

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2019-2020

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Karolína Kudláčková

**Edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v MŠ
s využitím prvků Montessori pedagogiky**

Praha 2020

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Martina Bürgerová

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2019-2020

BACHELOR THESIS

Karolína Kudláčková

**Edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v MŠ
s využitím prvků Montessori pedagogiky**

Prague 2020

The Bachelor Thesis Work Supervisor: Mgr. Martina Bürgerová

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 7.3.2020

Jméno autorky: Karolína Kudláčková

Poděkování

Děkuji Mgr. Martině Bürgerové za odborné vedení práce a za všechny věcné připomínky.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá edukací dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole s využitím prvků Montessori pedagogiky. Je rozdělena do dvou částí. Teoretická část je zaměřena na charakteristiku vývoje dítěte v preprimárním vzdělávání, dokumenty předškolního vzdělávání, legislativu. Popisuje funkci školských poradenských zařízení, podpůrná opatření, asistenta pedagoga, seznamuje s individuálním vzdělávacím plánem. Montessori pedagogika přibližuje zakladatelku Marii Montessori, využití Montessori pedagogiky s dětmi se SVP, popisuje připravené podnětné prostředí, včetně jednotlivých vzdělávacích oblastí. Praktická část je zaměřena na kvalitativní výzkum, který tvoří případovou studii dívky se SVP s cílem přiblížit edukaci v běžné mateřské škole, s aplikací prvků Montessori pedagogiky.

Klíčová slova

Asistent pedagoga, edukace, inkluze, inkluzivní vzdělávání, mateřská škola, Montessori pedagogika, podpůrná opatření, speciální vzdělávací potřeby, školská poradenská zařízení.

Annotation

The bachelor thesis deals with education of children with special educational needs in kindergarten using elements of Montessori pedagogy. It is divided into theoretical and practical part. The theoretical part is focused on the characteristics of the development of a child in pre-primary education, preschool education documents, legislation. The work defines special educational needs of children. It describes the function of school counseling facilities, support measures, assistant teacher as well as individual educational plan. The chapter devoted to Montessori pedagogy introduces the founder Maria Montessori, the use of Montessori pedagogy with children with SEN, it describes the prepared stimulating environment, including individual educational areas. The practical part is focused on qualitative research in the form of a case study of a girl with SEN. The aim is to characterize education in ordinary kindergarten, which applies elements of Montessori pedagogy during education.

Keywords

Assistant teacher, education, inclusion, inclusive education, kindergarten, Montessori pedagogy, supportive measures, special educational needs, school counseling facilities.

ÚVOD.....	1
TEORETICKÁ ČÁST	3
1 CHRARAKTERISTIKA VÝVOJE DÍTĚTE V PREPRIMÁRNÍM OBDOBÍ	3
1.1 Vývoj dítěte.....	3
1.1.1 Dítě ve věku 3-4 let.....	3
1.1.2 Dítě ve věku 4-5 let.....	4
1.1.3 Dítě ve věku 5-6 let.....	5
1.2 Preprimární vzdělávání	7
1.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)	9
1.4 Školní vzdělávací program (ŠVP)	10
1.5 Legislativa.....	11
2 DĚTI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	12
2.1 Zdravotní postižení	12
2.2 Zdravotní znevýhodnění	13
2.3 Sociální znevýhodnění	14
2.4 Vzdělávání dětí mimořádně nadaných.....	15
3 INKLUZE A PODPŮRNÁ OPATŘENÍ U DĚTÍ SE SVP	17
3.1 Inkluzivní vzdělávání.....	17
3.2 Podpora dětí se SVP	18
3.3 Pedagogicko - psychologické poradny (PPP).....	18
3.4 Speciálně pedagogická centra (SPC)	19
3.5 Podpůrná opatření	20
3.6 Podpora asistenta pedagoga	20
3.6.1 Pozice Asistent pedagoga.....	21
3.6.2 Kvalifikační předpoklady Asistenta pedagoga	21
3.6.3 Náplň práce asistenta pedagoga.....	22
3.7 Individuální vzdělávací plán (IVP).....	22
4 MONTESSORI PEDAGOGIKA.....	24
4.1 Maria Montessori.....	24
4.2 Škola podle Marie Montessori	24

4.3	Připravené prostředí podle Marie Montessori	25
4.3.1	Praktický život	26
4.3.2	Výchova smyslů.....	27
4.3.3	Matematika	27
4.3.4	Jazyková výchova	28
4.3.5	Kosmická výchova.....	28
4.3.6	Hudba, pohybové aktivity a umění.....	29
4.3.7	Elipsa	29
4.4	Edukace dětí se SVP	29
4.5	Využití prvků Montessori pedagogiky u dětí se SVP.....	30
PRAKTICKÁ ČÁST		32
5	KVALITATIVNÍ VÝZKUM.....	32
5.1	Cíle výzkumu.....	32
5.2	Formulace výzkumného problému	33
5.3	Metody	33
5.3.1	Pozorování	34
5.3.2	Analýza dokumentů.....	34
5.3.3	Kazuistika	34
5.4	Charakteristika místa šetření.....	35
5.5	Výzkumný vzorek.....	37
6	PŘÍPADOVÁ STUDIE.....	38
6.1	Rodinná anamnéza	38
6.2	Osobní anamnéza	38
6.3	Školní anamnéza	43
6.3.1	Edukace ve školním roce 2017/2018	44
6.3.2	Edukace ve školním roce 2018/2019	50
6.3.3	Využití Montessori prvků.....	55
6.4	Shrnutí výzkumného šetření	56
6.5	Doporučení.....	58
ZÁVĚR		59
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ		61
SEZNAM ZKRATEK		63

SEZNAM OBRÁZKŮ	64
SEZNAM PŘÍLOH.....	64

ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá edukací dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole s využitím prvků Montessori pedagogiky. Předškolní vzdělávání je v životě dítěte velkou změnou. Nástupem do mateřské školy se dítě dostává do kontaktu s vrstevníky, začíná trávit část dne bez své rodiny. Vývoj dítěte předškolního věku má své charakteristické znaky. Každé dítě je zcela jedinečná lidská bytost, která k procesu učení potřebuje individuální přístup přizpůsobený k jeho schopnostem a dovednostem. Obsah vzdělávací nabídky v mateřských školách určuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a další dokumenty, které jsou definovány v platné legislativě České republiky.

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami přibývá, a proto je inkluzivní vzdělávání v současné době velice aktuálním tématem. Dnešní doba přináší rovnost nejen ve vzdělání, v trávení volného času, ve vyslovení svého názoru, ale i ve volbě zaměstnání atd. Žijeme ve společnosti, kde mají všichni stejná práva. Totéž si myslela i Marie Montessori, která chtěla, aby vzdělávání bylo umožněno všem. Její názory vyčnívaly z davu, nebála se vyjádřit své myšlenky na veřejnosti. Dnes známe Montessori metodu jako alternativní směr, který má velice kladné ohlasy a výsledky v práci s dětmi. Principy Montessori pedagogiky jsou efektivní pro vzdělávání z důvodu jednotnosti, individuálnosti a komplexnosti. Principy se zaměřují na běžné oblasti lidského života, např. od činností praktického života až po činnosti poznání světa kolem nás. Principy spočívají i v připraveném prostředí, ve kterém se děti cítí dobře a mají okolo sebe dostatek podnětů pro rozvoj. Pro dítě je důležité osvojit již v raném věku přirozené lidské činnosti pomocí vhodných aktivit, her, didaktických pomůcek apod.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část vychází ze studií odborné literatury. Seznamuje s vývojem dítěte v předškolním vzdělávání. Charakterizuje předškolní vzdělávání a děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Popisuje inkluzivní vzdělávání s využitím prvků Montessori pedagogiky.

Praktická část práce se zabývá kvalitativním výzkumem. Obsahuje případovou studii dívky, které bylo na základě její diagnózy poskytnuto podpurné opatření třetího

stupně. Objekt výzkumného šetření byl zvolen cíleně, jelikož s dívkou pracujeme od jejího nástupu do preprimárního vzdělávání až doposud. Ve výzkumném šetření se nacházejí postřehy a věcné informace vycházející z dlouhodobého přímého pozorování dívky během edukace, kdy byly uplatňovány prvky Montessori pedagogiky. Kromě dlouhodobého pozorování ve školním roce 2017/2018, 2018/2019 probíhala analýza dokumentů, aktivní spolupráce s odborníky a rodinou.

TEORETICKÁ ČÁST

1 CHRARAKTERISTIKA VÝVOJE DÍTĚTE V PREPRIMÁRNÍM OBDOBÍ

1.1 VÝVOJ DÍTĚTE

Věkové zvláštnosti jsou předvídatelné změny, které jsou potvrzeny řadou zkoumání a výzkumů lidského vývoje. Změny se projevují po celou dobu vývoje osobnosti. Genotypem je dána jedinečnost každého dítěte. Každé dítě bude jinak vypadat, bude mít jiné chování a specifické jednání vzhledem k jeho věku, potřebám, pohlaví, schopnostem, temperamentu, zájmům. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

Vývoj dítěte v předškolním věku od 3 do 6 let je v porovnání s předchozím obdobím batolete pomalejší. Plynulejší vývoj je zapříčiněn větší diferenciací jednotlivých oblastí dětské psychiky. (Šulcová 2004)

1.1.1 DÍTĚ VE VĚKU 3-4 LET

Fyzický vývoj

Dítě překračuje nízké překážky, podlézá je, přelézá, zvládá chůzi po rovině, dokáže běžet k určitému cíli, překážkám se vyhýbá, v pochodovém rytmu vyjádří rytmizovanou chůzi, jezdí na tříkolce, skáče do dálky z místa snožmo, zvládá chodit po špičkách, správně drží a používá hrníček a lžici, míčem zvládá koulet a házet, umí udržet rovnováhu, zvládá vystupovat po šikmé ploše.

Sociální vývoj

Těší se cíleně na různé slavnosti (narozneniny, Vánoce), dokáže se s ostatními podělit, je společenské, otevřené, rozlišuje mezi vrstevníky, které nemá rádo a má rádo, můžeme zaznamenat velkou soupeřivost mezi dětmi.

Emocionální vývoj

Čity jsou trvalejší, vyrovnanější. Dítě chápe negativní a pozitivní emoce, umí je vyjadřovat, svoje hračky si brání, někdy jsou ke svým hračkám až majetnické. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

Kognitivní vývoj

S činností dítěte je spojené vnímání. Bývá nepřesné a povrchní. Dítě podstatné vlastnosti nevnímá, např. věci skutečné mají jiné vlastnosti než věci imaginární. Vyskytuje se fenomenizmus - dítě ze svých úvah nemůže upustit, protože je fixováno na obraz konkrétní reality (nepochopí, že není velryba ryba, ale samec apod.). V tomto období převažuje myšlení předpojmové (symbolické).

Jazykový vývoj

Umí svoje jméno a jméno sourozenců, slovní zásoba se pohybuje okolo 1000 slov, začíná správně řadit slova a používá souvětí. Spojky a předložky užívá zřídka, tvoří protiklady, jednoduché básničky říká z paměti, rádo zpívá písničky.

1.1.2 DÍTĚ VE VĚKU 4-5 LET

Fyzický vývoj

Na kladince umístěné nízko nad zemí dokáže jít samo, z lavičky seskočí, na jedné noze dokáže stát delší dobu, dobře běhá, seběhne ze schodů, hopsá, skáče, míč hází a chytá ho (způsobem dospělých), jezdí na kole a koloběžce, jednoduché puzzle poskládá, po jednom prstu otvírá dlaň. (Šulcová. 2004)

Sociální vývoj

Dítě se velmi rádo kamarádí, přátelí se, uzavírá přátelství s více dětmi, chová se ochranně k mladším dětem, večí se do druhého, rádo se podělí s kamarádem, s ostatními dokáže spolupracovat a domluvit se, snaží se pracovat ve skupině dětí, odlišuje ženské a mužské role. Paralelní hra se ve věku 4-5 let vyskytuje zřídka, u dítěte převažují společenské hry.

