti a přesvědčení, že v České republice je tradiční školní systém „nejlepší“. Osobnostní pedagogika, která je uplatňována, vede především k odpovědnosti, což se však nerovná poslušnosti, ke svobodnému rozhodování, což nelze zaměňovat s anarchií. V důsledku kurikulární reformy, byl vydán dokument *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (RVP PV, 2001, Praha, VUP). Pro program „Začít spolu“ to v podstatě znamenalo „legalizaci“, neboť jsou cíle, obsah i podmínky v souladu s RVP (Gardošová, Dujková a kol. (2012, s. 10).

V současné době spolupracuje Step by step ČR, o. p.s. na rozvoji vzdělávacího programu Začít spolu na různých úrovních s více než 150 mateřskými školami, 60 základními a 4 vysokými

školy, které se zabývají přípravou pedagogických pracovníků. (Krejčová, Kargerová, 2011). V síti škol jsou jak velké sídlištní školy, tak školy na vesnicích (malotřídní), církevní i soukromé. Lze s nadsázkou říci, že se „ZaS“ „pasuje“ do každé budovy, neboť nedisponuje zvýšenými nároky na pomůcky a materiální vybavení.

3.2 Základní principy „ZaS“

Základním předpokladem pro naplňování těchto výše uvedených principů je svobodná vůle dítěte a s ní spojená odpovědnost za vlastní učení. Charakter vztahu mezi pedagogem a žákem je partnerský a učitel dítě provází v cestě poznání. (Krejčová, Kargerová, 2011).

Největší důraz je kladen na individuální přístup k dítěti, partnerství rodiny, školy a širší společnosti v oblastech výchovy a vzdělávání. Umožňuje a prosazuje inkluzi dětí se speciálními potřebami. Využívá projektového učení, integrovanou tematickou výuku a podnětné prostředí ve třídě. Pracuje se sebehodnocením dětí (portfolia, řízená reflexe pedagogem aj.), které posiluje pozitivní motivaci. Podporuje aktivní učení jedince. Práce v centrech aktivit od raného věku pobízí dítě vyzkoušet nové činnosti a rozšířit vědomosti ve více oblastech. (Krejčová, Kargerová, 2011).

Pozornost je také věnována rozvíjení jazykových kompetencí a čtenářské gramotnosti v přirozené formě (podnětné prostředí literárního zaměření).

Východiskem těchto principů je teorie rozmanitých inteligencí H. Garnera. Ty popisuje Burdíková a Krejčová (2002, str. 18-22) v následující tabulce:

Typ inteligence	Charakteristika	Potřeby a záliby
VERBÁLNÍ	schopnost ovládnout a obsáhnout všechny stránky jazyka	čtení, psaní, vyprávění příběhů, slovní hry, rozhovory
LOGICKO-MATEMATICKÁ	schopnost uvažovat logicky, systematicky, vědecky	manipulace s předměty, bádání, pokusy, řešení logických úloh, skládanek, hlavolamů, technické zájmy
PROSTOROVÁ	schopnost přesně postřehnout, pochopit, uložit do paměti a vybavit si tvary, uspořádání předmětů v prostoru, orientace v prostoru	modelářství, návrhářství, vizuální znázorňování, skládačky, ilustrované knihy, návštěvy muzeí výtvarného umění

HUDEBNÍ	schopnost porozumět rytmickým a intonačním modelům hudby, kvalitám tónů a zvuků, schopnost pamatovat si informace ve zvukové podobě	zpívání, pískání, broukání, vytukávání rytmu, prozpěvování během dne, poslech hudby, hra na hudební nástroj
TĚLESNĚ-KINESTETICKÁ	schopnost velice obratně používat svého těla jak pro sebevyjádření, tak pro činnosti zaměřené k určitému cíli (sport, herectví), schopnost dovedně zacházet s předměty.	tanec, pohybové aktivity a sport, hraní rolí, dramatické umění, aktivní fyzické zapojení do činností, dotykové zkušenosti, „kutilství“
INTERPERSONÁLNÍ	schopnost všimnout si chování a pocitů jiných lidí, rozpoznat a chápat rozdíly v jejich temperamentu, schopnostech, pohnutkách a náladách	vedení, organizování, shromažďování, návštěva společenských akcí, kolektivní hry, týmová práce, přátelské rozhovory
INTRAPERSONÁLNÍ	schopnost rozvíjet a ovládat vlastní pocity a prožitky, porozumění svému vlastnímu JÁ	meditování, snění, klid na samostatné uvažování a plánování, nezávislost, vyhraněnost názorů a koníčků
PŘÍRODNÍ	schopnost vnímat energie, intuice, „šestý smysl“, zvýšená citlivost k percepci přírodních jevů a schopnost učit se z nich	pobyt v přírodě, životní styl, který je v souladu s prapodstatou člověka, zájem o literaturu a praktiky opírající se o holistický přístup k životu a zdraví

4 Začít spolu v mateřské škole

Tento program respektuje evropské tradice předškolní výchovy a zároveň využívá teoretické i praktické zkušenosti z úspěšného amerického programu Head Start, který je zaměřen na podporu předškolního vzdělávání dětí ze socioekonomicky či kulturně znevýhodněného prostředí. Zahrnuje metodiku předškolní výchovy vypracovanou ve spolupráci amerických a evropských odborníků. (Opravilová, 2016)

Důraz je kladen na rozvoj vlastních schopností dítěte, které je založeno především na hře a praktické činnosti. Princip konstruktivismu je rozdělen do 3 fází. „*V první se navodí téma a shrne vše, co děti o tématu vědí. Druhá fáze na základě činností poznatky prohloubí a doplní tak, aby je děti pochopily. Ve třetí fázi se poznatky k tématu zopakují, shrnou a zhodnotí se, které z nich jsou pro další poznání a učení důležité.*“ (Opravilová, s. 245, 2016)

Není možné uvést obecně platný popis dne ve třídě „ZaS“. Konkrétní struktura dne a délka jednotlivých činností se vždy řídí dětmi a tématu, na němž se pracuje. Přes tyto individuální odlišnosti mezi jednotlivými školami, existují typy činností, které jsou využívány všemi, byť v různé míře a odlišném načasování (Krejčová, Kargerová, 2011).

Denní program strukturuje každodenní činnosti, práci a hru. Tvoří běžný denní řád, s nímž se děti postupně seznámí. Je připraven tak, aby vyhovoval vývoji dětí, je pružný a umožňuje začleňování neobvyklých akcí, jako jsou návštěvy rodičů, pobyt venku a zohledňuje náladu celé skupiny.

Pružnost výuky umožňuje volný průběh činností a nenutí děti, které jsou zabráněny do hry, aby ji povinně zanechaly a přešly k jiné. Je přizpůsoben homogenní, tak heterogenní skupině. Gardošová, Dujková a kol. (2012, s. 19) píše o tom, že podporuje heterogenní skupiny různého věku, neboť se mladší mnohdy naučí více zkušeností starších spolužáků. Naopak starší děti se stávají ohleduplnější ke svým kamarádům. Mohou pozorovat své pokroky ve srovnání s mladšími dětmi a zopakují si, vědomosti, které zapoměly.

Každá škola si vytváří vlastní program podle svých potřeb a potřeb žáků. Obvykle je zaznamenán na školní nástěnce. Všechny informace jsou vyjádřeny slovně, ale i obrázky či fotografií. Měla by být srozumitelná rodině i dětem. Ve třídě je umístěna tabule pro žáky, která by měla viset ve výšce očí dětí. Obsahuje pravidla třídy (piktogramy).

Program důsledně uplatňuje individuální přístup, respektuje samostatnost dítěte a plánovitě zavádí činnosti, které podporují rozvoj dítěte. Proto je vhodný při integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

4.1 Režim dne

4.1.1 Příchod dětí a ranní úkol

Při vstupu do šatny čeká na rodiče „ranní úkol“, který by měli splnit s dětmi. Cílem této aktivity je především ulehčit vstup rodičům do třídy, získávat je pro spolupráci, vést je k tomu, aby rozvrhli den tak, aby své děti nepřiváděli do MŠ ve spěchu. Úkoly jsou jednoduché a procvičují různé dovednosti: grafomotorika, počítání, geometrické tvary, hádanky, barvy, názvy apod. Úkol navíc seznámí rodiče s probíráním tématem ve třídě. Pozitivním přínosem je také prohlubování vztahu s dítětem. Rodič má příležitost vidět schopnosti a dovednosti dítěte (Gardošová, Dujková a kol. (2012, s. 20).

4.1.2 Volné hry a činnosti v centrech aktivit

Plynulé navázání na ranní úkol lze tím, že si žáci vyberou činnost nebo hru v některém z centra aktivit. Tím se podrobněji seznámí s tématem na základě osobně získaných informací. Program Začít spolu usiluje o to, aby byl přechod z domova do předškolního zařízení co nejpřirozeněji. Rodiče mohou zůstat ve třídě po celou dobu adaptace dítěte. Mohou jej také kdykoliv navštívit (Gardošová, Dujková a kol. (2012, s. 20).

Svačina je připravena tak, aby si ji mohli žáci vzít samostatně. Samy si mohou nalévat nápoj, dle vlastního výběru. Při těchto přirozených činnostech si děti rozvíjejí motoriku a sebeobsluhu. V případě domluvy s rodiči je možné svačinu vynechat.

Volné hry jsou dle vlastního výběru dětí. Pedagog dohlíží na dodržování pravidel během hry a zajišťuje pestrou nabídku činností a aktivit.

4.1.3 Ranní kruh

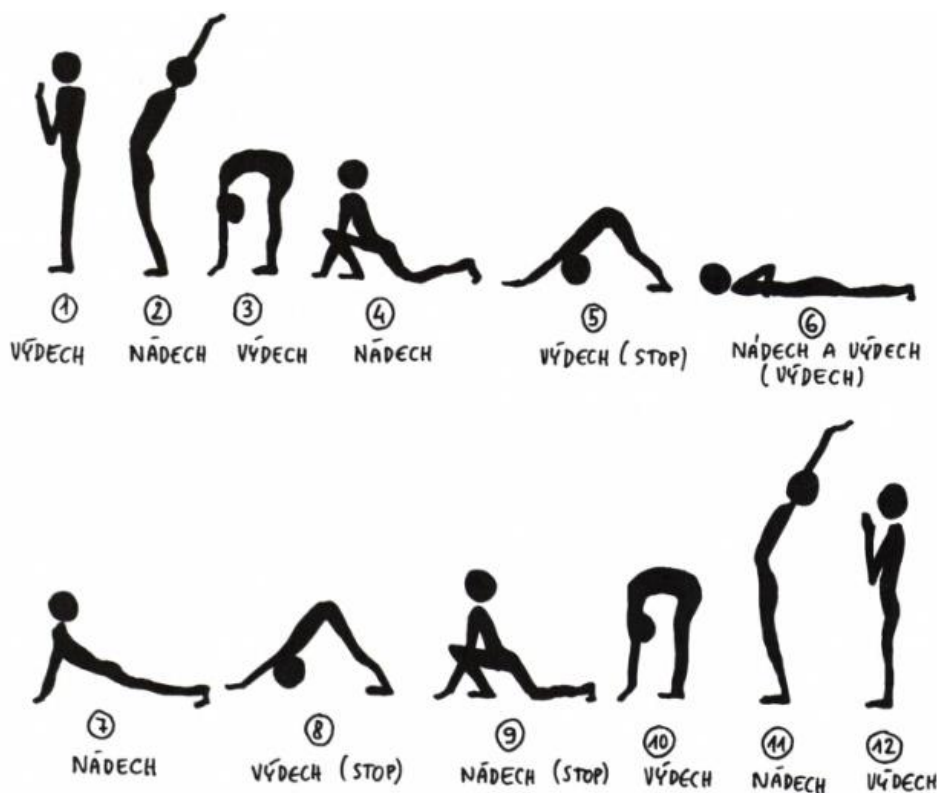
Po svačině se děti postupně schází v ranním komunikačním kruhu. Svolávání dětí do kruhu je pomocí předem domluveného signálu jako je například píseň, říkanka, cinkání zvonečkem aj. Komunikační kruh je situován v prostoru třídy tak, aby z něj bylo vidět na třídní nástěnku.

Cílem ranního kruhu je seznámení s aktuálním tématem, činnostmi v centrech aktivit, reflexi ranních činností, časovou posloupností a seznámení s programem dne. Pedagog vede všechny

účastníky k vzájemnému respektu a naslouchání druhému během sdílení informací. Může využít různých předmětů pro zdůraznění toho, kdo právě hovoří. Vzájemné sdílení je důležitým prvkem pro psychohygienu, rozvoj empatických dovedností a k posílení pocitu sounáležitosti. „Tím vším děti poznávají samy sebe, získávají důležité sociální zkušenosti a učí se vycházet mezi lidmi.“ (Gardošová, Dujková a kol. (2012, s. 22)

4.1.4 Tělovýchovná chvílka

Základním posláním pohybových chviliek je jejich pozitivní vliv na psychomotorický vývoj. Jde především o intenzivní tělesný pohyb, který vhodným způsobem zaměstnává všechny svalové skupiny. Ze zkušenosti učitelů, kteří pracují s programem Začít spolu je doporučována jógové sestava *Pozdrav slunci* viz. obrázek (Gardošová, Dujková a kol. (2012, s. 25).



Obrázek 1: Pozdrav slunci (Přetáková, 2010)

Doprovodná pohybová říkanka autorky Blanky Přetákové, 2010:

„Podívám se ke sluníčku, potom zase na travičku.

Pozdravíme kočičku, ukáže nám tlapičku.

Napije se mlíčka, protáhne si zádička.

Usměje se na hada, to je ale paráda.

Vlezou spolu pod střechu, nedělají neplechu.

Přičichnou si ke kytičce a nadechnou čerstvý vzduch.

Už jsem tady, slunce kuk!“

4.1.5 Hry a činnosti na dané téma v centrech aktivit

Děti si následně vyberou, do jakého centra aktivit se přihlásí. Výběr činností je individuální a podporuje: samostatnou volbu a zodpovědnost za své rozhodnutí, aktivní účast, radost ze hry a zvýšení zájmu dětí. Nabízené činnosti poskytují prostor na tvořivé hledání a objevování, při kterém zažívají radost z úspěchu. Pomocí značky zvolí vybrané centrum a začínají „pracovat“.

