



# Děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve speciální třídě mateřské školy

## Bakalářská práce

*Studijní program:*

B7507 Specializace v pedagogice

*Studijní obor:*

Učitelství pro mateřské školy

*Autor práce:*

Aneta Šoltysová

*Vedoucí práce:*

PhDr. Simona Kíryková, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie





## Zadání bakalářské práce

# Děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve speciální třídě mateřské školy

*Jméno a příjmení:* **Aneta Šoltysová**  
*Osobní číslo:* P17000429  
*Studijní program:* B7507 Specializace v pedagogice  
*Studijní obor:* Učitelství pro mateřské školy  
*Zadávací katedra:* Katedra pedagogiky a psychologie  
*Akademický rok:* **2018/2019**

### Zásady pro vypracování:

#### Cíl práce:

- Popsat a analyzovat specifika práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami ve speciální třídě MŠ.

#### Metody práce:

- pozorování
- analýza výsledků činnosti dětí
- studium osobní dokumentace dětí
- rozhovory s učitelkami MŠ
- případové studie sledovaných dětí

#### Podmínky vedení práce:

- Osobní konzultace s vedoucím práce minimálně jednou měsíčně.

*Rozsah grafických prací:*  
*Rozsah pracovní zprávy:*  
*Forma zpracování práce:* Tištěná  
*Jazyk práce:* Čeština

### **Seznam odborné literatury:**

- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. 2007 Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Brno: Paido. ISBN: 978-80-7315-158.
- BITTMANNOVÁ, L. 2019. Speciálněpedagogické minimum pro učitele: co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88290-14-8.
- GARDOŠOVÁ, J., DUJKOVÁ, L. 2012. Vzdělávací program Začít spolu, metodický průvodce pro předškolní vzdělávání. 2.vyd. Praha: Portál, ISBN 978- 80-262-0106-9.
- KENDÍKOVÁ, J., VOSMIK M. 2016. Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole – praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky. 2. vyd. Praha: Pasparta, ISBN 978-80-88163-36-7.
- LECHTA, V., ed. 2016. Inkluzivní pedagogika. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1123-5.
- MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. 2016. Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika. 2. vyd. Praha: Wolters Kluwer, ISBN 978-80-7552-014-2.
- SYSLOVÁ, Z., KRATOCHVÍLOVÁ J., FIKAROVÁ T. 2018. Pedagogická diagnostika v MŠ: práce sportfoliem dítěte. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1324-6.
- ZELINKOVÁ, O., 2001. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. 4. vyd. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0044-4.

*Vedoucí práce:* PhDr. Simona Kiryková, Ph.D.  
Katedra pedagogiky a psychologie

*Datum zadání práce:* 1. února 2019  
*Předpokládaný termín odevzdání:* 1. května 2020

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

L.S.

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 1. března 2019

# Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

8. července 2020

Aneta Šoltysová

## PODĚKOVÁNÍ

Nejprve bych touto cestou chtěla poděkovat vážené paní PhDr. Simoně Kírykové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, důležité připomínky, ale hlavně trpělivost při vzniku mé bakalářské práce.

Dále děkuji paní učitelce z MŠ Motýlek Bc. Michaele Mošnové za ochotu, drahocenné informace, neustále vysvětlování a čas, který mi věnovala, kdykoli jsem potřebovala. Velké díky patří i dalším pedagogickým pracovníkům v MŠ Motýlek, zejména paní ředitelce, která mi umožnila v MŠ výzkum realizovat.

Zároveň bych chtěla poděkovat rodičům, kteří souhlasili s výzkumem jejich dětí a byli ochotni mně podávat informace z jejich osobního života.

V neposlední řadě bych chtěla poděkovat svým blízkým za podporu, pomoc a trpělivost při zpracovávání mé bakalářské práce.

## **ANOTACE**

Tato bakalářská práce se zabývá dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami ve speciální třídě mateřské školy. Cílem je popsat a analyzovat specifika práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami ve speciální třídě MŠ. Bakalářská práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou.

Teoretická část bakalářské práce bude postupně seznamovat s problematikou vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Od vývoje vnímání jinakosti ve společnosti, přes školská poradenská zařízení, až po možnosti předškolního vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kam řadíme speciální třídu v MŠ.

Praktická část obsahuje tři vytvořené případové studie vybraných dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve speciální třídě, které jsou vypracované na základě pozorování, analýzy výsledků činností dětí, studium osobní dokumentace dětí, rozhovorů s učitelkami MŠ a rozhovorů s maminkami vybraných dětí.

### **KLÍČOVÁ SLOVA**

speciální vzdělávací potřeby, podpůrná opatření, inkluze, integrace, speciální třída, případové studie

## **ANNOTATION**

This bachelor thesis focuses on children with special educational needs being part of kindergarten's special classes. To describe and analyse the specifics of working with children with special educational needs in special classes is the main target of this paper which is divided into two parts – a theoretical and a practical.

The theoretical part of this paper introduces the education of children with special educational needs. The paper outlines the development of perception in children's differences in the society, Education Counselling Centre and possibilities of pre-school education of these children which is being realized in kindergarten's special classes.

The practical part consists of 3 case studies of chosen children with special educational needs in special classes. The studies are based on observations, analyses of children's activities, personal documentation of the children and on interviews with their parents and teachers.

## **KEYWORDS**

Special educational needs, inclusion, support measures, integration, special class, case study

# OBSAH

ÚVOD .....	11
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>13</b>
<b>1 VÝVOJ VNÍMÁNÍ JINAKOSTI A ODLIŠNOSTI V DĚJINÁCH SPOLEČNOSTI.....</b>	<b>13</b>
1.1 DĚTI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI .....	15
<b>2 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI .....</b>	<b>16</b>
2.1 PŘÍSTUPY K JINAKOSTI VE VZDĚLÁVÁNÍ .....	17
2.1.1 Historické pojetí integrace a inkluze .....	19
2.2 ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ.....	20
2.3 PODPŮRNÁ A VYROVNÁVACÍ OPATŘENÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S SVP ..	22
2.4 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN DÍTĚTE S SVP.....	23
2.5 ASISTENČNÍ SLUŽBY POSKYTOVANÉ DÍTĚTI S SVP .....	25
2.5.1 Osobní asistence .....	25
2.5.2 Pedagogická asistence.....	26
<b>3 MOŽNOSTI PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI .....</b>	<b>27</b>
3.1 FORMY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE S SVP.....	27
3.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....	28
3.2.1 Pojetí vzdělávání dětí s SVP v RVP PV .....	29
3.2.2 Podmínky vzdělávání dětí s SVP v RVP PV .....	29
<b>4 SPECIÁLNÍ TŘÍDA V BĚŽNÉ MATEŘSKÉ ŠKOLE.....</b>	<b>30</b>
4.1 SPECIFIKA PRÁCE S DĚTMI S SVP VE SPECIÁLNÍ TŘÍDĚ.....	31



<b>II</b>	<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>33</b>
<b>5</b>	<b>CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....</b>	<b>33</b>
5.1	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	33
5.2	METODOLOGIE ŠETŘENÍ.....	34
5.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	37
5.4	SBĚR DAT.....	38
5.4.1	Harmonogram návštěv MŠ Motýlek.....	38
5.5	PREZENTACE DAT – KAZUISTIKY .....	40
5.5.1	Kazuistika dítěte č. 1 – Karel.....	40
5.5.2	Kazuistika dítěte č. 2 – Šimon .....	54
5.5.3	Kazuistika dítěte č. 3 – Anna.....	69
5.6	SHRNUTÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	80
5.7	ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	81
<b>6</b>	<b>DISKUZE .....</b>	<b>84</b>
<b>7</b>	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>86</b>
<b>8</b>	<b>SEZNAM ZDROJŮ .....</b>	<b>87</b>
<b>9</b>	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>91</b>
<b>10</b>	<b>PŘÍLOHY.....</b>	<b>92</b>

## SEZNAM TABULEK

- **Karel**

Tab. 1 – jemná motorika

Tab. 2 – hrubá motorika

Tab. 3 – smyslové vnímání – zrak

Tab. 4 – smyslové vnímání – sluch

Tab. 5 – řečové schopnosti

Tab. 6 – myšlení, logické operace, pozornost, paměť

Tab. 7 – socializace

- **Šimon**

Tab. 9 – jemná motorika

Tab. 10 – smyslové vnímání – zrak

Tab. 11 – smyslové vnímání – sluch

Tab. 12 – řečové schopnosti

Tab. 13 – myšlení, logické operace, pozornost, paměť

Tab. 14 – socializace

- **Anička**

Tab. 15 – jemná motorika

Tab. 16 – hrubá motorika

Tab. 17 – smyslové vnímání – zrak

Tab. 18 – smyslové vnímání – sluch

Tab. 19 – řečové schopnosti

Tab. 20 – myšlení, logické operace, pozornost, paměť

Tab. 21 – socializace

## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK A SYMBOLŮ

<b>ADHD</b>	hyperaktivita s poruchou pozornosti (z anglické zkratky <b>A</b> ttention <b>D</b> eficit <b>H</b> yperactivity <b>D</b> isorder)
<b>IVP</b>	individuální vzdělávací plán
<b>MŠ</b>	mateřská škola
<b>MŠMT</b>	ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR
<b>MPSV</b>	ministerstvo práce a sociálních věcí ČR
<b>PPP</b>	pedagogicko-psychologická poradna
<b>RVP PV</b>	rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
<b>SPC</b>	speciální pedagogické centrum
<b>SVP</b>	speciální vzdělávací potřeby
<b>SvP</b>	středisko výchovné péče
<b>ŠPZ</b>	školská poradenská zařízení
<b>ŠVP</b>	školní vzdělávací program
<b>TVP</b>	třídní vzdělávací program

# ÚVOD

Téma týkající se dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (dále pouze děti s SVP) mě oslovilo během pedagogické praxe. Nejprve jsem působila jako chůva v běžné mateřské škole, kde zároveň pracoval i osobní asistent. Asistent byl přiřazen k dítěti, které mělo diagnostikovanou hyperaktivitu s poruchou pozornosti (ADHD). Měla jsem možnost pozorovat asistenta při práci s integrovaným dítětem každý den po dobu půl roku a musím říci, že tato pracovní pozice je velmi náročná jak psychicky, tak fyzicky. Ve chvílích, kdy doslova nešťastný asistent sotva udržel integrované dítě, aby neublížoval sobě ani ostatním, řešil jeho kolísavé emoce mezi apatií a záchvaty vzteku, jsem si říkala, proč je dítě s takovými individuálními potřebami v běžné třídě? Nebylo to prospěšné vůbec pro nikoho. Integrované dítě nevnímalo z každodenních činností nic, nikdy nekomunikovalo s nikým, neposlouchalo nikoho, bilo samo sebe i ostatní, děti z něj poté měly strach a pedagogové nevěděli, jak mu pomoci, protože v počtu 24 dětí nelze věnovat pozornost pouze jednomu dítěti i za předpokladu, že ve třídě působí další pracovník – např. osobní asistent.

Tato skutečnost ve mně vzbudila zájem se touto problematikou dále zabývat a následující praxi v rámci mého vzdělávání jsem si vybrala speciální třídu v mateřské škole. Ve speciální třídě bylo několik dětí s diagnostikovaným ADHD, které se chovaly podobně jako dítě, které bylo integrované do běžné třídy. Ovšem ve speciální třídě byl počet dětí třetinový, paní učitelka měla čas se každému dítěti věnovat individuální péči a přístup, uspokojovat jeho aktuální potřeby a usilovně pracovat na oblastech, ve kterých se dané dítě potřebuje zlepšit. Navíc přímo v této speciální třídě budu od září 2020 působit jako paní učitelka, proto se chci o těchto dětech dozvědět co nejvíce, abych se mohla plně a platně účastnit jejich vzdělávání a mohla jim poskytovat takovou péči, jakou vyžadují.

Z výše uvedených důvodů jsem se rozhodla, že svou bakalářskou práci chci zaměřit na děti s SVP. **Cílem mé práce je popsat a analyzovat specifika práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami ve speciální třídě MŠ.**

Teoretická část bakalářské práce nás bude postupně seznamovat s problematikou vzdělávání dětí s SVP. Pojednává o vývoji vnímání jinakosti ve společnosti, definuje speciální vzdělávací potřeby, charakterizuje děti se speciálními vzdělávacími potřebami a zabývá se důležitými kapitolami, které neodmyslitelně patří ke vzdělávání dětí

se speciálně vzdělávacími – společné vzdělávání, podpůrná a vyrovnávací opatření, školská poradenská zařízení, individuální vzdělávací plán aj. Poslední kapitola se věnuje možnostem předškolního vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi které patří speciální třída v běžné mateřské škole.

V praktické části pomocí výzkumných metod, především pozorováním, budu zaznamenávat průběh půlroční docházky při přechodu z běžné třídy MŠ do speciální třídy MŠ u tří vybraných dětí a následně vytvořím tři případové studie, které mi pomohou objasnit a analyzovat specifika práce s dětmi s SVP ve speciální třídě MŠ.

# I TEORETICKÁ ČÁST

## 1 VÝVOJ VNÍMÁNÍ JINAKOSTI A ODLIŠNOSTI V DĚJINÁCH SPOLEČNOSTI

„*Dítě má být přijímáno takové, jaké je.*“ (Opravilová, 2016, s. 29)

Tato bakalářská práce je věnovaná dětem, které ve skupině svých vrstevníků jsou něčím jiné, odlišné a to tím, že mají nějaké své osobní individuální vklady a vstupy, proto bych se ráda v této kapitole zabývala pojmem jinakost, odlišnost a její vnímání společností již od prvopočátku.

Přístupy k dětem se SVP se proměňovaly souběžně s vývojem vzdělávání, vědy, uměním a obecným zájmem o člověka. „*Názor na postavení postižených jedinců ve společnosti a na vztah společnosti k nim se vyvíjel a měnil s vývojem společenského myšlení, ale i s politikou vládní strany*“.  
(Kábel, 1993, s. 17)

V **prvobytně pospolné společnosti** vztah k postiženým jedincům určovaly životní a existenční aspekty. Kvůli snaze o zachování rodiny, rodu nebo kmene docházelo k vyloučení slabých a nemocných jedinců, kteří svým životem snižovali zdatnost a životaschopnost skupiny, ke které patřili. Nemocných a slabých jedinců se skupina zbavovala buď **přímou likvidací**, nebo **vyloučením a následným opuštěním**. Vytvořením **otrokářské společnosti** se tyto vztahy změnily, již nedocházelo k vylučování slabých jedinců kvůli existenčnímu opodstatnění. Společnost se zaměřovala na **novorozené děti**, jejichž další bytí bylo z různých důvodů nežádoucí. Děti byly vylučovány ze společnosti formou **likvidace** nebo **segregace**. Ve Spartě bylo novorozeně, které rodinná rada označila jako slabé nebo vadné, odloženo v pohoří Taygetos, kde zemřelo hladem nebo se stalo obětí dravé zvěře. Děti s defektem, které se narodily v ostatních **starověkých národech**, byly rovněž **usmrcovány**, zejména utonutím.

Ve **středověku** vlivem náboženství vzniká **charitativního postoj** společnosti k postiženým jedincům. Názory středověké společnosti ovšem nebyly jednoznačné. Někteří považovali narození postiženého dítěte za boží trest, a proto podle některých náboženských představitelů není potřeba o postižené děti pečovat. Feudálové a vládnoucí vrstvy se v mnohých případech za tělesně postižené jedince ve své rodině styděli, proto je skrývali nebo násilně usmrcovali. Charitativní postoj s sebou přináší

zásadní změnu ve vztahu k postiženým, poprvé můžeme mluvit o určité péči o slabé a neschopné jedince. Staví se **první útulky** pro postižené děti, ve kterých jsou poskytovány nejnütnější prostředky k jejich životu. V některých útulcích a zařízeních charitativní péče se začínalo s výchovou svěřenců, a tak se postupně vytvářely vhodné podmínky pro přechod k humanitní péči. Stádium **humanismu a renesance** bylo charakteristické snahami o návrat k antické vzdělanosti a kultuře. Postupně se měnil vztah společnosti k postiženým a začala se objevovat potřeba postižené **vzdělávat**. Feudálové se obávali narušení totalitního systému díky rozšíření vzdělání mezi nevolnický a robotický lid, proto se stavěli proti. Proti názorům feudálů a vládnoucích vrstev vystupoval humanista **Jan Ámos Komenský**, který kladl důraz na vzdělávání všech dětí stejně. Jeho osvícenské a pokrokové názory vedly ke **vzniku soukromých ústavů**, které byly nejprve pouze pro těžce smyslově postižené a později i pro tělesně postižené. V těchto ústavech se postupně rozvíjela výchovně vzdělávací péče a **zřizovaly se školy**. (Kábel, 1993, s. 16–19)

V 18. století ve Francii byla vyhlášena práva občana, včetně práv dítěte a tradiční absolutní autorita otce byla nahrazena povinností rodičů chránit dítě. Velkým zlomem bylo i nové chápání dětství. O tento zlom se zasloužil francouzský myslitel **Jean Jacques Rousseau**. Jeho nejznámější dílo, ve kterém vyjádřil své názory na výchovu, se jmenuje *Emil čili o výchově*. Jedná se o pedagogický román, ve kterém Rousseau podává obraz výchovy nového člověka. Zde odmítá koncepci dítěte jako „malého dospělého“ a radí respektovat odlišnosti každého dítěte. Podle něj je každý od narození dobrý, a proto odmítá jakékoli nepřirozené zásahy do života dítěte. Na Rousseauovy názory navazuje pedagog **J. J. Pestalozzi**, který chápe funkci vychovatele jako pomocníka, který má podporovat samovývoj dítěte. Svou obětavostí a organizačními schopnostmi se zasloužil o vzdělávání dětí z chudých rodin.

(Pavlovsková, Syslová, Šmahelová, 2012, s. 24–30)

**1. polovina 20. století** přináší zásadní změny v přístupu k dítěti a jeho potřebám. Pedagogové byli přesvědčeni o tom, že stávající instituciální výchova ovlivněna tradiční školou, označovanou za „smrtného nepřítel dítěte“, není schopna zajistit podmínky pro plnohodnotný rozvoj dítěte. Pedagogové se díky odlišnému pohledu na dítě snažili o novou koncepci výchovy – **reformní pedagogika**, ve které je středem výchovy a pozornosti samotné dítě, tento směr pedagogiky nazýváme **pedocentrismus**. (Oprailová, 2016, s. 27–29)

Z uvedených informací lze vyvodit, že jinakost byla vždy něčím, co společnost vnímala nepříliš jako přijatelné. Jakékoliv i živočišné společenství neponechává odlišnost bez povšimnutí, od vyčleňování jedince s handicapem ze smečky, až po vyřazování těchto osob do ústavů. Ve společnostech bojujících o život může být jinakost ohrožující. Čím humánnější společnost, tím se snaží jinakost buď akceptovat, nebo ji pomoci k vyrovnání handicapu.

V dnešní civilizované společnosti dospíváme k tomu, že jinakost není problém, ale je potřeba s ní pracovat. Proto se v posledních letech i do našeho vzdělávacího a sociálního systému práce s jinakostí dostává v jiném smyslu než v tom - kdo je jiný, segregujeme ho, ale kdo je jiný, připojme ho a nalaďme se i my, kteří jsme ta většina, na tu jeho jinakost. Variabilita je vnímána pozitivně a je respektována. Prioritou je dítě samotné a jeho potřeby. Neustále vidíme snahu o snižování nerovnosti ve vzdělávání, přizpůsobení se potřebám dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (dále děti s SVP), jejich zapojování do hlavních proudů vzdělávání formou společného vzdělávání.

## 1.1 Děti se speciálními vzdělávacími potřebami

*„Dítětem 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.“*

(RVP PV, s. 35, 2019)

Dále děti s SVP rozdělujeme na:

- **děti se zdravotním postižením** (sluchovým, zrakovým, mentálním nebo tělesným postižením, s narušenou komunikační schopností, s poruchami autistického spektra, se specifickými poruchami učení – dyslexie, dysgrafie, dysortografie aj.)
- **děti se zdravotním znevýhodněním** (zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí nebo lehčí zdravotní poruchou vedoucí k poruchám učení nebo chování – ADHD aj.)
- **děti se sociálním znevýhodněním** (např. děti z cizojazyčné rodiny, z neprospěšného rodinného prostředí, s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou, apod.)
- **děti nadané**

(Kendíková, Vosmik, s. 7, 2013)



V řadě případů nelze jednoznačně určit, do které kategorie dítě zařadit, nebo jeho zařazení neodpovídá jeho potřebám. (Katalog podpůrných opatření, 2015, online)

## **2 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI**

V podmínkách českého školství vymezuje problematiku vzdělávání dětí se SVP **zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání** (školský zákon), především § 16 – 19. Konkrétní podrobnosti vzdělávání dětí a žáků se SVP popisuje **vyhláška č.27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných**, která navázala na původní **vyhlášku č. 73/2005**. Mezi důležité právní předpisy řadíme i **vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních**.  
(Kendíková, Vosmik, 2013, s. 6–8)

**Do legislativy od 30. 9. 2019 vstupuje vyhláška č. 248/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, s účinností od 1. 1. 2020.**

(Zákony pro lidi, 2010–2020, online)

Vzhledem k současnému trendu společného vzdělávání došlo v této vyhlášce k několika úpravám a změnám, které se týkají dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle této vyhlášky mateřská škola nesmí odmítnout dítě se zdravotním postižením či znevýhodněním, ale musí učinit taková opatření, která by mu umožnila sjednocení do běžného vzdělávacího proudu.

## 2.1 Přístupy k jinakosti ve vzdělávání

Pro společné vzdělávání dětí s handicapem souběžně vrstevníky bez handicapu se začaly používat pojmy integrace a inkluze. Tyto pojmy se následně prosadily do nově vznikajících předpisů a právních norem upravujících vzdělání dětí s SVP.

**Integrace** znamená poskytovat dětem a jejich učitelům odpovídající podporu. Úspěch či neúspěch nezávisí pouze na osobnosti dítěte, ale spíše na představitosti, svědomitosti a tvůrčích schopnostech rodin, učitelé a zřizovatelů škol. Pokud se zkombinuje to nejlepší ze speciálního a běžného školství do jednotného systému vzdělávání, je tu velký předpoklad, že integrace bude prosperující.

Existují dvě podoby integrace – individuální a skupinová. **Individuální integrací** je vzdělávání dítěte v běžné MŠ nebo v MŠ samostatně zřízené pro děti s jiným druhem zdravotního postižení. **Skupinovou integrací** rozumíme vzdělávání dítěte ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro děti se zdravotním postižením v běžné MŠ nebo v MŠ samostatně zřízené pro děti s jiným druhem mentálního postižení.

(Bazalová, Ouředníčková, 2010, s. 12)

**Inkluze** je velmi často prezentována jako synonymum integrace, ovšem přesněji se jedná o **vyšší stupeň integrace dosahující vyšší kvality**. Rozumí se tím nikdy nekončící proces, který se týká **všech dětí**, nejen těch, které mají speciální vzdělávací potřeby, a zároveň také ostatních lidí – rodičů, učitelů, poradenských pracovníků, asistentů.

Pro inkluzi je na rozdíl od integrace charakteristické zaměření na potřeby všech vzdělávaných dětí, celková atmosféra ve školce, kvalitní aktivity a úspěch pro všechny děti i pedagogy. Podstata inkluzivního vzdělávání spočívá ve snaze poskytnout všem dětem kvalitní vzdělávání, které není závislé na jejich schopnostech, individualitě, zdravotním znevýhodnění nebo nadání. Z tohoto důvodu se tu významnou měrou uplatňuje individualizace režimu dne.

V inkluzivní mateřské škole je **odlišnost vnímána pozitivně**. Je přijímána, respektována, a dokonce je vítána jako dobrá zkušenost a přínos pro všechny. Setkání s odlišností přináší dětem do budoucího života důležité vybavení v podobě získání respektu, schopnosti empatie, tolerance, ohleduplnosti a odpovědnosti k sobě i ostatním. Rozdílné vzdělávací potřeby jsou vnímány jako součást přirozené rozmanitosti osobnosti dětí a jsou naplňovány pomocí individuálních vzdělávacích plánů.