Emocionální vývoj

Začíná si uvědomovat, že každý reaguje na stejnou situaci různě. Na určitou reakci dokáže emoční reakci předvídat např. ví, jaká bude reakce, když udělá něco, co třeba nesmí, když nedodržuje určitá pravidla.

Kognitivní vývoj

Myšlení je názorné, spojené s představou a prožitkem. Nevyjadřuje hlasitě svoje záměry, řídí se vnitřní řečí, 3 až 5 prvků spočítá, o číselné řadě má pojem, orientuje se v čase (zítra, včera, ráno, večer), používá minulý a budoucí čas. Během počítání ví, že poslední číslo, které napočítalo, určuje počet. (Květoňová-Švecová, 2004)

Jazykový vývoj

Aktivní slovní zásoba se pohybuje okolo 1 500 slov, věty jsou srozumitelné, sdělení obsahují např. 5 slov. Řeč se začíná podobat řeči dospělých. Nevyskytují se již agramatizmy, užívá veškeré slovní druhy. Drobné odchylky ve výslovnosti jsou v tomto věkovém období normální.

1.1.3 DÍTĚ VE VĚKU 5-6 LET

Fyzický vývoj

Dítě zvládne přeskočit snožmo nízkou překážku, chodí po schodech, v prostoru chodí mezi překážkami, překračuje je, na světelné a zvukové signály střídá chůzi a běh, kolem své osy se otáčí skokem, bez pomoci zvládne kotoul vpřed, míč vyhazuje horním obloukem, plazí se po břiše a zádech, na smyčku zaváže tkaničky u boty, chleba si namaže, polévku si naleje, příbor běžně používá. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

Sociální vývoj

V tomto věkovém období je důležitý pocit sounáležitosti vůči nějaké skupině. Dítě rozezná nevhodné a vhodné chování, projevuje se úmyslně zdvořile (poděkuje, požádá, pozdraví). K nežádoucímu chování patří agresivita, lhaní, dokáže odmítnout, ve hře rozděluje a přijímá role, s prohrou se dokáže vyrovnat, respektuje pravidla hry.

Emocionální vývoj

Impulzům bezprostředně nepodléhá, je citově stabilní, jen pro sebe si nevyžaduje pozornost, vůči frustraci je odolné (nějakým neúspěchům, nezdarům, překážkám).

Kognitivní vývoj

Dokáže počítat po řadě do 10, počet předmětů správně určí, náročnější úkoly plní samostatně, zvládne zhodnotit svou práci. Rozlišuje mezi hrou a úkolem, svět chápe realisticky, podle logických operací myšlení ještě nepostupuje, je předoperační (prelogické).

Jazykový vývoj

Slovní zásoba se rozšiřuje na 2500 až 3500 slov, věty jsou srozumitelné a obsahují 6 až 7 slov, gramatická skladba vět se zlepšuje, na konci a počátku slova určí hlásku, rádo hraje nejrůznější slovní hry, známé věci jednoduše definuje (k čemu slouží, jaký má věc tvar), slova umí rozkládat na slabiky, chápe vtip, vytvoří rým, hádanku, poměrně dlouhou větu dokáže zopakovat, vypráví příběh. Na sociálním chování se odráží vyspělost myšlení a řeči. (Květoňová-Švecová, 2004)

U děvčat je vývoj ranější než u chlapců. Existují podložené důkazy o tom, že dívky mají vyspělejší motoriku, začínají dříve mluvit. Vliv na vývoj dítěte má také kvalita a četnost podnětů, kterými je dítě obklopeno.

Vývoj každé osobnosti je postaven na několika principech:

- Psychika a organismus člověka se vyvíjí současně (celostní proces).
- Vývojová stádia na sebe navazují (souvislý proces).
- Rovnoměrně v čase vývoj neprobíhá, střídá se pomalejší a rychlejší růstové tempo, s přibývajícím věkem se vývoj zpomaluje.
- Dosažením vývojové úrovně jedinec osobnost nemůže ztratit (ke ztrátě může dojít např. při úrazu), mluvíme o nevratném procesu.

- Jedinec přijímá role, zapojuje se do společnosti (socializační proces).
- Vývojem u jedince dochází k individualizaci, uvědomuje si svou osobnost.

(Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

1.2 PREPRIMÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

U dítěte v předškolním věku podporujeme především rozvoj osobnosti, osvojování pravidel společenského chování, vytváření životních hodnot. Předškolní (preprimární) vzdělávání tvoří předpoklady pro navazující základní vzdělávání. V České republice máme klasické mateřské školy a speciální mateřské školy. (Lechta, 2016)

Pro dítě s postižením představuje nástup do mateřské školy první možnost k odpoutání se od matky. Děti s handicapem bývají umísťovány do preprimárního vzdělávání okolo 4. až 5. roku. Pozdější nástup než u intaktních dětí je zapříčiněn různými zdravotními obtížemi, na které se samotné dítě i jeho rodina musí postupně adaptovat a snažit se s nimi naučit žít. Stejně jako každé dítě mají i děti s postižením zájem seznamovat se, navazovat kontakty se svými vrstevníky. Dítě je s matkou rádo, ale každodenní pobyt s matkou bez vrstevníků ho nemusí uspokojovat a rozvíjet v oblasti sociálních vztahů. (Mazánková, 2018)

Docházka do mateřské školy je povinná dle novely Školského zákona č. 561/2004 Sb. pro děti v posledním ročníku mateřské školy a jsou do mateřských škol přijímány přednostně. Poslední ročník mateřské školy je bez úplaty. Snahou je dítě připravit pro nástup do základní školy. Mateřské školy jsou určeny pro děti ve věku od dvou do šesti let, popřípadě do doby vstupu na základní školu. Povinné vzdělávání v posledním roce mateřské školy je cílené pro zajištění pravidelné docházky dětí od věku pěti let. V běžných mateřských školách je umožněno vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Rámcově vzdělávací plán předškolního vzdělávání určuje obsah edukace. Termín edukace označuje souhrn tradičních pojmů vzdělávání a výchova. Pojmy výchova a vzdělávání se navzájem prolínají.

Výchovou se snažíme ovlivnit vývoj osobnosti dítěte. Výchova je cílevědomé a záměrné působení s určitým záměrem. Na dítě můžeme působit nepřímým a přímým

pedagogickým působením. Preferujeme nepřímé působení, které formuluje osobnost dítěte formou prožitku a zkušeností. Přímé působení např. verbální (kontakt dítěte s pedagogem) není tak účinné jako nepřímé působení. (Průcha, 2013)

Vzdělávání je cílevědomá, plánovaná, institucionalizovaná aktivita, během které je realizováno to, co považuje společnost za důležité. Cílem vzdělávací politiky je celoživotní vzdělávání a učení.

Edukant je osoba, která vzdělává či učí v různých fázích života. Může se jednat např. o dítě v preprimárním vzdělávání, žáka na základní škole, účastníka školení apod.

Edukátor je osoba, která instruuje, poučuje, vyučuje jiné osoby (edukanty). Edukátor může být např. lektor, učitel, trenér, vychovatel, instruktor apod. (Průcha, 2009)

Třídy mateřských škol se naplňují do počtu 24 dětí (může být udělena výjimka až na 28 dětí). Pokud jsou ve třídě v rámci inkluzivního vzdělávání zařazené děti se SVP, tak je počet dětí ve třídě nižší. Ředitel rozhoduje o přijetí dětí se SVP. K přijetí je potřeba doložit potřebné dokumenty (lékařskou zprávu od praktického lékaře pro děti a dorost, vyjádření školského poradenského zařízení). Zprávy ze školského poradenského zařízení jsou vypracovány psychologem, speciálním pedagogem a dále slouží jako podklad pro vypracování individuálního vzdělávacího plánu, podle kterého je dítěti se SVP poskytována speciální podpora a vzdělávání. Děti se SVP mohou navštěvovat třídy zřízené v běžných mateřských školách pro děti se SVP, většinou se jedná o logopedické třídy, třídy pro děti s mentálním a kombinovaným postižením. (Lechta, 2016)

Velmi přínosný je nástup dítěte se SVP do mateřské školy běžného typu. Kolektiv zdravých dětí přirozeně motivuje dítě se SVP. U dítěte se projevuje přání vyrovnat se ostatním dětem, proto si nové dovednosti snáze osvojuje. Naopak i dítě se SVP je velkým přínosem pro ostatní děti. Uvědomí si, že být zdravý není samozřejmost, začnou si více svého zdraví vážit, naučí se pomáhat dítěti se SVP a být vůči němu tolerantní. Nevýhodou může být, zda běžná mateřská škola dokáže zabezpečit odpovídající formy péče, které dítě se SVP potřebuje ke svému rozvoji např. logopedii, fyzioterapii. Tyto terapie přispívají ke zlepšení a udržení zdravotního stavu. (Mazánková, 2018)

Přípravné třídy se začaly zakládat v rámci mateřských a základních škol. Nejdříve byly zřízeny pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, ale přijetím novely Školského zákona se zavádí možnost vzdělávat všechny děti bez rozdílu. V současnosti se v přípravných třídách vzdělávají děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. V přípravných třídách je k dispozici asistent pedagoga, který zajišťuje pedagogickou podporu. (Lechta, 2016)

1.3 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (RVP PV)

RVP PV je dokument, který formuluje hlavní podmínky, požadavky, pravidla pro vzdělávání dětí předškolního věku poskytované ve vzdělávacích institucích, které jsou zařazeny do sítě škol a školských zařízení. Tento dokument je pro předškolní vzdělávání závazný. Předškolní vzdělávání dle tohoto dokumentu představuje první stupeň organizovaného veřejného vzdělávání řízeného pokyny Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT).

Hlavním obsahem je rozvoj dítěte, jeho učení a poznání, získání osobní schopnosti a samostatnosti pro utváření osobnosti, osvojení si hodnot, na kterých je založena společnost. (Průcha, 2009)

RVP PV je tvořen pěti vzdělávacími oblastmi:

1. Oblast biologická: Dítě a jeho tělo.
2. Oblast psychologická: Dítě a jeho psychika.
3. Oblast interpersonální: Dítě a ten druhý.
4. Oblast sociálně-kulturní: Dítě a společnost.
5. Oblast enviromentální: Dítě a svět.

(Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

Obsah preprimárního vzdělávání je propojený celek, ve kterém je učivo vymezeno v podobě intelektových a praktických činností. Učivo je zde nahrazeno pojmem vzdělávací nabídka. (Průcha, 2009)

Svobodová uvádí, že nelze rozčlenit vzdělávací obsah do předmětu nebo výchovných složek. Jedná se o celek, ve kterém je dítě v interakci s vnitřním a vnějším prostorem. (Svobodová, 2010)

Pět oblastí rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání obsahuje další podkategorie (dílní cíle, vzdělávací nabídka, očekávané výstupy).

Dílní cíle neboli záměry jsou pro pedagoga cíl. Vymezují, co by měl pedagog v preprimárním vzdělávání sledovat, kam vzdělávání zaměřovat, co u dětí sledovat. Dílní cíle určují, kam bude předškolní vzdělávání směřovat.

Vzdělávací nabídka obsahuje okruhy činností. Konkrétní činnosti si volí pedagog sám, dle svého uvážení v návaznosti na vzdělávací nabídku. RVP PV umožňuje pedagogům, aby vzdělávací nabídku konkretizovali a přistupovali k ní tvůrčím způsobem s ohledem na individuální zvláštnosti a potřeby dětí. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

Očekávané výstupy konkretizují, co by dítě mělo zvládnout a dokázat na konci předškolního věku. Dosažení vzdělávacích výstupů pro dítě není povinné. Dítě na konci docházky do mateřské školy dosahuje očekávaných výstupů v závislosti na míře jeho individuálních možností. (Svobodová, 2010)

Pro pedagoga je stěžejní vzdělávací obsah RVP PV k přípravě vzdělávací nabídky, která se musí ztotožňovat se školním vzdělávacím programem dané školy. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

1.4 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM (ŠVP)

Školní vzdělávací program je tvořen integrovanými bloky, jejichž obsah je podřízen RVP PV. Integrované bloky mohou být dle uvážení konkrétní školy různě časově dlouhé. Obsah vzdělávání zahrnuje kromě integrovaných bloků dále dílní projekty a programy.