4.1.6 Hodnotící kruh

Po skončení činností jsou děti opět svolány do kruhu. Každý dostává možnost zhodnotit, jak se jim dařilo, které aktivity je nejvíce zaujaly, s kým se jim dobře pracovalo, kdo jim během činností pomohl nebo poradil a co se naučili nového. Důležitým prvkem sebereflexe je rozvoj slovní zásoby, souvislé vyjadřování a kultivace sociálních vztahů. (Gardošová, Dujková a kol., 2012, str. 28)

4.1.7 Pobyt venku

Pobyt na zahradě školy slouží k tělovýchovným aktivitám, poznávání přírody, pěstitelským činnostem, dramatickým hrám a hrám s přírodním materiálem. Pedagog má prostor pozorovat motorické dovednosti, sociální chování, dodržování pravidel dětí.

4.1.8 Hygiena, příprava na stolování, oběd

Gardošová, Dujková a kol. (2012, str. 29) píše, že „oběd je nejen příležitostí uspokojit biologickou potřebu dětí, zároveň také znamená sociální a kulturní zkušenost.“ Během stolování jsou děti vedeny k samostatnosti. Mohou si samy chystat příbor, talíř, kelímek, obsloužit se a po jídle si uklidit. Žáci jí svým tempem a rozhodují o velikosti porce. Pedagog navozuje klidnou a pohodovou atmosféru při společném stolování.

4.1.9 Odpolední odpočinek

Děti jsou uloženy k odpočinku, během kterého jsou předčítány pohádky nebo příběhy. Žáci si vybírají oblíbenou plyšovou hračku, knížku nebo polštář. Učitel toleruje sníženou potřebu spánku a nabízí tiché činnosti, které mohou během odpočívání vykonávat.

4.1.10 Odpolední hry a činnosti do odchodu dětí domů

Pedagog nenutí vstávat děti současně. Kdo je dostatečně odpočatý může pokračovat v rozdělané práci z center aktivit nebo se věnuje volné hře podle vlastního uvážení.

4.2 Podnětné prostředí

Jedná se o takové prostředí, které uvede do bdělosti celý nervový systém. Zároveň jej podněcuje, uspokojuje zvědavost, je schopno zodpovědět mnoho otázek a také jich mnoho zadat (Gardošová, Dujková a kol., 2012).

RVP – PV (2004, str. 19) definuje věcné podmínky:

- MŠ má dostatečně velké prostory a takové uspořádání, které vyhovuje nejrozličnějším skupinovým i individuálním činnostem dětí.
- Vybavení hračkami, pomůckami, materiály a doplňky odpovídá počtu dětí a jejich věku
- Žáci se samy svými výtvary podílejí na výzdobě prostorů.
- Prostor je upraveno tak, aby byly dětské práce přístupné a mohli je zhlédnout návštěvníci školy.
- Hračky a doplňky jsou umístěny tak, aby je děti dobře viděly a mohly si je samostatně brát.

Školní zralost závisí na dědičnosti, ale také na podnětném prostředí předškolního zařízení. Podle Kořátkové (2008, s. 29) „*Dědičné dispozice zakládají určitý typ osobnosti a vybavenost pro mnohvrstevnou oblast inteligence na jedné straně, ale neobejdou se ani bez přiměřené výchovy a podnětného lidského prostředí na straně druhé.*“

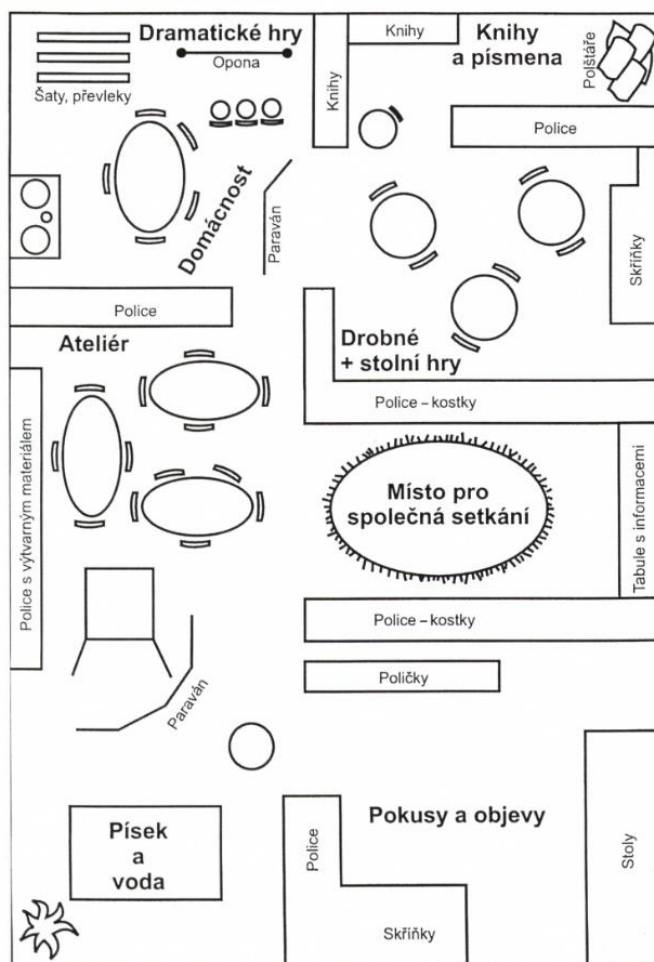
Prostředí, které je plné možností, odráží život, překypuje tím, co není jenom natištěno na papíře. Vyvolává v mozku elektrické nebo chemické stimuly, které ho podněcují k činnosti. (Gardošová, Dujková a kol., 2012).

4.3 Centra aktivit

Prostory třídy jsou upraveny tak, aby stimulovali ke hře a „práci“. Jednotlivé části jsou různorodě zaměřeny. Nazýváme je centra aktivit (CA). Jsou to pracovní koutky, které umožňují hru i práci. Děti zde nacházejí různé pomůcky a materiál jak pro individuální, tak pro skupinovou činnost. Navzájem spolupracují, napodobují nebo pozorují ostatní a tím získávají přímé zkušenosti a zážitky tzv. prožitkové učení. Díky malým skupinám, mohou přirozeně komunikovat, řešit problémy, rozhodovat se, učit se chápat a akceptovat rozdíly mezi lidmi (Gardošová, Dujková a kol., 2012).

Centra jsou esteticky a funkčně vybavena, vhodně rozmístěna a ohraničena tak, aby se navzájem nerušila. Pedagog podporuje samostatnost při práci a motivuje žáky k dokončení rozdělané práce. Děti se řídí pravidly, které je pobízí k řešení problémů se spolužáky a až nakonec s učitelem.

Uspořádání třídy do center aktivit podle Gardošové a Dujkové (s. 35, 2012):



Obrázek 2: Uspořádání třídy (Gardošová, Dujková, 2012)

Opravilová (2016) zdůrazňuje, že spontánní činnosti a témata, která jsou blízká zájmům dětí mají přednost, neboť v nich mohou projevit a uplatnit celou osobnost (integrované učení hrou a činnostmi).

4.3.1 Domácnost

Tento pracovní prostor je vybaven reálnými předměty a pomůckami. Třída je seznámena s bezpečnostními pravidly a pracovním oděvem. Náročnější činnosti jsou pod dohledem kompetentní osoby. Děti se učí sebeobsluze, vztahu k práci a spolupráce. Centrum je vybavenou kuchařkou v obrázkové formě, aby byla přístupná i těm nejmladším „kuchařům“.

Učitelka naplňuje roli partnera a rádce. Dohlíží na bezpečnost a hygienu.

Centrum podporuje děti v rozvíjí: kreativitu, nápaditost, práci s časem, dodržování pracovního postupu, orientaci v domácnosti, finanční gramotnost, hospodárnost, estetické vnímání, chuťové a čichové vnímání, jemnou a hrubou motoriku, systematičnost, paměť, fantazii, spolupráci a pracovní dovednosti k přípravě jídla.

Jaké činnosti centrum umožňuje: uklízení, péče o domácnost, nakupování, hospodaření s materiálem a penězi, krájení, strouhání, míchání, šlehání, ochutnávání, vážení, experimentování, příprava zeleninových/ovocných salátů, příprava pomazánek/jednohubek, pečení buchty/cukroví/placek, vysypávání plechů, vaření pudinku/krupice/čaje/kávy/polévky, zdobení, servírování, vymazávání, stolování, opékání, uklízení, mytí, ochutnávání a smažení.

Vybavenost centra: lednice, mrazák, sporák, trouba, mikrovlnná trouba, grill, smoothie maker, varná konvice, odšťavňovač, mixér, šlehač, toustovač, topinkovač, vaflovač, kuchyňskou váhu, jogurtovač, dětské kuchařky, obrázkové recepty, kuchyňské náčiní (vařečka, mísy, váleček, hrnce, plechy, formy, cedník, odměrky, naběračky, vykrajovačky, ...), příbor, prostírání, kuchyňské nádobí, ubrousky, alobal, pečící papír, párátka, špejle, potravinářská fólie, ochranné pomůcky (zástěra, chňapka, utěrky, čelenky, ubrus, ...), smeták, lopatka, mop, kýbl, saponáty, houbičky na nádobí, drátěnka, kartáč na nádobí, nákupní taška, mikroténové sáčky, minutku a ingredience (koření, suroviny, potraviny, doplňky, ...)

4.3.2 Ateliér

Místo, kde je realizována výtvarná výchova. Poskytuje radost, prožitek, tvořivost a uspokojení. Podporuje představivost, estetické myšlení, zvědavost a fantazii. Je-li dětem dána příležitost a volnost pro experimentování, rozvinou v sobě vlohy, které mohou v dospělosti uplatnit v profesním životě.

Dítě v předškolním věku maluje především na základě citových prožitků. Podle Uždila (1983) zobrazuje dítě ty osoby a předměty, které mají trvalý, neměnný a obecný význam. Nejčasnější dětské kresby, pokud už mají věcný obsah a vznikly vědomě, zobrazují zpravidla izolované představy: člověka, dům, auto, strom (Gardošová, Dujková a kol., 2012).

Pedagog by měl omezit přípravu pomůcek a vysvětlování činností a technik, které jsou dětmi prováděny.

Centrum podporuje děti v rozvíjí: jemnou a hrubou motoriku, citové prožívání, zrakové vnímání, tvořivost, představivost, fantazii, čínorodost, zvědavost, nadání, koordinaci pohybů oko a ruka, emoční vyjadřování, psychickou odolnost, prostorovou inteligenci, subjektivnost, radost z vlastní práce, chápání příčin a následků, spolupráci a soustředění.

Jaké činnosti centrum umožňuje: kreslení, modelování, vytváření koláží a frotáže, skládání z papíru, vystřihování, lepení, malování barvami, experimentování, trhání papírů, ubrousková technika, razítkování, zapouštění barev, pracování s netradičním materiálem, odlívání, vybarvování, obkreslování, tupování, natírání, práce podle návodu, laminování, kašírování, zmizíkování, míchání barev, tvarování, voskování, sprejování, zažehlování a glazurování.

Vybavenost centra: ochranné pomůcky (rukavice, pláště, zástěry, ubrus, ...), pastelky, fixy, tužky, tuše, akrylové/olejové/vodové/temperové/prstové barvy, voskovky, guma, foukací fixy, barvy na různé materiály, barevné papíry, tvrdé/měkké/lesklé/lepící/krepové papíry, razítka, omalovánky, štětce, zubní kartáček, špachtle, nůžky (ozdobné), křídly, raznice, třpytky, inkoust, děrovačky, lepidla, modelíny, válečky, šablony, látky, stuhy, papírové ruličky, tyčinky, dráty, houbičky na nádobí, kelímky, nádoby, nalepovací oči, latexové pojídlo, sušené květy/listy, lak, přírodniny, glazura, keramická hlína, dláta, fólie, žehlička, zažehlovací korálky, provázky, nitě, klovatina a kancelářské potřeby.

4.3.3 Dílna

Polytechnická výchova je nedílnou součástí výuky u dětí. Centrum je zaměřeno na možnosti práce s nejrůznějším materiálem a nástroji. Je to tzv. hlučné centrum, proto bývá umístěno, co nejdál od ostatních CA.

Role pedagoga je důsledná motivace k vytvoření pozitivního vztahu k manuálním činnostem. Důležité je dostatečné vysvětlení bezpečnostních pravidel a dodržování ochranných oděvů a pomůcek (Gardošová, Dujková a kol., 2012).

Centrum podporuje děti v rozvíjí: jemné motoriky, koordinace pohybů, fantazie, praktických dovedností, logického myšlení, kooperace se spolužáky, práce s časem a nejrůznějším materiálem a podvědomí o důslednosti při pracovním postupu.

Jaké činnosti centrum umožňuje: zatloukání, řezání, opravování, tvoření, šroubování, lepení, navíjení provázků, vytváření prvků k dalším hrám, pilování, broušení, stříhání, měření, rozebírání, vrtání, objevování vlastností materiálů, hoblování, barvení, kolíkování, montování, polohování, počítání, porovnávání, odlívání, glazurování, voskování, zdobení, imitování elektrických obvodů, zhotovování maket dopravních prostředků a jiné.

Vybavenost centra: ponk, šroubky, kladiva, hřebíky, svěrák, kleště, nůžky, pilka, metr, vodováha, tužka, úhelník, dřeva, aku nářadí (vrták, šroubovák, vrtačku, ...), matice, smirkový papír, pilník, rašple, korek, dráty, lepící pásy, dláta, gumičky, lepidla, lak, barvy, válečky, štětce, sádra, keramická hlína, pec, nádoby, šňůrky, přírodní materiál, sekuru, ochranné pomůcky (roušky, rukavice, brýle, helma, zástěra, ubrus), kolíčky, fólie, špachtle, tavná pistole a další.

4.3.4 Knihy a písmena

Centrum slouží k podchycení zájmu o literaturu a psaní, i když v předškolním věku jde především o nápodobu. Podporuje zvědavost a fantazii dětské tvorby. Umožňuje dětem přístup do světa dospělých. Nenásilnou formou jsou představeny základní písmena abecedy hůlkovým písmem. Děti pak chápou písmena a číslice jako součást poznávacího procesu. Rozeznávají texty ve svém okolí a rozšiřují své poznatky.

