

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Petrovská Olga

**INTEGRACE DÍTĚTE SE SYNDROMEM PRADER-WILLI
V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

Olomouc 2018

Vedoucí práce: Mgr. Lucia Pastieriková, Ph.D.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci na téma Integrace dítěte se syndromem Prader-Willi v mateřské škole, vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů literatury.

V Dubčanech 13. 04. 2018

.....

Olga Petrovská

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Mgr. Lucii Pastierikové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, poskytování rad a metodickou pomoc při jejím zpracování. Také děkuji kolektivu mateřské školy za poskytnutí důležitých materiálů k mé práci.

ANOTACE

Jméno a příjmení	Olga Petrovská
Katedra	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce	Mgr. Lucia Pastieriková, Ph.D.
Rok obhajoby	2018

Název práce	Integrace dítěte se syndromem Prader-Willi v mateřské škole
Název v angličtině	Integration of a child with Prader-Willi syndrome in kindergarten
Anotace práce	Diplomová práce je zaměřená na integrativní vzdělávání dítěte se syndromem Prader-Willi v předškolním věku a v běžném typu mateřské školy. V teoretické části práce jsou vymezeny termíny mentální postižení, mentální retardace, poznatky a informace o syndromu Prader-Willi. Taktéž nezbytná podpora ze stran odborníků zabývajících se touto problematikou, legislativní vymezení integrativního vzdělávání. V praktické části je zaměřená výzkumná část na integraci dítěte v předškolním zařízení. Roční metodické vedení asistentem pedagoga. Na závěr formou pedagogické diagnostiky, z hlediska pedagoga MŠ, posouzení možnosti integrace do běžné základní školy.
Klíčová slova	Integrace, syndrom Prader-Willi, růstový hormon, mentální postižení, mentální retardace, předškolní zařízení, školní zralost, školní připravenost

Anotace v angličtině	The thesis is focused on integrative education of children with Prader-Willi syndrome, preschoolers and kindergarten conventional type. The theoretical part defines the terms mental disability, mental retardation, knowledge and information about the syndrome, Prader -Willi. Also the necessary support from the experts dealing with this issue, the legislative definition integrative education. The practical part focuses on the research part on the integration of children in pre-school facilities. The annual methodological guidance teacher's assistant. In conclusion, in the form of pedagogical diagnostics, from the point of view of the pedagogue of the kindergarten, the assessment of the possibility of integration into ordinary elementary school.
Klíčová slova v angličtině	Integration, Prader-Willi syndrome, growth hormone, mental disability, mental retardation, preschools, school readiness, preparedness to start compulsory schooling.
Přílohy vázané v práci	3
Rozsah práce	87
Jazyk práce	Český jazyk

OBSAH

ÚVOD.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 SYNDROM PRADER-WILLI.....	11
1.1 Růstový hormon u dětí se syndromem Prader-Willi.....	13
2 DÍTĚ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	16
2.1 Vymezení pojmů mentální retardace a mentální postižení.....	16
2.2 Dítě s mentálním postižením v raném a předškolním věku.....	20
3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	23
3.1 Edukační procesy.....	23
3.2 Školní připravenost, školní zralost.....	25
3.3 Diagnostika školní zralosti.....	29
3.4 Portfolio v MŠ.....	30
4 INTEGRATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	32
4.1 Vymezení pojmů integrace a inkluze.....	32
4.2 Předškolní integrace.....	33
4.3 Forma integrace.....	36
4.4 Podmínky úspěšné integrace.....	37
4.4.1 Rodina.....	38
4.4.2 Škola a učitelé.....	40
4.4.3 IVP.....	43
4.4.4 Možnosti poradenství.....	44

II. EMPIRICKÁ ČÁST	45
5 INDIVIDUÁLNÍ INTEGRACE DÍTĚTE S PWS V BĚŽNÉ MATEŘSKÉ ŠKOLE – VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	46
5.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky.....	46
5.2 Použité metody.....	47
5.3 Výzkumný vzorek.....	49
5.4 Kazuistika.....	50
5.4.1 Anamnéza.....	50
5.4.2 Průběh individuální integrace dítěte s PWS v MŠ.....	54
5.4.3 Vyhodnocení a interpretace dat výzkumného šetření.....	73
5.5 Shrnutí a diskuze.....	75
ZÁVĚR	78
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	80
SEZNAM ZKRATEK	85
SEZNAM TABULEK, OBRÁZKŮ A GRAFŮ	86
SEZNAM PŘÍLOH	87

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá tématem „Integrace dítěte se syndromem Prader-Willi v mateřské škole.“ Téma bylo vybráno nejen pro to, že integrace osob všech věkových skupin s různými stupni a druhy postižení do vzdělávacích institucí běžných typů, je tolik diskutovaným tématem a tzv. „moderním trendem“, ale i z osobních důvodů, neboť se nás integrace týká jako pedagogů a také potencionálních rodičů, kterým by integrace mohla radikálně změnit život. Legislativně od září roku 2016 došlo ke změnám ve školském zákoně, kde se upravují oblasti edukace a výchovy dětí, žáků, studentů se specifickými vzdělávacími potřebami a komplexně se dotkly změny i oblasti podpůrných opatření.

Diplomová práce je systematicky strukturovaná do teoretické části a empirické části. V první teoretické části je věnována pozornost vzácnému syndromu Prader-Willi, jeho vzniku, průběhu a dopadu nemoci pro osoby trpící tímto syndromem. Přiblížena je i důležitost medikace růstového hormonu, nezbytného pro správný růst dětí. V následujících kapitolách lze předpokládat bližší definice termínů mentální retardace, mentálního postižení, raná a předškolní péče o osoby s mentální retardací a jejich kognitivní procesy, se kterými musí být pedagog seznámen, aby mohl efektivně pracovat s dětmi se syndromem Prader-Willi. Jelikož je hlavním tématem integrace v mateřské škole, nesmí chybět i podpora odborníků, kteří se touto tematikou zabývají. Jsou zde nastíněny i termíny předškolního vzdělávání, školní připravenost, školní zralost. Pomocí školského zákona a dalších nezbytných zákonů a vyhlášek je věnována pozornost možnostem, které nám přináší legislativní podpora. Za tímto účelem jsou vymezeny termíny integrace a inkluze. Důležitou kapitolou diplomové práce je předškolní integrace a následně podmínky její úspěšnosti u dítěte se syndromem Prader-Willi.

Cílem práce je nejen vytvořit systematický a ucelený přehled informací o vzácně vyskytujícím se syndromu, o podpůrných systémech v procesu integrace, ale hlavně proniknout do problematiky integračního trendu i v praxi. Analyzovat podmínky integrace dítěte se syndromem Prader-Willi v běžné mateřské škole a následně popsat její úspěšnost a prospěšnost pro dané dítě, s posouzením možnosti integrace do běžné základní školy, z hlediska pedagoga MŠ. V práci je předložena kazuistika dítěte se syndromem Prader-Willi, rozhovory s pedagogy mateřské školy a s asistentem pedagoga. V důsledku metody pozorování je vytvořena metodická podpora k denní řízené činnosti pro asistenta pedagoga formou metodických listů, které mohou být prospěšné pro přímou pedagogickou činnost asistenta pedagoga. Z analýzy dostupných dat,

pedagogického portfolia a přímého pozorování, je posouzena možnost integrace dítěte s PWS do běžné základní školy, z hlediska pedagogické diagnostiky.

Diplomová práce na téma integrace dítěte se syndromem Prader-Willi v mateřské škole je určena pedagogickým pracovníkům pro lepší orientaci v dané problematice. Především pomohou získané poznatky rodičům, kteří mají děti s tímto syndromem, při rozhodování o vhodném předškolním zařízení. Taktéž zde rodiče naleznou odpovědi na některé své otázky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SYNDROM PRADER-WILLI

Tato kapitola seznamuje s pojmem syndrom Prader-Willi, který patří k vzácným genetickým poruchám. Součástí kapitoly je pohled do historie, charakteristika syndromu a důležitost růstového hormonu pro život jedinců s tímto syndromem.

První popis a výskyt tohoto syndromu zaznamenal švýcarský pediatr a endokrinolog Andrea Prader (nar. 23. 12. 1919, Samaden – zemřel 3. 6. 2001, Zurich) se svými kolegy Labhartem a Willim v roce 1956, také proto je syndrom po nich pojmenován. Příznaky syndromu jsou u některých dětí viditelné už v kojeneckém věku, a to především výraznou hypotonií, hypogonitalismem¹, kratšími rukami a nohy. Později se objevují příznaky obezity. (Tschech, 1987) Andrea Prader se ve svém výzkumu zabýval endokrinními a metabolickými poruchami a dále poruchy syntézy steroidních hormonů. (Pokrivčák, 2009)

U většiny pacientů s PWS (Prader-Willim syndromem) byly prokázány delece v oblasti chromozomu 15, a to nejvíce v intersticiální delecii v úseku q11 – q13. Je doporučováno v případě podezření na chromozomální delecii provádět analýzu. (Tschech, 1987) Chromozomální delecce je geneticky předána po otcovské linii. (Lečbych, 2008) Vyskytuje se u obou pohlaví. Mimo deficitů genů části dlouhého raménka chromozomu 15, je v konečné fázi rozhodující ve stanovení diagnózy PWS podrobné vyšetření chromozomů z bílých krvinek tzv. lymfocytů, které se na genetickém pracovišti získává odběrem krevního vzorku. Nejvíce je ohrožena oblast v mezimozku (hypotalamu), který při poškození či narušení ovlivní kontrolu pocitu hladu, psychickou stránku, emoční nálady a rozpoložení, žízeň, termoregulaci (tělesnou teplotu) a také bolest. (Zapletalová, 2004) U některých dětí není syndrom rozpoznatelný, charakteristické tělesné znaky se mohou objevit dříve nebo později. Jiné jsou hodně nápadné už při běžném vyšetření. (Zapletalová, 2004) „Klinická symptomatologie se nápadně mění v průběhu prvních týdnů až měsíců života. V první fázi je těžká svalová hypotonie, hyporeflexie, obtíže při pití a polykání, ve druhé fázi je nápadná polyfagie, obezita a psychomotorická retardace (IQ v rozmezí 20 – 90, normální IQ asi u 10 % jedinců).“ (Žižka, 1994, s. 19

¹ **Hypotonie** je stav, kdy dítě vykazuje známky nižšího svalového napětí. **Hypogonitalismus** - snížená činnost pohlavních orgánů, neúplný vývoj pohlavních orgánů. (Zapletalová, 2004)

Některé děti se podobají společnými rysy, typické pro tento syndrom jsou např. oči vypadající jako mandle, úzké rty a čelo, drobná dolní čelist, kůže bývá světlá a špatně snáší slunce. Od narození do 3 let jsou většinou děti drobné, u některých je zaznamenána nižší hmotnost než u vrstevníků, ale potom začínají rychle přibývat na váze a tuk se shromažďuje v oblastech břicha, hýždí a stehen. U většiny dětí je pozorováno vadné držení těla, typická je skolióza (vybočení páteře). Snížený svalový tonus (hypotonie) bývá u některých rodiček odhalen již v těhotenství. Matky v jeho průběhu cítí jen malé nebo snížené pohyby plodu. Po porodu, který nejčastěji končí operativně císařským řezem, z důvodu obrácené polohy plodu (koncem pánevním), děti slabounce pláčou a hůře sají mateřské mléko. (Zapletalová, 2004) Proto i špatně během prvního roku prospívají. Snížený svalový tonus, i když se postupem času zlepšuje, má velký díl na opožděném pohybovém vývoji. A omezuje děti s PWS značně v aktivní tělesné činnosti. Už v dětství je nejtypičtějším příznakem nadváha, vzniklá poruchou hypotalamu a nutností se nekontrolovatelně přejídat. Této posedlosti se lidé s PWS nezbaví, přetrvává celý život. Pokud nejsou striktně kontrolováni, narůstá jejich tělesná váha až do obezity závažného stupně, a v důsledku způsobuje ortopedické vady, cukrovku II. typu, nemoci cév a srdce. Na základě nadváhy se stávají děti s PWS terčem posměchu, upoutávají nežádoucí pozornost okolí a může se stát, že jsou vrstevníky vyřazeny z kolektivu. Mnozí se uzavřou do sebe a je narušeno jejich sebevědomí a řešení nalézají právě v jídle. (Zapletalová, 2004) Díky sníženému růstovému tempu a chybějícímu typickému růstovému švihů během dospívání, měří v průměru o 20 cm méně než je výška běžné populace v dospělosti (ženy dorůstají 145 – 150 centimetrů a muži 152 – 162 centimetrů). (Zapletalová, 2004)

Děti s PWS mívají dobré čtecí schopnosti, dlouhodobou paměť a prostorové vidění. Duševní schopnosti jsou mírně snížené. V matematice mají slabší výkon a i krátkodobá paměť je na nízké úrovni. Za to ve skládání puzzle jsou mistři. Může jim, ale činit potíže přizpůsobit se novému prostředí. Pro tento syndrom jsou typické stavy vzdoru, střídání nálad a projevy agrese vůči sobě a svému okolí. Hlavně tyto výbuchy nastanou kvůli omezování příjmu potravy. Aby dostaly, co chtějí, jsou schopné krást a lhát. (Lebl, Novotná, 2009)

Poruchy termoregulace (řízení tělesné teploty) mohou vést k problému udržení tělesné teploty či způsobit sníženou kožní citlivost ke změnám okolní teploty a v důsledku způsobit oparění nebo omrzliny. Syndrom Prader-Willi je typický i zvýšeným prahem pro vnímání bolesti. Tzn., že lidé mají tendence sebepoškozování jako je štípání, vytrhávání vlasů, trhání kůže kolem nehtů, mnohdy až do krve. (Zapletalová, 2004)

Bohužel chybějící genetická informace nelze i v dnešní moderní době žádným léčebným postupem nahradit, ale některé problémy se dají velmi úspěšně řešit. K dosažení uspokojivých výsledků je důležitá spolupráce lékařů a rodiny. (Zapletalová, 2004)

Syndrom Prader-Willi, patří mezi vzácné genetické poruchy. Česká asociace pro vzácná onemocnění do nového znění zákona č. 48/1997 Sb., po dlouhém úsilí prosadila pojem „vzácná onemocnění“ a „léčivé přípravky pro vzácná onemocnění“, které jsou k dispozici v § 11, písm. f). Tento zákon byl upraven a změněn novelou č. 200/2015 Sb. o veřejném zdravotním pojištění s účinností od 1. září 2015 (upravující i další zákony). Citace ze zákona č. 200/2015 Sb. část čtvrtá: Práva a povinnosti pojištěnce §11: „Pojištěnec má právo na poskytnutí zdravotní péče hrazené v rozsahu a za podmínek stanovených tímto zákonem související s onemocněními s velmi nízkým výskytem v populaci ve smyslu přímo použitelného právního předpisu Evropské unie 19 a) (dále jen „vzácná onemocnění), hrazených podle tohoto zákona.“ (Meditorial, 2016)

1.1 Růstový hormon u dětí se syndromem Prader-Willi

U dětí se **syndromem PWS** je hladina růstového hormonu velmi nízká, skoro nulová. Mohlo by se zdát, že nedostatek růstového hormonu, má za následek u dětí jen nízký vzrůst. Ale při jeho nedostatku má růstový hormon na organismus i další dopady. Mezi ty, které nejčastěji trápí psychiku, patří: úzkost a deprese, únava a úbytek energie, nízká psychická odolnost, špatná koncentrace, opožděná sexuální zralost, ztráta paměti. Dále se nedostatek růstového hormonu podepisuje i na fyzickém zdraví (přibírání na váze, zvýšené riziko osteoporózy, časté zlomeniny kostí, přecitlivělost na teplo a chlad, vznik suché kůže a křehkých nehtů). Při léčbě u dětí se syndromem PWS hraje růstový hormon **velmi důležitou roli** a je pro tyto děti **nezbytný**. (Zapletalová, 2004)

Tkáň podvěsku mozkového, který je znám jako orgán důležitý pro růst jedince, znali už lidé před 100 lety. Teprve ve třicátých letech 20. století poznali účinek růstového hormonu na metabolismus, když experimentovali na laboratorních zvířatech. V čištěné formě byl růstový hormon izolován z hypofýz poprvé v roce 1944. K úpravě růstu u lidských dětí se začal používat

v roce 1957 růstový hormon izolovaný z lidských hypofýz. Velmi brzy byl pozorován účinek růstového hormonu pro simulaci růstu, ale měl i významný vliv na změny v tělesném složení u těchto léčených dětí. Dr. Raben v roce 1959 v prvních studiích potvrdil tyto metabolické účinky růstového hormonu i u dospělých jedinců s deficitem růstového hormonu. Výroba hormonu bakteriemi metodou genetického inženýrství pomocí nové technologie, přinesla v roce 1985 velký zlom, nehledě na to, že množství dostupného léku přestalo být limitováno. Už v roce 1989 byly publikovány i první studie s výsledky, za kterými následovaly zprávy z pracovišť z celého světa, o příznivých metabolických účincích při deficitech růstového hormonu. (Meditorial, 2016)

Dnes je růstový hormon připravován speciálně upravenými bakteriemi, do kterých se vloží gen pro tvorbu lidského růstového hormonu. Biotechnickým postupem vznikne růstový hormon, zcela stejný svou genetikou jako hormon vytvořený v lidském těle. (Lebl, Novotná, 2009)

Buňky předního laloku podvěsku mozkového (hypofýzy), tvoří látku bílkovinné povahy, která se nazývá **růstový hormon**. Ten má v těle především funkci regulační, stejně jako ostatní hormony. Působením na cílové tkáně, jejichž buňky na svém povrchu mají receptory citlivé na účinky růstového hormonu, v těle ovlivňují řadu dějů, růst některých tkání a děje látkové přeměny. Mezi nejnápadnější účinky působení růstového hormonu ve tkáních lidského těla jmenujme: vliv na tělesné složení, na metabolismus svalové a tukové tkáně, funkce ledvin, ovlivnění množství vody v organismu, vliv na krevtvorbu, růst kostí, chrupavky, účinek na srdeční funkci. Významná část, kromě primárního působení růstového hormonu, je zajištěna dalším hormonem podobným inzulinu, který je v těle tvořen pod vlivem růstového hormonu. (Meditorial, 2016).

V různých etapách vývoje organismu jsou různě nápadné i projevy působení růstového hormonu. Deficity hormonu, který ovlivňuje celý tělesný vývoj organismu, má v konečném důsledku klíčový význam pro rozvoj jedince a neméně i vliv na jeho sociální vývoj. (Meditorial, 2016)

Během života se tvorba růstového hormonu mění. Vrcholu dosahuje v období puberty a postupně věkem klesá. Růstové štěrby se uzavírají po ukončení růstu organismu, pod vlivem pohlavních hormonů a další růst už není možný. Nejvíce se růstového hormonu uvolňuje ve spánku v noci. (Zapletalová, 2004)

Podvěsek mozkový neboli **hypofýza** má důležitou roli při tvorbě hormonů, které řídí i činnost jiných žláz. Při sebemenším poškození či narušení funkčnosti, může způsobit komplikace řadě tělesných funkcí. Z centra hypofýzy se růstový hormon uvolňuje do krve a ta jej rozvádí do celého těla. **Hypotalamus** řídí práci hypofýzy a je umístěn v části mozku nad hypofýzou. Čidla hypotalamu hlídají, aby hladiny hormonů zůstaly jen v nutném rozmezí. (Lebl, Novotná, 2009)



Obr. 1 Hypotalamus (Meditorial, 2016)

Je patrné, že růstový hormon hraje důležitou roli v životě jedince a je nezbytný pro normální růst. Nejenže působí na tvorbu svalové hmoty, na množství tuku v těle, ale výrazně ovlivňuje výšku postavy a v neposlední řadě i fyzickou kondici. (Lebl, Novotná, 2009)

„Je potvrzeno, že příčinou růstové poruchy u pacientů s PWS je porušena funkce hypotalamu, který má přímý vliv na tvorbu hormonů v hypofýze. Děti mají hladinu růstového hormonu významně nižší.“ (Lebl, Novotná, 2009, s. 23) Současná medicína tento jev bohužel nedokáže vyléčit, ale může radikálně zlepšit stavbu těla, zvýšit podíl svalové hmoty, ovlivnit tělesnou výšku a celkovou fyzickou kondici. U obou pohlaví je indikován nedostatečný pohlavní vývoj, a proto se podávají náhradní hormony. Pozornost je věnována nezadržitelné a neovladatelné chuti k jídlu, která v důsledku vede k silné obezitě. Nezbytné je proto dodržovat striktní dietní a pohybový režim. S tímto jevem jsou spojeny i poruchy chování. Díky každodenní podkožní aplikaci růstového hormonu se i tyto poruchy mohou zlepšit. (Lebl, Novotná, 2009)

2 DÍTĚ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Druhá kapitola se zabývá pojmy mentální retardace, mentální postižení, kognitivními procesy u dětí. Přibližuje charakteristické rysy u dítěte s mentálním postižením v raném a předškolním věku.

Pod pojmem dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, si mnozí z nás představí člověka s berlemi, holí či na vozíku, ale ve skutečnosti se jedná o různorodou skupinu lidí, s rozdílnými potřebami a problémy. Mezi osoby se speciálními vzdělávacími potřebami, nepatří jen osoby s tělesným, zrakovým, sluchovým postižením, či s duševními a civilizačními chorobami, ale i osoby s mentální postižením. Opožděný **mentální vývoj**, je společným znakem u dětí trpících **syndromem Prader-Willi**. Proto je důležité v praxi volit vhodné postupy a opatření, s ohledem na stupeň a druh postižení, aby tito lidé dostávali takové vzdělání a rozvoj osobnosti v co nejvyšší možné míře. Jen tak dostanou šanci být úspěšní.

2.1 Vymezení pojmů mentální retardace a mentální postižení

U dětí se syndromem PWS se ve většině případů objevuje opožděný mentální vývoj. Pojem **mentální retardace**, která představuje výrazné snížení úrovně rozumových schopností a v psychologii je označována jako inteligence, zatím nebyl uspokojivě definován. Přesto se psychologové stále snaží nebo pokoušejí o jeho přesnější vymezení. (Švarcová-Slabinová, 2006) Podle obecné definice je možno inteligenci chápat jako schopnost učit se z minulých zkušeností, přizpůsobovat se novým situacím a životním podmínkám. Smékal „vysvětluje inteligenci jako jednu z podmínek efektivní adaptace v náročných situacích a v kombinaci s tvořivostí jako předpoklad úspěšného zvládnání nových situací. Upozorňuje však, že využití daru inteligence závisí na tom jak je osobnost v dané oblasti motivována, jaký k ní má vztah.“ (in Švarcová-Slabinová, 2006, s. 32)

O **mentálním postižení** uváděném v obecné rovině nejde jen o časově prosté opožďování duševního vývoje, ale o strukturální vývojové změny. Proto nelze takto postiženého jedince, přirovnávat automaticky k mladším tzv. normálním jedincům, neboť to není jenom otázkou změny ve vývoji kvantitativním, ale i kvalitativním. (Valenta et al., 2013)

Podle Černé můžeme mentální retardaci a mentální postižení chápat jako synonyma, kde samotný syndrom je většinou označován jako mentální retardace. (Černá a kol., 2015)

Dle jiných autorů např. Valenty, Müllera je mentální postižení nadřazeným pojmem a zastřešuje termín pro označení jedinců s IQ pod 85. (Valenta et al., 2013)

„Mentální postižení lze vymezit jako vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových i další schopností v prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která omezuje a oslabuje adaptační schopnosti jedince.“ (Valenta a kol., 2015, s. 9)

Na základě posouzení adaptačního chování a struktury inteligence je určen stupeň postižení. Míra zvládnutí obvyklých sociálně kulturních nároků i inteligenční kvocient na jednoho jedince. Snížená úroveň intelektových funkcí, které vedou ke snížené schopnosti se přizpůsobit denním požadavkům dané společnosti, je podstatná pro stanovení diagnózy. (Valenta a kol., 2015)

DSM-V (Diagnostický a statický manuál duševních poruch) rozlišuje „**Poruchy intelektu**“ na dvě základní formy:

- 1) **Intelektuální postižení** - nedostatečné rozvinutí intelektu
- 2) **Demenci** - postupný úbytek intelektu

Dle MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí) rozdělujeme stupně mentální retardace na:

F70- Lehká mentální retardace (IQ 50 až 69)

F71- Středně těžká mentální retardace (IQ 35 až 49)

F72- Těžká mentální retardace (IQ 20 až 34)

F73- Hluboká mentální retardace (IQ pod 20)

Je nutné zdůraznit, že IQ u jedince s mentálním postižením není faktorem důležitým ani určujícím. Ve speciálně pedagogické práci se vychází i z dalších aspektů, kterými jsou např. socializace, osobnost jedince, komunikace, sociální okolí, prostředí kde žije atd. (Krejčířová, 2013)

V průběhu svého života se všechny děti vyvíjejí. U dětí s mentálním postižením jsou kognitivní procesy a jejich vývoj odlišný než u intaktních jedinců. Specifika si uvedeme v následujícím textu:

Emocionální vývoj

Menší schopnost ovládat se závisí na řídicí funkci. Kladné emoce jsou přenášeny do situací, které dítě dokáže zvládnout. V situacích, které se nenaučilo, mohou nastat výbuchy vzteku, poruchy citového vývoje. U citově labilních jedinců jen bezvýznamná narážka může navodit silnou reakci. Děti s mentální retardací mají neadekvátní výkyvy nálad. (Valenta et al., 2013)

Vývoj charakteru

Také u dětí s mentální retardací platí, že se musí řídit mravními normami, které jsou platné v každé společnosti. Rozvíjení charakteru závisí na okolním prostředí, na výchově, i když zde bývá ovlivňován vlastnostmi nervové soustavy. Účinným způsobem při vytváření charakteru zvláště u dětí s mentální retardací je výchova správných návyků. Jde o činnost obtížnou, ale neznamená to, že je zcela nemožná. Dítěti se musí stále vhodnými způsoby vysvětlovat jakým způsobem a co se po něm požaduje, proč je některé chování nevhodné. Dítě to musí pochopit. Je nutné, aby si vytvořilo správný návyk, neboť u dětí s mentálním postižením je vytvářeno silné spojení mezi činností a prožitkem. (Franiok, 2008)

Žáci s mentálním postižením v oblasti **smyslové percepce** mohou vykazovat následující zvláštnosti:

- problémy v percepci detailu
- snížený rozsah zrakového vnímání, taktéž zpomalenost
- silně je porušena diskriminace figury a pozadí (u osob s mentálním postižením musíme tyto obrazce výrazně odlišit od pozadí)
- porucha hloubky vnímání
- snížená citlivost hmatových vjemů
- nedokonalé vnímání času a prostoru
- opožděná diferenciací fonému a jejich zkreslení, které je charakteristické pro akustický analyzátor atd. (Valenta a kol., 2015)

V souvislosti s **myšlením**, které je poznávací funkce, hovoříme o poznání zprostředkovaném, zobecněném, jehož nástrojem je převážně řeč. Projevují se nepřesnosti a chyby, syntéza a analýza žáků s mentálním postižením je v myšlení spíše konkrétní. Zpomalené myšlení se vyznačuje slabou řídicí funkcí. Je nedůsledné se značnou nekritičností myšlenky, kterou vyjadřujeme pomocí řeči. Slova bývají u osob s mentálním postižením nepřesná, nejen obsahově ale i formálně. Samozřejmě závisí na souvislostech a přímé úměře s hloubkou a typem mentálního postižení. (Valenta a kol., 2012)

Paměť u žáků s mentálním postižením také vykazuje určitá specifika. Nové vědomosti si osvojují pomalu, potřebují mnohočetné opakování, paměťové stopy si vybavují nepřesně, žáci naučené rychle zapomínají, vědomosti neumí uplatnit včas v praxi. Při edukaci je žákům věnována pozornost, která je zaměřená na opakování v součinnosti s prvky relaxace, s variabilitou technik a didaktických metod. Žáci s mentálním postižením mají spíše mechanickou paměť, která je charakteristická tím, že udrží stopy bez většího výběru. (Valenta a kol., 2012)

Zvláštnosti paměti dětí s MR

K základům psychického vývoje dítěte můžeme řadit paměť, díky ní dítě získává dovednosti, vědomost a je schopno si uchovat minulou zkušenost. Podle toho jak je hluboké postižení dětí, závisí na tom i časté opakování. Nové věci si osvojují velmi pomalu, získané poznatky nedokážou vhodně využít v praxi. Neblahý vliv na funkci paměti má nedostatek spánku, nedostatek čerstvého vzduchu, působení některých léků či zneužívání návykových látek, nesoustředěnost. U dětí s mentálním postižením je potřeba opakování učiva a cvičení paměti, které bude hlavně založeno na správném pochopení procesu. (Franiok, 2008)

Na základě vnímání člověk poznává své okolí a z takto získaných informací se orientuje v prostředí. Charakteristická omezená schopnost vnímání dětí s mentálním postižením ovlivňuje průběh celého jejich psychického vývoje. Děti neprojevují snahu si prohlédnout vše do detailů, dívají se jen povrchně, nezajímá je jejich podstata a funkce. S rozvojem řeči bezprostředně souvisí sluchové vnímání. U dětí s poškozenou nervovou soustavou je zpožděná schopnost rozlišovat hlásky. Myšlením je nutné obohacovat životní zkušenosti dětí, představy, počítky a vjemy. V případě nedostatku podnětů, brzdí se rozvoj vnímání dítěte a zpomaluje rozvoj myšlení a prohlubuje mentální retardace. (Franiok, 2008)

S bezprostředním vnímáním a poznáním souvisí **pozornost**, kterou lze členit na bezděčnou (zaměřuje se na silné podněty, např. intenzivní zvuk) a záměrnou, která má charakter podmíněného reflexu, je vázána na vůli a z hlediska vyučovacího procesu je nejdůležitější.

