



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

## Bakalářská práce

Edukační proces a přechod dětí se speciálně vzdělávacími  
potřebami z MŠ do ZŠ z pohledu začínajícího asistenta pedagoga

Vypracovala: Renata Stropnická  
Vedoucí práce: PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

České Budějovice 2016

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem svoji bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 20. března 2016

---

Renata Stropnická

## **Poděkování**

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí bakalářské práce PhDr. Miluši Vítěčkové, Ph.D. za odborné vedení, vstřícný přístup a poskytnutí cenných rad a připomínek při zpracování této práce.

Velké poděkování patří i mé rodině za trpělivost a podporu. Také bych chtěla poděkovat rodičům a pedagogům integrovaných dětí, kteří se mnou spolupracovali a poskytli mi informace k případovým studiím.

## **Abstrakt**

Bakalářská práce se zabývá edukačním procesem dětí se speciálně vzdělávacími potřebami a následnou adaptací spojenou s jejich přechodem z mateřské školy do základní školy. Jedná se o případové studie dvou integrovaných dětí, z nichž jedno má poruchu autistického spektra v kombinaci se středně těžkou mentální retardací a druhé s lehkou mentální retardací a vývojovou dysfázií. Teoretická část obsahuje charakteristiku jednotlivých postižení a dále kapitoly vztahující se k integraci a edukaci. Jsou zde také zmíněny některé metody používané při edukačním procesu uvedených dětí. V praktické části jsou popsány metody použité pro výzkumné šetření a dále je zde popsán edukační proces a adaptace spojená s přechodem uvedených dětí z mateřské školy do základní školy z pohledu začínajícího asistenta pedagoga.

## **Klíčová slova**

edukační proces, integrace, mentální retardace, porucha autistického spektra, strukturované učení

**Abstract**

Bachelor thesis deals with the educational process of children with special educational needs, followed by adaptation, which is connected with their switching from nursery to elementary school. Case studies of two integrated children are involved. One child has an autistic-spectre disorder in combination with moderate-weighty mental retardation and the second one has a subtle mental retardation and an evolutionary dysphase. The theoretical part consists of individual disabilities characteristic and further chapters related to integration and education. There are also methods mentioned used in the educational process of the aforesaid children. In the practical part, there are methods mentioned used for the research survey and further there is educational process description and adaptation related to the switching of the children from nursery to elementary school, from a commencing pedagogue's assistant's point of view.

**Key words**

educational process, integration, mental retardation, autistic-spectre disorder, methods of structured learning.

## Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1 INTEGRACE .....	9
2 EDUKACE JEDINCŮ SE SPECIÁLNĚ VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI .....	11
2. 1 Individuální vzdělávací plán ( IVP).....	13
2. 2 Asistent pedagoga.....	14
2. 2. 1 Výběr vhodného asistenta pedagoga .....	14
2. 2. 2 Odborná kvalifikace asistenta pedagoga .....	15
2. 2. 3 Náplň práce asistenta pedagoga .....	16
3 CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH POSTIŽENÍ.....	17
3. 1 Mentální retardace .....	17
3. 1. 1 Klasifikace mentální retardace.....	17
3. 1. 2 Hlavní znaky a odlišnosti mentálního postižení .....	18
3. 2 Vývojová dysfázie .....	19
3. 3 Poruchy autistického spektra.....	19
3. 3. 1 Klasifikace poruch autistického spektra.....	21
3. 3. 2 Hlavní znaky a odlišnosti poruch autistického spektra .....	21
4 METODY POUŽÍVANÉ PŘI EDUKAČNÍM PROCESU INTEGROVANÝCH DĚTÍ .....	23
4. 1 Hra.....	24
4. 2 Strukturované učení.....	24
PRAKTICKÁ ČÁST .....	26
5 CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY, METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	26
6 VÝSLEDKY .....	28
6. 1 Případové studie .....	28

6. 1. 1 Tomáš (7 let) - lehká mentální retardace, vývojová dysfázie .....	28
6. 1. 2 Marie (7 let) - dětský autismus, středně těžká mentální retardace .....	39
7 DISKUZE .....	52
Závěr .....	56
Seznam použitých zdrojů .....	58
Seznam příloh .....	61

Motto:

*„Má-li se člověk stát člověkem, musí se vzdělat.“*

J. A. Komenský

## **Úvod**

Výchova a vzdělávání je celoživotní proces, který se netýká pouze intaktních jedinců, ale také dětí s různými druhy postižení. V současné době se stále častěji setkáváme s výchovou a vzděláváním těchto dětí v běžných školách, kde dostávají šanci začlenit se a vzdělávat společně s intaktními dětmi. Výchovně vzdělávací proces je pro integrované dítě sice náročný, ale pro rozvoj zcela nezbytný. S ohledem na druh, rozsah a hloubku postižení má také svá specifika. Dle mého názoru má jen málokdo, jenž není v této problematice zainteresovaný, přehled o tom, jakým způsobem integrace probíhá a jak ovlivňuje výchovu a vzdělávání těchto dětí.

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala téma *„Edukační proces a přechod dětí se speciálně vzdělávacími potřebami z mateřské školy do základní školy z pohledu začínajícího asistenta pedagoga“*. Toto téma mě oslovilo, jelikož jsem se sama stala asistentkou pedagoga u dvou integrovaných dětí v běžné mateřské škole, a tudíž i neoddelitelnou součástí jejich výchovně vzdělávacího procesu, který pokračuje integrací na základních školách běžného typu.

Smyslem bakalářské práce je přiblížit edukační proces integrovaných dětí včetně jejich adaptace spojené s přechodem z mateřské školy do základní školy. Vzhledem k vlastním zkušenostem je tento proces popsán i z pohledu začínajícího asistenta pedagoga.



## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 INTEGRACE

Integrace je v současné době pojem, který je v souvislosti s postiženými jedinci velmi známý a používaný. Ne každý však ví, co tento pojem znamená. Integrací je označován nejvyšší stupeň socializace člověka, tedy začleňování jedince s postižením do běžné společnosti. Opakem integrace je segregace, což znamená společenské vyčleňování (SLOWÍK, 2007).

Podle VÍTKOVÉ (2004, s. 17) lze uvést jako nejvýstižnější definici týkající se integrace, definici současného švýcarského odborníka Bürliho, který se integrativní speciální pedagogikou zabývá. Integraci definuje jako: *„snahu poskytnout v různých formách výchovu a vzdělávání jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami v co možná nejméně restriktivním prostředí, které optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám“*. Dále dodává, že se jedná o proces, který spočívá v úsilí dosáhnout „ideálního“ stavu, při kterém se obě strany přibližují a zároveň se mění. Roste tak oboustranná pospolitost, sounáležitost, vzájemné porozumění a respekt mezi postiženými a nepostiženými.

FIŠER a ŠKODA (2008) přibližují pojem „integrované vzdělávání“ jako celkové zapojení jedince do běžného výchovně vzdělávacího procesu a dále poznamenávají, že obvykle se tento proces, i přes znevýhodnění, odehrává v rámci běžného školního prostředí.

LECHTA (2010) doplňuje, že v praxi rozlišujeme školní integraci na několik základních typů:

- Individuální integraci, kde je obvykle integrováno do třídy běžné školy jedno dítě s postižením.
- Skupinovou integraci, která je charakteristická tím, že jsou ve skupině převážně žáci se srovnatelným postižením. Vyučování této skupiny probíhá na běžné škole, přičemž při některých předmětech může, ale také nemusí vyučování probíhat společně s intaktními žáky.
- Preventivní neboli obrácenou integraci. Při této variantě jsou do speciálních škol přijímáni intaktní žáci.

- Další formy školní integrace. Do této skupiny patří například integrační školy, které mají stejný charakter jako školy běžného typu. Navštěvují je žáci s různým druhem a rozsahem postižení. Na stejném principu jsou postaveny i integrační třídy.

MERTIN a GILLERNOVÁ (2010) v souvislosti s integrací dále podotýkají, že zařazením dítěte se speciálními potřebami do prostředí běžné školy můžeme přispět k tomu, že se postižené dítě bude rozvíjet v reálném prostředí, jenž mu bude nabízet a uspokojovat jak potřeby společné, tak potřeby speciální. Dále zmiňují, že pokud má integrace dítěti v jeho celkovém rozvoji prospět, musí být vytvořeny podmínky ještě před jeho začleněním, a tak vyloučit, či maximálně snížit rizika spojená s nedostatečnou přípravou. Dalším důležitým aspektem, který by měl být při integraci prioritní, je individuální přístup ke každému jedinci se speciálně vzdělávacími potřebami, který upravuje podmínky nejen v rovině materiální, psychosociální, personální, ale také na úrovni odborné. Mimořádně důležitá je též i úzká spolupráce s rodinou integrovaného dítěte.

JUCOVIČOVÁ et al. (2009) k integraci dodávají, že se v České republice začala prosazovat až po roce 1989. Jako první se běžné školy otevřely dětem se smyslovým a tělesným postižením. Nejpozději byly integrovány děti s mentálním postižením. Jako hlavní přínos v integraci dětí s mentálním postižením vidí rozvoj v oblasti sociálních vztahů, samostatnosti a sebeobsluhy.

Ve spojení s edukačním procesem je stále častěji zmiňován také pojem „inkluzí“. SLOWÍK (2007) inkluzivní přístupy charakterizuje jako přirozené začleňování postižených osob do společnosti, kdy v případě, že to není opravdu nezbytně nutné, nejsou již při edukačním procesu postižených jedinců preferovány žádné speciální a nestandardní metody ani prostředky, ale jsou využívány běžné postupy, které jsou závislé na možnostech konkrétních osob a na daných situacích.

V současné době je v souvislosti s inkluzí často diskutována také schválená novela školského zákona, která má zajistit vzdělávání dětí se speciálními potřebami v hlavním vzdělávacím proudu. Vzhledem k tomu, že školy nejsou dle odborníků na změny dostatečně připraveny, byl přijat kompromis v podobě dvouletého přechodného období, během kterého budou v platnosti dva systémy podpory.

## 2 EDUKACE JEDINCŮ SE SPECIÁLNĚ VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

PRŮCHA, WALTEROVÁ a MAREŠ (2001) označují pojem „edukace“ v tom nejobecnějším významu jako kteroukoli situaci, při níž dochází k nějakému druhu učení. Specifikují též význam slovního spojení „edukační proces“, kterým označují takové činnosti, při nichž nějaký subjekt učí jiný subjekt prostřednictvím přímého nebo zprostředkovaného působení. Dále doplňují, že ve školách se používá proces s vysokým stupněm plánovaného působení.

ČADILOVÁ, JŮN a THOROVÁ (2007) ve vztahu k edukačnímu procesu uvádí, že prostřednictvím výchovy a vzdělávání dochází k rozvoji lidského jedince. Tento proces však nezačíná vstupem do školského systému, ale již mnohem dříve. Pokud se narodí dítě s vadou nebo poruchou, je u takového jedince mimořádně důležité začít s cílenou speciální péčí co nejdříve, jelikož tato péče může pozitivně ovlivnit další vzdělávací možnosti postiženého dítěte. Dále podotýkají, že často převládá názor, že při péči o postiženého jedince je stanovení diagnózy až druhořadé, jelikož bývá označováno jako nálepka, která uvedeného jedince degraduje. V rozporu s tímto tvrzením se však domnívají, že znalost diagnózy pomáhá lépe porozumět specifickým projevům chování jedince a na základě těchto informací lze též lépe volit následné intervence.

Děti, které potřebují při edukačním procesu větší péči, jsou označovány jako osoby, děti nebo žáci se speciálně vzdělávacími potřebami. Tito žáci mají podle Školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání právo na úpravu obsahu, forem a metod vzdělávání, které odpovídají jejich možnostem a potřebám, a také na vytvoření podmínek, které jim toto vzdělávání umožní. Nedílnou součástí je také poradenská pomoc školy či školského poradenského zařízení (JUCOVIČOVÁ et al., 2009).

VALENTA (2014) dále upřesňuje, že za osoby se speciálně vzdělávacími potřebami jsou považovány:

- děti, žáci a studenti se zdravotním postižením
- děti, žáci a studenti se zdravotním znevýhodněním
- děti, žáci a studenti se sociálním znevýhodněním

FIŠER a ŠKODA (2008) shrnují současný výchovně vzdělávací systém pro osoby se speciálně vzdělávacími potřebami v rámci školské soustavy následně na:

- Předškolní výchovu a vzdělávání, které může probíhat ve speciální mateřské škole, speciální třídě zřízené při běžné mateřské škole a dále formou individuální integrováno do běžné mateřské školy.
- Základní školu běžného typu. V souladu se současnými trendy může být jedinec po splnění určitých podmínek integrován do běžné školy.
- Základní školu praktickou. V této škole se vzdělávají většinou děti s lehkým stupněm mentální retardace.
- Základní školu speciální. Na půdě této školy se vzdělávají žáci, kteří neprospívají v běžné ani praktické základní škole.
- Přípravný stupeň pomocné školy je koncipován pro jedince, jež mají určité předpoklady rozvoje rozumových schopností na takovou úroveň, která by jim následně umožnila absolvovat pomocnou školu nebo alespoň její část.
- Rehabilitační vzdělávací program pomocné školy. Tento program je zaměřen na žáky s těžkým stupněm postižení, a to především v oblasti motoriky a komunikačních schopností.
- Speciální třídy při základních a speciálních školách a ústavech sociální péče.
- Odborné učiliště a praktické školy
- Večerní školy

JUCOVIČOVÁ et al. (2009) dále doplňuje, že se edukační proces dětí se speciálně vzdělávacími potřebami uskutečňuje na základě Rámcových vzdělávacích programů, které vymezí cíle, formy, délku, ale také povinný obsah a organizační uspořádání tohoto vzdělávání. KUCHARSKÁ et al. (2013) v této souvislosti podotýká, že při edukačním procesu dětí se speciálně vzdělávacími potřebami dochází také k situacím, kdy je zapotřebí psychologická či speciálně pedagogická pomoc. Tato situace se může týkat jak výukových a výchovných problémů, tak vývojových obtíží dítěte. Poradenské služby poskytované ve škole upravuje Vyhláška č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v platném znění.