Učitel vyhledává pečlivě materiály a literaturu. Zajišťuje, aby bylo prostředí dostatečně podnětné a inspirující. Vystupuje jako správný jazykový vzor. Podporuje zvědavost a organizuje návštěvu knihovny.

Centrum podporuje děti v rozvíjí: jemnou motoriku, předčtenářské dovednosti, zrakovou diferenciaci, paměť, koncentraci, receptivní, produktivní dovednosti, významnost sociokulturního prostředí, pozitivní vztah k psané řeči, kladná vztah k literatuře a povědomí o dětské literatuře.

Jaké činnosti centrum umožňuje: poslech mluveného slova, manipulace s knihou, prohlížení literatury, vyprávění příběhů, slovní hry, výroba vlastních knih, rozpočítadla, označování předmětů, sluchová analýza slov, hledání hlásek ve slovech, slabikování, dětské křížovky, hledání jednoduchých rýmů, skládání puzzle, grafomotorické cvičení, opisování textů, skládání písmen z různých materiálů, vpisování do písku/mouky, výroba textových dokumentů, vyprávění příběhů pomocí dějových karet/kostek, knihtisk, kopírování, psaní na klávesnici/psacím stroji, vytleskávání slov, vyhledávání počátečních/koncových hlásek, hledání dvojic (obrázek – slovo), rozpočítávání, luštění křížovek, obrázkové čtení, vyhledávání informací a označování zajímavostí.

Vybavenost centra: knihy, leporela, časopisy, letáky, brožury, návody, encyklopedie, Logico, MiniLÜK, pracovní sešity KuliFerda, Kouzelné čtení, pexeso, razítka, uhloví papír, čtenářské kostky, sublimační papír, lepidlo, nůžky, psací potřeby, papír, sešity, psací tabulky, pracovní listy, magnetické tabule, interaktivní tabule, tablety, klávesnice, pískovnička, štětec, psací stroj, míč s písmeny, vzorová abeceda, vkládačky s písmeny a čísly, písanky, magnetická destička, dětské časopisy, a pracovní stůl.

4.3.5 Dramatika

Prostor především k námětovým hrám. Učí se sociálním rolím, rozvíjí své schopnosti zvládat různé situace a chápat jejich význam. Napodobivé hry jsou pro děti na celém světě dostupné a oblíbené. Napodobují členy rodiny a osoby ze svého okolí. V mateřské škole bývá častá hra právě na učitelky MŠ.

Dospělí mohou podpořit hru prostřednictvím jiných činností v denním programu.

Centrum podporuje děti v rozvíjí: oblast citů, inteligenci, jazykové schopnosti, kooperaci, organizaci, slovní zásobu, paměť, koncentraci, sluchové vnímání, estetičnost, dějovou orientaci, časová posloupnost, sebeobsluhu, sociální chování, fantazii, jemnou a hrubou motoriku.

Jaké činnosti centrum umožňuje: námětové hry (na rodinu, školu, u lékaře, ...), divadelní představení (loutkové, maňáskové, ...), dramatizaci, pantomimu, motivační hry, logopedické chvílky, cvičení, vystoupení, relaxování, improvizování, vytváření pohádek a příběhu, modelové situace běžného života, recitování textů, přednášení básní, opakování příběhů, diagnostiku chování dětí a další.

Vybavenost centra: loutky, kostýmy, jeviště, kulisy, barvy na obličej, knihy, CD/DVD, kamera, televizor, zrcadlo, zvonek, prostor na převlékání, mikrofon, reproduktory, reflektory, hlediště, hudební nástroje, rekvizity, opona, maskérské a kadeřnické vybavení.

4.3.6 Pokusy a objevy

Slouží k pozorování, pokusům (biologickým, fyzikálním i chemickým), k pěstování rostlin a k nejrozmanitějšímu objevování. Je zde umístěn koutek živé a neživé přírody a chovatelský koutek s živými tvory.

Významná role pedagoga spočívá v motivaci. Při většiny pokusů je potřeba asistence dospělé osoby. Dodává potřebné materiály a prostředky k průzkumu. Zapisuje poznatky do knihy *Pokusů*, kterou žáci doplňují ilustrací nebo poznámkou (Gardošová, Dujková a kol., 2012).

Centrum podporuje děti v rozvíjí: představivost, jemnou motoriku, zrakové a sluchové vnímání, fantazii, dějovou posloupnost, základní poznatky o přírodě, fyzice a chemii, povědomí o životě zvířat včetně mikroorganismů.

Jaké činnosti centrum umožňuje: pokusy se světlem, barvou, kapalinami, magnetickým polem, roztoky, míchání barev, analýza struktury živých a neživých přírodnin, chov zvířat, pozorování mikroskopem/lupou, tvorba otisků, fyzikální/chemické pokusy, olejové/benzínové skvrny, klíčení rostlin, chování zvířat, měření, rozebírání věcí, porovnávání, vážení a další.

Vybavenost centra: mikroskop, lupy, nářadí, osvětlení, nádoby, váhy, encyklopedie, roztoky a kapaliny, měřidla, barevná sklíčka, přírodniny, nefunkční elektronika ke zkoumání, magnety, hodiny (stopky, přesýpací hodiny, budík, ...), kelímky, odměrné válce, metronom, kladka, psací potřeby, záznamové archy, barvy, formy, sádra, živá zvířata a chovatelské potřeby.

4.3.6 Kostky

Centrum kostek je plně neomezených možností stavění a skládání z kostek rozmanitého materiálu. Plocha by měla být dostatečně velká pro realizaci všech zúčastněných stavitelů. Hotové stavby jsou ponechány a vystaveny ve vymezeném prostoru třídy. Podporuje představivost a logické myšlení při aktivitách.

Učitel dbá na to, aby bylo centrum atraktivní a uklizené. Povzbuzuje ke hře, povídá si s žáky a klade jim otázky týkající se účelu a postupu stavby.

Centrum podporuje děti v rozvíjí: spolupráci, představivost, orientaci v prostoru, tvořivost, experimentování, sebedůvěru, jemnou i hrubou motoriku, cit pro geometrické obrazce, sociální a jazykové dovednosti, upevňování znalostí z různých oblastí (matematika, fyzika, ...), smysl pro pořádek, systematicčnost a inteligenci.

Jaké činnosti centrum umožňuje: třízení kostek, stavby k tématu, poznávání tvarů a materiálů, dopravní hry, vážení a poměřování, stavění podle předlohy, vytváření překážkové dráhy, přenášet stavby, výstavba silnic a železnic, dopravní výchova, algoritmizace na různá témata a vytváření prostorů k námětovým hrám (raketa, autobus, ordinace, ...).

Vybavenost centra: Lego, dřevěné kostky, Merkur, Morphon, Geomag, Magformers, Walachia, Genii creator, GraviTrax, polikarpová stavebnice, kartónové cihly, molitanové kostky, návody, obrázkové předlohy, dopravní prostředky, dopravní značení, zvířata, postavy, dopravní koberec, Montessori kostky, kuličkové dráhy, plastové bloky, kuželky, semafor, barevné podložky a PET vršky.

4.3.7 Manipulační a stolní hry

V klidnější části třídy je vhodné vytvořit centrum manipulačních a stolních her. Učí spoluhráče přijmout výhru i prohru. Společenské hry zábavně seznámí s prací s pravidly a sebeovládáním (Gardošová, Dujková a kol., 2012).

Pedagog se zapojuje do hry jen tehdy, kdy si děti neumějí poradit a požádají o pomoc. Během hry si dělá poznámky a schopnostech a dovednostech hráčů.

Centrum podporuje děti v rozvoji: matematické představy, jemné motoriky, trpělivosti, fantazie, vůle, poznávací schopnosti, matematické představy, jazykové a sociální dovednosti,

estetické vyjádření, základy pro budoucí čtení, poznávání geometrických tvarů, poznávání /číslic/zvířat/rostlin, koordinace oko - ruka a radost ze hry.

Jaké činnosti centrum umožňuje: skládání, třídění, stavění, doplňování, porovnávání, počítání, hádání, navlékání, vytváření mozaiky, odpovídání, plnění úkolů, vyčkávání a domlouvání se spoluhráči.

Vybavenost centra: Tangram, Lego stůl, Cheva, Seko, domino, pexeso, puzzle, mozaiky, společenské hry, mikádo, navlékání korálek, stavebnice, skleněné chipsy, drobné hříbečky, magnetické tabulky, karty, hry a pomůcky, které rozvíjejí smysly (sluchové/hmatové pexeso, smírkové destičky, přírodniny, vkládačky, ...), brčková stavebnice, Kapla kostky a další stolní hry.

4.3.8 Voda a písek

Aktivita v tomto centru bývá pro žáky velkým zážitkem a dobrodružstvím. Zařízení tohoto centra vyžaduje prostor v blízkosti hygienického zařízení a podlahou, která se dá snadno uklidit. Je vhodné umístit jej nedaleko centra „Pokusy a objevy“, neboť hodně pokusů mohou provádět v tomto centru. Kolem tohoto prostoru bývá více nepořádku, a proto je potřeba zpřístupnit dětem hadru na podlahu, smetáček a lopatku k rychlému úklidu.

Dospělí dodávají hračky a pomůcky, které se vztahují k plánovanému tématu.

Centrum podporuje děti v rozvíjí: smyslový/tělesný vývoj, jemnou i hrubou motoriku, chápání přírodních zákonů, estetické cítění při následném úklidu prostoru, spolupráci a sounáležitost mezi spolužáky a dělbu práce.

Jaké činnosti centrum umožňuje: přelévání, praní prádla, pozorování olejových skvrn v kapalině, pouštění lodiček, foukání do vody, psaní do písku, stavění z písku, odstraňování skvrn a nečistot, přesívání, pozorování rozdílných chemických skupenství a otisky předmětů.

Vybavenost centra: voda, písek, plovoucí předměty, formičky, kapaliny různé konzistence, trychtýř, odměrné válce, kapátka, led, barvy do vody, přírodniny, molitanové houbičky, polystyrenové/kovové předměty, prací prostředky, valcha, bublifuk, sítko, gumové rukavice, naběračky, lopatky, slámky, smetáček, lopatka, ručník, šablony, gumičky, mikroténové sáčky, bublinkové fólie, pinety, kapátka, vodní pistole, lahve, kelímky a mlýnek na vodu/písek.

4.3.9 Hudba

Univerzálním prostředkem komunikace je hudba. Vyjadřuje pocity, nálady a je nositelem komunikační zprávy jedince. Děti vzájemně vytváří hudbu hlasem nebo nabízenými hudebními nástroji. Hudební zážitky pěstují představivost a podněcují k improvizaci.

Učitel jde dětem příkladem a nacvičuje s dětmi různé písně vhodné k věku, tématu a náladě skupiny.

Centrum podporuje děti v rozvíjí: sluchové vnímání, správné dýchání, oromotoriku mluvidel, rytmizaci, hudebně pohybovou aktivitu, jemnou a hrubou motoriku, schopnost improvizace, spolupráce, intonaci, estetické vnímání, zrakové vnímání, podvědomí o pravidlech, podvědomí o tvoření tónů pomocí hudebních nástrojů.

Jaké činnosti centrum umožňuje: muzikoterapii, hraní na hudební nástroje (klavír, xylofon, zvonkohra, bubínky, ozvučná dřívka, flétna, kytara, ...), rytmizování, improvizaci, zkoušení zvuků a objevovat jejich dynamiku, zpívání, tleskání, pleskání, dupání, poslechy hudby, opakování tónů, skládání písní/melodií, relaxování, tančení, vystupování, čtení not, broukání, sluchové hry a hádanky, pracování s folklórním materiálem, mixování hudby, ladit nástroje a jiné.

Vybavenost centra: klavír/klávesy, Orffovy nástroje, zobcové flétny, sluchátka, CD/DVD přehrávač, mikrofon, snímače, reproduktory, notové stojany, bicí/strunné nástroje, metronom, taktovka, notový sešit, mixážní pult, ladička, struny, kapodastr, megafon, taneční podložka, zpěvníky, hudební trubice, magnetická notová osnova + magnetické noty, hudební bloky, sluchové pexeso, zvonky, zvukový blok, zvuková skříňka, tenorový ozvučný box a perkusní nástroje.

4.3.10 Školní zahrada

Pobyt na školní zahradě je realizován za jakéhokoliv počasí, neboť je pobyt v okolí MŠ pro děti zdraví a zajímavý. Prospívá k uvolňování stresu, podporuje pohybové aktivity, evokuje volné hry se spolužáky a zvyšuje spojení s přírodou. Děti si na vlastní kůži zažijí všechny proměny ročních období v přírodě. Styk s přírodou obohacuje všechny oblastní dětského vývoje.

Pedagog dohlíží na bezpečnost a pozoruje chování dětí. Pomáhá při pěstitelských prací a seznamuje žáky s prací na zahradě. Upozorňuje na změny v přírodě a podporuje zvědavost.

Centrum podporuje děti v rozvíjí: kulturní znalosti, inteligenci, estetické vnímání, smyslovou percepci, fantazii, fyzické schopnosti a dovednosti a duševní pohodu.

Jaké činnosti centrum umožňuje: míčové hry, námětové hry, pěstitelské práce, dopravní výchova, pohybové hry, relaxace, experimenty, úklid, sportování, společenské hry, jógová cvičení, vytváření překážkové dráhy, procházky, výlety, objevování, přenášení předmětů, skákání, běhání, lození, šplhání a další aktivity.