U žáků s mentálním postižením vykazuje záměrná pozornost nízký rozsah sledovaného pole, snadnou unavitelnost, ulpívání na představách, sníženou schopnost rozdělit na více činností, nestálost. Čím větší kvantita výkonu, tím narůstá i větší počet chyb. Žák s mentálním postižením udrží pozornost poměrně kratší dobu a je důležité, aby následovala po soustředění relaxace. Kognitivní funkce mají ve vyučovacím procesu zcela zásadní roli, ale i další specifika osobnosti žáků v oblasti emotivity, aspirace či vůle se podílejí ve vyučování. (Valenta a kol., 2015)

2.2 Dítě s mentálním postižením v raném a předškolním věku

Aby výchovně-vzdělávací proces u dětí se syndromem Prader-Willi byl úspěšný, a podpořil se rozvoj a začlenění dětí do společnosti, je vhodné začít již v raném věku. Už v mateřské škole si děti zvykají na určitá pravidla, potkávají se s kamarády, odpoutávají se od matky.

Ontogenetický vývoj je pro všechny děti společný, i když každé dítě se vyvíjí jinak. Právě proto je důležité znát běžný vývoj dítěte daného věku. Pokud jsou zjištěny výraznější odchylky ve vývoji, je nutné doporučit rodině návštěvu odborníka. Mezi ně patří lékaři, fyzioterapeuti, psychologové, speciální pedagogové, logopedi atd. V České republice je zajišťována speciálně pedagogická péče především středisky rané péče, speciálně pedagogickými centry a pedagogicko-psychologickými poradnami. (Černá a kol., 2015)

V raném a předškolním věku mají děti s mentálním postižením určité charakteristické rysy jak v oblasti vnímání, pozornosti, myšlení, komunikace, učení, tak v citovém a sociálním vývoji. Vliv má i stupeň postižení. (Černá a kol., 2015)

OBDOBÍ NOVOROZENECKÉ

Miminko se v tomto období příliš neprojevuje, v bdělém stavu se projevuje díky vrozeným reflexům. (Kopecká, 2011) V tak raném věku je obtížné určit mentální postižení, ale kde jsou výrazné i vnější znaky postižení, dá se předvídat např. Downův syndrom, hydrocefalus atd. Pokud je výrazné postižení motorického vývoje, dá se uvažovat o těžkém a hlubokém stupni mentálního postižení. (Černá a kol., 2015)

OBDOBÍ KOJENECKÉ

V tomto období se vytváří vazba na matku, rozvíjí se motorika, smyslové vnímání, první řečové projevy. Rozvíjí se sociální kontakty. U kombinovaných postižení lze diagnostikovat již těžký a hluboký stupeň postižení. Porušená je senzomotorická koordinace, jemná motorika a zaostává vývoj pohybových funkcí. (Černá a kol., 2015)

Jemná motorika dosahuje na konci kojeneckého období úrovně, ve které je dítě schopno klást kostky na sebe. (Valenta et al., 2013)

OBDOBÍ BATOLECÍ

V tomto období se rozvíjí vzpřímená chůze. Je to období symbolického uvažování a počátku řeči. Děti si začínají uvědomovat vlastní já, chtějí být samostatné a za účelem uplatňování vlastní vůle jsou i tvrdohlavé. Toto období bývá označováno jako období prvního vzdoru. Začíná být nápadná lehká mentální retardace a mentální retardace středního stupně. Výrazně zaostává motorika, špatně se vytvářejí základní hygienické návyky, děti většinou nedovedou samostatně jíst, řeč bývá od počátku nesprávná a opožděná. (Černá a kol., 2015)

Nejvýznamnějším prostředkem tohoto období je hra. Velký pokrok mají děti ve vývoji řeči, je nutné dávat dětem správný mluvní vzor, bez šišlání, zdrobňování. Děti zvládnou reprodukovat svoje zážitky, napodobují domácí práce, čtení textu, básničky, písničky. (Valenta et al., 2013)

OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍ

Formuje se dětská osobnost a sociální chování. Zdokonaluje se motorika, hlavně v senzomotorické koordinaci. Hra je základní činností. U dětí s mentálním postižením je snížena schopnost komunikace, vystupují výrazně poruchy uvažování a vnímání. Tyto děti mají problémy s navazováním sociálních vztahů. Dobře lze diagnostikovat lehkou mentální retardaci. (Černá a kol., 2015)

V tomto období se zcela dominantní činností stává hra. Charakteristické pro tohoto období je přechod izolované hry (kdy si dítě hraje samo) ke hře paralelní (dítě si hraje samo, ale v těsné blízkosti druhých) a nakonec vytváří skupinky. Hry bývají obsahově komplexnější. Pro toto období jsou významné pohybové hry, hry s pravidly, soutěživé hry v místnosti i venku. Převažuje sledování filmů, návštěvy různých představení, poslech pohádek. (Valenta et al., 2013)

V tabulce 1 je uvedeno adaptivní chování dětí ve věkovém období do šesti let podle stupně mentálního postižení. (Černá a kol., 2015)

Adaptivní chování u osob s mentálním postižením dle Sattlera

Úroveň	Věk od narození do šesti let
Lehká mentální retardace	Běžný vývoj sociálních a komunikačních dovedností, minimální postižení v senzomotorické oblasti, dítě bývá v tomto věku zřídka odlišeno od ostatních.
Střední mentální retardace	Dítě používá řeč nebo se učí komunikovat, setkáváme se však se slabým sociálním uvědoměním, s opožděním v motorickém vývoji a s potřebou výcviku v oblasti sebeobsluhy.
Těžká mentální retardace	Chabý motorický vývoj, minimální použití řeči, výrazné problémy v oblasti sebeobsluhy, dítě používá pár slov nebo nemá žádné komunikační dovednosti.
Hluboká mentální retardace	Rozsáhlé postižení, minimální kapacita pro fungování v senzomotorických oblastech, potřebuje celoživotní péči.

Tabulka 1 (Černá a kol., 2015, s. 127)

3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Třetí kapitola se zabývá edukačními procesy, platnou legislativou v předškolním vzdělávání, školní zralostí a připraveností dítěte na roli žáka, a s tím spojenou diagnostikou školní zralosti. S přiblížením pedagogického portfolia, jako důležitého nástroje v mateřské škole, který slouží nejen k individuálnímu rozvoji dítěte, ale poskytuje i informace o jeho projevech, pokrocích a dosažených úrovních při naplňování vzdělávacích cílů.

Děti se syndromem Prader-Willi vykazují v **předškolním věku** určitá specifika chování. Projevuje se jejich zvýšená, neukojitelná touha po jídle, které se snaží opatřit všemožnými způsoby. Učí se, co smí jíst a co ne. Je nutné mít stravu dítěte pod kontrolou. Rovněž je nutná zvýšená pohybová aktivita, při které je možné buďto snížit hmotnost či posílit svalovou hmotu. Děti se **syndromem Prader-Willi** mají sklon k výbuchům agresivity a vzteku, a to hlavně pokud je jim odírán přístup k jídlu, to se projeví jejich tvrdohlavostí. Jejich chování, klade vysoké nároky na trpělivost okolí.

3.1 Edukační procesy

Na svět dítě přijde jen velmi málo připraveno a bez pomoci by nebylo schopno dále pokračovat ve svém životě. Primitivní instinkty nestačí, je potřeba dítěti poskytovat podpůrné a rozvíjející činnosti. Jakou bude mít dítě kvalitu dětství, ovlivňuje míra naplnění potřeb. Zásadní změny a nejintenzivnější růst a vývoj probíhá právě v době předškolní. Je prokázáno, že první čtyři roky svého vývoje se dítě naučí nejvíc než v jiném období. (Kolláriková, Pupala, 2010)

Lidé se v průběhu celého života různými způsoby vzdělávají a učí. Vzdělávání a učení dětí začíná již od prvních dnů života. V každém vývoji jedince se objevují některé druhy edukačních procesů. Podle současné teorie rozlišujeme tři typy edukace:

1. Formální učení a vzdělávání
2. Neformální učení a vzdělávání
3. Informální učení a vzdělávání. (Průcha a kolektiv, 2016)

Podle toho, do jaké věkové skupiny populace zasahují druhy učení a vzdělávání, podle toho jsou charakteristické. Po celou dobu života jedince probíhá informální učení a vzdělávání. Na děti působí už od prvních dnů po narození. Takže až do zahájení povinné školní docházky se

vzdělávají převážně jen informálně. Toto vzdělávání se uskutečňuje v rodinách. V každodenních komunikačních kontaktech může být i uskutečněno tzv. mezigeneračním učením, kdy se děti vzdělávají většinou spontánně a neuvědomovaně, ale mnohdy záměrně a systematicky. (Průcha a kolektiv, 2016)

Například, když maminka učí dítě samostatnosti v oblékání. Mezigenerační učení je ve výzkumech ještě málo probádaným polem. O tom, jak se projevuje informální učení a vzdělávání dětí, máme málo poznatků a stále se neví pořádně, co je jeho obsahem. Je to tím, že informální učení probíhá nahodile, neorganizovaně, aniž by si to rodiče či dospělí, vrstevníci uvědomovali. Už během raného věku působí na děti některé způsoby formálního vzdělávání. Jedná se o děti, které navštěvují mateřské školy či jiné vzdělávací instituce. Zde víme co je obsahem vzdělávání, to probíhá organizovaně s očekávanými cíli a stanovenými plány. To vše je stanoveno, předepsáno v kurikulárních dokumentech. V České republice je to rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (Průcha a kolektiv, 2016)

Pro plnohodnotné prožití předškolního věku v mateřské škole je kladen důraz na přirozenost, vyváženost naplňování potřeb a získávání zkušeností ve všech oblastech osobního rozvoje. Musí být respektována individualita dítěte, jeho možnosti, zdravotní či sociokulturní odlišnosti. (Kolláriková, Pupala, 2010)

Zákon č. 561/2004Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění a RVP (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání) vymezují cíle a ukládají požadavky k plynulému přechodu do povinného vzdělávání.

K hlavním cílům můžeme řadit:

- nápomoc při přizpůsobení, emocionální a sociální rozvoj
- poskytnutí podmínek k samostatnosti
- podpora k poznávání a učení
- poznávání okolního světa
- rozvoj myšlení a intelektu
- rozvoj komunikačních dovedností
- rozvoj tvořivých schopností (Tomášová, 2012)

Naše společnost je založena na pomoci dětem v rozvoji a učení, pomoci při osvojování základů hodnot. V rámci vzdělávacího programu jsou oblasti předškolní výchovy členěny do pěti oblastí – Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. (Kolláriková, Pupala, 2010)

Specifika předškolního vzdělávání jsou promítnuta i do *Školních vzdělávacích programů a Třídních vzdělávacích programů*. Dítě je odkázáno na dospělého, který mu pomáhá v osamostatňování. V mateřské škole je to učitel, který přejímá v době adaptace dítěte roli rodiče. (Tomášová, 2012) Proto ze stran učitelů je vyžadován profesionální přístup, osobnostní vyzrálost a vzdělanost. Profesionální připravenost potřebuje stále více dětí se specifickými potřebami. Učitelé musí být schopni dotvořit si na základě vzdělávacího programu svůj vlastní program, dokázat komunikovat s rodiči a nést zvýšenou míru odpovědnosti. Poskytnout dětem individualizovanou péči a pracovat s integrovanými a věkově smíšenými skupinami. (Kolláriková, Pupala, 2010)

Na otázku, co se děti neformálně učí, odpovídá ontogenetická (vývojová) psychologie. V četných publikacích vysvětlují autoři, co se dítě naučí po narození a v průběhu jednotlivých měsíců detailně např. (Langmeier, Krejčířová, 2006; Vágnerová 2000, 2012). Do věku zahájení školní docházky jsou děti pod vlivem procesu učení, který napomáhá jejich vyvíjení. Jsou to oblasti: senzomotorická oblast, verbální a komunikační, oblast kognitivní oblast sociální a kulturní. (Průcha a kolektiv, 2016)

3.2 Školní připravenost, školní zralost

Už se vstupem do mateřské školy je to pro dítě se syndromem PWS velký krok do neznámého světa, mění se i určitým způsobem životní styl rodiny. Ta se snaží přizpůsobit potřebám a možnostem dítěte. Rodiče se snaží začlenit dítě do kolektivu mezi intaktní (zdravé) děti, a pokud vidí, že prvotní integrace měla přínos pro dítě, nebrání se zařadit ho do výchovně-vzdělávacího procesu běžné základní školy. Před nástupem do první třídy základní školy, se zjišťuje, jestli je dítě zralé a připravené zvládnou svou novou roli žáka.

Z pedagogického i psychologického hlediska jsou u většiny autorů zahrnuty tři základní složky pod pojmem **školní zralost**:

- Fyzická zralost: tu posuzuje pediatr při pravidelných lékařských prohlídkách.
- Psychická zralost: zrání organismu
- Sociální zralost a emocionální: které se projevují v sociálním prostředí pomocí chování a jednání (Otevřelová, 2016)

V praxi **školní zralost** posuzuje pediatr do dovršení pěti let dítěte, v posledním roce před nástupem dítěte do povinného vzdělávání pedagog mateřské školy, při zápisu dítěte do základní školy učitel ZŠ. Definice školní zralosti se u mnoha autorů shoduje převážně v tom, že jde o stav organismu dítěte, který musí být na takové úrovni, aby bylo schopné přizpůsobit se prostředí školy a schopno přijmout roli žáka. Jde o celkový komplex schopnosti a dovednosti jedince, s kterými by měl vstoupit do školní zátěže, kde hlavní činností je učení. (Tomášová, 2012)

Nástupem dítěte k povinné školní docházce končí předškolní období. Je vhodné, aby poslední rok před nástupem dítěte do školy navštěvovalo mateřskou školku, aby mělo možnost adaptovat se na skupinu dětí a výchovný řád. V předškolním oddělení mateřské školy jsou děti didakticky připravovány na vstup do školy. Přicházejí k zápisu na základní školu v tom roce, kdy dovrší 6. rok života. Rodiče se mohou rozhodnout o školní odklad, a pokud je to pedagogicko-psychologickou poradnou doporučeno, bude jim vyhověno. Dítě se musí podrobit vyšetření u dětského lékaře a v pedagogicko-psychologické poradně. (Kopecká, 2011)

Pojem školní zralost skrývá vnitřní vývojové předpoklady ve vztahu k funkcím závislých na zrání. Odolnost jedince se zlepšuje, snižuje se emoční labilita, dozrává centrální nervová soustava. Pro školní zralost je centrální nervová soustava přiměřená. Zralost centrální nervové soustavy je nezbytná pro motorickou a senzomotorickou koordinaci, laterální, zrakovou a sluchovou perцепci. Sledují se jednotlivé oblasti, mezi které patří oblasti tělesné, sociální, citové, perцепčně motorické, rozumové, koncentrace, motorika, řeč a jiné. (Otevřelová, 2016)

Podle novely školského zákona (č. 561/2004 Sb., viz § 36 odstavec 5, školského zákona) je termín zápisu k povinné školní docházce posunut na konec května. Dále zákon přímo stanovuje: „Žák plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu (§ 178, odstavec 2.), v němž má místo trvalého pobytu (dále jen „spádová škola“), pokud zákonný zástupce nezvolí pro žáka jinou než spádovou školu.“

Pokud se rodiče rozhodnou o odklad školní docházky, musí učinit některé nezbytné kroky:

- Žádost o odklad se vyhotovuje v písemné podobě, posléze je předána řediteli základní školy.
- Doporučení od klinického psychologa či odborného lékaře a doporučení od příslušného školského poradenského zařízení.
- V případě, že rodič chce žádat o odklad plnění povinné školní docházky, musí dítě zapísat do základní školy. Rodič se musí k zápisu dostavit, jestliže dítě dovrší 6 let do 31. srpna daného roku, je to povinností zákonného zástupce a zde o odklad požádat.
- Z novely školského zákona vyplývá, že o odklad povinné školní docházky má rodič učinit „v době zápisu dítěte k povinné školní docházce podle § 36 odstavce 4”.
- Zákonný zástupce je školou informován o povinnostech předškolního vzdělávání dítěte a možnostech a způsobech jejího plnění. (Tomášová, 2012)

Příští rok je opět nutné požádat o přijetí plnění školní docházky, ale dítě už se nemusí dostavit osobně. Školní docházku je možné odložit o jeden rok. Zákon uvádí, že dítě musí nastoupit do první třídy v tom školním roce, ve kterém dovrší osmý rok věku. Dále školský zákon uvádí, že pokud se po nástupu do školy projeví tělesná nebo duševní nezralost, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce školní docházku odložit. Toto rozhodnutí musí být ještě v prvním pololetí první třídy, dítě se vrací do mateřské školy. (Zákon č. 561/2004 Sb., dále jen školský zákon)

V teorii se nejčastěji používá místo pojmu **školní zralost** pojem **školní připravenost**. Důvodem je soustředěná pozornost na individualitu dítěte, celková změna ke vzdělávání, přizpůsobování podmínek jednotlivým dětem a jejich rozvíjení. Školní zralost není podmínkou pro vstup do povinného vzdělávání. Dítěti se má přizpůsobit pedagogická situace, tak aby ho účinně rozvíjela. (Tomášová, 2012)

Do školní připravenosti také spadá motorická oblast grafomotorická. Zahrnuje oblast sociálních zkušeností, patří sem připravenost na roli žáka, připravenost na zvládání potřebných norem chování, verbální připravenost. Tady můžeme pozorovat dítě při hře, při řízené či neřízené

činnosti, řeč, samostatnost chování, aktivity, sebeobsluhu, emoční prožívání. (Otevřelová, 2016)

Připravenost ve svém významu zahrnuje, jak biologické zrání organismu, tak současně vliv prostředí a výchovy. Do **školní připravenosti** se výrazně promítá působení rodiny, od které přijímá její hodnoty a normy. V průběhu docházky do mateřské školy si dítě mnohé návyky jednání a způsoby chování či sociální dovednosti, které bude potřebovat na základní škole, osvojuje tréninkem a rodinnou výchovou, případně zajímavými činnostmi. (Tomášová, 2012)

Období školního věku je ohraničeno nástupem na školu základní. Rozděluje se na tři fáze:

- raný mladší školní věk- od 6, 7 let do 8 až 9 let, charakterizuje se změnou životní situace
- střední školní věk- od 8, 9 let do 11, 12 let, děti začínají dospívat, období přestupu na druhý stupeň
- starší školní věk -11, 12 let až 15 let, ukončení základní školní docházky (Kopecká, 2011)

ŠKOLNÍ NEZRALOST/NEPŘIPRAVENOST

Příčiny školní nezralosti jsou ovlivněny vnitřními i vnějšími determinanty ve vývoji dítěte. Termín školní nezralost znamená zpomalení procesu zrání nebo z určitých důvodů dočasně zastavení, regresivní proces u předškolních dětí mohl proběhnout z důvodu nemoci a jejich vývoj se zastavil, zpomalil nebo dokonce vrátil do předchozího stádia. Pro zvládnutí povinné školní docházky dosud nebyla v případě školní nezralosti dosažena potřebná úroveň dítěte, nedosahuje takových kvalit, které představuje norma školní zralosti, zjišťována prostřednictvím standardizovaných testů pedagogicko-psychologickou poradnou. Poradenská praxe vychází z dlouholetých zkušeností při získávání výsledku školní připravenosti, s cílem snížit ohrožující školní neúspěšnost žáků. (Tomášová, 2012).

Při rozhodování o zahájení školní docházky je nutné se rozhodovat s citem a na základě zkušenosti. Na zřetel je potřeba brát i další faktory, kterými mohou být aktuální životní situace rodiny. Pokud u dítěte nezjistíme žádné vývojové nedostatky, ale je v takové životní situaci, kde jsou kladené zvýšené nároky na jeho psychiku, je nutné zvážení jeho nepřipravenosti pro

zahájení školy. Pro děti, které potřebují čas k přirozenému vyzrání je vhodnější odložení školní docházky a podpora v rozvoji oslabených či nevyzrálých oblastí. (Bednářová, Šmardová, 2010)

3.3 Diagnostika školní zralosti

V průběhu předškolního období se diagnostika opírá o dlouhodobé sledování dítěte. Zaměřuje se nejčastěji na motorickou oblast, do které spadá jemná a hrubá motorika, související laterální a sebeobsluhu, úroveň rozumových, verbálních a komunikačních schopností, oblast citového a sociálního vývoje. Zapomenout nesmíme i na úroveň zrakového a sluchového vnímání, neboť některé méně závažné poruchy jsou zjištěny až po zahájení školní docházky. (Vítková, 2004) Diagnostiku školní zralosti používají psychologové, kteří ke zjištění používají běžně *Orientační test školní zralosti*, kterým se sleduje zralost percepčně motorické oblasti (kresba mužské postavy, napodobení psacího písma, obkreslení skupiny bodů). Je to česká verze Kernova testu školní zralosti, vypracovaná Jiráskem. (1968). Pro posouzení školní zralosti jen tento test nestačí, proto je doplňován dalšími, které sledují řečový projev, laterální, grafomotoriku atd. (Průcha a kolektiv, 2016)

V nutných případech jsou prováděna odborná vyšetření na speciálním pracovišti PPP (pedagogická psychologická poradna) nebo SPC (speciálně pedagogická centra) - centra mají v evidenci děti s postižením. Zpravidla u dětí s postižením musíme počítat s opožděnou školní zralostí a tím i vyplývající odložením školní docházky. V diagnostickém procesu musí být požadavky kladené na dítě v souladu s jeho mentální úrovní, stupněm a druhem poruchy, dobou trvání a musí být respektována individualita dítěte. (Vítková, 2004)

V počátcích ontogenetických etap života (ve věku od 3-6 let), psychologové u dětí s mentálním postižením používají tzv. komplexní vývojové škály. Tyto škály hodnotí celkový vývoj dítěte, a to v oblastech řeči, motoriky, sociálního a adaptivního chování. Nejznámější škály jsou: Gesellovy vývojové škály, Bayleyové škály a Mnichovská funkcionální diagnostika. Pro děti předškolního věku používají psychologové především: Stanford–Binetovu zkoušku, Vineladské škály sociální zralosti - hodnocení oblastí adaptivního chování, Vineladské škály adaptivního chování, Škály nezávislého chování a Škály Günsburgovy. U dětí s mentálním postiže-

ním je v rámci diagnostiky doporučována hra. Na paměti by vždy měli mít odborníci, že v prvních šesti letech života, nejsou výsledky diagnostického procesu významným ukazatelem potenciálu dítěte. Obzvláště v tomto období se dítě daleko lépe projevuje v přítomnosti známého dospělého člověka, než když je vytrženo ze svého přirozeného prostředí a je osamoceno. (Černá a kol., 2015)

Role hry v diagnostice u dětí s PWS

Jako prostředek k navázání kontaktu s dítětem a jeho uvolnění, je hra odborníky doporučována u dětí s mentálním postižením jako nejvhodnější typ diagnostiky. Děti mají strach z cizích lidí, přetrvává separační úzkost. Hra u těchto dětí umožňuje diagnostiku dítěte v oblastech motoriky, řeči, sociálních dovedností. Z hlediska diferenciální diagnostiky je důležitá znalost klasifikace her. U dětí s mentálním postižením má hra specifické rysy:

- spíše jednotvárná
- mechanické opakování děje a průběhu
- málo vynalézavá
- dítě těžko spolupracuje s druhými dětmi
- bývá uzavřené
- někdy můžeme pozorovat nadbytečný neklid, odcházení od hry (Černá a kol., 2015)

Je třeba, aby k diagnostice herní situace docházelo v přirozeném prostředí, dítě by mělo být odpočínuté. Děti s mentálním postižením jsou rychle unavitelné, je tedy vhodné, aby hra netrvala déle než 15 minut. Získané informace z rozhovoru s rodiči, anamnézou dítěte i celé rodiny a výsledků dalších diagnostických metod uvádíme do souvislosti se získanými informacemi. (Černá a kol., 2015)

3.4 Portfolio v MŠ

Předškolní věk je velmi dynamickým obdobím s mnoha otevřenými rozvojovými potenciemi. Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání je dána povinnost hodnotit individuální výsledky dětí. Dle RVP PV by měl pedagog u každého dítěte zvláště sledovat rozvoj a osobní vzdělávací pokroky, důležité informace dokumentovat, aby co nejlépe porozuměl konkrétnímu dítěti a vyhověl jeho možnostem a **individuálním potřebám**. (Šmelová a

kol., 2016) Zahraniční autoři Foster, Master (1996) hovoří, že učitelé jsou v poslední době podněcováni, aby nahradili tradiční způsoby hodnocení pokroků žáků novými formami, které by se zaměřily na poskytnutí zpětné vazby. V tuzemských školách s portfoliem nejsou příliš velké zkušenosti. (Šmelová a kol., 2016)

Portfolio v předškolním vzdělávání je důležitým nástrojem, který slouží ke sledování, podpoře a individuálnímu rozvoji dítěte. Používá se k průběžnému monitorování pokroků dětí, často se zaznamenávají i situace, které se nevztahují k výchově a vzdělávání. Portfolio provází dítě během celé výchovně - vzdělávací dráhy. Ukazuje, na jaké úrovni se dítě nachází a jakými etapami si prošlo. Portfolio se zaměřuje na individualizaci vzdělávání a vychází z individuálních potřeb, schopností a možností každého dítěte. (Šmelová a kol., 2016)

Většina MŠ vytváří k záznamům o vývoji dítěte portfolia, která bývají různého charakteru a druhu. Dle Kratochvílové (2011, s. 80) existuje základní rozdělení, které je užíváno v mnoha zemích: (srov. Kratochvílová, 2011, Rolheiser, Bower, Stevahn, 2000, s. 5)

- **Pracovní portfolio** – zaměřuje se na sledování vývoje dovedností a vědomostí, shrnuje všechny práce žáka za určité období
- **Reprezentační portfolio** – v MŠ označováno jako výběrové, zaměřuje se pouze na práce dokončené, tyto portfolia se využívají k závěrečnému hodnocení, v ČR se využívají v přijímacích řízeních na umělecké školy
- **Hodnotící portfolio** – označováno jako diagnostické a prezentuje pokrok žáka, slouží primárně k hodnocení práce žáka. Umožňuje diagnostikovat žákovy pokroky, jeho slabé i silné stránky, ale i odchylky mimo normu. Sleduje rozvoj ve všech oblastech, na tvorbě se podílí samotný žák, ale i učitel a v neposlední řadě rodiče.

Portfolio může poskytnout učiteli, rodičům i žákům podrobnou informaci o procesu učení dítěte, ale i obsáhlejší informace o jeho výsledcích či vzdělávacím obsahu. Učiteli i žákovi je ponechána kontrola nad evaluačním procesem, průběžně je portfolio doplňováno o diagnostické činnosti učitele. (Šmelová a kol., 2016)

4 INTEGRATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Poskytování vzdělání je základní funkcí každé moderní a vyspělé společnosti. Na začátku této kapitoly jsou vymezeny pojmy integrace, inkluze. Součástí kapitoly je školská integrace, s ní spojená platná legislativa, faktory a podmínky úspěšné integrace.