Mezi nejčastěji využívaná pracoviště, která představují podporu v péči o děti se speciálně vzdělávacími potřebami, se řadí speciálně pedagogická centra (dále SPC).

## **2. 1 Individuální vzdělávací plán ( dále IVP)**

Individuální vzdělávací plán je jedním z nejdůležitějších dokumentů, který je vytvořen pro individuální podporu jedince se speciálně vzdělávacími potřebami. IVP vychází především ze školního vzdělávacího programu dané školy, kterou žák navštěvuje, z výsledků speciálně pedagogického vyšetření dítěte, eventuelně z psychologického vyšetření, dále z doporučení lékařů, popřípadě dalších odborníků a rovněž z vyjádření zákonného zástupce či zletilého žáka. Na tvorbě plánu se účastní všichni, kteří se na výchovně vzdělávacím procesu integrovaného dítěte podílejí. Za zpracování IVP odpovídá ředitel školy (FIŠER et al., 2014).

ČADILOVÁ a ŽAMPACHOVÁ (2008) poznamenávají, že obzvlášť významnou složkou při sestavování individuálního vzdělávacího plánu je vytýčení si priorit týkajících se edukačního procesu. Tyto priority jsou postaveny na základech reálného pochopení dítěte a rodiny. Na jejich základě jsou pak rozvíjeny ty oblasti, kde jsou patrné nedostatky, přičemž jsou využívány ty oblasti, ve kterých je dítě úspěšné.

IVP je závazný pracovní materiál, se kterým se disponuje při edukačním procesu v průběhu celého školního roku. Tento dokument není uzavřený a lze ho podle potřeby průběžně aktualizovat či doplňovat. Je součástí dokumentace žáka. Podle LECHTY (2010) by měl IVP obsahovat:

- informace o obsahu, rozsahu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické popřípadě psychologické péče,
- údaje o cíli vzdělávání žáka se speciálně vzdělávacími potřebami,
- informace o potřebě dalšího pedagogického pracovníka (asistenta pedagoga),
- rozpis kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek a také návrh na případné snížení počtu žáků ve třídě.

Další podrobnosti týkají se IVP upravuje Vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných v platném znění.

ZELINKOVÁ (2001) vidí význam a přínos individuálního vzdělávacího plánu především v těchto oblastech:

- Umožňuje žákovi, aby pracoval dle svých schopností a individuálního tempa. Cílem není hledat pro žáka úlevy, ale optimální úroveň, na které může integrovaný žák pracovat.
- Je východiskem pro plánování aktivit týkajících se konkrétního integrovaného žáka a dále vodítkem pro výuku a hodnocení.
- Rodiče se stávají spoluodpovědnými za výsledky v edukačním procesu.
- Žák není pouze pasivním objektem, neboť přebírá odpovědnost za výsledky reedukace.

Dále dodává, že i když jsou učební osnovy závazné, lze v nich provádět nezbytné úpravy tak, aby odpovídaly možnostem integrovaného jedince. JUCOVIČOVÁ et al. (2009) ještě doplňují, že školy mají dle platné legislativy povinnost vzdělávat žáky podle příslušného vzdělávacího programu, jenž vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Součástí RVP ZV je příloha, která se týká vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením a kterou lze také využít při tvorbě IVP.

## **2. 2 Asistent pedagoga**

Kromě IVP je dalším z podpůrných prostředků asistent pedagoga, který ulehčuje vzdělávání dětem, jež mají určité znevýhodnění oproti intaktním jedincům. JUCOVIČOVÁ et al. (2009) uvádí, že ředitel školy, ve které se vzdělává dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, může na základě souhlasu krajského úřadu zřídit funkci asistenta pedagoga. KUCHARSKÁ et al. (2013) zmiňují, že pozice asistenta pedagoga nemá v českém školství dlouhodobou tradici, avšak v posledních dvou desetiletích se prokazuje, že se stává nezbytnou součástí při vytváření rovných příležitostí ve vzdělávání.

### **2. 2. 1 Výběr vhodného asistenta pedagoga**

KENDÍKOVÁ a VOSMIK (2013) uvádí, že do hledání vhodného asistenta pedagoga by měli být aktivně zapojeni také rodiče integrovaného dítěte, jelikož půjde o vzájemný a úzce spolupracující vztah mezi rodiči a asistentem. Při prvotním pohovoru s ředitelem školy nebo výchovným poradcem by se uchazeč o práci asistenta pedagoga měl

nejprve seznámit s případem a jeho specifikacemi, se systémem fungování dané školy a také s požadavky týkající se uvedené práce asistenta pedagoga. Uchazeč má možnost požádat o náslech při práci s uvedeným dítětem v hodině, aby se mohl rozhodnout, zda tuto náročnou práci přijme či nikoliv. Pokud shledá vedení školy uchazeče jako přijatelného, může s ním uzavřít pracovní poměr, který je obvykle na jeden rok. V případě, kdy se jedná o začínajícího asistenta pedagoga, je z jeho strany nezbytné samostudium odborné literatury, které je doplněno vzdělávacími kurzy, jež se věnují dané problematice. Nezbytnou podporou při edukačním procesu integrovaného dítěte je také metodické vedení začínajícího asistenta pedagoga.

### **2. 2. 2 Odborná kvalifikace asistenta pedagoga**

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v platném znění, upravuje postavení asistenta pedagoga, který je podle § 2 uvedeného zákona považován za pedagogického pracovníka. Podle § 20 uvedeného zákona získává asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost, odbornou kvalifikaci pro výkon této práce, jestliže má:

- a) vysokoškolské nebo vyšší odborné vzdělání s pedagogickým zaměřením,
- b) vysokoškolské nebo vyšší odborné vzdělání ukončené v jiném akreditovaném vzdělávacím programu, než podle písmena a), které je doplněno vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, popřípadě absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga,
- c) střední vzdělání s maturitní zkouškou s pedagogickým zaměřením,
- d) střední vzdělání s maturitní zkouškou jiného vzdělávacího programu, než podle písmene c), které je doplněno vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, popřípadě absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga.

Pokud asistent pedagoga vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích, získává odbornou kvalifikaci, jestliže má:

- a) střední vzdělání s výučním listem a studiem pedagogiky,
- b) střední vzdělání v oboru zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga,

- c) střední vzdělání a studiem pedagogiky nebo absolvování vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga
- d) základní vzdělání a absolvování vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga.

### **2. 2. 3 Náplň práce asistenta pedagoga**

Náplň práce asistenta pedagoga stanovuje ředitel školy na základě specifických potřeb integrovaného žáka, kdy obvykle vychází z doporučení ze SPC. Konkrétní činnosti jsou zaznamenány také v IVP. Asistent pedagoga dbá pokynů učitele, poradenských pracovníků školy, poradny či SPC a v případě potřeby pomáhá i jiným dětem ve třídě (KENDÍKOVÁ a VOSMIK 2013).

Jako hlavní činnosti asistenta pedagoga uvedené ve Vyhlášce č.73/2005 Sb. § 7, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných v platném znění jsou:

- a) pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci nezletilých žáků a komunitou, ze které žák pochází,
- b) podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,
- c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,
- d) nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.



### 3 CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH POSTIŽENÍ

Vzhledem k tomu, že je tato práce zaměřená na edukační proces dvou integrovaných dětí, z nichž má jedno poruchu autistického spektra v kombinaci se středně těžkou mentální retardací a druhé lehkou mentální retardaci v kombinaci s vývojovou dysfázií, popíši zde jednotlivé znaky a odlišnosti týkající se uvedených postižení.

#### 3.1 Mentální retardace

Pojem mentální retardace vznikl z latinských slov „mens“, které v překladu znamená mysl či duše a slova „retardare“ (opozdit, zpomalit). Doslovně pak toto spojení znamená opoždění nebo zpomalení mysli. Horní hranice dosažitelného rozvoje je ovlivněna jak závažností postižení, tak působením výchovných, vzdělávacích a terapeutických vlivů (SLOWÍK, 2007).

VÁGNEROVÁ (2014, s. 273) definuje mentální retardaci takto: *„Mentální postižení je souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností, které se projevuje neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit.“* Dále doplňuje, že příčinou je poškození centrálního nervového systému. Jedná se o neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70 % normy), ačkoliv postižený jedinec byl v dostatečné míře a přijatelným způsobem výchovně stimulován. Podle ŠVARCOVÉ (2003, s. 25) mentálním postižením nebo mentální retardací nazýváme *„trvalé snížení rozumových schopností, které vzniklo v důsledku organického poškození mozku“*. Dále uvádí, že mentální retardace není nemoc, ale jedná se o stav trvalý, který je způsoben neodstranitelnou nedostatečností nebo poškozením mozku. LECHTA (2010) dále doplňuje, že rozpad nebo postupný úbytek již nabytých intelektových schopností, kdykoliv po druhém roku věku dítěte, nazýváme demencí.

##### 3.1.1 Klasifikace mentální retardace

Mentální retardace představuje výrazně sníženou úroveň inteligence. K nejnámějším a nejpoužívanějším vyjádření této úrovně je používán inteligenční kvocient (IQ), který zavedli Spearman a Stern v roce 1904.

FIŠER a ŠKODA (2008, s. 93) přibližují pojem „intelligenční kvocient“ takto: „*Vyjadřuje vztah mezi dosaženým výkonem v úlohách odpovídajících určitému vývojovému stupni (mentálnímu věku) a mezi chronologickým věkem.*“ VÁGNEROVÁ (2014) v této souvislosti dále uvádí, že průměrný výkon ve vztahu k populační normě má hodnotu IQ 100. Hranicí mentálního postižení je IQ 70. Zároveň však dodává, že se jedná o orientační hodnotu.

Pro rozdělení jednotlivých stupňů mentální retardace se v současné době užívá 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, zpracovaná Světovou zdravotnickou organizací v Ženevě. Tato revize vstoupila v platnost v roce 1992 a podle ní se mentální retardace dělí do následujících kategorií (FIŠER a ŠKODA, 2008, s. 94):

- |        |   |                 |
|--------|---|-----------------|
| ➤ F 70 | <i>Lehká mentální retardace</i>         | <i>IQ 50-69</i> |
| ➤ F 71 | <i>Středně těžká mentální retardace</i> | <i>IQ 35-49</i> |
| ➤ F 72 | <i>Těžká mentální retardace</i>         | <i>IQ 20-34</i> |
| ➤ F 73 | <i>Hluboká mentální retardace</i>       | <i>IQ 0-19</i>  |
| ➤ F 78 | <i>Jiná mentální retardace</i>          |                 |
| ➤ F 79 | <i>Neurčená mentální retardace</i>      |                 |

Někteří autoři u jednotlivých kategorií mentální retardace uvádí kromě intelligenčního kvocientu také mentální věk jedince v době dospělosti.

### **3. 1. 2 Hlavní znaky a odlišnosti mentálního postižení**

VÁGNEROVÁ (2014, s. 273) v souvislosti s charakteristickými znaky mentálního postižení uvádí toto: „*Hlavními znaky mentální retardace jsou nedostatečný rozvoj myšlení a řeči, omezená schopnost učení a z toho vyplývající obtížnost adaptace na běžné životní podmínky. Narušení vývoje rozumových schopností bývá spojeno se změnou dalších schopností a s odlišnostmi ve struktuře osobnosti.*“ Podle ŠVARCOVÉ (2003) je každý mentálně postižený jedinec specifický svými charakteristickými osobnostními rysy, avšak značná část těchto osob vykazuje určité společné znaky zmíněného postižení, jejichž individuální modifikace závisí na druhu mentální retardace, její hloubce a rozsahu. LECHTA (2010) dodává, že edukace dětí s mentálním postižením představuje velice náročný proces, proto je nezbytné jednotlivé odlišnosti těchto dětí znát a respektovat je i při výchovně vzdělávacím procesu.

### 3. 2 Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie je narušená komunikační schopnost, jíž trpí i lidé s mentálním postižením. Jak uvádí VÁGNEROVÁ (2014), vývojová dysfázie patří k poruchám centrálního charakteru, která se vyznačuje závažným opožděním a narušením vývoje jazyka. Podle toho, jaká z jazykových funkcí je postižena, můžeme dysfázie rozdělit na:

- Expresivní dysfázii, která postihuje především kvalitu vlastního vyjádření. Rozumové schopnosti mohou být na dobré úrovni.
- Receptivní dysfázii, která postihuje schopnosti porozumět verbálnímu sdělení, a to bývá následně spojeno i s narušením kognitivního vývoje.
- Fonologickou dysfázii, jež postihuje schopnost sluchové diferenciaci verbálního sdělení. Nejde o poruchu porozumění, ale jde o neschopnost oddělit jednotlivé hlásky a jejich seskupení.
- Sémanticko-pragmatickou dysfázii, u které se jedná o neschopnost užívat jazyk v komunikaci.

Samostatně se jednotlivé typy dysfází vyskytují jen ojediněle. Takto narušená komunikační schopnost bývá často spojena s některými dalšími vývojovými poruchami, což se následně projevuje i při výchovně vzdělávacím procesu. PIPEKOVÁ (2006) v této souvislosti doplňuje, že se u dětí s vývojovou dysfází častěji setkáváme s problémy týkajícími se jemné motoriky, grafomotoriky, paměti a pozornosti. Dále dodává, že jsou tyto děti lehce unavitelné a emočně nestabilní. Narušená je i sféra zájmová a motivační. Děti s vývojovou dysfází vyžadují dlouhodobou logopedickou intervenci nejen v předškolním, ale velmi často i ve školním věku.

### 3. 3 Poruchy autistického spektra

Obtížnost, která se týkala zařazování jedinců do jednotlivých diagnostických kategorií, které se vzájemně překrývaly, vyvolaly v praxi potřebu, aby vznikl všeobecný termín, který by zastřešoval děti s co nejširší škálou i mírou symptomů. Ve světě se začal používat termín poruchy autistického spektra (autisticspectrum disorder, ASD). Tento termín, který poprvé použili v roce 1979 Lorna Wing a Judith Gould, je v současné době již běžně používán i v České republice (ČADILOVÁ, JÚN a THOROVÁ, 2007).