Vybavenost centra: skluzavky, prolézačky, stromy, záhonky, jezírko, houpačky, trampolína, závěsná lanová dráha, lezecká stěna, kladina, lana, tyče, pohyblivé plošiny, lehátka, židle, stinné místa, psychomotorický chodník, lavičky, prádelní guma, švihadla, frisbee, chůdy, žíněny, míče, obruče, brány, koše, hokejky, padák, stůl na stolní tenis, síť, šátky, terče, odrážedla, kola, koloběžky, dopravní hřiště, auta, formičky, lopatky, kyblíky, stan, karimatka, opalovací krém, zdroj vody, rakety na tenis/badminton, panenky, rýče, hrábě, kompost, dalekohled, mikroskop, pískoviště, rostliny, semínka a jiné.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Metodická příručka pro předškolní pedagogy

5.1 Úvod do výzkumného šetření

Na základě odborné literatury a absolvování kurzu programu „Začít spolu“ pro předškolní pedagogy bylo zjištěno, že je tento vzdělávací program vhodný pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Na základě studia speciální pedagogiky a osobní praxe v předškolním prostředí je možné vytvořit metodickou příručku pro učitele mateřské školy bez speciálně pedagogického vzdělání tak, aby mohli pracovat s integrovanými dětmi. Neboť je na základě novelizaci vyhlášek zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) 561/2004 Sb. umožněna integrace žáku s SVP do běžných škol (vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2020.).

Předškolní pedagog může vyučovat bez vysokoškolského vzdělání a jeho připravenost pro práci s žáky s SVP nebývá dostatečná. Často dochází k nízké informovanosti o tom, jak správně pracovat s těmito dětmi, aby byly vzdělávací podmínky přiměřeny jejich individuálním potřebám. Mnoho učitelů se staví k myšlence integrace dětí do společného programu běžných tříd s obavami. Domnívají se, že nebudou umět přizpůsobit podmínky tak, aby naplňovaly potřeby žáků s SVP. Pedagogům může připadat, že postrádají duševní, citové i fyzické zdroje. (Gardošová, Dujková, 2012)

Právě tato skutečnost byla podnětem pro vznik diplomové práce, jejíž praktická část vytváří metodickou příručku v rozsahu jednoho dvou týdnů pro učitelé, kteří se setkávají s integrovanými žáky v mateřské škole.

Kvalitativní šetření probíhalo prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s dvěma respondenty. Prvním je speciální pedagožka, která působí v mateřské škole a druhou je učitelka mateřské školy, která několik let pracuje s programem „Začít spolu“.

Praktickou část lze rozdělit na tři části. V první jsou uvedeny cíle práce, výzkumné otázky a metody prováděného výzkumu. Druhá část obsahuje podrobnou přípravu center aktivit včetně pomůcek a postupu. Poslední závěrečná část prezentuje získaná hodnocení, diskuzi, alternativy a reflexe konkrétních činností v předchozí části tak, aby mohli být využívány v praxi.

5.2 Cíle praktické části

Cílem praktické části je vytvořit plnohodnotný metodický materiál, který svým rozsahem zajistí týdenní přípravu pro pedagoga předškolního zařízení, který pracuje s programem „Začít spolu“ nebo alespoň s jeho prvky. Na základě znalostí z teoretické části jsou činnosti v metodické příručce vytvořeny tak, aby splňovaly speciální vzdělávací potřeby dětí s duševním postižením, které jsou integrovány do běžné mateřské školy.

Dílčím cílem je splnit všechny principy výuky podle programu „ZaS“.

Tato metodická příručka je koncipována pro heterogenní skupinu dětí ve věku od 4 do 6 let.

5.2 Metody praktické části

Metoda (z lat. methodus, to z řec. methoda jako označení cesty za něčím) je pojem, který původně znamená návod k jednání. Označuje způsob, jak vědecky, tj. systematicky, opakovatelně, kontrolovatelně, tedy zobecnitelně poznávat.

Často se můžeme setkávat s dělením na metodologii obecnou a speciální. Výzkum patří mezi nástroje vědy a stává se poznávacím procesem, který vychází ze systému poznatků (teorie) a v jejich intencích prozkoumává skutečnost (empirické zkoumání), aby na základě zjištěného, bylo dosavadní poznání pozměněno a rozšířeno. Tyto vztahy mezi teorií a empirií způsobuje, že žádný poznatkový systém není definitivní a vždy existuje prostor pro další možná zkoumání. (Reichel, 2009)

5.2.1 Kvalitativní výzkum

Někteří metodologové chápou kvalitativní výzkum jako pouhý doplněk kvantitativních výzkumných strategií a jiní zase protipól či vyhraněnou výzkumnou pozici vztahu k jednotné, na přírodovědných základech postavené vědě. (Hendl, 2016) Tento přístup představuje řadu rozdílných přístupů, které se snaží najít porozumění zkoumanému problému. Definice významného metodologa Creswella (s. 12, 1998) zní: „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“

Nenalezneme však jediný obecně uznávaný způsob, jak vymezit či dělat kvalitativní výzkum.

Výzkumník na začátku vybírá téma a určí základní výzkumné otázky, vyhledává a analyzuje jakékoli informace, které přispívají k osvětlení výzkumných otázek a provádí deduktivní a induktivní závěry. Sběr a analýza získaných dat probíhá v delším časovém intervalu a má tedy longitudinální charakter. (Hendl, 2016)

Základní charakteristiky kvalitativního výzkumu a jeho výsledků dle Milese a Creswella (2003):

- Výzkum se provádí pomocí delšího a intenzivního kontaktu s terénem či situací jedince/skupiny.
- Výzkumník se snaží získat integrovaný pohled na předmět studie, kontextovou logiku, explicitní a implicitní pravidla, která fungují v dané oblasti.
- Jsou využívány v malé míře standardizované metody získávání dat a hlavním instrumentem je sám výzkumník.
- Badatelé se snaží o izolování určitých témat, projevů a datových konfigurací a ponechávají je v kontextu ostatních dat co nejdéle.
- Hlavním cílem je objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci dobírají pochopení toho, co se děje a proč jednají určitým způsobem a jak organizují své denní aktivity a interakce.
- Získaná data se induktivně analyzují a interpretují, neboť výzkumník nesestavuje skládku informací, ale konstruuje obraz, který získává kontury v průběhu sběru a poznávání jeho částí.

5.2.2 Rozhovor – interview

Jedná se o nejčastěji používanou metodu shromažďování dat v pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumníka a respondenta. Mezi nespornou výhodou oproti jiným výzkumným metodám je návaznost osobního kontaktu, který umožňuje hlubší proniknutí do zkoumané problematiky. (Chrásková, 2007) Reichel (2009) označuje rozhovor, jako specifickou sociální situaci, která je navozena uměle a obvykle na základě určité aktivity tazatele.

Označení hloubkový rozhovor (in-depth interview) můžeme Švaříček (2014) definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.

Hlavní tři typy hloubkového rozhovoru označujeme strukturovaný (jde o rozhovor, v němž jsou již určeny jak otázky, které je potřeba položit, tak jejich pořadí), polostrukturovaný (připravené otázky a texty s nepřesným pořadím a formulací) a nestrukturovaný (předem jasné informace, které chceme od respondenta získat, ale formulace a sled otázek je ponechán na tazateli). Polostrukturovaný rozhovor je využíván v případové studii a zakotvené teorii. Strukturovaný neboli narativní se používá v biografickém designu například v rámci akčního výzkumu, evaluace či při tvořivém rozhovoru. (Švaříček, 2014)

Pro splnění cíle této práce byl vybrán polostrukturovaný rozhovor. Zvolené otázky jsou předem připraveny a není striktně stanoveno jejich pořadí. Formulace pokládaných otázek lze částečně modifikovat, nezbytné ale je, aby byly probrány všechny. Mohou se objevit doplňující dotazy. Polostrukturovaná varianta v zásadě kombinuje výhody a minimalizuje nevýhody obou krajních forem rozhovoru. Nevelká míra formalizace nám ulehčuje utřídění údajů a jejich případné vzájemné porovnávání. (Reichel, 2009)

Zkušený tazatel je také zkušeným pozorovatelem, který je schopen vnímat neverbální sdělení a být citlivý k účastníkům rozhovoru a jejich prostředí. *„Porozumění pozorování a rozhovoru jako provázaným technikám kvalitativního výzkumu je základním krokem k uvědomění si podstaty tohoto typu zkoumání.“* (Švaříček, s. 160, 2014)

Kvalita získaných informací závisí na připravenosti rozhovoru, analýze dat a psaní a prezentace výzkumné zprávy. Badatel by měl být vybaven teoretickou znalostí zkoumaného prostředí a mít vytvořené schéma základních témat, která vycházejí z hlavní výzkumné otázky.

Pravidla pro realizaci interview podle Chrásky (2007) jsou:

- dostatečný časový prostor
- přirozené prostředí bez nezainteresovaných osob
- vytvořit podmínky pro náležité navázání kontaktu s respondentem
- zajistit co nejpřesnější záznam průběhu rozhovoru

5.3 Výzkumné otázky

Na začátku zkoumání byly stanoveny výzkumné otázky, jež byly určeny tak, aby odpovídaly celkovým cílům výzkumu. „*Výzkumné otázky tvoří jádro každého výzkumného projektu. Plní dvě základní funkce: pomáhají zaostřit výzkum tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli, a ukazují také cestu, jak výzkum vést.*“ (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 69)

Na základě poznatků z odborné zahraniční i tuzemské literatury a vlastní empirie byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- *Je tato metodická příručka vhodná pro výuku integrovaných dětí s duševním postižením v MŠ z pohledu speciálního pedagoga?*
- *Je tato metodická příručka vhodná pro výuku integrovaných dětí s duševním postižením v MŠ z pohledu učitele předškolního zařízení?*
- *Jaké mohou nastat komplikace při realizaci těchto činností v praxi?*

5.4 Charakteristika výzkumného souboru

Studie se zúčastnili dva respondenti. Výzkumný soubor tvoří speciální pedagožka a učitelka mateřské školy, která pracuje v programu „Začít spolu“. S těmito účastníky byl veden polostrukturovaný rozhovor v prostředí mateřské školy. Respondenti byli zvoleni na základě jejich odborné způsobilosti a osobních zkušenostech k dané problematice. Kontakt byl získán v průběhu školení pro předškolní pedagogy na program „ZaS“. Na základě výzvy spolupracovat v tomto šetření bylo odsouhlaseno se podílet na rozhovoru. Setkání s respondenty probíhalo individuálně v jejich pracovním prostředí, které si sami zvolili.

Průběh zkoumání byl zvolen takto: 14 dní před schůzkou byl elektronicky zaslán dokument metodické příručky poté proběhlo osobní setkání, kde se uskutečnil rozhovor k jednotlivým center aktivit. Respondenti měli písemně připravené poznámky, které byly během rozhovoru doplňovány. Výzkum byl realizován ve městě Brno. Z hlediska metodologie byla užita metoda záměrného výběru na základě určitých parametrů. Na základě ochrany osobních údajů nejsou uvedeny jména respondentů.

6 Metodická příprava center aktivit

V této kapitole je vytvořen týdenní tematický plán, který umožňuje integrovanou výuku pomocí činností a her. Plán obsahuje téma, které zpravidla navazuje na roční vzdělávací plán školy. Přípravy jsou věnovány integrovanému bloku „Jaro“ a podtématu „Zvířata na farmě“.

Podoba plánů je různorodá a není přesně určená. Každý pracovní tým si vytváří vlastní způsob, který se stává vyhovujícím všem zainteresovaným osobám. Důležité je, aby bylo přehledné pro ostatní členy týmu, ředitelku, rodiče a případné kontrolní orgány. Plány jsou vystavovány na viditelném místě pro návštěvníky školy a poskytují srozumitelné informace o dění ve třídě.

Ve třídě se pracuje v tematických celcích a umožňuje dětem poznávat prostřednictvím všech CA. S tématem se pracuje dostatečně dlouhou dobu. Důležitým prvkem je zpětná vazba, kterou získáváme spontánním i cíleným rozhovorem. Přecházení mezi tématy by mělo být plynulé a nenásilné. Žádoucí je propojení témat s mimotřídní aktivitou (návštěva divadla, knihovny, farmy, trhů, ...). (Gardošová, Dujková, 2012)

Pedagog vytváří v prostorách třídy podnětné prostředí a připravuje žákům činnosti a hry ve všech centrech aktivit. Děti by měly během týdne procházet všemi nabízenými CA.

U dětí s mentálním postižením klademe důraz na rozvíjení pojmového myšlení, jazykového vyjadřování a dovednosti podporující samostatnost.

Aby byli integrovaní žáci úspěšně přijati do kolektivu, musíme uskutečnit strategie pro fyzické a sociální zařazení, začlenění do procesu výuky a spolupráce s rodinou.

Strategie pro fyzické zařazení

Zajistit přístup k učebnímu prostředí je prioritou při vzdělávání osob s SVP. Nejlepší způsob, jak začít je ujistit se, že všechny části místnosti jsou přístupné a zároveň v blízkém kontaktu s kolektivem. To znamená odstranění všech fyzických překážek, které by mohli omezit zapojení do činností. Důležité je, aby byli žáci, pokud možno ve stejné poloze. To znamená, že v případě, že zvolíme činnosti na koberci zajistíme, aby i dítě s postižením pracovalo s ostatními na podlaze. (Gardošová, Dujková, 2012)

Mezi další zásadu řadíme pravidlo, že by žáci s postižením měli přicházet a odcházet do školy ve stejnou dobu jako jejich spolužáci. Domluvíme se s rodiči a učíme je návyku, aby vstupovali do třídy s ostatními. Zajistíme, aby při příchodu do třídy cítili, že jsou vítáni a přijímáni.

Přesvědčíme se, že mezi jednotlivými částmi místností je volný průchod, abychom umožnili samostatný pohyb od jedné činnosti ke druhé.

Používáme co nejméně rušivých metod k začleňování dětí do plánovaných aktivit. Asistenci využíváme jen částečně. Vytváříme úkoly tak, aby byli možné splnit všichni. Můžeme pro to využít kompenzační pomůcek nebo úpravou běžných pomůcek např. prodloužení rukojetí štětců.

V neposlední řadě evidujeme postupy a úpravy do osobní složky dítěte pro snadnou informovanost dalších pedagogických pracovníků.