Prostředí MŠ vytváří ideální podmínky pro přijímání různosti ve společnosti a přijímání skutečnosti, že každé dítě je originální, má své individuální potřeby, které se mohou lišit od potřeb ostatních vrstevníků v MŠ. (WELCOME, 2019, s. 17)

Inkluzivní přístup je přínosem nejen pro děti, ale také pro učitele. Dává jim možnost zažít různorodost, umožňuje poznat, že každé dítě má nějaké silné stránky, se kterými může aktivně pracovat, nutí ho přemýšlet nad pedagogickými postupy a hledat nové možnosti pedagogického působení.

(Hájková, Strnadová, 2010, s. 89–102)

Je nezbytné rozlišovat mezi pojmy integrace a inkluze. V ČR často docházelo k záměně významu těchto slov, proto se pro integrativní nebo inkluzivní vzdělávání začal používat jednoznačný pojem - **společné vzdělávání**.

Pro správnou orientaci mezi pojmy integrace a inkluze přikládám názorný obrázek přístupů ve vzdělávání dětí.



Obrázek 1 Základní možné přístupy ve vzdělávání dětí

(<http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-ucitel/1128-zakladni-mozne-pristupy-k-edukaci-deti.>)

### 2.1.1 Historické pojetí integrace a inkluze

První zmínky o uskutečnění společného vzdělávání všech dětí byly zaznamenány již v 2. polovině 19. století díky experimentu společného vyučování neslyšících a nevidomých dětí s dětmi bez postižení, který probíhal v Německu. V odborné literatuře tento experiment nalezneme pod pojmem „hnutí za zobecnění“, protože jeho cílem bylo „zobecnění“ metodiky vyučování neslyšících a nevidomých dětí. Informace z pokusu si pedagogové předávali mezi sebou i v rámci jejich studia. Podobný vývoj byl zaznamenán i v dalších zemích, např. Maďarsko.

Následující snahy o společné vyučování byly neúspěšné kvůli nedostačujícím školním organizačním podmínkám (150 dětí ve třídě, chybějící příprava učitelů, chybějící poznatky o vzdělávání dětí s postižením, atd.). Selhávání těchto pokusů vedlo k postupnému rozvíjení speciálního školství. Speciální školy se od sebe velmi rozlišovaly – každé postižené dítě se vzdělávalo v speciální škole, kam docházely pouze děti se stejným postižením. Celkový počet speciálních škol tak neustále vzrůstal.

Po druhé světové válce nejprve docházelo v Evropě k fázi obnovy a sjednocení speciálního školství. Začátkem 60. let a koncem 70. let byly zřejmé dva trendy. První se zaměřoval na společné vzdělávání všech dětí, byl zaznamenán např. v Itálii, Norsku a Finsku. **Severní státy byly inspirací pro další pokroky ohledně integrace a inkluze i pro východní blok Evropy, vývoj integrace byl nerovnoměrný.** *„Druhý trend se zaměřoval na budování diferencovaného speciálního školství, které mělo dosáhnout integrace dětí do společnosti prostřednictvím vysoce specializovaných a vysoce kvalifikovaných speciálních škol.“* (Lechta, 2010, s. 156)

Stupeň diferenciaci během 80. let 20. století v těchto zemích neustále stoupal, ale v různé míře. Některé země začaly propagovat integraci, ovšem současně zachovávaly i speciální školství. Ve všech zemích bez ohledu na trend vývoje vznikají další speciální zařízení pro děti se speciálněpedagogickými potřebami, jako například MŠ či poradenská centra.

Velký zlom v diskuzi o integraci nastává v roce 1954 v USA při příležitosti soudního procesu rodičů dětí s mentálním postižením proti školským úřadům. Výsledkem bylo ustanovení, že všechny děti mají nárok na školní vzdělávání bez ohledu na postižení.

Na začátku 70. let 20. století naznačila Německá rada pro vzdělávání možnost nebezpečí pro segregované vzdělávání dětí s postižením. Rada vypracovala posudek, ve kterém uváděla, že ZŠ je místo, kde se mohou učit všechny děti společně. V roce **1978** byla v Anglii zveřejněna zpráva s názvem *Warnock-Report*, kde se již nehovořilo o dětech s postižením, nýbrž o **dětech se SVP**. Tato zpráva byla východiskem pro vznik *zákonu o výchově* (1981), který přinášel mnohé změny – vzdělávání dítěte určují speciálněpedagogické potřeby, ne druh a stupeň postižení.

V zemích bývalého východního bloku (ČR, Polsko, Slovensko aj.) probíhala individuální podpora žáků s postižením na základě učebních plánů pro konkrétní druh speciální školy. Vyučování dětí s postižením zde bylo pouze výjimečné. V té době nebyly ještě zavedené poradenské služby. Diskuze ohledně školní integrace byla v těchto zemích na odpovídající úrovni, ovšem k praktickému zavedení integrace docházelo až koncem 90. let 20. století. Od 90. let se celosvětově začala nahrazovat koncepce integrativního vzdělávání koncepcí **inkluzivního vzdělávání**.

(Lechta, 2010, s. 155–158)

## **2.2 Školská poradenská zařízení**

Několik let již školy pracují inkluzivně, stále relativně se zdravou většinou dětí/žáků, a proto nelze očekávat, že všichni pedagogové si s každou pozorovanou odlišností u svých dětí/žáků dokážou odborně poradit. Proto je ze zákona vytvořen systém školských poradenských zařízení, které jsou nápomocným systémem k tomu, jak správně zahrnout děti s SVP do vzdělávacího systému, ať už běžného nebo speciálního.

Poradenská zařízení mají k dispozici prostředky pro kvalitní speciálněpedagogickou nebo psychologickou diagnostiku dítěte.

(Jarešová, 2019, s. 101)

Hlavním cílem poradenského systému je zajistit všem dětem vhodné podmínky pro zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj. Poradenská péče je dětem poskytována ve školských poradenských zařízeních: pedagogicko-psychologických poradnách (PPP), ve speciálních pedagogických centrech (SPC) nebo ve střediscích výchovné péče (SvP).

Slouží jako prevence vzdělávacích a výchovných obtíží a vytváří vhodné podmínky pro vzdělávání dětí se SVP. Činnosti poradenských zařízení stanovuje **vyhláška č.72/2005 Sb.**

**PPP** jsou většinou zřizovány v okresních městech. Jejich hlavní náplní je **komplexní** psychologická, speciálněpedagogická a sociální diagnostika. Pomáhá zjišťovat připravenost dětí na povinnou školní docházku, případně doporučí odklad školní docházky. Poradna podává návrh řediteli a zákonným zástupcům na podpůrná opatření. Poskytuje poradenství a pomoc žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti. Úkolem PPP je poskytovat metodickou pomoc a podporu školám, za pomoci metodika prevence zajišťuje prevenci sociálně patologických jevů. Služby PPP mohou využívat děti od tří let až do ukončení středoškolského vzdělání. PPP zajišťuje diagnostikování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pracovníci PPP připravují podklady k sestavení individuálního vzdělávacího plánu a sledují dítě, jak si vede v MŠ. Účastní se týmových schůzek týkajících se začleněného dítěte. Poskytují metodickou podporu učitelce a případně i asistentce pedagoga. Dávají doporučení, jak s dítětem pracovat, jaké pomůcky použít, jak dítě motivovat, atd. Během školního roku dokonce navštěvují začleněné dítě přímo v MŠ a sledují, jak se ho daří začlenit pomocí asistenta pedagoga do kolektivu dětí.

Ve většině poradenských zařízení se pořádá vzdělávání pedagogických pracovníků. Zde k dispozici různé didaktické pomůcky pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou ochotni po domluvě zapůjčit do MŠ.

**SPC** se zřizují při základních školách praktických a speciálních, plní podobnou funkci jako pedagogicko-psychologické poradny, ale se zaměřením na **specifické poruchy** handicapovaných dětí. V SPC se můžeme setkat se sociálním pracovníkem, psychologem a speciálním pedagogem. SPC mohou navštěvovat děti od 3 let do ukončení středoškolského vzdělání. Speciálně pedagogická centra také nabízí spolupráci se školami a učiteli s integrovanými dětmi. Činnost speciálně pedagogického centra se uskutečňuje vždy ambulantně.

**SvP** úzce spolupracují se školami, středisky sociální prevence, pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálněpedagogickými centry a jinými odbornými institucemi. Cílem SvP je nabídnout dětem a mládeži okamžitou pomoc, radu nebo systematickou péči při zachycení prvních výchovných problémů,

jejich předcházení, zmírňovat již vzniklé poruchy, k čemuž neodmyslitelně patří spolupráce s rodinou na velmi vysoké úrovni. (Pipeková, 2006, s. 52–54)

### 2.3 Podpůrná a vyrovnávací opatření ve vzdělávání dětí s SVP

Dle vyhlášky č.27/2016 Sb. se při vzdělávání dětí s SVP využívají nejen podpůrná, ale i vyrovnávací opatření.

**Vyrovňovací** opatření jsou prospěšné u dětí se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Podpůrná opatření jsou určena pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením a nadaným, představují nezbytné úpravy ve vzdělávání odpovídající životním podmínkám dítěte a podporu pro práci pedagoga s dítětem, kdy jeho vzdělávání v různé míře vyžaduje upravit průběh jeho vzdělávání. Podpůrná opatření tedy zahrnují následující úpravy = „využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálněpedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu dětí ve třídě nebo studijní skupině nebo jinou úpravu organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby dítěte.“

(Katalog podpůrných opatření ve vzdělávání, 2015, online)

**Podpůrná opatření** se rozdělují podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti do pěti stupňů. Děti s SVP mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření, které realizuje MŠ.

Podpůrné opatření 1. stupně **realizuje mateřská škola a její pedagogičtí pracovníci** bez konzultace a rozhodnutí pedagogicko-psychologické poradny (PPP) nebo speciálně pedagogického centra (SPC) na základě **vytvořeného plánu pedagogické podpory (PLPP)**. Obsahem tohoto plánu je analyzování problémů dítěte, následně změny v postupech práce a jejich promítnutí do metod práce, organizace vzdělávání dítěte a jeho hodnocení. Jedná se o stručný záznam, vytvoří pedagog, aby věděl, jak s dítětem pracuje a jaké jsou výsledky jeho práce. Pokud nedojde ani přes úpravy v práci s dítětem ke zlepšení během tří měsíců, pak mateřská škola doporučuje zákonnému zástupci dítěte návštěvu školského poradenského zařízení.

(Národní ústav pro vzdělávání, © 2011–2020, online)

Podpůrná opatření 2. až 5. stupně už **určuje školské poradenské zařízení (PPP, SPC)**. SPC nebo PPP dítěti stanoví konkrétní podpůrná opatření, která odpovídají druhému, třetímu, čtvrtému nebo pátému stupni podpory. Míra stupně podpory dítěte záleží na oslabení funkčních schopností a stanovených potřebách dítěte vyžadující při vzdělávání od lehké po velmi vysokou míru. Významnou součástí podpůrných zajištění jsou asistenční služby, například využití asistenta pedagoga.

(RVP PV, 2018, 35–36)

Pro lepší orientaci mezi stupni podpory přikládám stručný výčet možných problémů ve vzdělávání dítěte:



Obrázek 2 Stupně podpory (<http://inkluzi.upol.cz/ebooks/po-ve-vyuce/po-ve-vyuce.pdf>.)

## 2.4 Individuální vzdělávací plán dítěte s SVP

Děti s SVP se mohou v MŠ nebo v ostatních institucích vzdělávat podle individuálního vzdělávacího plánu (dále IVP), který je pracovním závazným dokumentem, který slouží k zajištění speciálních vzdělávacích potřeb dítěti s SVP.

IVP zpracovává škola na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zákonného zástupce dítěte. Podmínky pro vzdělávání dětí s SVP podle IVP stanovuje **§18 zákona č.561/2004 Sb. (školský zákon) a § 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb.**

IVP je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, přičemž vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace



dítěte ve školní matrice. IVP obsahuje údaje o skladbě druhů a stupňů poskytovaných podpůrných opatření. V IVP jsou dále uvedeny zejména informace o úpravách obsahu vzdělávání dítěte, časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání, úpravách metod a forem výuky a hodnocení dítěte a případné úpravě výstupů ze vzdělávání dítěte.

(Čadilová, Žampachová, 2016, s. 8-9)

Zatímco autorka Jucovičová (2009) se ve své knize zabývá spíše formální stránkou IVP (legislativa, tvorba IVP aj.), tak autorka Zelinková (2001) zmiňuje i význam a **přínos IVP** pro dítě s SVP shrnutý ve čtyřech bodech. Níže uvádím pouze tři z nich, protože se domnívám, že čtvrtý (týkající se role žáka ve skupině) patří spíše do vyššího vzdělávacího systému.

1. IVP umožňuje dítěti pracovat podle jeho schopností, individuálního tempa bez ohledu na učební osnovy a bez stresujícího porovnávání s ostatními dětmi.
2. IVP umožňuje učiteli pracovat s dítětem na takové úrovni, kterou dítě právě dosahuje bez obav z neplnění požadavků daných učebními osnovy.
3. Díky IVP se do vzdělávání více zapojují rodiče. Stávají se spoluodpovědnými za výsledky práce svého dítěte, tím je větší pravděpodobnost, že budou i doma s dítětem efektivněji pracovat. (Zelinková, 2001, s. 172)

V roce 2008 řešil Výzkumný ústav pedagogický v Praze strukturalizaci IVP, důležité bylo zaktualizování a sladění struktury IVP s platnou školskou legislativou. Na základě provedeného výzkumu, vyhodnocení jeho výsledků a vyhovění připomínek pedagogů byla struktura IVP novelizována. Doporučená struktura je velmi podrobná a obsáhlá, v reálu bývá ovšem mnohem stručnější. IVP musí být přehledný, srozumitelný, obsahovat konkrétní údaje a doporučení a stanovení dosažitelných cílů. V každém případě by IVP neměl být pouhým formálním dokumentem připraveným k předložení případné inspekci, ale materiálem, se kterým se neustále pracuje, je doplňován, aktualizován a jeho plnění by mělo být pravidelně hodnoceno.

IVP je rozdělen do tří částí. První vyplňuje škola, druhou školské poradenské zařízení a třetí konkrétní pedagog, pro jehož působení na dítě je plán sestaven. Konec každého IVP obsahuje jména a příjmení všech zodpovědných osob, včetně podpisů, za vzdělávání a péči o dítě se SVP. Do týmu, který sestavuje IVP patří pedagog, školské poradenské zařízení, odborný pracovník konkrétního školského poradenského zařízení, zákonný zástupce dítěte a ředitel školy. IVP uvádí předpokládanou potřebu navýšení

finančních prostředků nad rámec běžných prostředků státního rozpočtu a jeho odůvodnění. (Jucovičová, 2009, s. 30–35)

Pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole či speciální třídě zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona je zpravidla **IVP nadbytečný**, a to i v případě kombinovaného postižení. Speciální třída má snížený počet dětí, vzdělává se dle upraveného ŠPZ, který podléhá speciálním vzdělávacím potřebám dětí, působí zde pedagog se speciálním vzděláním, dále je přítomný asistent pedagoga či další pedagog, z tohoto důvodu je vypracování IVP nepotřebné. (MŠMT, 2020)

## 2.5 Asistenční služby poskytované dítěti s SVP

Uvažujeme-li o začleňování osob se zdravotním postižením do běžného předškolního či jiného prostředí, je nutné vytvořit nezbytné podmínky a zabezpečit těmto dětem potřebnou podporu. Způsoby a míra podpory jsou zcela individuální, liší případ od případu a měly by vzít v úvahu skutečné potřeby konkrétního dítěte.

Významnou součástí podpurných zajištění jsou asistenční služby. V současné pedagogické praxi se setkáváme se dvěma základními typy asistenčních služeb pro osoby se zdravotním postižením – osobní a pedagogickou asistencí.

Od samého počátku zavedení těchto dvou funkcí dochází k dohadům mezi odbory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT) a Ministerstva práce a sociálních věcí ČR (MPSV) o způsobu jejich placení, náplni práce a kompetencích.

(Slowík, 2007, s. 105)

### 2.5.1 Osobní asistence

Osobní asistence bývá pojmenována jako soubor služeb, s jejichž pomocí je člověku se zdravotním postižením umožněno zvládnout s podporou osobního asistenta ty úkony, které by vykonával sám, kdyby mohl. Poskytuje se bez omezení místa a času, řadíme ji mezi sociální služby.

Služby osobní asistence mají uživateli **zajistit základní komplex životních potřeb-biologické, společenské a sociální**. Patří sem např. pomoc při osobní hygieně, stravování, podpora při vzdělávání, zprostředkování kontaktu se společenským prostředím... Cílem je vyrovnat se příležitostí běžného života, které musí být srovnatelné s příležitostmi osob bez postižení nebo jiného omezení.

Soubor těchto služeb vykonává osobní asistent. V užším slova smyslu je osobní asistent zaměstnanec poskytovatele sociálních služeb, který je registrován pro poskytování služby osobní asistence podle **§ 39 zákona č.108/2006 Sb.** V širším slova smyslu je to fyzická osoba, která poskytuje péči klientovi v jeho přirozeném prostředí buď dobrovolně, nebo za dohodnutou finanční odměnu. Asistence je vykonávaná na základě smlouvy se zákonnými zástupci dítěte a je hrazena z příspěvků na péči.

Osobní asistent dítěte se zdravotním postižením je člověk, jehož úkolem je zajišťování potřeb, pomoc s činnostmi běžného každodenního života a zprostředkování kontaktu dítěte s okolím. Rozsah a obsah poskytované péče ovlivňují potřeby dítěte a požadavky rodičů. Pracuje-li osobní asistent v mateřské škole, spolupracuje také s učitelkou/učitelkami, své činnosti přizpůsobuje jejich požadavkům a doporučením obsaženým v individuálním vzdělávacím plánu. Při činnostech v MŠ působí pod vedením učitelky a uvádí své činnosti do vzájemného souladu s její činností.

(Uzlová, 2010, s. 21–25)

### **2.5.2 Pedagogická asistence**

Uvedení funkce asistenta pedagoga představuje v České republice relativně novou podpůrnou službu umožňující kvalitnější vzdělávání mnohým dětem s SVP. Náplň práce a hlavní činnosti asistenta pedagoga stanovuje **vyhláška č.27/2016 Sb. konkrétně § 5**, která byla 30. 9. 2019 novelizována **vyhláškou č. 248/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.** (Zákony pro lidi, 2010–2020, online)

Změny, které jsou v této vyhlášce **platné od 1. 1. 2020** se týkají především financování asistentů pedagoga ve speciálních školách a třídách zřizovaných podle **§16, odstavce 9 školského zákona** – asistenty pedagoga nebude již možné platit ze systému podpůrných opatření, ale speciální zařízení budou muset asistenty pedagoga platit stejně tak, jako pedagogické pracovníky z rozpočtu školy. Další výrazná změna spočívá v automatickém nároku asistenta pedagoga k pedagogovi do speciální třídy.

(Portál pro školní asistenty a asistenty pedagoga, 2020, online)

Pedagogická asistence se svým obsahem a organizací od té osobní zásadně liší. Zatímco osobní asistence směřuje přímo k osobě se zdravotním postižením, která potřebuje podpořit a pomoci, asistent pedagoga je **druhým pedagogickým pracovníkem ve třídě**, který se podílí na vzdělávání dětí, žáků a studentů s SVP. Spolu s učitelkou pod jejím vedením pracuje se začleněným dítětem i s ostatními dětmi a pomáhá s organizací režimu dne takovým způsobem, aby se jí mohly v co největší míře účastnit všechny děti společně. (Teplá, Šmejkalová, 2007, s. 7)

### **3 MOŽNOSTI PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI**

Pro všechny děti je vstup do MŠ zásadní změnou a novou životní zkušeností. Každé dítě na ní reaguje jiným způsobem. Stejně tak se tato změna dotýká i rodičů, kteří mohou tento krok vnímat stejně těžce jako jejich děti.

Rodiče před nástupem dítěte s postižením/znevýhodněním do mateřské školy mohou volit z několika možností předškolního vzdělávání. Zatímco do roku 2016 bylo umístění dítěte s SVP do MŠ závislé i na ochotě vedení takové dítě přijmout, od roku 2016 se stává právem rodičů žádat od MŠ, aby s takovým dítětem počítala. Zřizovatel musí té konkrétní MŠ dopomoci k podmínkám vyhovujícím vzdělávání dítěte. Vždy by tomuto rozhodnutí mělo předcházet zhodnocení schopností, dovedností a potřeb dítěte. Nápomocna při tomto rozhodujícím kroku mohou být školská poradenská zařízení, ale konečné rozhodnutí, v jakém školském zařízení se děti budou vzdělávat, je vždy na rodičích.

*Děti se speciálními vzdělávacími potřebami je možné zařazovat do běžných tříd mateřských škol, nebo do tříd zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona, popřípadě škol zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona.* (RVP PV, 2018, s. 6)

#### **3.1 Formy předškolního vzdělávání dítěte s SVP**

V případě, že si rodiče zvolí pro dítě s SVP mateřskou školu běžného typu, záleží na diagnostickém vyšetření. Pokud je do běžné třídy zařazeno dítě s SVP, může být k pedagogovi přiřazen asistent pedagoga na základě doporučení ŠPZ. MŠ poté musí o přidělení asistenta pedagoga žádat příslušný úřad. Vzdělávání probíhá za přítomnosti asistenta pedagoga, využívání speciálních podpůrných opatření a spolupráce

mezi pedagogy a rodiči. V tomto případě se jedná o **individuální integraci**, která probíhá se zajištěním odpovídajících podmínek ke vzdělávání a neustálou speciální pedagogickou a psychologickou péčí.

Pokud je dítě s SVP zařazeno do běžné třídy, měl by se každý pedagog důkladně seznámit se zdravotní dokumentací dítěte s SVP a pokud je třeba některé informace doplnit, musí se doptat rodičů. Vztah mezi rodiči a pedagogy by měl být pozitivní, aby adaptování dítěte i jeho další pobyt v MŠ byla situace pro všechny, zejména pro dítě, byla jednodušší. (Boháčová, 2019, s. 17–20)

Další možností předškolního vzdělávání je umístění děti s SVP do **speciální mateřské školy**, která má upravený vzdělávací program. Zřízená je pro děti se zdravotním postižením, především s těžšími formami zdravotního postižení vyžadující speciální opatření a pomůcky (těžká zraková, sluchová, pohybová postižení aj.). Těmto dětem je zajišťována nejvyšší míra podpůrných služeb.

Dítě se SVP můžeme také umístit do běžné mateřské školy se **speciální třídou**, které jsou zřizovány pro děti se zdravotním postižením/znevýhodněním. Tuto formu nazýváme **skupinovou integrací**. (Kendíková, Vosmik, 2013, s. 6–8)

Při předškolním vzdělávání ve speciálním školství jsou plně respektovány individuální potřeby a zvláštnosti dětí, počet dětí na jednu třídu je výrazně snížen, děti vzdělává speciální pedagog, který uplatňuje individuální přístup ke každému dítěte a pracuje s nimi individuální formou. (Mazánková, 2018, s. 57)

### **3.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách zřízených podle **§ 16 odst. 9 školského zákona**, v lesních mateřských školách a v přípravných třídách základních škol. (RVP PV, 2019, s. 5–6)

RVP PV je východiskem pro tvorbu školního vzdělávacího plánu (ŠVP), který si vytváří každá mateřská škola sama na základě různorodých pedagogických přístupů. ŠVP obsahuje identifikační údaje MŠ, charakteristiku MŠ

a jejího vzdělávacího programu, podmínky, organizaci vzdělávání a nejpodstatnější část tvoří vzdělávací obsah a evaluační činnosti. Z dokumentu ŠVP vychází třídní vzdělávací program (TVP), který si již každá třída v MŠ vytváří sama. Přizpůsobuje ho dané třídě a konkrétním potřebám dětí.