Ve spojení s tímto postižením se kromě termínu „poruchy autistického spektra“ můžeme též setkat a pojmem „pervazivní vývojové poruchy“ či „autismus“. ČADILOVÁ, JŮN a THOROVÁ (2007) doplňují, že název „pervazivní“ označuje v překladu vše pronikající, prostupující a znamená to, že vývoj jedince je narušen nejen do hloubky, ale také v mnoha směrech. Jejich chování je pak jiné, jelikož vnímají a prožívají odlišným způsobem. Podle VÍTKOVÉ (2004, s. 345) „*Výraz pervazivní porucha mnohem lépe vystihuje podstatu poruchy než jenom slovo autismus. Jestliže mají postižení celou řadu problémů ve vývoji komunikace, sociálního porozumění a imaginace (představitivosti) a navíc mají těžkosti pochopit, co slyší a vidí, pak označení „autistický“ v omezeném slova smyslu „obrácený do sebe“ není neuvěřitelnější.*“ ŠVARCOVÁ (2003) k definici tohoto postižení poznamenává, že v současné době v naší literatuře zřejmě neexistuje žádná vyčerpávající definice týkající se autismu, a proto se porucha autistického spektra zpravidla charakterizuje souborem klinických projevů.

BARTOŇOVÁ, BAZALOVÁ a PIPEKOVÁ (2007) doplňují, že projevy autismu jsou u každého člověka rozličné a nelze tudíž najít dva jedince s totožnými projevy. Stěžejní pro stanovení správné diagnózy je kvalitativní postižení ve třech oblastech, které též nazýváme „triádou“:

- komunikace
- sociální chování- interakce
- představitivost- imaginace (stereotypní okruhy zájmů)

PIPEKOVÁ (2006) v souvislosti se správným stanovením diagnózy dodává, že je velmi důležité odlišit poruchy autistického spektra od neuróz, psychóz a obzvláště pak od schizofrenie.

Porucha autistického spektra ve většině případů nepřichází samostatně. GILLBERG a PEETERS (2003) uvádí, že velká většina jedinců má některé další přidružené poruchy. Jako nejčastější zmiňují mentální retardaci, která je přítomna asi u 80 % lidí s klasickou formou autismu. IQ se v tomto případě pohybuje pod 70. Výjimku však tvoří většina těch jedinců, jejichž diagnóza je Aspergrův syndrom, kde se inteligence pohybuje od velmi vysoké po mírně podnormální. Dále je u těchto osob typická epilepsie, zrakové a sluchové postižení, charakteristická je také narušená komunikační schopnost.

### 3. 3. 1 Klasifikace poruch autistického spektra

FIŠER a ŠKODA (2008) píše, že v současné době lze problematiku pervazivních vývojových poruch nalézt v kapitole F 84 v 10. revizi Mezinárodních klasifikací nemocí WHO. Podle této klasifikace jsou pervazivní vývojové poruchy rozděleny takto:

- *F 84.0 - Dětský autismus*
- *F 84.1 - Atipický autismus*
- *F 84.2 - Rettův syndrom*
- *F 84.3 - Jiná dětská desintegrační porucha*
- *F 84.4 - Porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby*
- *F 84.5 - Aspergrův syndrom*
- *F 84.8 - Jiné pervazivní vývojové poruchy*
- *F 84.9 - Pervazivní vývojová porucha, nespecifikovaná*

### 3. 3. 2 Hlavní znaky a odlišnosti poruch autistického spektra

VÁGNEROVÁ (2014, s. 311) ve vztahu k odlišnostem uvádí: „*Autistické děti nediferencují, jednají stejně, ať se jedná o lidi či o neživé objekty.*“

Podle ČADILOVÉ, JÚNA a THOROVÉ (2007) je četnost symptomů, ale také závažnost poruchy u každého jedince velmi odlišná. Některé dovednosti u osob s poruchou autistického spektra zcela chybí, jiné jsou jen výrazně opožděné, jindy je profil symptomů značně nerovnoměrný. Rozdíly jsou nejzřetelnější v těchto oblastech.

#### ***Sociální chování – interakce***

Jak uvádějí ČADILOVÁ, JÚN a THOROVÁ (2007), typický je u těchto jedinců malý zájem o druhé lidi, kteří se s nimi snaží navázat kontakt. Mohou, ale nemusí chybět základní sociální dovednosti. Jedinec většinou nechápe základní pravidla sociální interakce, a tudíž překročuje sociální normu. Lpí na určitých pravidlech chování, která si osvojil. Charakteristické jsou také potíže se začleněním mezi vrstevníky. Do kontaktu s ostatními lidmi může vstupovat nevhodným chováním. Nezvládá kolektivní hru, jelikož má problém řídit se pravidly, nedokáže zakomponovat do hry každodenní činnosti. VÁGNEROVÁ (2014) dodává, že je pro jedince problém napodobit jakýkoliv

pohyb, činnost, řeč, a proto si neosvojují mnohé dovednosti, které jsou pro jejich vrstevníky samozřejmostí.

### ***Komunikace***

Podle ČADILOVÉ, JÚNA a THOROVÉ (2007) děti s touto poruchou nemluví nebo projevují jen velmi omezený zájem o mluvené slovo. Charakteristický je u nich malý nebo žádný soulad mezi gesty a očním pohybem. Jedinec má také problémy s vyjádřením vlastních pocitů. Viditelné nedostatky jsou také v gramatice a uspořádání vět. Typická je také echolálie. Na řečové pokyny jedinec s poruchou autistického spektra reagovat může, ale také nemusí. VÁGNEROVÁ (2014) doplňuje, že postiženo bývá kromě porozumění verbálnímu sdělení také chápání významu ostatních signálů, jako je např. intonace hlasu.

### ***Opakující se zájmy a aktivity***

ČADILOVÁ, JÚN a THOROVÁ (2007) píší, že vývojová pervazivní porucha má svá specifika i v oblasti zájmů o určitá témata či aktivity. Upřednostňovány jsou ty, které mají nějaký řád. Takto postižený jedinec lpí na určitých předmětech či rituálech a jejich změnu či odloučení nese velmi nelibě. Stereotypní opakování se neprojevuje pouze v pohybech či manipulaci s předměty, ale také v myšlení a řeči. Podle VÁGNEROVÉ (2014) je u dětí nepřehlédnutelná také jejich hra, která mívá většinou charakter repetitivní manipulace.

### ***Adaptabilita a chování***

ČADILOVÁ, JÚN a THOROVÁ (2007) uvádí, že na změny v běžných životních situacích si takto postižený jedinec zvyká velmi obtížně, a jelikož špatně odolává velké zátěži, může v těchto situacích reagovat nepřiměřeně. Velká změna týkající se dítěte je nástup do školky nebo školy a s ním spojený nový režim. Takto postižený jedinec upřednostňuje rituály a neměnnost, má rád řád. Obtížně se usměrňuje, jelikož nereaguje na pokyny, a běžné výchovné metody u něj selhávají. Je tvrdohlavý, negativistický, častá je u takto postiženého jedince také zvýšená unavitelnost.

## 4 METODY POUŽÍVANÉ PŘI EDUKAČNÍM PROCESU INTEGROVANÝCH DĚTÍ

S ohledem na mentální věk a jednotlivá postižení obou integrovaných dětí, kterých se tato bakalářská práce týká, se v této kapitole zaměřím na metodu hry, která je pro děti a jejich rozvoj nejpřirozenější, a dále na strukturované učení, které u takto postižených dětí pomáhá navodit při edukačním procesu určitou míru předvídatelnosti, a tím mění „chaos“ na určitý „řád“.

MAŇÁK a ŠVEC (2003) uvádějí, že výběr té nejvhodnější metody nesmí být pouze mechanická záležitost, ale měl by vyplývat z podrobné analýzy edukační situace. VALENTA a KREJČÍŘOVÁ (1997) k výběru vhodných metod při edukačním procesu dále dodávají, že v elementárních ročnících je nezbytné vycházet více ze hry, častěji měnit zaměstnání, práci střídat s vyprávěním, výtvarnou činností, dramatizací, ale také s tělovýchovnými či hudebně rytmickými činnostmi.

ČADILOVÁ a ŽAMPACHOVÁ (2008) ve vztahu k edukačnímu procesu dětí se speciálně vzdělávacími potřebami píší o speciálně pedagogické metodě, kterou v té nejobecnější rovině popisují jako plánovaný postup, který směřuje k dosažení cíle, jímž je úspěšný rozvoj dítěte. Dále podotýkají, že obecně používané metody lze aplikovat při edukačním procesu u dětí se speciálně vzdělávacími potřebami jen částečně, jelikož je potřeba tyto metody individuálně přizpůsobit tak, aby co nejlépe odpovídaly vývojové úrovni a možnostem dítěte. FIŠER a ŠKODA (2008) zmiňují jako základní metody speciálně pedagogické praxe:

- reedukaci a kompenzaci, které jsou zaměřeny na příčiny handicapu
- rehabilitaci, speciální výchovu a vzdělávání, jež jsou zaměřeny na eliminaci důsledků handicapu
- prevenci, která se zabývá předcházení vzniku handicapu či dalšímu negativnímu vývoji.

## 4.1 Hra

Jak uvádí SVOBODOVÁ et al. (2010), hra je aktivita, která je založena na svobodné volbě hráče, je to činnost neproduktivní, má svůj čas a prostor, je nejistá a je podřízena pravidlům. Je to jedna ze základních metod používaných při edukačním procesu dětí, která nabízí obrovskou škálu vzdělávacích příležitostí, kterou lze podle vyspělosti hráčů různým způsobem upravovat. BEDNÁŘOVÁ a ŠMARDOVÁ (2007) v souvislosti s touto metodou zmiňují, že dítě prostřednictvím hry získává nové zkušenosti spojené se světem věcí, lidí, a kromě toho dítě prostřednictvím hry také poznává samo sebe. ČERNÁ (2008) ve vztahu ke hře a jejímu využití při výchovně vzdělávacím procesu dětí s mentální retardací v předškolním věku doplňuje, že hra je pro děti s mentálním postižením nejpřirozenější činností, která se stává obvyklým nástrojem učení. Pomocí hry lze u dětí rozvíjet rozumové schopnosti, smyslové vnímání, jemnou a hrubou motoriku, komunikaci, ale také výtvarné a pracovní činnosti.

## 4.2 Strukturované učení

BAZALOVÁ (2014) v souvislosti s edukačním procesem dětí se speciálně vzdělávacími potřebami píše, že jednou z metod používaných v České republice, a to především u dětí s poruchou autistického spektra, ale také při edukaci dětí s mentálním postižením, je strukturované učení. Tato metoda je ovlivněna aplikovanou behaviorální analýzou (ABA) a kognitivní behaviorální terapií (KBT) a je založena na uvedených principech:

- Individualizace - individuální přístup ke každému jedinci.
- Strukturalizace - prostřednictvím tohoto principu se strukturuje prostor, čas i jednotlivé úkoly.
- Vizualizace - je využívána jako podpora při nefunkční komunikaci, která je přizpůsobena vývojové úrovni konkrétního jedince. V této oblasti jsou také využívána procesuální schémata, která vizualizují jednotlivé kroky konkrétních činností.

ČADILOVÁ a ŽAMPACHOVÁ (2008) dále poznamenávají, že používané metody v rámci strukturovaného učení nejsou v současné době v žádné odborné literatuře komplexně popsány a dále doplňují, že to může být zapříčiněno nejednotností kritérií při dělení využívaných metod, neboť v komplexní intervenci se jedná především o



multidisciplinární přístup z řad různých odborníků. Používané metody vycházejí ve většině případů z vývojové psychologie a z behaviorální terapie, které stojí na základech učení. Následně zmiňují některé základní metody využívané a vyzkoušené v rámci strukturovaného učení, které se v praxi osvědčily:

- Metoda přiměřenosti
- Metoda postupných kroků
- Metoda zpevňování
- Metoda modelování
- Metoda nápovědy a vedení
- Metoda vytváření pravidel
- Metoda demonstrace
- Metoda napodobování
- Metoda povzbuzování
- Metodu ignorace neboli vědomého přehlížení

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **5 CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY, METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ**

#### **Cíl práce**

Cílem bakalářské práce je přiblížit proces výchovy a vzdělávání vybraných integrovaných dětí se speciálně vzdělávacími potřebami, včetně jejich adaptačního procesu při přechodu z běžné mateřské školy do základní školy běžného typu z pohledu začínajícího asistenta pedagoga.

#### **Výzkumný problém**

V rámci bakalářské práce byl stanoven tento výzkumný problém: „Jakým způsobem probíhá edukační proces dětí se speciálně vzdělávacími potřebami, včetně jejich adaptace při přechodu z mateřské školy do školy základní z pohledu začínajícího asistenta pedagoga?“

#### **Výzkumné otázky**

V souvislosti se stanoveným výzkumným problémem je cílem odpovědět na výzkumné otázky, které se vztahují k dětem s mentální retardací a s poruchou autistického spektra.

VO1: Jaké podklady a informace jsou pro asistenta pedagoga při výchovně vzdělávacím procesu integrovaných dětí důležité?

VO2: Jak z pohledu asistenta pedagoga ovlivňuje postižení integrovaných dětí edukační proces?

VO3: Jaké metody a jak asistent pedagoga v edukačním procesu používá?

VO4: Jak probíhal adaptační proces při přechodu z mateřské školy do školy základní?

VO5: Jak z pohledu asistenta pedagoga ovlivňuje integrace výchovu a vzdělávání uvedených dětí se speciálně vzdělávacími potřebami?

## Metodika výzkumného šetření

V rámci bakalářské práce je využit design případové studie a dále prvky epizodicko-autobiografického designu výzkumu.