Strategie sociálního začlenění

Jestliže nedojde k přirozenému začlenění do kolektivu, je po třeba, aby učitel zajistil podmínky ve třídě tak, aby k němu došlo. Gardošová a Dujková (2012) popisují tři způsoby:

- přizpůsobením prostředí
- usnadněním interakce mezi dětmi
- zavedením plánovaných postupů ke zvýšení interakce mezi dětmi

Není potřeba vymýšlet složité strategie a používáme minimálních změn k dosažení požadovaného výsledku. Respektujeme všechny děti a vytváříme vhodné příležitosti. Při komunikaci používáme jazykové prostředky odpovídající věku. Všimáme si úspěchů a ukazujeme, že si jich ceníme. Pracujeme s dětmi, kteří jsou „přirozenými pomocníky“ a pomáhají plnit úkoly spolužákům s postižením. Nevhodné chování usměrňujeme systematicky. Nevšimáme si nevhodného chování, pokud je to možné. Pozornost může zvýšit pravděpodobnost, že by se takové chování opakovalo. Naopak nešetříme slovním povzbuzováním při vhodném chování, abychom jej zpevnili. (Gardošová, Dujková, 2012)

Začlenění do procesu výuky

Nikdy nevyřazujeme dítě z činnosti či hrací plochy kvůli jeho postižení. Uvážíme, jaké pomůcky a vybavení může usnadnit aktivní účast při výuce. Vytváříme příležitosti k procvičování individuálních úkolů během aktivit. Vycházíme z individuálního vzdělávacího plánu a podpůrných opatření. Uvědomujeme si, že dítě s postižením má stejné potřeby jako každé jiné dítě (potřeba přátelství, být přijímán, učit se, být oceňován a zapojit se do společnosti). (Gardošová, Dujková, 2012)

Je důležité zachovat možnost volby činností, které jsou odpovídající schopnostem dítěte. Pokud mají obtíže při výběru z většího počtu možností, omezíme výběr na pár žádoucích.

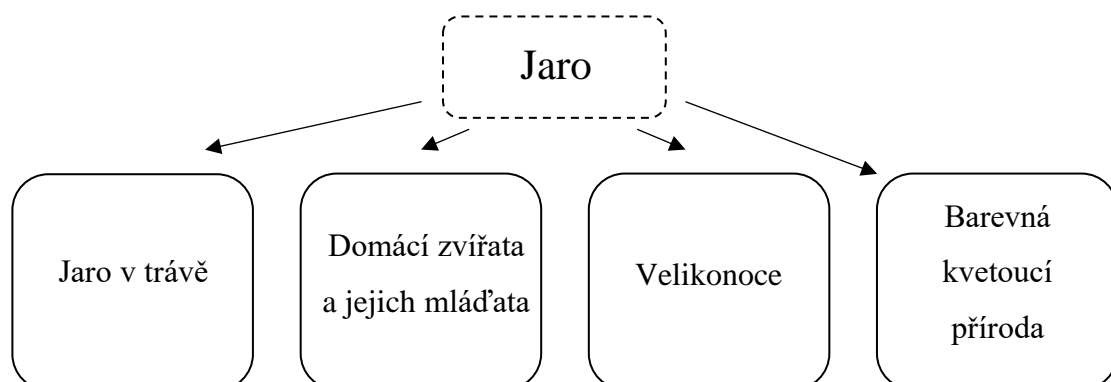
Spolupráce s rodinou

Spolupráce s rodinou žáka hraje klíčovou roli pro harmonický vývoj jedince. Pro úspěšnou spolupráci je potřeba mít na paměti, že:

- rodiče znají své dítě lépe než ostatní, proto mohou poskytnout důležitá vodítka odborníkům
- pro naplňování výchovných a vzdělávacích cílů je potřeba přistupovat jednotně
- zákonní zástupci jsou partneři a mají právo podílet se na výchovných rozhodnutích

Integrovaný blok: „Jaro“

Téma a podtémata:



Obrázek 3: Síťové schéma (Julie Korabečná, 2020)

6.1 Dílna

6.1.1 Natírání květináčů

Pomůcky: keramické květináče, barvy na keramiku a štětce

Postup: nabarvíme květináče dle libosti dětí. Výsledné produkty využijeme při pěstování rostlin v prostorách třídy.

6.1.2 Výroba zvířat z korku a drátků

Pomůcky: korkové špunty, barevné chlupaté drátky, nalepovací oči, štětce, lepidla a temperové barvy

Popis: pomocí korkových špuntů a drátků vytvoříme zvířata dle vlastní fantazie. Drátky mohou představovat končetiny nebo spojovat korky k sobě pro větší rozměr zvířete. Nakonec je ozdobí příslušnou barvou a očima.

6.2 Domácnost

6.2.1 Výroba ovocného salátu pro zvířata v lese

Pomůcky: příborové nože, jablka, hrušky, mísa a prkénko na krájení

Popis: les je plný mláďat, které během pobytu v přírodě mohou děti prohlédnout. Proto jim v tomto centru přichystají ovocnou mísu plnou vitamínů. Příborový nůž zvládne nakrájet jablka i hrušky a nemusíme se bát zranění. Přesto nezapomeneme připomenout pravidla bezpečnosti v centru domácnost.

6.2.2. Barvení vajec

Pomůcky: vejce, hrnec, kuchyňská minutka, lžice, voda, voskové pastelky a ruličky od toaletního papíru

Postup: vložíme vejce do vroucí vody a necháme je povařit 10 minut. Poté učitelka vyndá vejce z vodní lázně, osuší je ubrouskem a vloží do stojánku z půlky papírové ruličky. Po chvíli lze na teplé vejce začít malovat voskovkami.

6.3 Ateliér

6.3.1 Jarní koláž

Pomůcky: prstové barvy, štětce, bílé výkresy a přírodniny

Postup: natřete barvou přírodniny, které si děti nasbírali při pobytu venku a obtiskněte je na výkres.

6.3.2 Grafomotorický list „květiny“ příloha č. 1

Pomůcky: pracovní listy, tužky a pastelky

Postup: dokresli pravou půlku obrázku a vybarvi je správnými barvami.

6.4 Knihy a písmena

6.4.1 Práce s obrázky

Pomůcky: fotografie jarních květin s názvem hůlkovým písmem, kartičky s písmeny

Popis: úkolem žáků je poskládat název květiny podle zadání pomocí písmen.



SNĚŽENKA

Obrázek 4: Sněžěnka (<https://images.app.goo.gl/BpzHbjNSW22qpYRH9>
[online] [cit. 14.2. 2020]

6.4.2 Určování hlásek

Pomůcky: časopisy nebo knihy s obrázky květin, modrá a červená pastelka

Popis: označ modrou pastelkou květiny, jejichž název začíná hláskou „P“ a označ červenou pastelkou ty, jejichž název začíná hláskou „S“.

6.5 Dramatika

6.5.1 Pohádka „O kohoutkovi a slepičce“

Pomůcky: kostýmy, nádobu na vodu, vodu a dějové obrázky k pohádce *příloha č. 2*

Postup: po seznámení s pohádkou „O kohoutkovi a slepičce“ rozdělíme dětem role a nacvičujeme dramaturgii této pohádky pomocí dějových obrázků.

6.5.2 Kufr

Pomůcky: obrázky zvířat a neprůhledná nádoba

Postup: v nádobě jsou obrázky zvířat, které si žáci losují. Následně se snaží spolužákům bez verbálního projevu předvést zvíře, které si vybrali.

6.6 Kostky

6.6.1 Obydlí pro zvířata

Pomůcky: papírové kostky a plyšová zvířata

Postup: postavte pro zvířata obydlí, kde mohou žít. Spolužáci budou pomocí rozměrů a druhu stavby hádat, jaké zvíře v něm bydlí.

6.6.2 Které zvíře má vyšší název

Pomůcky: kartičky s fotografií zvířat a počtem písmen jeho názvu, malé kostky tvaru krychle

Postup: postav věž z počtu kostek na kartičce a porovnej stavby. Urči, které zvíře má nejvyšší věž a které nejmenší.

6.7 Pokusy a objevy

6.7.1 Přírodní cyklus

Pomůcky: karty zobrazující přírodní cyklus rostliny, zavařovací sklenice, džbán s vodou a savý papír

Popis: než začnou děti studovat botaniku jako takovou, měly by se seznámit s přírodním cyklem. Každý jedinec musí pochopit, že ke svému růstu potřebuje vodu, výživu a světlo a že během svého života prochází různými etapami. Proto je potřeba vytvářet příležitosti, jak se během celého školního roku účastnit přírodního cyklu. Jaro je nejvhodnější část roku, kdy začít.

Připravíme si karty, které jsou na zadní straně očíslovány a zobrazují jednotlivé etapy životního cyklu rostliny. Ze savého papíru vystříháme pruh o stejné výšce jako zavařovací sklenice, srolujeme jej a vložíme dovnitř tak, aby se rozprostřel podél stěn sklenice. Dítě vloží mezi papír a sklo několik fazolek a nalije trochu vody. Když začnou fazolky klíčit, můžeme vytáhnout karty. Úkolem dětí je pozorovat růst fazole ve sklenici a porovnávat jej s obrázky na kartičkách. (Herrmann, 2017)

6.7.2 Rostliny potřebují světlo

Pomůcky: rychle klíčící semínka (fazole, slunečnice, ...), dva malé květináče, lopatku, hlinu a vodu

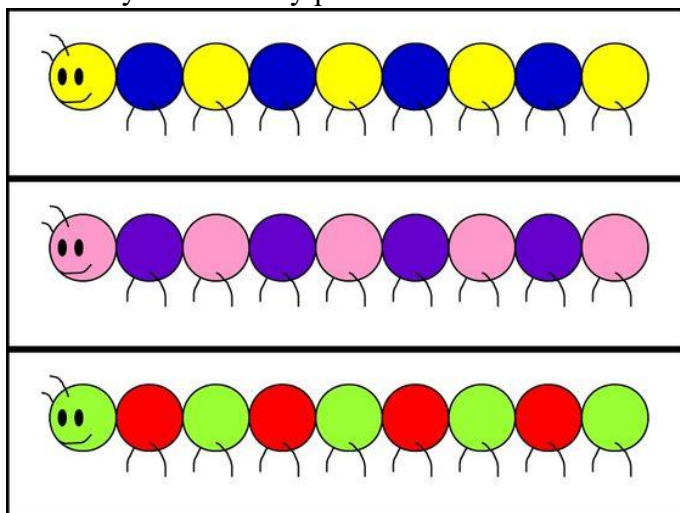
Popis: na základě tohoto pokusu ukážeme dětem, že rostlina potřebuje ke svému růstu světlo. Po vyklíčení semínek rostlinek, které budou vysoké asi 10 cm, provedeme pokus se světlem. Jeden z květináčů přesuneme na tmavé místo (skříň, krabice, ...) a po několika dnech obě rostliny porovnáme. S dětmi si promluvíme o tom, co z toho vyvozují.

6.8 Manipulační a stolní hry

6.8.1 Barevná housenka

Pomůcky: pracovní listy housenky a barevné PET vršky

Postup: poskládejte PET vršky na housenky podle barev.



Obrázek 5: Housenka (<https://www.scribd.com/doc/86400169/Caterpillar-Patterns> [online] [cit. 14.2. 2020])

6.8.2 Zvířata na farmě

Pomůcky: kartičky s čísly/puntíky znázorňující počet zvířat v domečku, figurky zvířat

Postup: rozmístěte zvířata na kartičky podle počtu puntíků/čísla na domečku.



Obrázek 6: Farma (<http://www.preschool-play.com/tag/free-printables/page/2/> [online] [cit. 14.2. 2020])

6.9 Voda a písek

6.9.1 Obtisky zvířat

Pomůcky: modelovací písek a figurky zvířat

Popis: každé zvíře dělá různý obtisk a stopu. Každý si může zkusit do písku nějaký vytvořit. Spolužáci mohou zkusit uhádnout, kterému zvířeti stopa patří.

6.9.2 Zmražená příroda

Pomůcky: forma na led, mrazák, voda a květy rostlin/stromů

Popis: natrhejte květy do formy na led a zalejte vodou. Nechte formu v mrazáku a další den pozorujte co ve vodě je.

6.10 Hudba

6.10.1 Hra na tělo

Pomůcky: hudební přehrávač

Popis: představíme žákům ovládání hudebního přehrávače a připomeneme jim způsoby hry na tělo a text písně „Na jaře“. Děti následně doprovází píseň a připravují si hudební vystoupení pro spolužáky.

6.10.2 Hra na dětské klávesy

Pomůcky: dětské noty, klávesy s barevným označením kláves

Popis: pomocí barev dokáží děti zahrát jednoduchou a známou písničku např. Travička zelená.

Travička zelená

TRA - VIČ - KA ZE - LE - NÁ, TO JE MO - JE PO - TĚ - ŠE - NÍ,
 5 TRA - VIČ - KA ZE - LE - NÁ, TO JE MO - JE PE - ŘI - NA
 9 JAK JEN Z JA - RA ZAČ - NE PU - ČIT, NE - CHCI JÁ SE DO - MA MU - ČIT,
 13 TRA - VIČ - KA ZE - LE - NÁ, TO JE MO - JE PE - ŘI - NA

TRAVIČKA ZELENÁ, TO JE MOJE POTĚŠENÍ,
 TRAVIČKA ZELENÁ TO JE MOŘE PEŘINA,
 KDYŽ SI SMYSLÍM, NA NI SEDNU, KDYŽ SI SMYSLÍM, NA NI LEHNU,
 TRAVIČKA ZELENÁ, TO JE MOJE PEŘINA.

Obrázek 7: Píseň (<https://images.app.goo.gl/T8jVTG75T1TJpbhF6> [online]
 [cit. 14.2. 2020]

6.11 Školní zahrada

6.11.1 Hledání jarních květin

Pomůcky: fotografie jarních rostlin

Popis: děti dostávají za úkol pomocí fotografie najít na zahradě nebo v okolí školy jarní květiny. Když je naleznou zkouší rostlinu správně pojmenovat a slovně popsat, jak vypadá. Následně ji pomocí všech smyslů poznávají.

6.11.2 Kytice

Pomůcky: různé druhy květin a vázy

Postup: do vázy naaranžujeme květiny dle libosti. Děti se snaží vytvořit úplně stejnou vázu a aranžmá. Následně mohou vytvořit svůj vzor pro spolužáky.

7 Výsledky a interpretace dat

7.1 Rozhovor – učitelka mateřské školy

První rozhovor proběh s učitelkou mateřské školy v Brně.