Vzdělávací nabídku připravují školy individuálně. Lze ji mít připravenou na více let, ale většinou ji školy mají zhotovenou na jeden školní rok z důvodu měnícího se složení třídy (děti odcházejí do základních škol, naopak přicházejí do mateřské školy nové děti). ŠVP dle lineárního uspořádání, tzn. dle kalendářního roku, deset integrovaných bloků, které jsou v návaznosti s jednotlivými měsíci rozčleněny na čtvero roční období (jaro, léto, podzim, zima). Děti se dle takového zpracování ŠVP seznamují se světem v návaznosti s okolními událostmi.

Druhý možný styl tvorby ŠVP umožňuje flexibilní strukturaci integrovaných bloků. Integrované bloky v takovém uspořádání jsou obecnější (téma příroda, technika, rodina, zdraví, kultura). Bloky nejsou řazené jako po sobě jdoucí, ale pedagog do jednotlivých bloků vstupuje dle potřeby. Jsou řazené podle témat vedle sebe. Tento způsob tvorby ŠVP používají např. školy v programu Podpory zdraví v mateřské škole. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

1.5 LEGISLATIVA

České školství vytváří školní prostředí, které by mělo poskytovat všem dětem bez rozdílu rovnocenné šance k dosažení odpovídajícího stupně vzdělání, dále by takové prostředí mělo zajistit dítěti právo na rozvoj individuálních předpokladů. Začleňování dětí se ŠVP do běžných typů škol je prioritní pro naše školství. Mezi cíle a zásady vzdělávání dětí v České republice patří rovný přístup, respektování vzdělávacích potřeb dítěte, poskytnutí vzdělání základní a střední bez úplaty, možnost vzdělávat se v průběhu celého života. Vzdělávání v naší zemi upravují zákony a vyhlášky MŠMT. (Průcha, 2009)

Školský zákon č. 561/2004 Sb. vymezuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) dle Školského zákona může být jedinec se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním, dítě se sociálním znevýhodněním. (Fischer, Škoda, Svoboda, Zilcher, 2014)

2 DĚTI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou děti, které potřebují ke vzdělávání uplatnění podpurných opatření z důvodu selhávání ve vzdělávání nebo z důvodu mimořádného nadání. Děti během vzdělávání nezařazujeme dle původních kategorií (dítě se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním, sociálním znevýhodněním), ale označujeme je jako děti se SVP. (Vosmik, 2018)

Dle Průchy se speciální vzdělávací potřeby nevztahují pouze k dítěti, kterému náleží, ale vztahují se i k prostředí, které dítěti poskytuje podporu během edukace. (Průcha, 2009)

Postižení vnímáme jako ztrátu nebo omezení schopností, kvůli kterým nejsme schopni vykonávat činnosti v rozsahu, který je u člověka normální.

Znevýhodnění neboli handicap je omezení, které vyplývá z postižení nebo vady člověka. Handicap člověka omezuje nebo mu znemožňuje naplnit role, které jsou pro něj normální. (Slowík, 2007)

2.1 ZDRAVOTNÍ POSTIŽENÍ

Do oblasti zdravotního postižení patří tělesné, mentální, sluchové, zrakové postižení, souběžné postižení více vadami, vady řeči, autismus, vývojové poruchy chování a učení. Ve Školském zákoně je zdravotní postižení vymezeno v druhém odstavci. (Fischer, Škoda, Svoboda, Zilcher, 2014)

V současnosti se snažíme zařazovat do škol běžného typu děti s nejrůznějším typem zdravotního postižení. Skutečnost nástupu dítěte se zdravotním postižením do třídy, je pro některé pedagogické pracovníky náročná z důvodu chybějícího vzdělání v oblasti speciální pedagogiky. Proto je tedy pochopitelné, že mají obavy a nevědí, co si mají pod konkrétním typem postižení představit, např. nevědí, jak vhodně přizpůsobit prostředí školy, třídy, aby vyhovovalo požadavkům dětí se zdravotním postižením. (Mazánková, 2018)

Postižení je porucha, která vzniká na tělesné úrovni, vyjádřená v různých stupních. Postižení máme dvojího typu: vrozené a získané

1. **Vrozené postižení** je takové, se kterým se již dítě narodí (s nemocí, s poruchou). Porucha může být geneticky podmíněná, nebo získaná v prenatálním období (během vývoje plodu).
2. **Získané postižení** neboli porucha vzniká v perinatálním (během porodu) a postnatálním (jakákoliv doba po porodu) období. Vnější příčiny vzniku působí na náš organismus. Mezi časté příčiny patří hypoxie, krvácení, infekce, poranění. Na orgánech dochází ke změnám (degenerace, odumření) a dále postihují další funkce orgánu. (Květoňová-Švecová, 2004)

2.2 ZDRAVOTNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ

Oblast zdravotního znevýhodnění zahrnuje zdravotní oslabení, lehčí zdravotní poruchy, které vedou k poruchám chování a učení, k dlouhodobé nemoci. Zdravotní znevýhodnění nalezneme ve Školském zákoně ve třetím odstavci.

Zdravotní znevýhodnění zahrnuje chronická onemocnění. Chronická onemocnění nejsou vyléčitelná, ale vhodnou podporou můžeme zmírňovat příznaky a značně zpomalit průběh nemoci. Chronické onemocnění se může objevit v průběhu života (u všech věkových kategoriích). Dítě se zdravotním oslabením může trpět poruchami psychického původu. Vlivem onemocnění mohou být děti podrážděné, brzy unavené, nemají chuť k jídlu, trpí úzkostnými stavy a nespavostí.

Zdravotní znevýhodnění způsobuje celá řada chronických chorob:

- Poruchy chování a psychiky.
- Poruchy imunity - astma, alergie, AIDS.
- Kožní onemocnění - lupénka, ekzémy.
- Záchvatová onemocnění - Westův syndrom, epilepsie.
- Respirační onemocnění - fibróza, průduškové astma, tuberkulóza.

- Kardiovaskulární onemocnění - srdeční vady, postižení srdečních chlopní.
- Onkologická onemocnění-leukémie, nádory.
- Metabolické poruchy-infekční onemocnění jater, dna, onemocnění ledvin, diabetes.

(Fischer, Škoda, Svoboda, Zilcher, 2014)

2.3 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ

Sociální znevýhodnění ovlivňuje zejména prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Vymezení sociálního znevýhodnění nalezneme ve Školském zákoně ve čtvrtém odstavci. (Fischer, Škoda, Svoboda, Zilcher, 2014)

Prostředí je společenský prostor, do kterého se člověk narodí, žije v něm a vyrůstá. Prostředí ovlivňuje jak pozitivně tak, i negativně rozvoj osobnosti jedince. Dělíme ho dle velikosti a vlivu intenzity působení na dítě na prostředí nejužší, širší a nejšířší. Rodina pro dítě představuje to nejdůležitější (nejužší prostředí). Mezi nejbližší rodinu patří rodiče, sourozenci, prarodiče. Širší prostředí je pro dítě vzdálenější. Toto prostředí není tak intenzivní, je méně trvalé a nepravidelné. Patří sem škola, pedagogové, žáci, trenéři a ti, kteří přicházejí s dítětem do kontaktu v době trávení volného času. Nejevzdálenější prostředí je to nejšířší, které je charakterizováno jako sociální prostředí, kde dítě vyrůstá (město, vesnice, stát, samotná planeta). Všechny tři typy prostředí výše zmíněné se vzájemně ovlivňují a mají podíl na kvalitě života dítěte. Prostředí nás může ovlivňovat pozitivně, ale může mít také nežádoucí účinky.

Sociálně znevýhodněné prostředí není jednoduché charakterizovat, ale uvádí se, že se charakterizuje pomocí sociálně-ekonomického postavení konkrétní rodiny. Znevýhodnění spočívá např. v žití v oblasti bez inženýrských sítí, bez civilizačních služeb a obchodu, v uzavřenosti ke svému okolí. Děti pocházející ze sociálně-znevýhodněného prostředí jsou ohroženy neúspěchem. Příčinou tohoto znevýhodnění není dlouhodobé onemocnění, zdravotní postižení ani specifické poruchy chování či učení, ale nepodnětné a nerozvíjející prostředí, ve kterém rodina žije. Nejčastěji se vyskytuje neakceptující prostředí u nezaměstnaných rodičů, rodičů alkoholiků, u dětí z uprchlických rodin,

vychovávaných jedním rodičem, u nezralých rodičů (nejsou připraveni na rodičovskou roli). Nevědomé vyčlenění ze strany rodičů může nastat, když se v rodině nachází sourozenec s handicapem. Rodiče mu věnují veškerou péči a nevědomky odsouvají zdravé dítě na okraj zájmu a s tím pak souvisí nedostatečná péče. Samotní rodiče mohou mít zdravotní problémy, a proto nejsou schopny se adekvátně starat o svoje děti a nezvládají plnění rodičovské povinnosti.

Děti ze sociálně-znevýhodněného prostředí jsou nevyrovnané, výbušné, působí zanedbaným vzhledem, mají odpor vůči školním povinnostem a škole, nosí špinavé (znečistěné) oblečení, neuznávají autority (např. ve školním prostředí pedagog), jsou sociálně a citově labilní, mají slabší adaptační schopnosti, nepřiměřenou slovní zásobu věku, vědomosti a zkušenosti jsou na nízké úrovni, nejsou vytrvalé, spoléhají na druhé, mají nedostatečné návyky, nepozornost, malou koncentraci a snahu dokončit úkol či činnost, neuznávají a nerespektují společenské normy chování, mají problémy se socializací. Projevy jsou u každého jedince individuální závislé na konkrétním sociální prostředí. (Lechta, 2016)

2.4 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH

Nadané dítě se vyznačuje průnikem určitých schopností, mezi které patří angažovanost, tvořivost a nadprůměrné schopnosti. Dítě s nadáním zajímá určitá oblast, ve které vyniká, je mu blízká, má z ní radost, projevuje v ní tvořivost a originalitu. K činnosti se dítě s nadáním vrací opakovaně a můžeme si všimnout lehkosti, kterou dítě pocítuje během činnosti. V běžných činnostech vynakládáme nějaké úsilí a snahu, ale dítě s nadáním nevynakládá tolik úsilí jako my (u činnosti se méně kontroluje). Výsledkem konkrétních činností, ve kterých dítě s nadáním vyniká je pro ně pocit uspokojení, naplnění. Naopak pocit uspokojení takové dítě nemusí zažívat tak často, proto se snaží k činnosti opakovaně vracet. Dítě s nadáním na sebe klade vysoké nároky. Výsledky činnosti nemusí odpovídat jeho představám. Takové dítě může hodnotit negativně vykonanou činnost. (Stehlíková, 2018)

Nadané dítě je spojeno s pozitivní představou, že se jedná o člověka nadaného, když je výjimečný, je výjimečně úspěšný a podává výjimečné výkony. Dále negativní

představy se jedná o člověka odlišného, umí něco, čemu já nerozumím, přitom je zvláštní, podivný. (Havigerová, 2013)

Zaznamenáváme různé typy nadání: nadání dítěte v matematice, umělecké nadání, nadání v komunikaci atd. Využití potenciálu přináší nadaným pocit štěstí, uspokojení. Když svůj potenciál nadání nevyužívají (neuvědomují si, že souvisí s uspokojením jejich potřeb), mohou se u nich objevit deprese, frustrace, pocit neuspokojení, nedostatek radosti. Rozvoj nadání je nezbytný v určité míře. Vyvarovat bychom se měli přehnanému a nezdravému vyvíjení tlaku na rozvoj či objevení potenciálu dítěte. Vyvíjený tlak dítě stresuje a setkáváme se v této situaci hlavně s ambiciózními rodiči. Ambiciózní rodič či rodiče kladou na dítě vysoké nároky, na dítě tlačí a výsledkem je většinou opak snaživosti rodičů o výborné výsledky jeho dítěte. Dítě může vlivem neadekvátního tempa stagnovat. (Stehlíková, 2018)