### 3.2.1 Pojetí vzdělávání dětí s SVP v RVP PV

Záměry a cíle předškolního vzdělávání jsou společné pro vzdělávání všech dětí bez ohledu na jejich znevýhodnění nebo postižení. Při naplňování cílů vzdělávání dětí s SVP je nutné přizpůsobit činnosti tak, aby byly vhodné vůči potřebám dětí a i jejich možnostem. *Snahou pedagogů je – stejně jako ve vzdělávání dětí, které speciální vzdělávací potřeby nemají – vytvoření optimálních podmínek k rozvoji osobnosti každého dítěte, k učení i ke komunikaci s ostatními a pomoci mu, aby dosáhlo co největší samostatnosti.* (RVP PV, 2018, s. 35)

**Každé dítě je jedinečné, liší se nejen jeho možnosti a schopnosti ve vzdělávání, ale také i jeho individuální potřeby,** proto je vhodné myslet na tuto skutečnost neustále, hlavně při plánování a realizaci jejich vzdělávání. Pro úspěšné předškolní vzdělávání se musí volit vhodné vzdělávací metody a prostředky, které vychází z potřeb dítěte a jsou v souladu se stanovenými podpůrnými opatřeními. Dítě by mělo být plně zapojováno do vzdělávacího procesu s respektováním výkonnostní rozdílu. K dosažení optimální situace nesmí být opomenuta nutnost kvalifikovaných pedagogů a úzká spolupráce s rodiči. (RVP PV, 2018, s. 35)

### 3.2.2 Podmínky vzdělávání dětí s SVP v RVP PV

Podmínky pro vzdělávání dětí s SVP musí vždy vycházet z potřeb dítěte a jeho individuality. Pedagog zajišťuje obsah vzdělávání s ohledem na vývojová a osobnostní specifika dětí.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vydává podmínky a úpravy ve vzdělávání, které je **nutné zabezpečit pro úspěšné vzdělávání dětí s SVP:**

- *uplatňování principu diferenciacce a individualizace vzdělávacího procesu při plánování a organizaci činností, včetně určování obsahu, forem i metod vzdělávání*
- *realizaci všech stanovených podpůrných opatření při vzdělávání dětí*

- *osvojení specifických dovedností v úrovni odpovídající individuálním potřebám a možnostem dítěte zaměřených na samostatnost, sebeobsluhu a základní hygienické návyky v úrovni odpovídající věku dítěte a stupni postižení*
- *spolupráci se zákonnými zástupci dítěte, školskými poradenskými zařízeními, v případě potřeby*
- *spolupráci s odborníky mimo oblast školství; snížení počtu dětí ve třídě v souladu s právními předpisy*
- *přítomnost asistenta pedagoga podle stupně přiznaného podpůrného opatření*

(RVP PV, 2018, s. 36)

## 4 SPECIÁLNÍ TŘÍDA V BĚŽNÉ MATEŘSKÉ ŠKOLE

Kromě běžných tříd se v MŠ zřizují i speciální třídy podle **§16, odst. 9. školského zákona**, které navštěvují děti s SVP. Do speciálních tříd jsou děti s SVP vřazovány na základě diagnostického vyšetření v ŠPZ. Úkolem speciálních tříd je zajistit pro děti s SVP takové podmínky jejich vzdělávání, které plně přijímají možnosti dětí, jejich potřeby ve vztahu k jejich aktuálnímu věku; rozvíjejí a podporují výchovu dětí, respektují míru nadání i dopady zdravotního stavu. (MŠMT 2020)

Jedná se o **třídy s omezeným počtem dětí s SVP**, kam dochází nejméně šest a nejvíce čtrnáct dětí s přihlédnutím k věku a SVP jednotlivých dětí. Pokud z doporučení ŠPZ vyplývá, že by uvedený počet dětí nepostačoval k naplňování jejich vzdělávacích možností a k uplatnění jejich práva na vzdělávání, má speciální třída nejméně čtyři a nejvíce šest dětí. Ve speciální třídě mateřské školy se mohou vzdělávat děti s různými druhy znevýhodnění bez omezení. (MŠMT 2020)

Práce pedagoga ve speciální třídě je zaměřena na komplexní rozvoj dítěte s SVP a jeho připravenost na vstup do základní školy s ohledem na jeho **individuální zvláštnosti** a potřeby. Nejprve je důležité se s dětmi poznat jednotlivě a poté zhodnotit a najít správný postup, jak s dítětem pracovat. Nesmí chybět podrobné seznámení s individuálními potřebami každého dítěte, ke kterému je nutné propojení spolupráce pedagoga s rodiči a odborníky. Dále se provádí diagnostika dítěte, při které se zjišťuje, na jaké úrovni jsou rozvinuté řečové schopnosti, hra a komunikace s dětmi, přizpůsobení se novému prostředí a režimu třídy, sebeobsluha a samostatnost.

Před příchodem dítěte do speciální třídy se setkávají pedagogové s rodiči, se kterými by se měl budovat blízký vztah již od počátku a to proto, aby podmínky doma i v MŠ co nejvíce sjednotili a dítěti tak celou situaci ulehčili. Na první schůzce se rodiče seznamují s prostředím školy, třídy, s třídním plánem, režim a způsobem práce s dětmi. Rodiče by měli pedagogům předat dosavadní zkušenosti jejich dětí s předškolní docházkou. Pedagog také zjišťuje, v jakém prostředí dítě žije, jaký má doma režim, jak dítě reaguje na různé situace, zda vyhledává kontakt a hru s ostatními dětmi apod. V případě, že není rodina úplná, měl by se pedagog seznámit s přístupem každého z rodičů.

Ve speciální třídě se doporučuje postupná adaptace na režim – dítě se účastní pouze dopoledního programu v MŠ a buď před, nebo po obědě odchází domů. Postupem času, když dítě zvládá zkrácený program, absolvuje pobyt v MŠ až do konce. Rodiče mají možnost navštívit třídu v průběhu dne nebo být součástí programu dne a tím pomáhat dítěti překonat obtíže spojené s adaptací v MŠ. Dítě se chová jiným způsobem doma a jiným v MŠ, a pokud se rodiče účastní režimu dne v MŠ, mohou si sami vytvořit představu, jak jejich dítě vystupuje v kolektivu, jak přijímají děti, učitelku, režim dne a jak reagují na rozmanité situace.

Autorka Neumannová (2019) zmiňuje na str. 33 různé přístupy rodičů k aktivnímu podílení na vzdělávání svých dětí. Někteří rodiče jsou vstřícní, aktivní a rádi se zapojují do komunikace s pedagogy, protože pochopili význam spolupráce pro jejich děti. S některými rodiči nelze z různých důvodů spolupráce navázat, ať už z důvodů, že se komunikaci brání nebo spolupráci odmítají. V těchto případech je zapotřebí rodičům připomínat význam spolupráce – sjednotit přístup k dítěti, aby lépe zvládalo docházku do MŠ, čemuž by mělo předcházet vyslechnutí důvodů rodičů, proč zaujímají takový negativní prostoje. (Neumannová, 2019, s. 30–33)

#### **4.1 Specifika práce s dětmi s SVP ve speciální třídě**

Vzdělávání dětí s SVP ve speciálních třídách MŠ probíhá na základě školních vzdělávacích programů **upravených podle speciálních individuálních vzdělávacích potřeb dětí.** (RVP PV, 2018, s. 36)



Všechny děti ve speciální třídě mají speciálně pedagogickou a logopedickou péči. Vzdělávací program je postaven na individuálním přístupu s důrazem na rozvoj kognitivních funkcí, grafomotoriky, fonemického sluchu, předmatematické gramotnosti, řečového projevu, orientaci v prostoru a rozvoj slovní zásoby.

(ŠVP MŠ Motýlek, 2020, online)

Každodenní součástí režimu dne ve speciální třídě je prostor pro **skupinové i individuální logopedické cvičení**, zaměřené na upevňování správných logopedických návyků, procvičení motoriky mluvidel, rozvoj slovní zásoby, dechová a artikulační cvičení aj. U dětí s SVP často dochází k brzké únavnosti, proto by volené činnosti měly být obsahově krátké, výstižné, jednoduché a zakončené relaxací.

Snížený počet dětí ve třídě nechává prostor pro **individuální spolupráci dítěte s pedagogem**, asistentem pedagoga nebo logopedickým asistentem, což bývá zároveň pedagog. Individuální přístup se ve speciální třídě využívá v průběhu celého dne téměř při všech vykonávaných činnostech. Pedagogové mají možnost přizpůsobit režim dne a nároky na práci dětí přiměřeně v každé aktuální situaci.

Pokud nastane nějaký problém v chování dětí s SVP, je třeba ho ihned řešit, protože se děti musí cítit **bezpečně a být v klidném prostředí**. Mnohé děti s SVP mají obtíže při zvládnutí hygieny a potřebují dopomoci. Může je rušit např. malý společný prostor, hluk, teplá voda aj., proto navštěvují toaletu individuálně.

Pedagogové a asistenti pedagoga sledují chování dětí během celého dne. Individuálně **přizpůsobují program dětí**, vedou si **pečlivé záznamy** o jejich chování, zvládnutí činností a spolupráci. Pečlivě sledují jejich pokroky, aby mohly postupně klást na děti větší nároky.

Pedagogové se zaměřují na prodlužování doby pozornosti při řízených činnostech a individuální práci. Vedou děti k samostatnosti při rozhodování, nabádají děti s SVP ke komunikaci s jinými vrstevníky a dospělými. Vytváří nekonfliktní vzájemné interakce, toleranci, v neposlední řadě umění se omluvit a nést následky za své chování.

(Neumannová, 2019, s. 43–45)

V praxi se využívají nové materiály, poznatky a metody při reedukaci vad jednotlivých dětí podle diagnózy. Velký důraz je ve speciální třídě kladen na **aktivní spolupráci s rodiči**, kteří se mohou na své dítě informovat při jeho každodenním převzetí a aktuálně řešené situace či obtíže probrat se speciálním pedagogem.

## II PRAKTICKÁ ČÁST

### 5 Charakteristika výzkumného šetření

Tato bakalářská práce vzniká s cílem popsat a analyzovat specifika práce s dětmi se SVP ve speciální třídě MŠ pomocí kvalitativních metod.

#### 5.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumné šetření bude prováděno ve **speciální třídě MŠ Motýlek v Liberci**, oddělení Bělásků, kde jsem v letech 2018, 2019 a 2020 absolvovala souvislou praxi v trvání jednoho měsíce. Speciální třída byla v MŠ Motýlek otevřena v roce 1997 ve spolupráci s tehdejší pedagogicko-psychologickou poradnou, vznikla z potřeby zvýšené individuální péče o děti. Nejprve tato třída byla zaměřena na děti s logopedickými potížemi, ale postupně se z logopedické třídy stala třída pro děti s kombinovanými vadami. Ve školním roce 2019/2020 speciální třídu navštěvuje 10 dětí – 7 dívek a 3 chlapci ve věku od 3 do 8 let. Do třídy jsou zařazovány děti se závažnými vadami řeči, poruchou vývoje, děti se souběžným postižením s více vadami, autismem, poruchou chování, hyperaktivitou a nepodnětným rodinným prostředím. Ve třídě pracují 2 učitelky a asistent pedagoga, jehož pomoc je velkým přínosem. První p. učitelka má středoškolské pedagogické vzdělání + rozšiřující studium speciální pedagogiky, 45 let praxe z toho 20 ve speciální třídě, druhá p. učitelka Bc. speciální pedagogika předškolního věku (zaměření logopedie), ukončuje NMgr. speciální pedagogika - poradenství (kombinace logopedie, surdopedie), 8 let praxe z toho 6,5 let ve speciální třídě.

Ve svém výzkumném šetření jsem se zaměřila na **3 konkrétní děti s SVP**, (1 dívka Anička – 4 roky 6 m, 2 chlapci – Štěpán 6 let 2 m a Jakub 5 let 6 m), které doposud měly značné problémy se soužitím s kolektivem dětí v běžné třídě MŠ. Děti pro mé šetření byly vybrány na základě doporučení paní učitelky působící ve speciální třídě. Kritériem výběru byl poslední rok předškolního věku před nástupem do základní školy, různorodost diagnóz dětí a také rodiče, kteří s výzkumem souhlasili.

Tyto děti byly na základě doporučení školského poradenského zařízení přeřazeny z běžné třídy do speciální třídy mateřské školy, podle **§ 16, odstavce 9 školského zákona**, bez IVP (vysvětlení naleznete v teoretické části - kapitola 2.4).

Hlavní důvody pro přeřazení dětí byl vyžadující individuální přístup, malý kolektiv dětí, zvýšená logopedická péče a speciálně pedagogická péče zaměřena na celkový rozvoj dítěte.

## 5.2 Metodologie šetření

**K naplnění stanoveného cíle jsem realizovala kvalitativní výzkum a byly použity následující metody:**

### • POZOROVÁNÍ

*„Pozorování je cílevědomé, plánovité a systematické sledování jistých skutečností“.* (Synek, Sedláčková, Vávrová, 2020, s. 18, online)

Pozorování patří mezi základní metody nejen pedagogické diagnostiky. Metodu pozorování jsem se rozhodla využít z toho důvodu, že není závislé na snaze pozorovaného spolupracovat, tvoří nedílnou součást při procesu vzdělávání každého dítěte, směřuje ke komplexnímu poznání dítěte a zaručuje nezkrácené výsledky díky své anonymitě. V mé BP se jedná o **strukturované pozorování**, protože jsem výsledky pozorování zaznamenávala do mnou předem vytvořeného archu.

K pozorování dětí jsem si vytvořila **soubor pozorovacích archů** (příloha č. 2) zaměřený na sledování a záznam stavu a pokroků dítěte v dílčích oblastech vývoje. Při tvorbě souboru pozorovacích archů jsem vycházela z evidenčních katalogů dětí vedených v mateřské škole, z odborných zdrojů zabývajících se diagnostikou dítěte v předškolním věku (Šmardová, Bednářová, Syslová), a z rozhovorů s pedagogy a vedením MŠ Motýlek.

Soubor pozorovacích archů zahrnuje **7 oblastí:**

1. jemná motorika,
2. hrubá motorika,
3. smyslové vnímání – zrak, sluch,
4. řečové schopnosti,
5. myšlení (logické operace, paměť, pozornost)
6. socializace.

V jednotlivých oblastech jsou zařazené činnosti, které neodmyslitelně náleží k předškolnímu vzdělávání a lze je zaznamenat. Pozorované děti hodnotím pomocí

škály bodového hodnocení v rozmezí od 1 do 4 (*1 – dosud nezvládá až 4 – zvládá bezpečně*) nebo N v případě nepřítomnosti dítěte nebo nemožnosti zaznamenání dané oblasti.

V průběhu pozorování jsem vepsala dítěti do tabulky k příslušnému měsíci **bodové hodnocení 1 - 4**. Každé dítě jsem v průběhu jednoho měsíce pozorovala čtyřikrát, což znamená čtyři bodová hodnocení za každý měsíc. Pro lepší orientaci v tabulkách uvádím **za celý měsíc pouze jeden výsledek**, který je průměrem z dílčích čtyř bodových hodnocení.

Při každém dílčím pozorování nebylo vždy možné vypořádat a zaznamenat všechny sledované oblasti. Podpůrným zdrojem informací byly proto i výpovědi učitelek působících ve speciální třídě. S evidencí projevů všech tří sledovaných dětí mi v některých situacích, kdy jsem musela pozornost věnovat zejména jednomu z nich, napomohla i další učitelka speciální třídy. Ve výzkumné části popsala, jak paní učitelky pracují s dětmi s SVP pod jednotlivými pozorovanými oblastmi.

Celkem jsem pozorování dětí v přirozených i řízených činnostech věnovala více než 100 hodin času.

#### • ANALÝZA VÝSLEDKŮ ČINNOSTI DĚTÍ

Každé dítě v MŠ Motýlek má založené portfolio se souborem svých výtvorů za určité období. Portfolio poskytuje informace o pracovních výsledcích dítěte, zda dochází k pokrokům nebo ke stagnaci. Tato portfolia vybraných dětí jsem měla k dispozici pro analýzu výtvorů a produktů dětské činnosti. Analýza portfolií neprobíhala pouze v souvislosti s mým šetřením, ale je součástí každodenních diagnostických i hodnotících a sebehodnotících činností pedagogů, dětí i rodičů. Učitelky i rodiče si s dětmi o obsahu portfolia povídají, průběžně i upozorňují na pozorovatelné pokroky a vedou děti k dovednosti porovnat výsledky dřívější práce se současností. Například: „*Podívej se, jak jsi kreslila tělíčko, když jsi do školky přišla, a jak vypadá Tvé tělíčko teď.*“ Nevnučují dětem své hodnocení, ale vybízejí je k vlastnímu pohledu a sebehodnocení: „*Který obrázek se Ti podle Tebe lépe podařil – A PROČ si to myslíš?*“

V průběhu praxí jsem sama mohla sledovat průběh tvorby výrobků, obrázků, pracovních listů apod. a s dětmi jsem prováděla rozbory vypracovaných listů, úkolů, společně jsme popisovali i hodnotili jejich výtvořky.

- **STUDIUM OSOBNÍ DOKUMENTACE DĚTÍ**

V rámci výzkumného šetření je nutné získat data o dosavadním i aktuálním vývoji dětí. Na základě předešlé ústní domluvy s **rodiči** jsem realizaci tohoto výzkumu ošetřila vytvořením **informovaného souhlasu** (*viz příloha č. 1*), který si rodiče přečetli a následně podepsali.

Na základě písemného souhlasu rodičů mi bylo vedením MŠ umožněno nahlížet do osobní dokumentace těchto vybraných dětí. Jednalo se o katalogové listy, záznamy anamnéz, zprávy a doporučení ze školských poradenských zařízení, zprávy od odborných lékařů a písemné dokumentace o pokroku a vývoji dětí s SVP vedené učitelkami.

- **ROZHOVORY S UČITELKAMI MŠ**

Ve snaze získat co nejkomplexnější pohled na vybrané dítě jsem jako další metodu sběru informací volila strukturovaný rozhovor s učitelkou z původní mateřské školy – viz *příloha č. 9*. Sdělení těchto učitelek považuji za cenný zdroj informací a dat o vývoji dítěte. Učitelky MŠ pracují s dětmi průběžně, dlouhodobě, pravidelně. Zároveň mají bohaté praktické zkušenosti vyplývající z možnosti porovnání projevů, pokroků a výsledků konkrétního dítěte a dalších dětí podobného věku.

- **ROZHOVORY S RODIČI VYBRANÝCH DĚTÍ**

Rodiče jsou významným zdrojem informací potřebných pro výzkumné šetření, vzhledem k tomu, že své dítě znají nejlépe a tráví s ním nejvíce času. Ovšem vnímání a hodnocení výkonů jejich dítěte je neobjektivní a citově zabarvené.

Připravila jsem také **strukturovaný rozhovor pro rodiče** pozorovaných dětí se sedmi otevřenými otázkami (*příloha č. 6*). Strukturovaný rozhovor jsem vedla se dvěma maminkami – viz *příloha č. 7 a 8*. Maminka dítěte č. 3 nespolupracuje ani s paní učitelkou, ani se mnou.

Chtěla jsem, aby všechny tři děti měly zaznamenaný rozhovor, proto jsem se rozhodla kontaktovat paní učitelku v běžné třídě, kterou dříve Anička navštěvovala – stejná MŠ, pouze jiné oddělení. Připravila jsem druhý **strukturovaný rozhovor pro paní učitelku** obsahující 4 otázky – viz *příloha č. 9*. Zbývající dvě učitelky z běžné třídy, kam dříve docházeli Karel a Šimon, jsem nekontaktovala, protože si to jejich rodiče nepřáli, jejich přání jsem respektovala.

Uvažovala jsem o možnosti realizovat rozhovor s vybranými dětmi o předchozí a současné docházce. Vzhledem k výběrovosti a krátkodobosti dětské paměti jsem však tuto metodu nezařadila, ale o pocitech dětí v MŠ původní a současné lze usuzovat z výpovědí maminek o adaptačních problémech dítěte – viz příloha č. 7 a 8.

#### • **PŘÍPADOVÉ STUDIE SLEDOVANÝCH DĚTÍ**

Odborník v oblasti metodologie Jan Hendl charakterizuje případové studie neboli kazuistiky jako podrobný popis a rozbor jednoho nebo více případů. V případové studii je podstatné především zachytit složitost případu a popis vztahů v jejich celistvosti. (Hendl, 2005, s. 103–104, online)

Vzhledem k tomu, že má bakalářská práce je z oblasti psychologie a pedagogiky, rozhodla jsem se na základě výše uvedených metod vytvořit případové studie neboli kazuistiky vybraných dětí s SVP, abych získala důkladnější a všestrannější informace pro mé šetření.

### **5.3 Výzkumné otázky**

Výzkumná otázka č. 1

**V jakých oblastech je docházka dítěte do speciální třídy pro konkrétní dítě nejvíce přínosná?**

Výzkumná otázka č. 2

**Za jakých podmínek by se konkrétní vybrané děti zvládly plnohodnotně vzdělávat i v běžné třídě MŠ?**

## 5.4 Sběr dat

Sběr dat o vybraných dětech ze speciální třídy MŠ Motýlek jsem realizovala v období září 2019 – únor 2020, tedy po dobu 6 měsíců. Do MŠ jsem docházela čtyřikrát do měsíce. Snažila jsem se navštívit MŠ jednou týdně, pokud mi to mé časové možnosti umožnily a paní učitelky souhlasily. V případě, že jsem se nemohla programu v MŠ zúčastnit jednou týdně, nahradila jsem si návštěvu v jiném týdnu vícekrát. Činnosti v MŠ, které jsem navštěvovala, jsem co nejvíce střídala, abych viděla chování a projevy dětí v co nejvíce různorodých situacích. Účastnila jsem se i některých mimoškolních akcí MŠ – např. příjezd Mikuláše, vánoční dílna s rodiči nebo návštěva divadla, abych měla možnost pozorovat děti i v dalších, nejen režimem dne daných činnostech.

### 5.4.1 Harmonogram návštěv MŠ Motýlek

#### ZÁŘÍ 2019

- 2. 9. – dopolední činnosti (ranní úkol, spontánní činnosti, ranní cvičení, komunitní kruh, centra aktivit)
- 10. 9. – odpolední činnosti (od dopoledního pobytu venku, přes oběd + spánek, po odchod dětí domů)
- 17. 9. – dopolední činnosti (ranní úkol, spontánní činnosti, ranní cvičení, komunitní kruh, centra aktivit)
- 27. 9. – dopolední činnosti (ranní úkol, spontánní činnosti, ranní cvičení, komunitní kruh, centra aktivit)

#### ŘÍJEN 2019

- 2. 10. – odpolední činnosti (procházka po okolí MŠ, oběd, uložení ke spánku)
- 4. 10. – dopolední činnost – (ranní úkol, spontánní činnosti, ranní cvičení + ranní komunitní kruh)
- 11. 10. – odpolední činnost (oběd, uložení dětí ke spánku, četba pohádky, svačina, spontánní činnosti)
- 25. 10. – dopolední činnosti (ranní úkol, spontánní činnosti, cvičení, komunitní kruh, centra aktivit)

## **LISTOPAD 2019**

- 8. 11. – dopolední činnosti (ranní úkol, spontánní činnosti, ranní cvičení, komunitní kruh, centra aktivit)
- 15. 11. – dopolední činnosti (ranní úkol, spontánní činnosti, ranní cvičení, komunitní kruh, centra aktivit)
- 22. 11. – celý den od 7:00 – 16:00 (ranní úkol, spontánní činnosti, ranní cvičení, svačina, komunitní kruh, centra aktivit, spontánní činnosti, procházka po okolí MŠ, oběd, uložení ke spánku, probouzení, oblékání, svačina, taneční chvílka, volná hra dětí, odchod domů)
- 27. 11. – odpolední činnosti od vycházky

## **PROSINEC 2019**

- 5. 12. – představení Budulínek v Naivním divadle v Liberci + ranní úkol, svačina
- 6. 12. – ranní úkol, ranní cvičení, návštěva Mikuláše, vycházka po okolí MŠ
- 13. 12. – od vycházky po zavření MŠ
- 17. 12. – odpolední vánoční dílna s rodiči

## **LEDEN 2019**

- 7. 1. – vycházka + oběd + uložení ke spánku,
- 10. 1. – celý den
- 17. 1. – dopolední činnost do uložení ke spánku
- 24. 1. – celý den

## **ÚNOR 2019**

- celý měsíc, každý den 6h – souvislá praxe



## 5.5 PREZENTACE DAT – KAZUISTIKY

Skutečná jména dětí byla za účelem ochrany osobních dat pozměněna.

### 5.5.1 Kazuistika dítěte č. 1 – Karel

- **OSOBNÍ ANAMNÉZA**

Karel je narozen **16. 7. 2014**, s pobytem v MŠ má zkušenosti – navštěvoval v období od 12/2017 08/2019 běžnou třídu MŠ, ve které špatně spolupracoval a nekomunikoval.