Pedagogická praxe: ve školství pracuje 15 let. Je absolventkou střední odborné školy se zaměřením na „předškolní a mimoškolní pedagogiku“. První praxi získávala při vzdělávání dětí v různých mateřských školách. Svou pracovní pozici popisuje jako „lítačka“ mezi školami. Významem tohoto pracovního místa bylo zastupovat učitelky během dovolené, nemocenské nebo dlouhodobé absence. V posledních pěti letech vyzkoušela práci školní asistentky pro integrovanou dívku s Downovým syndromem. Nyní je hlavní učitelkou ve sportovní třídě soukromé školy v Brně.

Školské zařízení: škola pracuje v programu „Začít spolu“ již 3 roky. Prostory pro výuku jsou moderní a vybaveny bohatou nabídkou edukativních materiálů. Škola je soukromá a zaměřuje se na zdravý životní styl a pohybový rozvoj dětí. Ve třídách v tomto školním roce nejsou integrováni žáci s SVP.

Během rozhovoru jsme se soustředili na tyto výzkumné otázky:

- *Je tato metodická příručka vhodná pro výuku integrovaných dětí s duševním postižením v MŠ z pohledu učitele předškolního zařízení?*
- *Jaké mohou nastat komplikace při realizaci těchto činností v praxi?*

Rozhovor probíhal v uvolněné atmosféře v prostorách třídy, kde paní učitelka vyučuje. Během dotazování se respondentka opírala o písemnou přípravu, kterou si vytvořila při čtení metodické příručky před osobním setkáním. Zhodnotila všechny činnosti v centrech aktivit a připojila doplňující otázky při drobných nejasnostech v obsahu vzdělávací nabídky nebo její realizaci.

„Práce v centrech je náročná na přípravu. Je potřeba mít připraveny všechny pomůcky a úkoly vytvářet tak, aby je zvládly děti plnit samostatně. Během týdne neotvírám všechny centra najednou. V pondělí otevřu tři až čtyři (záleží na obtížnosti) a během následujících dnů otvírám zbylá centra. Někdy se stává, že nestihneme všechna. Je však důležité, abychom dlouhodobě na žádné neopomíjeli.

Je potřeba myslet na to, aby děti přijaly a dodržovaly pravidla, které vedou ke vzájemnému respektu. Při práci v centrech vzniká ve třídě tzv. pracovní ruch. První dojem může působit, že

je práce chaotická a rušivá. Úkolem pedagoga je však zajistit, že se spolužáci během činností rušit nebudou. Podporujeme vzájemnou komunikaci a spolupráci. Pokud někdo nepochopil zadání nebo na něj zapomněl – jsou tu kamarádi, kteří mu pokyny zopakují. V případě, že i přes pomoc kamaráda žák neví – přichází učitelka a zadání zopakuje. Tento způsob podporuje kooperaci, verbální projev, samostatnost a aktivní řešení problému.

Program Začít spolu představuje modely řešení situací se kterými se budou žáci potýkat ve svém životě mimo prostředí mateřské školy.“

7.1.1 Reflexe dílna

Natírání květináčů

„Myšlenka vytváření vlastních květináčů se mi moc líbí a věřím, že bude u dětí podporovat fantazii a smysl pro estetiku. Jsem si jistá, že zvládnou činnost vykonávat bez dohledu učitelky.“

Výroba zvířat z korku a drátků

„Přiznávám se, že jsem si musela pro lepší představu vyzkoušet, jaké úsilí je potřeba vynaložit, abych zvládla drátek do korku zabodnout. Naštěstí tato aktivita není fyzicky náročná a pro žáky bude tvoření drátkových zvířat zajímavou zkušeností. Doporučuji drátky dopředu zkrátit a doplnit výrobní koutek o drátky bez chlupů.“

7.1.2 Reflexe domácnost

Výroba ovocného salátu pro zvířata v lese

„Krájení ovoce je v naší třídě vždy zábavou. Rozprostřeme na stůl ubrus, rozdám příborové nože a dáváme se s chutí společně do práce. Já dětem jablka vždy předkrájím na menší kousky a doporučila bych to i při krájení hrušek a dalšího ovoce a zeleniny.“

Barvení vajec

„Tuto metodu barvení vajec jsem ještě nezkoušela. Mám obavy, zda by nebyly vajíčka příliš horká a po krátkém čase pro změnu moc studená. To by se na ně pak nedalo kreslit. Nejspíš by bylo potřeba v tomto centru být uvázaná a vejce udržovat dostatečně teplá. Zvolila bych teda jinou metodu zdobení – my jsme letos barvili pomocí pěny na holení a potravinovým barvivem.“

7.1.3 Reflexe ateliér

Jarní koláž

„Stříhání, lepení, vybírání a sbírání nejrůznějších přírodnin – to je pro děti pokaždé prima zábava. Určitě je důležité žáky motivovat, aby zaplnily celý výkres a nebály se experimentovat. Pozor, kam výtvary vystavíte, neboť z nich brzy začnou opadávat kousky listů a dalších použitých ingrediencí.“

Grafomotorický list

„Dokreslování je obtížné, ale určitě je vhodné tuto dovednost u dětí podporovat! Pro předškoláky to bude příjemná výzva a ráda je vyzkouším z názvů květin, které vytvoří.“

7.1.4 Reflexe knihy a písmena

Práce s obrázky

„Skládání písmen podle předlohy zkusíme každý den. Děti zvládnou poskládat své jméno bez obtíží. Pokud jde o složitější slova jako je právě „sněženka“, je potřeba, aby na výsledek dohlížel nějaký předškolák. Mladší spolužáci často přehlédnou háčky a čárky.“

Určování hlásek

„Tento úkol je pro mladší děti nevhodný. Určování hlásek na konci nebo na začátku slov procvičujeme až s předškolními dětmi. Úkol by se dal upravit na hledání obrázků se společným znakem například: „Najdi a zakroužkuj zvířata, která žijí na farmě“.

7.1.5 Reflexe dramatika

Pohádka "O kohoutkovi a slepičce"

„Naše oblíbená pohádka o interpersonálních vztazích. Je důležité, aby žáci pohádku dobře znali a rozuměli obsahu. Než začnou pohádku dramaticky ztvárnět učíme se příběh převyprávět a podrobně se bavíme o charakteristických rysech každé postavy. Nakonec je každé divadelní představení, které zkusíme nadchnout.“

Kufr

„Řeč těla je pro některé děti úplnou „španělskou vesnicí“. Opakujeme a učíme se, jak můžeme vyjadřovat své emoce a názory beze slov. Musím uznat, že mou mimiku už dokáží přečíst skvěle. Řízenou aktivitou jako je Kufr podpoříme projev i u dětí, které jsou ostýchavé mluvit.“

7.1.6 Reflexe kostky

Obydlí pro zvířata

„Stavby všeho druhu jsou pro kluky z naší třídy nejoblíbenější hrou. Důležité je dohlédnout na to, aby zapojily i dívky. Ty se většinou nechávají od spolužáků odehnat, protože si to chtějí udělat po svém. Takže pozor na to.“

Které zvíře má vyšší název

„Zajímavá hra se slovy. Určitě by se dala tato aktivita použít i v centru „Knihy a písmena“. Starší děti mohou spočítat samy slabiky a postavit věž podle slabik.“

7.1.7 Reflexe pokusy a objevy

Přírodní cyklus

„Pozorování růstu rostliny zkusíme pravidelně každý školní rok. Všichni se rádi zapojují do sázení, ale následnou péči je potřeba připomínat. Pro tyto případy jsme si ve třídě vytvořili pomocníky zahradníky, které každý týden losujeme. Každý se těší až získá tuhle důležitou roli. Nedávno jsme získali finanční prostředky na nákup tabletů a nyní si cyklus fazole fotí a ukládají do tabletů.“

Rostliny potřebují světlo

„Nejlepší výuka je ta prostřednictvím vlastní zkušenosti, proto je tato aktivita velmi přínosná. Každý na vlastní oči vidí, jak je příroda propojená a silná. Náš nejčastější pokus byl s vodou, když děti zapomínají rostlinu pravidelně zalévat.“

7.1.8 Reflexe manipulační a stolní hry

Barevná housenka

„Výborná aktivita na procvičování barev, jemné motoriky, koordinace oka a ruky a matematické představy.“

Zvířata na farmě

„Hezké provedení úkolu. Malé figurky zvířátek využíváme často a rádi. Alternativa puntíků místo číslice je skvělý nápad pro mladší děti.“

7.1.9 Reflexe voda a písek

Obtisky zvířat

„Práce s pískem je pokaždé první centrum aktivity, které je obsazené. Jakékoliv tvoření děti potěší. Nesmíme zapomenout na důslednost při úklidu.“

Zmražená příroda

„Bohužel ve škole nemáme mrazák a aktivity s ledem realizujeme jen v zimním období. Nejlepší způsob, jak žákům představit různá skupenství vody. Zajisté bude zajímavá hra vytvářet ledovou hádanku pro spolužáky.“

7.1.10 Reflexe hudba

Hra na tělo

„Hrou na tělo zahajujeme každý den. Vzpomínáme na oblíbené písně a doprovázíme je nejrozmanitějšími způsoby. Kreativitě meze rozhodně neklademe. Moc by mě zajímalo, jaké vystoupení by si zvládly žáci nachystat pro ostatní.“

Hra na dětské klávesy

„Je to velká zkouška vůle, pozornosti a koordinace. Přesto, že děti zahrají melodii správně, málokdy si to sami uvědomí. Sluchová analýza a syntéza je pro žáky tvrdý oříšek, který je

potřeba trénovat každý den. Je hezké pozorovat spolupráci při hře na dětské klávesy, kdy jeden hraje a druhý čte barvy not a říká je klavíristovi.“

7.1.11 Reflexe školní zahrada

Hledání jarních květin

„Při procházce parkem využíváme úkolů, které podnítí žáky k aktivnímu vyhledávání v přírodě, která je obklopuje. Právě pomocí reálných fotografií je objevování o něco zábavnější. Aktivitu bych doplnila následnou hrou „Čáp ztratil čepičku, jakou měla barvičku?“, která pomůže zapamatování barev květin a jiných přírodnin během vycházky.“

Kytice

„Kyticemi bych následně vyzdobila prostory školy, aby mohly návštěvníci prohlížet tu krásu jara.“

7.2 Výzkumné otázky a odpovědi

7.2.1 Je tato metodická příručka vhodná pro výuku integrovaných dětí s duševním postižením v MŠ z pohledu učitele předškolního zařízení?

„Nabízené činnosti v centrech aktivit jsou přínosné a přeměřené věkové kategorii. Dle mého názoru jsou aktivity zpracovány tak, aby je mohly splnit i integrované děti s SVP. Na základě informací v metodické příručce jsem získala jednoduchý návod, jak takové děti zapojit do pracovního kolektivu ve třídě. Dočetla jsem se způsoby správného postupu při socializaci i práce s rodinou dítěte.“

7.2.2. Jaké mohou nastat komplikace při realizaci těchto činností v praxi?

„Pro zvládnutí práce v CA je potřeba věnovat více času přípravě aktivit. Je potřeba, aby pedagog dopředu vyzkoušel všechny činnosti a měl připravená řešení problémů, které během realizace mohou nastat. Je zapotřebí dlouhodobá spolupráce s třídním kolektivem, který musí plnit domluvená pravidla o vzájemné toleranci a respektu.“

7.3 Rozhovor – speciální pedagožka

Druhý rozhovor proběh se speciální pedagožkou ve školském poradenském zařízení v Brně.

Speciálně pedagogická praxe: je absolventkou bakalářského studia Masarykovy univerzity v Brně oboru „Sociální pedagog“ a následně magisterské studium na stejné univerzitě oboru „Speciální pedagogika“. Praxi zahájila před 5 lety ve školském poradenském zařízení, které se nachází na základní škole. Klienty jsou nejčastěji žáci prvních a druhých tříd u kterých realizuje speciálně pedagogickou intervenci a depistáž.

Školské zařízení: školské poradenské zařízení (dále jen ŠPZ) se nachází v budově základní školy. V ŠPZ spolupracuje se školním psychologem, metodikem prevence a vyučujícími žáků s SVP.

Během rozhovoru jsme se soustředili na tyto výzkumné otázky:

1. *Je tato metodická příručka vhodná pro výuku integrovaných dětí s duševním postižením v MŠ z pohledu speciálního pedagoga?*
2. *Jaké mohou nastat komplikace při realizaci těchto činností v praxi?*

Rozhovor probíhal v prostorách ŠPZ v nenucené atmosféře. K rozhovoru se připojila i školní psycholog, kterou dané téma zaujalo. Proběhlo zhodnocení všech činností v centrech aktivit.

„Během výchovně vzdělávacího procesu je potřeba respektovat dosaženou vývojovou úroveň, specifika a stupeň postižení daného jedince. Z tohoto důvodu jsou vypracovány individuální vzdělávací plány a plány podpůrných opatření, které jsou několikrát ročně hodnoceny. Je důležité, aby z plánování vycházely roční i dílčí vzdělávací cíle.

Vzdělávání těchto dětí by mělo vést ke zlepšování komunikace tak, aby zvládly vyjádřit své pocity, libost a nelibost. Podporovat samostatnost, orientaci ve svém okolí, sebekontrolu, rozvoj pohybových a samoobslužných návyků a schopnost řešit běžné životní situace. Ke zdolání těchto cílů můžeme dosáhnout tím, že vytvoříme podnětné prostředí a pozitivní atmosféru. Dále taky využíváním rehabilitační a terapeutické intervence.

Klíčovým aspektem je multidisciplinární přístup a spolupráce s rodinou a odborníky. Pedagogové by měli aktivně vyhledávat nové informace a snažit se jednat podle aktuálních trendů ve výchově a vzdělávání osob s postižením.

Filozofie programu „ZaS“ umožňuje plnění výše zmíněných požadavků. Prostředí třídy je připravené k motivování žáků k nejvyšší možné míře samostatnosti. Integrovaní jedinci se necítí odlišní, neboť podmínky pro vzdělávání jsou nastaveny tak, aby měl každý jedinec stejné možnosti.

Program také pracuje s prvky alternativní a augmentativní komunikace. Využívá piktogramy, zážitkové deníky, hodnocení pomocí smajlíků a jiné.