Jak mohu poznat nadané dítě? Ve škole se dítě s nadáním nemusí vůbec projevovat. Nadané dítě může být klidné, zamlklé a tiché dítě. U nadaných dětí se můžeme setkat s některými vlastnostmi, dovednostmi (výborná paměť, inteligenci projevuje v úkolech, soustředí a vytrvá u činnosti, která ho zajímá, sebekritičnost, představitost, vyšší nároky, vůči okolí i sobě, je citlivé, je tvořivé: rádo zpívá, kreslí, maluje, přichází s originálními nápady), ve specifických oblastech má mnoho informací, je nadšené pro úkol. (Havigerová, 2013)

Děti nadané rozdělujeme na laminární nadané děti a na komplexní nadané děti. Laminární nadané dítě se vyznačují sourodostí ve výsledcích jednotlivých oblastí zjišťování IQ. Laminární dítě má výsledky dle ukazatele IQ vyšší než 130 ve všech oblastech. Komplexně nadané dítě má minimálně výsledek IQ v jedné oblasti vyšší než 130, další oblasti mohou mít IQ nižší než 130 nebo výjimečně se můžeme setkat s průměrným vykazováním IQ. (Stehlíková, 2018)

3 INKLUZE A PODPŮRNÁ OPATŘENÍ U DĚTÍ SE SVP

Klíčovým atributem pro vzdělávání všech dětí je inkluze. Právo se vzdělávat, jak víme z historie nebylo umožněno vždycky všem. Základní dokument, který vymezoval rovnost všem bez rozdílu byla „Všeobecná deklarace lidských práv a svobod,“ která byla přijatá v roce 1948 Valným shromážděním OSN. Právo na bezplatné vzdělávání bylo klíčovým bodem pro každého člověka. (Zilcher, Svoboda, 2019)

Inkluze pochází z latinského slova „inclusio“ což v překladu do českého jazyka znamená být součástí, začlenění. (Anderliková, 2014)

3.1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Inkluze neboli inkluzivní vzdělávání chápeme jako proces, kdy umožňujeme veškerým dětem navštěvovat jednu školu, nejlépe v místě jejich bydliště, tak, abychom podporovali rovné vzdělávání pro všechny děti. Cílem je podporovat každé dítě a zapojit ho do života majoritní společnosti a také mu umožnit přístup k dílčím zdrojům, mezi které patří především trávení volného času, bydlení, školství či zaměstnání. Ve školách podporující inkluzivní vzdělávání se nacházejí heterogenní skupiny dětí. Děti se liší mateřským jazykem, pohlavím, národností, věkem, náboženstvím. Každé dítě je jedinečná lidská bytost, která potřebuje individualizovaný přístup. Ve třídě se vzdělávají děti bez postižení i s postižením, cizinci, děti nadané nebo sociálně znevýhodněné. V inkluzivním vzdělávání je dítě (člověk) individualita. Na odlišnosti pohlížíme jako na přirozené nebo jako na součást lidského života. Je zapotřebí pro efektivní inkluzivní vzdělávání přizpůsobovat obsah vzdělávacího systému individuálním potřebám dětí. Souhrn podpůrných opatření zajišťují vhodné podmínky pro edukaci dětí se SVP. (Vosmik, 2018)

Inkluzi rozdělujeme na sociální a školní. Sociální inkluze funguje tehdy, kdy je člověk se svojí individualitou společností přijat a plně se v ní může rozvíjet. Odchylky a rozdíly mezi jedinci obohacují společnost. Sociální etnika nám dávají právo na účast ve společnosti lidí, ve kterém se můžeme bez jakéhokoliv omezení pohybovat. Rovnocennost jedinců je založena na inkluzi. Rozmanitost se považuje za normální.

Školní inkluze by měla být pro jedince cesta, jak dosáhnout odpovídajícího stupně vzdělání a tím se i v budoucnosti uplatnit na trhu práce. (Anderliková, 2014)

Inkluze klade důraz na spolupráci mezi dětmi, otevřenost k jedinečnosti, jinakosti, možnost učit se od ostatních dětí. Dítě se SVP se plně zapojuje do života a aktivit školy. Stěžejní je, aby cítilo, že je součástí třídy a aby zažívalo úspěch, radost, pocit štěstí.

Častou překážkou inkluzivního vzdělávání je podfinancované vzdělávání, nedostatek pomůcek, nedostatek personálu, vysoké počty dětí ve třídách a nedostatečná informovanost společnosti, která inkluzi neshledala za žádoucí. (Vosmik, 2018)

3.2 PODPORA DĚTÍ SE SVP

Vzdělávání je založeno na rovném přístupu ke všem dětem bez rozdílu. Nerozhoduje barva pleti, rasa, pohlaví, druh víry, jazyk, národnost, majetek, zdravotní stav. Všichni jsme si rovni a máme stejná práva a povinnosti.

V souladu se Školským zákonem (č. 561/2004 Sb.) školská poradenská zařízení zajišťují speciální vzdělávací potřeby. Mezi školská poradenská zařízení patří pedagogicko - psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC). Děti, žáci a studenti mají právo na odpovídající podporu ve vzdělání. Vzdělávání musí odpovídat vzdělávacím potřebám a je nutné vytvořit podmínky pro naplnění a umožnění vzdělávání dětem se SVP. Dílčí body podpory jsou uvedené ve vyhlášce 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Součástí zmíněných vyhlášek jsou stanovená podpůrná opatření pro naplňování a dosahování cílů vzdělávání. (Fišer, Škoda, Svoboda, Zilcher, 2014)

3.3 PEDAGOGICKO - PSYCHOLOGICKÉ PORADNY (PPP)

V povědomí veřejnosti patří pedagogicko - psychologické poradny mezi nejznámější. PPP je poradenské zařízení, které je zaměřené na problematiku výchovy a edukaci dětí a mládeže. V poradnách pracují speciální pedagogové, psychologové, logopedi a sociální pracovníci. Doporučení o konzultaci či vyšetření mohou doporučit pedagogové, ale také může dojít k vyšetření na základě žádosti rodičů dítěte, zákonného zástupce dítěte.

Mladistvý od 15 let může požádat o konzultaci sám. V PPP posuzují klientovy schopnosti, fyzickou a mentální úroveň, dovednosti apod. (Vosmik, 2018)

Na základě vlastního uvážení nebo doporučení pedagogického pracovníka rodič s dítětem navštíví PPP. Dle výsledků vyšetření pracovníci poradny stanoví dítěti diagnózu, kterou sdělují rodičům nebo zákonným zástupcům dítěte a hledají vhodné řešení. Rodičům je nabídnuta pestrá nabídka podpůrných programů. Pokud se rodič rozhodne pro integraci dítěte do běžné mateřské školy, PPP provede psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku. Vypracuje zprávu, která bude obsahovat např. doporučení o přidělení asistenta pedagoga. Poradna naváže kontakt se zařízením, do kterého bude dítě docházet a bude s ním úzce spolupracovat. Pracovníci poradny navštěvují školské zařízení, sledují průběh vzdělávání, řeší případné problémy, podporují pedagogy, dohlížíjí, zda dochází k naplňování individuálního vzdělávacího plánu. (Mazánková, 2018)

Mezi nejčastější problematiky patří vyšetření školní zralosti. Posuzuje se připravenost pro školní docházku. Pokud dítě není zralé pro školu, je rodiči doporučen odklad školní docházky. Zabývá se poruchami vývoje osobnosti, pracuje s klienty s poruchami chování, mezi které patří záškoláctví, kriminalita, šikana, konflikty, toxikomanie, alkoholismus. Provádí poradenství pro volbu typu školy či volbu budoucího uplatnění (povolání). K vhodné volbě školy nebo zaměstnání respektuje zdravotní stav dítěte nebo mladistvého, jeho schopnosti, dovednosti a prospěch. PPP spolupracuje s řadou institucí, které přispívají k vhodné podpoře a pomoci klientovi. (Vosmik,2018)

3.4 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ CENTRA (SPC)

Speciálně pedagogická centra se zaměřují na určitý typ zdravotního postižení. Mezi klienty SPC patří smyslově, mentálně, tělesně postižení, lidé s vadami řeči a kombinovaným postižením. Většinou jsou SPC zřizována při speciálních školách. Jedná se o státní i nestátní speciální školy. SPC spolupracují se školami, ústavy, orgány státní správy, dále s rodinami handicapovaných dětí. V nejužší spolupráci je s pedagogicko-psychologickou poradnou. V současnosti zaznamenáváme nedostatečný počet SPC. (Vosmik, 2018)

Mezi úkoly SPC patří průběžné sledování a vyhodnocování vhodnosti zařazení dítěte se SVP do speciálního zařízení, poskytuje klientům podporu, ve spolupráci s odborníky (sociální pracovníci, lékaři) uskutečňuje terénní depistáž. Terénní depistáž spočívá ve vyhledávání cílové skupiny, tedy dětí se zdravotním postižením v konkrétním regionu. Klientům poskytuje poradenskou pomoc v oblasti profesního uplatnění, volby vhodného studia. Dle konkrétního zaměření SPC je centrum doplněno o další odborníky a spolupracovníky. Podporu může poskytnout etoped, logoped, rehabilitační pracovník, psychoterapeut, psychiatr, pediatr, neurolog. (Vosmik, 2018)

3.5 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Podpůrná opatření náleží dětem, žákům a studentům se zdravotním postižením ve formě speciálních metod, postupů a forem vzdělávání, k dispozici mají učební a rehabilitační pomůcky, speciální učebnice, didaktický materiál, podporu asistenta pedagoga. Snižují se počty dětí ve třídě, dochází k úpravám organizace vzdělávání atd. Naplňování podpůrných opatření jsou většinou popsána v individuálním vzdělávacím plánu dítěte, žáka nebo studenta. (Fišer, Škoda, Svoboda, Zilcher, 2014)

Podpůrná opatření rozděluje do pěti stupňů dle pedagogické, finanční a organizační náročnosti. Mateřská škola, a to i bez doporučení školského poradenského zařízení může využít první stupeň podpůrných opatření. Doporučením školského poradenského zařízení dítěti náleží podpůrná opatření druhého až pátého stupně. Pro aplikaci podpůrných opatření ve vzdělávání dítěte je nutný písemný souhlas zákonného zástupce dítěte.

První stupeň od roku 2006 obsahuje plán pedagogické podpory pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento druh podpůrného opatření škola zhotovuje samostatně bez předchozího doporučení školskými poradenskými zařízeními. (Kendíková, 2019)

3.6 PODPORA ASISTENTA PEDAGOGA

Česká republika prošla během posledních 25 let změnami v oblasti vzdělávání. Snahou bylo vytvořit stejné šance a podmínky pro všechny rovnoprávné členy naší společnosti. Právo na rozvoj individuálních předpokladů každého člena společnosti se stal prioritou. Ve školství je pro nás nejzásadnější změna, že jsme dospěli ke stanovisku,

že vzdělávání a výchova je pro všechny, tedy i ty s handicapem a nemusí probíhat jen ve speciálních školách, ale ve všech typech škol. V České republice bylo postupně zaváděno inkluzivní vzdělávání týkajících se dětí, žáků se speciálními potřebami. Inspiraci jsme našli v zahraničí, hlavně ve Velké Británii, Dánsku, Rakousku, Německu, Nizozemsku a v mnoha dalších zemích. Základem každé společnosti je vnímat a chránit hodnoty a práva každého člověka. Evropská agentura pro rozvoj speciálního a inkluzivního vzdělávání spolupracuje s Českou republikou od 1.5.2004. Spolupráce přinesla do naší země evropské trendy a zajistila pro většinu dětí, žáků se SVP odpovídající podmínky inkluzivního vzdělávání. Změnou ve školství byla nová pozice pro vzdělávání dětí a žáků se SVP. Asistent pedagoga je podpůrná asistenční služba, která se stala nedílnou potřebou inkluze. Zaznamenáváme nárůst asistentů pedagoga během posledních let. Ve školách od září 2018 bylo zaměstnáno 21 tisíc asistentů pedagoga dle statistických údajů MŠMT. Asistent pedagoga patří mezi podpůrná opatření, která nalezneme ve Školském zákoně. (Teplá, Felcmanová, Němec, 2019)

3.6.1 POZICE ASISTENT PEDAGOGA

Asistent pedagoga je ve školském zákoně definován jako pedagogický pracovník. Poskytuje podporu v mateřských, základních, středních, vyšších školách. Asistent pedagoga (AP) se nachází ve třídě, ve které se vzdělává dítě se SVP. AP je pro dítě velkým přínosem. Napomáhá ke zkvalitnění vzdělávání, zlepšení kvality života. Na základě doporučení ze školského poradenského zařízení je dítěti se SVP poskytnuto podpůrné opatření. Doba trvání podpůrného opatření v podobě asistenta pedagoga je většinou na dva roky, ve výjimečných případech lze dobu trvání prodloužit na čtyři roky. Před uplynutím platnosti doby podpůrných opatření může dojít k novému posouzení potřeb dítěte, žáka. Zákonný zástupce musí informovat o skutečnosti vypršení stanovené doby poradenského zařízení a požádat o navazující posouzení. (Kendíková, 2019)

3.6.2 KVALIFIKAČNÍ PŘEDPOKLADY ASISTENTA PEDAGOGA

V zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících jsou definovány požadavky pro výkon povolání asistenta pedagoga. Jestliže asistent pedagoga nesplňuje normy dle

zákona, musí zajistit zaměstnavatel navazující studium v akreditovaném vzdělávacím programu (odborný seminář, kurz, konference).