Po 2. světové válce ve vyspělých zemích se cíleně zaměřovali na prevenci vzniku postižení, a to včetně předcházení rizika narození dítěte s poruchou či vrozenou vadou. V dnešní době jsou vyvíjeny v největší možné míře snahy o maximálně možné začlenění osob znevýhodněných do většinové společnosti. Nastává mnoho otázek, jak v oblasti nepřipravenosti společnosti a negativní postoje k lidem s postižením, tak problematika interrupcí a genetiky. Nemůžeme očekávat, že se společnost naučí spontánně přijímat znevýhodněné osoby jako plnoprávné a plnohodnotné lidské jedince, když o jejich postižení nebude mít dostatek informací a žádné příležitosti ke kontaktu a poznávání. (Slowík, 2016)

4.1 Vymezení pojmu integrace a inkluze

Pro spolupráci je důležitý vzájemný pozitivní vztah mezi učitelem a dítětem. Být pedagogem, určitě bychom chtěli mít děti, které jsou samostatné, šikovné, poslouchají, aktivní, komunikativní, prostě bezproblémové. To bychom chtěli i doma, ale závisí na rodině, jaké bude dítě. Jaké vztahy budeme mít ve školce s dětmi, to záleží na erudovanosti, empatii a pochopení dětí učitelem. Děti by měli mít k učiteli důvěru a nebát se požádat o pomoc. Pokusme se vy zdvihovat lepší věci a posilovat u dětí radost z výkonu a chyby berme jako kamarády, kteří nám napovědí, co ještě se dá zlepšit. (Otevřelová, 2016)

Integrace je chápána jako dlouhodobě jako zvolený trend. Pro mnohé svým obsahem zůstává stále obtížně srozumitelným, i když v souvislosti lidmi s postižením, je tento pojem dnes už obecně známý. **Integrace** je označována jako nejvyšší stupeň socializace člověka, jeho opakem je segregace neboli společenské vyčleňování. V oblasti speciální pedagogiky má slovo integrace řadu významů. Podle Jesenského tento pojem můžeme chápat jako „spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin” (in Slowík, 2016, s. 31)

Integrací rozumíme vzdělávání postižených jedinců s nepostiženými vrstevníky a jejich zařazováním do běžných škol, případně do běžných tříd, kde se vzdělávají žáci bez postižení. V České republice byl proces integrace rozvíjen v první polovině devadesátých let, u žáků

se zdravotním postižením, kteří byli vzděláváni v běžných školách. Jednalo se o výjimku, kdy v blízkosti bydliště žáka nebyla dostupná speciální škola. Úkolem základního školství je zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Mezi podmínky při vzdělávání patří překonávání bezpočetného množství bariér, jak materiálních a technických, nedostatek rehabilitačních pomůcek až po psychologické lidské bariéry, které působí na obou stranách a komplikují vzájemné porozumění. (Franiok, 2008)

Moderním trendem ve vývoji začleňování osob s postižením do společnosti jsou takzvané **inkluzivní postupy**. „Podle inkluzivního postoje jsou si všichni lidé rovni v důstojnosti a právech. **Inkluze** je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti, stejně jako lidé bez postižení.“ (Slowík, 2016, s. 32)

Nejsou využívány žádné speciální prostředky a postupy, a pokud je to možné, osoby s postižením jsou zapojovány do všech každodenních činností jako lidé bez postižení. V případech nezbytně nutných, se využívá adekvátní pomoc a podpora (Slowík, 2016)

Anderliková (2014) uvádí: dle poznatků, **Andreas Hinz** vysvětluje, že neexistují pro inkluzi žádné dvě skupiny žáků, ale jednoduše děti a mladiství, kteří jsou žactvem a mají rozdílné potřeby. Navíc všichni žáci mají individuální potřeby, mezi nimiž se najdou i takové, k jejichž smysluplnému uspokojení je vhodné využít speciální prostředky a metody.

„Pro **Susanne Abramovou** spočívá rozdíl mezi integrací a inkluzí v tom, že při integraci stále ještě vnímáme rozdíly a usilujeme o opětovné sjednocení toho, co bylo původně rozděleno. Naproti tomu inkluzi ve vztahu ke škole chápe jako koncept vycházející z předpokladu, že se všichni žáci aktivně účastní vyučování podle svých schopností a úrovně.“ (Anderliková, 2014, s. 44)

4.2 Předškolní integrace

Primárním cílem **integrace** ve školství je vést procesy, které povedou ke zkvalitnění výuky a budu směřovat k maximálnímu zapojení všech žáků, zejména žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, v prostředí běžných škol. Aby zaváděná integrace byla efektivní, je závislá na mnoha proměnných. Bez týmové práce a spolupráce poradenských pracovníků, pedagogů, rodičů žáků, vedení škol, zástupců neziskových organizací, státních orgánů, ale i bez tvůrců legislativních a organizačních norem, by to nebylo možné. Faktem zůstává, že zapojení asistentů

do procesu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je jedním z důležitých prvků v celém systému inkluzivního školství. Z výzkumu Ústavu pro informace ve vzdělávání (ÚIV 2010) potvrdilo *Rychlé šetření 0 1/ 2010*, že podporu MŠMT při zřizování funkce asistenta pedagoga pokládá za „**zcela nepostradatelnou**“. (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014, s. 9)

Existuje několik pojetí stupňování integrace.

„Škály stupňů sociální integrace podle WHO (Jesenský, 1995)“:

- **sociálně integrovaný** - účast na společenských činnostech bez omezení
- **účast inhibovaná** - z důvodů postižení, mírné omezení na společenských činnostech
- **omezená účast** - znemožněná účast plně se účastnit společenských činností jako například manželství, sexuální život
- **zmenšená účast** - na základě postižení nejsou jedinci schopni navazovat nahodilé vztahy, omezení na rodinu, pracoviště
- **ochuzené vztahy** - omezení ve vývoji bez vyhlídek k jakémukoliv zlepšení
- **redukované vztahy** - vztahy omezené na jedince či skupinu v důsledku postižení
- **narušené vztahy** - neschopnost udržovat trvalé vztahy s jinými lidmi
- **společenský izolované** - úplná segregace (in Slowík, 2016, s. 33)

Z hlediska školské integrace, nejproblematictější skupinou ze všech druhů zdravotního postižení, jsou právě žáci s mentálním postižením. U ostatních postižení, lze většinu úspěšně, buď částečně, nebo úplně, eliminovat postižení kompenzačními pomůckami, bezbariérovými přístupy apod. Pro žáky s mentální retardací mimo školní asistenci, speciálně pedagogického poradenství, individuálního vzdělávacího plánu, nemáme žádné speciální prostředky. (Valenta et al., 2013)

Ve snaze vychovávat, vzdělávat a rozvíjet osoby s postižením a ve snaze hledat optimální přístupy a dopřát kvalitní a smysluplný život navzdory znevýhodněním, vznikl obor speciální pedagogiky. Cílem speciální pedagogiky je dosáhnout co nejvyšší míry socializace, nejvyšší míry sociální integrace znevýhodněného člověka, v pracovní a společenské sféře.

Speciální pedagogika je disciplína, která se orientuje na výchovu a vzdělávání a celkový osobnostní rozvoj znevýhodněných jedinců. (Slowík, 2016)

Mezi snahy speciálně pedagogických disciplín patří integrace postižených do adekvátní reality. Integraci lze označit jako pozitivní, pokud v konečném důsledku je taková integrace přínosem pro integrujícího jedince, skupinu či komunitu. Pozitivní integraci řadíme k cílům speciální pedagogiky. (Vítková, 2004)

V okamžiku narození začíná rozvoj a vzdělávání jedince. Pokud se narodí dítě s vadou nebo poruchou je důležitá intenzivní cílená speciální péče. Tato péče může výrazně napomoci ve vzdělávacích oblastech. Rodičům, kterým byla zjištěna vada či porucha u jejich dítěte, by měli být poskytnuty informace a nabídka na zprostředkování odborné poradenské pomoci. Ke komplexním službám v oblasti takzvané rané péče patří služby, které poskytují, střediska rané péče, speciální pedagogické centra nebo nestátní neziskové organizace. Raná péče se poskytuje přibližně do čtyř let věku, ale v některých případech je poskytována až do začátku školního vzdělávání (šest až osm let věku dítěte). Podporu poskytují další profesionálové, jako jsou speciální pedagogové, psychologové, sociální pracovníci. (Slowík, 2016) Ke snahám speciální pedagogiky v České republice patří pozitivní **integrace** zdravotně postižených žáků do školského systému. Aby bylo možné dítě s handicapem přijmout do běžné školy, musí být vytvořené určité podmínky. Učitelé jsou také důležitým faktorem. Před příchodem zdravotně postiženého žáka, by měla předcházet příprava třídního kolektivu, aby bylo dítě úspěšně a bezproblémově přijato spolužáky. Existují různé stupně a druhy postižení, které lze integrovat bez potíží. Ale existují i zdravotní postižení, kdy je nutná odborná péče. (Vítková, 2004)

Upřednostňování dětí, žáků, studentů se specifickými vzdělávacími potřebami do běžných mateřských škol, do běžných škol základních a středních škol, je ošetřeno v aktuálně platném zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů (školský zákon). V současnosti speciální školy jsou zaměřeny vzdělávacím programem na vzdělávání žáků s konkrétním druhem postižením. Zejména se jedná o žáky a studenty s těžkými formami postižení. U těchto jedinců je individuální integrace obtížná, v některých případech nereálná. Ve vyhlášce MŠMT ČR č. 27/ 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, s účinností od 1. září 2016, najdeme pravidla pro vypracování individuálního vzdělávacího plánu, informace týkající se činnosti asistenta pedagoga a všechny nově kategorizovaná podpůrná opatření, členěná do pěti stupňů, kdy kromě prvního stupně, je nutné doporučení školského poradenského zařízení. V

mnoha případech bez podpůrných opatření bychom nemohli uvažovat o inkluzivních postupech. (Slowík, 2016)

Jak se fakticky realizuje integrativní vzdělávání, o tom dosud chybějí výzkumné nálezy. (Průcha a kolektiv, 2016) Dle (Průcha, Kansanen, 2015) dosahuje integrativní vzdělávání mimořádného rozsahu ve Finsku. Základem finského pojetí je včasné rozpoznání jedinců potřebující speciální podporu. Zatímco v ČR a také v jiných zemích (např. Německo, Nizozemsko, Polsko) je standardní postup, že speciální vzdělávací podpora se poskytuje těm dětem, u nichž se už projevují určité potíže v učení, kdežto ve Finsku vyhledávají předem děti s rizikem výskytu potíží. Spíše než čekat, je lepší tyto děti včas identifikovat již v období předškolního věku a poskytnout jim potřebnou podporu. (Průcha a kolektiv, 2016)

Dle výzkumů (Jiran, 2016), vidí bariéru v procesu integrace, ve vysokém počtu žáků ve třídě, pedagogové se vyslovili pro výrazné snížení počtu dětí ve třídách, tak aby bylo možno úspěšně vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dalším faktorem je kvalifikace pedagogů. Necítí se být dostatečně kvalifikováni zejména k edukaci žáků se smyslovým postižením, autismem, mentální retardací a souběžným postižením více vadami.

4.3 Forma integrace

- individuální integrace
- skupinová integrace

Integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v MŠ probíhá buďto individuálně do zařízení MŠ běžného typu nebo skupinová integrace vytvořením třídy, oddělení nebo skupiny pro žáky se zdravotním postižením zřízené při mateřské škole běžného typu, nebo ve speciálních školách určené pro žáky s jiným druhem postižení. Kombinací uvedených forem. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.) Všechny varianty mají svá pozitiva i negativa. Dle Anderlikové (2014) v Německu se rozvinuly různé modely: „třídy, do jejichž kolektivu je integrována skupinka postižených dětí, vyučovaných podle speciálního vzdělávacího plánu, nebo integrace jednotlivců, kdy je do třídy integrováno jedno jediné dítě.“ Při integraci jednotlivců pracuje učitel se všemi žáky a opírá se o spolupráci asistenta, který je ve třídě pro integrované dítě a pokud je

mezi asistentem a učitelem dobrá spolupráce, ztrácí se zvláštní postavení integrovaného dítěte. Napomáhání se stává normálním, protože všechny děti ze třídy potřebují občas pomoc. (Anderliková, 2014, s. 41)

4.4 Podmínky úspěšné integrace

Připravenost dítěte do běžného školního života v rámci procesu výchovy a vzdělávání je velmi důležitým aspektem. S ohledem na modifikace plynoucích z jeho postižení. Vytvoření vhodných podmínek je klíčem k úspěšné integraci. Smysl integrace nespočívá ve snaze dítě znormalizovat, ale základním předpokladem a podstatou úspěšné **integrace** je poskytnutí odpovídajících prostředků speciálně pedagogické podpory. (Michalík in Müller, 2001)

„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ Dětem se speciálními vzdělávacími potřebami jsou poskytována podpůrná opatření, vzhledem k jejich potřebám. (Zákon č. 561/2004 Sb., v platném znění, § 16)

Mezi podpůrná opatření patří mimo jiné:

- úprava prostředí
- používání kompenzačních pomůcek
- speciální učební pomůcky, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob
- úprava obsahu, forem a metod vzdělávání
- poradenská pomoc poradenských zařízení
- asistent pedagoga

- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, atd. (Zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon), v platném znění, § 16)

Velkou roli při úspěšnosti integrace ve vzdělávání hrají kromě jiného i:

- postoje a kompetence učitelů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- prostředí školy
- spolupráce se školskými poradenskými zařízeními
- přijetí ze stran spolužáků, jejich rodičů, učitelů
- ohledy na školskou integraci a inkluzivní vzdělávání
- kvalita speciální podpory, diagnostika
- spolupráce s rodinou žáka
- zvolená forma integrace

4.4.1 Rodina

Rodina je velmi důležitá nejen pro harmonický vývoj dítěte, ale i pro jeho podporu, aby vše, co potřebuje ve svém vývoji, zvládalo co nejlépe, až se jednou postaví na vlastní nohy. Na počátku bývá nejdůležitější matka. Je tady, když je potřeba, pohladí, zažehná bolístky. Také domov a táta dává dítěti pocit jistoty a stálosti. Oba rodiče sehrávají v životě dítěte důležitou roli. Nejlepší variantou ku prospěchu dítěte je jak mužský vzor, tak ženský. Ne vždy je to možné a reálné. Velmi často děti vyrůstají v neúplných rodinách, kdy se na výchově podílí babičky, dědečkové, sourozenci. Pro děti v mateřských školách je ku prospěchu, když pedagog zná aktuální situaci rodiny, má pro něj pochopení a neodsuzuje předem rodiče za to, co dělají. Oni sami si kolikrát myslí, že dělají to nejlepší a neuvědomují si a nevidí, co učitelé považují za samozřejmé. (Otevřelová, 2016)

Žádné jiné prostředí nemůže dát dítěti pocit bezpečí a lásky než rodina, zvláště nejvíce ji k rozvoji potřebují děti, které se narodí s postižením. Někteří rodiče se nedokáží vyrovnat s faktem, že mají dítě postižené. A právě tyto děti potřebují intenzivnější výchovnou péči a trpělivost rodičů. (Franiok, 2008)

Způsob jakým rodiče projevují svou lásku a přízeň dítěti, ale i omezování nebo překročení stanovených pravidel, se nazývá výchovný styl. Chodíme do práce, do škol, do společnosti, a k tomu je zapotřebí nejen vnější dodržování pravidel, ale i pravidla uvnitř rodiny. Žijeme ve společnosti a ne na pustém ostrově. (Otevřelová, 2016)

Nejpoužívanější čtyři typy výchovných stylů:

Permisivní styl výchovy

Rodič preferující tento výchovný styl je vnímavý k potřebám dítěte, ale při nároku na požadavky správného chování dítěte je rodič nepředvídatelný. Jednou dítě potrestá, jindy nepotrestá nebo je dítě trestem strašeno. Rodiče se vyhýbají konfrontaci s dítětem, rodič splnění úkolu nezkontroluje a dítě vycítí, že to vlastně nemusí dělat. Děti vychovávané tímto způsobem výchovy, bývají většinou zmatené a neví, jestli přijde trest nebo ne. Jestli se chovají dobře nebo špatně, neví, jaké mají očekávat reakce od rodičů. Takové dítě je zvyklé dělat si, co chce samo, bývá netolerantní, odmítá stanovená pravidla. Většinou si tyto děti málo věří a ve skupině vrstevníků bývají nejisté.

Autoritářský styl výchovy

Základním principem této výchovy, kde vedení je příliš pevné, je odměna a trest. Děti musí dodržovat striktně pravidla, která jim nebyly vysvětleny. Rodiče nechtějí slyšet názor dítěte. Děti většinou nemají prostor pro samostatné rozhodování. Důsledkem této výchovy je nízká sebeúcta, zlost, agresivita, podřizování se. Děti čekají na pochvalu, při konfrontaci se chovají nevhodným způsobem.

Zanedbávající styl výchovy

U tohoto stylu výchovy nejsou na děti kladeny žádné, případně jen malé nároky. Dětem není projevována láska, rodiče se nezajímají o rozvoj. To, že se nestarají, může působit dojmem, že odmítají rodičovské povinnosti. Důsledkem je neovlivnitelné chování, náladovost, emoční nestálost, děti postrádají sebevědomí.

Demokratický styl výchovy

Tento styl představuje kombinaci výše uvedených stylů. A je označován za nejvhodnější. Děti jsou podněcovány k samostatné činnosti, je podporována jejich iniciativa, je nutná důslednost a pevné vedení, otevřená komunikace a spolupráce. Děti bývají přátelské, snaží se o nejlepší výkon a spolupráci. (Otevřelová, 2016)

4.4.2 Škola a učitelé

Jednou z podmínek úspěšné integrace pro dítě s PWS je mateřská **škola** a její celkové klima, které je ovlivněno kvalitou pedagogického sboru, ale i sociokulturním prostředím. Prvním člověkem, který o zařazení dítěte do integrativního vzdělávání jedná s rodiči, je ředitel. Ten také mimo jiné vytváří vhodné personální, organizační podmínky, získává materiální a finanční podporu pro zajištění integrace a poskytnutí prostředků speciálně pedagogické podpory. Je zodpovědný za vypracování a správnou realizaci individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Taktéž je v jeho kompetenci rozhodnutí o přijetí či nepřijetí dítěte se specifickými vzdělávacími potřebami do integrativního vzdělávání. (Valenta a kol., 2015)

Prostory mateřské školy v interiéru a exteriéru vycházejí z tradičního využití, který se osvědčil již od počátku vzniku předškolního vzdělávání. O prostředí mateřské školy se starají pedagogičtí i provozní zaměstnanci, kteří jej připravují v období přípravného týdne nebo v průběhu školního roku příležitostně. Prostory školy jsou využívány pro činnosti s dětmi. Podmínky mateřské školy přesahují svou vybaveností a prostředky pro práci s dětmi doporučený rámec. Pedagogové přispívají ke zlepšení vybavenosti prostředí vlastní iniciativou a nápaditostí. Prostředí mateřské školy by mělo být inspirativní a mělo by obsahovat přiměřené množství podnětů, aby byla u dětí podpořena jejich přirozená touha objevovat, poznávat. Dále má prostředí poskytovat ve vzájemné rovnováze stálost a novost podnětů a utvářet orientaci v okolním světě. Za důležité je také považováno otevření optimistické životní perspektivy a to na roli žáka, ke které dítě směřuje. (Tomášová, 2012)

Obzvláště důležitý je **učitel** v mateřské škole, který má dítě s postižením v oddělení. Pro něj je nesmírně náročné vyvážit svůj postoj k dítěti a požadavky na něj. Mohl by mít tendence posuzovat výsledky dítěte s postižením tolerantněji, případně snižovat požadavky na dítě. Později by se mohl k dítěti tento přístup otočit a vedl by ho buďto k přeceňování vlastních možností či frustraci. Na druhé straně je odmítání či lhostejnost, že vynaložená námaha by nesplnila očekávaný efekt. Negativní postoj k integraci má dopad na klima třídy a takové prostředí není vhodné pro dítě s postižením. (Vágnerová, 2008) Učitel by měl zvládnout diferenciaci a individualizaci cílů, postupy a metody s různorodou skupinou dětí, změnit komunikaci a organizaci, být pro děti rádcem a partnerem. Dokázat rozpoznat dovednosti a vědomosti, které jsou reálné a umět dítě s postižením vhodně motivovat, spolupracovat s rodiči a dalšími odborníky, znát

příslušné právní normy. Na pedagoga jsou kladeny vyšší nároky na přípravu, individuální práci s dítětem.

Doporučení pro učitele mateřské školy při práci s dítětem s PWS

U dítěte je vhodné posilovat úspěšnost, na základě konkrétního rozvíjení dovedností a kvalitních výsledků v každodenních činnostech. Při dosahování výsledků, které jsou založeny na individuálních možnostech dítěte, by měla být věnována individuální péče dítěti. Dítě, spolu s učitelem, si zvolí náročný přiměřený cíl, při kterém se naučí rozhodovat a zvládnout ho. Děti vede pedagog k sebehodnocení a k reálnému hodnocení vlastních výsledků práce. Pro vyšší motivační hodnotu předkládat dítěti nejprve blízké cíle před vzdálenými, ta jsou pro něj splnitelnějšími a dosažitelnými, podpoříme u dítěte pocit vlastní úspěšnosti. Orientovat se na kvalitu vykonané práce než na kvantitu. Vhodné je předkládat kladné příklady jak ze stran vrstevníků, tak ve formě literárních postav. (Tomášová, 2012)

Asistent pedagoga

V předškolním zařízení může působit **asistent pedagoga**, podporující rozvoj osobnosti dítěte, osvojování základních pravidel chování, připravuje dítě se speciálními vzdělávacími potřebami na vstup do základního vzdělávání. Asistent pedagoga pomáhá zajišťovat plynulý chod výuky, spolupracuje s učitelem a podle potřeby se věnuje také ostatním žákům ve třídě. Asistent pedagoga by měl mít zájem o práci, úplné pracovní nasazení. Měl by být pozitivně naladěný a mít kladný vztah k žákovi, trpělivý, vytrvalý, důsledný. Měl by mít organizační schopnosti, srozumitelnou písemnou a ústní komunikaci, schopnost se domluvit jinak než slovy, sebedůvěru, sebevědomí, ale hlavně by měl být celkově citově vyrovnaný a duševně odolný. Práce asistenta je zodpovědná a velmi náročná, proto jsou kladeny požadavky na celkovou osobnost, charakterové vlastnosti a volní vlastnosti. (Habr, Hájková, Vaníčková, 2015)

Nejprve musí být místo pro asistenta pedagoga zřízeno, to je zakotveno ve školském zákoně.

Podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb., (ve znění pozdějších předpisů) je asistent pedagoga pedagogický pracovník. Jeho zaměstnavatelem je škola a pracuje ve třídě s dětmi, žáky, studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. (Habr, Hájková, Vaníčková, 2015)

Legislativa upravující práci asistenta pedagoga při podpoře při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami:

- Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů,
- Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů,
- Vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Požadavky a předpoklady pro výkon práce asistenta pedagoga jsou blíže popsány v zákoně č. 563/2004 Sb., §3 a § 20. Požadavky na kvalifikaci jsou různorodé. Vyhláškou je definován nutný základ náplně práce asistenta pedagoga, do značné míry si školy formulují náplň sami, se zaměřením a respektem specifických potřeb žáků a učitelů. (Němec, Šimáčková, Hájková, 2014)

Podle vyhlášky č.27/2016 Sb., §5 k hlavním činnostem asistenta pedagoga patří:

- „a) pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází,
- b) pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí,
- c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku; žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,
- d) nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,
- e) další činnosti uvedené v jiném právním předpise1).“

Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je v současné době asistence poskytována dvěma odlišnými způsoby, buďto asistentem pedagoga nebo zapojením osobního asistenta.

Legislativně je činnost a náplň osobního asistenta ukotvena v zákoně č. 108/2006 Sb., zákon o sociálních službách.

Rozdíly v obsahu práce mezi asistenty pedagoga a osobním asistentem:

Zatímco asistent pedagoga pracuje pod pedagogickým pracovníkem ve třídě, jeho náplní je jak práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, tak spolupráce s ostatními žáky ve třídě. Zatímco osobní asistent pracuje s jedním konkrétním dítětem. Funkce asistenta pedagoga je garantována státem a je pokládána za systémové řešení, zatímco pozice osobních asistentů je závislá na individuálních možnostech žáků a jejich rodičů. (Němec, Šimáčková- Laurenčíková, Hájková, 2014)

Poznatky ze zahraničních výzkumů týkající se asistenta pedagoga

Giangreco a Doyle (2007) ve zpracovaných výstupech výzkumných šetření, se zaměřením na USA, Austrálii, Anglii, Itálii a Švédsko se shodují mimo jiné v tom, že kvalifikace asistentů pedagoga je různorodá, na pozice nastupují bez zkušeností, většina nemá vysokoškolské vzdělání. V průběhu zaměstnání ani není zajištěno školení či výcvik, natož kontrola.

Jiná studie v USA a Velké Británii, Giangreca (2010), je vzdělání asistentů pedagoga na špatné úrovni i zadané úkoly jsou mimo jejich vzdělání. Devecchi a kol (2012) srovnávali práci asistentů ve Velké Británii a podpůrných učitelů v Itálii (v jejich systému vzdělávání asistenti neexistují, místo nich jsou podpůrní pedagogové) a došli k závěru, že vysokoškolské vzdělání nemusí být jasnou výhodou. U britských pedagogů je nevýhodou jejich nižší vzdělání a důsledkem je podřadné postavení. Kdežto u italských pedagogů může být vysokoškolské vzdělání nevýhodou a odpovědnost o žáky se specifickými potřebami se přesouvá na ně. (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014)

4.4.3 IVP

V mateřské škole je pro dítě se specifickými potřebami základem správně vedený individuální vzdělávací plán, který je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb. Přístup ke vzdělávání handicapovaných žáků na konkrétních školách je rozpracován ve školních vzdělávacích programech a rámcově vzdělávacích programech. Ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními, kterými jsou pedagogicko-psychologické poradny nebo

speciálně pedagogické centra, musí škola vytvořit pro integrovaného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a za spolupráci s rodiči žáka, **individuální vzdělávací plán** odpovídajícím potřebám dítěte. Zodpovídá za jeho konečnou podobu ředitel. V IVP je na první místo stavěn zájem dítěte, respektování individuálního rozvoje osobnosti, zohlednění jeho potřeb a možností. Pokud je IVP správně sestaven, žákovi je umožněno pracovat podle jeho možností a tempem, které mu vyhovuje. Mimo jiné specifikuje podpůrná opatření a metody. S podmínkami úspěšné školní integrace souvisí materiální připravenost a ekonomická situace školy (např. financování asistenta, poskytnutí speciálních pomůcek, bezbariérovost, atd.). (RVP PV, 2017)

Rodina, pedagogové v běžných školách potřebují radu dalších odborníků, občas i podporu, neboť výchova a vzdělávání dětí s postižením přináší v souladu mnoho specifických otázek a problémů. Mohou se obrátit na služby školských poradenských zařízení, které úzce spolupracují se školami. (Slowík, 2016)

4.4.4 Možnosti poradenství

Pedagogicko- psychologické poradenství je podpůrný systém, jehož hlavním úkolem je přispívat k optimalizaci procesu výchovy a vzdělávání ve škole i rodině. Speciálněpedagogické služby především nabízejí poradenská zařízení tzv. školská poradenská zařízení, mezi které patří pedagogicko-psychologické poradny a speciálněpedagogická centra. Obě zařízení poskytují základní a odborné informace, dále také diagnostické služby, konzultace, pomoc při volbě zaměstnání, spolupracují při vytváření individuálních vzdělávacích plánů, zajišťují půjčování speciálních pomůcek, případně zajistí služby rané péče apod. (Slowík, 2016). Konkrétní vymezení poskytovaných služeb je uvedeno ve vyhlášce č.72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, v platném znění.

Tímto uzavřeme teoretickou část a přistoupíme k praktické části, kde se budeme snažit ověřit teoretické poznatky, především u dítěte se syndromem Prader-Willi v běžné mateřské škole.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5 INDIVIDUÁLNÍ INTEGRACE DÍTĚTE S PWS

V BĚŽNÉ MATEŘSKÉ ŠKOLE – VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

S návazností na obsah teoretické části diplomové práce, přistupujeme k neméně důležité praktické části. V teoretické části jsme se seznámili s tématem, které se zaměřuje na integraci dítěte s PWS v běžné mateřské škole. Jednotlivé kapitoly podávají informace o vzácném syndromu Prader-Willi, mentální retardaci, mentálním postižení, rané a předškolní péči o osoby s mentální retardací, kognitivních procesech. Opomenuta nebyla ani problematika integrace a inkluze a podmínky úspěšné integrace. Přiblíženy jsou termíny školní připravenosti, školní zralosti, formy diagnostiky a individualizace ve výchově a vzdělávání formou portfolia v MŠ. Praktická část se zabývá problematikou předškolního vzdělávání dítěte s PWS formou individuální integrace na běžné mateřské škole, porovnává její úspěšnost a prospěšnost pro dané dítě, s posouzením možnosti integrace do běžné základní školy, z hlediska pedagogické diagnostiky.

Zaměření diplomové práce na integraci dítěte s PWS do běžné mateřské školy, bylo zvoleno nejen ze studijních důvodů, ale i z praktické angažovanosti a s osobním zaujetím ve zvoleném tématu.

5.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

Hlavním cílem provedeného šetření bylo zjistit, jestli je integrace pro dítě se syndromem Prader-Willi v prostředí běžné mateřské školy prospěšná. Pro naplnění tohoto cíle byly stanoveny dílčí cíle, a to:

- zjistit informace o průběhu vzdělávání formou individuální integrace u dítěte s PWS pomocí případové studie,
- zjistit, jaký je názor pedagoga a asistenta pedagoga MŠ na integraci dítěte s PWS do běžné mateřské školy,
- dále zjistit, zda existuje předpoklad, že bude možné dítě se syndromem Prader-Willi integrovat do běžné základní školy.