Dle mého názoru je výchova a vzdělávání žáků podle programu „ZaS“ vhodné pro osoby s mentálním postižením.“

7.3.1 Reflexe dílna

Natírání květináčů

„Děti zpravidla rády malují a tvoří. Kreslení květináčů může působit jako příjemná arteterapie, která se při intervenci osob s mentálním postižením často využívá. Důležité je podpořit jejich tvorbu zábavnou motivací a inspirovat je výrobky od spolužáků.“

Výroba zvířat z korku a drátků

„Jemná motorika a koordinace oka a ruky bude obtížné, ne však nemožné. Jistě vzniknou zajímavé figurky a výtvary.“

7.3.2 Reflexe domácnost

„Moc se mi líbí práce s reálnými předměty v tomto centru. Osoby s mentálním postižením je potřeba vést k samostatnosti a sebeobsluze tak, aby mohl v reálném životě zvládat každodenní činnosti bez závislosti na druhé osobě.“

Výroba ovocného salátu pro zvířata v lese

„Nácvik krájení je přínosnou aktivitou. Děti se naučí pracovat s nožem a zvládnou připravovat lehký ovocný salát.“

Barvení vajec

„Seznámení s tradicí barvení vajec je skvělým zážitkem. Obávám se však, že bude vyvíjen časový tlak, aby vejce nestihlo vychladnout, a to může působit na dítě s MP negativní tlak.“

7.3.3 Reflexe ateliér

Jarní koláž

„Lehká aktivita pro všechny věkové kategorie. Každý zapojí fantazii a vytvoří originální obrázek.“

Grafomotorický list

„Dokreslování dle předlohy je pro mladší děti obtížné, ale je žádoucí, aby to děti zkoušely a časem se v této dovednosti zlepšovali. Pro děti s mentálním postižením je prostorové vnímání náročné a nejspíš se jim plnění úkolů nebude dařit, jako intaktním spolužákům. Je potřeba na tuto skutečnost myslet a děti podporovat ve snaze.“

7.3.4 Reflexe knihy a písmena

Práce s obrázky

„Nejsem si jistá, zda tuto činnost děti zvládnou v předškolním věku – tyto aktivity procvičujeme při speciálně pedagogické intervenci na základní škole.“

Určování hlásek

„Určování hlásek ve slovech je také velmi náročné. Je potřeba zvážit individuální schopnosti každého jedince. Mějte na paměti, že u lehké mentální retardaci je vývoj řeči opožděn o 1 až dva roky.“

7.3.5 Reflexe dramatika

Pohádka "O kohoutkovi a slepičce"

„Děti divadlo milují a dramaterapie je jedna z nejúspěšnější terapií pro osoby s duševním postižením. Mám skvělé zkušenosti s divadlem ve spolupráci s dětmi s Downovým syndromem. Vytváří nová přátelství a rodiče moc rádi spolupracují při divadelních představeních.“

Kufr

„Procvičování neverbální komunikace je velmi žádoucí. Soustředte se na pochopení významu gest. Nebojte se pozastavit hru a zdůraznit co znamená mimika a jakým způsobem můžeme vyjádřit radost a jiné pocity a emoce.“

7.3.6 Reflexe kostky

Obydlí pro zvířata

„Klienti s pervazivní poruchou určitě vyhledají centrum „Kostky“. Dohlédněte však na to, aby spolužáci spolupracovali a dodržovali pravidla při hře tak, aby se navzájem neomezovali.“

Které zvíře má vyšší název

„Skvělý způsob, jak dětem přiblížit jednoduché předmatematické představy.“

7.3.7 Reflexe pokusy a objevy

Přírodní cyklus

„Pozorování přírody je přínosnou aktivitou. Je dobré dětem přiblížit co všechno stojí za úsilí, než si můžeme utrhnout zralé jablko ze stromu.“

Rostliny potřebují světlo

„Rostlina potřebuje určité podmínky pro svůj život. Stejně tak i člověk potřebuje ke svému životu určité věci. Můžeme se s dětmi pobavit, jaké to jsou a proč jsou pro život tak důležité.“

7.3.8 Reflexe manipulační a stolní hry

Barevná housenka

„Procvičování barev, tvarů a jemné motoriky. Dále můžeme dětem obrázků nechat k pozorování a pak je skrýt. Schválně, kdo zvládne poskládat stejnou housenku, jaká byla na obrázku bez zrakové percepce.“

Zvířata na farmě

„Opakování počítání s reálnými předměty je správná volba. Můžeme pokládat doplňující otázku a zlepšovat matematickou představivost. Kterých zvířat je v tomto domečku nejvíce? Kolik kraviček je v tomto domečku? Který domeček má nejméně zvířat?“

7.3.9 Reflexe voda a písek

Obtisky zvířat

„Hra s pískem je oblíbená činnost všech dětí. Největší přínos vidím v nácviku samoobsluhy při úklidu centra.“

Zmražená příroda

„Pěkná aktivita.“

7.3.10 Reflexe hudba

Hra na tělo

„Opět se zde setkáváme s další terapií. Muzikoterapie je skvělá a zábavná. Podporujte děti v seberealizaci a nabídněte jim prostor, aby se mohly projevovat.“

Hra na dětské klávesy

„Základní seznámení s hrou na hudební nástroj. Vnímání a procvičování barev. Zároveň podporuje krátkodobou paměť a estetické cítění.“

7.3.11 Reflexe školní zahrada

Hledání jarních květin

„Pobyt v přírodě a orientace v prostoru. Nebojte se procvičovat povely, jako jsou: vlevo, vpravo, nahore a dole. Zkuste položit fotografii před pampelišku. Ukažte prstem na žlutý květ.“

Kytice

„Zraková paměť a rozvíjení estetického vnímání. Především podnítíme děti poznat rostlinu doslova na vlastní kůži a všemi smysly. Opatrně na alergie!“

8 Doporučení pro praxi

Empirická část byla zaměřená na vytvoření jednoduché metodické příručky, kterou mohou při práci s integrovanými jedinci s duševním postižením využívat pedagogové v předškolním zařízení, jenž využívá program „Začít spolu“ nebo jeho prvky. Metodika byla navržena v časovém rozsahu dvou týdnů. Vzdělávací nabídka je rozdělena podle center aktivit a motivována tématem „Jaro“. V úvodu se nalézají přehledné síťové schéma, které zlepšuje orientaci při práci s integrovanými bloky. Následně jsou u jednotlivých center aktivit popsány činnosti a pomůcky pro správnou realizaci činností tak, aby byly pro každého čtenáře dostatečně srozumitelné. Toto schéma může být v praxi využíváno při informování rodičů o průběhu aktivit ve třídě. Obsah vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro MŠ a je snadno integrován do ročního plánu všech školských zařízení.

Výzkumný vzorek byl vybrán s ohledem na kvalitu nežli kvantitu. Respondenti se skládají ze dvou odborníků na dané téma, kteří disponují letitou praxí. Sama autorka této diplomové práce je zkušená v práci s dětmi předškolního věku a absolventkou bakalářského studia speciální pedagogiky. Respondenti měly dostatek času, aby metodickou příručku prostudovali a vytvořili hodnocení ke každému centru. Při výzkumné části přednesli své poznámky a komentáře u každé z nabízených činností. Během rozhovoru se mohli ujistit, zda postup práce pochopili správně a pomocí doplňujících otázek získali dokonalý obraz o celé nabídce.

Obeční rámec výzkumného šetření byl rozdělen do tří hlavních oblastí, z nichž byly zhotoveny výzkumné otázky. Inspiraci bylo kromě studia odborné tuzemské literatury také absolvování intenzivního týdenního kurzu programu „Začít spolu“ v Sezimově Ústí. Stanoveny byly následující výzkumné otázky:

- *Je tato metodická příručka vhodná pro výuku integrovaných dětí s duševním postižením v MŠ z pohledu speciálního pedagoga?*

- *Jaké mohou nastat komplikace při realizaci těchto činností v praxi?*

- *Je tato metodická příručka vhodná pro výuku integrovaných dětí s duševním postižením v MŠ z pohledu učitele předškolního zařízení?*

V případě první výzkumné otázky: *Je tato metodická příručka vhodná pro výuku integrovaných dětí s duševním postižením v MŠ z pohledu speciálního pedagoga?* Bylo cílem zjistit, zda existují nějaké důvody, proč by vzdělávací nabídka nebyla vhodná a v čem tkví její přínos. Na

základě získaných odpovědí speciální pedagožky lze říct, že je metodická příručka pro výuku osob s duševním postižením vhodná, neboť práce s integrovanými jedinci vždy vychází z jejich individuálních potřeb a tuto skutečnost program „ZaS“ umožňuje a usiluje o individuální přístup ke každému dítěti. Centra aktivit jsou zaměřená na rozvíjení praktických dovedností, které je potřeba stále zdokonalovat ke zvýšení samostatnosti. Díky integrované výuce se od sebe děti navzájem učí. Žáci s postižením získají sociální integritu s intaktní populací a spoustu zkušeností. Intaktní spolužáci se zdokonalují svou tolerancí a empatický přístup k osobám s postižením. Výsledek tohoto přístupu vede k harmonickému vývoji duševní i tělesné stránky.

Druhou výzkumnou otázkou pro oba respondenty byla: *Jaké mohou nastat komplikace při realizaci těchto činností v praxi?* Tato otázka měla za úkol upozornit na případné chyby při výběru či realizaci nabízených činností. Odpovědi přinesly informace o tom, jak se vyvarovat nesprávné interpretaci, neboť při každé aktivitě i při těchto výše popsáných mohou nastat různé komplikace. Důležité je, aby měl pedagog, který žáky vede, dostatek zkušeností a situaci adekvátně zvládl. Měl by mít řádně připraveny pomůcky a zázemí center. Zajistit především bezpečnost, a to zejména u center aktivit jako jsou: domácnost a dílna, kde je riziko zranění vyšší než u ostatních. Pravidla by měla být jednoduchá a pro všechny srozumitelná. Důležité je vytvářet pravidla ve spolupráci s dětmi již na začátku školního roku a důsledně dbát na jejich dodržování. Žáci by měli pravidla přijmout za své a chápat, proč existují a jaký je jejich význam.

Ve třetí a závěrečné otázce: *Je tato metodická příručka vhodná pro výuku integrovaných dětí s duševním postižením v MŠ z pohledu učitele předškolního zařízení?* Získáváme názor zkušené pedagožky. Hodnocení metodické příručky předškolní pedagožkou přineslo několik podnětných rad a doporučení. Zejména v centru „Knihy a písmena“ došlo k závěru, že je potřeba nabídku aktivit zjednodušit. Úkol „Práce s obrázky“ lze upravit tím, že by děti pouze správně určovaly pořadí písmen nebo písmena v zadaném slově obkreslovaly. Další úpravu „Určování hlásek“ je možné pomocí sluchové podpory při hledání počátečních hlásek či úplnou změnou úkolu.

Celkové hodnocení příručky je dle pedagožky předškolního zařízení pozitivní a doporučuje její realizaci v praxi. Důraz klade na vzájemnou spolupráci s rodinou a vhodné klima třídního kolektivu.

Tento výzkum nelze porovnávat, neboť neexistují další badatelské činnosti na toto téma. Můžeme vycházet z ověřování účinnosti programu „Začít spolu“ v MŠ, kde se Jana Kurgerová a Věra Krejčová (2016) zabývají otázkami: Jaký vliv na psychický a sociální rozvoj dětí má

vzdělávací program „ZaS“? Je vzdělávací program „ZaS“ v oblastech, na jejichž rozvoj se u dětí zaměřuje zejména, opravdu účinný? Jsou děti, které navštěvují školy s programem „ZaS“, v psychosociálních charakteristikách lepší než děti, které navštěvují školy běžné?

Na základě získaných výsledků toto longitudinálního výzkumu bylo zjištěno, že děti z MŠ se „ZaS“ mají vyšší schopnost diferencovaného přehledu o skutečnosti a lepší souvislosti mezi nimi. Projevují výraznější originalitu, tvořivost a vyšší smysl pro realitu. Děti projevují schopnost analytického přístupu a ostřejší postihování detailů. Jejich emoční stránka dosahuje větší vnitřní jistoty a uvolněnosti. Dokáží se lépe orientovat v mezilidských vztazích díky vyšší empatie. Zlepšují schopnost sebeovládání a podřizují kontrolní funkci intelektu. Aktivita a vlastní iniciativa je výraznější. Projevují snahu předvést své výtvary a výkony bez velkých obav z neúspěchu. Převažuje u nich orientace na lidský svět. Jejich osobnost se stává méně konformní a podřídívá vůči autoritě, což vede k vyšší odolnosti před společenským tlakem.

Vzhledem k výsledkům této studie lze říct, že výchovné a vzdělávací metody programu „ZaS“ podporují důležité oblasti vývoje, které děti potřebují dostatečně rozvíjet pro úspěšný vstup do základní školy, a to bez limitování zdravotní nebo duševní stránky jedince.

9 Závěr

Závěrečná práce byla věnována tématu „Program „Začít spolu“ z pohledu psychopedie v mateřské škole“. Diplomová práce se skládá ze dvou částí – teoretické a praktické.

Teoretická část je zaměřena na obecný přehled vědní disciplíny psychopedie její etiologie, klasifikaci a charakteristiku. Dále byl představen vzdělávací model dětí předškolního věku v České republice. V této kapitole se nachází popis vzdělávání ve speciálních mateřských školách, speciálních třídách, skupinách a odděleních při běžných mateřských škol a v neposlední řadě integrovaná výuka v mateřských školách.

Třetí kapitola výzkumné části seznámí čtenáře s vývojem a základními principy „ZaS“. Teoretickou část zakončuje kapitola, která podrobně popisuje režim dne, prostředí a centra aktivit v mateřské škole.

Cílem praktické části bylo vytvořit dvou týdenní metodickou příručku pro předškolní pedagogy, kteří pracují v běžné mateřské škole s integrovanými dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Příručka je koncipována podle zásad a principů programu „Začít spolu“. Obsahuje nabídku činností a aktivit na téma „Jaro“. Vzdělávací plán je v rozsahu dvou týdnů a rozčleněn podle center aktivit. Každé centrum disponuje seznamem pomůcek a popisem činnosti, kterými se může pedagog při realizaci řídit.