V průběhu docházky (květen 2019) mu byla diagnostikována **expresivní porucha řeči, rysy nižší emoční a sociální zralosti, lehce naznačené autistické rysy** (menší přizpůsobivost, nechuť ke změně, zvláštnosti v rozvoji řeči – preference angličtiny, agrese vůči okolí, nižší frustrační tolerance apod.). Od ŠPZ doporučeno **podpůrné opatření č. 3, bez IVP, v popředí oslabená schopnost koncentrace, motorický neklid a impulzivita.**

Karel je dítě vyžadující **intenzivní logopedickou péči zaměřenou na celkový rozvoj řeči v malém kolektivu a zvýšenou individuální podporu při rozvoji všech předškolních dovedností.** V současnosti navštěvuje klinického logopeda a PPP.

- **RODINNÁ ANAMNÉZA**

Matka i otec SŠ vzdělání, manželé, ve vztahu 10 let. Karel má bratra, který je zdravý. Matka trpí dyslexií, otec zdravý. Řečové vady se v rodině nevyskytují. Oba rodiče fungují, vztahy v rodině nejsou problematické, téměř bez hádek. Na výchově se podílejí oba rodiče, přičemž matka je ta, která určuje podmínky výchovy. Maminka je velmi citlivá, mírná, svého dítěte se vždy zastává, když něco provede, následuje věta – „ale když on to tak nemyslí“. Výchova je i dle samotných rodičů volnější, Karla k ničemu nenutí, co nechce, nemusí.

- **PŘEDŠKOLNÍ ANAMNÉZA**

V období od 12/2017 do 08/2019 navštěvoval běžnou třídu MŠ, ve které špatně spolupracoval jak s učitelkami, tak s dětmi, nekomunikoval s nikým, začal bezdůvodně napadat ostatní děti, bil je silou, ve vzteku, nezapojoval se do společných aktivit a odmítal jakoukoli stravu. Vadily mu jakékoli změny, vztekal se, zasekával se, schovával se pod nábytek, byl agresivní - házel s věcmi apod. Cítil se nesvůj, jakmile nebylo něco tak, jak si představoval – např. jakmile mu spadla kapka vody na oblečení,

okamžitě se začal svlékat, nehledě na počasí venku apod. Muselo být vždy po jeho, když tomu tak nebylo, byl vztekly a mnohdy až agresivní. Nedokázal se na činnosti soustředit, vyrušoval, neposlouchal, při práci vyrušoval ostatní děti, kterých si jinak nevšímal. Měl několik oblíbených potravin, které jedl, zbývající potraviny odmítal i ochutnat – při výzvě k ochutnání házel talíř i s jídlem na zem. Maminka si nepřiznávala, že by s jejím dítětem mohlo být něco v nepořádku, takže i v případě, že paní učitelka odesílala maminku do ŠPZ, nikam nešli. Situace se změnila jednoho odpoledne, kdy Kája v afektu hodil po jiném dítěti židli. V tu chvíli si maminka uvědomila vážnost situace a začala ji hned řešit s paní učitelkou, která situaci zhodnotila již dříve společně se svou druhou kolegyní. Paní učitelky informovaly vedení MŠ a domluvily se na dalším postupu.

Rodičům bylo opětovně navrženo vyšetření Káji v PPP v Liberci. Vyšetření proběhlo v květnu 2019. **Na základě doporučení ŠPZ byl Kája přeřazen do speciální třídy, kde jsou nastaveny specifika podpůrných opatření.** Tato doporučení popisují v následující kapitole. Po domluvě s vedením a pedagogy v MŠ Motýlek navštěvuje Karel od 09/19 speciální třídu MŠ.

## **SPECIFIKA PRÁCE S KARLEM VE SPECIÁLNÍ TŘÍDĚ MŠ**

Uváděná specifika vycházejí z doporučení PPP v Liberci z května 2019.

- Tolerovat individuální zvláštnosti a tempo při práci.
- Ve všech dovednostech respektovat aktuální dosaženou úroveň.
- Cílené zaměření na komunikační dovednosti, intenzivní logopedická péče. Důsledné vedení bez ustupování. Podpora sociálního začlenění.
- Srozumitelné a jednoduché zadávání úkolů, individuální práce, poskytnutí více času na zadaný úkol.
- Zaměření na rozvoj jednotlivých dovedností a percepce. Maximálně využívat názor a multisenzoriální přístup, propojování informací a dávání informací do souvislostí.
- Osvojování si dovedností pomocí prožitkového a situačního učení.
- Častá motivace, povzbuzování, poskytování zpětné vazby a ověřování porozumění

### **PRŮBĚH DOCHÁZKY DO SPECIÁLNÍ TŘÍDY MŠ v 1. pol. 2019/20 (září–únor)**

Pobyt v MŠ realizoval první týden pouze do oběda, když měl problémy se stravováním, aby si nejprve zvykal na prostředí, klima třídy a pedagogický personál. Vše po domluvě s maminkou.

## ZÁZNAM POZOROVÁNÍ DÍTĚTE S SVP Č. 1 (Karel)

### ŠKÁLA BODOVÉHO HODNOCENÍ

1 – dosud nezvládá

2 – zvládá s vynaložením úsilí a dopomocí

3 – přetrvávající problémy

4 – zvládá spolehlivě, bezpečně

N – nelze posoudit, nelze zaznamenat

Tab. 1: Karel – jemná motorika

JEMNÁ MOTORIKA						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
oblékání se a svlékání se	3	3	3-4	4	4	N
sebeobsluha (jídlo, hygienické návyky)	2	4	4	4	4	N
zavazování tkaniček	N	N	N	N	4	N
kresba geometrických tvarů	3	4	4	4	4	N
kresba lidské postavy	4	4	4	4	4	N
správný úchop psací potřeby	4	4	4	4	4	N
správný úchop nůžek a stříhání	2	3	3	3-4	3-4	N
práce s drobnými předměty	3	3	4	4	4	N

Ve většině běžných situací zvládá jednotlivé úkony s dopomocí. Pokud mluvíme třeba o oblékání, tak by byl schopný obléknout se sám, ale nechce. Nicméně v lednu se situace začala zlepšovat – viděl, že ostatní děti to zvládají, tak on to zvládne také, motivací pro něj byly tedy děti, dopomoci bylo třeba už jen se zipem u bundy apod. Sebeobsluha u jídla – bylo vidět, že není zvyklý jíst u stolu, nevydržel sedět, neustále se pohyboval kolem stolečku, vyrušoval tím ostatní, jídlo odmítal, ať to bylo cokoli, ani nebyl schopný ochutnat, když už něco jedl, tak jedině rukama. Paní učitelka stanovila hranice, ukázala, že tohle se nikomu nelíbí, co kdyby tohle dělaly všechny děti, co by na to paní kuchařka asi pověděla, děti ani neměly sílu si hrát a co by se stalo poté apod. Situace se změnila až kolem ledna, kdy začal v MŠ jíst jídla,

která mu chutnají, jedl příborem a dokázal sedět na židli, i když s doprovázeným motorickým neklidem, který má u všech činností. Alespoň se začal snažit a přestal nekompromisně vše odmítat. U zavazování tkaniček je všude N, protože měl vždy boty se suchým zipem. Geometrické tvary dokáže nakreslit, obkreslit i pojmenovat. Psací potřebu nedrží správně – křečovitě, poté ho hned bolí ruka a nechce pokračovat v činnosti. Při správném opravení paní učitelkou téměř hned spadá zase k zafixovanému držení, intenzivně pracují na nápravě, pořízeny speciální pomůcky ke správnému držení. To samé v manipulaci s nůžkami, stříhá oběma rukama, ale když ho někdo opraví, je vidět, že se snaží. Paní učitelka zařazuje stříhání nejméně 2x týdně. Lidskou postavu nakreslí, zatím se jedná o hlavonožce, ale není ještě schopen napojit hlavu a trup.

Tab. 2: Karel – hrubá motorika

<b>2. HRUBÁ MOTORIKA</b>						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
chůze do schodů, střídání nohou	2	2	2	2	2	2
házení a chytání míče	4	4	4	4	4	4
držení rovnováhy	3	3	3	4	3-4	4
koordinace pohybů	3	3	3	4	4	4
skok na místě	4	4	4	4	4	4
skok na jedné noze	4	4	4	4	4	4
Nezakopávání	4	4	4	4	4	4

Oblast hrubé motoriky celkově hodnotím velmi pozitivně a bezproblémově téměř od září. Jeho pohyby jsou koordinované, přesné a u pohybových činností má velkou výdrž – když opomenou skutečnost, že chce vše dělat velmi rychle a poté není schopen např. udržet se dlouho v „holubičce“, protože už chce dělat něco jiného. Jediné, co mu dělá problém, je chůze do a ze schodů, protože je neustále příliš rychlý, tudíž se mu poté nohy popletou a není schopen je pravidelně střídát. Při úraze není moc citlivý, nevádí mu zranění, téměř okamžitě pokračuje v činnosti, která ho přivedla k úrazu.

Tab. 3: Karel – smyslové vnímání – zrak

<b>3. SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAK</b>						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
rozlišování základních a doplňkových barev	4	4	4	4*	4*	4*
koordinace ruky a oka	3	3	3	4	3	4
odhadování vzdálenosti	N	N	N	N	2	2
orientace v prostoru	2	2	2	2	2	2
poznávání rozdílů	2	3	3	N	4	4
udržení očního kontaktu	4	4	4	4	4	4

Barvy poznává od začátku, ale pouze užívá pouze anglické názvy. Neříká modrá, ale „blue“, český název zná, rozumí mu, ale nepoužívá ho. (Maminka říká, že se učí anglicky vše pomocí programu v tabletu). \* Prosinec – začal používat české názvy na základě procvičování s paní učitelkou – když pojmenoval barvu anglicky, paní učitelka mu „nerozuměla“, nejprve nespolupracoval a byl vzteklý, poté přišel na to, že paní učitelka neustoupí a začal spolupracovat, myslím, že pocítil hranice, co si smí a nesmí dovolit. Vizuelní motorické schopnosti byly zlepšovány na základě praktických činností např. – pracovní listy. Když v prvních měsících udělal chybu, neopravil ji, rozčílil se, seděl u stolu, s nikým nekomunikoval a vztekal se. K posunu dochází během listopadu, kdy s ním lze pracovat na zlepšení ohledně jeho výsledků, v případě, že se mu činnost líbí a zaujala ho. Pokud ne a začíná se vztekat, paní učitelka mu dá vypracovat úkol znovu a on ví, že musí, již neklade dále odpor. Oční kontakt udržuje bez problémů sám, jen při mluvení poskakuje, rozhazuje rukama, téměř neustále ho provází motorický neklid. Nepozná všechny rozdíly, které poznat má, ale vnímá odlišnosti. Neodhaduje vzdálenost a v prostoru se příliš neorientuje, možná bych to přisoudila tomu, že není schopen koncentrace, takže mnohdy nestačí ani pochopit, co se po něm vyžaduje a už dělá něco jiného.

Tab. 4: Karel – smyslové vnímání – sluch

4. SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ – SLUCH						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
rozlišování zvuků	2	3	3-4	4	4	4
reagování na zvukové podněty	4	4	4	4	4	4
rytmizace slov	1	2	4	4	4	4
neupřednostňování jednoho ucha (nenatáčí se pouze na jednu stranu)	4	4	4	4	4	4

Nejzajímavější pro mě bylo sledování v podoblasti rytmizace slov. V září příliš nevěděl, o co se jedná, s paní učitelkou to s dětmi téměř denně procvičují a v listopadu je schopen rytmizace slov a dokonce sám. Se sluchem nemá problémy, jediné co, tak mu vadí zvuky vysavače – zpozorováno při návratu z vycházky, kdy paní uklízečka douklízela hernu, utekl do jiné místnosti a zacpával si uši.



Tab. 5: Karel – řečové schopnosti

5. ŘEČOVÉ SCHOPNOSTI						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
vyslovování všech hlásek	1	1	1	2	2	2
mluvení ve větách	1	1	1	1-2	2	2
vyprávění příběhu, popis situací	1-2	1	2	2	2	2
správná artikulace	1	1	1	1-2	2	2
koktání, zadržávání v řeči	1	1	1	1-2	2	2
slovní zásoba	3	3	3	3	3	3
komunikace s dospělými	2	2	3	3	3	3
komunikace s vrstevníky	1	2	2	2	3	3
ostých při komunikaci	3	3	3	3-4	4	4

Mluví ve větách, občas vynechá sloveso nebo podstatné jméno a očekává, že ho pochopíme, když ne, naštvě se a odmítá větu zopakovat. Často mluví s anglickým přízvukem, jak popisují výše, má doma na tabletu anglické programy, pracují na postupném odbourávání. Při komunikaci má problémy s vyslovováním jednotlivých hlásek, které mu nejdou, vynechává, až do prosince, kdy je schopen opakovat jednotlivé hlásky – navštěvuje klinického logopeda + jazykové chvílky v MŠ + individuální práce s paní učitelkou, která má logopedické vzdělání (2x týdně, dle situace). Paní učitelka rodičům, zejména mamince, doporučuje literaturu, připravuje logopedickou práci na doma – tiskne jim pracovní listy, pohádky, cokoli je třeba. Pracovat s řečí chvíli vydrží, ale neustále ho doprovází motorický neklid – kope nohama, poposedává si, není schopen se dlouho soustředit. Prosinec, bych řekla, byl pro Karla stěžejní, co se týká řeči. Vypráví rád příběhy, popisy situací apod., i když skáče z jednoho na druhé. Je vidět, že slovní zásobu má dostatečnou, ale překážka je ve vyslovování. Nekoktá, ale často se zadržává. Nejprve se ostýchal v komunikaci, jak s dětmi,

tak s dospělými, ale jak se zmiňuji výše, v prosinci začal komunikaci vyhledávat sám, jak s dětmi, tak s paní učitelkou. Komunikuje dokonce i v ranním kruhu, kde dokáže správně odpovídat na otázky paní učitelky a spolupracovat s ostatními, je veselý při práci a dokonce dělá i „legraci“ s paní učitelkou. Ovšem, jsou i horší dny, kdy v kruhu neustále vyrušuje – práce u stolečků – odvolává se, že to je moc těžké, že to nezvládne, i přes to, že daný úkol je přiměřený a následuje pláč a vztekání, ale za ten půl rok sledování nebyl stav, kdy by byl přímo agresivní, pouze přestane reagovat na cokoli. Paní učitelka mu v těchto chvílích nechává dostatek prostoru, aby si mohl vše uvědomit – vzdálené místo od dětí, je důležité, aby byl sám a nikdo ho v tuto chvíli nerušil, vnitřní konflikt si prožil a věděl, že jsou věci, které se nedělají, a zkusil je napravit, samozřejmě na základě promluvy paní učitelky.

Tab. 6: Karel – myšlení, logické operace, pozornost, paměť

<b>6. MYŠLENÍ, LOGICKÉ OPERACE, POZORNOST, PAMĚŤ</b>						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
porovnávání a třídění vlastností předmětů (tvar, materiál, barva)	1	2	2	2	3	3
řazení předmětů podle daného kritéria (tvar, barva, velikost)	1	2	2	2	3	3
přemýšlí a uvažuje během všech činností (hádanky, rozhovory, otázky...)	1	1	1	1-2	3	3
soustředění pozornosti na činnost po určitou dobu (10-15 min.)	1	1	1	1	1	1-2
přijetí úkolu či povinnosti	1	1	1	2	3	3
vyvinutí úsilí k vypracování úkolu	4	3	4	4	3	3
neodbíhání od činností	1	1	1	1-2	2	2
nerušení ostatních při práci	2	2	2	2	2	2
dokončování činností	1	1-2	2	1-2	2	2

Vše záleží na jeho aktuálním naladění. V této oblasti je pro něj největším problémem pozornost, která mu ovlivňuje vše, co se týká vzdělávání. Není schopen pozornost udržet, neustále vyrušuje ostatní – zasahuje jim do práce, když se mu úkol nelíbí, ani se nesnaží a brečí, že to je příliš složité, samozřejmě těchto situací postupně ubývá se zjištěním, že mu paní učitelka neustoupí. Když se mu úkol líbí a snaží se, je vidět, že u činností přemýšlí, činnosti je schopen vykonat správně, až překvapivě. Občas musí mít samostatné pracovní místo, když s ním jinak pracovat nelze nebo s ním paní učitelka pracuje zcela individuálně, obě varianty přináší pozitivní výsledky, ale paní učitelka se samozřejmě snaží o začlenění mezi ostatní děti. S lednem přichází celkové zlepšení při vzdělávacích činnostech – zjistil, že když úkol vypracuje tak, jak má, je pochválen a může si hrát s dětmi. Několikrát si jako jediný ze třídy vzpomněl na domácí úkol, který zadala paní učitelka na další den.

Tab. 7: Karel – socializace

7. SOCIALIZACE						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
uplatňování základních společenských pravidel (3P)	4	4	4	4	4	4
odloučení od rodičů	1	1	1-2	2	4	4
zapojování do kolektivu, komunikace a spolupracuje s ostatními dětmi	1	1	1	1-2	3	3
vyjadřování svých pocitů	1	1	1	2	3	3
vcítění do potřeb druhého dítěte	N	N	N	2	3	3
vyslovení svého názoru a jeho prosazení	1	1	2	2	2	2
sebeovládání/afektové stavy	1	1	1	1	2	2
předcházení konfliktům	1	1	1	1-2	2	2
přiměřené vyjadřování vlastních potřeb, přání, zájmů	1	1	1	1	2	2

Pozdraví, poděkuje a poprosí, jen občas se mu to musí připomenout, což je zcela obvyklé. Od září do konce října si po mamince stýskal, zejména ve chvílích, kdy po něm bylo požadováno něco, co dělat nechtěl. Od poloviny prosince si stýskal pouze při jídle, které mu nechutnalo, a ptal se, kdy půjde domů. Zejména v prvních měsících u něj docházelo k afektovým stavům zlosti, házel věcmi, kopal, křičel, aniž by byla nějaká příčina. Paní učitelka se snažila těmto stavům předcházet pomocí her, které uvolňují vztek a zlost, ale i tak k tomu docházelo. Poté vyzkoušela Karlíka pevně sevřít, vzít si ho stranou, aby se děti nebály a do ouška mu šeptat nádech a výdech. Opravdu ho to zklidnilo a po pár minutách byl jako vyměněný. Afektové stavy ubývaly, až v polovině ledna byl bez afektových stavů. Do listopadu komunikoval převážně spíše jen s paní učitelkou, s dětmi začal aktivně komunikovat a spolupracovat koncem listopadu, vcítit do nich se ještě neumí. Nechápe, proč někdo pláče, když ho bouchne, až při příchodu paní učitelky je schopen sebereflexe. Pocity vyjadřuje

pouze se zaměřením na sebe – „já chci“, „já musím“. Od září nedokázal vyjádřit, co chce, a zlobil se, že paní učitelka nechápe, co požaduje, aniž by to řekl. V lednu došlo k výraznému zlepšení, již dokázal popsat, co chce, potřebuje, co ho trápí, i když s dopomocí paní učitelky, ale dokázal. Je velmi soutěživý, nemá rád prohry, jakmile v nějaké hře prohraje, pláče a doopravdy vydrží plakat dlouho a nic ho nerozptýlí. V zápalu hry vidí jen sebe – např. při hře na honěnou vráží do ostatních dětí a nevnímá to ani. Musí dojít až k tomu, že paní učitelka zastaví celou hru, dotykem ho „vrátí zpět“ a zdůrazní – co to dělá, na kamarády dáváme pozor, někdy vyhraje jeden, někdy druhý. Do konce listopadu se dětem odmítal za své chování omluvit a to i v případě, že paní učitelka říkala omluvu s ním. Paní učitelka se rozhodla – když se Kája neomluví, děti si s ním nebudou hrát, protože kamarádům se neubližuje a posadí ho mimo děti, poté se již Kája chce omluvit, ale jen pokud mu omluvu paní učitelka předříká. V prosinci přichází na to, že omluvit se musí sám, ale opět až na vyžádání paní učitelky, sám od sebe ne. S dětmi si v prosinci začal hrát bez výjimek, kamarádí se s každým a v komunikaci nemá také zábrany.

### **VÝPOVĚĚ MAMINKY O PŘESTUPU KARLA DO SPECIÁLNÍ TŘÍDY MŠ**

Strukturovaný rozhovor s maminkou Karlíka byl zaznamenán šest měsíců po jeho nastoupení do speciální třídy MŠ. Z rozhovoru s maminkou (*příloha č. 7*) vyplývá, že se přestupu Karlíka do speciální třídy bála zejména kvůli tomu, aby si ostatní nemysleli, že je s jejím dítětem něco v nepořádku. Před problémy Karlíka v běžné třídě MŠ zavírala oči a byla přesvědčena o přehánění ze strany učitelek, až ve chvíli, kdy začal být agresivní, si uvědomila, že Karlík potřebuje pomoc. Navštívili poradnu, která vydala doporučení k přestupu Karlíka do speciální třídy MŠ, kde je snížený počet dětí v kolektivu a umožní mu tam se individuálně vzdělávat. Před nástupem do speciální třídy začali s Karlíkem speciální třídu navštěvovat, aby si Karlík pomalu začal zvykat na jiné prostředí a maminka probrala vše potřebné s učitelkami. Maminka byla mile překvapena, když zjistila, že speciální třída není pohledově rozdílná od té běžné a také vstřícným a milým přístupem učitelek. Po šesti měsících docházky do speciální třídy maminka uvádí hned několik pokroků, kterých si u Karlíka všimla – V MŠ je spokojen, nevzteká se před příchodem do MŠ, není agresivní ani zlý, má kamarády, se kterými si rád hraje, navštěvují klinického logopeda a v kombinaci s individuální péčí paní učitelky svou řeč pomalu napravuje a doma o všem vypravuje, maminka sama má z toho všeho radost. Negativní dopady

docházky do speciální třídy maminka zatím nepozorovala. Pokud by mohla znovu rozhodnout o umístění jejího dítěte do předškolního zařízení, vybrala by si znovu speciální třídu a to již mnohem dříve.

### **SHRNUTÍ POZOROVÁNÍ DÍTĚTE Č. 1 – KAREL**

Karlík se během půlročního pozorování vykazuje pozitivní změny. Vidím chvíle, kdy měl takové afektivní stavy zlosti, během kterých už paní učitelka nevěděla, jak ho zklidnit a v únoru už musím na tyto stavy pouze vzpomínat. Nechtěl k sobě pustit žádné dítě, nemluvil, nejedl a teď je s každým hned kamarád, sám a rád komunikuje s dětmi i s paní učitelkou a snaží se jíst všechno, a když už mu něco nechutná, tak alespoň zkusí ochutnat. Zaměření na upevňování a nápravu Karlíkových řečových schopností přineslo také zlepšení.

### 5.5.2 Kazuistika dítěte č. 2 – Šimon

- **OSOBNÍ ANAMNÉZA**

Šimon je narozen **23. 12. 2013**, má minimální zkušenosti s pobytem v MŠ. **Trpí separační úzkostí, dyslálií a syndromem týraného dítěte.** Bylo mu přiřazeno **podpůrné opatření č. 3, bez IVP.** Šimon je dítě vyžadující **vysoce individuální přístup, nekonfliktní prostředí a malý kolektiv školní třídy v MŠ.** Významné potíže v adaptaci a v chování, poruchy soustředění, hyperaktivita, impulzivita, úzkostná porucha, separační úzkost, v kontaktu s cizími lidmi agresivita, vůči otci sebepoškozování – v rámci konfliktů mezi rodiči se bouchal do hlavy a do břicha. Aktuálně navštěvuje klinického logopeda, PPP a je v péči centra Lira (nácvik pracovního chování).

- **RODINNÁ ANAMNÉZA:**

Matka i otec VŠ vzdělání, nesezdáni, ve vztahu byli 6 a půl roku, poslední rok žijí odděleně. Šimon nemá sourozence. Vztahy mezi rodiči velmi napjaté, s otcem se dítětem vidá pravidelně 1x týdně, v poslední době vztah k otci zlepšen, dříve při pobytu u otce sebepoškozování (bití do hlavy o zeď apod.). Otec do výchovy příliš nezasahuje, matka úzkostná, o Šimona se velice bojí.