Z definovaného obecného cíle byl konkretizován výzkumný problém, který je formulován na základě výzkumných otázek korespondujících s obecným cílem celého výzkumu. Jednalo se o:

- Výzkumná otázka č. 1:
- Jaké jsou důležité faktory pro úspěšnou integraci dítěte se syndromem PWS v běžné mateřské škole?
- Výzkumná otázka č. 2:
- Jaký je názor pedagoga a asistenta pedagoga MŠ na integraci dítěte s PWS do běžné mateřské školy?
- Výzkumná otázka č. 3:
- Může být integrace pro dítě se syndromem Prader-Willi do běžné základní školy úspěšná?

5.2 Použité metody

Následující kapitoly se metodicky opírají o publikaci Chrástky, Kočvarové (2015) a Průchy (2016).

Výzkum v diplomové práci *Integrace dítěte se syndromem Prader-Willi v mateřské škole*, je kvalitativně orientovaný, na základě zkušeností a prožitků s využitím kvalitativních metod. Jako jedna z metod využívaných v této práci, byl **rozhovor**, který je interaktivním procesem k získávání dat. Informace a data se získávají zprostředkováním od druhé osoby. V rámci této práce, jsme realizovali rozhovory s rodiči, pedagogy z mateřské školy, včetně asistenta pedagoga. Rozhovory probíhali individuálně. Všichni zúčastnění věděli předem, na jaké téma bude rozhovor probíhat. K navození příjemné atmosféry, jsme spolupráci zahájili seznamovacím rozhovorem. Do analýzy výchovně-vzdělávacího procesu dítěte byly použity výsledky rozhovorů, které probíhaly v každodenní komunikaci s rodiči, s pedagogy, s asistentem pedagoga, a které neměly pevně stanovenou strukturu. V rozhovorech o integraci dítěte jsme vycházeli z předem připravených návodných otázek, které jsou přílohou práce. (příloha č. 1) Rozhovor pomocí návodu je jakýmsi vodítkem na probrání důležitých témat, jejichž výhodou je lepší schopnost udržet směr rozhovoru a dotazovaný má možnost vyjádřit své vlastní názory a zkušenosti. Se souhlasem dotazovaných osob, byli tyto rozhovory nahrávány. Ke zveřejnění nahrávek nebyl udělen souhlas, pouze k přepisu informací.

Další metodou sběru dat bylo **přímé pozorování**, jako jedna z nejzákladnějších a nejdůležitějších metod sběru dat, a je založeno na bezprostředním vnímání sledovaných jevů a procesů, které umožňuje sledovat proces výchovy a vzdělávání, aniž by přítomnost výzkumníka tento proces narušovala. Podle polarity se jednalo o dlouhodobé pozorování, které je důkladnější, než krátkodobé pozorování a probíhá delší časový úsek. Pro účely této práce bylo zvoleno přímé a dlouhodobé pozorování, které bylo doplněno o pozorování nepřímé.

Byly použity techniky výzkumu, jako jsou **analýza anamnestických materiálů, analýza lékařské zprávy, analýza psychologického vyšetření**. Byla využita možnost nahlédnout do dostupné dokumentace o dítěti (zprávy SPC,IVP). Metoda pozorování byla zvolena za účelem záměrného sledování pedagogických procesů a jevů, ke sledování současného stavu zkoumaného objektu, shromáždění potřebných údajů. Data z procesu pozorování byly zaznamenány ve formě nestrukturovaných zápisků a formou každodenních záznamů do metodického deníku, který je přílohou této práce. (příloha č. 3) V důsledku dlouhodobého pozorování a analýzy pedagogického portfolia, dlouhodobých záznamů pedagogů mateřské školy, byla posouzena možnost integrace dítěte s PWS do běžné základní školy, z hlediska pedagogické diagnostiky.

Jako další metodu kvalitativního výzkumu jsme zvolili **kazuistiku**, která nám umožňuje zkoumat jedince v průběhu jeho vývoje s cílem poznání jednoho případu. Jedná se o systematické pozorování a komplexní zkoumání jedince prostřednictvím anamnestických rozhovorů, pozorování, studia dokumentů, sledování úspěšnosti a jeho výkonů. Záměrem je získat jedinečné poznatky, které nelze zobecnit. Zpracováním kazuistiky, očekáváme v procesu edukace získání uceleného obrazu dosavadního vývoje pozorovaného jedince.

Výsledky výzkumu jsou prezentovány kazuistickou studií šestiletého chlapce, který je analytickou jednotkou pro účely práce a vycházejí z přímého pozorování během pobytu v mateřské škole. Výzkumné šetření probíhalo ve školní roce 2016/2017.

5.3 Výzkumný vzorek

Zkoumaným subjektem byl šestiletý chlapec se syndromem Prader-Willi (potvrzen genetickým vyšetřením). Jde o vrozenou poruchu s postižením především diencefalo (hypotalamu) hypofyzárních funkcí. Chlapec s postižením více vadami, lehká mentální retardace, nesoustředěnost, hypotonie, psychomotorická retardace a nejvíce je opožděn vývoj řeči. Chlapec navštěvuje běžnou mateřskou školu v olomouckém kraji, která má 3 třídy. Chlapec je individuálně integrován. Ve třídě není snížený počet žáků, maximálně 28 dětí, jeden pedagog a dvě asistentky pedagoga. Z estetických důvodů a ochrany osobních údajů, bylo zvoleno fiktivní jméno Adámek, se souhlasem rodičů. Ti souhlasí se zpracováním diplomové práce na toto téma a byli seznámeni s jejím obsahem.

Dítě s tímto syndromem bylo vybráno nejen proto, že se jedná o zajímavý a vzácný syndrom, který by zdánlivě podle symptomů neměl činit výrazné obtíže u dětí, ale i z osobních důvodů. V blízkém okolí autorky této práce, je několik mateřských škol, kde probíhá integrace dětí, převážně dětí s autismem. Pouze v jedné mateřské škole (MŠ Senice na Hané), v těsné blízkosti jejího bydliště měli chlapce se syndromem Prader-Willi, který je pro nás jakožto pedagogy a rodiče, z hlediska praxe, neznámý. Dle (Zapletalové, 2004) „je frekvence tohoto syndromu 1:15 000. V ČR žije 500-600 pacientů s PWS“. Jelikož není tento syndrom běžný u lidské populace a v České republice je o tomto syndromu minimum informací, rozhodla se zpracováním tohoto tématu pomoci pedagogům ve výchovně vzdělávací práci a rodičům dětí se syndromem PWS, při rozhodování o vhodném předškolním zařízení.

Charakteristika předškolního zařízení

Mateřská škola, kterou Adámek navštěvoval, byla umístěna v klidné části vesnice Senice na Hané okres Olomouc. V roce 1979 byl v ní zahájen provoz. Obecní úřad Senice na Hané je zřizovatelem. Mateřskou školu tvoří jeden hospodářský objekt a dva pavilony pro děti. Jsou zde zřízeny tři třídy – oddělení Ježečků a Medvídků, které jsou určené pro děti od tří do pěti let. Děti předškolního věku jsou umístěny v oddělení Zajíčků. Prostory tříd jsou dostatečně prostorné a umožňují skupinové a individuální činnosti dětí. Kolem budovy je vybudováno pískoviště, průlezky, houpačky atd., které mohou děti využít během pobytu venku.

Do mateřské školy jsou přijímány i děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Je jim zajištěn individuální program a potřebná péče. Podle druhu postižení, školka úzce spolupracuje s odborníky. K personálnímu obsazení patří paní ředitelka, pět učitelek, jedna asistentka pedagoga, domovnice, uklízečka a tři pracovnice zajišťující provoz školní jídelny.

Mateřská škola pracuje se Školním vzdělávacím programem, který je propojen tematicky do jednotlivých témat-integrovaných bloků. Jejichž osnovou je příběh o Krtečkovi, zasazený do aktuálního ročního období. Vzdělávací obsah je přílohou této práce. (příloha č. 2) MŠ spolupracuje s Pedagogicko-psychologickou poradnou a Speciálně pedagogickým centrem Olomouc.

5.4 Kazuistika

Pomocí metody kazuistiky jsme popsali vývoj dítěte se syndromem Prader-Willi v průběhu předškolního vzdělávání.

5.4.1 Anamnéza

Z rozhovorů s rodiči, pedagogy MŠ a analýzami anamnestických materiálů, lékařské zprávy, psychologického vyšetření a další dostupné dokumentace o dítěti jsme získali údaje o anamnéze.

Rodinná anamnéza

Adámek pochází z úplné rodiny, kde převážně funguje matka. Vlastní otec má 39 let, pracuje ve stavební firmě, vystudoval učební obor instalatér. Matka 39 let, pracuje jako učitelka na základní škole, dokončuje studium na vysoké škole. V rodině je ještě starší nevlastní sestra ve věku 16 let, která je zdravá a studuje střední školu obor sociální činnost. Zdravotní stav rodičů je bez genetické zátěže. Otec o syna nejeví zájem. Aktivně se na výchově podílí matka. Sourozenci mají velmi pěkný vztah. Chlapec je závislý na matce.

Chlapec navštěvuje prarodiče a nejbližší příbuzné, aktivně tráví svůj volný čas se zdravými vrstevníky. Ve výchově je zvolen demokratický výchovný styl s důrazem na sebeobsluhu, samostatnost, kontakt s okolím, socializaci. Matka se aktivně podílí na integraci mezi ostatní děti a chlapcově výchově. Dítě má nastavena pravidla chování a důsledně jsou dodržována.

Osobní anamnéza – analýza lékařské zprávy

Chlapec se narodil v 2. graviditě /2. porod 39+ 4t.gr.per SC (císařský řez), indikace vysoko stojící konec pánevní. Po vybavení dítě bez potíží s adaptací, saturace dobré, růžové, ale nápadně hypotonické. Chlapec téměř neplakal, hypoplastické scrotum, nesestouplá varlata oboustranně. Patrně zvláštní postavení končetin, gotické patro, menší mandibula, netypické utváření ušních boltců. Z neurologického vyšetření centrální hypotonický a apatický novorozenecký syndrom s nekompletní vybaveností primitivních reflexů. Později, asi kolem 6 měsíce života, byl Adámkovi geneticky potvrzen syndrom Prader-Willi. Psychomotorický vývoj a vývoj řeči zpomalený přiměřeně k danému syndromu.

Od dvou měsíců po narození chodil Adámek pravidelně na cvičení Vojtovy metody. V jednom roce si začal sedat a chvíli byl schopen stát u opory, samostatná chůze v 18 měsících života.

Dle rozhovorů s matkou se do tří let Adámkova řeč pomalu rozvíjela, byl schopen používat 10 slov s významem. Porozumění na dobré úrovni, komunikoval většinou neverbálně. Pediatrem byla doporučena logopedická intervence. V předškolním období býval chlapec často nemocný, hlavně měl problémy s infekcemi dýchacího ústrojí. S jídlem problémy do 1 roku, pak nastal obrat a Adámek měl pořád hlad, i když před chvílí dostal najíst. Jelikož byl chlapci diagnostikován syndrom Prader-Willi již v kojeneckém období, pravidelně dochází do endokrinní poradny, neurologické a urologické poradny, je sledován vývoj klinickým psychologem, pravidelně dochází ke klinické logopedce (logopedická diagnóza - dyslálie) a začal znovu docházet na cvičení Vojtovou metodou. Doma začala Adámkova matka aplikovat s odborným vedením zdravotní sestry kraniosakrální terapii. První návštěva speciálně pedagogického centra byla před vstupem do běžné mateřské školy. Adámkovi byli tři roky. Matka žádala o integraci dítěte s asistentem, neboť se o této možnosti dozvěděla během svého studia na vysoké škole. Do té doby ji nebyla žádným odborníkem nabídnuta jakákoliv možnost vzdělávání jejího dítěte v běžné mateřské škole. Adámek navštěvuje předškolní vzdělávání od tří let v běžné mateřské škole s asistentem pedagoga.

Analyza zprávy z psychologického vyšetření (říjen /2016)

Dle zprávy se jedná o chlapce s Prader-Willi syndromem. Při prvním kontaktu s psychologkou vstupuje do ambulance ostýchavě, stydí se. Po chvíli se adaptuje, navazuje kontakt. Reaguje na nabízené hračky, vybírá si telefon a imituje volání, o další hračky nejeví zájem. Při řízené činnosti spolupracuje, ale soustředění je kolísavé a krátkodobé, je neustále zapotřebí Adámka ke spolupráci pobízet, udržet ho v kontaktu. Velký posun je zaznamenán v řečových schopnostech, v aktivní i pasivní složce. Mluví v krátkých větách, řeč ještě patlavá, hůře srozumitelná. V oblasti hrubé a jemné motoriky je parné ještě oslabení, oslabená je i motorická koordinace. Chůze o širší bázi, kolíhavá, zakopává, do schodů přisunuje. Další výraznější posun je patrný v grafomotorickém projevu, při soustředění je úchop tužky nejistý.

Analyza zprávy z psychologického vyšetření (září/2017)

Při další návštěvě klinické psychologky, Adámek navazuje kontakt ihned při vstupu, při řízené činnosti chce zůstat sám, máma čeká na chodbě. Největší posun a zlepšení je patrné ve spolupráci. Pěkně se soustředí, úkoly plní se zájmem, je zvědavý, snaží se. Autoritu respektuje, poslechne, zlepšilo se porozumění, pokynům vyhoví, celkově klidnější. Zejména v expresivní složce řeči patrný posun. Mluví ve větách, porozumění v širším pásmu průměru. Motoricky (hrubá i jemná) patrná neobratnost, v oblasti jemné motoriky těžkopádnější manipulace s předměty, úchop ještě nejistý, tahy roztřesené.

Školní anamnéza

Docházka do běžné mateřské školy zahájena od 3 let. Po dohodě s ředitelkou MŠ a vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně byla chlapci přidělena asistentka pedagoga. Ta má pracovat s dítětem individuálně v klidném prostředí, s využitím vhodných didaktických pomůcek. Zaměří se na rozvoj všech složek psychomotorického vývoje, bude posilovat samostatnost, spolupracovat se zákonnými zástupci. Zajistí dítěti aktivní účast při společenských akcích.

Z počátku byla adaptace obtížná, zlepšení se vykazuje až v průběhu předškolního věku. Adámek je milý, přátelský chlapec, zajímá se o hračky, do společenských aktivit se moc nechce zapojovat, převážně si hraje sám. Ve svém projevu není odmítavý, v kontaktu s dospělými je velmi kamarádský. Autoritu respektuje. Slovním pokynům rozumí. V mateřské škole problémy s utíkáním ze školky. Celkově nízká úroveň grafomotoriky. Nutná dopomoc v sebeobsluze.

Oslabená schopnost koncentrace pozornosti, pomalé pracovní tempo, nezbytný je individuální a citlivý přístup a rozvoj všech psychomotorických složek vývoje. Hodně chválit nejen za dobrý výkon, ale i za snahu, posilovat sebevědomí, sebejistotu, respektovat pomalé pracovní tempo. Pracovní činnosti nutné střídat s odpočinkem. Dle matky Adámkovi pobyt mezi zdravými dětmi prospívá.

V současné době je dítě vedeno v neurologické a endokrinologické ambulanci, léčeno růstovým hormonem. Pravidelně dochází do logopedické poradny a na léčebný zdravotní tělocvik.

Podpůrná opatření

Adámkovi s přihlédnutím k jeho syndromu bylo doporučeno využívat metodiky pro práci s dětmi s poruchami autistického spektra. Je potřeba ho adaptovat na prostředí a odstranit rušivé elementy. Nezná obavy před nebezpečím, vběhne do ulice při plném provozu. Afekty vzteku jako jeho reakce na změnu činnosti, či při dožadování většího přísunu jídla.

Z vyjádření speciálně pedagogického centra: Jedná se o dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Důvodem vyšetření bylo zařazení Adámka do běžné mateřské školy, matka s vyšetřením a zaslání výsledku souhlasí. Doporučuje se vzdělávat chlapce formou individuální integrace v MŠ, s podporou asistenta pedagoga dle individuálního vzdělávacího plánu, který vychází s RVP PV(ŠVP MŠ). Nezbytný je individuální a citlivý přístup, se zaměřením na rozvoj všech složek psychomotorického vývoje (komunikačních a sociálních dovedností, grafomotoriky, grafomotorická cvičení, jemné a hrubé motoriky, matematické představy, poznávání barev a geometrických tvarů, na rozvoj logického myšlení, sebeobsluhy, samostatnosti, zvyšování úrovně pozornosti). Využívat metodiku práce se žákem s narušenou komunikační schopností. Vymezení místa pro různé aktivity, pořídit pomůcky na třídění, skládání, přiřazování. Používat princip strukturovaného učení - vizuální podporu, využívání odměn, pomoc při nácviku sociálních dovedností.

Součinnost všech těchto prostředků by u Adámka měla dosáhnout zlepšení ve všech kritických oblastech.

5.4.2 Průběh individuální integrace dítěte s PWS v běžné MŠ

Průběh individuální integrace – vlastní šetření

Pro získání potřebných informací, pro sběr dat a následné vyhodnocení byla zvolená mateřská škola rodinného typu, na vesnici. Zkoumaným objektem byl šestiletý chlapec se syndromem Prader-Willi. Sběr dat probíhal jednou týdně, přibližně v rozsahu 4 až 8 hodin denně, od měsíce září 2016 do září 2017. Asistentem pedagoga byl veden deník o každodenní přímé práci s dítětem. Poté následovalo zpracování analýz produktů a vyhodnocení výsledků, kdy se postupovalo u sledovaného probanda na základě přímého, dlouhodobého a zúčastněného pozorování, které bylo doplněno o rozhovory s pedagogem, asistentkou pedagoga a s rodiči. Použita pro sběr dat byla analýza dostupných dokumentů.

Adámek zahájil předškolní výchovu v mateřské škole běžného typu, když mu byli tři roky. Adaptace na prostředí a kolektiv proběhla bez výrazných potíží, plynule. Ze začátku se těšival, až půjde domů s mámou. S dětmi nenavazoval kamarádské vztahy a převážně si hrál sám. Asistentka se ho snažila zapojit do kolektivu, ale chlapec neměl potřebu. Přetrvávala u něho samostatná hra a ulpívání na jednom předmětu. Nosíval u sebe klíče, pokud mu je někdo chtěl vzít, vyvolávalo to záchvaty vzteku. Měl problém s pochopením pravidel a jejich dodržováním. Ve školce trávil 4 hodiny denně. Ve třídě mu bylo vytvořeno pracovní místo, kde s ním pracovala asistentka pedagoga individuálně, neboť chlapec se nedokázal v kolektivu při řízené činnosti soustředit. Po dohodě s matkou, která chtěla vědět, jak se s dítětem ve školce pracuje a rozvíjet ho i doma a pro zpětnou vazbu, zavedl se deník, kde asistentka mapuje týdenní práci s chlapcem. Tato spolupráce vyhovuje oběma stranám. Matka je se spoluprací pedagogů spokojena. Rozvoj dítěte probíhal vzhledem k syndromu dítěte pozitivně, chlapec se postupně skamarádil s dětmi ve třídě, převážně si hrál s děvčaty, které si s ním také chtěly hrát a pečovaly o něho. Do školy se těšil, rozvíjela se slovní zásoba a komunikace, sebeobsluha. Paní asistentka si vytvářela své didaktické pomůcky a mezi ní a chlapcem vznikl pěkný vztah, založený na respektování autority. Zlom nastal v období, kdy měl Adámek pět let a měl být zařazen do vrstevnické skupiny a ve školce zůstat celodenně. V září, na začátku roku, kdy s ním přišla matka do mateřské školy, měl jít chlapec do stejného oddělení, které navštěvoval předtím, a kde byly v tomto roce děti věkově převážně tříleté, které se začínaly adaptovat na nové prostředí, a on tyto děti neznal. Jeho kamarádi přešli do oddělení pro předškolní děti. Matka se obrátila na paní

ředitelku, ale z její strany byla negativní odezva. Nechtěla dítě přeřadit ke stejné věkové skupině a vůbec se s ní nedalo dohodnout. Chlapec zůstal s dětmi věkově mladšími a během dvou měsíců začal jeho vývoj klesat dolů. Do školky se netěšil, doma plakal, začal se pomočovat. Rozvoj komunikace se zastavil a dítě začalo koktat. Ke všemu se přidaly útěky ze školky, když byly po odpoledním spánku na zahradě. Matka zjistila, že chlapec ve školce nechce být, nemá si s kým hrát, a proto utíká za maminkou. Ta byla ze vzniklé situace zoufalá, tak kontaktovala speciálně pedagogické centrum. Do měsíce provedli pracovníci centra inspekci, zhodnotili situaci a doporučili přeřazení chlapce do vrstevnické skupiny. Teprve na toto doporučení byl Adámek přeřazen. Byl mu schválen asistent pedagoga na osm hodin denně a doporučeny pomůcky a učební materiály pro rozvoj psychomotorického vývoje. Trvalo skoro tři měsíce, než se vše vrátilo zpátky. Chlapec se těší do školky, má tam kamarády. S chlapci ve třídě si dokáže chvíli hrát. Hra už není stereotypní, umí v ní použít děj z pohádek a příběhů. V logopedii musel začít znovu s dechovým cvičením pro zpevnění oromotoriky a nácvik cvičení pro celkové zklidnění. Začal jezdit na zdravotní rehabilitaci, kde cvičí balanční cvičení na balonu a Vojtovu metodu. Celkově je Adámek klidnější, rád se učí, řeč používá ve větách, dokáže dodržovat nastavená pravidla, rád se zapojuje do společných her s ostatními dětmi. Začne jezdit i na společné plavání s dětmi a s paní asistentkou. Komunikace s pedagogy a matkou probíhá každodenně a formou zápisu v deníku, kde jsou uvedeny každodenní činnosti dítěte. Matka žádala o odklad povinné školní docházky, a bylo jí vyhověno, uvažuje o integraci do běžné základní školy.

Současný stav

Adámek je v současné době vzděláván v běžné mateřské škole podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (ŠVP MŠ). Podle doporučení pedagogicko - psychologické poradny, je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu, kdy je nezbytné plné zapojení a maximální využití potenciálu dítěte s ohledem na jeho individuální možnosti a schopnosti. Chlapec je MŠ celodenně. Je zařazen do vrstevnické skupiny pro předškolní věk. Byl doporučen odklad povinné školní docházky, na žádost matky.

Pro Adámka bylo důležité vytvoření pracovního místa ve třídě. Stůl a židle je umístěna v prostoru pod oknem, mezi počítačovým stolem a pojízdným stolem určeným k odkládání pomůcek všech dětí. Tímto umístěním je zajištěno plné soustředění chlapce na práci. Zde pracuje individuálně při řízené činnosti s asistentem pedagoga. Chlapec má poruchy pozornosti a proto

se využívá strukturované učení. Je mu poskytován řád a struktura, přesné určení co ho čeká, co se od něj očekává. Chování podle pravidel, které využívají učitelé podle pravidel soužití ve třídě – Srdíčkové pravidlo, Stolečkové, Ručičkové pravidlo aj. Při stolování jsou všechny děti společně u stolů. Každodenní ranní zvyklostí je komunitní kruh. Je nutné, aby se střídala doba klidu a doba aktivity. Aktivity jsou rozloženy na menší části, je tak umožněno chlapci zvládnout zadané úkoly a dosáhnou požadovaného cíle. Napřed je mu zadání předvedeno a vysvětleno pomocí srozumitelných instrukcí. Důležitá je zpětná vazba. Adámek musí být vhodně motivován k činnostem, jinak nemá chuť se zapojovat a cokoliv dělat. Nechápe, proč by to měl dělat.

Oblasti rozvoje jednotlivých dovedností u dítěte s PWS za období 2016/2017

V důsledku dlouhodobého pozorování a analýzy pedagogického portfolia, dlouhodobých záznamů pedagogů mateřské školy, byly vytvořeny grafy pro přehlednější porovnání dosažených výsledků v průběhu předškolního vzdělávání v sociální oblasti, motoriky, komunikace, sebeobsluhy, fyzické a psychické, emoční oblasti, na začátku výzkumu září /2016 a na konci výzkumu září /2017, z hlediska pedagogické diagnostiky. Dále se vycházelo z teoretických poznatků různých autorů (Bednářová, Šmardová, 2010; Tomášová, 2012; Majerčíková, Kasáčová, Kočvarová, 2015).

Úroveň jednotlivých dovedností u sledovaného dítěte zaznamenána v grafech:

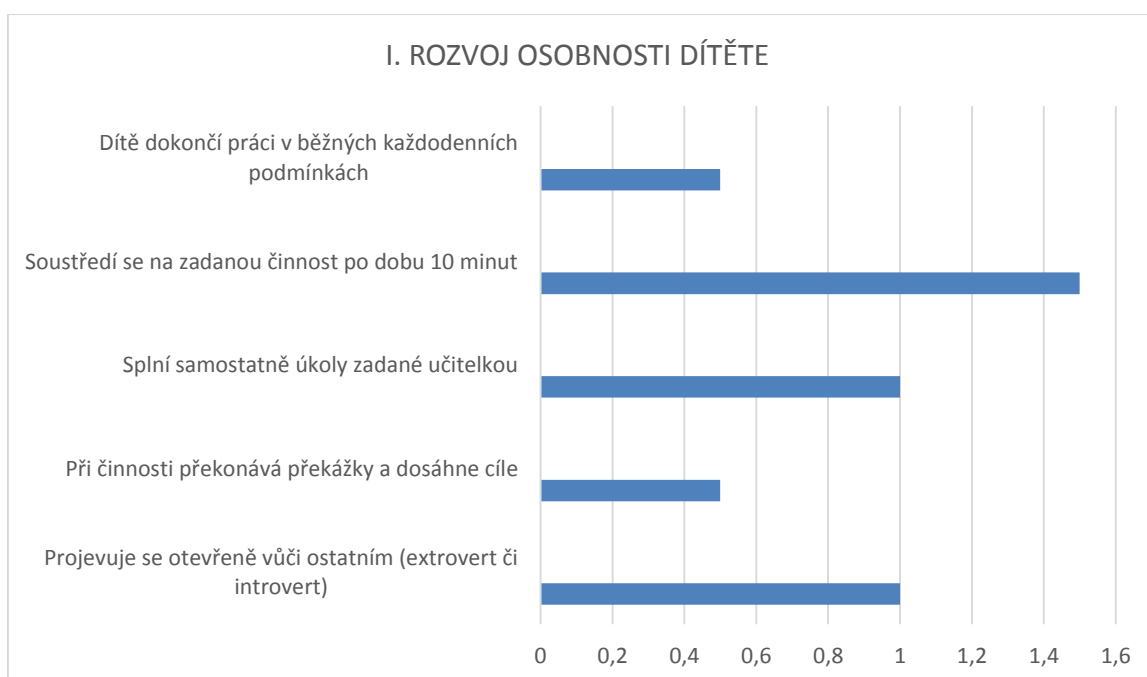
- 0,5 - ZCELA NEZVLÁDÁ
- 1 - ZVLÁDÁ ČÁSTEČNĚ
- 1,5 - ZVLÁDÁ TĚMĚŘ SAMOSTATNĚ
- 2 - ZVLÁDÁ SAMOSTATNĚ

Jednotlivé sledované položky z oblasti rozvoje osobnosti dítěte

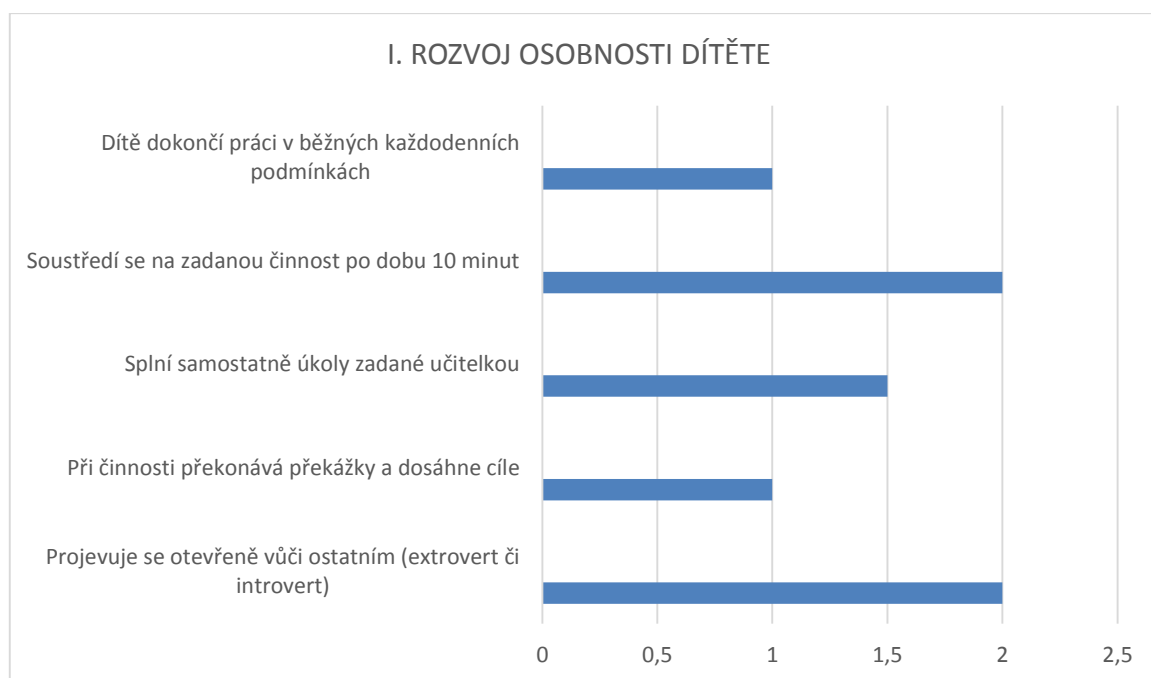
Pro posuzování rozvoje osobnosti dítěte byly zvoleny tyto ukazatele:

- Projevuje se otevřeně vůči ostatním (extrovert či introvert)
- Při činnosti překonává překážky a dosáhne cíle

- Splní samostatně úkoly zadané učitelkou
- Soustředí se na zadanou činnost po dobu 10 minut
- Dítě dokončí práci v běžných každodenních podmínkách



Graf 1 – Rozvoj osobnosti dítěte r. 2016



Graf 1a – Rozvoj osobnosti dítěte r. 2017

Z grafů vyplývá zlepšení ve všech oblastech rozvoje osobnosti dítěte.