V rámci praktické empirické části bylo realizováno kvalitativní výzkumné šetření pomocí rozhovorů, které bylo soustředěno na získání odborného zhodnocení vypracované metodické příručky. Byli osloveni dva respondenti. Prvním byla učitelka v mateřské škole, která pracuje s programem „ZaS“ s několika letou praxí. Druhým speciální pedagožka, která se orientuje v problematice vzdělávání dětí s postižením. Oba respondenti nezávisle na sobě zhodnotili jednotlivé činnosti. V jejich komentářích nalezneme věcné připomínky a nápady na rozvoj nabízených aktivit. Na závěr nalezneme odpovědi na výzkumné otázky, kde se dozvíme, zda je metodická příručka vhodná pro výuku dětí s duševním onemocněním z pohledu předškolního pedagoga/speciálního pedagoga a jaké mohou nastat komplikace při realizaci těchto činností v praxi.

Diskuze shrnuje pohled respondentů na program „Začít spolu“ z globálního hlediska diplomové práce. Závěrem lze říct, že je metodická příprava vhodná k využití v pedagogické praxi.

Seznam bibliografických citací

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ. Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-161-4.

BENDOVIÁ, Petra a Pavel ZIKL. Dítě s mentálním postižením ve škole. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3

BURDÍKOVÁ, L., KREJČOVÁ, V. Jedna z cest, jak si vytvořit nové kurikulum pro svoji mateřskou školu (2. část). In Vedení mateřské školy, koncepce rozvoje školy a její realizace. Praha: RAABE, 2002

Creswell, J. W.: Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HERRMANN, Ève. 100 aktivit Montessori: objevujeme svět. Přeložil Jana CHARTIER. Praha: Svojtka & Co., 2017. ISBN 978-80-256-2138-7

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

OPRAVILOVÁ, Eva. Předškolní pedagogika. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PASTIERIKOVÁ, L.; REGEC, V. 2010. Komunikace a lidé s mentálním postižením. In: JURKOVIČOVÁ, P. (ed.) Komunikace a lidé s mentálním postižením. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-2648-8.

Longitudinální studie vlivu vzdělávacího programu Začít spolu na vývoj psycho - sociálních kompetencí dětí ve zúčastněných MŠ – 1997/98 – 200/01

REICHEL, Jiří. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

UŽDIL, Jaromír. Výtvarná výchova v předškolním věku: učebnice pro obor 76-40-6. 3. vyd. Praha: SPN, 1983. Učebnice pro střední školy.

VALENTA, Milan. Psychopedie: [teoretické základy a metodika]. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-187-6.

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1

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

GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0106-9.

KREJČOVÁ, Věra a Jana POCHE KARGEROVÁ. Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy. Praha: Portál, 2003. Step by step (Portál). ISBN 80-7178-695-0.

KOZÁKOVÁ, Z. Etiologie, symptomatologie a klasifikace mentálního postižení. In: KREJČÍŘOVÁ, O.; KOZÁKOVÁ, Z.; MÜLLER, O. Základy psychopedie. Olomouc: Univerzita Palackého 2012. V tisku.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

ZEZULKOVÁ, Eva. Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7368-991-9

Internetové zdroje

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Konkretizované očekávané výstupy RVP PV* [online]. 2013-2014 [cit. 2020-01-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/konkretizovane-ocekavane-vystupy-rvp-pv>

Jóga pro děti. Pozdrav slunci [online]. Jana Bartošová, Copyright 2012 [cit. 2020-01-02]. Dostupné z: <http://www.jogaprodeti.cz/index.php/sestavy/pozdrav-slunci>

Sto plus jednička – zahraniční zajímavost. *Něžná Odysseova spása: Sněženky krásné a užitečné* [online]. Pavel Sekerka, Copyright Extra Publishing, s. r. o. 2007–2011 [cit. 2020-14-02]. Dostupné z: https://www.stoplusjednicka.cz/sites/default/files/styles/x940620/public/obrazky/2019/12/galanthus_nivalis.jpg?itok=nQ4cX5Rz

Scribd. *Caterpillar Patterns* [online]. Jamie Chandler Burch, Copyright 2020 Scribd Inc. [cit. 2020-14-02]. Dostupné z: <https://www.scribd.com/doc/86400169/Caterpillar-Patterns>

Preschool – play. *Number quantity with farm animals – numbered barns* [online]. ZOEY, Copyright 2017-2020 Preschool Play [cit. 2020-14-02]. Dostupné z: <http://www.preschool-play.com/tag/free-printables/page/2/>

Zssedlec.estranky. *Hudební výchova* [online]. ZŠ a MŠ Sedlec, Copyright 2015 [cit. 2020-14-02]. Dostupné z: <https://images.app.goo.gl/T8jVTG75T1TJpbhF6>

Nápady pro Aničku. *Pracovní listy* [online]. Petra Pakostová, Copyright 2017 [cit. 2020-14-02]. Dostupné z: <https://i.pinimg.com/originals/a9/18/05/a918055a2e8cb3dcf02085f3795b0c66.jpg>

Hrajeme-si. *Tematický obraz: Vyprávěj pohádku: O kohoutkovi a slepičce* [online]. Barevné kamínky s.r.o., Copyright 2019 [cit. 2020-14-02]. Dostupné z: <https://www.hrajeme-si.cz/vyukove-tematicke-obrazy-a/308-tematicky-obraz-vypravej-pohadku-o-kohoutkovi-a-slepicce.html>

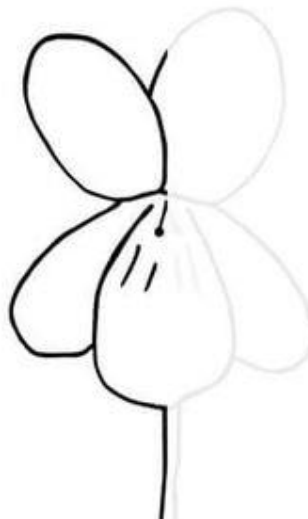
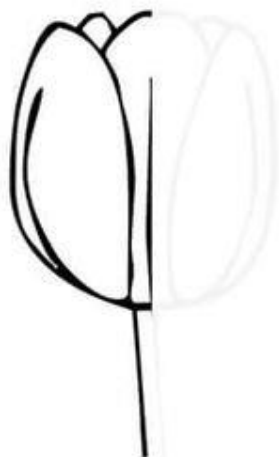
Seznam zkratk


Aj.	a jiné
ZaS	Začít spolu
MŠ	mateřská škola
RVP	rámcový vzdělávací program
Apod.	a podobně
Atd.	a tak dále
CA	centra aktivit
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR
Např.	například
Tzv.	tak zvaně
MP	mentální postižení
LMR	lehká mentální retardace
SVP	speciální vzdělávací potřeby

Seznam příloh

Příloha č. 1

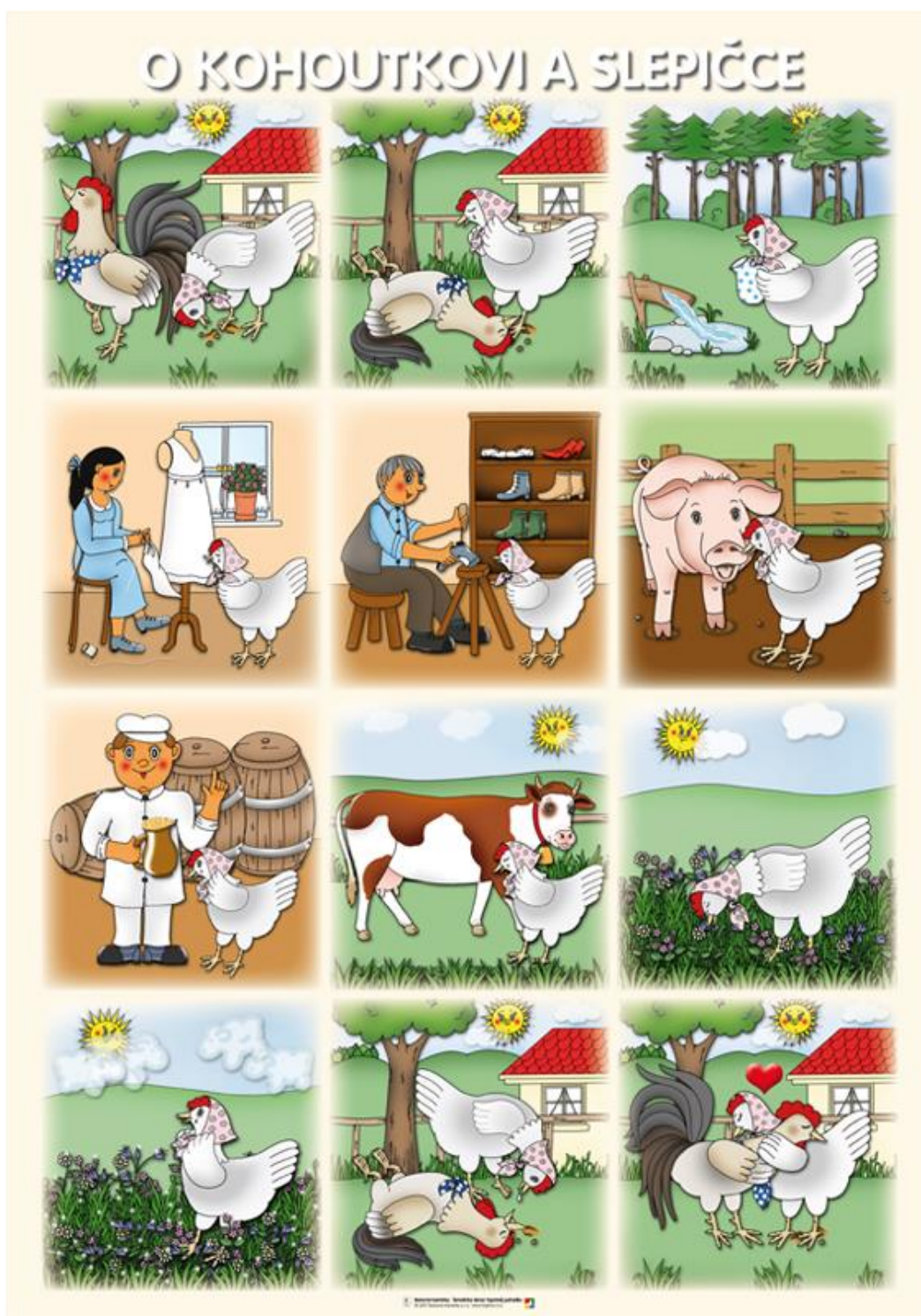
DOKRESLI PRAVOU PŮLKU OBRÁZKŮ JARNÍCH KYTIČEK. JE TU NARCIS, PAMPELIŠKA, FIALKA A TULIPÁN - POZNÁŠ, KTERÁ JE KTERÁ? KYTIČKY VYBARVI SPRÁVNÝMI BARVAMI.



Nápady pro Aničku 

Internetový zdroj

<https://i.pinimg.com/originals/a9/18/05/a918055a2e8cb3dcf02085f3795b0c66.jpg>



Internetový zdroj

<https://www.hrajeme-si.cz/vyukove-tematicke-obrazy-a/308-tematicky-obraz-vypravej-pohadku-o-kohoutkovi-a-slepice.html>

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Julie Korabečná
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Hana Karunová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Program "Začít spolu" z pohledu psychopedie v mateřské škole
Název v angličtině:	Program "Step by step" from the perspective of psychopedia in kindergarten
Anotace práce:	Diplomová práce se zaměřuje na edukaci žáku s mentálním postižením v předškolním věku. Orientuje se na inkluzivní vzdělávání podle programu „Začít spolu“. Výstupem této závěrečné práce je metodická příručka pro pedagogy, jenž budou v praxi pracovat s integrovanými žáky s mentálním postižením. Teoretická část se zaměřuje na speciálně pedagogickou oblast psychopedie – stručná etiologie, klasifikace, charakteristika osob s mentálním postižením, možnostmi vzdělávání dětí s mentálním postižením v předškolním věku v České republice, výukový program „Začít spolu“ – jeho historie a současná podoba u nás a charakteristiku jeho a základní principy. Praktická část obsahuje metodickou příručku, která je koncipována do dvou týdenní přípravy podle center aktivit – dílna, domácnost, kostky, knihy a písmena, ateliér, kostky, pokusy a objevy, manipulační a stolní hry, voda a písek, hudba a školní zahrada. Nabídka činností je vázána principy „ZaS“ a specifickým potřebám dětí s duševním postižením. Na závěr textu jsou zařazeny diskuze k jednotlivým činnostem od speciální pedagožky a učitelky mateřské školy pracující s programem „ZaS“. Obsahuje věcné hodnocení nabízených činností a alternativy, které by mohly být využity i nadále při práci s dětmi v mateřské škole, která využívá program „Začít spolu“ nebo jeho prvky.
Klíčová slova:	psychopedie, Začít spolu, mateřská škola, předškolní vzdělávání, inkluze, alternativní výuka
Anotace v angličtině:	The diploma thesis focuses on the education of a pupil with a mental disability in preschool age. It focuses on inclusive education according to the "Step by step" program. The output of this final work is a methodological manual for teachers who will work in practice with integrated students with mental

	<p>disabilities. The theoretical part focuses on a special pedagogical area of psychopedia - a brief etiology, classification, characteristics of people with mental disabilities, educational opportunities for children with mental disabilities in preschool age in the Czech Republic, educational program „Step by step“ - its history and current form in our country and characteristics its and basic principles. The practical part contains a methodological manual, which is designed for two weeks of preparation according to activity centers - workshop, household, cubes, books and letters, studio, cubes, experiments and discoveries, manipulation and board games, water and sand, music and school garden. The offer of activities is bound by the principles of „Step by step“ and the specific needs of children with mental disabilities. At the end of the text, there are discussions on individual activities from a special pedagogue and kindergarten teacher working with the „Step by step“ program. It contains a factual evaluation of the activities offered and alternatives that could continue to be used when working with children in a kindergarten that uses the „Step by step“ program or its elements.</p>
Klíčová slova v angličtině:	psychopedy, Step by step, kidergarten, preschool education, inclusion, alternativ education
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1, příloha č. 2
Rozsah práce:	77 stan
Jazyk práce:	český