- **PŘEDŠKOLNÍ ANAMNÉZA:**

Celkem dvakrát proběhl neúspěšný nástup do běžné třídy MŠ. V první MŠ problémy s adaptací a separací od maminky trvaly měsíc beze změny, pedagogové nevěnovali problému velkou pozornost, viděli problém v pozdějším věku nástupu do MŠ, proto si maminka myslela, že je problém v MŠ. Rozhodla se Šimona přemístit do jiné MŠ, kde problémy přetrvávaly, a stav Šimona se zhoršoval, celý den nespolupracoval, činnosti zcela ignoroval, seděl mimo děti a začal být i agresivní. Maminka chtěla docházet do MŠ se Šimonem, alespoň pár dní, bohužel z organizačních důvodů ji to nemohlo být umožněno a paní učitelka na základě svých poznatků a zkušeností doporučila mamince návštěvu poradenského zařízení. Na základě vyšetření v poradenském zařízení v květnu 2019 bylo Šimonovi doporučeno zařazení do **méně početné speciální třídy v MŠ, kde je možnost poskytnout každému dítěti vysoce individuální přístup.** Po domluvě s pedagogy a vedením MŠ Motýlek Šimonka od září 2019 navštěvuje **speciální třídu MŠ, kde mu bylo umožněno zajištění postupné adaptace na docházku do MŠ společně s maminkou,** do té doby než bude připravený. Zpočátku realizoval pobyt ve zkráceném rozsahu 3h denně, účastnil se všech činností

společně s maminkou. Další konkrétní postupy byly domluveny mezi maminkou a pedagogy v průběhu docházky.

Doporučení ŠPZ ohledně úprav a metod ve vzdělávání Šimona uvádím v následující podkapitole s názvem Specifika práce se Šimonem ve speciální třídě MŠ.

### **SPECIFIKA PRÁCE SE ŠIMONEM VE SPECIÁLNÍ TŘÍDĚ MŠ**

Uváděná specifika vycházejí z doporučení PPP v Liberci z května 2019.

- Zajištění postupné adaptace na docházku MŠ.
- Realizace pobytu ve zkráceném rozsahu a společně s maminkou.
- Úzká spolupráce Šimonovy rodiny s pedagogy v MŠ (předání zkušeností, aby věděli, co chlapci vyhovuje, co naopak ne, co má rád a tím předcházeli zbytečným náročným situacím).
- Vytvoření bezpečného a nekonfliktního prostředí.
- Důsledné a zároveň klidné vedení s vhodnou motivací.
- Správně odhadovat chlapcovy možnosti, nepřetěžovat ho, respektovat jeho sníženou frustrační toleranci a malou odolnost k zátěži, zároveň ho nepodceňovat. Je důležité se vyvarovat častým a nepředvídatelným změnám, střídání prostředí, osob nebo změn v pravidelnostech.
- Vždy je nutné dopřát chlapci dostatek času na adaptaci, aby si mohl na vše nové zvyknout, získat důvěru a pocit bezpečí, aby porozuměl dění kolem sebe a mohlo se nadále pracovat na rozvoji jeho dovedností.
- Nutný je pravidelný režim v MŠ i doma - vizuálně podložen obrázkovým rozvrhem, který bude mít Šimon vždy k dispozici.
- Přijetí jeho individuálních zvláštností je pro práci se Šimonem nezbytné.
- Denně rozšiřovat oblast sociálních dovedností, vědomostí a znalostí. Jeho pozornost postupně zaměřovat na ostatní děti a právě probíhající činnosti, postupně iniciovat krátké kooperace.
- Chvilky aktivity střídát s relaxací, aby nedošlo k přetěžování dítěte, které by mohlo vyústit v afekt nebo zbytečný negativismus.



## **PRŮBĚH DOCHÁZKY DO SPECIÁLNÍ TŘÍDY MŠ v 1. pol. 2019/20 (září–únor)**

Ze začátku bylo těžké hodnotit Šimona v jednotlivých oblastech vzhledem k tomu, že mu maminka se vším pomáhala a nemohla jsem k němu příliš blízko, abych mu nenarušila jeho bezpečnou zónu. S hodnocením mi proto první měsíc pomáhala maminka a paní učitelky, které mají dlouholetou praxi a správný odhad.

## **ZÁZNAM POZOROVÁNÍ DÍTĚTE S SVP Č. 2 (Šimon)**

### **ŠKÁLA BODOVÉHO HODNOCENÍ**

- 1 – dosud nezvládá
- 2 – zvládá s vynaložením úsilí a dopomocí
- 3 – přetrvávající problémy
- 4 – zvládá spolehlivě, bezpečně
- N – nelze posoudit, nelze zaznamenat

Tab. 8: Šimon – jemná motorika

<b>8. JEMNÁ MOTORIKA</b>						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
oblékání se a svlékání se	3	3	3-4	4	4	N
sebeobsluha (jídlo, hygienické návyky)	2	4	4	4	4	N
zavazování tkaniček	N	N	N	N	4	N
kresba geometrických tvarů	3	4	4	4	4	N
kresba lidské postavy	4	4	4	4	4	N
správný úchop psací potřeby	4	4	4	4	4	N
správný úchop nůžek a stříhání	2	3	3	3-4	3-4	N
práce s drobnými předměty	3	3	4	4	4	N

V oblasti jemné motoriky nemá Šimon žádné problémy, na to, že doposud v MŠ trávil opravdu pouze pár týdnů, je velmi dobře naučený. Zářil bylo období, kdy si začal na vše postupně zvykat, vše týkající se režimu v MŠ pro něj bylo nové, proto některé podoblasti (sebeobsluha a správný úchop nůžek) zvládal s dopomocí. Od října začal být samostatnější a podoblasti uvedené výše v tabulce zvládal spolehlivě, vše odpovídalo vývoji. V kresbě se nachází ve stádium naivního realismu, kdy děti zobrazují spíše svůj osobní svět. Vždy jakýkoli výtvarný obraz, ať už se jedná o lidskou postavu nebo krajinu, maluje červenými a černými barvami, paní učitelky se shodují

na tom, že se snaží pomocí malby ze sebe vydat všechny emoce, zejména zlost nashromážděnou kvůli rodinnému prostředí.

Tab. 9: Šimon – jemná motorika

<b>9. HRUBÁ MOTORIKA</b>						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
chůze do schodů, střídání nohou	N	3	3	4	4	N
házení a chytání míče	3	3	3-4	4	4	N
držení rovnováhy	2	3	4	4	4	N
koordinace pohybů	3	3	4	4	4	N
skok na místě	4	4	4	4	4	N
skok na jedné noze	3-4	4	4	4	4	N
Nezakopávání	4	4	4	4	4	N

Ze začátku v hrubé motorice nejistý, ale zhruba po 2. měsíci začínají být pohyby koordinované, přesné a provedené klidně. Jediné, s čím měl potíže delší dobu, byla chůze do a ze schodů, protože se rád zastavoval a pozoroval ostatní. Jeho chůze je charakteristická, chodí vždy vzpřímený s narovnanou hlavou. Téměř při každé pohybové činnosti dává ruce do kapes a i po neustálém napomínání není schopen absolvovat pohybovou činnost bez rukou v kapse, avšak pohyby jsou i tak koordinované. Paní učitelka to připisuje strachu z kontaktu s ostatními, snaží se tento návyk odbourat činnostmi, kde jsou potřeba obě ruce, ovšem i přes činnosti záměrně volené se zaměstnáním obou rukou a neustálé napomínání, alespoň jednu ruku zandává do kapes. Od prosince je schopný vykonat celou činnost bez rukou v kapse, ale pouze s připomenutím paní učitelky.

Tab. 10: Šimon – smyslové vnímání – zrak

10. SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAK						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
rozlišování základních a doplňkových barev	4	4	4	4	4	N
koordinace ruky a oka	4	4	4	4	4	N
odhadování vzdálenosti	4	4	4	4	4	N
orientace v prostoru	2	3-4	4	4	4	N
poznávání rozdílů	3	3	4	4	4	N
udržení očního kontaktu	1	2	3-4	4	4	N

Barvy dokáže rozeznat nejen základní a doplňkové, ale i jejich odstíny. V prostoru se orientuje, chápe i pojmy před, za, uprostřed, na apod. Při poznávání rozdílů je jeden z nejrychlejších. Chápe souvislosti a pracuje téměř vždy správně na první pokus, pokud ne, sám chybu opraví, pomoc nevyžaduje. V září nedokázal s nikým v MŠ udržet oční kontakt, měl problém se na někoho z pedagogických pracovníků podívat – neustálý kontakt s maminkou, která byla spíše jeho mluvčím. Postupně zjišťoval, že mu nehrozí žádné nebezpečí, byl schopný s paní učitelkou komunikovat, ale oční kontakt neudržoval. Paní učitelka pracovala na tom, aby se alespoň snažil oční kontakt udržovat pomocí neustálých připomínek – když s někým komunikujeme, hledíme druhému do očí, aby věděl, že mluvíme právě s ním a vnímá nás. Názorná ukázka dle mého pomohla nejlépe – Šimonek byl otočený zády k paní učitelce a ona zvolala směrem k dětem „*Pojď ke mně*“, Šimonek se otočil, hleděl směrem k paní učitelce a ptal se, zda on, nicméně nevěnoval paní učitelce oční kontakt, tak neodpovídala, protože přeci nevěděla, zda hovoří k ní... Šimonek přistoupil k paní učitelce a dožadoval se pozornosti, mluvil směrem k ní, paní učitelka odpovídala, aniž by se na něj podívala. Sám byl v této situaci schopný zhodnotit, že mu tento přístup není příjemný, paní učitelka mu tímto vysvětlila

a ukázala, proč je oční kontakt důležitý a od té doby (cca druhá polovina listopadu) při komunikaci s paní učitelkou udržoval oční kontakt téměř bez připomínání.

Tab. 11: Šimon – smyslové vnímání – sluch

11. SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ – SLUCH						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
rozlišování zvuků	3	4	4	3-4	4	N
reagování na zvukové podněty	4	4	4	4	4	N
rytmizace slov	3	4	4	4	4	N
neupřednostňování jednoho ucha (nenatáčí se pouze na jednu stranu)	4	4	4	4	4	N

S rozlišováním zvuků nemá problém, vždy reaguje na zvukové podněty. V září a říjnu mu vadily hlasité zvuky a tóny, dětské písně – zacpával si uši a neúčastnil se, např. rozcvíček. Nutný zásah p. učitelky, snažila se hrát na klavír co nejtíšeji, aby zjistil, že mu nikdo nechce ublížit, naopak. Paní učitelka si se Šimonkem vyměnila roli – on je panem učitelem, který hraje na klavír a paní učitelka s dětmi do rytmu běhá. Nejprve hráli spolu, protože se bál, ale paní učitelka se vžila do role dítěte a poprosila ho, zda by hrál sám, že by si tak moc ráda s dětmi zaběhala. Tento krok pomohl, bylo vidět, že Šimoněk získal k paní učitelce důvěru a začal hrát sám, dokonce se sám chtěl s paní učitelkou vyměnit. Následující dny paní učitelka při začátku cvičení čekala na Šimonovu reakci – sám šel cvičit, na začátku si stále zacpával uši, ale po chvíli přestal a účastnil se činností, poté nastával jiný problém – viz hrubá motorika – ruce v kapse. Od listopadu se tedy začal pozvolna účastnit rozcvíček, na konci ledna dokonce jako jeden z mála umí pochodovat a běhat do rytmu, je vidět, že ho to dokonce baví a užívá si to. Pokud při pohybové hře prohraje, nedochází ke konfliktu, je s tím smířený a pokud při nějaké činnosti vyhraje, nedává radost příliš najevo, ale lze poznat, že je rád.

Tab. 12: Šimon – řečové schopnosti

12. ŘEČOVÉ SCHOPNOSTI						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
vyslovování všech hlásek	2	2	2	3	3	N
mluvení ve větách	1	2	3	4	4	N
vyprávění příběhu, popis situací	2	3	3	4	4	N
správná artikulace	2	2	2-3	2	3	N
koktání, zadrhávání v řeči	4	4	4	4	4	N
slovní zásoba	4	4	4	4	4	N
komunikace s dospělými	2	2	3	4	4	N
komunikace s vrstevníky	1-2	2	2	2	2	N
ostých při komunikaci	1	1	1-2	2-3	3-4	N

Vzhledem k dyslalii má problém s vyslovováním R a L. Paní učitelka zařazuje každý druhý den jazykové chvílky do denního programu MŠ, poté dle diagnostiky řečových schopností jednotlivých dětí plánuje další možnosti rozvoje jazykových dovedností každému dítěti individuálně. Se Šimonem pracuje na jazykových dovednostech od září 2x týdně během ranních spontánních činností pomocí logopedických chviliek. Úzce spolupracuje s maminkou, dodává materiály domů, doporučuje literaturu zabývající se daným problémem apod. Postupně pozoroval komunikaci mezi maminkou a učitelkou a zjišťoval, že maminka věří paní učitelce, tak on může také.

V září byl velmi ostýchavý v komunikaci, mluvil zkratkovitě nebo případně naznačoval gesty, přikyvoval, ale bylo vidět, že rozumí tomu, co po něm je vyžadováno. Komunikace probíhala spíše přes maminku. Sám komunikaci nezačínal, v případě, že se ho někdo na něco zeptal, odpověděl stručně, ale dále komunikaci nerozvíjel.

Vytvářel si neologismy při nazývání některých činností – např. „odžidlit“. Když se ho paní učitelka na něco ptala, dlouze se zadíval někam směrem k ní a až poté odpověděl, ale bylo vidět, že paní učitelku jako jedinou z pedagogického kolektivu přijal. Doma komunikoval bez problémů. Tento stav trval do konce listopadu, poté významná změna k lepšímu. Konverzace směrem k učitelkám začínal sám, ptal se na různé věci a vyprávěl celé příběhy nebo popisoval situace. K dětem ještě neměl takovou důvěru a tak s nimi konverzaci nezačínal, pouze stroze odpovídal na jejich otázky, bohužel toto i přes veškerou snahu učitelek, kdy se snažily vytvářet kooperativní prostředí, hry a činnosti, toto trvá do konce mého pozorování.

Tab. 13: Šimon – myšlení, logické operace, pozornost, paměť

<b>13. MYŠLENÍ, LOGICKÉ OPERACE, POZORNOST, PAMĚŤ</b>						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
porovnávání a třídění vlastností předmětů (tvar, materiál, barva)	3-4	4	4	4	4	N
řazení předmětů podle daného kritéria (tvar, barva, velikost)	3-4	4	4	4	4	N
přemýšlí a uvažuje během všech činností (hádky, rozhovory, otázky...)	4	4	4	4	4	N
soustředění pozornosti na činnost po určitou dobu (10-15 min.)	3	4	4	4	4	N
přijetí úkolu či povinnosti	4	4	4	4	4	N
vyvinutí úsilí k vypracování úkolu	4	4	4	4	4	N
neodbíhání od činností	4	4	4	4	4	N
nerušení ostatních při práci	4	4	4	4	4	N
dokončování činností	4	4	4	4	4	N

Již od začátku nástupu do MŠ při každé činnosti pracuje velmi soustředěně, pozornost neztrácí po celou dobu činnosti, snaží se o nejlepší výsledek, přemýšlí a uvažuje u všech činností. Zadání úkolu je třeba klidně a pomalu vysvětlit, nespěchat a dát Šimonovi dostatečný prostor pro jeho dotazy. Příliš si nenechá pomoci, raději si na vše přichází sám. Úkoly přijímá, mnohdy pracuje pomaleji, ale vždy správně dokončí. Když není spokojený se svým výsledkem nebo udělá sebemenší chybičku, chce to ihned roztrhat, předělat a nechce ho nikomu ukázat. Opět paní učitelka promlouvá - ne vždy se nám vše povede, každý děláme chyby, ale i tak není schopný přijmout to, že není „dokonalý“. Když s ním pracuje na nápravě v jeho řeči, občas se naschvál přeřekne, aby viděl, že i ona dělá chyby a musíme ji umět správně napravit, ale v klidu. Šimon se zasměje přeřeknutí a paní učitelka zdůrazní, že také dělá chyby...



Během poloviny prosince jsem si všimla, jak Šimon kreslí opět nějaký kostel či hřbitov a omylem udělal čáru, která tam být neměla. Čekala jsem, jak bude reagovat, nejprve se na tu čáru vážně zadíval, poté z té čáry v klidu udělal komín a usmál se, tímto nám dokázal, jak velký pokrok v sobě udělal. Šimon je bystrý, aktivní a chytrý chlapec. Má rád vesmír, pravěk, nikoli nutkavě. Zvláštní zájmy nemá.

Tab. 14: Šimon – socializace

14. SOCIALIZACE						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
uplatňování základních společenských pravidel (3P)	4	4	4	4	4	N
odloučení od rodičů	1	1-2	1	3-4	4	N
zapojování do kolektivu, komunikace a spolupracuje s ostatními dětmi	1	1	1-2	1-2	2	N
vyjadřování svých pocitů	1	1	1	2	2	N
vcítění do potřeb druhého dítěte	1	1	1	2	2	N
vyslovení svého názoru a jeho prosazení	1	2	2	2	3	N
sebeovládání/afektové stavy	2	2	N	2	3	N
předcházení konfliktům	2	2	2	3	3	N
přiměřené vyjadřování vlastních potřeb, přání, zájmů	2	2	2	3	3	N

V září docházel do MŠ s maminkou pro zajištění postupné adaptace. První dva týdny se denního programu účastnil tři hodiny denně. Další dva týdny pět hodin denně včetně oběda. Do kolektivu se vůbec nezapojoval ani nekomunikoval, byl velmi ustrašený, úzkostný a odměřený. Separacní úzkost přítomna až nadměrně, vše vykonával s maminkou a používal ji jako bezpečnou základnu. Odloučení nepřicházelo v úvahu ani např. po dobu rozcvičky. Každé ráno se maminka a paní učitelka dohodly na tom, jak bude den probíhat. Postupně si získával důvěru k paní učitelce, protože viděl, že maminka s ní komunikuje bez problémů a snaží se jim se vším pomoci. Poslední týden v září paní učitelky zkoušely maminku do denního programu zařazovat co nejméně – např. musela si odejít nutně něco zařídit apod. a čekalo se na Šimonovu reakci. Nejprve brečel, křičel, byl vzteklý, uzavíral se do sebe, stranil se všem, ale společně s paní učitelkou tuto situaci během druhé poloviny října překonali díky láskyplnému a trpělivému přístupu. Samozřejmě,

že si po mamince stýskal, neustále o ní mluvil, ale bez dalších afektů. Paní učitelka ho nepodporoval ve stýskání po mamince, vždy začala mluvit o něčem jiném, čím si byla jistá, že odvede Šimonovu pozornost od maminky. Maminka mu musela vždy jasně vysvětlit, proč odchází a že pro něj přijde hned, jak to bude možné, případně ukázala, kde bude ručička na hodinách, až přijde. Paní učitelka se snažila být jeho partnerem místo maminky a věnovala se mu nejvíce, co mohla. Činnosti, které měla připravené, byly zaměřené na kooperativní dovednosti, a aby nepracovala se Šimonem pouze sama, byly to činnosti pro malé skupiny po 3 dětech. Ovšem činnosti musely být bezkontaktní, protože Šimon neměl rád tělesný kontakt, nenechal na sebe sáhnout, při pokusu o dotyk dokonce vrčel, pozitivně reagoval pouze na paní učitelku. Každé ráno při příchodu Šimona do MŠ mu paní učitelka sdělila aktuální program i pomocí obrázkového rozvrhu, protože špatně snášel změny, bylo potřeba ho na vše dostatečně předem připravit. Postupně se i paní učitelka snažila od Šimona odpoutávat a zařazovat ho co nejvíce do kolektivu mezi ostatní děti, jeho reakce záležely na aktuálním rozpoložení, ale v průběhu prosince začal pracovat samostatně, případně s dětmi, které doposud ignoroval, pouze v případě nutnosti s nimi komunikoval. Neměl rád, když mu nějaké dítě zasahovalo do hry, dal to najevo buď odchodem do ústraní, nebo dlouhými pohledy na děti, beze slov. Pokud si k němu děti přišly hrát, jednalo se o paralerní hru. Šimonovy hry jsou jednostranné, vždy kostky nebo stavebnice. V MŠ nejčastěji staví kostely, hřbitovy, domy s kříži, paní učitelky to spojují s vnitřní zlostí stejně tak jako malbu pouze černými a červenými barvami. Doma si nejraději hraje s figurkou Jokera a vymýšlí s ní různé příběhy. **Koncem prosince docházelo k celkovému zlepšení v oblasti komunikace i socializace.** Sám začal vyhledávat podněty ke komunikaci, v ranním komunitním kruhu projevoval svůj názor, sdílel s dětmi zážitky, radost i smutek, jako jeden z mála věděl přesné odpovědi na otázky paní učitelky na probírané téma. S dětmi byl schopen spolupracovat, komunikovat, hrát si, ale sám od sebe jejich přítomnost nevyhledával až do konce mého pozorování. Tělesný kontakt přijímá již pozitivně, nemá problém chytit děti za ruku, pohladit je, ale to vše pouze v rámci řízených činností, sám od sebe nikoli.

## VÝPOVĚĎ MAMINKY O PŘESTUPU ŠIMONA DO SPECIÁLNÍ TŘÍDY MŠ

Strukturovaný rozhovor s maminkou Šimonka byl zaznamenán pět měsíců po jeho nastoupení do speciální třídy MŠ. Z rozhovoru s maminkou (*příloha č. 8*) vyplývá, že již ve dvou běžných třídách měl Šimoněk vážné problémy se separační úzkostí, a proto paní učitelky prosila, aby mohla chodit s ním. Toto mamince nebylo umožněno, ale ve druhé běžné třídě ji paní učitelky odkázaly na školské poradenské zařízení ovšem bez dalšího vysvětlení, a tak si maminka připadala jako „špatná“. Hledala informace o problémech jejího dítěte na internetu a nakonec se rozhodla navštívit poradnu, aby Šimonkovi konečně někdo pomohl. Poradna odkázala maminku na speciální třídu nedaleko jejího bydliště. Maminka byla potěšena, jakým způsobem se s ní ve speciální třídě jednalo, vše ji bylo vysvětleno, nikdo ji nesoudil a na všem se společně s učitelkami domlouvaly každý den předem. Za začátku navštěvovala maminka speciální třídu společně se Šimonkem a plně se účastnili programu dne. Šimoněk přestal ráno před odchodem do MŠ protestovat, najednou se tam těšil i v případě, že maminka nebude přítomna a věděl o tom. Přístup paní učitelky hodnotí maminka kladně, doslova píše, jak je paní učitelka „skvělá“ a člověk na svém místě. Ze začátku se maminka přístupu paní učitelky bála, ale postupem času zjistila, že není čeho. Hodnotí speciální třídu jako velmi odlišnou od běžné – učitelky mají na starost podstatně méně dětí, přistupují k nim individuálně a na všem se s maminkou domlouvají. Pokroky, které Šimon udělal během docházky do speciální třídy maminka vidí nespočet – navštěvuje MŠ sám, těší se tam, spolupracuje, nemá problém s dotyky a nevrčí na cizí lidi. Dětem ještě moc nevěří, ale to se určitě postupem času změní. Když s dětmi být nechce, méně početný kolektiv mu umožní být někde sám a v klidu. Maminka také vidí velké plus v logopedické péči, na které s paní učitelkou úzce spolupracují. O ničem negativním ve speciální třídě maminka neví, ale pokud na něco přijde, je přesvědčena, že paní učitelka se to bude snažit rychle vyřešit. V případě, že by si maminka mohla znovu vybrat mezi speciální a běžnou třídou MŠ, volila by rozhodně znovu speciální, protože je za ní vděčná.

## SHRNUTÍ POZOROVÁNÍ DÍTĚTE Č. 2 – ŠIMON

U Šimonka byla kladná změna v půlročním vývoji nejvýraznější. V září přišel „uzlíček“ nervů, uplakaný, vystrašený ze všeho, bez maminky neudělal ani krok, nemluvil, nebyl schopný fungovat a na konci ledna (v únoru nebyl přítomný) přichází do MŠ vyrovnaný, klidný, bystrý, ale hlavně komunikativní a samostatný chlapeček. Ano, samozřejmě, mohli bychom to přisuzovat tomu, že v předešlých MŠ netrávil příliš času, ale také tomu, že ve speciální třídě se mohl postupně adaptovat společně s maminkou, paní učitelka ví, jak přesně s ním pracovat, spolupracuje dennodenně s jeho rodinou, Šimonek má svůj osobní prostor kvůli málopočetnému kolektivu a především se mu může věnovat individuálně, což v počtu 24 dětí nelze.