Pro výzkumné šetření jsem použila metodu nestrukturovaného participačního pozorování, které ŠVAŘÍČEK et al., (2007, s. 143) definuje jako: „*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces*“. Výzkumný soubor byl získáván prostřednictvím autobiografické prezentace, která je doplněna z osobních poznámek týkajících se edukačního a adaptačního procesu uvedených dětí. Dále byla zvolena metoda hloubkového polostrukturovaného rozhovoru s matkami integrovaných dětí a s učitelkou mateřské školy, v níž byly obě děti integrovány. Rozhovor byl realizován i s asistentkou a učitelkami na základních školách, kde integrace pokračuje. ŠVAŘÍČEK et al., (2007) k metodě hloubkového polostrukturovaného rozhovoru uvádí, že tato metoda vychází především ze seznamu otázek a témat, které jsou předem připravené.

## 6 VÝSLEDKY

### 6.1 Případové studie

Jedná se o vícečetnou případovou studii dvou integrovaných dětí s různým druhem kombinovaného postižení. HENDL (2005) k případové studii zmiňuje, že jde o detailní studium jednoho nebo několika málo případů, ve kterých jde především o zachycení složitosti jednotlivého případu a o popis vzájemných vztahů v jejich celistvosti. Prostřednictvím důkladného prozkoumání jednoho případu lze pak lépe porozumět jiným podobným případům.

#### 6.1.1 Tomáš (7 let) - lehká mentální retardace, vývojová dysfázie

(jména jsou změněna z důvodu zachování anonymity)

##### ***Osobní anamnéza***

Těhotenství probíhalo v pořádku, narodil se v termínu, porod proběhl bez komplikací. V průběhu dětství neprodělal žádné závažné onemocnění. Jako kojeneček byl spíše pasivní, hodný. Od počátku byl viditelně pomalejší. Ve vývoji byla přeskočena fáze lezení, chodit začal v 18 měsících. Zřetelné bylo i opoždění ve vývoji řeči, byla přeskočena fáze broukání. Zpočátku reagoval pouze na zvuk hraček, na své jméno ne. Hru doprovázel různými neidentifikovatelnými verbálními projevy, odmítal napodobovat zvuky zvířat. První slova začal používat ve 2 letech, a to ve velmi omezeném počtu. Na základě opožděného vývoje byl chlapec ve 3 letech vyšetřen na ORL, kde byla vyloučena vada sluchu. V tomto věku bylo opožďování ve vývoji již mnohem zřetelnější, prohluboval se celkový rozdíl ve srovnání s jeho vrstevníky. Jeho pozornost byla velmi nestálá, oční kontakt udržel velmi krátce. Při činnosti bylo nutné opakovat jednotlivé instrukce několikrát za sebou. Pokud mu něco nešlo, reagoval odmítavě, negativně. Dětský psycholog na základě vyšetření doporučil dítě do Speciálně pedagogického centra v Českých Budějovicích s podezřením na poruchu autistického spektra, které bylo později vyloučeno.

## ***Rodinná anamnéza***

Tomáš je narozen jako první dítě, vyrůstá v úplné rodině v rodinném domě na vesnici. Matka je vyučená, nyní pracuje jako osoba samostatně výdělečně činná a současně se stará o rodinu, je zdravá. V rodině matky se vyskytuje opožděný vývoj řeči. Strýc matky začal mluvit až v 5ti letech. Otec pracuje jako správce počítačové sítě, je zdravý. Sestra (4 roky) navštěvuje mateřskou školu, byla u ní zjištěna oční vada. Rodiče vytvářejí chlapci podnětné prostředí a stabilní zázemí, na rozvoji svého dítěte se aktivně podílejí, aktivně spolupracují se školou i s odborníky.

## ***Výsledky na základě rozhovorů***

Rozhovory jsem realizovala s matkou postiženého dítěte a také s jeho třídními učitelkami z mateřské a základní školy. Uvedené výsledky v této kapitole jsou prezentovány na základě okruhů, které byly použity v rámci rozhovorů (příloha č. 1).

### ***Výsledky na základě rozhovoru s matkou***

V úvodu rozhovoru týkajícího se Tomášova postižení matka uvádí, že si všimla rozdílů ve vývoji Tomáše již v raném věku, lékařka ji však ujišťovala, že je to zcela běžné ve vývoji chlapců. Z její výpovědi vyplývá, že se s tímto tvrzením společně s manželem neztotožnili, a proto vyhledali odbornou pomoc u dětské psycholožky v Českých Budějovicích, která jim jejich obavy potvrdila. Díky jejím pokynům začali s chlapcem pravidelně pracovat. Podle matky to bylo nejdůležitější, ale zároveň nejobtížnější období, které bylo z Tomášovy strany doprovázeno vzdorem, sebepoškozováním, negativismem a také záchvaty vzteku. Z výpovědi matky následně vyplývá, že se tato situace začala postupně zklidňovat a dle jejích slov na tom měla jistý podíl také mateřská škola, do které byl na základě doporučení ze SPC integrován. Se vstupem do mateřské školy a nastavením určitého režimu matka zaznamenala u Tomáše větší samostatnost a také méně negativistických reakcí, které byly spojeny s agresivitou. Matka k tomuto období dále dodává, že zpočátku Tomáš potřeboval velkou dávku jistoty, a to spočívalo v tom, že vyžadoval vždy u jakékoliv činnosti, kterou při individuální práci s matkou dělal, souhlas, samostatně v té době prakticky nepracoval. Ve vztahu k přechodu a vzdělávání v základní škole běžného typu v rozhovoru matka zmiňuje, že měli na základě vlastních zkušeností obavy z toho, jak bude Tomáš na

přechod do základní školy reagovat. Dle jejího sdělení přechod proběhl mnohem lépe, než předpokládali. Z rozhovoru je patrné, že by matka ne zvolila jiný způsob vzdělávání, než integraci do běžné školy, jelikož uvádí: *„Byli jsme celá rodina moc šťastní, že se může Tomáš vzdělávat se zdravými dětmi. Bylo to naše tajné přání.“*

### **Výsledky na základě rozhovoru s třídní učitelkou z mateřské školy**

Dle sdělení paní učitelky byl Tomáš do mateřské školy integrován jako druhý a jak uvádí, tak již měla z předchozího roku zkušenosti s integrací Marie, avšak i v tomto okamžiku jí druh Tomášova postižení zajímal. Nástup Tomáše do mateřské školy byl spojen s odmítavými reakcemi, kdy se chlapec nechtěl zapojovat mezi intaktní děti při společných činnostech. Hrál si raději sám s jednou oblíbenou hračkou, kterou si v případě potřeby dokázal negativními projevy např. vrčením ubránit.

Z rozhovoru s paní učitelkou také vyplývá, že pro ni bylo velmi obtížné při řízené činnosti děti motivovat a udržet jejich pozornost, jelikož na sebe Tomáš svým negativním chováním upozorňoval, což jí narušovalo plány. Jak uvádí, tak se v tomto okamžiku cítila bezradně, jelikož na jedné straně měla odpovědnost za vzdělávání intaktních dětí, a zároveň nechtěla u integrovaného dítěte, které nemělo asistenta, vyvolávat negativní reakce, které byly doprovázeny zacpáváním si uší a útekem ze třídy. Paní učitelka v rozhovoru velmi ocenila spolupráci s matkou druhého integrovaného dítěte, která si v době řízené činnosti Tomáše brala do vedlejší místnosti, kde spolu obě integrované děti pracovaly formou strukturovaného učení, a nedocházelo tak k vzájemnému rušení. Z její výpovědi dále vyplývá, že to byl krok správným směrem, jelikož se Tomáš zklidnil. Přestože se dál odmítal zapojovat do společných činností, tak alespoň individuálně pracoval. V této souvislosti paní učitelka také uvádí, že na základě vlastních zkušeností s Tomášem vnímá pozici asistenta pedagoga jako velmi důležitý prvek v edukačním procesu integrovaných dětí. Dodává také, že je z jejího pohledu podstatné i odborné vzdělání.

V rozhovoru jsem se zaměřila i na to, jaký názor má paní učitelka na integraci. Z jejích odpovědí bylo patrné, že k této otázce zaujímá pozitivní postoj a dle jejích slov je mnohem přínosnější, když je dítě integrované a „*vklouzne*“ tak přirozeně do běžného života, než aby bylo separováno a následně stresováno v situacích, kdy je nezbytné jeho začlenění do společnosti. Pozitivně také hodnotí, že jsou děti zapojeny do činností

běžného dne v mateřské škole, a mají tak možnost učit se formou nápodoby. Kladně vnímá také to, že se intaktní děti mohou v praxi seznámit s tím, že existují ve společnosti určité odlišnosti, což je zcela běžné.

### ***Výsledky na základě rozhovoru s třídní učitelkou ze základní školy***

Stejnou otázku týkající se zkušeností s mentálním postižením jsem položila i třídní učitelce v základní škole. Paní učitelka uvedla, že určité zkušenosti již má, jelikož ve třídě měla integrované dítě s mentálním postižením a vzhledem k tomu, že to pro ni byla nová situace, úzce spolupracovala a své postupy v edukačním procesu konzultovala se speciálním pedagogem ze SPC. Jak uvádí, na základě této zkušenosti si již před Tomášovým příchodem zjišťovala, jaké postižení má a co již umí, aby mohla v edukačním procesu navázat. Také paní učitelka základní školy uvedla, že se domnívá, že je diagnóza pro učitelku velmi důležitá informace, která jí pomůže alespoň přibližně se zorientovat v tom, jakým způsobem se dítě chová, a ona se tak může na edukační proces lépe připravit.

Z výpovědi paní učitelky bylo patrné, že prvotní činnosti s Tomášem byly doprovázeny problémy, jelikož se Tomáš odmítal zapojit do kolektivu a odmítal s paní učitelkou také komunikovat. Velmi se mi líbilo, jakým způsobem vzniklou situaci paní učitelka komentovala: „*Vůbec mě to v tu chvíli neznejistilo, protože jsem z předchozích zkušeností věděla, že mu musím dát čas na to, aby si na mě zvykl.*“. Dále jsem se v rozhovoru zajímala o to, jak je Tomášův edukační proces přizpůsoben jeho individuálním možnostem a co pro paní učitelku bylo v tomto kontextu nové. K této otázce uvedla, že jsou u Tomáše používány speciální metody a pomůcky, z nichž jako nejdůležitější vnímá strukturované učení, se kterým se poprvé setkala právě při výchově a vzdělávání Tomáše. Dále uvedla, že je obsah jeho vzdělávání upravován podle IVP a jeho výukové materiály jsou zjednodušovány. Dle sdělení paní učitelky je také důležité respektovat jeho pomalé tempo a soustředěnost a přizpůsobovat tomu počet a obtížnost úkolů a také jeho individuální a skupinovou práci ve třídě. Paní učitelka v této souvislosti také podotýká, že pro ni bylo nejobtížnější Tomáše motivovat a dorozumívat se s ním. V tomto okamžiku vnímala asistenta pedagoga jako nepostradatelnou součást jeho edukačního procesu. K integraci Tomáše se vyjadřovala kladně, podle jejího sdělení ji jeho přítomnost při výuce neomezovala a dle jejího

názoru má integrace na Tomášův rozvoj pozitivní vliv, který je dle ní oproti prvopočátkům znatelný především v oblasti socializace a komunikace. Na konci rozhovoru paní učitelka vyslovila obavu týkající se jedinců, kteří by se k Tomášovu postižení mohli negativně vyjadřovat, a to by dle jejího názoru mohlo mít negativní dopad na jeho sebehodnocení.

### ***Edukační proces v mateřské a základní škole z pohledu asistenta pedagoga***

Prioritním úkolem při mém nástupu do mateřské školy bylo co nejvíce poznat Tomáše a seznámit se s jeho rodiči. Vzájemnou spolupráci jsem u obou dětí vnímala jako zásadní, jelikož pro mě byla zpětná vazba ze strany rodičů velice důležitá. Dalším bodem, z mého pohledu podstatným a záchytným, byla znalost diagnózy, na základě které jsem se mohla alespoň teoreticky seznámit s odlišnostmi, které mohou ovlivňovat Tomášovu výchovu a vzdělávání. Informace jsem si průběžně doplňovala poznatky z pozorování Tomáše při pobytu v mateřské škole. Na počátku pro mě byla důležitá také podpora ze strany speciálního pedagoga ze SPC České Budějovice, který vytvořil pro Tomáše podklady pro zhotovení IVP, které jsem následně používala jako výchozí bod při výchovně vzdělávacím procesu. Vzhledem k tomu, že bylo u Tomáše na počátku vysloveno podezření na poruchu autistického spektra, používalo se při práci s Tomášem také strukturované učení, které se u něho osvědčilo. Tuto metodu jsem neznala, a proto jsem se s ní postupně seznamovala prostřednictvím samostudia a následnou konzultací se speciálním pedagogem ze SPC České Budějovice.

### ***Edukační proces probíhající v mateřské škole běžného typu***

Tomáš v mateřské škole působil spíše samotářsky, nevyhledával vrstevníky, neměl rád změny. Při edukačním procesu u něj byla nezbytná notná dávka motivace a povzbuzování. Vzhledem k tomu, že byla u chlapce diagnostikována vývojová dysfázie, spolupracovala jsem také při edukačním procesu s klinickým logopedem z Prachatic. V rámci edukačního procesu se Tomáš podílel na tvorbě společné práce obou integrovaných dětí, při které jsem u něj, kromě jiného, hravou formou rozvíjela rozumové schopnosti (příloha č. 2).



### ***Hrubá motorika***

Na počátku edukačního procesu jsem u Tomáše zaznamenala horší koordinaci při pohybu. Tomáš se odmítal zapojovat do pohybových her společně s ostatními dětmi, nechtěl napodobovat pohyb při cvičení. Rád však lezl po výškách na venkovních prolézačkách, rád běhal a rád se točil na kolotoči.



Tento poznatek jsem při edukačním procesu využila. Tvořila jsem pro Tomáše různé překážkové dráhy, do kterých jsem vkládala prvky pomáhající v rozvoji jednotlivých oblastí. Při nově sestavené dráze byla pro Tomáše vždy nezbytná názorná ukázka, aby pochopil, co se od něj očekává. K rozvoji hrubé motoriky jsem využila například i nafukovací balónek, kdy jsem propojila hru a dechová cvičení. Balónek si Tomáš natolik oblíbil, že jsem je v rámci strukturovaného učení později používala i jako jeden z motivačních prvků. Pro napodobování pohybu jsem využila piktogramy s cvičebními figurami.