3.6.3 NÁPLŇ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

Náplň práce odpovídá individuálním potřebám konkrétního dítěte, kterou určuje individuálně školské poradenské zařízení. Pedagog zodpovídá za průběh a výsledky vzdělávání a asistent pedagoga pracuje pod jeho vedením.

V mateřské škole patří k obecným činnostem asistenta pedagoga u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami pomoc při tělesné, rozumové, mravní, řečové, estetické, pracovní výchově předškolních dětí. Naplňuje obsah rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Snaží se vést děti k soběstačnosti, samostatnosti a přípravě na povinnou školní docházku. Dětem se sociálním znevýhodněním pomáhá při aklimatizaci na prostředí školy, komunikuje se zákonnými zástupci dítěte a spolupracuje s komunitami, nejčastěji s romskou komunitou na půdě školy. Speciální podporu potřebují i děti nadané. Asistent pedagoga mimořádně nadaným dětem poskytuje podporu spočívající v podílení se na organizačním zajištění individuálního vzdělávacího plánu. (Teplá, Felcmanová, Němec, 2019)

3.7 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN (IVP)

Individuální vzdělávací plán slouží k naplňování individuálních potřeb dětí se SVP a dětí s mimořádným nadáním. Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu školy, kterou dítě navštěvuje a dále je potřeba k vypracování vyjádření o vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, speciálně pedagogickém centru. Můžeme využít doporučení odborného nebo praktického lékaře a dalších odborníků. (Fischer, Škoda, Svoboda, Zilcher, 2014)

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, individuální vzdělávací plán obsahuje tyto náležitosti:

- Identifikační údaje (jméno a příjmení, datum narození, bydliště).
- Školské poradenské zařízení.

- Časové a obsahové rozvržení vzdělávání dítěte.
- Úpravy vzdělávacího obsahu.

Ve výše uvedené vyhlášce v příloze č. 2 najdeme také vzor IVP, který můžeme využít při jeho tvorbě. (Kendíková, 2019)

Individuální vzdělávací plán napomáhá k zajištění speciálních vzdělávacích potřeb, je závazným dokumentem a je součástí dokumentace dítěte. Ředitel školy odpovídá za zpracování individuálního vzdělávacího plánu. Je zhotoven ve spolupráci se zákonným zástupcem dítěte a se školským poradenským zařízením. Povinností ředitele školy je seznámení zákonných zástupců dítěte s individuálním vzdělávacím plánem. (Fischer, Škoda, Svoboda, Zilcher, 2014)

IVP přináší přínos v několika oblastech:

- a) Dítěti IVP umožňuje pracovat dle jeho individuálního tempa a schopností. IVP pro dítě není překážkou, ale podporou tzn. slouží jako pomůcka k efektivnějšímu využití předpokladů dítěte. Cílem je nalézt optimální úroveň, podle které bude dítě pracovat.
- b) Učitel získané informace z průběhu vzdělání využívá jako zpětnou vazbu, podle které vyhodnocuje naplňování IVP, popřípadě dle výsledků upravuje individuální vzdělávací plán.
- c) Rodiče se v plné míře zapojují do přípravy a podílejí se na výsledcích práce dítěte.
- d) Účast dítěte ve vzdělávání zcela mění jeho roli. Bez IVP by bylo dítě pasivní.

(Zelinková, 2001)

4 MONTESSORI PEDAGOGIKA

4.1 MARIA MONTESSORI

Maria Montessori se narodila 31. srpna 1870 v Chiaravalle v Itálii. Rodiče Marie Montessori chtěli, aby se mohla vzdělávat, proto se celá rodina přestěhovala do Říma. Stala se studentkou medicíny. Studium předcházelo dostat povolení, jelikož studium medicíny bylo pouze pro muže. Maria Montessori se stala první ženou, která vystudovala medicínu a získala v Itálii lékařský diplom. Pokračovala ve studiu biologie, psychologie, filozofie v Itálii, Francii a v Anglii. Pracovní uplatnění našla na psychiatrické klinice s mentálně zaostalými dětmi. Tvrdila, že kromě lékařské pomoci potřebují tyto děti pedagogickou podporu. Za podpory státu vznikl ortofrenický ústav a Marie M. se stala jeho ředitelkou. Starala se společně s doktorem Montesanem o děti duševním postižením a kognitivními poruchami. Na konferencích bojovala za práva dětí a chtěla, aby byly respektovány. Děti se pod vedením Marie Montessori zlepšily, některé dokončily základní vzdělání. Rozhodla se vzhledem k dosaženým pokrokům zjistit, co dítě ovlivňuje během jeho rozvoje a vypracovala obsáhlý pedagogický materiál. V Pedagogickém institutu Univerzity v Římě se učila čtyři roky. Vytvořila prostor, kde se měly setkávat děti bez postižení. Maria Montessori otevřela „Dětský dům“ (Casa dei Bambini), kde se starala o padesát dětí se svojí asistentkou. Nechala zhotovit nábytek, aby vyhovoval svou velikostí dětským potřebám. K dispozici děti dostaly pomůcky, které sama vytvořila. (Poussin, 2018)

Děti Marie Montessori během pobytu v Dětském domě pozorovala, zajímala se o jejich přirozený vývoj ve vhodně připraveném prostředí. Zařazovala dle výsledků pozorování nové aktivity a pomůcky. V rámci výzkumu dospěla ke zjištění, že děti potřebují svobodu ve výběru a trvání činnosti, pořádek. Cílem zkoumání bylo objevení nové pedagogiky, kterou nazvala „vědecká pedagogika“ a stala se z ní Montessori metoda. (Seldin, 2017)

4.2 ŠKOLA PODLE MARIE MONTESSORI

Pedagožka Maria Montessori nepoužívala název škola, ale raději používala název Dětský dům. Název měl vystihovat domácí, rodinné místo. Cílem Dětského domu bylo

přípravit veškeré děti, včetně dětí se SVP, pro praktický život. Zajištěním vhodných podmínek se zde harmonicky rozvíjelo každé dítě. Snaha byla poskytnout dětem podporu, aby se mohly stát samy sebou.

Třídy byly označeny jako pokoje, kde byly děti rozděleny dle věku:

- Jesle: od narození do 18 měsíců.
- Dětská skupina: od 18 měsíců do 3 let.
- Dětský dům: od 3 let do 6 let.
- Základní škola: od 6 let do 9 let, od 9 let do 12 let.

V každém z pokojů dítě strávilo zhruba tři roky. Děti se v případě zájmu mohly jít podívat i do ostatních pokojů, říkalo se tomu „intelektuální procházky“. V průběhu školního roku bylo možné přeložit dítě do jiného pokoje z důvodu individuálního tempa dítěte. Takové dítě pokoje (třídy) nepřeskočí. Během tří let v určitém pokoji probíhá pokrok u každého dítěte v jiném časovém rozmezí. Každému dítěti je umožněno zvolit si své individuální tempo. Možnost volby dítěti nedává pocit, jestli je první nebo poslední. V Montessori škole se pojmy, zda je někdo pozadu nebo napřed, nepoužívají. Každé dítě by se mělo v kolektivu cítit spokojeně. (Poussin, 2018)

Využívá se věkových rozdílů složení skupiny dětí. Mladší děti se přirozeně učí od starších. Další výhodou je rozvoj sociálních dovedností, respektu, pomoc druhým, spolupráce. Děti se touto cestou připravují na skutečný život. (Kasper, Kasperová, 2018)

Montessori školy nepoužívají rozvrh, jaký známe třeba my, kde máme jasně vymezeno, od kdy do kdy se věnujeme určité činnosti. Dítě si zvolí činnost a věnuje se jí tak dlouho, jak potřebuje. Ve škole se konají pravidelně setkání s rodiči v různých formách (den otevřených dveří, individuální konzultace, pedagogické večery, informační večery). Klíčovým je vztah mezi rodičem a učitelem. (Poussin, 2018)

4.3 PŘIPRAVENÉ PROSTŘEDÍ PODLE MARIE MONTESSORI

Společnost a kultura je pro dítě obohacující, ale i složitá. Potřebuje se s okolním světem samo krok za krokem seznamovat a vrůstat do něj. Vhodné pomůcky a materiály

využívá k experimentování. Dítě se v Montessori škole učí dobrovolně to, co mu nabízí připravené pestré prostředí s ochotným pedagogem, který je připraven podat dítěti pomocnou ruku.

Učitel má za hlavní úkol připravit takové prostředí, které bude tvořeno bohatou nabídkou pomůcek k činnostem a bude odpovídat vývojovým období dětí. Připravené prostředí povzbuzuje a podněcuje k aktivitě. Podle Marie Montessori je prostředí posuzováno dvěma hledisky. První hledisko je postaveno na respektu didaktických principů a druhé pohlíží na školu jako na místo, kde jsou děti přátelé a spolupracují spolu. (Zelinková, 1997)

Atmosféra vycházející z připraveného prostředí představuje soubor kulturních, psychologických, sociálních, duchovních, materiálních podmínek, díky nimž se dítě přirozeně vyvíjí. Pečlivě připravené prostředí je uzpůsobeno pro děti a je pro ně motivující (vytváří vhodnou atmosféru pro jejich správný rozvoj). (Poussin, 2018)

Prostor se vyznačuje členěním třídy na jednotlivé koutky. Koutky jsou tvořeny otevřenými policemi, které jsou zaměřeny na konkrétní vzdělávací oblasti. Najdeme zde např. koutek zaměřený na praktický život, naše smysly, předmatematické dovednosti, jazykovou výchovu, kosmickou výchovu, umění, pohybové aktivity, hudbu. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

Třída včetně pomůcek by měla být estetická, přitažlivá pro dítě. Zohlednit bychom měli při vytváření třídy dětskou fantazii, aby dítě třída maximálně přitahovala a cítilo se zde spokojené. (Kasper, Kasperová, 2018)

4.3.1 PRAKTICKÝ ŽIVOT

Procvičováním aktivit zaměřených na každodenní život se děti seznamují s nezbytnými činnostmi a procvičováním dochází k upevnování návyků. Dětem jsou k dispozici skutečné předměty uzpůsobené jejich věku. Nejsou to žádné hračky či napodobeniny. V praktickém životě pečujeme o vlastní osobu, kontaktujeme se s jinými lidmi a pečujeme o okolí. V péči o vlastní osobu zařazujeme činnosti mytí rukou, česání, čištění zoubků. Kontakt s jinými lidmi učí děti základním společenským normám chování

např. aby dítě umělo pozdravit, poděkovat. Péče o okolí se vyznačuje např. úklidem, zaléváním květin atd.