### 5.5.3 Kazuistika dítěte č. 3 – Anna

- **OSOBNÍ ANAMNÉZA**

Anička je narozena **4. 5. 2015**, MŠ Motýlek navštěvuje druhým rokem. V květnu 2019 ji byl diagnostikován **motorický neklid, opožděný vývoj – potřeba malého kolektivu, narušení jazykových rovin, lehký inteligenční podprůměr** při horní hranici a především také **oční vada – šilhání**. Od ŠPZ doporučeno **podpůrné opatření č. 3, bez IVP**, vzhledem k obtížím **snížení zátěže z velkého kolektivu -> speciální třída, kde bude mít vedení v menším počtu dětí**, které umožní Aničce **rozvít svůj potenciál, dále je nutná intenzivní logopedická péče**.

Povahově je méně klidná, u zadaných činností nevydrží, často odbíhá, má potřebu vše komentovat, upozorňovat na sebe i kamarády. Reaguje až na zvýšený hlas, vše se jí musí několikrát opakovat. Anička potřebuje mnohem více pozornosti ze strany učitele.

V současné době je v péči klinického logopeda a PPP.

- **RODINNÁ ANAMNÉZA**

Matka i otec zdraví. Rodiče jsou rozvedeni, mají střídavou péči o Aničku po týdnu. Rodiče spolu příliš nevychází, už jen díky tomu, že má každý jinou představu o výchově. Tatínek Aničku rozmazluje, vše jí povoluje, maminka se to poté snaží napravit, ale po týdnu je opět u táty a je to vše od znovu. Často je Anička svědkem hádek rodičů.

- **PŘEDŠKOLNÍ ANAMNÉZA**

V běžné třídě byla Anička neklidná, vznětlivá, nesamostatná a nereagovala na pokyny učitelky, až při opakování nebo zvýšení hlasu, ovšem ani to nebylo pravidlem. Nedokázala se soustředit delší dobu ani na ty činnosti, které ji zajímaly. Neustále odbíhala od všeho, co dělala, byla ukvapená. Jakmile někdo vyžadoval něco, co nebylo dle jejich představ, vztekala se a byla schopna nekomunikovat a ignorovat vše po zbývající část dne.

Paní učitelka vyhodnotila, že Anička je oproti ostatním dětem ve stejném věku celkově opožděná, s rodiči se snažila několikrát tuto situaci řešit společně s vedením školy a paní učitelkou ze speciální třídy. Společně vypracovali **plán pedagogické podpory**, kde se zaměřovali především na rozvoj sociálních dovedností a samostatnosti.

Rodiče chování Aničky neustále omlouvali, doporučení nerespektovali a situaci zlehčovali.

Plán pedagogické podpory byl bez výsledků, **nedošlo k žádnému zlepšení**, proto paní učitelka odkázala rodiče na ŠPZ a naznačila jim možnost přeřazení Aničky do speciální třídy.

ŠPZ na základě vyšetření navrhuje umístit Aničku do speciální třídy a dále doporučuje podpůrná opatření, vhodné metody a úpravy v obsahu vzdělávání Aničky. Tato doporučení jsem shrnula a popsala níže v podkapitole s názvem Specifika práce s ve speciální třídě MŠ.

**Od září 2019** po domluvě s vedením a pedagogy MŠ Motýlek nastoupila Anička **do speciální třídy**, která je ve stávající MŠ, pouze jiné oddělení.

## **SPECIFIKA PRÁCE S ANIČKOU VE SPECIÁLNÍ TŘÍDĚ MŠ**

Uváděná specifika vycházejí z doporučení PPP v Liberci z května 2019.

- Cílené zaměření na komunikační dovednosti, rozvoj řečových funkcí s maximální podporou názoru, multisenzoriální přístup.
- Zaměření na rozvoj percepce, zejména sluchové vnímání – veškeré činnosti provádět nenásilně, formou hry.
- Vycházet ze zájmů dítěte, dále při nácviu vycházet z řečové úrovně v jednotlivých jazykových rovinách.
- Individuální práce, při společných činnostech zaměření na individuální vysvětlení, udržování očního kontaktu, opakování instrukcí, pokynů, přeformulování, rozdělení na několik částí.

## **PRŮBĚH DOCHÁZKY DO SPECIÁLNÍ TŘÍDY MŠ v 1. pol. 2019/20 (září–únor)**

Pozorování Aničky pro mě bylo nejtěžší z celého výzkumu, protože často vykazovala výrazné výkyvy než při minulém pozorování. Po rozhovoru s paní učitelkou jsem si uvědomila, že záleží na Aničky aktuální náladě a na tom, co se zrovna odehrává v jejím rodinném prostředí.

## **ZÁZNAM POZOROVÁNÍ DÍTĚTE S SVP Č. 3 (Anička)**

### **ŠKÁLA BODOVÉHO HODNOCENÍ**

1 – dosud nezvládá

2 – zvládá s vynaložením úsilí a dopomocí

3 – přetrvávající problémy

4 – zvládá spolehlivě, bezpečně

N – nelze posoudit, nelze zaznamenat

Tab. 15: Anna – jemná motorika

<b>15. JEMNÁ MOTORIKA</b>						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
oblékání se a svlékání se	3	3	3	3	3	3
sebeobsluha (jídlo, hygienické návyky)	3	3	3	3	3	3
zavazování tkaniček	N	N	N	N	1	1
kresba geometrických tvarů	2	2	2	2	2	2
kresba lidské postavy	2	2	2	2	2	2
správný úchop psací potřeby	3	3	3	3	3	3
správný úchop nůžek a stříhání	3	4	3-4	3	3-4	4
práce s drobnými předměty	3	3	3	3	3	3

Při oblékání a svlékání má velmi pomalé tempo, zejména kvůli neustálému vyrušování ostatních dětí, proto se často obléká sama v oddělené místnosti – herně. Pohyby drobných svalů skupin ruky nejsou ještě příliš koordinované, spíše kvůli tomu, že Anička neustále při všem pospíchá, není v klidu a dále je zde na vině také šilhání. Najíst se zvládne bez obtíží. Má nesprávný úchop tužky – přidává 4. prst, ale když ji paní učitelka opraví, tak správný úchop udrží až do konce kresby či stříhání. U zavazování tkaniček mám poznamenáno N, protože nosila boty na suchý zip až do ledna.



Tab. 16: Anna – hrubá motorika

16. HRUBÁ MOTORIKA						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
chůze do schodů, střídání nohou	N	N	3	3	3	3
házení a chytání míče	N	N	N	3	4	4
držení rovnováhy	3	3	3	3	4	4
koordinace pohybů	3	3	3	3	3	3
skok na místě	4	4	4	4	4	4
skok na jedné noze	2	2	3	4	4	4
nezakopávání	4	4	4	4	4	4

Aniččiny pohyby nejsou synchronizované. Označila bych je jako nešikovné nebo nemotorné. Má zvláštní styl chůze – velmi krátké kroky a při chůzi se kolébá ze strany na stranu, zajímavé je, že i přes to nezakopává. Zlomový měsíc byl pro Aničku v lednu, kdy začala bez obtíží házet a chytat míč, dokonce míč hodit i na přesný cíl a zvládla držet rovnováhu, což záviselo především na tom, jak je zklidněná a dokáže se soustředit na danou činnost. Při relaxaci není schopná úplného zklidnění – nenatahuje nohy a nezavírá oči, mnohdy bych řekla, že i schválně, aby měla dostatečnou pozornost pouze ona. Rannímu cvičení, zejména zdravotním cvikům se v září a říjnu snažila se vyhýbat výmluvami, že ji bolí břicho. Paní učitelka proto záměrně vybírala takové činnosti, které upozorovala, že má Anička ráda, aby litovala, že musí sedět u stolečku a nemůže cvičit s ostatními. V tuto chvíli, kdy děti hrály Aničky oblíbenou hru nebo cvičily v rytmu, Anička se u stolečku vztekala a křičela, že chce také hrát/cvičit. Paní učitelka neustoupila a argumentovala tím, že přeci když někoho bolí břicho a nemůže s dětmi cvičit cviky, tak nemůže ani hrát s dětmi hry. Tento pokus o nápravu byl úspěšný, Anička se již účastní celého cvičení, samozřejmě jsou i výjimečné dny, kdy není Anička pozitivně naladěna a nelze s ní dělat vůbec nic. Bohužel tyto dny jsou v lednu téměř běžné (rodinná situace).

Tab. 17: Anna – smyslové vnímání – zrak

17. SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAK						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
rozlišování základních a doplňkových barev	4	4	4	4	4	N
koordinace ruky a oka	3	2	2-3	3	3	3
odhadování vzdálenosti	N	N	2	2	2	2
orientace v prostoru	3	3	3	3	3	3
poznávání rozdílů	2	2	2	2	3-4	4
udržení očního kontaktu	4	4	3-4	4	4	4

Nejprve bych chtěla říci, že oblast smyslového vnímání je velmi ovlivněna Aničky oční vadou – šilháním, ačkoli si myslím, že i přes tuto vadu je poměrně schopná mnohdy překvapivých výsledků. Barvy poznává bezpečně, dokonce i fialovou, stříbrnou, zlatou a další. Oční kontakt udržuje, někdy je třeba připomenout. Propojení zrakových vjemů s pohybem horních končetin není stabilní, paní učitelka to ale spíše připisuje nedostatečné koncentraci a šilhání, proto u všech činností určuje náročnost dle individuálních potřeb Aničky. Vzdálenost neodhaduje – například když se skáče z kruhu do kruhu, téměř vždy skočí mimo kruh. V prostoru má s orientací problém, opět zejména kvůli koncentraci a neposlouchání. V září byla schopna poznat rozdíly s dopomocí, neuměla pochopit, že hledá něco, co není stejné, v únoru již poznává rozdíly sama.

Tab. 18: Anna – smyslové vnímání – sluch

<b>18. SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ – SLUCH</b>						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
rozlišování zvuků	2	2-3	3	3	3	3
reagování na zvukové podněty	4	4	4	4	4	4
rytmizace slov	3	3	3	3	3	3
neupřednostňování jednoho ucha (nenatáčí se pouze na jednu stranu)	4	4	4	4	4	4

Zvuky rozlišuje úspěšně. Při rozcvičce pochoduje do rytmu. Rytmizaci zvládá bez problémů, když se splete, tak kvůli obtížím v řečové rovině (neví, jak se to dané slovo říká,...). Na zvukové podněty většinou nereaguje, když se po ní vyžaduje něco, co ona sama nechce, tak dělá, že neslyší a čeká, že paní učitelka zapomene, co vyžadovala. Reaguje až v případě, že paní učitelka zvýší hlas. Potřeba vše neustále opakovat.

Tab. 19: Anna – řečové schopnosti

19. ŘEČOVÉ SCHOPNOSTI						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
vyslovování všech hlásek	1	1	2	3	3	3
mluvení ve větách	1-2	1	2	3	4	4
vyprávění příběhu, popis situací	1-2	2	2	2	2	2
správná artikulace	2	2	2-3	2	2	2
koktání, zadržávání v řeči	4	4	4	4	4	4
slovní zásoba	3-4	4	4	4	4	4
komunikace s dospělými	3	4	4	4	4	4
komunikace s vrstevníky	3	4	4	4	4	4
ostých při komunikaci	3	4	4	4	4	4

Řečový projev u Aničky je méně srozumitelný, slova jsou při spontánním projevu často zkomolená, přesmykuje slabiky, hlásky, zkracuje slova, ve spontánní řeči se objevují ještě četné dysgramatismy (skloňuje nesprávně, zaměňuje rody – Ona trhal apod.), ovšem komunikuje ve větách, ale slovosled je chybný. Srozumitelnost ovlivňuje artikulační neobratnost, vadná výslovnost sykavek. Slovní zásoba odpovídá věku. Porozumění řeči se u Aničky odvíjí od aktuální koncentrace pozornosti. Odmítá procvičovat řeč s paní učitelkou individuálně, ignoruje otázky, obrázky a vše, co patří k jazykové chvilce. Proběhly počáteční potíže při navazování komunikace a navazování vzájemné interakce při komunikaci s jinou osobou (s maminkou komunikuje velmi pěkně). Z výpovědi paní učitelky vím, že Anička má nestabilní ústní závěr, nižší polohu jazyka (v důsledku cucání palce), pohyblivost rtů a jazyka je bez omezení, dentice – dětská, drobná, lehce předkus. První měsíc byla v komunikaci ostýchavá, poté navazovala komunikaci jak s dětmi, tak s učitelkami. Dochází

ke klinickému logopedovi a s paní učitelkou má logopedickou chvílku minimálně dvakrát týdně individuálně. Obecné zlepšení v řeči přichází dle mého úsudku v prosinci. Mluví již srozumitelněji, dokáže rozeznat rody a slovosled ji již nedělá takové problémy. Dokonce sama přichází za paní učitelkou s otázkou – kdy si půjdou hrát s jazykem a také povídat, to je významná změna po třech měsících odmítání. Největší a nejintenzivnější část práce s řečovými schopnostmi by měla probíhat doma, ale kvůli střídavé péči je to obtížnější.

Tab. 20: Anna – myšlení, logické operace, pozornost, paměť

20. MYŠLENÍ, LOGICKÉ OPERACE, POZORNOST, PAMĚŤ						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
porovnávání a třídění vlastností předmětů (tvar, materiál, barva)	N	3	3	4	4	4
řazení předmětů podle daného kritéria (tvar, barva, velikost)	N	3	3	4	4	4
přemýšlí a uvažuje během všech činností (hádky, rozhovory, otázky...)	3	3	3	3	3	3
soustředění pozornosti na činnost po určitou dobu (10-15 min.)	2	2	3	3	3	3
přijetí úkolu či povinnosti	2	2	1	1	1-2	2
vyvinutí úsilí k vypracování úkolu	2	2	2	2	2	2
neodbíhání od činností	2	2	2	2	2	2
nerušení ostatních při práci	1-2	2	2	2	2	2
dokončování činností	2	1-2	1	2	2	2

U Aničky příliš záleží výsledky na tom, v jakém rozpoložení se zrovna nachází. Je velmi obtížné odhadnout úroveň schopností a dovedností, když pokaždé pracuje jinak. Výkony a chování je u Aničky ovlivněno oslabenou koncentrací pozornosti. Není schopna dokončit započatou činnost bez zásahu učitelky, případně dělá úplně něco jiného, než paní učitelka zadala. Neustále odbíhá, neposlouchá, vyrušuje ostatní děti, zasahuje jim do jejich práce, požaduje neodkladné uspokojení svých přání, vykřikuje na paní učitelku, dožaduje se pozornosti. V případě, že se jí činnost doopravdy zamlouvá, je schopná se soustředit, přemýšlet, uvažovat a správně úkol vypracovat a překvapit, co vše dokáže zvládnout, na všechny činnosti musí mít dostatek času. Od prosince nemá problém s porovnáváním, tříděním nebo řazením, když se soustředí, výsledky jsou uspokojivé. Rychlý nástup únavnosti, poté již není schopna dále pracovat a nutná je relaxace, odpočinek, proto paní učitelka

volí činnosti, které nejsou příliš časově ani obsahově náročné, reaguje na aktuální rozpoložení všech dětí. Na každou situaci je paní učitelka vždy připravena a umí děti správně motivovat přesně tam, kam směřuje, je to inspirující.

Tab. 21: Anna – socializace

21. SOCIALIZACE						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
uplatňování základních společenských pravidel (3P)	1-2	2	2	2	3	3
odloučení od rodičů	4	4	4	4	4	4
zapojování do kolektivu, komunikace a spolupracuje s ostatními dětmi	4	4	4	4	4	4
vyjadřování svých pocitů	1	2	2	2	2	2
vcítění do potřeb druhého dítěte	1	2	2	3	3	3
vyslovení svého názoru a jeho prosazení	3	2	3	2	3	3
sebeovládání/afektové stavy	1	1	1	1	1	1-2
předcházení konfliktům	1	1-2	2	2-3	3	3
přiměřené vyjadřování vlastních potřeb, přání, zájmů	1	1	2	2	2-3	2

Odloučení od rodičů přijímá překvapivě již od prvních dnů. Co se týče základních společenských pravidel, sama od sebe neumí poděkovat ani poprosit. Většinu věcí bere jako samozřejmost. Anička je dominantní typ, zapojuje se mnohdy příliš, snaží se děti vést, a pokud děti nepřijímají její pravidla, brečí, vzteká se a někdy děti dokonce uhodí. Omlouvat se odmítá a svádí své chování na ostatní. Paní učitelka si poté Aničku odvede stranou a požaduje vysvětlení. Zajímavé, že i přes toto chování si s Aničkou děti rády hrají, a když se vzteká, dělají, že tam není a pokračují ve hře. Své pocity neumí vyjádřit jinak než pláčem a vztekáním do listopadu, poté přichází změna ve smyslu jáství – „já chci“, „já budu“. Jsou dny, kdy s Aničkou nelze téměř komunikovat, nic – vše odmítá, ignoruje, nejuje, nereaguje a spouštěčem tohoto stavu může být i úplná maličkost. Do konce mého pozorování se vše výše uvedené nezměnilo.



## SHRnutí POZOROVÁNÍ DÍTĚTE Č. 3 – ANNA

Pozorování Aničky pro mě bylo nejtěžší z celého výzkumu. Jak zmiňuji v Aniččině kazuistice – je velmi proměnlivá a přecitlivělá. Proto i výsledky pozorování vykazovaly velké výkyvy a musela jsem se neustále doptávat paní učitelky, jak je tedy skutečná úroveň dané oblasti, což jsem si nadále ověřovala při dalších pozorování, ale nebylo to jednoduché. Anička během půl ročního pozorování významný udělala posun v řeči, v jiných oblastech bych řekla, že zatím stagnuje, i když je pravda, že se trochu zlepšila její koncentrace při vykonávání úkolů, které často paní učitelka vytváří speciálně pro Aničku (krátké a jednoduché), ale to se jí musí paní učitelka věnovat individuálně. Anička vyžaduje pozornost jak od dětí, tak od paní učitelky nebo asistenta pedagoga, který v posledních měsících pracuje nejvíce s Aničkou. Paní učitelka se musí zejména individuálně věnovat i dalším dětem a Anička potřebuje neustálý dohled, případně pomoc. Myslím si, že za neustále vyžadování pozornosti může aktuální rodinná situace v Aniččině rodině. Rodiče rozvedeni – střídavá péče a ani jeden z nich nemá příliš času na to, se Aničce věnovat.

### 5.6 Shrnutí výzkumného šetření

Nyní chci představit nejvýraznější postřehy z výzkumného šetření. Nejprve bych chtěla říci, že si uvědomuji, že **všechny pozitivní změny, kterých vybrané děti během půlročního pozorování dosáhly, nejsou pouze následkem jejich přeřazení do speciální třídy, ale i jejich přirozeným zráním a působením dalších faktorů.**

Domnívám se, že u všech tří došlo k velkému zlepšení a pokroku týkající se různých oblastí, ale s jistotou mohu říci, že všechny děti udělaly velký pokrok **v řečových schopnostech a pozvolné socializaci.** Přisuzuji to tomu fakt, že paní učitelka se jim doopravdy v této oblasti věnuje na maximum a jako bonus má logopedické a speciální vzdělání, což lze poznat už jen v přístupu k dětem. Maminky vybraných dětí mé pozitivní domněnky ohledně vzdělávání jejich dětí ve speciální třídě ve strukturovaném rozhovoru (*příloha č. 7 a 8*) potvrdily.

## 5.7 Zodpovězení výzkumných otázek

Prostřednictvím pozorování, analýzy výsledků činností dětí, studia osobní dokumentace dětí, rozhovorů s učitelkami MŠ, rozhovorů s rodiči a vytvoření případových studií sledovaných dětí bylo možné vyvodit odpovědi na položené výzkumné otázky.

Výzkumná otázka č. 1

- **V jakých oblastech je docházka dítěte do speciální třídy pro konkrétní dítě nejvíce přínosná?**

Nelze obecně jednoznačně stanovit oblasti, které jsou pro děti s SVP přínosné ve speciální třídě. Každé dítě je jedinečné, vyvíjí se jinak a má jiné potřeby, které je třeba naplnit. Výhodou docházky do speciální třídy především to, že obsah každé vzdělávací oblasti je přizpůsoben na konkrétní dítě a dle toho paní učitelka s dítětem efektivně pracuje, především individuálně.

Nyní zmíním oblasti, ve kterých došlo u vybraných třech dětí k výraznému posunu během šesti měsíců docházky do speciální třídy.

**Dítě č. 1 - Karel** se zřetelně v prosinci zlepšil v oblasti **řečových schopností**, což mi potvrdila jak paní učitelka, tak jeho maminka v rozhovoru (*příloha č. 7*). Komunikuje a spolupracuje se všemi v MŠ. Dále došlo k výraznému zlepšení v **sebeobsluze** a od ledna se začal v MŠ plně stravovat, začal **přijímat** jakékoli **jídlo**, s čímž měl od září velký problém.

U **dítěte č. 2 – Šimona** byl největší přínos přestupu do speciální třídy v oblasti **socializace**. V předchozích dvou MŠ Šimon nekomunikoval s nikým, činnosti ignoroval, dětem se vyhýbal, tělesný kontakt nesnesl a odmítal být bez maminky. Zajištění postupné adaptace na docházku a realizace pobytu ve speciální třídě MŠ ve zkráceném rozsahu a společně s maminkou zapříčinilo to, že koncem prosince sám vyhledává podněty ke komunikaci, spolupracuje v ranním komunitním kruhu, sdílí s dětmi svoje zážitky a především již pomalu akceptuje ostatní děti a dokáže přijímat tělesný kontakt. Pozitivně hodnotí průběh Šimonovy docházky do speciální třídy i jeho maminka v rozhovoru, který nalezneme v *příloze č. 8*.

**U dítěte č. 3 – Anny** nelze jednoznačně určit, v jaké oblasti došlo k největšímu posunu, protože její chování a projevy vykazují často velké výkyvy. Vše se odvíjí od toho, v jakém aktuálním rozpoložení se nachází a jak příliš se koncentruje. Avšak i přes to pozoruje výrazné zlepšení v **řečových schopnostech**. Zhruba od poloviny prosince komunikuje již srozumitelněji, dokáže rozeznat rody a slovosled ji již nedělá takové problémy. Sama vyžaduje procvičování řeči s paní učitelkou.

U výše uvedených dětí jsem zaznamenala oblasti, ve kterých se výrazně zlepšily, a na základě výpovědí rodičů i učitelek lze pokroky dětí přisuzovat zejména specifickým metodám a organizaci práce ve speciální třídě.

Výzkumná otázka č. 2

- **Za jakých podmínek by se konkrétní vybrané děti zvládly plnohodnotně vzdělávat i v běžné třídě MŠ?**

Vzhledem k individualitě každého sledovaného dítěte samozřejmě nelze jednoznačně predikovat, jak by probíhalo jeho vzdělávání v běžné třídě, ale v následujících závěrech o možnostech vzdělávání pozorovaných dětí v běžné třídě vycházím z těchto zdrojů:

- a) studium osobní anamnézy a vstupní diagnostika - co tyto děti přivedlo do speciální třídy,
- b) pozorování těchto dětí přímo při mé vlastní pedagogické praxi a při pedagogické práci s nimi,
- c) pozorování dětí v různých činnostech vedených třídní paní učitelkou v průběhu školního roku,
- d) rozhovory s učitelkami dětí - podařilo získat odpověď pouze jedné paní učitelky, protože rodiče dvou dětí si nepřáli, abych bývalou učitelku jejich dítěte kontaktovala,
- e) komunikace a rozhovory s rodiči dětí.

Dítě č. 1 – Karel a dítě č. 3 – Anna by se mohlo vzdělávat za pomoci **asistenta pedagoga**, který by se věnoval pouze jim. Dítě č. 2 – Šimon by se byl schopný vzdělávat v běžné třídě MŠ, pokud by se tam mohl postupně adaptovat společně s maminkou nebo by přímo maminka byla asistentem pedagoga, což už jim ve dvou běžných třídách MŠ neumožnili. Všechny tři děti by potřebovaly navštěvovat běžnou třídu MŠ, kde působí i **logopedický asistent** nebo by musela MŠ zajistit alespoň dvakrát týdně **logopedický kroužek**. Dále by bylo vhodné, aby běžná třída MŠ byla **méně početná** a tyto děti by se tam tak mohly cítit bezpečněji. Velmi záleží **na paní učitelce** v běžné třídě MŠ, zejména na jejím přístupu – měla by být nakloněna k tomu tam mít dítě s SVP a také na jejím vzdělání. A v neposlední řadě by muselo vzdělávání dítěte s SVP probíhat v běžné třídě MŠ za **aktivní spolupráce s rodiči**, která by měla být na dobré úrovni.