### ***Jemná motorika a grafomotorika***

Tomáš v mateřské škole vždy odmítal činnosti, při kterých by se ušpinil, a proto jsem zpočátku při rozvoji jemné motoriky kromě jiného začínala hrou s papírem a jeho lepení na podklad. V průběhu následujících dnů jsem postupně začala zařazovat do edukačního procesu také malování vodovými barvami, při kterých jsem využívala modrou barvu, kterou měl Tomáš oblíbenou. Tato činnost byla zpočátku doprovázena odmítáním a častým mytím rukou. Avšak i přes počáteční obtíže Tomáš vždy práci dokončil. Jako motivaci jsem v tomto případě použila nafukovací balónek, se kterými si Tomáš rád hrál, a tudíž jsem věděla, že je to pro něj velmi silný motivační prvek.

Pro rozvoj jemné motoriky jsem pak zařazovala do individuálních činností malování a hru s různými druhy materiálu. Pomocí rozpíjení modré barvy na mokré čtvrtce jsme tvořili „rybník pro kapra“, pomocí špetkového úchopu a sypání písku na lepidlem potřenou plochu břeh rybníka a pomocí houbičky pak Tomáš maloval nebe, na které lepil vatové obláčky. Tímto způsobem se seznamoval i s různými druhy povrchu.



Při rozvoji jemné motoriky jsem se zaměřila také na stříhání nůžkami. Správný úchop nůžek mu nečinil žádné velké problémy. U Tomáše jsem při nácviku stříhání zaznamenala pozitivní zpětnou vazbu a vzhledem k výborné spolupráci s rodiči se jeho stříhání rychle zdokonalovalo.

Tomáš má dominantní pravou ruku. Tužku drží správně, netlačí na ni. Před každou grafomotorickou činností jsem s Tomášem prováděla uvolňovací cviky ramenního kloubu, kdy jsme malovali dráhy pro auta na velký arch papíru. Kromě jiného jsem využívala hru s prstovými maňásky, tvořili jsme stínová zvířátka. Grafomotorická cvičení jsem vždy přizpůsobovala jeho možnostem. Začínala jsem prvky, které měl již osvojeny, a pokračovala dál, k těm obtížnějším.



### ***Komunikace***

U Tomáše byla komplexně zasažena jak oblast porozumění, tak oblast mluveného projevu. To se odráželo i v myšlení a v komunikaci s ostatními dětmi. Tomáš se nechtěl zapojovat do činností, které byly spojené s básničkami a písničkami. Zakrýval si uši, utíkal z místnosti. Na úplném začátku mé praxe jsem se setkávala s momenty, kdy jsem jeho verbálnímu projevu vůbec nerozuměla a musela jsem vzhledem k dané situaci odhadovat, co mi chtěl sdělit. Při komunikaci s ním jsem byla nucena se soustředit na jednoduchost a používání klíčových slov, která již znal. Tato slova jsem doplňovala gesty. Z mého pohledu bylo tedy nejdůležitější rozvíjet aktivní i pasivní slovní zásobu a tu propojovat do činnosti běžného dne, abych mu byla schopna lépe porozumět a předešla tak negativním reakcím spojených s neporozuměním. V této oblasti jsem spolupracovala s klinickou logopedkou z Prachatic, která mě instruovala, jak při rozvoji řeči postupovat. Jako podpůrný materiál při rozvoji řeči jsem používala dysfagický slovník s piktogramy, které jsem využila i v rámci strukturovaného učení. Pro rozvoj slovní zásoby jsem velice ráda využívala momenty, kdy si Tomáš sám hrál v dětské kuchyňce nebo obchodě, jelikož v těchto situacích velmi ochotně při rozvoji komunikace spolupracoval. Pokud nastala situace, kdy odmítal komunikovat, osvědčil se mi jako motivační prvek maňásek tygra, který mluvil „za něho“.

### ***Sebeobsluha***

Tomáš měl naučené základní hygienické návyky z domova. Dopomoci potřeboval při utírání po stolici. Najíst se uměl lžící sám, použité nádobí si po sobě dokázal uklidit. Svlékal a oblékal se sám, jeho tempo však bylo velmi pomalé. Při oblékání potřeboval dopomoci se zapínáním knoflíků a navléknutím jezdece do zipu, což jsem s Tomášem zdokonalovala na didaktické pomůcce, která k tomuto účelu byla určena. Při nácviu sebeobsluhy jsem za Tomáše nic nedělala automaticky. Vždy jsem mu nechávala prostor k tomu, aby si sám o případnou pomoc požádal. Pokud jsem si však byla naprosto jista tím, že uvedenou činnost zvládne již sám, na žádost jsem nereagovala.

## ***Socializace***

Již na počátku jsem si všimla, že Tomáš pozitivně reaguje na děti mladšího věku. Byl k nim empatický a ohleduplný. Navzdory této skutečnosti si však ve třídě mladších dětí hrál sám, do kolektivních činností se zapojovat **nechtěl** a účast na společných akcích **zásadně odmítal**.

Vzhledem k uvedeným zkušenostem jsem považovala za důležité začlenit Tomáše ještě ve školce do druhé třídy mezi děti, se kterými bude navštěvovat první třídu.

Začleňování do předškolní třídy probíhalo zpočátku pouze v krátkých časových intervalech, které jsem postupně prodlužovala. Pobyt v této třídě jsem spojila se signálem zvonečku, kdy se mohl Tomáš po zazvonění opět vrátit do třídy mladších dětí. Zpočátku byly reakce odmítavé. Časem však získal jistotu, že se může po stanoveném signálu vrátit, a začal se sporadicky mezi děti zapojovat. Později zůstával ve třídě starších dětí i na svačinu.

### ***Příprava Tomáše na přechod z mateřské školy do základní školy***

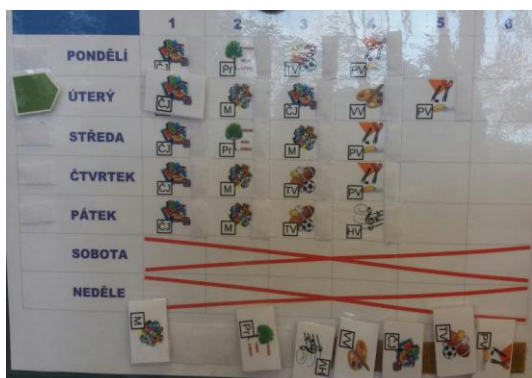
Vzhledem k vlastním zkušenostem z mateřské školy jsem se rozhodla Tomáše na přechod do základní školy připravit a seznámit ho s prostředím, které bude navštěvovat. Pozitivní reakce k tomuto kroku jsem zaznamenala jak ze strany rodičů Tomáše, tak ze strany paní ředitelky uvedené školy. Seznamování s novým prostředím probíhalo formou několika návštěv, při kterých si mohl Tomáš prohlédnout jak školu, tak třídu, kterou bude navštěvovat. Na tuto „přípravu“ následně navazovala „Hra na školu“, prostřednictvím které se budoucí žáci první třídy seznamují s novou paní učitelkou a také s tím, jak to ve škole probíhá. Hra se koná vždy jednu hodinu v měsíci a pokaždé je zaměřena na jinou oblast vzdělávání.

Tomáš při první „Hře na školu“, která byla zaměřena na komunikaci a rozumové schopnosti, odmítal spolupracovat s paní učitelkou a nechtěl se zapojit ani mezi děti, které již znal z mateřské školy. I přes to, že byl ve třídě se svou matkou, reagoval na jakýkoliv podnět odmítavě, byl roztěkaný, podrážděný. Další „Hra na školu“ byla zaměřena na předmatematické dovednosti. Vzhledem ke zkušenostem z předchozí hodiny jsem na Tomášovu lavici ve třídě umístila žetonový systém, se kterým pracujeme v mateřské škole. Jako odměnu měl na základě domluvy s rodiči

vizualizovanou zmrzlinu. Tentokrát se sice nezapojil mezi děti, ale stanovené úkoly plnil. Tato hodina probíhala bez jakýchkoliv negativních projevů.

### ***Adaptační proces Tomáše v základní škole***

První školní den probíhal bez negativních reakcí. Pozitivně reagoval jak na můj příchod, tak na děti, které znal z mateřské školy. Do třídy přicházel v doprovodu rodičů a již zcela automaticky si sedl do lavice na místo, které měl označené svojí fotkou a žetonovým systémem. Následující dny do školy přicházel s radostí, působil klidně a sebejistě. Zpočátku byl do třídy doprovázen matkou, postupně byl doprovod omezován do šatny a následně pouze před školu. Na počátku adaptačního procesu se zdržoval Tomáš pouze ve třídě, v mé bezprostřední blízkosti. V současné době se v prostorách školy, které již dobře zná, pohybuje s větší jistotou a samostatností. Zaznamenala jsem také, že se snaží s dětmi o přestávkách komunikovat a pokud mu dítě nerozumí, snaží se při komunikaci využívat neverbální techniky. Při přípravě učebnic na hodinu zpočátku potřeboval podle vizualizovaného rozvrhu dopomoci. V současné době si již pomůcky připravuje sám, zcela automaticky.



Zpočátku byl Tomáš na zvonění upozorňován, v současné době ho již zcela automaticky akceptuje. Při vyučování sedí na svém místě, pracuje společně s ostatními dětmi. Svoji individuální práci na počátku doprovázel různými verbálními projevy např. zpíváním, nuceným pokašláváním. V současné době již ve třídě respektuje nastavená pravidla nerušit ostatní. Na počátku adaptačního procesu, při hodinách, reagoval negativně na otázky pokládané ze strany paní učitelky, což se v průběhu několika týdnů změnilo. S paní učitelkou navázal kontakt a v současné době při hodině spolupracuje již zcela běžným způsobem.



Po nástupu do první třídy nastala změna i v zapojování se do společných akcí. Tomáš úspěšně absolvoval plavecký výcvik a zapojil se i do mimoškolní akce, při které jednu noc přespal společně s ostatními dětmi z první třídy mimo domov.



Z mého pohledu asistenta pedagoga Tomášovi integrace prospívá, jelikož se snaží napodobovat intaktní děti, navazuje kontakty i s žáky druhé třídy, která se nachází na stejném patře. Mezi dětmi je oblíbený, k druhým lidem, ovšem pouze k těm, které zná, je velmi ohleduplný, snaží se jim pomáhat. Výuku ve třídě nenarušuje. Pozitivně reaguje též na učitele, kteří se podílejí na jeho edukačním procesu. Velké zlepšení jsem zaznamenala také v jeho pracovním tempu, kdy si na počátku adaptace během velké přestávky nestihl ani dojít na WC a nasvačit se. V současné době mu již tento limit stačí.

## **6. 1. 2 Marie (7 let) - dětský autismus, středně těžká mentální retardace**

### ***Osobní anamnéza***

Těhotenství a porod probíhal bez komplikací. Marie se narodila společně se svým dvojčetem v 39 týdnu jako druhá (B). Poporodní adaptace proběhla bez komplikací, byl však zaznamenán pomalý nárůst váhy. Pár dnů po narození si matka všimla zvláštností v pohledu, který byl „nepřítomný“. Do 3. měsíce byla Marie plačtivější, málo spala. Ve 3. měsíci byla poslána na neurologii pro nesprávné postavení nožiček a hypotonický syndrom horních končetin. Do cca 5 měsíců byla u Marie prováděna rehabilitace „Vojtovou metodou“. V průběhu dalších měsíců došlo k zásadní změně v chování. Marie až do 2 let nevyžadovala téměř žádnou pozornost, byla klidná, spokojená. Seděla kolem 7. měsíce, ležla v 10 měsících, samostatná chůze byla zaznamenána až od 14. měsíce. Vývoj řeči byl od počátku opožděn. V roce a půl bylo zaznamenáno žvatlání v kombinaci s jednoduchými slovy, avšak kolem 22. měsíce věku byl vývoj řeči zastaven, prakticky nemluvila, měla vlastní žargon. Teprve kolem 5. roku začala napodobovat zvuky zvířat, používat jednotlivé slabiky, kterými nahrazovala celé slovo. Vyšetření Marie bylo zahájeno na popud matky a to ve 2,6 letech. Na základě psychologického vyšetření byla konstatována porucha autistického spektra. Dle zjištěných skutečností byla následně Marie doporučena do SPC České Budějovice, kde byla taktéž vyšetřena pomocí psychoedukačního profilu PEP-R a ve 3 letech byla diagnóza uzavřena jako dětský autismus se středně těžkou mentální retardací. Na základě doporučení ze SPC byla Marie integrována do běžné mateřské školy.

### ***Rodinná anamnéza***

Marie je narozena jako třetí dítě, vyrůstá v úplné rodině na vesnici v bytovém domě. Matka (40 let) pochází ze dvou dětí, má středoškolské vzdělání, v současné době pracuje jako osoba samostatně výdělečně činná, což jí umožňuje zkombinovat péči o Marii. Otec (42 let) je vyučený, pochází ze dvou dětí. Rodiče dívky aktivně spolupracují se školou i s odborníky. Vytváří pro Marii podnětné a stabilní zázemí. Na rozvoji se aktivně podílí.

## ***Výsledky na základě rozhovorů***

Rozhovory jsem realizovala s matkou, učitelkami z mateřské a základní školy a také s asistentkou ze základní školy. Rozhovory byly vedeny na základě okruhů týkajících se edukačního a adaptačního procesu (příloha č. 1).

### ***Výsledky na základě rozhovoru s matkou***

Při rozhovoru s matkou jsem se zajímala o to, jak probíhaly první dny po nástupu Marie do mateřské školy. Matka v rozhovoru uvedla, že nástup do mateřské školy byl velmi náročný, jelikož Marie pobyt v mateřské škole odmítala, proto ho musela upravovat dle jejího aktuálního emočního stavu. V tomto období ji pomáhala podpora ze strany SPC, kdy jí speciální pedagog instruoval, jak má s Marií pracovat a jak má postupovat při zavádění strukturovaného učení, aby si Marie zvykla na určitý řád. Matka v této souvislosti také doplnila, že zpočátku využívala místo piktoqramů konkrétní předměty, které měla Marie spojené s určitou činností.