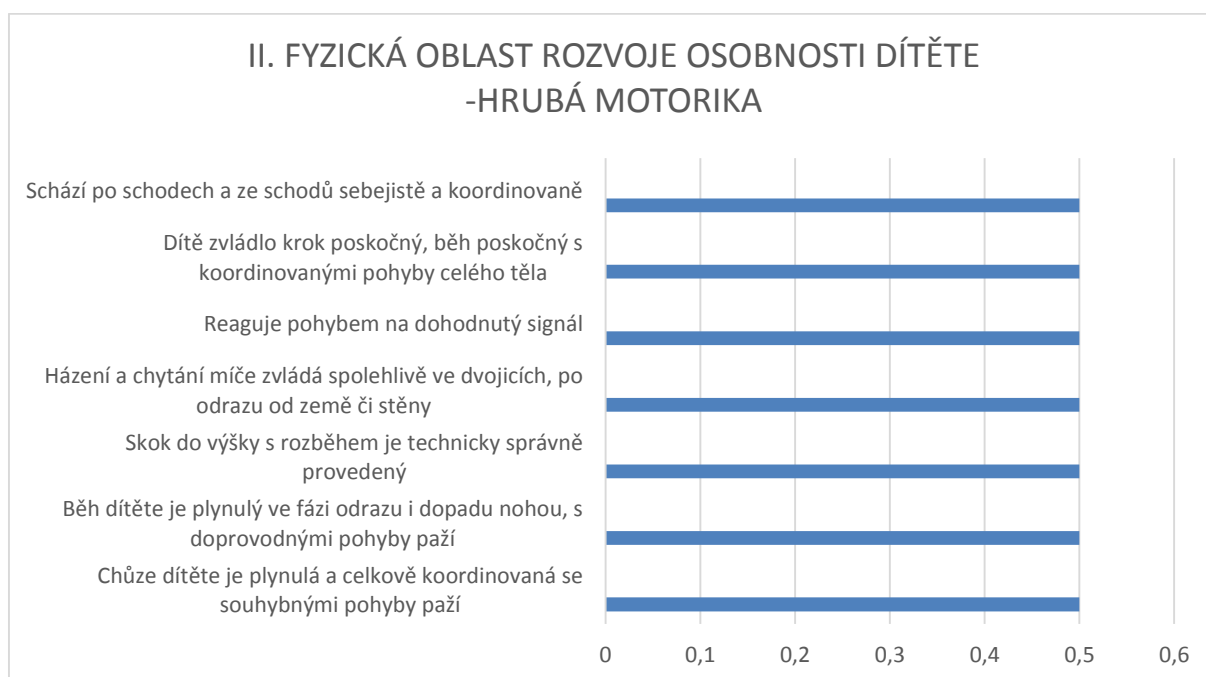
Úroveň pozornosti

Chlapec udrží pozornost maximálně 15 minut, poté potřebuje jinou činnost na odreagování. Jsou používány relaxační aktivity a činnosti. Poté je schopen ještě 10 minut pracovat, pokud je dostatečně motivován. Rád maluje, u této činnosti vydrží i delší dobu, pokud si obrázek mohl vybrat sám. Zlepšení v socializaci, zapojuje se samostatně do her s ostatními dětmi. Je schopen pracovat samostatně.

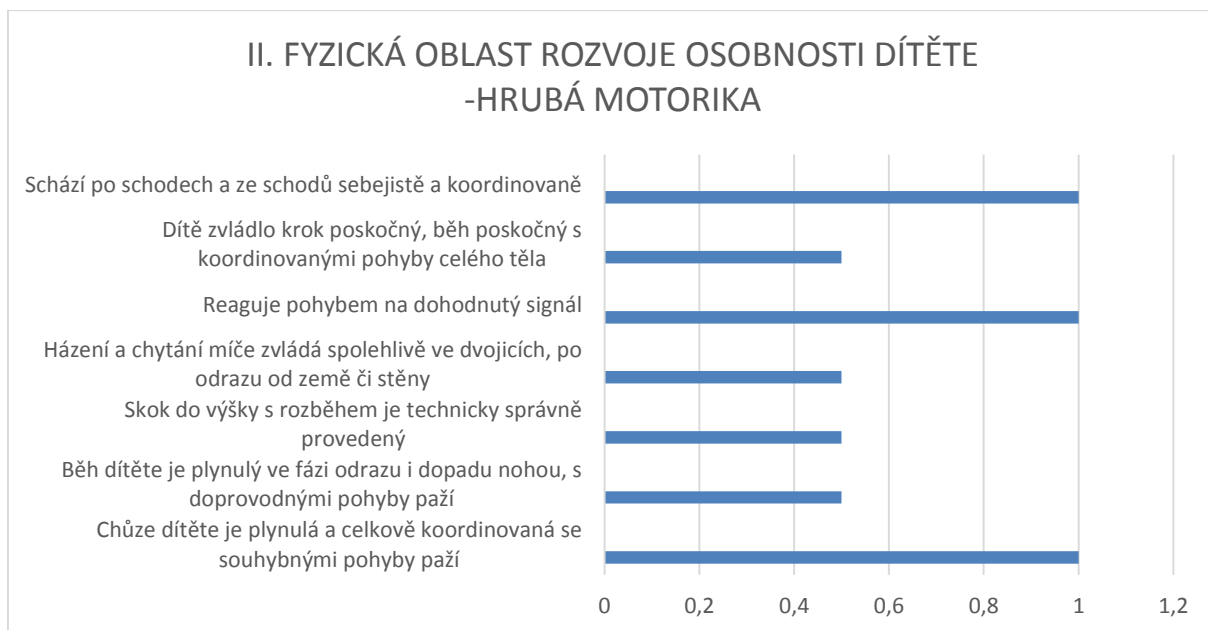
Jednotlivé sledované položky z oblasti rozvoje fyzické oblasti- hrubá motorika osobnosti dítěte

Pro posuzování rozvoje fyzické oblasti osobnosti dítěte (hrubá motorika) byly zvoleny tyto ukazatele:

- Chůze dítěte je plynulá a celkově koordinovaná se souhybnými pohyby paží
- Běh dítěte je plynulý ve fázi odrazu i dopadu nohou, s doprovodnými pohyby paží
- Skok do výšky s rozběhem je technicky správně provedený
- Házení a chytání míče zvládá spolehlivě ve dvojicích, po odrazu od země či stěny
- Reaguje pohybem na dohodnutý signál
- Dítě zvládlo krok poskočný, běh poskočný s koordinovanými pohyby celého těla
- Schází po schodech a ze schodů sebejistě a koordinovaně



Graf 2 – Hrubá motorika r. 2016



Graf 2a – Hrubá motorika r. 2017

Dle grafů je vidět zlepšení ve třech oblastech:

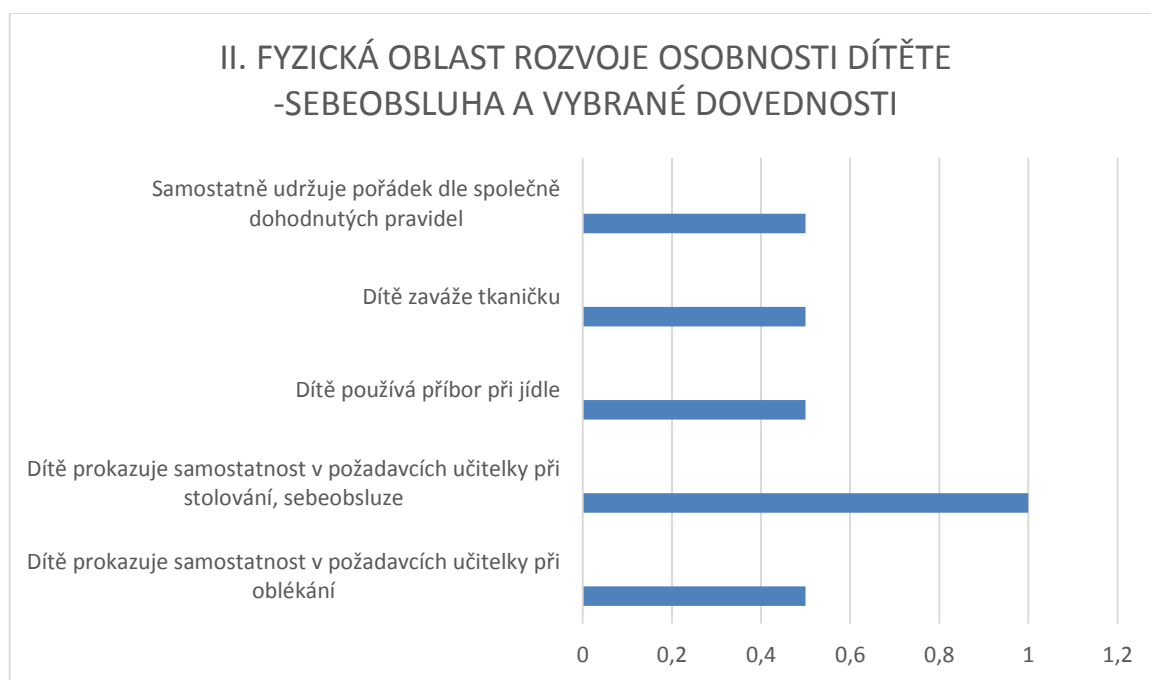
Hrubá motorika

Chůzi do schodů zvládá s mírnými obtížemi. Nohy nestřídá, preferuje spíše pravou nohu. Potřebuje oporu ve formě zábradlí a dohled druhé osoby. Běh je nekoordinovaný, spíše vypadá jako rychlejší chůze. Skoky na místě ani s rozběhem nezvládá. Míč hází pravou rukou, problémy má házet oběma rukama, při chytání má tendence používat také jen pravou ruku. S koordinací a sebejistotou pohybu má Adámek problém a to díky celkové hypotonii, která bude u něho přetrvávat celý život. Patrná je preference pravé ruky.

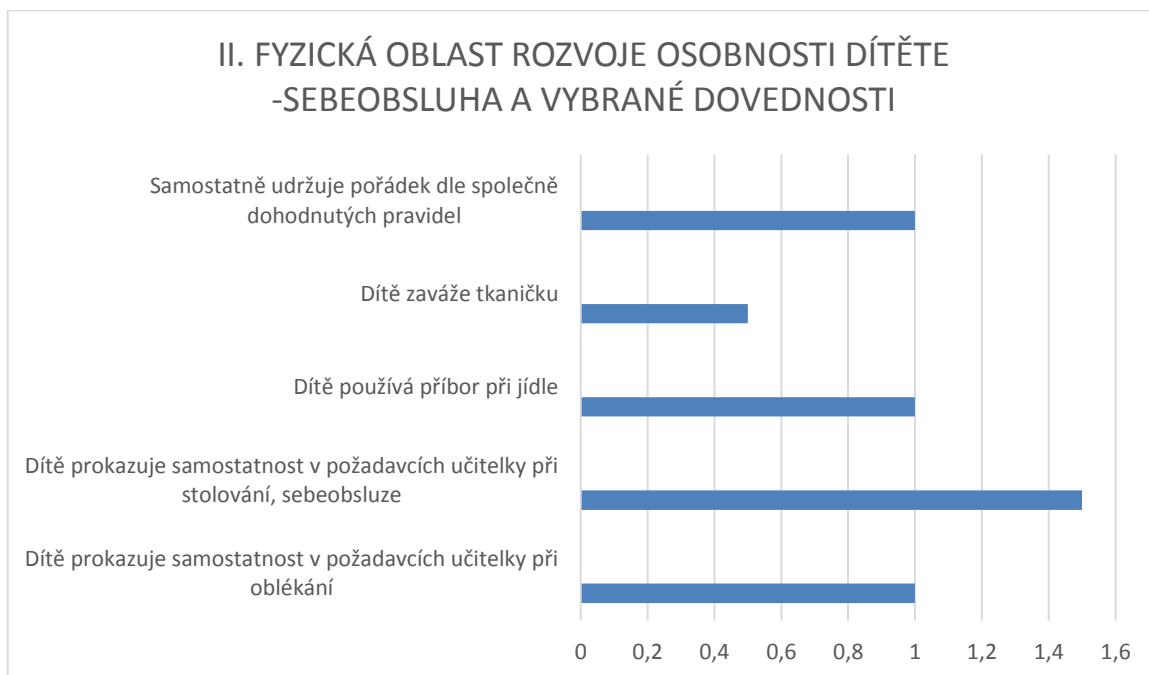
Jednotlivé sledované položky z oblasti sebeobsluhy a vybraných dovedností rozvoje osobnosti dítěte

Pro posuzování rozvoje z oblasti sebeobsluhy a vybraných dovedností osobnosti dítěte byly zvoleny tyto ukazatele:

- Samostatně udržuje pořádek dle společně dohodnutých pravidel
- Dítě používá příbor při jídle
- Dítě zaváže tkaničku
- Dítě prokazuje samostatnost v požadavcích učitelky při oblékání
- Dítě prokazuje samostatnost v požadavcích učitelky při stolování, sebeobsluze



Graf 3 – Sebeobsluha a vybrané dovednosti r. 2016



Graf 3a – Sebeobsluha a vybrané dovednosti r. 2017

V oblasti sebeobsluhy je vidět pokrok nejvíce v samostatnosti dítěte.

Sebeobsluha

Ze začátku potřeboval dopomoc druhé osoby, hlavně s oblékáním, nezvládal se sám obléknout. Na toaletě je stále potřeba dopomoci, hlavně po stoličce se nezvládne utřít toaletním papírem. Ruce si umyje a utře, stále je potřeba ho kontrolovat. Lžící se nají sám, ještě se pobryndá. Příborem zkouší, ale zatím neumí krájet nožem. Samostatně je schopen nachystat talíře, odnést, dodržuje pravidla stolování. Při oblékání nutná dopomoc s oblékáním svršků a vhodnost oblečení dle aktuálního počasí. Potřebuje více času na vysvlečení, chvíli mu to trvá. Hlavně musí být stále motivován. Tkaničky u bot nezaváže.

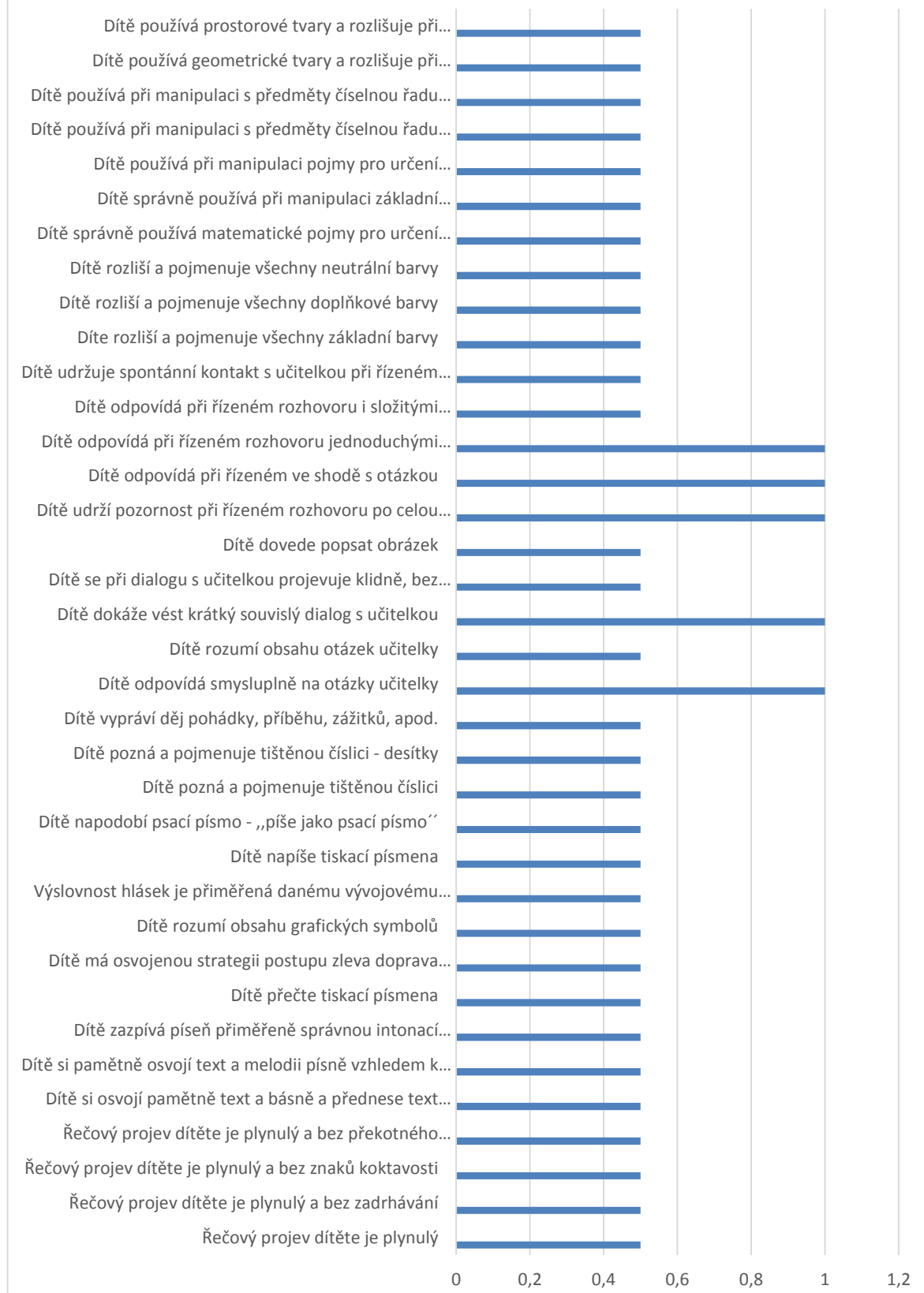
Jednotlivé sledované položky z oblasti psychického rozvoje osobnosti dítěte

Pro posuzování rozvoje psychické oblasti byly zvoleny tyto ukazatele:

- Řečový projev dítěte je plynulý
- Řečový projev dítěte je plynulý a bez zadržávání
- Řečový projev dítěte je plynulý a bez znaků koktavosti
- Řečový projev dítěte je plynulý a bez překotného vyjadřování
- Dítě si osvojí pamětně text a básně a přednese text samostatně
- Dítě si pamětně osvojí text a melodii písně vzhledem k věku a individuálním zvláštnostem
- Dítě zazpívá píseň přiměřeně správnou intonací vzhledem k věku a individuálním zvláštnostem
- Dítě přečte tiskací písmena
- Dítě má osvojenou strategii postupu zleva doprava (příprava ke čtení) při práci s pracovním listem nebo při kresbě aj.
- Dítě rozumí obsahu grafických symbolů
- Výslovnost hlásek je přiměřená danému vývojovému období
- Dítě napíše tiskací písmena
- Dítě napodobí psací písmo - „píše jako psací písmo“
- Dítě pozná a pojmenuje tištěnou číslici
- Dítě pozná a pojmenuje tištěnou číslici – desítky
- Dítě vypráví děj pohádky, příběhu, zážitků, apod.
- Dítě odpovídá smysluplně na otázky učitelky
- Dítě rozumí obsahu otázek učitelky
- Dítě dokáže vést krátký souvislý dialog s učitelkou
- Dítě se při dialogu s učitelkou projevuje klidně, bez vnějšího projevu psychického napětí
- Dítě dovede popsat obrázek
- Dítě udrží pozornost při řízeném rozhovoru po celou dobu
- Dítě odpovídá při řízeném ve shodě s otázkou
- Dítě odpovídá při řízeném rozhovoru jednoduchými větami
- Dítě odpovídá při řízeném rozhovoru i složitými větami (souvěťmi)

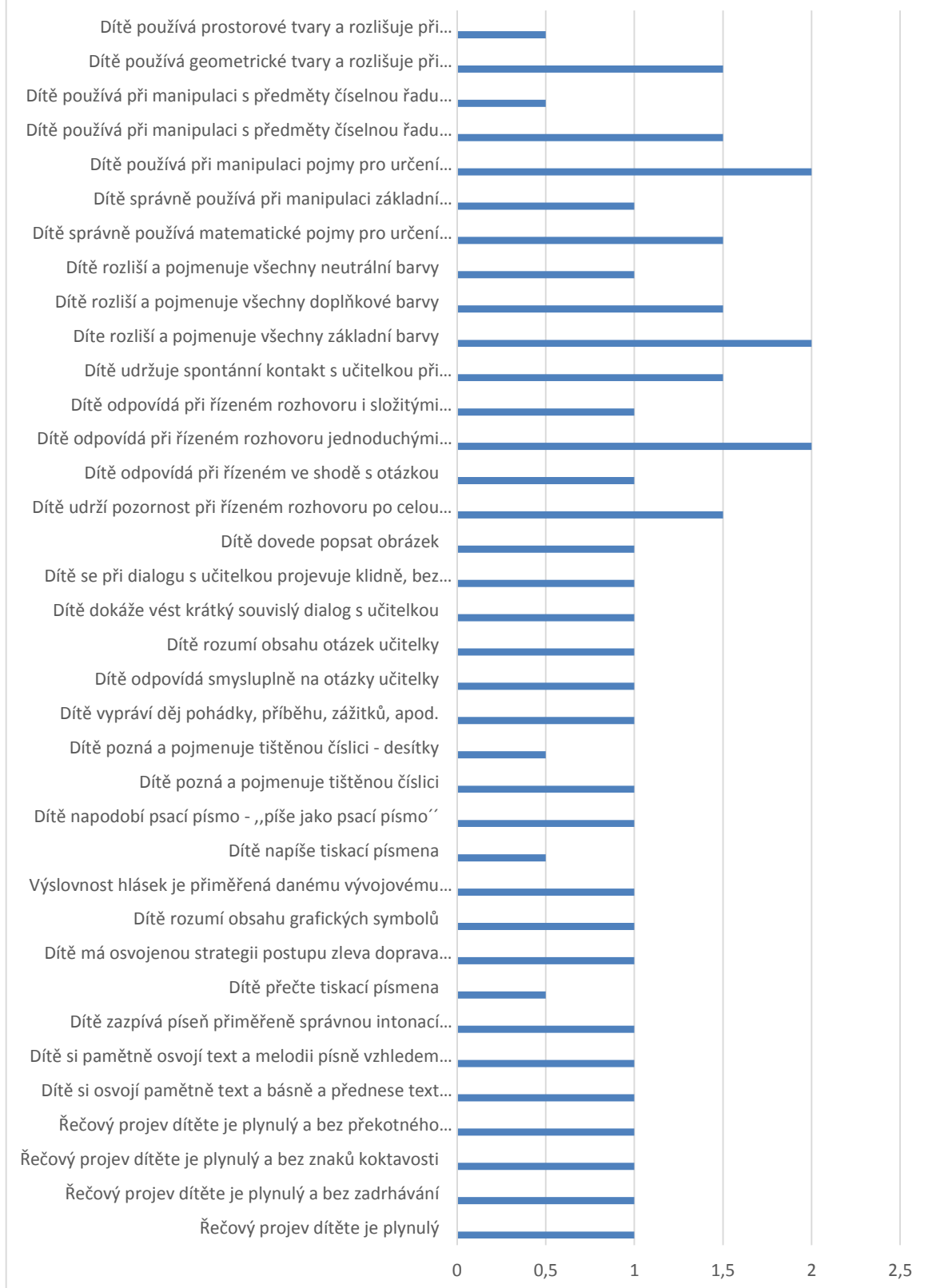
- Dítě udržuje spontánní kontakt s učitelkou při řízeném rozhovoru
- Dítě rozliší a pojmenuje všechny základní barvy
- Dítě rozliší a pojmenuje všechny doplňkové barvy
- Dítě rozliší a pojmenuje všechny neutrální barvy
- Dítě správně používá matematické pojmy pro určení množství více-méně
- Dítě správně používá při manipulaci základní předložky a příslovce místa pro orientaci v prostoru
- Dítě používá při manipulaci pojmy pro určení prostorové orientace
- Dítě používá při manipulaci s předměty číselnou řadu do 10
- Dítě používá při manipulaci s předměty číselnou řadu do 20 a více
- Dítě používá geometrické tvary a rozlišuje při manipulaci
- Dítě používá prostorové tvary a rozlišuje při manipulaci a hře

III. PSYCHICKÁ OBLAST ROZVOJE OSOBNOSTI DÍTĚTE



Graf 4 – Psychická oblast rozvoje osobnosti dítěte r. 2016

III. PSYCHICKÁ OBLAST ROZVOJE OSOBNOSTI DÍTĚTE



Graf 4a – Psychická oblast rozvoje osobnosti dítěte r. 2017

V psychické oblasti rozvoje osobnosti dítěte, rozvoj v těchto oblastech:

Komunikační dovednosti

Asistent pedagoga s chlapcem denně zapojuje logopedická cvičení, která jsou doporučena klinickým logopedem. Po domluvě s matkou Adámka jezdí s nimi na logopedii a účastní se cvičení s kvalifikovaným logopedem. Při podpoře rozvoje řeči je využívána vizuální podpora a vyrobené hudební nástroje na zpevnování oromotoriky. Vyjadřuje se v jednoduchých větách, hlásky buďto zaměňuje, vynechává či nesprávně vyslovuje. Problém má s určováním slabik, špatná sluchová diferenciacie. Podle logopedky má mnohočetnou dyslálii.

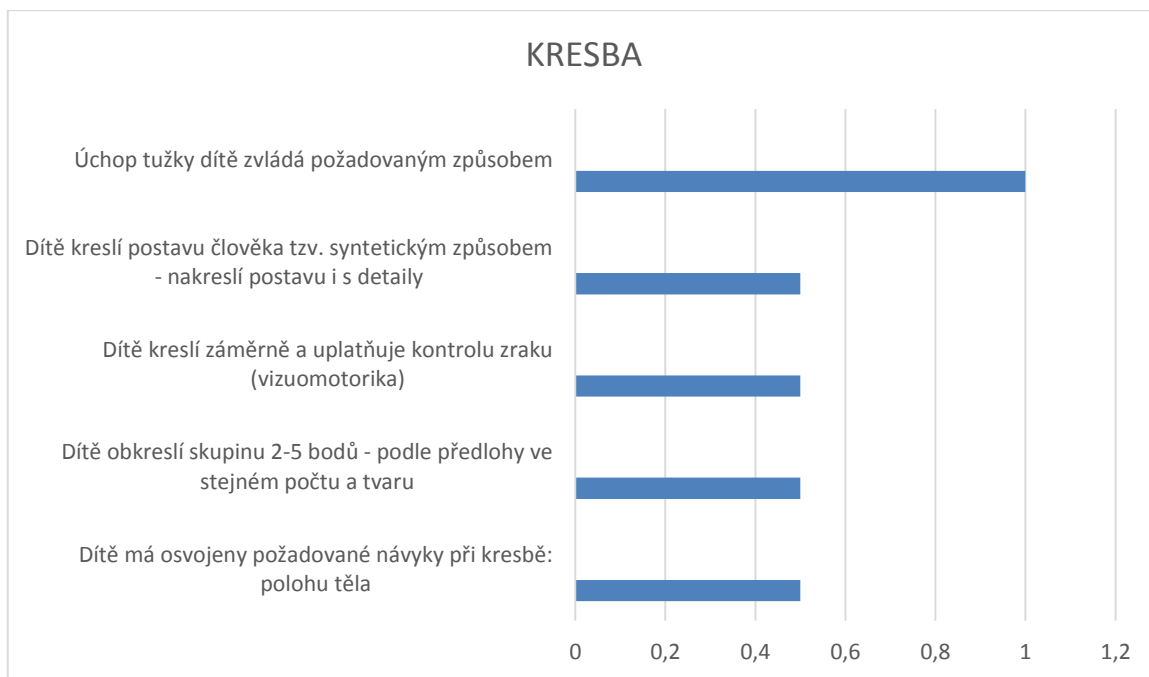
Kognitivní a sociální dovednosti

Adámek umí pozdravit, poděkovat, zná své jméno i členů své rodiny. Pojmenuje části těla, rozezná části oblečení. Pojmenuje a pozná na obrázku domácí zvířata, jejich mláďata, přiřadí zvuky zvířat i dopravních prostředků. Orientuje se v čase a dokáže popsat obvyklé činnosti. Vyjmenuje dny v týdnu a roční období. Vyhledá obrázky, které se liší. Zvládá pravolevou orientaci na ploše a určí správný stín obrázku. Pozná základní barvy a všechny geometrické tvary v rovině. Chápe číselnou řadu do deseti. Poskládá celek z menších částí. Třídí obrázky podle obsahu a dokáže určit místo předmětu, kde se nachází (dole, pod, nad, vedle).