Nácviku praktického života předchází předcvičování. Jedná se o cvičení, která slouží k pohybové kontrole a ke správné koordinaci pohybů (chůze po čáře s dodržováním ticha, zavírání dveří, přenášení věcí se snahou docílit klidu). Zvládnutím aktivit se dítě posouvá a postupuje k dalším připraveným aktivitám, které dělíme na aktivity suché a mokré (přelévání zrníček, nabírání lžící, mytí rukou, přelévání vody, krmení zvířat, čištění bot, utírání prachu). Učitel činnosti beze slov a pomalu předvede a dítě celý proces pozoruje. Učitel může činnost přerušit pohybem ruky a sdělit dětem důležitou informaci týkající se činnosti např. nůž je ostrý. Utváření osobnosti dítěte ovlivňuje spojení koordinace, pohybů a smyslů. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

4.3.2 VÝCHOVA SMYSLŮ

Prostřednictvím hmatu, zraku, chuti, sluchu a čichu pomáhají smyslové pomůcky zhodnotit a objasnit svět, pochopit ho, porozumět mu. Sociální a psychomotorický rozvoj každého dítěte je středem zájmu smyslové výchovy. Skladba pomůcek je rozdělená dle konkrétních vlastností (tvar, barva, struktura materiálu, velikost, zvuk). Dítě prostřednictvím vnějších podnětů z prostředí věnuje pomůckám maximální pozornost. Děti si manipulací s předměty prohlížejí, vnímají je čichem, sluchem, nebo třeba chutí. Cesta začíná uchopením předmětu, pokračuje pochopením a v paměti na konci zůstávají zkušenosti s předmětem. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

Vzdělávací nabídka smyslových aktivit obsahuje stavbu stavebnic sloužící k posloupnosti (od nejmenší po největší), rozpoznávání zvuků (zvukové pexeso-tvorba párů zvuků, třídící aktivity dle velikosti, barvy, tématu, tajemný sáček, rozpoznávání barev (hledání párů, odstínů či přiřazování stejně barevných předmětů), rozpoznávání zvuků. (Poussin, 2018)

4.3.3 MATEMATIKA

Dítě od útlého věku získává matematické dovednosti vlivem získaných zkušeností s předměty, které ho obklopují. Dítě vnímá délku, výšku, hloubku, šířku. Experimentováním dítě objevuje svět. K matematickému materiálu může dítě přistoupit

v momentě, když začíná třídit předměty. Montessori pedagogika klade důraz na objevování, poznávání a experimentování, jelikož si dítě (člověk) nejlépe zapamatuje a pochopí to, co sám objeví. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

Matematické aktivity dle Marie Montessori jsou např. spočítat několik vybraných předmětů, prohlédnout si obrázek a spočítat určité prvky na obrázku, řazení čísel od 1 do 9, ke každému číslu přiřadit odpovídající počet předmětů, pexeso s motivem čísel, obtahovat čísla, rozpočítadla, kresba čar a později čísel, hra s využitím žetonů, během vyprávění spočítat, o kolika o předmětech bylo mluveno atd. (Poussin, 2018)

4.3.4 JAZYKOVÁ VÝCHOVA

Jazyková výchova je uskutečňovaná jak v mateřské škole, tak i ve škole základní. Pro začátek psaní je žádoucí vystihnout dobu, kdy má dítě potřebu samo psát. V mateřské škole se zdokonaluje jemná motorika, proto jsou dítěti k dispozici různorodé činnosti ke zdokonalení se v této oblasti. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

Jazykové aktivity obohacují slovní zásobu dítěte. Mezi takové aktivity patří např. pojmenovávání předmětu, kterými je dítě obklopeno, kresba obrázku z příběhu, který jsme dítěti vyprávěli, prohlížení fotografií s komentováním, zpívání písniček, vymýšlení příběhů, vymýšlení pokračování příběhu, zvolit si předmět a mluvit o něm, básničky, hledání slov začínající na určité písmeno, čtení a prohlížení knížek atd. (Poussin, 2018)

4.3.5 KOSMICKÁ VÝCHOVA

V Montessori pedagogice je kosmická výchova specifikem. Oblast se vzájemně propojuje a prostupuje do ostatních oblastí. V základní škole používáme název kosmická výchova. Rozšiřující aktivity a tematické projekty jsou dětem nabízeny v mateřské škole. Projekty a činnosti se harmonicky propojují a jsou celistvé. Předáváme dětem ucelené poznatky, obsah se vzájemně propojuje. Dítěti učitel pomáhá, aby ve světě našlo své místo a aby pochopilo a poznalo ho. V této oblasti se dítě snaží poznat a objevit vlastní „já“. Dítě zde objevuje a poznává souvislosti okolního světa (naše planeta Země, sluneční soustava, říše rostlin a živočichů). (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

4.3.6 HUDBA, POHYBOVÉ AKTIVITY A UMĚNÍ

Marie Montessori a Anna Maria Maccheroni (spolupracovnice) navrhly, že děti budou vyučovat v hudbě, aby zapojily jejich verbální, motorické, intelektuální a smyslové schopnosti. K hudbě využívaly pomůcky (zvonky, zvukové hranoly) a činnosti, které podporovaly přístup k práci s hudbou, hlasem, rytmem, tělesným vnímáním, sluchem. Hudba představuje nezbytnou složku v připraveném prostředí. Začleňovat ji do vzdělávání můžeme denně. (Spinelli, Carbone, Maugin, 2019)

Hudba, pohybové aktivity a umění jsou do připraveného prostředí začleněny. Mohou se promítat i do zájmových kroužků, které některé školy nabízejí dětem. Dle jednotlivých oblastí jsou pomůcky rozděleny a uloženy na svých místech v policích. Pomůcky by měly být příjemné na omak, estetické, aby byly pro děti atraktivní a přitažlivé. Pomůcky, hračky jsou rozmístěny způsobem, aby je mohly děti plně využívat k činnostem a měly k nim snadný přístup (aby na ně dosáhly). (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

Dítě během uměleckého konání uplatňuje svou kreativitu. Aby se kreativita mohla rozvíjet, musíme dát dítěti dostatečný prostor. Podstata činností dle M. Montessori je tvořená výchovou ruky, oka, ducha. Výtvarnou činností dítě znázorňuje, co vnímá a cítí. (Spinelli, Carbone, Maugin, 2019)

4.3.7 ELIPSA

Ve třídě nalezneme místo, kde se společně setkávají děti. Toto místo je jedinečné, vyznačenou elipsou na koberci. Děti se zde setkávají denně každé ráno, seznamují se s denním plánem, sdělují si své pocity. Den končí opět na tomto místě zhodnocením práce, výměnou poznatků, oceněním spolupráce. Formou svobodné volby práce probíhá individualizace. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

4.4 EDUKACE DĚTÍ SE SVP

Pro aplikování principů Montessori pedagogiky je základním předpokladem, jak u běžné populace, tak i u dětí se SVP, respektovat rozdílnosti obou skupin. Běžná populace a děti se SVP mají rozdílné psychické úrovně.

Rozdílné psychické reakce jsou patrné a snadno rozeznatelné:

- A. Spontánní zájem dětí psychicky opožděné neprojevují, musíme je k činnosti podněcovat a vhodně motivovat.
- B. Chyby většinou nevnímají, a když chybu poznají, jsou lhostejné a nezajímají je, na chyby jsou méně citlivé.
- C. Mají nižší schopnost rozlišování, percepce, diferenciací.
- D. Často je zajímají a zaměřují se na nepodstatné a podružné znaky.

Výraznou pomoc během činností dětí bez SVP nepotřebují, zatímco děti se SVP pomoc učitele potřebují, protože by edukace během aplikace Montessori pedagogiky byla neefektivní. Podle Marie Montessori je nesprávné zasahování do činností z důvodu bránění dítěti v samostatnosti. S ohledem na individuální schopnosti dětí se SVP je žádoucí a nezbytné, aby pedagog působil velmi výrazně a podněcoval děti se SVP k činnostem, protože tyto děti mají nižší aktivitu a spontánnost během výběru hry, činností apod. (Zelinková, 1997)

4.5 VYUŽITÍ MONTESSORI PEDAGOGIKY U DĚTÍ SE SVP

Maria Montessori měla první pedagogické zkušenosti z oblasti péče o mentálně postižené. Odlišnost od ostatních lékařů byla v jejich názorech. Byla přesvědčena, že duševní méněcennost není problém lékařský, ale pedagogický. V Turíně v roce 1898 vedla přednášku na téma „O mravní výchově,“ kde svoje myšlenky přednesla. V roce 1909 ve své výzkumné zprávě sdělila, že prospěch z metod vytvořených pro práci s mentálně postiženými dětmi můžeme využít pro všechny děti (zdravé, handicapované). Hlavním předpokladem k úspěšné aplikaci metod podle Marie Montessori je respektování rozdílů u všech dětí, vyplývajících z rozdílné psychické úrovně (odlišných psychických reakcí). Mentálně postižené děti potřebují mnohem vyšší podporu učitele než ostatní děti. Příprava pomůcek je náročná, protože o ně postižené děti nemusejí mít zájem, proto musí být estetické, aby dítě zaujaly. Na obsah didaktického materiálu jsou kladeny menší nároky, abychom u dítěte se SVP docílili samostatnosti. (Zelinková, 1997)

V Anglii v roce 1940 využil M. Jordan metody Marie Montessori při práci s tuberkulózními dětmi, v Indii byly využity téhož roku s mentálně postiženými dětmi,

v USA se v roce 1960 aplikovaly metody na sluchově a řečově postižené děti, v Turíně roku 1962 byly metody využity při práci s mentálně postiženými dětmi. (Anderlíková, 2014)

PRAKTICKÁ ČÁST

5 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Data, která slouží ke kvalitativnímu výzkumu získáváme z každodenního života. Získané data nám přibližují život jedince, včetně jeho rodiny za určitý časový interval. Nejčastějším způsobem získání dat je sběr dokumentace, pozorování, nebo dotazování. Kvalitativní výzkum je realizován s využitím intenzivního a delšího kontaktu se situací jedince, terénem nebo skupinou jedinců. (Hendl, 2012)

Přednosti kvalitativního výzkumu:

- a) Výzkumníkům umožňuje navrhovat teorie.
- b) Zkoumáním jedince, události, skupiny získáváme podrobný (hloubkový) popis.

Nevýhody kvalitativního výzkumu:

- a) Sběr a analýza dat je časově náročná etapa.
- b) Výzkumník může výsledky kvalitativního výzkumu ovlivnit osobními preferencemi.

(Švaříček, Šedová, 2007)

5.1 CÍLE VÝZKUMU

Výzkumný cíl se vztahuje k výzkumnému vzorku kvalitativního výzkumu. K definování cílů se využívají pojmy např. popsat, vysvětlit, prozkoumat, odkrýt, porozumět. Výzkumné cíle poskytují zpětnou vazbu, nějaké vodítko ke změně, co zlepšit., směřovat k možným řešením. Zvolit si jeden cíl není žádoucí. Kvalitativním výzkumem bychom měly naplňovat více cílů, jejichž naplňováním by se k sobě měly přibližovat tzn. cíle by měly být synergické. (Hendl, 2012)

Cíle kvalitativního výzkumu:

1. Odkrýt a popsat edukaci dívky se SVP v běžné mateřské škole s využitím prvků Montessori pedagogiky.

2. Prozkoumat vývoj dívky před nástupem do preprimárního vzdělávání.
3. Porozumět životu dívky s diagnózou poruchy autistického spektra (PAS).

5.2 FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Výzkumný problém by měl být formulován tak, aby jasně vystihoval, čemu se budeme ve výzkumu věnovat. Vychází z formulace výzkumného cíle. Výzkumný problém představuje něco, s čím neumíme zacházet, nebo čemu nerozumíme. Potřebujeme získat o daném jevu další informace, které by nám pomohly pochopit zkoumaný objekt výzkumu. V souladu s výzkumným problémem musí být stanoveny výzkumné otázky. (Švaříček, Šedová, 2007)

Výzkumný problém:

1. Výzkum se bude zabývat vzděláváním dětí v běžné mateřské škole, která k edukačnímu procesu využívá prvky Montessori pedagogiky.
2. V běžné mateřské škole se v rámci inkluze vzdělávají děti se SVP.