Dále jsem se při rozhovoru zajímala o to, co z pohledu matky činilo Marii při pobytu v mateřské škole největší problémy. Dle jejího sdělení to bylo především zapojení se do kolektivu, jelikož se Marie nedokázala s dětmi domluvit, tak přicházely momenty, kdy se u dívky objevovaly záchvaty vzteku. Matka také uvedla, že posun v této oblasti zaznamenala až v dalších letech, kdy Marie začínala v mateřské škole více reagovat na přítomnost dětí a také více spolupracovala s učitelkou a novou asistentkou.

Na otázky týkající se přechodu Marie z mateřské školy do speciální integrované třídy zřízené při základní škole matka sdělila, že přechod proběhl bez obtíží a že nezaznamenala u Marie žádné výraznější negativní projevy. Dle jejích slov se Marie snažila v rámci svých možností zapojit do kolektivu. Matka také uvedla, že si u Marie po nástupu do základní školy všimla rozvoje slovní zásoby, který se však v současné době zpomalil. Z rozhovoru také vyplynulo, že matka u Marie upřednostňuje v oblasti výchovy a vzdělávání především praktické dovednosti, které bude moci Marie v běžném životě použít.

K vlivu skupinové integrace na rozvoj dívky matka uvedla, že ji vnímá pozitivně, jelikož je Marie „mezi svými“, ale zároveň má díky této skutečnosti možnost naučit se sžít s kolektivem zdravých dětí, s čímž se bude průběžně v životě setkávat a také se od



nich může nové věci učit prostřednictvím nápodoby, a jak dodala, bylo pro Marii dobré řešení, že byla integrována již do mateřské školy a mohla se tak přirozeně připravit na přechod do základní školy. Na závěr dodala, že je z jejího pohledu při individuální integraci postiženého dítěte důležité, aby si možnosti svého dítěte uvědomovali i jeho rodiče.

### ***Výsledky na základě rozhovoru s učitelkou z mateřské školy***

Při rozhovoru s učitelkou mateřské školy mě zajímalo, jaké zkušenosti měla před integrací Marie s výchovou a vzděláváním dětí s mentálním postižením a autismem. Na tuto otázku odpověděla, že žádné zkušenosti neměla, jelikož se při své praxi setkávala nanejvýš s dětmi hyperaktivními, ale s takto postiženými ne, a proto pro ni byly zásadní ty informace, které se uvedeného postižení týkaly. Za důležitou informaci týkající se edukačního procesu považuje paní učitelka diagnózu, která pro ni byla tzv. „*odrazovým můstkem*“, na jehož základě mohla hledat potřebné informace o charakteristice mentálního postižení a autismu a mohla se tak alespoň teoreticky na příchod integrovaného dítěte připravit. V rozhovoru dále uvádí, že měla velké obavy z toho, jak bude s postiženým dítětem pracovat, když neví, jak postupovat a jak uvedené metody používat. Jako velmi pozitivní informaci v tomto okamžiku vnímala, že s Marií do mateřské školy bude docházet a pracovat s ní také její matka, která ji se strukturovaným učením průběžně seznamovala. Tento stav se však v průběhu druhého roku její integrace změnil a mateřská škola měla možnost přijmout k Marii asistenta pedagoga. Z rozhovoru s paní učitelkou také vyplynulo, že se během edukačního procesu v mateřské škole u Marie setkávala s projevy chování a reakcemi, které u intaktních dětí nezaznamenala, a tudíž nevěděla, jak na ně má reagovat, aby nedocházelo ke zbytečným afektům. Vzhledem k výše uvedeným skutečnostem se paní učitelka při výchově a vzdělávání zaměřila především na socializaci, sebeobsluhu a také na rozvoj komunikace, což bylo z počátku náročné, jelikož Marie dle jejích slov na pokyny reagovala jen minimálně a její první asistentka při výchovně vzdělávacím procesu spolupracovala pouze okrajově. Na základě vlastní zkušenosti v této souvislosti také dodala: „*Myslím si, že ne každý má na to, aby práci asistenta pedagoga vykonával, protože si nikdo nedokáže představit, co to obnáší, a to zjistí až v tom okamžiku, kdy se s takto postiženým dítětem setká tváří v tvář.*“ Na otázku týkající se vlivu integrace na

výchovu a vzdělávání Marie paní učitelka uvedla, že dívce integrace do mateřské školy prospěla, jelikož se nové dovednosti učila ve spolupráci se zdravými dětmi, které odlišnosti respektovaly, a také, že se učila společně s ostatními v prostředí, které je přirozené a se kterým se bude dále v běžném životě setkávat. Pozitivně vnímá i to, že se u Marie současně s nově naučenými dovednostmi snížil také počet negativních reakcí.

### ***Výsledky na základě rozhovoru s třídní učitelkou integrované třídy v základní škole***

Vzhledem k tomu, že paní učitelka pracuje v integrované třídě, zajímalo mě při rozhovoru, s jakým postižením se při své práci setkává nejčastěji a také, zda má nějaké zkušenosti s výchovou a vzděláváním dětí s autismem. Paní učitelka na tuto otázku odpověděla, že se při své práci nejčastěji setkává s dětmi s lehkým mentálním postižením a také, že se za svou dosavadní praxi s dítětem, které by mělo diagnostikován autismus, nesetkala. Podotkla, že má určité zkušenosti s výchovou a vzděláváním dítěte, u kterého zaznamenala „autistické rysy“. Na otázky týkající se přípravy paní učitelky na přechod Marie do její třídy mi sdělila, že si vyhledávala v odborných knihách informace o projevech tohoto postižení a dále, že úzce spolupracovala s mateřskou školou, do které Marie chodila a také se SPC v Českých Budějovicích, kde se speciálním pedagogem konzultovala možnosti týkající se jejího edukačního procesu. Z rozhovoru vyplynulo, že se v tomto ohledu se speciálním pedagogem ze SPC shodli na tom, že je pro Marii nejdůležitější rozvíjet to, co může uplatnit v běžném životě a na tom také dle jejích slov pracují. Při rozhovoru jsem se také zajímala o to, jak přizpůsobují výchovu a vzdělávání jejím individuálním možnostem. Paní učitelka uvedla, že má v této oblasti velký význam Mariino aktuální emoční naladění, na základě kterého pak připravují v souladu se strukturovaným učením jednotlivé činnosti dne, do kterých zařazují dle potřeby i relaxaci s morčetem, se kterou mají výborné zkušenosti v situacích, kdy potřebují Marii „zklidnit“. V této souvislosti paní učitelka také dodala, že jí osobně se osvědčila metoda „Pevného objetí“. Na otázky týkající se integrace a jejího vlivu na výchovu a vzdělávání paní učitelka uvedla, že u Marie zaznamenala více očních kontaktů, rozvíjí se u ní

komunikace a pozitivní vliv vnímá i v oblasti socializace, jelikož Marie vyhledává možnosti být co nejvíce v blízkosti známých dětí.

### ***Výsledky na základě rozhovoru s asistentkou pedagoga v integrované třídě základní školy***

Stejnou otázku týkající se zkušeností s výchovou a vzdělávání dětí s mentálním postižením a poruchou autistického spektra jsem začínala rozhovor i u asistentky pedagoga. Ta na tuto otázku reagovala sdělením, že se s výchovou a vzděláváním postižených dětí setkala poprvé v rámci absolvování kurzu pro výkon povolání asistenta pedagoga a tudíž téměř žádnou praxi nemá. Také asistentka vnímala znalost diagnózy při práci s Marií jako zásadní. Na základě prvních zkušeností s Marií také přiznala, že měla obavy, zda uvedenou práci zvládne. Z rozhovoru vyplynulo, že po nástupu do integrované třídy základní školy nastalo v adaptačním procesu období, kdy Marie odmítala s asistentkou spolupracovat, což bylo doprovázeno negativními projevy, křikem a házením věcí kolem sebe. Jak v této souvislosti asistentka dodala, bylo velmi obtížné ji jakkoliv motivovat či udržet její pozornost tak, aby nerušila ostatní děti ve druhé polovině třídy. Tato situace se po zařazení nových motivací a relaxačních technik do režimu dne zlepšila. Vzhledem k výše uvedeným skutečnostem jsem se při rozhovoru zajímala také o to, jaké metody při práci s Marií používá a co dělá dívka při individuální činnosti nejraději a naopak co odmítá. V rozhovoru paní asistentka uvedla, že používá strukturované učení, do kterého zapojuje i hru, jelikož se Marie nedokáže delší dobu soustředit. Při přípravě a úpravě činností na hodinu spolupracuje s třídní učitelkou. Dle paní asistentky má Marie nejraději činnosti zaměřené na počítání, přiřazování, třídění a stříhání nůžkami, kde již některé úkoly zvládá sama. Odmítá spolupracovat při nábviku nových grafomotorických dovedností či základů týkajících se „čtení“. Jako prioritní v edukačním procesu v současné době preferuje asistentka pedagoga samostatnost. Na otázky týkající se integrace a jejího prospěchu při výchově a vzdělávání Marie paní asistentka uvedla, že dívce integrace prospívá a jak uvádí „Marie jde stále dopředu“. Domnívá se však, a podotýká, že je to pouze její názor, že by jí více pomohlo, kdyby byla zařazena do školy, která je specializovaná na její postižení, jelikož škola, kterou navštěvuje, nemá takové možnosti a vybavení, které by Marie potřebovala při vzdělávání.

### ***Edukační proces v mateřské škole z pohledu asistenta pedagoga***

Jelikož jsem neměla praktické zkušenosti s dítětem s diagnózou, jakou je porucha autistického spektra v kombinaci se středně těžkou mentální retardací, nedovedla jsem si představit, jak se s takovým dítětem při výchovně vzdělávacím procesu pracuje a co je schopné se naučit. Na počátku mé asistence jsem požádala Mariinu matku, aby pro mě vytvořila seznam činností, které dělá Marie ráda a naopak, co jí vadí, a jak na určité podněty reaguje. Na počátku pro mě bylo důležité, abych Marii co nejvíc poznala. Ze strany rodičů jsem měla maximální podporu, pomáhali mi v situacích, které pro mě byly nové. Nezbytné informace jsem získávala z odborné literatury a také při studiu speciální pedagogiky na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích, a dále z materiálů poskytnutých ze SPC, které se týkaly především strukturovaného učení. Na základě těchto podkladů jsem začala s Marií pracovat a kdykoliv jsem narazila na nějaký problém, konzultovala jsem jej s matkou, učitelkou z mateřské školy nebo se speciálním pedagogem ze SPC České Budějovice, který do naší mateřské školy za Marií dojížděl. Speciální pedagog také na základě vyšetření vytvořil pro Marii podklady pro tvorbu IVP, který pro mě byl základem při jejím rozvoji. Vzhledem k typu postižení jsem se zaměřila při edukačním procesu především na oblast sebeobsluhy, socializace a také na rozvoj komunikace.

### ***Edukační proces v mateřské škole***

Strukturalizace byla jednou ze zásadních úprav, kterou bylo nutné provést na počátku integrace Marie do mateřské školy a která byla vzhledem k jejímu postižení pro edukační proces nezbytná. Pro práci s Marií bylo nutné vytvořit takové podmínky, které by umožňovaly s dítětem pracovat a relaxovat v klidném prostředí. Z tohoto důvodu byla v mateřské škole vytvořena třída a herna, kde jsem s Marií při řízené činnosti individuálně pracovala a která v případě potřeby poskytovala zázemí pro její relaxaci či zklidnění. Při plnění úkolů v rámci strukturovaného učení jsem vždy dbala na dokončení započatého úkolu, a to i za podmínek případné pomoci. Po splnění všech úkolů bylo důležité, aby Marie dostala vizualizovanou odměnu, která jí motivovala. Asi nejtěžší, z mého pohledu, bylo hledat takové činnosti, které by jí opravdu zaujaly. U Marie jsem z počátku při jejím rozvoji zaznamenávala velmi malé posuny, proto jsem pak pozitivně vnímala, když začala některé učené dovednosti používat již zcela

automaticky během krátké doby. V rámci edukačního procesu jsem Marii zapojila taktéž do tvorby společné práce obou integrovaných dětí, při které jsem hravou formou, kromě jiného, rozvíjela její rozumové schopnosti (příloha č. 2).

### ***Jemná motorika a grafomotorika***

Při rozvoji jemné motoriky jsem kromě jiného učila Marii stříhat nůžkami. Při nácvičku stříhání jsem zpočátku používala nůžky s dvojitým úchopem, kterými jsem Marii pomáhala, aby pochopila, že musí nůžky otevřít a zavřít a tím provede nástřih. Při individuální činnosti jsem pak Marii nechávala samostatně pracovat, aby se v učených dovednostech zdokonalovala a také si zvykala na samostatnost při práci.



Jemnou motoriku jsem rozvíjela i tím, že jsem např. pro postavy na společné práci tvořila z vlny obtáčené na pruh kartonového papíru vlasy, které jsme pak společně na postavy nalepily. Záměrně jsem vybrala postavy obou pohlaví, abychom se současně učily rozeznávat rozdíl mezi dívkou a chlapcem.

Marie má dominantní pravou ruku. Je u ní znatelná větší tenze při držení tužky. Její úchop bylo nutné stále kontrolovat a upravovat. Při grafomotorických činnostech jsem u Marie upevňovala základní prvky první grafomotorické skupiny, ve které jsem se zaměřovala na svislé a vodorovné čáry, a také na obloučky a kruh. Při nácvičku jsem používala jak vizuální, tak verbální podporu. Šlo to velmi pomalu a hodně záleželo na tom, v jakém emočním naladění se Marie právě nacházela. Na společné práci integrovaných dětí se Marie podílela i tím, že za pomoci neverbální podpory dokreslila u jedné postavy obličej a vymalovala některé části těla.