Jednotlivé sledované položky z oblasti rozvoje kresby dítěte

Pro posuzování rozvoje kresby dítěte byly zvoleny tyto ukazatele:

- Dítě má osvojeny požadované návyky při kresbě: polohu těla
- Dítě obkreslí skupinu 2-5 bodů - podle předlohy ve stejném počtu a tvaru
- Dítě kreslí záměrně a uplatňuje kontrolu zraku (vizuomotorika)
- Dítě kreslí postavu člověka tzv. syntetickým způsobem - nakreslí postavu i s detaily
- Úchop tužky dítě zvládá požadovaným způsobem



Graf 5 – Kresba r. 2016



Graf 5a – Kresba r. 2017

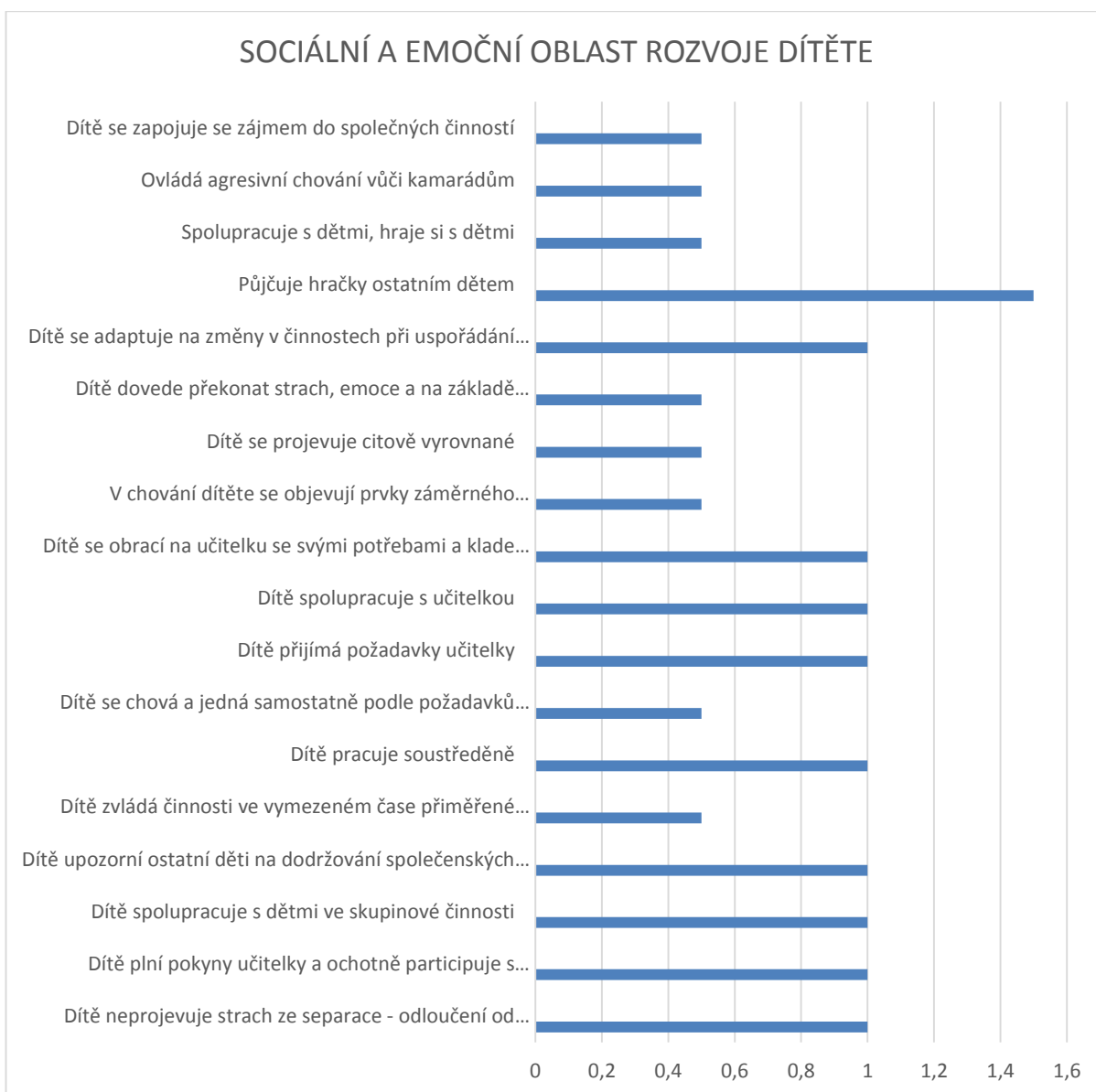
Grafomotorika, jemná motorika:

Adámek je pravák, i vedoucí oko má pravé. Při opisu nerespektuje plochu ani linku. Snaží se obtahovat předtištěné tvary písmen a čísel. Potřebuje korekci zraku, z důvodu zrakové vady astigmatismu. Je dodržována zraková hygiena. Při úchopu psacího náčiní, spontánně uchopuje správně špetkovým úchopem. Navlékne větší korálky, postaví komín, stránky v knize obrací po jedné. Cviky na uvolňování zvládá. Knoflíky nezapne ani neodepne, tkaničky nedokáže zavázat. Kresba je na úrovni čmáranice.

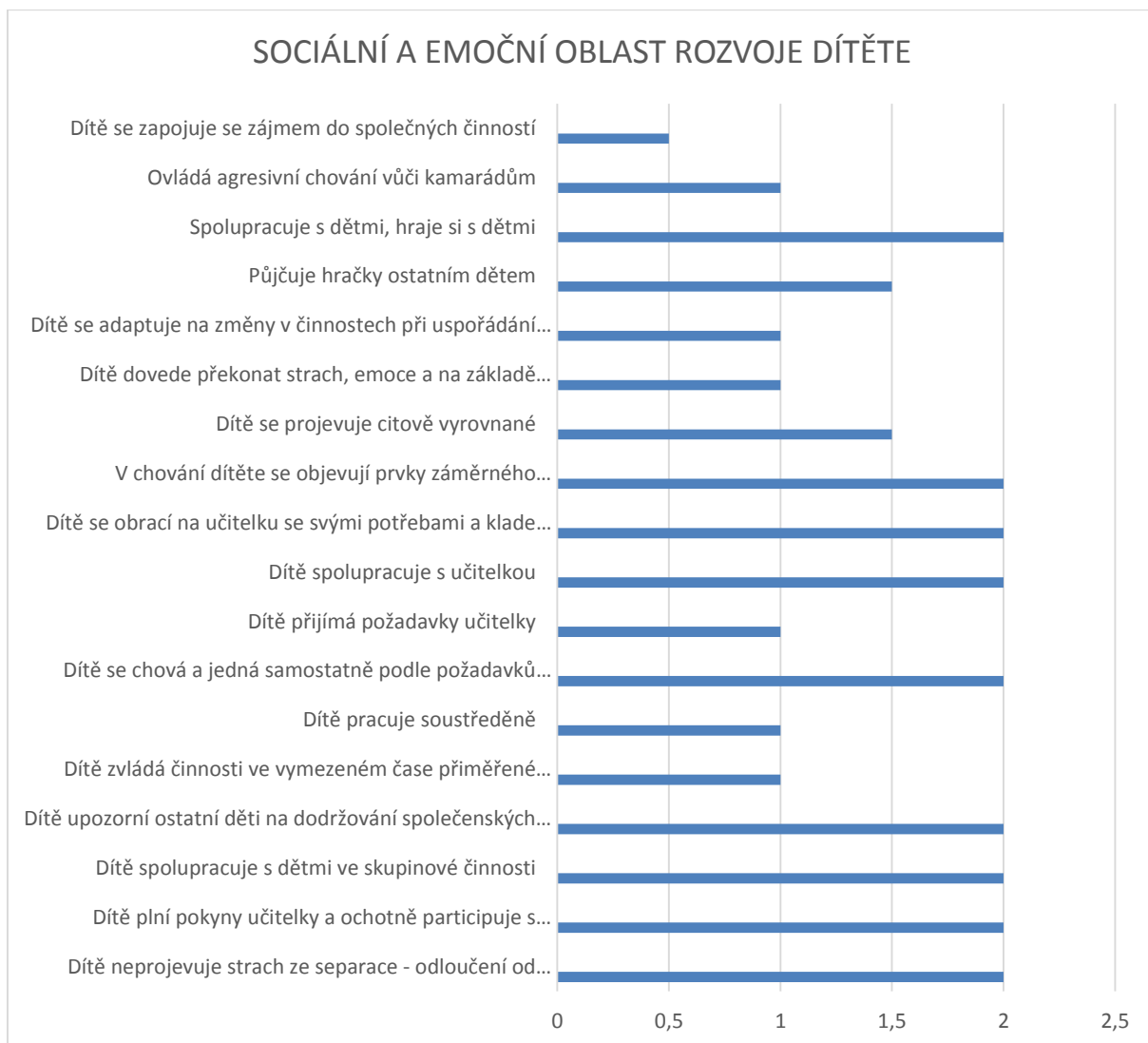
Jednotlivé sledované položky sociální a emoční oblasti rozvoje dítěte

Pro posuzování rozvoje sociální a emoční oblasti byly zvoleny tyto ukazatele:

- Dítě neprojevuje strach ze separace - odloučení od rodičů a nebojí se při odchodu rodiče
- Dítě plní pokyny učitelky a ochotně participuje s učitelkou při činnostech
- Dítě spolupracuje s dětmi ve skupinové činnosti
- Dítě upozorní ostatní děti na dodržování společenských dohodnutých pravidel
- Dítě zvládá činnosti ve vymezeném čase přiměřené danému vývojovému období
- Dítě pracuje soustředěně
- Dítě se chová a jedná samostatně podle požadavků učitelky vzhledem k budoucí roli žáka
- Dítě přijímá požadavky učitelky
- Dítě spolupracuje s učitelkou
- Dítě se obrací na učitelku se svými potřebami a klade otázky
- V chování dítěte se objevují prvky záměrného uvědomovaného jednání
- Dítě se projevuje citově vyrovnané
- Dítě dovede překonat strach, emoce a na základě vysvětlení vnímá realitu (kognitivní stránka již převažuje nad emoční)
- Dítě se adaptuje na změny v činnostech při uspořádání dne
- Půjčuje hračky ostatním dětem
- Spolupracuje s dětmi, hraje si s dětmi
- Ovládá agresivní chování vůči kamarádům
- Dítě se zapojuje se zájmem do společných činností



Graf 6 – Sociální a emoční oblast rozvoje dítěte r. 2016



Graf 6a – Sociální a emoční oblast rozvoje dítěte r. 2017

Sociální a emoční vývoj

V sociální a emoční oblasti je rozvoj v samostatnosti, adaptace na prostředí, akceptuje pravidla a autoritu, chlapec spolupracuje a hraje si s ostatními dětmi, nemá problém půjčovat hračky. Problém v emoční oblasti, rychle vybuchne, ale po vysvětlení nežádoucího chování, nemá problém se zklidnit.

Adámek se rád mazlí a potřebuje aspoň na chvíli obejmout, aby měl pocit bezpečí. Maminku má hodně rád a také svou sestru. Je důvěřivý a hned s každým navazuje kontakt. Nedočká předvídat nebezpečí. Myslí si, že všichni lidé jsou hodní. Pokyny při řízené činnosti nechce

někdy akceptovat a chce dělat činnosti jen podle sebe. Ostatní děti na něho reagují pozitivně. Učitelé se ho snaží co nejvíce zapojovat do kolektivu.

Vyjádření asistenta pedagoga na integraci dítěte s PWS

Je důležité zvážit, jestli je dítě schopné podle svého postižení, se zařadit do kolektivu, vnímat vše kolem sebe tak, aby se dál posouvalo, učilo se nápodobou. Po zvážení všech pro a proti, si myslím, že pro postižené dítě je výchova a vzdělání v MŠ přínosem. Je důležité, pečlivě prostudovat, jakou nemocí trpí dané dítě, aby člověk věděl, jak s dítětem pracovat. Každé dítě je jedinečnou osobností. I přes nabitě znalosti o nemoci, jsem se prvních pár měsíců vzdělání dítěte sama učila, jak pracovat s dítětem, pochopit jeho chování a přizpůsobit se jeho individuálním potřebám. Člověk, když se narodí, je tzv. nepopsaný list papíru. Prvních několik let v jeho životě je velmi důležitých v jeho psychomotorickém vývoji. Pokud se dítěti nabízí šance integrovat se do běžné třídy, pro dítě je to velkým přínosem. Je důležité, aby zdravé dítě vyrůstalo s vrstevníky. Tak, jako pro nemocné dítě, je šance se vzdělávat v běžné třídě, tak i ostatní děti mají příležitost s postiženým dítětem se potkat v MŠ. Vidí určitou odlišnost, učí se empatii, učí se toleranci. Větší trpělivost a pochopení mají dívky. Chlapci jsou méně vstřícní v navazování kontaktu. Záleží, jaký typ postižení dítě má. Nyní je MŠ dostatečně vybavena pomůckami a kvalifikovanými pracovníky tak, aby dítě bylo v té nejlepší péči. Na prvním místě je příležitost dítěte začlenit se do kolektivu zdravých dětí a asistent mu v tom velmi pomáhá. Je jakým si prostředníkem mezi dítětem a ostatními dětmi, dítětem a pedagogickými pracovníky. Řeší různé konflikty, tlumočí požadavky, zpovzdálí sleduje začleňování dítěte do kolektivu, v případě potřeby zasáhne. Je nenahraditelnou součástí celé třídy i učitelů. Pokud je postižené dítě tzv. "nastartované" ve vzdělávání v běžné třídě MŠ, myslím, že nic nebrání tomu, aby nastoupilo školní docházku.

Vyjádření pedagoga MŠ na integraci dítěte s PWS

Není integrace jako integrace! Jsou děti se zdravotním postižením, kterou mohou být integrovány. Ale jsou také děti se zdravotním postižením, které bych nikdy nedoporučila pro integraci do běžného předškolního zařízení (např. děti s poruchou autistického spektra). Při zvažování možné integrace je třeba přihlížet k možnostem a schopnostem každého jednoho dítěte, ne

k pudům zákonných zástupců. Vždyť integrace je o schopnosti dítěte přizpůsobit se prostředí, ne opačně! Jak jsem již výše poznamenala, tak by při integraci mělo jít o schopnosti a dovednosti samotného dítěte. Pokud je dítě jednoznačně a patrně tak závažně zdravotně postiženo, že není schopno se realizovat i ve speciálních zařízeních, rozhodně by nemělo být integrováno. Integrace samotná nemusí stěžejně souviset pouze s rozumovými schopnostmi dítěte, ale i sociální oblastí a schopnosti samostatnosti (a to nejen při sebeobslužných činnostech). Pokud toto dítě samo opakovaně nezvládá, mohla by pro něho integrace znamenat pouze snížení vlastního sebevědomí s negativními důsledky do dalšího vývoje. Zařazení zdravotně postiženého dítěte do kolektivu zdravých dětí a dospělých vždy změní celkovou situaci ve třídě. Už jenom proto, že vztah dospělého (čili učitelky) k tomuto dítěti bude třeba i nepatrně jiný. Mé zkušenosti jsou takové, že děti tomuto zdravotně postiženému dítěti v rámci možností pomáhaly, ovšem předcházelo tomu seznámení se zdravotním problémem dívky takovým způsobem, aby to všechny děti pochopily. Záleží na druhu zdravotního postižení. Emocionálně to vždy zasáhne, pedagogicky záleží na vědomostech a schopnostech pracovat s daným dítětem, jde o náročnější práci.

5.4.3 Vyhodnocení a interpretace dat výzkumného šetření

Ve výzkumném šetření byla podrobně popsána případová studie dítěte se syndromem Prader-Willi. Po prostudování teoretických zdrojů bylo provedeno cílené pozorování individuální integrace zvoleného dítěte, analýzy dat z dostupných dokumentů, rozhovory s pedagogy MŠ, rodiči a asistentem pedagoga. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda je individuální integrace pro dítě s PWS v prostředí běžné MŠ prospěšná, zjistit informace o průběhu vzdělávání formou individuální integrace a zda existuje předpoklad, že budu možné integrovat dítě s tímto syndromem do běžné základní školy. Dále zjistit, jaký je názor pedagoga a asistenta pedagoga MŠ na integraci dítěte s PWS do běžné mateřské školy.

Ze zpracované kazuistiky vyplývá, že je Adámek vzděláván dle školního vzdělávacího programu vycházejícího z rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, formou individuální integrace, dle individuálního vzdělávacího plánu a za podpory asistenta pedagoga. Z dlouhodobého pozorování vyplynulo, že **je nutné přímé vedení chlapce, individuální a citlivý přístup v souladu s jeho individuálním vzdělávacím plánem. Respektování pomalého pracovního tempa a střídání práce s odpočinkem.** Jsou využívány pomůcky, které chlapce motivují k další činnosti a rozvíjí všechny složky psychomotorického vývoje. Bylo zjištěno, že

chlapec má své pracovní místo, kde se může plně soustředit a tím jsou eliminovány nepříznivé a rušivé elementy. Během své docházky do mateřské školy, udělal chlapec veliký pokrok, zejména v sociální oblasti, komunikaci s vrstevníky, v sebeobsluze. Zlepšila se jeho koncentrace, dokáže se přizpůsobit režimu dne. Respektuje autoritu, dokáže říci, co potřebuje a požádat o něco důležitého. V komunikaci používá jednoduché věty, rozšířila se slovní zásoba. Přínosem pro chlapce jsou ostatní děti, kterým nevadí jeho společnost, dokonce si vytvořil i kamarádské vztahy. Inklinují k němu spíše děvčata, u nichž můžeme vidět prvky mateřského ochraňování. Velkým pokrokem je, že sám chlapec vyhledává kamarády a chce se účastnit společných her, besídek. Důležitou složkou je vhodně chlapce motivovat, jinak nemá potřebu vytvářet různé činnosti. Prospívá mu zapojení do kolektivu a podpořil se rozvoj v samostatnosti. V mateřské škole má na rozvoji chlapce nepostradatelný podíl asistentka pedagoga. Na ní jsou kladeny největší nároky, na výchovu a vzdělávání chlapce.

Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, (2014) z dostupného výzkumu šetření uvádějí, že k splnění výše uvedeného, je zcela nepostradatelnou podmínkou, zřízení funkce asistenta pedagoga. Jeho zapojení do procesu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je jedním z důležitých prvků v celém systému inkluzivního školství.

Dle rozhovorů s pedagogy a asistentem pedagoga v MŠ vyplynulo, že nejsou proti integraci dítěte do běžné mateřské školy, záleží na druhu postižení a individualitě dítěte. Nepostradatelným pomocníkem je asistent pedagoga ve třídě. Shodně uvádějí, že jde o náročnější práci nejen s integrovaným dítětem, ale i ve spolupráci s intaktními dětmi. Integraci dítěte s PWS do běžné základní školy z hlediska pedagogické diagnostiky doporučují.

Pozorováním bylo zjištěno, že pro chlapce individuální integrace má pozitivní přínos. Ostatní děti jsou pro něj vzorem, jak v chování, tak v mluveném projevu. Chlapcův stav se zlepšil ve všech oblastech. K významným faktorům pro úspěšnou integraci patří rodina, prostředí školy, kvalita speciální podpory, diagnostika, učitelé, přijetí ze stran spolužáků, zvolená forma integrace a nezbytná spolupráce se školskými poradenskými zařízeními. V součinnosti těchto faktorů je vzdělávání formou individuální integrace velmi přínosné pro dítě s PWS, dle hodnocení školy, zákonných zástupců a integrace bude dále pokračovat.

Dle prognózy vývoje ve výchovně vzdělávacím procesu, vše směřuje k individuální integraci do běžné základní školy, při zachování podpůrných opatření. Důležitou součástí jsou i ostatní odborníci, kteří spolupracují s rodinou a podílí se na komplexním rozvoji dítěte.

Pro dosažení stanovených cílů, je důležitá i spolupráce rodiny, která ochotně spolupracuje s MŠ. Z důvodu odkladu povinné školní docházky, bude chlapec mateřskou školu ještě navštěvovat.

Pro nízký počet zkoumaných osob nelze tyto závěry generalizovat a jsou platné jen pro tento konkrétní případ.

5.5 Shrnutí a diskuze

Tato práce si předsevzala za cíl zjistit, jestli je integrace pro dítě se syndromem Prader-Willi v prostředí běžné mateřské školy prospěšná. Výzkumná část vyhodnocuje a popisuje průběh individuální integrace u dítěte s PWS v běžné mateřské škole v předškolním období 2016/2017. Z analýzy dostupných dat, pedagogického portfolia, rozhovorů a přímého pozorování, je posouzena možnost integrace dítěte s PWS do běžné základní školy, z hlediska pedagogické diagnostiky.

Můžeme přistoupit ke shrnutí dat a hledat odpovědi na výše uvedené výzkumné otázky.

Výzkumná otázka č. 1: Jaké jsou důležité faktory pro úspěšnou integraci dítěte se syndromem PWS v běžné mateřské škole?

Výzkum prokázal, že nejdůležitějšími faktory, které ovlivňují integraci je přístup pedagogů k tomuto způsobu vzdělávání, rodiče dítěte a samotné dítě s postižením, jeho schopnosti, dovednosti a osobní specifika. Také, pokud všechny osoby mají stejný cíl a usilují o jeho dosažení. Bez vzájemné spolupráce, by nemohla být integrace přínosná. Když je integrace zdařilá, úspěšná, rozvíjí osobnost dítěte s PWS ve všech oblastech, učí se sociálním dovednostem, vzájemné spolupráci a komunikaci s intaktními dětmi. Přítomnost dítěte s PWS pozitivně ovlivňuje chování, toleranci ve skupině intaktních dětí a zároveň je učí respektu k odlišnostem.

Výzkumná otázka č. 2: Jaký je názor pedagoga a asistenta pedagoga MŠ na integraci dítěte s PWS do běžné mateřské školy?

Na výzkumnou otázku jsme se snažili nalézt odpovědi z přímého dlouhodobého pozorování během pobytu v mateřské škole a z rozhovorů s učiteli a asistentem pedagoga. Z toho vyplývá, že pokud jsou zajištěny podmínky usnadňující práci a potřeby dítěte, je respektována jeho individualita a pokud je integrace podpořena asistentem pedagoga může být pro dítě smysluplná.

Ze začátku neměli učitelé MŠ ani asistent pedagoga moc zkušeností s integrací a přetrvávali v nich obavy, že integrace nebude zdařilá. Ale chlapeček s PWS se postupně bez výrazných potíží adaptoval na sociální prostředí, spolupracuje s učiteli i dětmi. Je dobrá spolupráce se školskými zařízeními a zákonnými zástupci. Pedagogové shodně integraci doporučují, i když je podle nich vzdělávání náročné hlavně na přípravu, ale je důležité, aby se intaktní děti naučili chování a respektu k dítěti s postižením. A aby dítě s postižením mělo možnost se začlenit mezi ostatní zdravé děti.

Výzkumná otázka č. 3: Může být integrace pro dítě se syndromem Prader-Willi do běžné základní školy úspěšná?

Na výzkumnou otázku č. 3 jsme hledali odpověď na základě analýzy pedagogického portfolia, analýzy dostupných dokumentů, dlouhodobých záznamů pedagogů MŠ a dlouhodobého pozorování. Bylo zjištěno, že při zachování důležitých faktorů pro úspěšnou integraci, nic nebrání integraci do běžné základní školy. Domníváme se, že pro dítě se syndromem PWS může být integrace úspěšná. Vidíme pozitiva v sociální oblasti. Neboť škola má vedle rodiny nejsilnější vliv na dítě, jeho úroveň sociálních dovedností a přímý vztah na školní úspěšnost. Dle Gillernové, Krejčové a kol. (2012) existuje o tom řada výzkumů (např. Catalano et al., 2004; Stanculescu, 2007; Wentzel, 1991, 1993). (in Šmelová a kol. 2016) Faktem zůstává, že bez podpory asistenta pedagoga, spolupráce školy a rodiny a samozřejmě samotného dítěte, by se integrace nemohla uskutečnit. Jednoznačně se potvrdila shoda s uvedenými výzkumy v teoretické části, v nepostradatelnosti asistenta pedagoga.

K diskuzi je otázka, zda pedagogičtí pracovníci jsou dostatečně připravení a schopni přijmout dítě s postižením mezi „zdravé“ děti? Obáváme se, že v některých případech se jedná jen o povinnost vyplývající z integrace, a ne o prioritní záměr pomoci dítěti ve vzdělávání. Sice jsou legislativně zakotveny požadavky na integraci, ale existuje řada faktorů, které jsou hůře ovlivnitelné. Také záleží, koho na cestě životem potkáme, u dětí mají první a zcela zásadní vliv si všimnout odlišností a možných problémů právě pedagogové mateřských škol. Ti mohou doporučit rodičům návštěvu poradenského zařízení. Ale je třeba si jich umět všimnout, někdy i chtít všimnout. Tím dochází k oddalování doporučení a rad poradenských zařízení, které by pozitivně ovlivňovali rozvoj dítěte. Proto považujeme za štěstí pro dítě se speciálními vzdělávacími po-

třebami, když potká učitelku, která má zájem mu pomoci a hledá, byť pro ni samotnou to znamená větší časovou náročnost, všemožné způsoby. Důležité jsou i vztahy a vzájemná spolupráce mezi pedagogickými pracovníky.

Naše šetření nám ukázalo, že pedagogové se snaží respektovat i přes všechny překážky zvláštnosti u jednotlivých dětí. Otázkou je, zda se to daří i dětem. Vliv má zejména prostředí (rodina, škola, výchova).

Závěrem je možné říci, že každá odlišnost, kterou chceme přijímat jako přirozenou součást, v sobě zahrnuje ze strany intaktní společnosti vytvoření podpůrných podmínek, abychom zajistili plnohodnotnou účast osob se specifickými potřebami ve společnosti. Můžeme říci, že integrace klade vysoké nároky na samotné pedagogy, ale i na školu a v určité míře i na rodiče dětí.

ZÁVĚR

Integrace dítěte se syndromem Prader-Willi v běžné mateřské škole není jevem tak častým, proto pro diplomovou práci bylo zvoleno toto téma. Zajímavým faktem je, že integrace je v současné době často diskutovaným tématem.

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda je individuální integrace pro dítě s PWS v prostředí běžné MŠ prospěšná, zjistit informace o průběhu vzdělávání formou individuální integrace a zda existuje předpoklad, že budu možné integrovat dítě s tímto syndromem do běžné základní školy. Dále zjistit, jaký je názor pedagoga a asistenta pedagoga MŠ na integraci dítěte s PWS do běžné mateřské školy.

Práce je systematicky strukturovaná do teoretické části a empirické části. V první teoretické části je věnována pozornost vzácnému syndromu Prader-Willi, jeho vzniku, průběhu a dopadu nemoci pro osoby trpící tímto syndromem. Přiblížena je i důležitost medikace růstového hormonu, nezbytného pro správný růst dětí. V následujících kapitolách jsou definovány termíny mentální retardace, mentálního postižení, raná a předškolní péče o osoby s mentální retardací a jejich kognitivní procesy, se kterými musí být pedagog seznámen, aby mohl efektivně pracovat s dětmi se syndromem Prader-Willi. Jelikož je hlavním tématem integrace v mateřské škole, nechybí ani podpora odborníků, kteří se touto tematikou zabývají. Jsou zde nastíněny i termíny předškolního vzdělávání, školní připravenost, školní zralost. Pomocí školského zákona a dalších nezbytných zákonů a vyhlášek je věnována pozornost možnostem, které nám přináší legislativní podpora. Jsou zde vymezeny termíny integrace a inkluze. Důležitou kapitolou diplomové práce je předškolní integrace u dítěte se syndromem Prader-Willi.