## 6 DISKUZE

V bakalářské práci jsem se věnovala problematice vzdělávání dětí s SVP ve speciální třídě mateřské školy. V teoretické části jsem se snažila zaměřit na všechny náležitosti, které patří ke vzdělávání dětí s SVP, abych se v tématu zorientovala a byla připravena na svou budoucí pracovní pozici do MŠ. Jsem si vědoma té skutečnosti, že nejsem odborník a kvantitativní metoda výzkumu může vést k chybám, ale mnohem důležitější je se z chyb poučit a příště to udělat jinak, lépe.

Při psaní stěžejní kapitoly nazvané Speciální třída v MŠ jsem zjistila, že nalézt zdroj o historii, organizaci a vývoji speciálních tříd v MŠ není snadné. Kontaktovala jsem PPP, SPC, ředitelky MŠ se speciální třídou a získala jsem nějaké odkazy, ale žádný z nich nebyl zaměřen na speciální třídy v MŠ. Většina se vztahovala k základnímu nebo dokonce střednímu vzdělávání. Jak se ukázalo postupem času a podrobnou rešerší, jediným odborným zdrojem o speciální třídě v MŠ, je publikace autorského kolektivu s názvem *Školní zralost a dítě s SVP: v praxi mateřské školy*. (Boháčová J. a kol., 2019) Snažila jsem se, tuto kapitolu zpracovat co nejobjektivněji, ale konkrétní zdroj pro správné informace nebyl dostupný.

V průběhu vytváření bakalářské práce jsem zjistila další podstatnou skutečnost. Stanovila jsem si cíl popsat a analyzovat specifika práce s dětmi s SVP ve speciální třídě MŠ, ale žádný takový „univerzální“ dokument, který by určoval specifika práce s dětmi s SVP ve speciální třídě MŠ, není vytvořen. Ředitelky MŠ se speciální třídou v MŠ uvádějí, že ve speciální třídě se plán činností pro děti s SVP vytváří tzv. „na míru“ dle jejich diagnóz. Vychází se z ŠVP, poté si již konkrétní vzdělávací cíle vybírají paní učitelky z RVP PV dle aktuálního složení třídy a tvoří TVP. ŠPZ určuje doporučení, jak s daným dítětem pracovat (*viz kap. č. 2.2*).

Na začátku práce jsem také byla přesvědčena o tom, jak aktivní bude spolupráce mezi mnou a rodiči vybraných dětí. Ve skutečnosti jsem vděčná za to, že mi dvě maminky vedly strukturovaný rozhovor týkající se jejich dětí, který naleznete v *příloze č. 7 a 8*. Myslela jsem si, že získám určitá data i od bývalých učitelek z běžné třídy, kam dříve vybrané děti docházely, jenže rodiče si nepřáli, abych je kontaktovala, což jsem respektovala. Z toho důvodu mám výpověď pouze jedné paní učitelky – *příloha č. 10*, která je stručná, ale i tak vypovídá o tom, jak se Anička projevovala v běžné třídě MŠ.

Jako přínosné hodnotím vytvoření souboru pozorovacích archů. Myslím, že zahrnuje všechny oblasti a podoblasti, které náleží k vývoji dítěte a ovlivňují jeho předškolní vzdělávání. Věřím, že archy budou dobře využitelné i v běžné praxi, využiji je sama hned od září 2020. Je důležité, aby si paní učitelky zapisovaly o chování a projevech dětí byť jen krátké průběžné poznámky a porovnávaly v průběhu času a mohly tak sledovat, jak se děti vyvíjejí apod. Tento arch může sloužit i k sebereflexi paní učitelky např. v situaci – když děti v této oblasti stagnují – dělám já vše správně? Mohu to zkusit jinak, výsledky zaznamenám a poté se mohu rozhodovat, co dále...

Dalším poznatkem získaným v průběhu tvorby bakalářské práce je časová náročnost pozorování a zpracování zjištěných údajů. Zpočátku nebylo snadné rozdělit si pozorovací čas mezi tři děti a pozorovat tak, aby se činnosti neopakovaly, abych je následně mohla porovnávat apod. Když jsem pozorovala děti tři, měla jsem neustálý pocit, že mi něco důležitého „uniká“. V příštím podobném záměru bych si vybrala děti pouze dvě a k vybraným pozorovaným oblastem bych pořizovala fotodokumentaci (např. kresba lidské postavy v září a únoru místo slovního hodnocení). Naštěstí jsem si při následujících rozhovorech s paní učitelkou ověřila, že většinu skutečností vnímám téměř stejně jako ona a že v úsudcích nechybují.

Vzhledem k pečlivému dlouhodobému pozorování dětí a zpracování všech dostupných informací se domnívám, že se mi podařilo splnit cíl své práce i přes výše uvedené obtíže. Ačkoli uznávám své nedostatky, tohle vše jsem měla zjistit již před vznikem BP, věřím, že příště bych tyto důležité věci již neopomněla, jsem poučena.

Přes všechny uvedené okolnosti jsem ráda, že jsem mohla zvolené téma zpracovávat. Věřím, že zpracování práce mne obohatilo, neboť jsem se po teoretické i praktické stránce dozvěděla mnoho teoretických informací i praktických zkušeností, které následně využiji ve vlastní pedagogické práci s dětmi v MŠ.

## 7 ZÁVĚR

Hlavním záměrem bakalářské práce bylo pomocí teoretických a praktických znalostí z oblasti vzdělávání dětí s SVP **popsat a analyzovat specifika práce s dětmi s SVP ve speciální třídě MŠ**. Cíl byl naplňován především prostřednictvím dlouhodobých strukturovaných pozorování dětí, vlastní pedagogickou činností s nimi, studiem osobní dokumentace dětí, rozhovory s učitelkami MŠ a rozhovory s rodiči vybraných dětí. Do souboru pozorovacích archů vytvořeného pro potřeby této práce jsem zaznamenávala půlroční vývoj dětí u tří vybraných dětí. Na základě výsledků kvantitativních výzkumných metod jsem vytvořila tři případové studie.

Současné tendence směřují k integraci co nejvíce dětí s SVP do běžných tříd a speciální třídy pomalu mizí. Je to ale skutečně prospěšné pro všechny děti? Domnívám se, že stále stoupající počet dětí s SVP, a hlavně pozitivní výsledky práce s těmito dětmi ve speciálních třídách naznačují, že by byla škoda, kdyby speciální třídy v MŠ zůstaly bez možnosti dalšího rozvoje. Speciální třídy umožňují včasné naplnění individuálních potřeb každého dítěte, aby nedocházelo k vývojovým ztrátám, které později nelze napravit.

Vzhledem k tomu, že vybrané tři děti původně navštěvovaly běžnou třídu MŠ, ale vzhledem ke svým individuálním specifikům a speciálním vzdělávacím potřebám jim práce v takové třídě nevyhovovala, **dovoluji si usuzovat, že u některých dětí nenese snaha o jejich zapojení do běžné třídy takové vývojové a vzdělávací efekty, jako specializovaná práce s nimi ve speciální třídě v MŠ**.

Tato bakalářská práce může být přínosem především pro začínající učitelky v MŠ, protože shrnuje informace o vzdělávání dětí s SVP, a to nejen ve speciální třídě MŠ. Většina učitelek se v každém školním roce setká nejméně s jedním dítětem s SVP, a proto je zcela adekvátní, abychom se o těchto dětech dozvěděly co nejvíce a uměly s nimi pracovat tak, jak tyto děti potřebují.

Doufám, že bakalářská práce může pomoci i rodičům dětí s SVP, kteří zvažují různé možnosti předškolního vzdělávání pro své dítě.

## 8 SEZNAM ZDROJŮ

### LITERATURA

BAZALOVÁ, B., OUŘEDNÍČKOVÁ P. 2010. *Integrované vzdělávání žáků s mentálním postižením*. In: BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-5383-0.

BOHÁČOVÁ, J., ULÍNOVÁ-MIHALCOVÁ, I., JAREŠOVÁ, K., JIRÁSEK, A., KONVALINOVÁ, K., LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ B., NEUMANNOVÁ E., ŠÁMALOVÁ, J. 2019. *Školní zralost a dítě s SVP: v praxi mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Raabe, ISBN 978-80-7496-422-0.

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ Z. 2016. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů, pro žáky s poruchou autistického spektra*. 1. vyd. Praha: Pasparta, ISBN 978-80-88163-39-8.

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ I. 2010. *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-3070-7.

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

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. a kol. 2009. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Uničov: D&H, ISBN 978-80-87295-00-7.

KÁBELE, F. 1993. *Somatopedie: vysokoškolská učebnice speciální pedagogiky ve studiu učitelství pro školy pro mládež tělesně postiženou, nemocnou a zdravotně oslabenou*. 2. upr. vyd. Praha: SPN, ISBN 80-7066-533-5.



- KENDÍKOVÁ, J., VOSMIK M. 2013. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. Praha: Pasparta, ISBN 978-80-88163-36-7.
- KOLEKTIV AUTORŮ PROJEKTU WELCOME. 2019. *Metodika pro práci s dětmi s SVP v předškolním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-399-5.
- LECHTA, V. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-679-7.
- MAZÁNKOVÁ, M. 2018. *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1365-9.
- OPRAVILOVÁ, E. 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5107-8.
- PAVLOVSKÁ, M., SYSLOVÁ Z., ŠMAHELOVÁ B. 2012. *Dějiny předškolní pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-5981-8.
- PIPEKOVÁ, J., ed. 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-120-0.
- SLOWÍK, J. 2007. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.
- TEPLÁ, M., ŠMEJKALOVÁ, H. 2010. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. 2. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, ISBN 978-808-6856-667.
- UZLOVÁ, I. 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: Praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. 1. vyd. Praha: Portál, ISBN 978-807-3677-640.

ZELINKOVÁ, O. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuálně vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, ISBN 80-7178-544-X.

## **ELEKTRONICKÉ ZDROJE**

ČESKO. *Vyhláška č. 248/2019 Sb. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů* [online]. [cit. 09.07.2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-248>.

ČESKO. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [online]. [cit. 09.07.2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>.

ČESKO. *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* [online]. [cit. 09.07.2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>.

ČESKO. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. [cit. 09.07.2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>.

Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L. a kol. 2015. *Katalog podpůrných opatření – obecná část* [online]. [cit. 03.04.2020]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>.

Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L., Člověk v tísní, o. p. s. 2015. *Podpůrná opatření ve vzdělávání* [online]. [cit. 03.04.2020]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/po-ve-vyuuce/po-ve-vyuuce.pdf>.

Národní pedagogický institut ČR. *Inkluze v praxi - Základní možné přístupy ke vzdělávání dětí*. Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi [online]. [cit. 09.07.2020]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-ucitel/1128-zakladni-mozne-pristupy-k-edukaci-deti>.

Národní ústav pro vzdělávání. © 2011 – 2020. *Podpůrná opatření* [online]. [cit. 09.07.2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>.

Němec, Z. 2020. *Dlouho očekávaná novela vyhlášky: Co se změní v profesi asistentů pedagoga?* Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů [online]. [cit. 03.06.2020]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/dlouho-ocekavana-novela-vyhlasky-co-se-zmeni-v-profesi-asistentu-pedagoga>.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 2018. *Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů* [online]. [cit. 09.05.2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>.

Synek, M., Sedláčková, H., Vávrová H. 2020. *Jak psát diplomové práce*. Katedra personalistiky – Vysoká škola ekonomická v Praze [online]. [cit. 09.05.2020]. Dostupné z: <https://kp.vse.cz/wp-content/uploads/Jak-psat-diplomove-bakalarske-prace.pdf>.

MŠ Motýlek Liberec. 2020. *Školní vzdělávací program*. [online]. [cit. 03.07.2020]. Dostupné z: <https://www.ms-motylek.eu/wp-content/uploads/2018/10/1.-S%CC%8CVP-1819.pdf>.

## **9 SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1: Informovaný souhlas pro rodiče – vzor

Příloha č. 2: Soubor pozorovacích archů – vzor

Příloha č. 3: Záznam pozorování dítěte č. 1

Příloha č. 4: Záznam pozorování dítěte č. 2

Příloha č. 5: Záznam pozorování dítěte č. 3

Příloha č. 6: Vytvořený rozhovor pro rodiče dítěte s SVP – vzor

Příloha č. 7: Záznam rozhovoru s maminkou dítěte č. 1

Příloha č. 8: Záznam rozhovoru s maminkou dítěte č. 2

Příloha č. 9: Vytvořený rozhovor pro p. učitelku v běžné třídě – vzor

Příloha č. 10: Záznam rozhovoru s bývalou paní učitelkou v běžné třídě dítěte č. 3

## 10 PŘÍLOHY

### Příloha č. 1: Informovaný souhlas pro rodiče

#### **Informovaný souhlas s poskytnutím údajů pro vypracování bakalářské práce**

**Milí rodiče,**

jmenuji se Aneta Šoltysová, jsem studentkou třetího ročníku bakalářského studia na Technické univerzitě v Liberci, obor Předškolní pedagogika. Zpracovávám bakalářskou práci na téma **Děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve speciální třídě mateřské školy**. Cílem mé bakalářské práce je **popsat a analyzovat specifika práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami ve speciální třídě MŠ**.

Ráda bych prostřednictvím **pozorování, analýzy výsledků činností dětí, studia osobní dokumentace dětí, rozhovorů s učitelkami MŠ a případových studií sledovaných dětí** získala o této problematice co nejvíce informací a naplnila tím svůj cíl bakalářské práce.

Z tohoto důvodu se k Vám obracím s **prosbou o udělení souhlasu** k mému seznámení s dosavadním průběhem působení Vašeho dítěte v MŠ - **studiem osobní dokumentace, rozhovory s učitelkami MŠ, případnými doplňujícími rozhovory s Vámi a následně pozorováním Vašeho dítěte**.

Shromážděné výsledky mého výzkumu nebudou nikde zveřejňovány, slouží pouze pro účely bakalářské práce. Vzhledem k citlivosti zkoumané problematiky je náležitá pozornost věnována zajištění anonymity.

Zavazuji se k mlčenlivosti ve vztahu k osobním údajům.

V případě nejasností mě, prosím, kontaktujte buď telefonicky 777 985 883 nebo e-mailem [aneta.soltysova@tul.cz](mailto:aneta.soltysova@tul.cz).

**Předem Vám děkuji za spolupráci.**

**Pokud souhlasíte s účastí Vašeho dítěte na výzkumu, prosím o vyplnění následujících údajů a podpis.**

Jméno a příjmení: \_\_\_\_\_

Jméno a příjmení dítěte: \_\_\_\_\_

Telefon: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Dne:

Podpis rodiče:

Příloha č. 2 Soubor pozorovacích archů – vzor

<b>SOUBOR POZOROVACÍCH ARCHŮ</b>	
<b>ŠKÁLA BODOVÉHO HODNOCENÍ</b>	
1 – dosud nezvládá	
2 – zvládá s vynaložením úsilí a dopomocí	
3 – přetrvávající problémy	
4 – zvládá spolehlivě, bezpečně	
N – nelze posoudit, nelze zaznamenat	

<b>JEMNÁ MOTORIKA</b>						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
oblékání se a svlékání se						
sebeobsluha (jídlo, hygienické návyky)						
zavazování tkaniček						
kresba geometrických tvarů						
kresba lidské postavy						
správný úchop psací potřeby						
správný úchop nůžek a stříhání						
práce s drobnými předměty						

<b>HRUBÁ MOTORIKA</b>						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
chůze do schodů, střídání nohou						
házení a chytání míče						
držení rovnováhy						
koordinace pohybů						
skok na místě						
skok na jedné noze						
nezakopávání						

SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAK						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
rozlišování základních a doplňkových barev						
koordinace ruky a oka						
odhadování vzdálenosti						
orientace v prostoru						
poznávání rozdílů						
udržení očního kontaktu						

SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ – SLUCH						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
rozlišování zvuků						
reagování na zvukové podněty						
rytmizace slov						
neupřednostňování jednoho ucha (nenatáčí se pouze na jednu stranu)						

ŘEČOVÉ SCHOPNOSTI						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
vyslovování všech hlásek						
mluvení ve větách						
vyprávění příběhu, popis situací						
správná artikulace						
koktání, zadržávání v řeči						
slovní zásoba						
komunikace s dospělými						
komunikace s vrstevníky						
ostych při komunikaci						

MYŠLENÍ, LOGICKÉ OPERACE, POZORNOST, PAMĚŤ						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
porovnávání a třídění vlastností předmětů (tvar, materiál, barva)						
řazení předmětů podle daného kritéria (tvar, barva, velikost)						
přemýšlí a uvažuje během všech činností (hádky, rozhovory, otázky...)						
soustředění pozornosti na činnost po určitou dobu (10-15 min.)						
přijetí úkolu či povinnosti						
vyvinutí úsilí k vypracování úkolu						
neodbohání od činnosti						
nerušení ostatních při práci						
dokončování činností						



SOCIALIZACE						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
uplatňování základních společenských pravidel (3P)						
odloučení od rodičů						
zapojování do kolektivu, komunikace a spolupracuje s ostatními dětmi						
vyjadřování svých pocitů						
vcítění do potřeb druhého dítěte						
vyslovení svého názoru a jeho prosazení						
sebeovládání/afektové stavy						
předcházení konfliktům						
přiměřené vyjadřování vlastních potřeb, přání, zájmů						

Příloha č. 3 Záznam pozorování dítěte č. 1

**ZÁZNAM POZOROVÁNÍ DÍTĚTE S SVP Č. 1 (Karel)**

**ŠKÁLA BODOVÉHO HODNOCENÍ**

- 1 – dosud nezvládá  
 2 – zvládá s vynaložením úsilí a dopomocí  
 3 – přetrvávající problémy  
 4 – zvládá spolehlivě, bezpečně  
 N – nelze posoudit, nelze zaznamenat

**JEMNÁ MOTORIKA**

HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
oblékání se a svlékání se	2	2	2	2	3	3
sebeobsluha (jídlo, hygienické návyky)	2	2	2	2	2-3	3
zavazování tkaniček	N	N	N	N	N	N
kresba geometrických tvarů	4	4	4	4	4	4
kresba lidské postavy	N	N	N	N	3	3
správný úchop psací potřeby	1	1	1	1	2	2
správný úchop nůžek a stříhání	N	1	2	2	2	2
práce s drobnými předměty	3	3	3	3	4	4

**HRUBÁ MOTORIKA**

HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
chůze do schodů, střídání nohou	2	2	2	2	2	2
házení a chytání míče	4	4	4	4	4	4
držení rovnováhy	3	3	3	3	3-4	4
koordinace pohybů	3	3	3	3	4	4
skok na místě	4	4	4	4	4	4
skok na jedné noze	4	4	4	4	4	4
nezakopávání	4	4	4	4	4	4

<b>SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAK</b>						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
rozlišování základních a doplňkových barev	4	4	4	4	4	4
koordinace ruky a oka	3	3	3	3	3	3
odhadování vzdálenosti	N	N	N	N	2	2
orientace v prostoru	2	2	2	2	2	2
poznávání rozdílů	2	3	3	N	4	4
udržení očního kontaktu	4	4	4	4	4	4

<b>SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ – SLUCH</b>						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
rozlišování zvuků	2	3	3-4	4	4	4
reagování na zvukové podněty	4	4	4	4	4	4
rytmizace slov	1	2	4	4	4	4
neupřednostňování jednoho ucha (nenatáčí se pouze na jednu stranu)	4	4	4	4	4	4

<b>ŘEČOVÉ SCHOPNOSTI</b>						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
vyslovování všech hlásek	1	1	1	2	2	2
mluvení ve větách	1	1	1	1-2	2	2
vyprávění příběhu, popis situací	1-2	1	2	2	2	2
správná artikulace	1	1	1	1-2	2	2
koktání, zadržávání v řeči	1	1	1	1-2	2	2
slovní zásoba	3	3	3	3	3	3
komunikace s dospělými	2	2	3	3	3	3
komunikace s vrstevníky	1	2	2	2	3	3
ostych při komunikaci	3	3	3	3-4	4	4

<b>MYŠLENÍ, LOGICKÉ OPERACE, POZORNOST, PAMĚŤ</b>						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
porovnávání a třídění vlastností předmětů (tvar, materiál, barva)	1	2	2	2	3	3
řazení předmětů podle daného kritéria (tvar, barva, velikost)	1	2	2	2	3	3
přemýšlí a uvažuje během všech činností (hádky, rozhovory, otázky...)	1	1	1	1-2	3	3
soustředění pozornosti na činnost po určitou dobu (10-15 min.)	1	1	1	1	1	1-2
přijetí úkolu či povinnosti	1	1	1	2	3	3
vyvinutí úsilí k vypracování úkolu	4	4	4	4	3	3
neodbíhání od činností	1	1	1	1-2	2	2
nerušení ostatních při práci	2	2	2	2	2	2
dokončování činností	1	1-2	2	1-2	2	2

<b>SOCIALIZACE</b>						
<b>HOSPITACE</b>	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
uplatňování základních společenských pravidel (3P)	4	4	4	4	4	4
odloučení od rodičů	1	1	1-2	2	4	4
zapojování do kolektivu, komunikace a spolupracuje s ostatními dětmi	1	1	1	1-2	3	3
vyjadřování svých pocitů	1	1	1	2	3	3
vcitění do potřeb druhého dítěte	N	N	N	2	3	3
vyslovení svého názoru a jeho prosazení	1	1	2	2	2	2
sebeovládání/afektové stavy	1	1	1	1	2	2
předcházení konfliktům	1	1	1	1-2	2	2
přiměřené vyjadřování vlastních potřeb, přání, zájmů	1	1	1	1	2	2

Příloha č. 4 Záznam pozorování dítěte č. 2

**ZÁZNAM POZOROVÁNÍ DÍTĚTE S SVP Č. 2 (Šimon)**

**ŠKÁLA BODOVÉHO HODNOCENÍ**

- 1 – dosud nezvládá  
 2 – zvládá s vynaložením úsilí a dopomocí  
 3 – přetrvávající problémy  
 4 – zvládá spolehlivě, bezpečně  
 N – nelze posoudit, nelze zaznamenat

**JEMNÁ MOTORIKA**

HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
oblékání se a svlékání se	3	3	3-4	4	4	N
sebeobsluha (jídlo, hygienické návyky)	2	4	4	4	4	N
zavazování tkaniček	N	N	N	N	4	N
kresba geometrických tvarů	3	4	4	4	4	N
kresba lidské postavy	4	4	4	4	4	N
správný úchop psací potřeby	4	4	4	4	4	N
správný úchop nůžek a stříhání	2	3	3	3-4	3-4	N
práce s drobnými předměty	3	3	4	4	4	N

**HRUBÁ MOTORIKA**

HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
chůze do schodů, střídání nohou	N	3	3	4	4	N
házení a chytání míče	3	3	3-4	4	4	N
držení rovnováhy	2	3	4	4	4	N
koordinace pohybů	3	3	4	4	4	N
skok na místě	4	4	4	4	4	N
skok na jedné noze	3-4	4	4	4	4	N
nezakopávání	4	4	4	4	4	N

SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAK						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
rozlišování základních a doplňkových barev	4	4	4	4	4	N
koordinace ruky a oka	4	4	4	4	4	N
odhadování vzdálenosti	4	4	4	4	4	N
orientace v prostoru	2	3-4	4	4	4	N
poznávání rozdílů	3	3	4	4	4	N
udržení očního kontaktu	1	2	3-4	4	4	N

SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ – SLUCH						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
rozlišování zvuků	3	4	4	3-4	4	N
reagování na zvukové podněty	4	4	4	4	4	N
rytmizace slov	3	4	4	4	4	N
neupřednostňování jednoho ucha (nenatáčí se pouze na jednu stranu)	4	4	4	4	4	N

ŘEČOVÉ SCHOPNOSTI						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
vyslovování všech hlásek	2	2	2	3	3	N
mluvení ve větách	1	2	3	4	4	N
vyprávění příběhu, popis situací	2	3	3	4	4	N
správná artikulace	2	2	2-3	2	3	N
koktání, zadržávání v řeči	4	4	4	4	4	N
slovní zásoba	4	4	4	4	4	N
komunikace s dospělými	2	2	3	4	4	N
komunikace s vrstevníky	1-2	2	2	2	2	N
ostych při komunikaci	1	1	1-2	2-3	3-4	N