Jelikož jsem věděla, že Marie ráda maluje štětcem a vodovými barvami, zařazovala jsem do edukačního procesu i tuto činnost, kdy jsme prostřednictvím hry s vodou a barvami tvořily na společné práci „louku“.

### ***Hrubá motorika***

Při pohybu je u Marie stále znatelná špatná koordinace pohybů a větší napětí v horních a dolních končetinách. Marie má ráda pohyb a hudbu, proto jsem se snažila tyto dvě činnosti propojit a zařazovat jako motivaci při rozvoji hrubé motoriky. Vzhledem k špatnému porozumění bylo velmi obtížné naučit Marii např. poskok snožmo nebo výskok ze dřepu. Vzhledem k předchozím zkušenostem bylo důležité, abych daný úkon s Marií sama prováděla, jelikož nápodoba pro ni byla velmi obtížná. Zjistila jsem, že pokud naznačila i velmi malým náznakem to, co jsem od ní očekávala a byla za to odměněna, snažila se danou činnost zopakovat, což jsem vnímala jako velmi pozitivní. Vždy jsem následně promítala naučené dovednosti i do jiných činností, které jsem propojovala s hrou, která by ji zaujala. Venku jsme společně skákali ze schodů, hráli hru „Na zajíčka“. Hrubou motoriku jsem u Marie kromě jiného rozvíjela také při hře na honěnou, učila jsem jí válet sudy, házet míčem a jezdit na koloběžce. Jako velmi významný prvek při rozvoji hrubé motoriky se mi u Marie osvědčil velký gymnastický míč, na kterém jsem s Marií cvičila rovnováhu. Míč jsem následně využila také jako relaxační a motivační prvek.



### ***Socializace***

Zpočátku se Marie nechtěla zapojovat do hry s ostatními dětmi. Stála mezi dveřmi a děti a jejich hru jen pozorovala z povzdálí. Pokud ji něco zaujalo, projevovala radost úsměvem a poskakováním na místě s neidentifikovatelným verbálním projevem. Jelikož jsem věděla, že Marie ráda skládá puzzle, využila jsem této informace a použila ji jako motivaci při jejím začleňování do kolektivu. Při ranních hrách jsme ve společnosti několika málo dětí skládaly puzzle nebo si prohlížely knížky, které jsme si pak vzájemně vyměňovaly. Procesu výměny či půjčování dívka nerozuměla, a proto byl doprovázen negativními reakcemi. Při začleňování Marie do kolektivu jsem se proto zaměřila na osvojování si dovedností poprosit a půjčit a také na to, aby respektovala ostatní děti při jakékoliv společné činnosti či hře. Pro osvojování si pojmu prosím a půjčit jsem používala kartičku, kdy na jedné straně byla moje fotografie a na druhé straně její. Jelikož měla Marie ráda cvičení na gymnastickém míči, využila jsem tohoto poznatku a prováděla jsem nácvik této dovednosti při hře s uvedeným míčem. Ten, kdo poprosil a byl na viditelné straně kartičky, si mohl od druhého míč půjčit. Marie se tímto učila také trpělivosti, jelikož si na půjčení míče musela vždy chvíli počkat. Zpočátku byl nácvik doprovázen negativními reakcemi, kdy nechtěla respektovat nastavená pravidla, což se po krátké době změnilo. Naučenou dovednost jsem následně upevňovala v různých situacích, které běžně v mateřské škole při interakci s dětmi nastaly.

Při osvojování si této dovednosti jsem úzce spolupracovala také s rodiči, kteří nácvik upevňovali v domácím prostředí. V tom okamžiku, kdy jsem s dívkou začala používat pojem prosím a půjčit, byl výskyt negativních projevů již v menší míře.



Do kolektivu se Marie s osvojováním si nových dovedností zapojovala stále častěji, zaznamenala jsem u ní i větší trpělivost, když musela počkat až na ni dojde řada. Marie však potřebovala i tak stále dohled.

### ***Komunikace***

Marie na počátku komunikovala pouze jednoslovně. Její aktivní slovní zásoba se skládala jen z pár slov nebo jejich částí. Při verbální komunikaci s dívkou jsem používala klíčová slova doplňovaná gesty a náhradním komunikačním systémem v podobě piktogramů a fotografií, které znala a rozuměla jim. Na své jméno Marie reagovala jen sporadicky. Tento problém jsem řešila tím, že jsem při vyslovení jejího jména zatleskala a na tento podnět již reagovala kladně. Pokud při komunikaci pokynům nerozuměla nebo nebylo porozuměno jí, reagovala křikem a vztekáním se, a proto jsem rozvoj komunikačních dovedností vnímala jako prioritní. Kromě práce s náhradním komunikačním systémem jsem do edukačního procesu zařazovala i jednoduché básničky a písničky, na které velmi pozitivně reagovala, ale nebyla schopna je reprodukovat. K rozvoji aktivní slovní zásoby jsem využívala kromě jiného i hru v dětském obchodě a hru v kuchyňce, jelikož zde byly předměty, se kterými se běžně Marie setkávala a mohla si je při pojmenování osahat. S rozvojem komunikace a porozuměním jsem zaznamenávala u Marie větší klid a snahu sdělit druhému to, co potřebuje. Pokud jsem si byla naprosto jistá, že si dokáže o uvedený předmět či pomoc požádat, dávala jsem jí prostor pro aktivitu, nereagovala jsem ihned, nechala jsem jí, aby se snažila požadavek sdělit.



## **Sebeobsluha**

Marie se uměla najíst lžící sama, naučila se také s verbální a neverbální podporou po sobě uklidit použité nádobí, popřípadě vyhodit odpadky do koše, s dopomocí pak utřít vylité pití, oblékat se. Co jí však stále činilo problém, byla sebeobsluha na WC, potřebovala připomínat použití toalety, mytí rukou po vykonané potřebě a čištění zubů po obědě. Na základě metody strukturovaného učení jsem proto ve spolupráci s Mariinou matkou vytvořila k jednotlivým sebeobslužným činnostem vizualizaci jednotlivých kroků.



Zpočátku byla práce s vizualizací náročnější, jelikož jí Marie odmítala. Velmi mi v tomto směru pomáhalo, že uvedenou činnost mohla sledovat u intaktních dětí. Při nábízení těchto dovedností jsem využívala metodu postupných kroků, nápoředy a povzbuzování. Probíhající kroky, jsem při sebeobsluze průběžně ukazovala na vizualizaci. Za jakýkoliv náznak či přechod k dalšímu kroku jsem Marii odměnila. Jako motivaci jsem používala odměnu v podobě půjčení oblíbené „hračky“, bonbón nebo puštění oblíbené pohádky. Tímto způsobem jsem pokračovala dál a upevňovala to, co se již naučila. I zde jsem úzce spolupracovala s rodinou. Později stačilo na vizualizaci dne ukázat na kartičku se symbolem čištění zubů, mytí rukou nebo WC a Marie tento proces již zvládala bez pomoci. Na piktořamech si u jednotlivých činnostech sama průběžně ukazovala, u jakého kroku se právě nachází.

## **Připrava na přechod do základní školy**

Vzhledem k tomu, že Marie potřebovala při učení se nových dovedností více času, začínala jsem s přípravou na její přechod již v průběhu roku. Pravidelně jsme pracovali s vizualizací režimu dne, aby se připravila při přechodu do základní školy na rozvrh dne. U Marie jsem se dále zaměřila na rozvoj v oblasti sebeobsluhy, socializace a komunikace, aby byla schopná se v rámci svých možností zapojit do kolektivu a

respektovat ostatní děti a aby se v případě potřeby dokázala „domluvit“ a postarat se o sebe. Z tohoto důvodu jsem začlenila do přípravy i práci s procesními schématy, aby věděla, co znamenají, a jak s nimi má pracovat. Při individuálních činnostech jsem pak zařazovala do edukačního procesu také práci, kterou již sama zvládala, aby si Marie zvykla na to, že při hodinách v rámci strukturovaného učení bude muset pracovat v určitých situacích bez pomoci.

### ***Adaptační proces Marie v základní škole***

První dny Marie odmítala vstoupit do třídy, stála mezi dveřmi a delší dobu pozorovala dění uvnitř. Působila však klidně, nevyrušovala. Společně s asistentkou se postupně seznamovala s novým prostředím. V této oblasti jsem zaznamenala u Marie velkou zvědavost. Zpočátku se o přestávkách pohybovala pouze na patře, které znala, avšak postupně se začala od své třídy vzdalovat a nyní se již sama pohybuje i v dalších prostorách, které teď dobře zná. Dokáže se již sama v šatně svléknout a přejít do třídy, kde si uloží tašku na své místo. Při pohybu ve škole vyhledává především ta místa, která ji nějakým způsobem zaujala.

Děti ve škole si zprvu moc nevšíkala, avšak pohybovala se v jejich bezprostřední blízkosti. Pozitivně reagovala na spolužáky, kteří si s ní během přestávky hráli. Radost dávala najevo poskakováním a třepáním rukou. U Marie jsem zaznamenala viditelnou snahu zapojit se do kolektivu, snažila se napodobovat děti při skákání panáka. Všimla jsem si také, že v těsné blízkosti pozoruje děti, které používají při práci počítač nebo tablet. Marie respektuje, že si nemůže bez dovození půjčit věci ostatních dětí. Na počátku integrace nereagovala na zvonění, při hodině se vzdalovala ze svého místa pro individuální práci, chodila po třídě a sledovala dění. Pokud ji ve třídě nic nezaujalo, samovolně z ní odcházela. Nerespektovala nastavená pravidla, vyrušovala. V současné době sice nereaguje na zvonění, ale pokud ji asistentka upozorní, odchází do třídy do své lavice, již ví, co bude následovat.



V rámci možností již dodržuje nastavená pravidla, je však u ní nutný neustálý dohled a motivace. Při práci s Marií je využívána metoda strukturovaného učení, kterou od počátku respektuje. Její soustředění při práci ovlivňuje její aktuální stav. Pokud ji činnost, kterou při hodinách společně s asistentkou dělají, zaujme, vydrží pracovat déle, než je pro ni obvyklé, v opačném případě odmítá spolupracovat a dožaduje se odchodu domů. Zaznamenala jsem též rozvoj v oblasti komunikace, používá nová slova, snaží se skládat nové věty, lépe reaguje i na piktogramy. Co se týká sebeobsluhy, je u ní stále nutné připomínat odchod na WC.

## 7 DISKUZE

Téma vztahující se k edukačnímu procesu dětí se speciálně vzdělávacími potřebami je v současné době často diskutováno. Jak jsem při výzkumném šetření zjistila, je pro člověka, který se s postiženým dítětem při edukačním procesu nikdy nesetkal, obtížné představit si, co je pro určitý druh postižení specifické a jak s postiženým dítětem v rámci edukačního procesu pracovat.

Cílem bakalářské práce bylo odpovědět na výzkumné otázky vztahující se k edukačnímu procesu dětí s mentálním postižením a poruchou autistického spektra a jejich přechodu z mateřské školy do školy základní.

### **VO1: Jaké podklady a informace jsou pro asistenta pedagoga při výchovně vzdělávacím procesu integrovaných dětí důležité?**

Vzhledem k poznatkům, které vyplynuly z výzkumného šetření, lze konstatovat, že při edukačním procesu s integrovanými dětmi pracují převážně pedagogové a asistenti, kteří mají spíše zkušenosti s mentálním postižením, než s poruchou autistického spektra. Výzkum ukázal, že jsou pro pedagogické pracovníky při výchově a vzdělávání důležité především odborné informace a podklady vztahující se k metodám a způsobům práce s postiženými dětmi. V tomto ohledu hraje velmi významnou roli SPC, které potřebné podklady a informace pedagogům poskytuje. Tuto skutečnost potvrzuje také KUCHARSKÁ et al. (2003), která uvádí, že při edukačním procesu postižených dětí může dojít k situaci, kdy je zapotřebí odborné pomoci.

Z výsledků výzkumného šetření bylo dále patrné, že je pro pedagogického pracovníka, který má s postiženým dítětem pracovat, velmi důležitá také znalost diagnózy dítěte, a to především proto, že se pedagog může předem seznámit s odlišnostmi ovlivňujícími edukační proces a následně se při práci s dítětem již plně soustředit na konkrétní zvláštnosti v projevech integrovaného dítěte. V tomto ohledu lze souhlasit s tvrzením ČADILOVÉ, JÚNA a THOROVÉ (2007), kteří se domnívají, že znalost diagnózy umožní lepší porozumění projevům chování postiženého jedince a na základě těchto informací pak lze lépe upravit i výchovně vzdělávací proces.

## **VO2: Jak z pohledu asistenta pedagoga ovlivňuje postižení integrovaných dětí edukační proces?**

Z pohledu asistenta pedagoga vnímám, že nejvíce edukační proces integrovaných dětí ovlivňuje narušená komunikační schopnost, která má vliv na celkový rozvoj integrovaných dětí. Nedostatky v oblasti komunikace se negativně projevovaly především v oblasti porozumění, kdy docházelo obzvláště u Marie k negativním projevům a to hlavně v případech, kdy děti nerozuměly požadavkům z její strany, nebo nebylo porozuměno jí. K tomuto závěru dochází i PIPEKOVÁ (2006), která zmiňuje, že jsou děti s narušenou komunikační schopností lehce unavitelní, emočně nestabilní a je narušena i jejich paměť a pozornost.

Na základě vlastní zkušenosti týkající se výchovně vzdělávacího procesu Marie a Tomáše souhlasím také s tvrzením ŠVARCOVÉ (2003), která v souvislosti s edukačním procesem postižených dětí uvádí, že jeden z největších problémů ve výchově a vzdělávání představují děti s autismem, a to zejména pro jejich odlišnost v přijímání informací ze svého okolí. Také dodává, že se takto postižené děti učí velice obtížně a i sebemenší výsledky se dostávají pomalu.

Mohu potvrdit, že jsem při práci s integrovanými dětmi zažila situace, kdy jsem zaznamenala pouze nepatrný posun. Dle mého názoru byl tento stav ovlivňován i tím, že se děti bránily změnám.