V empirické části byl realizován kvalitativní výzkum pomocí metod přímého pozorování, rozhovorů, analýzy dokumentů a kazuistiky. Jednoznačně se potvrdila nezbytnost asistenta pedagoga. Nejdůležitějším článkem, aby dítě zvládlo integraci, je na prvním místě pomoc a podpora ze strany asistenta pedagoga, potom lze říci, že je integrace pro toto dítě prospěšná. Pokud je asistent ještě k tomu empatický a má chuť pomoci dítěti se zdravotním postižením, je to velkým plusem a přínosem pro integrované dítě a pokud je integrace připravená a podpořená dalšími faktory jako je rodina, IVP, prostředí a spolupráce školy, může být pro dítě úspěšná a zároveň prospěšná pro rozvoj jeho socializace a podporu rozvoje komunikace. Z hlediska pedagogické diagnostiky, je chlapcův rozvoj v mateřské škole nastartován správným směrem a nadále rozvíjen, takže je možno předpokládat, že další rok by mohl nastoupit do běžné základní

školy. A aby i tam byla integrace zdařilá, bude pro dítě prospěšné mít podporu ze strany asistenta.

Díky zpracování tohoto tématu, vznikl celkový náhled na integraci dítěte se syndromem Prader-Willi do běžné mateřské školy. Chtěli jsme zpracováním této práce pomoci pedagogickým pracovníkům zorientovat se v dané problematice, hlavně v praxi. Hlavním důvodem bylo poskytnout získané poznatky rodičům, kteří mají děti s tímto syndromem, a ukázat jim možnosti vhodného předškolního zařízení. Mnozí rodiče zde naleznou odpovědi na některé své otázky.

Seznam použité literatury

ANDERLIK, Lore. 2014. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. 1. vyd. Praha: Triton. 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. 2010. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press. 100 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. ISBN 978-80-251-2569-4.

ČERNÁ, Marie a kol. 2015. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vydání druhé. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. 222 stran. ISBN 978-80-246-3071-7.

FRANIOK, Petr. 2008. *Vzdělávání osob s mentálním postižením: (inkluzivní vzdělávání s přihlednutím k žákům s mentálním postižením)*. Vyd. 3., dopl. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. 142 s. ISBN 978-80-7368-622-2.

HABR, Jonáš, HÁJKOVÁ, Helena a VANÍČKOVÁ, Hana. 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga: osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 101 stran. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4670-7.

CHRÁSKA, Miroslav a KOČVAROVÁ, Ilona. 2015. *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Vydání 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. 132 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-7454-553-5.

JIRAN, Přemysl. 2016. *Připravenost škol hlavního vzdělávacího proudu k pedagogické inkluzi: diplomová práce*. Liberec: Technická univerzita, Fakulta přírodovědně – humanitní a pedagogická. 96 l., 8 l. příl. Vedoucí diplomové práce Jana Kadavá. [on-line]. [vid. 2018-03-09]. Dostupné z: <http://dspace.tul.cz/handle/15240/19532>

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, ed. a PUPALA, Branislav, ed. 2010. *Předškolní a primární pedagogika = Predškolská a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál. 455 s. ISBN 978-80-7367-828-9.

KOPECKÁ, Ilona. 2011. *Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost*. 1. vydání. Praha: Grada. I. Svazků. ISBN 978-80-247-3875-8.

- KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva a KŘOVÁČKOVÁ, Blanka. 2014. *Už brzy půjdu do školy: práce s předškoláky v mateřské škole a přípravné třídě*. Vyd. 1. Praha: Portál. 126 s. ISBN 978-80-262-0702-3.
- KREJČÍŘOVÁ, Olga; KOZÁKOVÁ, Zdeňka; MÜLLER, Oldřich. 2013. *Teoretická východiska speciální pedagogiky u osob s mentálním postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3715-6.
- LEBL, Jan a NOVOTNÁ, Dana. 2009. *Léčba růstovým hormonem*, Přehledné informace o léčbě růstovým hormonem. Praha: Pfiizer. 40 s. ISBN 978-80-254-5856-3.
- LEČBYCH, Martin. 2008. *Mentální retardace v dospívání a mladé dospělosti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 248 s. Monografie. ISBN 978-80-244-2071-4.
- MAJERČÍKOVÁ, Jana, KASÁČOVÁ, Bronislava a KOČVAROVÁ, Ilona. 2015. *Předškolní edukace a dítě: výzvy pro pedagogickou teorii a výzkum*. 1. vydání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. 109 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-7454-554-2.
- MÜLLER, Oldřich a kol. 2001. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: UP. 288 s. ISBN 80-244-0231-9.
- NĚMEC, Zbyněk, ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, Klára a HÁJKOVÁ, Vanda. 2014. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 80 s. ISBN 978-80-7290-712-0.
- OTEVŘELOVÁ, Hana. 2016. *Školní zralost a připravenost*. Vydání první. Praha: Portál. 142 stran. ISBN 978-80-262-1092-4.
- POKRIVČÁK, Tomáš. 2009. *Syndromy a symptomy*. Vyd. 1. Praha: Triton. 187 s. Lékařské repertorium; sv. 1. ISBN 978-80-7387-136-9.
- PRŮCHA, Jan a kol. 2016. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Vydání první. Praha: Wolters Kluwer. 254 stran. ISBN 978-80-7552-323-5.
- SLOWÍK, Josef. 2016. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠMELOVÁ, Eva a kol. 2016. *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 152 stran. Monografie. ISBN 978-80-244-5115-2.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. 2006. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál. 198 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7367-060-7.

TOMÁŠOVÁ, Alexandra. 2012. *Mateřskou školou ke školní připravenosti*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. 145 s. ISBN 978-80-7464-231-9.

TSCHECH, Lisa. 1987. *Überzählige kleine Extrachromosomen bei Prader-Leubhart-Willi-Syndrom* [disertace]. Erlangen.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. 870 s. ISBN 9788073674144.

VALENTA, Milan a kol. 2012. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada. 349 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3829-1.

VALENTA, Milan et al. 2013. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta. 495 s. ISBN 978-80-7320-187-6.

VALENTA, Milan a kol. 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 238 stran. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4614-1.

VÍTKOVÁ, Marie, ed. 2004. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2., rozš. A přeprac. vyd. Brno: Paido. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

ZAPLETALOVÁ, Jiřina. 2004. *Syndrom Prader – Willi, Rady pro rodiče, děti a blízké okolí*. Praha: Pfizer.

ŽIŽKA, Jan. 1994. *Diagnostika syndromů a malformací*. 1. vyd. [Praha]: Galén. 414 s. ISBN 80-85824-04-3.

Vyhláška MŠMT ČR č.27/2016SB. o vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (ve znění pozdějších předpisů). *Sbírka zákonů ČR*, 2016, částka 10.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (ve znění pozdějších předpisů). *Sbírka zákonů ČR*, 2004, částka 190.

Zákon č.108/2006 Sb., o sociálních službách (ve znění pozdějších předpisů). *Sbírka zákonů ČR*, 2006, částka 37.

Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti (ve znění pozdějších předpisů). *Sbírka zákonů ČR*, 2004, částka 143.

Zákon č.89/2012 Sb., občanský zákoník (ve znění pozdějších předpisů). *Sbírka zákonů ČR*, 2012, částka 33.

Zákon č. 247/ 2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů,

Zákon č. 455/ 1991 Sb., živnostenský zákon,

Zákon č. 563/ 2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů

prováděcí Vyhláška č. 14/ 2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů,

Vyhláška č. 64/ 2005Sb., evidenci úrazu děti, žáků a studentů, ve znění pozdějších předpisů,

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

Vyhláška č.107/ 2005 Sb., o školní stravování, ve znění pozdějších předpisů

Vyhláška č. 492/ 2005 Sb., o krajských normativech, ve znění pozdějších předpisů,

Vyhláška č. 317/ 2005Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů,

Vyhláška č. 263/ 2007Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo doprovozným svazkem obcí.

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. [on-line].

Dostupné z: [http:// www.vuppraha.cz/](http://www.vuppraha.cz/) > [viděno 2017-01-01]

MEDITORIAL (Pfizer), 2016. Prader Willi syndrom. *Rustovyhormon.cz* [on-line].

[cit. 2016-12-28]. Dostupné z: <http://www.rustovyhormon.cz/prader-willi-syndrom>

SEZNAM ZKRATEK

aj. – a jiné

atd. – a tak dále

č. – číslo

čl. – článek

ČR – Česká republika

Dr. – doktor

IVP – Individuální vzdělávací plán

kol. – kolektiv

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

např. – například

nar. – narozen

písm. – písmeno

PPP – Pedagogická psychologická poradna

PWS – syndrom Prader-Willi

s. – strana

Sb. – sbírka

SPC – Speciálně pedagogické centrum

ŠVP – školní vzdělávací plán

tzv. – takzvaně

WHO – Světová zdravotnická organizace

ZŠ – základní škola

SEZNAM TABULEK, OBRÁZKŮ A GRAFŮ

Seznam tabulek

Tabulka č. 1- Adaptivní chování u osob s mentálním postižením dle Sattlera

Seznam obrázků

Obr. č. 1- Hypotalamus

Seznam grafů

Graf 1 - Rozvoj osobnosti dítěte r. 2016

Graf 1a - Rozvoj osobnosti dítěte r. 2017

Graf 2 - Hrubá motorika r. 2016

Graf 2a - Hrubá motorika r. 2017

Graf 3 - Sebeobsluha a vybrané dovednosti r. 2016

Graf 3a - Sebeobsluha a vybrané dovednosti r. 2017

Graf 4 - Psychická oblast rozvoje osobnosti dítěte r. 2016

Graf 4a - Psychická oblast rozvoje osobnosti dítěte r. 2017

Graf 5 - Kresba r. 2016

Graf 5a - Kresba r. 2017

Graf 6 - Sociální a emoční oblast rozvoje dítěte r. 2016

Graf 6a - Sociální a emoční oblast rozvoje dítěte r. 2017

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Návodné otázky pro rozhovor

Příloha č. 2 - Vzdělávací obsah - ŠVP MŠ Senice na Hané

Příloha č. 3 - Roční metodická práce asistenta pedagoga s dítětem s PWS

PŘÍLOHA č. 1 - NÁVODNÉ OTÁZKY PRO ROZHOVOR

1. V SOUČASNÉ DOBĚ PRACUJETE JAKO?
2. JAK SE DÍVÁTE NA INTEGRACI DĚTÍ SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM DO BĚŽNÉ MATEŘSKÉ ŠKOLY?
3. MÁTE NĚJAKOU OSOBNÍ ZKUŠENOST S INTEGRACÍ? JAKOU?
4. JAKÝ VLIV MÁ DLE VAŠEHO NÁZORU INTEGRACE NA SAMOTNÉ DÍTĚ?
5. OVLIVNILA INTEGRACE OSTATNÍ DĚTI VE TŘÍDĚ? JAKÝM ZPŮSO-
BEM?
6. MYSLÍTE SI, ŽE VAŠE MŠ JE PŘIPRAVENA NA INTEGRACI ZP DÍ-
TĚTE?
(NAPŘ. PŘÍSTUP OSTATNÍCH PEDAGOGŮ A DALŠÍCH PRACOVNÍKŮ,
TECHNICKÁ VYBAVENOST, PODPŮRNÁ OPATŘENÍ ATD.) PŘÍPADNĚ
V ČEM VIDÍTE NEDOSTATKY?
7. JE PRO VÁS NÁROČNÉ MÍT DÍTĚ SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM VE
TŘÍDĚ?
8. V ČEM VIDÍTE PŘÍNOS ASISTENTA PEDAGOGA?
9. DOPORUČILA BYSTE DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ V RÁMCI INTEGRACE V
BĚŽNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE?

PŘÍLOHA č. 2 - VZDĚLÁVACÍ OBSAH – ŠVP MŠ SENICE NA HANÉ

Vzdělávací obsah- předškolního vzdělávání v MŠ Senice na Hané

Témata a vzdělávací části:

(jednotlivé témata integrovaná do čtyř bloků)

1. Podzimní putování

Celek zasazen do babího léta a času podzimního. Do jednotlivých témat se promítá příběh, Jak krtek ke kalhotkám přišel. Vychází se z podzimních setkávání v mateřské škole, podzimních pobytů venku. Sleduje navázání kontaktu s dětmi prostřednictvím jednoduchých činností a hříček. Na začátku školního roku se děti seznamují mezi sebou, poznávají svou značku, své jméno, jméno svých kamarádů. Děti získávají povědomí o tom, že jsme škola zvířátek (zajíčků, ježečků a medvídků) Zvířátka v příslušných odděleních jsou pomocníky při motivaci vzdělávací práce, jsou čistotná- pěstujeme hygienické návyky, návyky správného chování a pracovní návyky.

Děti se naučí orientaci v prostoru uvnitř mateřské školy, na zahradě i v blízkém okolí. Snaha ve spolupráci s rodiči, ve vzdělávací práci individuálně navazovat na přijatelné činnosti a zvyky v rodině, reagování na potřeby a zájmy dětí, aby se ve škole cítili co nejlépe. Společně vytváříme pravidla chování.

2. Jede paní Zima, jede

Celek mapuje období od Mikuláše až do konce zimního období. Využívá tématu Mikuláše, Vánoc a období začátku nového roku. Do jednotlivých témat se promítá příběh Krtek a sněhulák. Navazuje se na pozorování, které se provádělo s dětmi na podzim. Krmení ptáčků, všímají si sněhu, jeho proměn, změn počasí. Seznamují se s dalšími částmi oděvu. S vlastnostmi předmětů z nejbližšího okolí. Poznávají sezónní činnosti - sáňkování, bobování. Učí se jak se chovat na ulici. Prohlubujeme estetické cítění, vyrábění dárků pro své nejbližší. Učí se vyjádřit svá přání. Návštěva koncertů, divadel. Upevňování a prohlubování dovedností z minulého období.

Seznamují s lidovými tradicemi, koledami. Podpora při rozvíjení spolupráce a přizpůsobení se základním hodnotám v kolektivu. Rozvíjení řečových, jazykových schopností, komunikačních dovedností.

3. Jaro přišlo, zaťukalo

Celek mapuje období prvního jarního dne až po konec tohoto rozkvetlého jarního období. Využívá zejména tématu pohádek, zázraku zrození, velikonočních svátků, svátku matek. Do jednotlivých témat se promítá příběh Krtek a maminka.

Děti jsou vedeny k lásce ke knize, zacházení s ním. V místní knihovně poznávají systém půjčování knih, účastní se soutěží vyhlášených knihovnou. Poznávají své oblíbené spisovatele a ilustrátory, prožívají Večerníčky. Mají své oblíbené knihy, společně si z nich předčítáme.

Děti poznávají svoje tělo, orgány, pocity, projevy chování. Jako běžnou součást života pochopí změny těla, získávají úctu ke stáří, setkávají se i se škodlivinami, které ohrožují dětské zdraví. Poznávají, jak působí počasí na přírodu. Učí se hovořit zřetelně, souvisle, vyřídít vzkaz. Vyrábějí dárek z lásky, připravují besídku. Děti postupně poznávají, ve které vesnici žijí. Učí se najít cestu z domova do mateřské školy. Vytváří si pozitivní vztah k mateřské škole, vztah ke své vlasti.

4. Brzy přijdou prázdniny

Celek mapuje období od druhého květnového týdne až po poslední červnový den, který bude smutný, pestrý, ale i zábavný. Mapuje barevné jaro a přechod v teplé léto. Osnovou propojených tematických částí je příběh Krtek a jaro, Krtek a léto. Do jednotlivých témat se promítá i příběh Krtek a autíčko.

Procvičujeme jemnou motoriku, stříháme, lepíme. Správně sedíme, držíme výtvarný materiál, se správným přítlakem, procvičujeme grafomotoriku. Velmi rádi cvičíme.

V tomto období se děti seznamují s dětmi jiných zemí, jejich mentalitou, s pomocí knih. Měly by být schopny pochopit, že svět je všechno kolem nás, lidé, společnost i příroda. Naším úkolem je chránit životní prostředí, v rámci svých možností. Seznámíme se s příslušníky jiných států, jak se k nim chovat, jak se za nimi dostaneme. Ověřují si znalosti základních pravidel

slušného chování. Dojmy z výletu se snaží vyjádřit v souvislostech, jasně a zřetelně s čistou výslovností, která přispěje k úspěšné práci v první třídě.

Provozní doba MŠ je od 6.15 do 16.15hod.

- Hlavní činnosti dítěte v MŠ je spontánní hra, spontánní činnosti, řízené činnosti. Učitelky pracují s dětmi ve skupině i individuálně.
- Výchovné i vzdělávací činnosti jsou zařazovány učitelkami v průběhu dne s ohledem na věkové a individuální zvláštnosti dítěte.
- Pohybové aktivity jsou umožněny po celý den.
- Pobyty venku se uskutečňují dvě hodiny dopoledne, odpoledne dle klimatických podmínek.

**PŘÍLOHA č. 3 - ROČNÍ METODICKÁ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA S DÍTĚTEM
S PWS**

**Roční metodická práce asistenta pedagoga
s dítětem s PWS**

ZÁŘÍ 2016/ ZÁŘÍ 2017

Přímá- individuální práce s dítětem s Prader-Willi syndromem

ZÁŘÍ 2016

Datum: 7.9.

a) LOGOPEDICKÉ CVIČENÍ: procvičení mimiky obličeje, hlásky, samohlásky

b) JEMNÁ MOTORIKA

- prostorové cvičení

- pracovní list

Datum: 9.9.

a) LOGOPEDICKÁ CVIČENÍ: rozšíření aktivní a pasivní složky řeči – poznávání a pojmenování obrázků

b) ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI: ovoce (jablka, hrušky, hrozny, švestky)

- barevně přiřazovat pod kloboučky

c) PROCVIČENÍ JEMNÉ MOTORIKY: pracovní list

Datum: 10. – 11.9.

a) ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI – ovoce, stěhovaví ptáci, fouká vítr, barví se a padá listí.

b) ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ, paměť: pexeso – ovoce

c) OCHUTNÁVKA: vnímání chutí – zavázané oči → ochutnávat, poznávat

d) LOGOPEDICKÉ CVIČENÍ: Jak dělá vrabec? (kohout, slepice, holub, sova)

e) HRUBÁ JEMNÁ MOTORIKA: ramenní kloub, celá ruka – motivace – vlaštovka letí do teplých krajín, zápěstí: vyčarujeme ovoce

PRACOVNÍ LIST – VRABEČEK

Datum: 14. – 15.9.

MOTIVACE

a) hádanky – ovocné stromy

b) říkanka o ovoci

1) opakování ovoce, ovocných stromů, barev

2) mimika obličeje – ZVÍŘÁTKA

a) zajíček má šikovní čumáček

b) kočka – narovnává si vousky, pila mlíčko → olizuje se

c) pes – kňučí, vrčí, štěká

d) ryba – kapřík špulí pusinku

e) had – vyplazuje jazýček

(vizuální *podpora obrázky*)

3) procvičování již známých slov → vytvoření příběhu

4) VV – vymalovat hrušku, jablko – PASTELOVÉ BARVY – HROZEN – zvolit správnou barvu → procvičit jemnou motoriku, obtisky listů

Datum: 17. – 18.9.

MOTIVACE – písnička – „Měla babka čtyři jabka“

1) SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ

a) když chlapec uslyší „jabka“ → zacinká na zvoneček

b) vytleskávání rytmu písničky

2) MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY: říkanka „FOUKEJ, FOUKEJ VĚTRÍČKU“ → číslovky (počítat na prstech, určovat počty na obrázcích, na předmětech – kostky, pastelky)

3) MALOVANÉ ČTENÍ → cvičení pozornosti, soustředěnosti, orientace v textu → ukazovat prstem

4) GRAFOMOTORICKÉ CVIČENÍ → udělat košík na ovoce → motivace – uplést košík pro maminku

Datum: 21. – 22.9.

1) ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI – třídit obrázky podle ročního období „PODZIM – ZIMA“
BARVY- „Jaká je hruška?“, „Jaký je hříbek?“ - k černobílým obrázkům přiřadit správnou barvu

(motivy podzimního období – ježek, vlaštovka, čáp.)

2) MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY: počítání do 5 (1,2,3,4,5 cos to Janku, cos to sněd

3) pojmy: velký – malý, krátký – dlouhý

4) LOGOPEDICKÉ CVIČENÍ

a) mimika obličeje (různé nálady člověka) VESELÝ, SMUTNÝ, ZAMRAČENÝ.

b) procvičení mluvidel: dechový proud → motivace na podzim fouká vítr → slabý vánek, silný víchř, hodně prší

c) procvičování již známých slov (tvoření příběhu)

d) GRAFOMOTORICKÉ CVIČENÍ: pracovní list vlaštovka odlétá do teplých krajin

(procvičení horního oblouku)

Datum: 23. – 24.9.

1) LOGOPEDICKÉ CVIČENÍ: společně s dětmi → obrázková motivace – KOČÍČKA, LEV, HAD, JEŠTĚRKA.

Procvičování samohlásek → obrázky zvířátek → zvuky, názvy

FONEMATICKÝ SLUCH → podobně znějící slova

2) Počítání ovoce: 1 jablko → přiřadit kartu s jedním puntíkem, 2 hrušky.

3) GRAFOMOTORICKÉ CVIČENÍ – vystřihnout ve správném pořadí vyjmenované ovoce, nalepit na připravené stromy

PRACOVNÍ LIST: při básničky procvičení horního a dolního oblouku

Datum: 25.9. - Společné cvičení s dětmi

Datum: 29. – 30.9.

1) Procvičení mimických svalů

2) LOGOPEDICKÉ CVIČENÍ

a) slabiky – DŮ, MŮ, STŮ → následná básnička: Byl jednou jeden dům (vždy kreslím obrázek), v tomto domě byl stůl. Na stole ležela hůl. Hůl byla dřevěná, pro dědu vyrobená (následné opakování básničky → nejprve ukazuje obrázky, následně opakuje (procvičování paměti a vizuální paměti)

b) OPAKOVÁNÍ JIŽ ZNÁMÝCH SLOV

3) ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI

a) motivace → HÁDANKY – třídít ovoce a zeleninu → pracovní list (ochutnávka → jablko, hruška, rajče, mrkev → poznávání barev

b) VITAMÍNY → vysvětlit pojem pomocí básničky. U básničky poznávat ovoce a zeleninu.

4) GRAFOMOTORICKÉ CVIČENÍ

a) procvičení jemné motoriky prstů, motoriky zápěstí → vykouzlíme koníčka, za doprovodu písničky koník kluše na závodní dráze a skáče přes překážky (JÁ MÁM KONĚ)

b) pracovní list → zelenina – VYMALOVAT

ŘÍJEN 2016

Datum : 1. – 2. 10

1) LOGOPEDICKÉ CVIČENÍ

a) opakování básničky z předešlých dnů - „ Byl jednou. “

b) opakování hlásek, slov podle obrázků

2) ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI

a) vysvětlit pojmy (na, pod, vedle, nad) → Pod stromem leží jablko. Na stromě roste hruška, vedle stromu spí ježek a nad stromem létá drak. (podzimní motivy) → motivace: Chlapec lepší obrázky.

b) Vyhledat dva stejné obrázky – jeden je černobílý, druhý barevný

3) MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY: ŘÍKANKA 1, 2, 3, 4,5 Z KULIČEK JSOU HROZNY HNED

4) STRŽÍHÁNÍ → ovoce a zelenina

Datum : 6. – 7. 10

1) LOGOPEDICKÁ CVIČENÍ

a) procvičení mimiky obličeje → podle kartiček

b) procvičení slabik – KA, KO, VA, VO, MLÉ

slova: KÁVA, KAKAO, MLÉKO, ČAJ, ŠTÁVA

Chlapec nachystá ráno snídani pro členy rodiny.

2) PROCVIČENÍ POSTŘEHU, PAMĚTI

do žlutého hrnečku nalít – kávu

do červeného hrnečku nalít – kakao

do modrého hrnečku nalít – mléko

3) MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY

a) Rozpůlíme jablko na 2 poloviny

b) rozkrojíme okurku na 3 díly

c) spočítáme oříšky pro veverku, ať má něco k snědku (1, 2, 3, 4)

4) GRAFOMOTORICKÉ CVIČENÍ

a) prostorové cvičení podle říkanek

b) motivace – babička má narozeniny, přineseme jí ovocný koš → nejdříve vybírá správné ovoce, vymaluje a nalepí do namalovaného koše

- děda má dnes svátek, přineseme mu mísu zeleniny → stejný postup jako u ovocného koše

Datum : 8. – 9.10

Společné sportování s dětmi.

1) LOGOPEDICKÉ CVIČENÍ

a) dechový proud → foukání do peříčka, do balonku

b) mimika obličeje → zvířátka

c) opakování slov: káva, kakao

2) ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI

Opakování ovoce a zeleniny na magnetické tabuli

3) PEXESO: ovoce a zelenina

4) GRAFOMOTORICKÉ CVIČENÍ

Uvolňovací cvičení na celou ruku, zápěstí, prsty → pracovní list – zrak → na ocas nakreslit podle návodu dvě kolečka, učitelka mašličku, chlapec nakreslí dvě kolečka...(střídavě až do konce)

Datum: 12. – 15.10

1) LOGOPEDIE

a) dechové cvičení – foukám do peříčka, do míčku → posílání do brány

b) gymnastika mluvidel – jazyk, dolní čelist, rty

c) Procvičování nových slov

KLUCI: Kája, Kuba, Pavel, Pepa

DĚVČATA: Eva, Ema, Mája, Míla

d) opakování – nápoje, zvuky.

2) ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI

a) opakování znalosti na téma Podzim

b) třídíme plody, oříšky (kaštiny, žaludy, ořechy šedé, šišky) → motivace: veverka přijde na svačinku. Misky jsme daly za okno.

3) MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY

a) počítání kolik je kluků, děvčat → viz Logopedie (obrázky)

b) počítání oříšků

4) Sluchové vnímání: slabikování jmen kamarádů – vizuální podpora: KÁJA, PAVEL

5) GRAFOMOTORIKA: pracovní listy

a) rovná čára

- START – CÍL – auto jede po rovné silnici

- MÍČ – BRÁNA

- PRŠÍ Z MRAKŮ

b) klikatá (lomená) čára: zajíc běží k jednomu stromku, druhému... ozdobíme hadovi záda

Datum: 16. 10. KINO

Datum: 19. – 20.10.

1) LOGOPEDIE

a) dechové cvičení: foukání do bublifuku, foukání do vody brčkem (bublání)

b) gymnastika mluvidel:

- nakrčít nosík → králíček

- našpulit rty → pusinka

- mlaskat rty → ryba

c) hra na ozvěnu – slabiky MA, JE, MU, VA..VU (králíček kouše mrkvičku – vrchní zuby na spodní ret)

LA,LU, KA, KU

d) opakování naučených jmen, zvuky – citoslovce

2) SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ – poznávání zvuku → mačkat papír, stříhat papír, zvonit na zvonček, lžičkou míchat ve skleničce

3) ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI

a) písnička „Listopad, listopad lísteček mi na dlaň spad“

b) opakování téma PODZIM – opadávání listů ze stromů → javor, lípa, kaštan, bříza, dub (obrázky na magnetické tabuli)

4) MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY: 4 barevné domečky (zelený, červený, hnědý, žlutý)

Motivace: do lístečku zafoukal vítr, maminka zapomněla zavřít dveře a všechny listy vítr nafoukal do domečku → žlutý lístek do žlutého domečku, červený do červeného... (pak je spočítáme)

5) GRAFOMOTORIKA: procvičení spodního oblouku, písnička „Listopad, listopad lísteček na zem spad“

Datum: 21. – 22.10.

1) LOGOPEDIE

a) dechové cvičení, motorika mluvidel (stejně z předešlých dnů)

b) TVOŘENÍ OTÁZEK A ODPOVĚDÍ

otázka: „Kdo je to?“

odpověď: „To je Kuba“ – dívá se na obrázky a ukazuje

2) ROZVOJ LOGICKÉHO MYŠLENÍ

- přiřazování obrázků: např. JABLKO – STROM

KARTÁČEK – PASTA

DEŠTNÍK – DÉŠŤ

3) ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI

- básnička o podzimu, opakování listnatých stromů (smrk, borovice), poznávání šišek

4) PEXESO, PUZZLE, SKLÁDAČKY, MOZAIKY

5) GRAFOMOTORIKA: procvičení jemné motoriky, navlékání korálek

Pracovní list: obkreslit obrys listu, vymalovat, vystřihnout

Datum: 23.10.

Společná práce s dětmi – nacvičování vánočního příběhu

Datum: 26. – 27.10.