Výzkumné otázky:

1. Jaký vliv bude mít využití prvků Montessori pedagogiky během edukace dívky se speciálními vzdělávacími potřebami a ostatních dětí v běžné mateřské škole?
2. Bude edukace dívky se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné mateřské škole naplňovat její potřeby?

5.3 METODY

V kvalitativní výzkumu bylo využito několik metod k získání potřebných dat. Informace (data) vycházely z dlouhodobého přímého pozorování dívky se SVP během edukace, analýzy dokumentů a zpracované kazuistiky tzn. případové studie. Další doplňující informace byly získány z pravidelných konzultací se zákonnými zástupci dívky, s pedagogickými pracovníky a spoluprací se speciálně pedagogickým centrem.

5.3.1 POZOROVÁNÍ

Pozorování je v kvalitativním výzkumu náročná metoda sběru dat. V literatuře se můžeme setkat s několika variantami pozorování. Základním druhem pozorování je zúčastněné pozorování. Zúčastněné pozorování je dlouhodobé, reflexivní a systematické sledování, které se odehrává ve zkoumaném terénu. Pro studium školní třídy je pozorování vhodné, protože nenarušuje schéma edukačních procesů a sociální interakce. Cílem pozorování je zachytit, jak vypadá daná situace a co se děje okolo něj. Získaná data by měla být detailní a přesná. Pozorování může být přímé a nepřímé. Přímého pozorování se badatel účastní v čase průběhu zkoumaného jevu. Nepřímé pozorování je definováno jako sledování záznamu proběhlého jevu. Záznam zkoumaných jevů slouží k výzkumu. (Švaříček, Šedová, 2007)

Dlouhodobé přímé pozorování proběhlo v běžné mateřské škole během každodenní edukace dívky se SVP. Pozorování bylo uskutečňováno ve školním roce 2017/2018 a 2018/2019.

5.3.2 ANALÝZA DOKUMENTŮ

Analýze dokumentů předchází fáze sběru dat. Shromážděná data jsou obvykle ve formě textu. Využíváme záznamy z pozorování, přepisy rozhovorů, dokumenty týkající se objektu výzkumného šetření. Na začátku analýzy jsou většinou data nestrukturovaná, rozsáhlá. Je potřebné, data zredukovat. Výsledky analýzy dat se snažíme interpretovat jako celek. (Hendl, 2012)

Získaná data z pozorování, konzultací s pedagogy, zákonnými zástupci dívky, speciálním pedagogem ze speciálně pedagogického centra, byla využita pro zpracování podrobné případové studie dívky se SVP.

5.3.3 KAZUISTIKA

Pojem kazuistika je používán ve vztahu k moderním vědám jako synonymum slova případová studie, která přináší užitek. Případová studie je podrobné, detailní studium jednoho konkrétního nebo několika případů. Čas je základním rysem případové studie. Pokud má naplnit svůj účel, kterým jsou interpretování a porozumění událostí spojené se

zkoumaným případem, musíme vynaložit velké množství času. Zahraniční výzkumníci zjistili, že pozitivní výsledky studie vychází s dlouhodobou spoluprací se zkoumaným případem. Konec případové studie není zřejmí, je otevřený. (Švaříček, Šedová, 2007)

Zákonní zástupci dívky během konzultace souhlasili, aby výsledky dlouhodobého pozorování v mateřské škole a analýza dokumentů mohly být využity ke vypracování podrobné studie o dívce se SVP. Konzultace s rodiči se konaly pravidelně každý den.

Případová studie byla tvořena osobní, rodinnou a školní anamnézou. Školní anamnéza obsahovala podrobný popis jednotlivých školních roků.

Struktura popisu školního roku:

- A. Popis edukace dívky se SVP v mateřské škole.
- B. Obsah individuálního vzdělávacího plánu.
- C. Vyhodnocení naplňování individuálního vzdělávacího plánu.
- D. Shrnutí edukace během školního roku.

5.4 CHARAKTERISTIKA MÍSTA ŠETŘENÍ

Místem šetření, kde docházelo k dlouhodobému pozorování, je mateřská škola, do které dívka se SVP začala docházet. Skládá se z 6 tříd, 4 třídy se nacházejí v budově mateřské školy, zbylé dvě třídy fungují na odloučeném pracovišti. V několika třídách pracují asistenti pedagoga a školní asistent. Jeden asistent pedagoga pracuje se mnou a mojí kolegyní ve třídě, kde je začleněná dívka s PAS. I když se jedná o mateřskou školu běžného typu, nabízí vhodné podmínky pro vzdělávání všech dětí, tedy i pro děti se SVP. Třídy jsou uspořádané do jednotlivých koutků, disponují pomůckami pro všechny děti, prostředí je podnětné a estetické. K uspořádání a vytvoření vhodného prostředí bylo využito prvků Montessori pedagogiky, které se nám osvědčily jako žádoucí v předškolním vzdělávání. Škola dbá na bezpečnost a hygienu. Třídy jsou tvořeny heterogenními skupinami dětí.

Mateřská škola pravidelně doplňuje třídy vhodnými a aktuálními pomůckami, hračkami a dostatečným množstvím materiálů na tvořivé činnosti.

Před nástupem dívky se SVP se ve třídě uskutečnilo několik změn, abychom dívce co nejvíce ulehčili orientaci v novém, pro ni neznámém prostředí. Třída již byla rozčleněná dle jednotlivých vzdělávacích oblastí, ale chtěli jsme docílit toho, aby dívka, když se ocitne v jakékoliv části třídy, lépe pochopila, co se kde nachází. Každý „koutek“ jsme opatřili tabulkou s konkrétním obrázkem daného koutku např. domácnost (kuchyňka) má tabulku s obrázkem pana kuchaře, vařečky, zeleniny a ovoce. Dále se ve třídě nacházely koutky jako jsou např. hudba, tvoření, kostky, pohyb, knihy a písmena, manipulační hry, společenské hry, divadlo, doprava, experimenty.

Třída obsahovala spoustu didaktických pomůcek inspirovaných alternativním směrem. Montessori pomůcky měly a stále mají ve třídě své nezastupitelné místo a uplatnění. Na rozvoj motorické zručnosti jsme využívali labyrinty, balanční pomůcky, stavební kostky různých tvarů a velikostí, dřevěné korálky na navlékání, hry s ozubenými kolečky, dům se zámkami. Pomocí didaktických hraček jsme chtěli děti nenásilnou formou rozvíjet ve všech oblastech, proto jsme třídu s kolegyněmi vybavily různými hmatovými hrami, vkládacími kostkami, kostkami s vodou, dřevěnými puzzlemi, počítadly, pexesy, logickými hrami, vývojovými puzzlemi atd. Abychom dětem dostatečně přiblížily praktický život a domácnost, doplnily jsme dětskou kuchyňku o krásné dřevěné nádoby, čajový servis, ovocem a zeleninou na rozkrajování nebo dětskými váhami. K úklidu jsme doplnily smetáčky a lopatky uzpůsobené velikostí pro děti předškolního věku. Abychom děti poznaly a pochopily svět kolem nás, koutek experimenty byl doplněn o mikroskop, lupy.

Každodenním zařazováním Montessori aktivit jsme chtěly děti rozvíjet, podporovat je, abychom u nich docílily co největší samostatnosti a vhodně je připravily na vstup do základní školy. Některé činnosti nalezneme v přílohách bakalářské práce.

Dívce se SVP jsme na jejím místě u stolu nalepili její fotografii a obrázkovou značku, kterou má ve třídě každé dítě svoji. Na skříňku otec připevnil dřevěnou laťku (ve svislé poloze) s nalepeným suchým zipem, abychom mohli uskutečňovat strukturalizaci.

Snazily jsme ke vzniklým okolnostem přistupovat zodpovědně. Po přizpůsobení edukačního prostředí se pedagožky soustředily na sebe a dohodly se, že se přihlásí na kurz od MŠMT k dané problematice.

Před nástupem dívky se SVP jsme se zúčastnily akreditovaného kurzu MŠMT „Základní principy a specifika vzdělávání dětí s PAS,“ abychom se podrobněji seznámily s konkrétní problematikou a se specifiky práce s těmito dětmi (speciálně pedagogický přístup, strukturalizace, vizualizace, denní režim dítěte s PAS atd.). Kurz byl pro nás přínosný a velice obohacující, protože jsme se v minulosti nesetkaly a nepracovaly jsme s dítětem s poruchou autistického spektra.

Ve třídě, kde docházelo k edukaci dívky se SVP, se nacházela heterogenní skladba skupiny dětí, celkový počet dětí ve třídě byl 28 dětí. Pedagogická podpora byla zajištěna dvěma učitelkami mateřské školy a asistentem pedagoga.

Podmínky pro edukaci dívky se SVP byly upraveny v souladu s jejími potřebami a individuálními zvláštnostmi tak, aby docházelo k efektivnímu inkluzivnímu vzdělávání.

5.5 VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkumný vzorek případové studie byla dívka se speciálními vzdělávacími potřebami, které budeme říkat Alena. Na základě odborných vyšetření jí byla před třetím rokem věku diagnostikovaná porucha autistického spektra (PAS). Alena v současné době navštěvuje mateřskou školu běžného typu, kde se za podpory asistenta pedagoga uskutečňuje preprimární vzdělávání. Během edukace potřebuje nastavení podpůrných opatření ve třetím stupni.

Výzkumný vzorek byl vybrán záměrně jeden, z důvodu podrobného zkoumání konkrétního případu dívky se SVP. Pozorování bylo intenzivní, konalo se pravidelně každý den po dobu dvou školních roků (2017/2018, 2018/2019).

6 PŘÍPADOVÁ STUDIE

Diagnóza dívky se SVP

- PAS Dětský autismus, expresivní porucha řeči a receptivní porucha řeči.

Alena trpí závažnou a dlouhodobou neurovývojovou poruchou způsobenou dysfunkcí mozku. Tato závažná a dlouhodobá porucha znemožňuje adekvátní orientaci ve světě, adekvátní a smysluplnou komunikaci se světem. Porucha autistického spektra závažně ovlivňuje všechny psychické funkce, je narušena emotivita, efektivita chování, jednání, myšlení, vnímání, těžce narušen vývoj osobnosti. Patologické psychické projevy omezují sociální orientaci a adaptaci v běžném sociálním prostředí. Vyžaduje neustálý dohled a specifický přístup edukativní a ochranný.

6.1 RODINNÁ ANAMNÉZA

Alena vyrůstá v úplné rodině, kterou tvoří rodiče dívky a její starší sestra. Rodina pochází ze Slovenska, ale žijí delší dobu v České republice. Doma mluví jejich mateřským ale i českým jazykem. Matce je 42 let, je vdaná, má vysokoškolské vzdělání, pracuje jako překladatelka a je zdravá. Otec dívky je 40 let, je ženatý, má středoškolské vzdělání, zaměstnán je jako dělník ve výrobě a je zdravý. Dívka s PAS má sestru, 6 let, navštěvuje mateřskou školu běžného typu a po zdravotní stránce jí chybí ledvina, jinak je zdravá. Dědičné vlivy (heredita) mohou být z matčiny strany. Bratranec a sestřenice jsou postižení. Teta matky je alkoholička.

Dle vyjádření psychologky ze střediska rané péče je rodinná anamnéza bez nápadností.

6.2 OSOBNÍ ANAMNÉZA

Průběh těhotenství

Druhé těhotenství matky proběhlo bez komplikací, pravidelně docházela na kontroly. V posledním týdnu těhotenství následovaly četnější kontroly matky bez žádných

komplikací. Matka rodila spontánně. Porodní délka dívky byla 50 cm, porodní hmotnost 4000 g. Porod proběhl v termínu a bez jakýchkoliv komplikací.

Vývoj dívky

Dívky vývoj od narození byl následující. Sedět začala v 8. měsíci, lezla v 9. měsících, stála s oporou kolem 9.-10. měsíce, sama chodila ve 14. měsíci. Nástupem 14. měsíce začala povídat slova máma, táta. Později nenapodobovala některé zvuky např. jak dělá pejsek, kočička. Proběhlo foniatrické vyšetření, které ukázalo všechno v naprostém pořádku, dívka slyší dobře. Základní zvuky s menší nepřesností po druhém roce věku už zvládala.