## **VO3: Jaké metody asistent pedagoga v edukačním procesu používá?**

U obou dětí byla při edukačním procesu používána metoda strukturovaného učení, která se vzhledem k jejich postižení osvědčila. Tato metoda dětem pomáhala při výchovně vzdělávacím procesu nastavit určitý řád, a to se pak významnou měrou odráželo i při osvojování si nových dovedností a zároveň do jisté míry pozitivně ovlivňovalo i jejich emoční stabilitu. BAZALOVÁ (2014) uvádí, že je tato metoda v České republice používána především u dětí s poruchou autistického spektra a s mentální retardací.

ČADILOVÁ a ŽAMPACHOVÁ (2008) v souvislosti s edukačním procesem postižených dětí, během kterého je používáno strukturované učení, považují za důležité také správné nastavení funkčního odměňovacího systému, který významně napomáhá k úspěšné práci s postiženými dětmi.

S tímto tvrzením také souhlasím, avšak na základě výsledků zjištěných v této práci podotýkám, že ne všechny prvky jsou motivací nastálo. Bylo proto důležité při práci s dětmi hledat nové motivační prvky. Na základě zjištěných skutečností se domnívám, že v této oblasti hraje velkou roli i to, jak dobře zná asistent dítě a v této oblasti příkládám velký význam i pozorování dítěte při různých činnostech a „vytipování“ si tak nových motivačních prvků. Z toho pak vyplývá, že motivací mohou být nejen prvky materiální hodnoty, ale také činnosti běžného dne, které dítě dělá rádo. Do edukačního procesu jsem vzhledem k věku zařazovala také hru, která se mi osvědčila nejen v oblasti rozvoje komunikačních dovedností, ale také při rozvoji jemné a hrubé motoriky, grafomotoriky, socializace a sebeobsluhy. Tímto se ztotožňuji s tvrzením ČERNÉ (2008), která zmiňuje vhodnost využití hry při výchovně vzdělávacím procesu u dětí s mentálním postižením, jelikož je to nejpřirozenější činnost, která se stává u dětí předškolního věku obvyklým nástrojem učení.

#### **VO4: Jak probíhal z pohledu asistenta pedagoga adaptační proces dětí při přechodu z mateřské školy do školy základní?**

Z výzkumného šetření vyplynulo, že nové situace a změny byly u obou dětí doprovázeny negativními reakcemi, což potvrzují i ČADILOVÁ, JŮN a THOROVÁ (2007), kteří uvádějí, že si na změny v běžných životních situacích postižený jedinec zvyká velmi obtížně. Vzhledem k tomu, že špatně odolává zátěži, může u něho změna vyvolat nepřiměřené reakce. Jako jednu ze zátěžových situací uvádí právě nástup do školy nebo školky.

Na základě zjištěné skutečnosti byly obě děti na přechod předběžně připravovány, aby pro ně byl co nejméně zatěžující. Tomáše jsem proto ještě v mateřské škole začleňovala mezi děti, se kterými následně přestupoval do první třídy. V průběhu roku se také aktivně seznamoval s novým prostředím základní školy. Z mého pohledu tato příprava přechod do základní školy pozitivně ovlivnila, jelikož Tomáš přecházel do prostředí, které již znal. Zpočátku sice nerespektoval nastavená pravidla, kterým nerozuměl, a odmítal spolupracovat s paní učitelkou, ale to se v průběhu adaptačního procesu velmi rychle zlepšilo. Marie byla na přechod do základní školy připravována především učením se nových dovedností v oblasti komunikace, socializace a sebeobsluhy. Z výzkumného šetření vyplynulo, že si Marie zpočátku dětí ve škole moc

nevšímala. Zajímalo ji více nové prostředí. To se však postupně měnilo a byla zaznamenána snaha o zapojení se do kolektivu. V průběhu adaptačního procesu však došlo i k situaci, kdy Marie odmítala respektovat nastavená pravidla a spolupracovat s novou asistentkou pedagoga. Tento způsob chování potvrzují ve spojení se změnami i ČADILOVÁ, JŮN a THOROVÁ (2007), kteří dodávají, že se v takových situacích děti obtížně usměrňují, jsou tvrdohlavé, negativistické a také více unavitelné. Uvedený stav se zlepšil po zařazení nových motivačních prvků v rámci strukturovaného učení a zavedení relaxačních chviliek do edukačního procesu.

#### **VO5: Jak z pohledu asistenta pedagoga ovlivňuje integrace výchovu a vzdělávání uvedených dětí se speciálně vzdělávacími potřebami?**

Vliv integrace na výchovu a vzdělávání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami jsem jako asistent pedagoga zřetelně vnímala především v oblasti socializace, sebeobsluhy a komunikace, kdy měly integrované děti možnost zapojovat se do běžných činností a učit se tak formou nápodoby. Toto potvrzují i MERTIN a GILLERNOVÁ (2010), kteří v souvislosti s integrací podotýkají, že zařazením dítěte se speciálními potřebami do prostředí běžné školy lze přispět k rozvoji postiženého dítěte v reálném prostředí, jenž mu bude nabízet uspokojení jak potřeb společných, tak potřeb speciálních.

Jako výhodu jsem při výchově a vzdělávání vnímala i spolupráci intaktních dětí, které při edukačním procesu aktivně pomáhaly a respektovaly nedostatky v situacích, kdy se děti učily nové dovednosti.

## Závěr

Výchova a vzdělávání je celoživotní proces, který se týká jak intaktních jedinců, tak dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Tento proces je náročný a je nutné si hned na počátku práce s postiženými dětmi uvědomit, že pracujeme s jedinci, kteří vykazují při výchově a vzdělávání určité odlišnosti, kterým je potřeba edukační proces přizpůsobit.

Na začátku bakalářské práce jsem si dala za cíl přiblížit edukační proces dětí se speciálně vzdělávacími potřebami včetně jejich adaptace spojené s přechodem z mateřské školy do školy základní, a to z pohledu začínajícího asistenta pedagoga.

Práce je rozdělena do dvou hlavních částí - teoretické a praktické, z nichž každá je dále členěna do jednotlivých kapitol a podkapitol.

V úvodu teoretické části jsem se zaměřila na kapitoly vztahující se k integraci a edukaci dětí se speciálně vzdělávacími potřebami, následně jsem se věnovala charakteristice mentální retardace, poruchám autistického spektra a vývojové dysfázie a hlavním znakům jednotlivých postižení. Dále jsem zde popsala odlišnosti týkající se edukačního procesu postižených dětí. V závěru teoretické části jsem nastínila i metody používané při výchově a vzdělávání postižených dětí

V praktické části jsem přiblížila výsledky z rozhovorů s matkami postižených dětí a dále s učitelkami a asistentkou, které se podílely a podílejí na výchovně vzdělávacím procesu. Rozhovory se týkaly převážně zkušeností s výchovou a vzděláváním postižených dětí, dále informací vztahujících se ke způsobu práce s postiženými dětmi a také vlivu integrace na výchovu a vzdělávání postižených dětí. Vzhledem k tomu, že jsem se v mateřské škole podílela jako asistentka na výchovně vzdělávacím procesu obou integrovaných dětí, doplnila jsem tuto část vlastními zkušenostmi vztahujícími se k edukačnímu a adaptačnímu procesu. V této části jsou taktéž uvedeny konkrétní příklady práce s postiženými dětmi, kdy jsem některá individuální díla shrnula do koláže viz. příloha č. 2.

Z jednotlivých rozhovorů vyplynulo, že s integrovanými dětmi pracovali převážně pedagogičtí pracovníci, kteří neměli s výchovou a vzděláváním postižených dětí žádné zkušenosti, nebo pouze minimální, a proto pro ně byly nejdůležitější informace týkající se integrovaného dítěte a jeho individuálních odlišností v oblasti výchovy a vzdělávání. Z výzkumného šetření dále vyplynulo, že v tomto ohledu může významně pomoci



**znalost diagnózy** postiženého dítěte. S tímto tvrzením se ztotožňují všichni dotazovaní pedagogičtí pracovníci.

Případové studie dále ukázaly, že u postižených dětí ovlivňovala edukační proces **narušená komunikační schopnost**, a s tím bylo spojeno i nedostatečné porozumění, soustředění a emoční ladění. Na základě vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že jsem při práci s integrovanými dětmi navzdory pravidelnosti, systematickosti a trpělivosti zažila situace, kdy jsem v edukačním procesu zaznamenala pouze nepatrný posun, který byl podle mého názoru ovlivňován i tím, že děti odmítaly změny. Z mého pohledu proto bylo velmi důležité nenechat se znejistit a odradit pomalým tempem a negativním chováním integrovaných dětí a snažit se využít získaných informací k hledání nových možností, jak dosáhnout v edukačním procesu stanoveného cíle.

Výchovu a vzdělávání dle zjištěných skutečností pozitivně ovlivňovaly také **vhodně zvolené metody a činnosti**, které byly během edukačního procesu používány. V tomto případě se jednalo o strukturované učení a hru. Dle mého názoru byla zásadní také **vhodně zvolená motivace**, která pozitivně přispívala k dosahování stanovených cílů.

Z výsledků výzkumného šetření je patrné, že integrace do škol běžného typu postiženým dětem prospívá. Pozitivní vliv je zřetelný především v oblasti socializace a učení se prostřednictvím nápodoby, kdy se dítě rozvíjí v reálném prostředí intaktních dětí. Na závěr je však nutné podotknout, že při integraci do běžných škol je dle mého názoru **důležité** brát zřetel také na druh a míru postižení.

## Seznam použitých zdrojů

BARTOŇOVÁ, M.; BAZALOVÁ, B.; PIPEKOVÁ J. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Vyd. 2. Brno: Paido, 2007, 150 s. ISBN 978-80-7315-161-4.

BAZALOVÁ, B. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 183 s. ISBN 978-80-262-0693-4.

BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007, 212 s. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.

ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 405 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, V.; JŮN, H.; THOROVÁ, K. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 243 s. ISBN 978-80-7367-319-2.

ČERNÁ, M. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008, 222 s. ISBN 978-80-246-1565-3.

FISCHER, S.; ŠKODA, J. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008, 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0.

FISCHER, S. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Vyd.1. Praha: Triton, 2014, 299 s. ISBN 978-80-7387-792-7.

GILLBERG, Ch. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003, 122 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8856-2.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

JUCOVIČOVÁ, D. et al. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i*

ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí. Vyd. 1. Praha: D H, 2009, 158 s. ISBN 978-80-87295-00-7.

KENDÍKOVÁ, J.; VOSMIK, M. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky.* Vyd. 1. V Praze: Pasparta, 2013, 109 s. ISBN 978-80-905576-0-4.

KUCHARSKÁ, A. *Školní speciální pedagog.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 223 s. ISBN 978-80-262-0497-8.

LECHTA, V. (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody: školní a třídní vzdělávací program.* Vyd. 1. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-731-5039-5.

MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy.* Vyd. 2. Praha: Portál, 2010, 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.

PIPEKOVÁ, J. (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Vyd. 2. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-731-5120-0.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Vyd. 3. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 80-717-8579-2.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 160 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče.* Vyd. 2., přeprac. Praha: Portál, 2003, 192 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8821-X.

ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 815 s. ISBN 978-80-262-0696-5.

VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 269 s. ISBN 978-80-262-0602-6.

VALENTA, M.; KREJČÍŘOVÁ, O. *Psychopedie: kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*. Vyd. 1. Olomouc: Netopejr, 1997, 193 s. ISBN 80-902-0579-8.

VÍTKOVÁ, M. (ed.). *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. Vyd. 2. Brno: Paido, 2004, 463 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-731-5071-9.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 207 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8544-X.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

## **Seznam příloh**

Příloha č.1- Okruhy otázek pokládaných při rozhovorech

Příloha č.2- Koláž

## Přílohy

### Příloha č. 1

Okruhy otázek pokládané při rozhovorech se týkaly:

Učitelka v mateřské škole (Marie, Tomáš)

- Zkušeností s výchovou a vzděláváním dětí se specificky vzdělávacím potřebami
- Informací týkající se adaptačního a edukačního procesu dětí s postižením
- Odlišností týkající se chování integrovaných dětí
- Spolupráce s asistentkou pedagoga a jejího vzdělání
- Vlivu integrace na edukační proces postižených dětí

Učitelka na základní škole (Tomáš)

- Zkušeností s výchovou a vzděláváním dětí se specificky vzdělávacím potřebami
- Informací týkající se adaptačního a edukačního procesu Tomáše
- Metod a úprav vztahujících se k edukačnímu procesu Tomáše
- Spolupráce s asistentkou pedagoga při edukačním procesu Tomáše
- Vlivu integrace na výchovně vzdělávací proces Tomáše

Matka (Tomáš)

- Odlišností ve vývoji a stanovení diagnózy
- Změn týkajících se práce s Tomášem po stanovení diagnózy
- Integrace a edukačního procesu v mateřské škole
- Přechodu Tomáše do základní školy
- Vlivu integrace na rozvoj Tomáše

#### Učitelka na základní škole (Marie)

- Zkušeností s výchovou a vzděláváním dětí s poruchou autistického spektra
- Informací týkající se adaptačního a edukačního procesu dětí s postižením
- Priorit v edukačním procesu Marie
- Metod a úprav vztahujících se k edukačnímu procesu Marie
- Vlivu integrace na rozvoj Marie

#### Asistentka pedagoga na základní škole (Marie)

- Zkušeností s výchovou a vzděláváním dětí se specificky vzdělávacím potřebami
- Adaptačního procesu Marie v základní škole
- Vlivu postižení na edukační proces a priorit při výchově a vzdělávání Marie
- Individuální práce s Marií a její motivace při hodinách
- Integrace a jejího vlivu na výchovu a vzdělávání Marie

#### Matka (Marie)

- Adaptačního procesu po vstupu do mateřské školy
- Informací způsobu práce s Marií
- Vlivu postižení Marie při začleňování se do kolektivu
- Přechodu Marie do základní školy a její adaptace
- Vlivu skupinové integrace na rozvoj Marie

Koláž- sestavena z individuálních prací integrovaných dětí