1) Opakování ročních období, barvy, stromy – listy – plody

2) Opakování: známá slova, zvuky

3) a) pracovní listy: kolečko, oblouk horní, dolní

b) omalovánky

LISTOPAD 2016

Datum : 2. – 3.11

1) LOGOPEDIE – dechové cvičení – nádech nosem, výdech ústy – meluzína v komíně

- výdech: zahřívání rukou (usměrňování výdechového proudu, intenzita)

2) mimika obličeje – kapr z rybníka, lev, tygr v ZOO – cení zuby, ústa dokořán

3) Opakování hlásek

4) Nová slova v návaznosti na téma lidské tělo: oko, nos, vlasy, krk

5) a) Nacvičování básničky na besídku

b) Rozumové schopnosti: motivace: pohybová písnička „HLAVA, RAMENA.“

Úkol: vytvořit svého kamaráda nebo kamarádku

Otázky: Chceš kamaráda kluka nebo kamarádku holku? Jak se bude jmenovat (využít nauč-
ných jmen), skládání a lepení lidského těla. (rozlišování krátké, dlouhé vlasy, modré, zelené
oči...)

c) MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY: počítání částí těla (např. 1 hlava, 2 ruce, 2 oči...)

d) ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ:

1. Doplnování barevných koleček do 1. Řady, 2. Řady, 3. Řady, 4. Řady)

2. doplňování tvarů do řádků

e) GRAFOMOTORIKA: šikmá čára – stromy v lese – vytvoření koláže, lepení šišek

rozlišování – smrk, jedle (smrk – šišky směrem dolů, jedle – šišky směrem nahoru)

Datum : 4. – 5.11

1) DECHOVÁ CVIČENÍ

Nádech a výdech – zapojení paží

Nádech – 1 paže jde pomalu upažením vzhůru

Výdech – 1 paže jde dolů- ruce se pak střídají, obě ruce „postavíme věž“

Nádech – dlouhý výdech s fonací

- vláček fouká před tunelem HŮ, HŮ

- auto houká TŮ, TŮ

-kravička bučí BŮ,BŮ

2) MIMIKA OBLIČEJE: žvýkání žvýkačky, přežvykování kravičky, jazyk – ČERTÍK, udělat z jazyka korýtko

3) NÁCVIK A OPAKOVÁNÍ BÁSNIČKY

4) ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI: motivace – básnička „KDO TO BIJE, ZVON TO NENÍ. TO JEN SRDCE, KTERÉ V TĚLE ULOŽENÉ JE. POSLECHNI, JAK ŘÍKÁ ŤUK, ŤUK.“

Úkol: a) vymalovat srdíčko, vystříhnout (nalepit na hrudník)

b) vysvětlit – pravá, levá ruka

c) obkreslit ruce

d) obtisk rukou – prstové barvy

5) MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY: spočítat prsty na pravé ruce, levé ruce (rozlišovat)

Motivace – různé říkanky (pojmenování prstu)

6) GRAFOMOTORIKA

Pracovní list

- sluníčko – paprsky

-mráček – horní oblouk

-letadlo – letí kolem mráčku

Datum: 9.11.

Nácvik básničky, s dětmi nácvik na besídku.

Datum: 11. – 13.11.

1) LOGOPEDICKÉ CVIČENÍ

a) dechová cvičení – foukání do bublifuku, slámkou do vody

b) procvičování mimiky obličeje

c) zvuky – zvířata, věci

d) opakování lidského těla

e) rozšíření pasivní slovní zásoby (prohlížení knížek)

f) opakování básničky na besídku

2) ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI: 5 smyslů

SLUCH: slyšíme, např. když zazvoní zvoneček, hudbu z rádia, zavolám „MAMI, TATI...“

ZRAK: vidíme paní učitelku, vidíme z okna dům, vidíme písmenko v knize (přečíst pohádku)

Otázka : „Co vidíš?“- ukazovat obrázky, pojmenovat

ČICH: např. voní voňavka, voní kakao, nevoní kouř, voní umyté ruce

HMAT: např. v ruce držet tužku – nakreslit, napsat – poznávat hmatem – o chytat věci –

kostku, jablko, listovat v knize

CHUŤ: ochutnávka jídla – třídění pečiva, uzenin, ovoce, zeleniny

Motivace: Jsou tři opice – jedna nemluví, druhá neslyší, třetí nevidí.

3) PŘEDMATEMATICKÉ PŘEDSTAVY

a) uspořádání podle velikosti (pomůcky – postavičky zvířat (MYŠ, KOČKA, PES, PRASE, KŮŇ)

- zvířátka separovat zleva doprava, otázky : „Kdo je první, kdo poslední?“

b) spočítat zvířátka

c) pojem delší, kratší

Úkol: přeměřit provázkem dvě různě dlouhé čáry

4) SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ

a) vysoký – nízký tón – hra na klávesy

b) zpívané tóny

5) GRAFOMOTORICKÉ CVIČENÍ

- nácvik vlnovek, motivační říkanka – voda (správný výběr pastelky)

- nácvik teček, pracovní list

PROSINEC 2016

Datum : 3. – 4. 12 – nácvik na besídku

Datum : 8. – 10. 12 – nácvik na besídku s dětmi

Datum: 11.12 Řízená činnost s dětmi v herně

Datum: 14. 12, 16. 12 – nácvik na besídku, opakování barev, zrakové vnímání – PEXESO, DOMINO, sluchové vnímání – hudební nástroje

Datum: 18. – 23. 12 – opakování již dosažených vědomostí

LEDEN 2017

Datum : 4.– 5.1

1) GRAFOMOTORIKA – procvičování jemné motoriky: navlékání šňůrky do knoflíkových dírek (rozlišování barev knoflíků)

a) „VÁNOČNÍ STROMEČEK“: obkreslení obrysu stromečku, stříhání, vymalování, lepení

b) PROCVIČOVÁNÍ PAMĚTI: co jsem dostal od Ježíška: výběr z několika obrázků, lepení, procvičování předložek (pod, vedle), spočítání věcí – číslovka 10 – ukázat všechny prsty

c) Co dostala paní učitelka od Ježíška? (vyjmenovat tři věci – klavír, postel, dalekohled – podpořit zvuky). Chlapec si pak asi z 10 obrázku vybíral ty, které si zapamatoval.

2) LOGOPEDICKÉ CVIČENÍ: CITOSLOVCE: JÉ, JŮ – Chlapec se díval na dárky. Další slabiky (JÁ, JÍ, JO)

-zopakování básničky z besídky

-opakování již naučených slov podle obrázku

-prohlížení leporela – zvířata, zvuky

Datum: 6. 1. ŘÍZENÁ ČINNOST S DĚTMI

Datum : 7. – 8.1

LOGOPEDICKÉ CVIČENÍ

a) mimika obličeje, chytat padající vločky ústy, je mi zima – cvakat zuby

dechové cvičení: zahřívání rukou, foukání do píšťalky

b) Tvoření jednoduché věty „ TAM JE, TO JE.“

-ukazovat obrázky

-pojmenování reálné věci ve třídě (stůl, okno, židle, dveře...)

2) ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI

a) opakování ročního období

b) ZIMNÍ OBLEČENÍ: určit zimní oblečení, správný postup při oblékání

c) Rozdíl TEPLÝ x STUDENÝ (čaj, káva, sluníčko, oheň, topení X vločka, zmrzlina, sněhulák, lednička, rampouch)

3) HV : „MY TŘI KRÁLOVÉ“

4) PAMĚŤ: Přečíst krátký příběh „ TŘI KRÁLOVÉ“ - jména : KAŠPAR, MELICHAR, BALTAZAR. Říkat různá jména.

Otázka : „Jak se jmenovali králové?“

5) VV – vytvořit korunku na hlavu – stříhání, vymalování

Datum: 11. – 12.1.

1) LOGOPEDIE

a) GYMNASTIKA MLUVIDEL: jazyk, dolní čelist

b) DECHOVÁ CVIČENÍ

c) CITOSLOVCE: zvuky dopravních prostředků

auto – TŮTŮ, vlak – HŮHŮ, ŠŠ, traktor – TRRTRR

HRA : „Otázka x odpověď“ – procvičování slov MÁM, NEMÁM (Chlapec donese pět věcí podle vlastní volby)“

d) procvičování již známých slov

2) ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI : „Ptáci v zimě“ - ukazovat obrázky – VRABEC, KOS, SÝKORA, poznávání barev (modrá, hnědá, černá, žlutá...)

- vymalovat šablony ptáků

3) VV – stříhání krmítka – lepení ptáčků – procvičování (do krmítka, na střeše, pod krmítko)

Datum: 13. – 14.1.

1) LOGOPEDIE

a) Motorika mluvidel – králíček, posílání pusinek, cenit zuby...

b) Dechové cvičení

c) Procvičování slabik – souhláska, samohláska (M, N, P, K, T, B...)

d) Pojmenování zvířat – pes, kočka, koza, had, ovce

2) ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI

a) sporty v zimě – pracovní list

b) LOGICKÉ MYŠLENÍ – nebezpečné situace v zimě (vizuální podpora obrázky), např. bruslení na ledu – propadnout do vody, visící rampouchy – spadnou ze střechy

3) PŘEDMATEMATICKÉ PŘEDSTAVY: počítání, poznávání barev (sestavování sněhuláků z barevných koulí), poznávání menší x větší koule

4) GRAFOMOTORIKA

a) Pracovní list – kreslení (horní a dolní oblouk), sáňkování z kopce

Datum: 15. 1. – Řízená činnost

Datum: 18. – 19. LOGOPEDIE. – společně s dětmi – pohyblivé říkanky, pohybové hry.

a) slabikování zimních slov (sníh, mráz, led, vločka, sněhulák...)-vytleskávání

b) rozšiřování slovní zásoby – prohlížení knížek a leporela

c) PŘEDMATEMATICKÉ PŘEDSTAVY

d) seznámení s číselnou řadou, říkanka (Povídám, povídám pohádku) – Chlapec počítá na prstech

e) řadové číslovky: 1., 2., 3. – úkol – na 1. Řádek: nalepit 3 sněhuláky (počítat)

- na 2. Řádek: nakreslit dvě sněhové koule

- na 3. Řádek : nalepit „ZIMNÍ SPORTY“ (lyže, brusle...) – otázky : „Co je na 1. Řádku?“

f) GRAFOMOTORIKA: omalovánky – kreslení, stříhání

Datum: 20. – 21.1.

1) LOGOPEDIE

a) Mimika obličeje, dechové cvičení

b) zvířecí zvuky: divoké prase, sova, koroptev

c) citoslovce: zajíc – hop, srnec, veverka

2) ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI - „stopy ve sněhu“

Otázka : „Jaká zvířátka můžeme potkat v zimě v lese? “ (poznávání lesních zvířátek, ježek, medvěd spí)

Motivace : básnička „STOPY“

3) GRAFOMOTORIKA

a) cestička zvířátek k domečku – jít po vyznačené cestičce (razítkování)

b) Chlapcova stopa ve sněhu – otisky ruky, chodidla (prstové barvy)

c) omalovánka zvířátka

Datum: 25. – 29.1.

a) Procvičování již nabitých vědomostí – barvy, číselná řada do 3, řadové číslovky, dějová posloupnost, řeč

b) pohybové hry s dětmi

ÚNOR 2017

Datum : 1. – 2.2

1) a) LOGOPEDIE: procvičování mluvidel, dechové cvičení

TÉMA : „HRAČKY“- plyšová zvířátka – pojmenovat – PES, KOČKA, HAD, MYŠ, OPICE

b) jazykový cit – rozšiřování pasivní slovní zásoby – VELKÉ x MALÉ (zvíře x zvířátko)

2) ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI: motivace hádanky např. Je to kulaté a hází se s tím?

Je to dřevěné a staví se z toho dům, hrad nebo zámek? Chlapec ukazuje správný obrázek.

a) materiály hraček – plast, dřevo, látka

b) řadové číslovky do 3 – pracovní list na 1. řádek nalepit dřevěné hračky

-na 2. řádek nalepit hračky z látky

-na 3. řádek nalepit hračky umělohmotné

c) uklízení hraček, správné zacházení, rozbitá hračka – dát do kontejneru

3) PŘEDMATEMATICKÉ PŘEDSTAVY: rozšíření číselné řady – do 4 – básnička (ZUBY)

4) GRAFOMOTORIKA: procvičování jemné motoriky

- oblékání panenek, stavění z kostek, česání plyšových hraček, navlékání

PRACOVNÍ LISTY:

a) ptáček letí do krmítka

b) barevné kostky – stříhání

c) hrad z geometrických tvarů

- poznávání tvarů, vymalování

Datum: 22. – 23.2.

1) LOGOPEDIE

a) procvičování mimiky obličeje (podle kartiček)

b) motorika mluvních orgánů

c) dechová cvičení

d) nová slova – pes, kočka, motýl, moucha, kos, sova, papoušek, kráva, koza, ovce

2) ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI: vlastnosti zvířat, způsob pohybu: zvířátka mohou běžat rychle, skákat daleko, létat vysoko – TRÍDĚNÍ – pracovní listy

3) PAMĚŤ A VNÍMÁNÍ, POZORNOST: krátký příběh (najít v obrázcích zvířátka z příběhu)

a) vyznač na řádek 4 čáry (4 zvířata z příběhu)

b) skládání puzzle

4) GRAFOMOTORIKA

a) prstové cvičení - „Kuře zobe zob, zob, zob, vrabec skáče hop, hop, hop. Datel ťuká ťuk, ťuk, ťuk, a už ticho, ani muk“.

b) hra „Na malíře bez štětce“ - malování vzdušnou čarou (natažený ukazováček) – malování zvířat (kočka, pes, kráva)

c) omalovánky

Datum: 24. 2. – Řízená činnost s dětmi

Datum: 26.2.

1) LOGOPEDIE:

a) dechová cvičení

b) hra na ozvěnu – slabiky – zvířecí zvuky

c) slabikování, vytleskávání: zvířata

d) opakování již známých slov

2) ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI

a) hádanky veršované

b) zvířata – která mají srst, peří, šupiny – ukazovat obrázky

3) PŘEDMATEMATICKÉ PŘEDSTAVY

PRACOVNÍ LIST – kolik je na obrázku zvířátek? (udělat čárky)

4) GRAFOMOTORIKA

a) kroužím ruky, zápěstím, prstové cvičení – básnička

b) omalovánky, spojovačky

BŘEZEN 2017

Datum: 29. -30.3.

1) LOGOPEDIE

a) dechový proud – foukání do peříčka – motivace – ze slepičky, z kuřátka

b) hra na ozvěnu – jazykolamy

c) básnička – besídka

2) ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI

a) HRA – asociace ke slovu JARO – básnička „KUTÁLEJ SE VAJÍČKO, KUTÁLEJ, CO PATŘÍ K JARU POVÍDEJ „ - Chlapec ukazuje obrázky – rostliny, zvířátka, příroda, VELIKONOCE...

b) barvy základní, doplňkové (oranžová, bílá, růžová, fialová...)

3) PŘEDMATEMATICKÉ PŘEDSTAVY

- počítání vajíček do 5, procvičování MÍŇ x VÍC, MÁLO x MNOHO

4) GRAFOMOTORIKA

a) stříhání velikonočního vajíčka

b) vymalování

DUBEN 2017

Datum: 31. 3. – 1. 4. – společný nácvik na besídku s dětmi

Datum : 4. – 8.4

1) LOGOPEDIE

a) dechová cvičení: motivace – drak chrlí oheň, Šípková Růženka se píchla o trn (nádech nosem – výdech ústy)

b) artikulace hlásek – kouzelné zaklínadlo (různé varianty), např. LAMO, MOPA, MADA, SADO

c) procvičování a osvojení si básničky a textu pohádky BESÍDKA)

d) opakování již známých slov

2) ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI

a) poznávání pohádkových bytostí – poznávání obrázků

b) vlastnosti (hezký – jako princezna, drak – chrlí oheň)

3) MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY

a) počítání hrášku (trhání proužků papíru, tvarování – vyrobit kuličky – dávat do misky) - počítání do 6

4) GRAFOMOTORIKA: procvičování celé ruky, zápěstí, prstů

a) PRACOVNÍ LIST: spojit podle jednotlivých pokynů barevné korálky

b) omalovánky

Datum: 11. – 12.4.

1) LOGOPEDIE

a) dechové cvičení, mimika obličeje – motivace MIMINKO (pláče, usmívá se na maminku...)

b) HRA s otázkou : „Co může udělat noha?“ (chodit, kopat do míče KOP, KOP)

„Co může udělat ruka?“ - pohladit MALÁ, MALÁ, hodit míč, mávat – názorná ukázka

„Co umí ústa, oko nebo ucho?“

2) ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI

a) vývojová stádia člověka – vývoj plodu v matce, početí až po stáří – podpora obrázky

b) RODINA (máma, táta, babička, dědeček, teta, strýc...)

c) poskládat lidské tělo – muž, žena

3) MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY

a) počítání nohou člověka, zvířat (2, 4)

b) počítání židliček u stolečku (6)

4) Procvičování logických souvislostí:

PRACOVNÍ LISTY:

- ptáci na jaře a jejich obydlí

- kytky – slunce, voda

- jaro – obrázek, který tam nepatří

Datum: 18. – 22.4.

1) LOGOPEDIE

a) tvoření vět z již známých slov: Kája umí jíst, Pepa umí běhat, Jana neumí jezdit na kole.
Táta umí řídit auto.

b) tvořit věty – pojmenovat obrázky – To je pes, to je auto...

c) vytleskávání slabik – jarní kytky, zvířata

d) básnička, pohádka na besídku

2) ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI

a) vývojová stádia zvířat, rostlin (fazole, třešeň, žába, kuřátko...)

b) procvičování barev – spojit dvě stejně barevné kuličky

3) MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY

a) počítání věcí na stole (6)

b) VÍC x MÍŇ (málo) – pracovní list

c) pracovní list

ÚKOL: vyznačit správný počet teček a jejich polohu

KVĚTEN 2017

Datum : 1. – 10. 5 – nácvik besídky

Datum: 11. – 12. 5 – téma „Děti celého světa“

1) LOGOPEDIE

a) dechový proud - indiánská dýmka míru, indiánský pozdrav (nádech nosem – výdech UA, UA, UA)

b) procvičení mluvidel: pozdravy dětí z celého světa, HI, HALLO, BONJOUR, GUTEN TAG, HOLA, BUON GIORNO

c) státy Evropy: nová slova – ČR, RS, Německo, Polsko, Rakousko, Maďarsko, Rusko, Řecko, Itálie... (ukazovat na mapě)

2) ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI

- Cestování po mapě – světadíly
- Globus – zmenšený model Země. Informace – Země je kulatá, otáčí se kolem slunce a kolem vlastní osy.
- Povídání o dětech celého světa (rasa, barva kůže, co dělají..) – podpořit ukázkou obrázků

3) PŘEDMATEMATICKÉ DOVEDNOSTI

- počítání při písničce „Deset malých černoušků“
- písnička „Ententyky dva špalíky, poletíme do Afriky“

4) GRAFOMOTORIKA

- úkoly v pracovním sešitu
- omalovánky

Datum: 15. – 17.5.

Práce v kolektivu dětí (pohybové hry, KK, plnění úkolu)

Datum: 18. – 19.5.

1) LOGOPEDIE

- a) dechový proud – motivace dětí z různých států světa hrají fotbal – vytvořit z papíru míč – foukání do branky
- kulička na niti – foukat, aby se rozhoupala
- b) mluvidla – olizování zmrzliny
- kousání do jablíčka
- veverka chroupe oříšek

2) ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI

- a) co znamená olympiáda
- olympijské disciplíny
- olympijské kruhy (význam)
- b) co roste na zahrádce (zelenina)
- ovoce, ovocné stromy (obrázky, encyklopedie)

3) PAMĚŤ VIZUÁLNÍ – pexeso (ovoce, zelenina)

4) PAMĚŤ ZVUKOVÁ – zvukové pexeso (kostky, Lotto)

5) GRAFOMOTORIKA

- spojovačka, omalovánky

Červen 2017- opakování již nabitých vědomostí - upevňování

1) LOGOPEDIE:

a) mimika obličeje – mít radost (vykvetla kytička, jít na zmrzlinu, jet na bazén...), být smutný (maminka se zlobí, venku prší, rozbila se hračka.)

HRA: Jsi smutný nebo máš radost, když jedeš na výlet? Klást různé otázky – odpovídá mimikou obličeje (veselý, smutný)

b) procvičování hlásek – motivace obrázky

c) procvičování slov – viz poskytnuté materiály

d) besídka – básnička, pohádka

2) ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI:

a) „Co dělá máma v kuchyni?“, (procvičování jemné motoriky) - umývá, vaří, peče, smaží (obrázky dějové, elek. Spotřebiče)

„Co dělá táta v dílně? “ – spravuje, montuje, řeže, tluče (obrázky + jemná motorika)

b) předložky: motivace

maminka je v kuchyni a vaří – použité nádobí z dětské kuchyňky – na stole leží prkýnko, na prkýnku krájí zeleninu, v hrnci míchá polévku, pod stůl spadla vařečka, vedle stolu stojí židle...- procvičování výslovnosti

3) MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY:

Motivace – maminka šla zasadit na zahradu 6 barevných tulipánů – podle pokynů lepí – orientace v prostoru zleva doprava – úkol: první tulipán, který zasadila, měl červenou barvu (barvy, řadové číslovky, základní číslovky – počítání)

4) GRAFOMOTORIKA

a) procvičování jemné motoriky, stříhání srdce + rozebírání plastelíny

b) skládání papíru do nejmenší velikosti

Motivace: napsat dopis pro mámu a poslat

c) řízená činnost s dětmi – pohybové hry, rozcvičky, komunikativní kruh

5) LOGOPEDIE:

a) dechová cvičení – motivace Chlapec má narozeniny a dostane dort. Sfoukne pět svíček.

b) HRA: „Všechny děti z celého světa mají svátek, od maminky dostanou dárek. Co dostane od své maminky – učitelka kreslí nebo ukazuje obrázky – např. auto, bonbon, boty, kolo.

c) různé zvuky – zvířata, věci (poskytnuté materiály)

6) ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI:

a) motivace globus – povídání o tom jak děti vypadají, kde žijí (obrázky) černoch, Číňan, indián, Eskymák – souvislosti: děti jsou zdravé: běhají venku, hrají fotbal, jezdí na kole, otužují se – sprchování vlažnou vodou, jí zeleninu a ovoce. Děti jsou nemocné: nechodí ven, neběhají venku, sedí doma u počítače nebo televize, jí nezdravé jídlo – párky, bonbon, dorty (obrázky)

b) rozlišování obecných zvuků – tekoucí voda, mačkání papíru, cinkání klíčů, zatleskat

7) MATEMATICKÁ PŘEDSTAVIVOST:

a) PL – ukaž, čeho je na obrázku více, čeho méně

b) HRA: Přijel strýc z Poličky, přivezl chlapci tři modré kostičky, čtyři červené kostičky (číselná řada do 5)

8) GRAFOMOTORIKA:

a) vytvoření sluníčka – vystříhnout kruh, vymalovat pastelku a pomocí kolíčků udělat paprsky

b) vymalovánky, spojovačky

9) LOGOPEDIE:

a) dechové cvičení – foukání do balonku, do píšťalky, vyrobit papírovou trubku – foukat do ní

b) nová slova – motivace pracovní list

kočka Míca si hraje na schovávanou s chlapcem – za, pod, nad, v

c) napodobování zvuků – samohlásky – rychle / pomalu, dlouze / krátce, hlasitě / tiše, tón vysoký / nízký

10) ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI:

a) dny v týdnu – na každý den přiřadit jednu nějakou činnost např. v Pondělí – jezdit na kole, Úterý – hrát si na písku, přiřazovat dějové otázky

b) opakování ročního období, barev

11) MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY:

a) geometrické tvary – kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník

b) řazení podle velikosti od nejmenšího po největší a naopak

12) GRAFOMOTORIKA:

a) pracovní list – obtahování jedné linie – obrázek zajíčka, domečku, labutě (obtahování jedním prstem – ruka vedená asistentkou)

b) kreslení postavy podle předlohy – motivace kamarádka ze školky

c) řízená činnost s dětmi

13) LOGOPEDIE

a) dechová cvičení se zvukovou stopou – motivace – příběh: Chlapec pojedede s mámou na výlet kolem světa – ukázka globusu (pojedou autem, poletí letadlem, poplují lodí)

b) procvičování artikulace – pojedou tam, kde je velká zima, na Severní pól – Vavavava.

je moc teplo – pojedou k rovníku – Aaaa., Jééé...

14) ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI

a) EXOTICKÁ ZVÍŘATA pokračování příběhu – Poletí přes moře do Austrálie (klokan, pes dingo, ježura.) – Poletí do Afriky (lev, šimpanz, velryba, chobotnice)

15) PŘEDMATEMATICKÉ SCHOPNOSTI

a) úkol – kolik je na obrázku zvířat (počítání do 5)

b) úkol – Co na obrázku chybí – najdi rozdíl

16) GRAFOMOTORIKA

Napodobování zvířat pomocí ruky – prstová cvičení

- a) vymalovat zvíře – vlastní výběr
- b) podle šablony – zuby lva
- c) hříva pro lva – stříhání

17) LOGOPEDIE

- a) dechové cvičení – foukám do chmýří pampelišky – do listu – javora, lípy – rozhoupat ho jako houpačku – cvičení provádíme venku
- b) pískání, hra na rybu, na velkou bublinu
- c) vyvozování hlásek na začátku slova

M – máma, míč, mrak, mléko

T – táta, traktor, tele

B – bába, banán, blesk

V – vana, víla, vlas

18) ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI

Roční období – počasí, dny v týdnu, zelenina a ovoce, barvy, časová posloupnost – 3 obrázky, orientace v čase (včera, dnes, zítra, ráno, poledne, večer), předložky

19) PŘEDMATEMATICKÉ SCHOPNOSTI

Počítání v praxi – na zahradě. Kolik je dětí na pískovišti? Kolik sedí učitelek na lavičce? Kolik je aut před školou?...

20) GRAFOMOTORIKA

- a) prostorová cvičení v praxi – kreslení na chodník, sbírání kytek, pískoviště.
- b) pohybové hry, říkanky

ZÁŘÍ 2017

Datum: 5. – 9.9.

LOGOPEDIE

- a) dechové cvičení – fouknout do peříčka od vlaštovky, čápa (motivace: stěhovaví ptáci – ukázat obrázky)
- b) procvičení mluvidel: odehnat vlaštovku: KŠŠ, KŠŠ...,vlaštovka uletěla FRR, FRR...
- c) nová slova: jména nových kamarádů ze školky: Ela, Róza, Pát'a, Dan, Anna, Max

ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI

Opakování ročního období - „Co jsem mohl dělat v létě. “

Názorná ukázka: plavat, potápět se, jezdit na kole, opalovat se... (podpořit představivost obrázky)

MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY

„Jedna, dvě, tři, čtyři, pět“ - podle říkanky počítat prsty, dělat čárky. Číselná řada do pěti

Datum: 12. – 13.9.

LOGOPEDIE

- a) dechové cvičení: foukání do polystyrenového míčku – cíl branka, foukání do flétničky
- b) pojmenování obrázků skříněk v šatně: medvěd, kytka, auto...

ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI

a) logické uvažování – obrázky ze skříněk – před sebou čtyři obrázky – klást otázky: např. kytka, auto, mrkev, vlak. „Co roste na zahrádce? “

„Co jezdí po kolejích? “ Jakou barvu má mrkev?

MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY

- a) „Měla babka čtyři jabka.“ - počítání do čtyř – srovnávání – méně x více, stejně (pomůcka plastelína)
- b) úkol: umístí stejný obrázek z pexesa na stejné místo v druhé čtvercové síti: orientace v prostoru – vpravo nahoře, vlevo dole...

GRAFOMOTORIKA

- a) prstové cvičení: všichni pozdraví tatínka palečka – střídání všech prstů
- b) zamávat každým prstem zvlášť
- c) úkol: podle vzoru vymaluj barevný míč (5 barev – červená, oranžová, žlutá, modrá, zelená)

Datum: 14. – 16.9.

Pohybové děti se všemi dětmi ze třídy.

Datum: 19. - 20.9.

LOGOPEDIE

a) hra na papouška – motivace – mluvící andulka u paní učitelky, naučíme papouška mluvit – opakování slabik MA, MO, ME, LA, LO, LE, AU, UA, OU, IU

Nová slova: mák, koláč, makovice, pole

Písničky: Čížečku, Čížečku, Cibulenka

ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI

Kde roste mák? – pěstování, sklizení - motivace pravá makovice – „Chceš se podívat dovnitř? “

MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY

Počítání makových zrněk – číselná řada do pěti

GRAFOMOTORICKÝ LIST

Makový koláč – nácvik teček v ohraničeném poli

Datum: 21. – 22.9.

LOGOPEDIE

Nová slova – mouka, sůl, kvasnice, voda, těsto kyne – motivace (zadělat kvásek), upéct chleba

ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI

a) vysvětlit co je obilí – ukázat obrázky – pohádka - „Kuřátko v obilí“ - dějové obrázky (kniha)

b) co se dělá z obilí – mouka – ukázat – z mouky chléb

c) pokus – naklíčit zrna obilí

MATEMATICKÉ SCHOPNOSTI

Počítání klasů – udělat kytičku a dát do vázy (do pěti)

GRAFOMOTORIKA

Pracovní list – namalovat zrníčka na klásky

VV – obilí – natřít žlutě papír – tuží domalovat klásky s obilím

Datum: 23.9. -Práce s dětmi.