SOCIALIZACE						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
uplatňování základních společenských pravidel (3P)	4	4	4	4	4	N
odloučení od rodičů	1	1-2	1	3-4	4	N
zapojování do kolektivu, komunikace a spolupracuje s ostatními dětmi	1	1	1-2	1-2	2	N
vyjadřování svých pocitů	1	1	1	2	2	N
vcítění do potřeb druhého dítěte	1	1	1	2	2	N
vyslovení svého názoru a jeho prosazení	1	2	2	2	3	N
sebeovládání/afektové stavy	2	2	N	2	3	N
předcházení konfliktům	2	2	2	3	3	N
přiměřené vyjadřování vlastních potřeb, přání, zájmů	2	2	2	3	3	N



Příloha č. 5 Záznam pozorování dítěte č. 3

**ZÁZNAM POZOROVÁNÍ DÍTĚTE S SVP Č. 3 (Anna)**

**ŠKÁLA BODOVÉHO HODNOCENÍ**

- 1 – dosud nezvládá  
 2 – zvládá s vynaložením úsilí a dopomocí  
 3 – přetrvávající problémy  
 4 – zvládá spolehlivě, bezpečně  
 N – nelze posoudit, nelze zaznamenat

**JEMNÁ MOTORIKA**

HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
oblékání se a svlékání se	3	3	3	3	3	3
sebeobsluha (jídlo, hygienické návyky)	3	3	3	3	3	3
zavazování tkaniček	N	N	N	N	1	1
kresba geometrických tvarů	2	2	2	2	2	2
kresba lidské postavy	2	2	2	2	2	2
správný úchop psací potřeby	3	3	3	3	3	3
správný úchop nůžek a stříhání	3	4	3-4	3	3-4	4
práce s drobnými předměty	3	3	3	3	3	3

**HRUBÁ MOTORIKA**

HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
chůze do schodů, střídání nohou	N	N	3	3	3	3
házení a chytání míče	N	N	N	3	4	4
držení rovnováhy	3	3	3	3	4	4
koordinace pohybů	3	3	3	3	3	3
skok na místě	4	4	4	4	4	4
skok na jedné noze	2	2	3	4	4	4
nezakopávání	4	4	4	4	4	4

SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAK						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
rozlišování základních a doplňkových barev	4	4	4	4	4	N
koordinace ruky a oka	3	2	2-3	3	3	3
odhadování vzdálenosti	N	N	2	2	2	2
orientace v prostoru	3	3	3	3	3	3
poznávání rozdílů	2	2	2	2	3-4	4
udržení očního kontaktu	4	4	3-4	4	4	4

SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ – SLUCH						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
rozlišování zvuků	2	2-3	3	3	3	3
reagování na zvukové podněty	4	4	4	4	4	4
rytmizace slov	3	3	3	3	3	3
neupřednostňování jednoho ucha (nenatáčí se pouze na jednu stranu)	4	4	4	4	4	4

<b>ŘEČOVÉ SCHOPNOSTI</b>						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
vyslovování všech hlásek	1	1	2	3	3	3
mluvení ve větách	1-2	1	2	3	4	4
vyprávění příběhu, popis situací	1-2	2	2	2	2	2
správná artikulace	2	2	2-3	2	2	2
koktání, zadržávání v řeči	4	4	4	4	4	4
slovní zásoba	2	2	2	2	3	3
komunikace s dospělými	4	4	4	4	4	4
komunikace s vrstevníky	4	4	4	4	4	4
ostych při komunikaci	4	4	4	4	4	4

<b>MYŠLENÍ, LOGICKÉ OPERACE, POZORNOST, PAMĚŤ</b>						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
porovnávání a třídění vlastností předmětů (tvar, materiál, barva)	N	3	3	4	4	4
řazení předmětů podle daného kritéria (tvar, barva, velikost)	N	3	3	4	4	4
přemýšlí a uvažuje během všech činností (hádky, rozhovory, otázky...)	3	3	3	3	3	3
soustředění pozornosti na činnost po určitou dobu (10-15 min.)	2	2	3	3	3	3
přijetí úkolu či povinnosti	2	2	1	1	1-2	2
vyvinutí úsilí k vypracování úkolu	2	2	2	2	2	2
neodbíhání od činností	2	2	2	2	2	2
nerušení ostatních při práci	1-2	2	2	2	2	2
dokončování činností	2	1-2	1	2	2	2

SOCIALIZACE						
HOSPITACE	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20
uplatňování základních společenských pravidel (3P)	1-2	2	2	2	3	3
odloučení od rodičů	4	4	4	4	4	4
zapojování do kolektivu, komunikace a spolupracuje s ostatními dětmi	4	4	4	4	4	4
vyjadřování svých pocitů	1	2	2	2	2	2
vcítění do potřeb druhého dítěte	1	2	2	3	3	3
vyslovení svého názoru a jeho prosazení	3	2	3	2	3	3
sebeovládání/afektové stavy	1	1	1	1	1	1-2
předcházení konfliktům	1	1-2	2	2-3	3	3
přiměřené vyjadřování vlastních potřeb, přání, zájmů	1	1	2	2	2-3	2

## Příloha č. 6: Vytvořený rozhovor pro rodiče dítěte s SVP – vzor

### **Milí rodiče,**

na základě naší osobní domluvy Vás prosím o vyplnění níže uvedených otázek týkajících se průběhu docházky Vašeho dítěte do speciální třídy MŠ.

**Děkuji Vám za Váš čas!**

- 1. Jak dlouho nyní navštěvuje Vaše dítě speciální třídu?**
- 2. Jak byste, prosím, popsal/a předchozí průběh pobytu Vašeho dítěte v MŠ? Jaké zařízení Vaše dítě navštěvovalo?**
- 3. Jaké kroky předcházely umístění Vašeho dítěte do speciální třídy v MŠ?**
- 4. Jak Vaše dítě vnímalo přestup do speciální třídy?**
- 5. Byl/a jste spokojena s přístupem pedagogů působících ve speciální třídě k Vašemu dítěti?**
- 6. Zaznamenal/a jste nějaké pokroky Vašeho dítěte během docházky do speciální třídy? Nebo naopak jste narazil/a na nějaké negativní dopady docházky do speciální třídy na Vaše dítě?**
- 7. Pokud byste si mohl/a znovu zvolit umístění Vašeho dítěte do speciální třídy, změnil/a byste rozhodnutí a dítě umístil/a do běžné třídy? Své rozhodnutí, prosím, zdůvodněte.**

Příloha č. 7: Záznam rozhovoru s maminkou dítěte č. 1

1. Jak dlouho nyní navštěvuje Vaše dítě speciální třídu?

OD ZÁŘÍ 2019  
6 MĚSÍCŮ

2. Jak byste, prosím, popsala předchozí průběh pobytu Vašeho dítěte v MŠ? Jaké zařízení Vaše dítě navštěvovalo?

NEJDDÍVĚ MI PŘÍŠŤO V POŘÁDKU KDYŽ KÁJA TROCHU VÝVAŠEJ  
RÁNO BŘEČÍ SKORO VŠECHNÝM DĚTI A TRVÁ NEŽ SI ZUHYKNOU  
NA OSTATNÍ TAKŽE JSEM NEVĚNOVALA POZORNOST ANI TOMU ŽE  
SI S OSTATNÍMI NEHRAJE  
KDYŽ SI ZAČALA PAMĚŤ UČITELKA NA KÁJU STĚŽOVAT ČASTĚJI  
ŘÍKALA JSEM SI ŽE JE JEDÍ PRÁCE S TÍM NĚCO UDĚLAT A NAVÍC  
KDYŽ JE KÁJA DOMA ÚPLNĚ V POHODĚ  
MYSLELA JSEM SI ŽE UČITELKA PŘEHÁMÍ  
I PŘESTO JSEM SĚ DOMA S MANIŽELETY POKOUŠELA KÁJOU DOMLUVIT

3. Jaké kroky předcházely umístění Vašeho dítěte do speciální třídy v MŠ?

KDYŽ SI ZAČALA PAMĚŤ UČITELKA NA KÁJU STĚŽOVAT KAŽDÝ DEN  
STÁLE JSEM NECHÁPALA PROČ KÁJA JE NAPROSTO NORMÁLNÍ  
DOKONCE NÁM DOPORUČILA JÍT NA VŠETKEM DO PORADNY ALE  
TO JSEM ODMÍTLA  
KDYŽ TAK ZAČAL BÝT AGRESIVNÍ A DOKONCE HODIL PO JINÉM  
DÍTĚTI ŽIDLI UVĚDOMILA JSEM SI ŽE JE TĚDA ASI O PRAVDU  
NEČO ŠPATNĚ  
ŠLI JSME DO TĚ PORADNY A TAM NÁM DOPORUČILI SPECIÁLNÍ  
TŘÍDU KDE JE MENŠÍ KOLEKTIV A BUDE MOCT NORMÁLNĚ  
FUNGOVAT A VZDĚLÁVAT SE

4. Jak Vaše dítě vnímalo přestup do speciální třídy?

PŘESTUPU JSEM SE HODNĚ BÁLA, NECHTĚLA JSEM SI  
PŘIPUSTIT ŽE JE S KÁJOU NĚCO ŠPATNĚ  
PŘED NÁSTUPEM JSME TAM ZAČALI S KÁJOU CHODIT  
ON SI TO OKOUKL A JÁ SI PROMLUVILA S UČITELKAMI  
VŮBEC BUCH NEPOZNALA ŽE JSEM VE SPECIÁLNÍ TŘÍDĚ  
VŠECHNÝM DĚTI VYPADALI V POŘÁDKU A TO MĚ PŘEKVAPILO  
KÁJA FURT RÁNO BŘEČEL TAKŽE JSEM ZA DVEŘEMI  
TOSLOUČACA JEŠTLI PŘESTANE A UČITELKY SE MU HNEB  
ZAČALI VĚNOVAT, ULEVILO SE MI PROTOŽE HNEB PŘESTAL  
A DVOU TÝDNY PŘĚŠTAL ÚPLNĚ  
DOMA NÁM ZAČAL VYPRAVĚT CO VE ŠKOLCE DĚLALI, MLUVIL O  
OSTATNÍM DĚTĚM A ŽE ...

5. Byl/a jste spokojena s přístupem pedagogů působících ve speciální třídě

k Vašemu dítěti?

PŘED NÁSTUPEM DO TŘÍDY JSEM TAM NESLA KÁJOVE  
PAPÍŘY O VŠETŘEMÍ, UČITELKY BYLI MILÍ, SNAŽILI SE MNĚ  
POVZBUDIT A VYSVĚTLILI MI ŽE JE DOBRĚ ŽE TAM KÁJA  
BUDE  
JE TAM MÁLO DĚTÍ TAKŽE MÁVÍ ČAS SE KAŽDĚMU VĚNOVAT VÍC  
S UČITELKAMI O KÁJOVI NEUSTÁCE MLUVÍM, VYSVĚTLUJÍ MI  
CO S MÍM DĚJAJÍ A PROČ A JAK MŮŽU POMOČ JÁ S MANŽELEM  
KÁJU CHVÁLÍ A BEZ OKOLKŮ MI ŘEKNOU CO JE ŠPATNĚ  
A JAK TO NAPRAVIT  
KÁJA O UČITELKÁM MUVÍ JEDINĚ V DOBRĚM

6. Zaznamenal/a jste nějaké pokroky Vašeho dítěte během docházky do speciální třídy? Nebo naopak jste narazil/a na nějaké negativní dopady docházky do speciální třídy na Vaše dítě?

PRO MNĚ JE TEĎ DŮLEŽITÉ ŽE KÁJA CHODÍ DO ŠKOLKY RÁD  
RÁNO VĚ NEDEŽLÁ SCÉNY, PŘESTAL BÝT AGRESIVNÍ A ZUJ  
KÁJA MÁ VE ŠKOLCE KAMARÁDY A RÁD SI S MÍM HRAJE  
S KÁJOU CHODÍME K LOGOTEDOVU A OD TĚ DOBY CO SE  
TOMU VE ŠKOLCE VĚNOVÍ DOST ČASTO SE MNOHEM ZLEPŠIL  
A POŘÁD NĚCO UPRAVUJE  
NEGATIVNÍHO MNĚ NIC NEUPADÁ A DOUFÁM ŽE TO TAK  
BUDE DÁL

7. Pokud byste si mohl/a znovu zvolit umístění Vašeho dítěte do speciální třídy, změnil/a byste rozhodnutí a dítě umístil/a do běžné třídy? Své rozhodnutí, prosím, zdůvodněte.

ZMĚNILA BYCH JEN TO ŽE BYCH SE PRO SPECIÁLNÍ TŘÍDU  
ROZHODLA MNOHEM DŘÍVE A NEZAVÍRALA BYCH PŘED TÍM  
OČI  
MEZI MNĚ ŽE JSEM SI TO NECHTĚLA PŘIPUSTIT DŘÍV, JENŽE  
NIKDO MI NIC POŘÁDNĚ NEŘEKL  
AŽ VE SPECIÁLNÍ TŘÍDĚ SI O TOM SETNOU POŘÁDNĚ PROMLUVILI  
A NEKOŮKAKI NA MNĚ SKRZ PRSTY  
KÁJA SE MNOHEM ZLEPŠIL A MÁM Z TOMO HROZNOU RADOST

## Příloha č. 8: Záznam rozhovoru s maminkou dítěte č. 2

DÍTĚ Č. 2 (Šimon)

### **Jak dlouho nyní navštěvuje Vaše dítě speciální třídu?**

5 měsíců, od září 2019

### **Jak byste, prosím, popsala předchozí průběh pobytu v MŠ? Jaké zařízení Vaše dítě navštěvovalo?**

Jednalo se o běžnou školku, třída o 25 předškolních dětí. Nechci zacházet do detailů, ale kvůli rodinným problémům v partnerství na mně byl Šimon závislý a citově fixovaný. Vždy měl záchvaty pláče a mně to jako matce rvalo srdce, takže jsem chtěla alespoň zpočátku chodit s ním do třídy. Učitelky mi ale řekly, že to rozhodně není možné, protože by to nebylo spravedlivé vůči ostatním dětem a ani jejich rodičům by se to nemuselo líbit. To se mi tedy stalo ve dvou školkách. V té druhé mě právě odkázali na poradenské zařízení.

### **Jaké kroky předcházely umístění Vašeho dítěte do speciální třídy v MŠ?**

Jelikož nejsem pedagogicky vystudovaná, tak jsem si s ním nevěděla rady. Hledala jsem proto různě po internetu, snažila se nějak zjistit co a jak. Paní učitelka mě posílala do poradenského zařízení. Tam se mi moc nechtělo, protože nejsem špatná matka, své dítě miluju a snažím se pro něj mít jen to nejlepší. Nakonec jsem ale došla k názoru, že pokud mu to pomůže, tak se tam s nimi mohu jít alespoň poradit. Vzhledem k bydlišti mi tam poradili jednu třídu ve školce Motýlek. Tam se se mnou ihned domluvili na postupu. Byla jsem za ně velice ráda, protože mě nikdo nesoudil za to, že mám předškoláka, který skoro nechodil do školky a měl tyhle problémy.

### **Jak Vaše dítě vnímalo přestup do speciální třídy?**

V této mateřské škole byla skvělá domluva s vedením a učitelkami. Bylo mi dovolené to, co jsem požadovala už dříve, a to chodit se Šimonem ze začátku do třídy. Sice jsem všechno dělala s ním, někdy tedy i za něj, ale byli jsme ve školce a byli jsme aktivně a plně zapojeni do programu běžného dne. To bylo to podstatné, o co všem šlo. Šimon už najednou ráno neprotestoval, že do školky nechce, ale těšil se tam. Od prosince až ledna se tam těší i v případech, že tam s ním nejsem. S učitelkou jsme se na každý den domlouvaly a postupně jsme posouvaly hranice, aby se Šimonovi více dařilo. Na učitelce bylo vidět, že se k těmhle dětem hodí, že přesně ví, co má s těmito dětmi dělat.

### **Byl/a jste spokojena s přístupem pedagogů působících ve speciální třídě k Vašemu dítěti?**

Paní učitelka je skvělá. Je poznat, že je to speciální pedagog a člověk na svém místě a vážně tomu rozumí. Její přístup mě překvapil, protože jsem se jí ze začátku hodně bála, ale tak po měsíci, co jsme tam s Šimonem chodili jsem zjistila, že se nemám čeho bát. Je to o tolik jiné, než běžné školky. Učitelky mají na starost méně dětí a a tak mají více času na individuální péči. Na všem se se mnou vždy domlouvá a je poznat, že tomu opravdu rozumí.



**Zaznamenal/a jste nějaké pokroky Vašeho dítěte během docházky do speciální třídy? Nebo naopak jste narazil/a na nějaké negativní dopady docházky do speciální třídy na Vaše dítě?**

Tak pokroků je nespočet. Chodí beze mě do školky, teší se tam, spolupracuje, nemá problém s dotyky. To sice jen od dospělých, ale na cizí lidi nevrčí, dětem ještě moc nevěří a nedokáže si s nimi ještě moc hrát. To si ale nemyslím, že by byla chyba učitelky, protože jsem na vlastní oči viděla, že pro spolupráci Šimona a ostatních dětí dělá vše. V tom je dobrý ten malý kolektiv, protože si tak Šimon rychleji zvykne na další lidi a když chtěl být sám, tak měl kolem sebe dostatek prostoru. Líbí se mi, že tato třída byla dříve logopedická a tak má učitelka i logopedické vzdělání. S Šimonem pracuje jako s každým dítětem individuálně. Ukazuje mi jak s ním ve školce pracuje, co dělají a co s ním mám dělat já doma. Navíc se scházíme s ostatními rodiči a vzájemně si radíme a pomáháme. O ničem negativním nevím, ale pokud na něco přijdu, tak si jsem jistá, že učitelka udělá maximum pro to, aby se to vyřešilo a zlepšilo.

**Pokud byste si mohl/a znovu zvolit umístění Vašeho dítěte do speciální třídy, změnil/a byste rozhodnutí a dítě umístil/a do běžné třídy? Své rozhodnutí, prosím, zdůvodněte.**

ANO x NE

Rozhodně bych Šimona do běžné školky nedávala. Jak jsem říkala, byl tam dvakrát a vůbec to nešlo. Šimon tam nefungoval tak, jak by měl. Zbytečně se tam trápil a bylo to pro nás hrozně těžké. Za tuhle speciální třídu, kde je teď jsem nesmírně vděčná. Přístup učitelky je tam o tolik jiný. Moc jsem jim tam byla vděčná za to, že jsem mohla být s ním, vidět to na vlastní oči. Šimon se stal za tu krátkou dobu úplně někdo jiný. Už za těch 5 měsíců, co je v téhle školce je o tolik sociálně schopnější, šikovnější. Já sama se o něj nemusím už tak bát, protože vím, že se tam o něj skvěle postarají a že je tam spokojený. Do školky se těší, už tam nechodí s pláčem jako do běžných školek. Když přijde potom domů, tak mi vypráví, co všechno tam dělali a o paní učitelce. Je vždy úplně nadšený a natešený na další den. Jsem nesmírně ráda za tuhle třídu a paní učitelku, protože nám to úplně změnilo život. Proto jsem taky ráda, že se tímhle někdo zabývá. Pokud se tato práce někde zveřejní, tak se třeba nějaká maminka, která si neví se svým dítětem rady, nebo bude mít podobný problém, jako já tehdy dozví, jak postupovat a co dělat. Nebude se muset bát, cítit se jako špatná matka a být bezradná, jako jsem byla tehdy já. Bude vědět, co má dělat a že to jejímu dítěti pomůže. Můžu jen doufat, že takových školek jako je Motýlek a učitelky, které tam jsou je o mnoho víc a dostane se pomoci všem, kteří jí potřebují.

## Příloha č. 9: Vytvořený rozhovor pro p. učitelku v běžné třídě – vzor

### **Vážená paní učitelko,**

jmenuji se Aneta Šoltysová, jsem studentkou třetího ročníku bakalářského studia na Technické univerzitě v Liberci, obor Předškolní pedagogika.

Zpracovávám bakalářskou práci na téma **Děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve speciální třídě mateřské školy**. Cílem mé bakalářské práce je **popsat a analyzovat specifika práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami ve speciální třídě MŠ**.

Ráda bych prostřednictvím výzkumných metod, mezi které neodmyslitelně patří i rozhovory s učitelkami MŠ, získala o vybraných dětech co nejvíce informací a mohla s nimi dále pracovat, proto Vás touto cestou chci poprosit o vyplnění níže uvedených otázek týkajících se dítěte, na kterém jsme se předem domluvily.

**Moc Vám děkuji za Váš čas!**

- 1. Jak se projevovalo/chovalo dítě ve Vaší třídě?**
- 2. Jakým způsobem jste se snažila dané chování a projevy dítěte řešit?**
- 3. Připouštěli si rodiče dítěte, že není všechno zcela v pořádku? Spolupracovali s Vámi při řešení daných situací?**
- 4. Doporučila jste rodičům návštěvu poradenského zařízení nebo umístění dítěte do speciální třídy? Případně proč si myslíte, že umístění do speciální třídy bude pro toto dítě prospěšné?**

## Příloha č. 10: Záznam rozhovoru s bývalou paní učitelkou v běžné třídě dítěte č. 3

### **1. Jak se projevovalo/chovalo dítě ve Vaší třídě?**

Dívka byla velmi neklidná, na zavolání, pokyn nebo napomenutí nereagovala vůbec neb až poněkoli opakovaně či zvýšeným hlasem. Byla vznětlivá, když nešly věci podle toho, jak ona chtěla. Potřebovala více pozornosti než ostatní děti. Byla nesamostatná.

Soustředění na řízenou i volnou činnost bylo odbíhavé, zbrklé. Pozornost krátkodobá i u věcí, které jí zajímali. Vzhledem k oční vadě byla jemná i hrubá motorika pod úrovní věku. Na oční vadu musela být upozorněna rodina, paní učitelkou, které přišlo, že špatně vidí (rozlévání pití v hrnečku, zakopávání, špatná orientace v prostoru). Dívka se jevila celkově opožděně ve srovnání se stejně starými dětmi.

### **2. Jakým způsobem jste se snažila dané chování a projevy dítěte řešit?**

Ovšem hovořeno nejprve s rodiči. Rodiče se snažili s MŠ spolupracovat, ale také dceřino chování zlehčovat a omlouvat. Po konzultaci s rodiči, vedení školy a paní učitelkou ze speciální třídy, byl dívce napsán plán pedagogické podpory, kde jsme se snažili o rozvoj sociálních dovedností, samostatnosti, sebeobsluhy. Postupně stupňování náročnosti zadávaných úkolů. Zlepšení hrubé a jemné motoriky, pomalejší vysvětlování, pracovat v pomalejší tempu než s ostatními dětmi nebo pracovat individuálně, ověřovat porozumění, individuální hodnocení, za každý pokrok – chvála. Posilovat činnosti a hry apod. Ve kterých je dívka úspěšná.

### **3. Připouštěli si rodiče dítěte, že není všechno zcela v pořádku? Spolupracovali s Vámi při řešení daných situací?**

Rodiče se snažili s MŠ a třídní paní učitelkou spolupracovat, ale měli tendence si věci stejně udělat po svém, měli tendence dceřino chování omlouvat a zlehčovat, takže moje/naše práce byla o to těžší a měla jsem pocit, že tohle celé nikam nevede. Až na několikrát upozornění že dcera špatně vidí, navštívili lékaře, který oční vadu potvrdil.

**4. Doporučila jste rodičům návštěvu poradenského zařízení nebo umístění dítěte do speciální třídy? Případně proč si myslíte, že umístění do speciální třídy bude pro toto dítě prospěšné?**

Ano, rodičům bylo na sjednané schůzce, po vyhodnocení plánu pedagogické podpory, který byl bez výsledku a nedošlo k žádnému zlepšení, doporučeno, aby zvážili přestup své dcery do speciální třídy stávající mateřské školy, dívce by pomohl menší kolektiv a individuální přístup, který já v počtu 23 dětí nemohu zajistit ani, kdybych chtěla sebevíc. Měli jsme za to, že chování-projevy dívky ve srovnání s ostatními dětmi neodpovídá jejímu věku.