Maminka sdělila, že se dívka kolem jednoho roku věku jevila normálně, byla to velmi hodná holčička, bezproblémová, vystačila si při hře sama. Po roce již byly patrné rozdíly, kde matka viděla, že je dívka jiná. Nemluvila, jediné, co říkala bylo „pí pí“ (potřeba močení), „du do“ (potřeba napít se), vydávala nesrozumitelné hlásky. Měla svou řeč, žvatlala a její řeči rodiče moc nerozuměli. Matka nevěděla, čeho se dívka dožadovala, protože později všechno řešila pláčem. Do dvou let dívka k rodičům pro pochování, k pomazlení vůbec nepřišla.

Sociální chování

Kolem druhého roku byla nemocná, to matka u Aleny vnímala vyšší zájem o její osobu, hodně se chtěla chovat a plakala (po mamince). Alena nevyhledávala kolektiv, byla samotářská. Se svojí sestrou si např. zatancuje (Kolo, kolo mlýnský) protože má ráda hudbu, jinak si se sestrou nehraje, vystačí si sama. Někdy si odešla hrát sama do pokojíčku a vystačila si zde se svou hrou. Kvalita sociálního kontaktu byla velmi slabá, dívka nejevila spontánní zájem o sociální kontakt. Matka se snažila dívku zaujmout a navázat s ní kontakt přes různé hračky z oblasti zájmu dítěte. Alena se o hračky zajímala, ale matka byla stejně v pozadí, protože pozornost směřovala k předloženým hračkám. V kontaktu s matkou výrazně chybělo sdílení předmětu zájmu prostřednictvím očního kontaktu (mluvíme o triadickém dělení pozornosti).

Na zavolání jejího jména reagovala sporadicky asi v polovině případů. Odmalíčka si cucala paleček. Měla malého plyšového medvídka, kterého všude nosila, i s ním spala.

Dívka se ráda mazlila, měla ráda lechtání, u kterého se smála. Alena si hledala sama nějakou činnost, protože se s dětmi ani s cizími lidmi nekontaktovala, nejevila o ně zájem. Sestra se dívku s PAS snažila zapojit do své hry, ale byla odmítána. Dívka starší sestřičku odmítala, nechtěla ji vzít ani za ručičku.

Komunikace a řeč

První slůvka dívka žvatlala v 18 měsících (baba, mama, tata), ve 2 letech a 4 měsících už tato slova nepoužívala. Ohlásila potřebu uspokojení fyziologických potřeb slovem „pípi“, jinak měla svou vlastní nesrozumitelnou řeč. Do dvou let skoro vůbec nezaplakala, jen velmi málo. Později prostřednictvím pláče vyjadřovala potřebu pomoci např. u hry. Kolem 13. měsíce ukazovala prstem (ukazováčkem) na osoby při položených otázkách např. Kde je maminka?

V případě, že dívka něco potřebovala, přiklonila se k matce doprovázeným nevrlym zvukem, bez očního kontaktu. Matka z takového jednání neuměla určit, co dívka potřebuje, tak jí zkoušela nabízet (např. jídlo, pití) do té doby, než si dívka nevzala, co chtěla, co vyžadovala. Pokud matka dívce předkládala nesprávnou nabídku, byla dívka opět mrzutá. Matka popsala situaci, kdy dívka stojí u skříně s dobrotami a neadekvátně se projevuje, dokud nějakou pochutinu nedostane. Rukou neukáže, co potřebuje. O sobě se nevyjadřuje ani gestem, když se jí něco povedlo třeba při hře, zatleskala si. Na obrázku při výzvě „kde je“ ukazovala prstem, ale na instrukci „dones z obýváku“ nereagovala, nerozuměla jí. Měla naučené pokyny, které plnila (kostky dej do krabice), dále rozuměla, když se řeklo „jdeme koupat, jdeme pá“ (dívka se přesunula na správné místo). Hlavou na otázku typu ANO/NE nekývala, oční kontakt nepoužívala, druhému pohlédla do obličeje velmi zřídka a krátce.

Zájmy a hra

Alena si odmalička hrála sama. V dětské postýlce si sama vydržela hrát třeba dvě hodiny. Vkládat dřevěné dílky do vkládací kostky se naučila v roce, pracovala pomalu a plně se soustředila na činnost. Měla ráda manipulaci s kostkami a skládání velkých pěnových puzzlí.

Alena měla ráda červenou a modrou barvu, tudíž si cíleně mezi hračkami vybírala předměty těchto barev. Ráda si hrála s dílky stavebnic, s puzzlem, kostkami. Z kostek stavěla komínky, dílky řadila vedle sebe. Z různých předmětů vybírala a řadila k sobě červené a modré předměty nebo z nich dělala řady. Bavilo ji rozhazovat to, co jí rodiče postavili. V dětském pokoji měla pěnové puzzle, do kterých vkládala písmenka. Dobře zvládala manipulovat s obrázkovými vkládačkami a to i s těmi, které neznala a neměla je naučené (dílky přiřadila, ale obrázkem se neřídila).

Alena měla ráda zpěv, napodobovala pohádkové postavičky z televize. Při sledování pohádky opakovala přesně to, co dělala její oblíbená postavička v televizi např. lehla si, dupala. Smích a jiné emoční projevy nenapodobovala. Během dne matka zaznamenala, že dělá dívka pohyby jako postavička z pohádky.

U Aleny chyběla spontánní napodobivá hra. Matka nabízela dívce nádobíčko, auto, panenku, ale dívka se otáčela zády. V oblíbené měla vkládací kostku, se kterou si opakovaně několikrát po sobě hrála, soustředěně vkládala dřevěné dílky do vkládací kostky a po vložení posledního dílku vkládací kostku vysypala. Dělala jen to, co sama chtěla, odmítala řízené činnosti, které ji nabízeli rodiče.

Adaptabilita, emocionalita

Spontánně uklízela hračky i domácnost tak, aby to bylo správně, ve stejné poloze z důvodu, že potřebovala mít věci kolem sebe porovnané. Alena pozorovala i okolí např. když matka seděla a nohy překřížila, dívka matce nohy narovnávala tak, aby je měla rovně (u toho nevrle mručela). U Aleny převládal mimický výraz v obličeji neutrální, nenapodobovala emoční vyjádření druhého. Hrůzu měla z pohybu dozadu (na houpačce), jinak dívka neměla strach, nebála se. Matka sdělila, že po druhém roce si všimla, že si jí dívka více hlídá, sleduje ji a doprovází ji na WC apod.

Motorika, aktivita

Alena zvládala ve 2 letech a 5 měsících jezdit na stabilním odstrkovadle, na venkovním hřišti zvládla sjet ze skluzavky. Schody zdolávala sama lezením po čtyřech, s pomocí úchopu za ruku šla a přisunovala nohy. Míč hodila, přinesla ho, ale nechytala ho. Ráda tancovala na hudbu. S oblibou ležla na postel a na jiný nábytek. Ráno dívce

trochu trvalo, než se úplně probudila. Měla menší potřebu spánku, občas přes den hleděla do prázdna.

Vnímání

Změnou chování rodiče poznávali, že Alenu něco bolí, trápí. Převládala výrazná preference červené a modré barvy. Foniatrické vyšetření potvrdilo, že dívka slyšela dobře. Matka hrála na piano, zpívala, to se dívce líbilo, sedávala si k ní a poslouchala ji. Slyšenou písničku byla dívka schopná najít ve zpěvníku podle viděného obrázku u každé písničky.

Rozumové schopnosti, kresba

Alena se zajímala o nové věci, ale často se stávalo, že po měsíci už jí to nezajímalo a činnosti se vyhýbala. Skládala na základě vizuální paměti, dobře si poradila s neznámými vkládačkami. Snadno skládala jednodušší puzzle, komentovala složený obrázek např. ovečky s dívčíným dodatkem „bé“. Zvládala pojmenovat prsty na ruce. Spontánně rozlišovala předměty dle barev, řadila vkládací tvary kostky dle velikosti. U kresby v 2 letech a 4 měsících moc nevydržela, za podpory dospělého vydržela u činnosti krátký čas a neochotně čárala.

Sebeobsluha

Alena po druhém roce života zvládala najíst se sama za použití rukou, napichovala jídlo na vidličku, nechala se krmit od dospělého. S pomocí matky, když jí přidržovala hrníček se zvládala napít, nebo pila z láhve s brčkem. Zvládla si sundat čepici a uměla si nazout bačkorky. Potřebu dívka zvládla ohlásit, jeden z rodičů ji vysadil na nočník. Ruce si pod vedením dospělého snažila omývat sama.

Shrnutí vývoje dívky

Vývoj Aleny byl popsán od narození do 2 let a pěti měsíců. Alena byla klidná milá holčička, která se od raného dětství odlišovala od svých vrstevníků. Odlišnosti zaznamenali i sami rodiče, protože sledovali odlišné chování než u jejich prvorozené dcery. Vývoj schopností a dovedností dívky byl výrazně nerovnoměrný. V oblasti abstraktně vizuálního myšlení prokazovala dovednosti, jako její stejně staří, i starší vrstevníci okolo tří let. Vývoj se výrazně opožďoval v oblasti sociálních dovedností,

komunikace, hry. Zde byla dívka prisuzována orientační úroveň ročního dítěte. Nejevila zájem o běžnou sociální interakci, upřednostňovala podnětné prostředí. V oblasti jejího věku byla hlavním problémem absence prostředků neverbální komunikace. Vázla zde schopnost nápodoby, pohyby napodobovala podle matky nebo dle postavičky v televizi. U hry chyběla fantazijní nápodoba, předstírání, převažovala u Aleny hra konstrukční a motorická (stavebnice, vkládací kostka).

Několik odborníků si myslelo, že nebude pro dívku nástup do mateřské školy lehký. Očekávali, že se dívka bude špatně orientovat v běžném režimu dne, prostoru třídy a kolektivu dětí. Bez specifického výchovného přístupu by se těžko zapojovala do činností. Speciálně-pedagogické centrum s matkou konzultovalo a doporučilo jí v místě bydliště rodiny vhodnou mateřskou školu. Starší sestra dívky už MŠ navštěvovala, proto rodiče po konzultaci s SPC zvolili pro svou dceru stejnou MŠ, kde spolu budou chodit do jedné třídy. SPC vystavilo patřičné dokumenty, které byly potřeba pro zařazení dívky do preprimárního vzdělávání. Součástí veškeré dokumentace byly také podklady pro individuální vzdělávací plán (IVP). Matce bylo doporučeno ve výchově a ve vzdělávání uplatnit metody strukturovaného učení, které jsou vhodné k podpoře rozvoje myšlení, komunikace, herních dovedností. Metody strukturovaného učení měly být využity jak v mateřské škole, tak i v domácím prostředí dívky. Stala se dívkou se speciálními vzdělávacími potřebami, které byly zjištěny na základě psychologického vyšetření a speciálně pedagogického vyšetření. Pro zajištění vzdělávání v běžné mateřské škole bylo poskytnuto podpůrné opatření v podobě pedagogické asistence (asistent pedagoga).

Pro popsání vývoje Aleny byla použita analýza dokumentů z dílčích vyšetření dívky, která se uskutečnila před nástupem do mateřské školy, v jejích 2 letech a pěti měsících.

6.3 ŠKOLNÍ ANAMNÉZA

Alena (dívka se SVP) nastoupila do běžné mateřské školy ve třech letech s diagnostikovanou poruchou autistického spektra (dětský autismus, expresivní porucha řeči, receptivní porucha řeči). S přihlédnutím na symptomatiku postižení byly u dívky zajištěny speciální vzdělávací potřeby. Školní anamnéza popisuje edukaci ve školních letech 2017/2018 a 2018/2019. Každý školní rok seznamuje s individuálním

vzdělávacím plánem, vyhodnocením individuálního vzdělávacího plánu a zhodnocení školního roku.

6.3.1 EDUKACE VE ŠKOLNÍM ROCE 2017/2018

Forma vzdělávání: denní (4 hodiny/denně)

Stupeň podpůrného opatření: 3

Personální podpora v mateřské škole: Asistent pedagoga (20 hodin/týdně)

Aleně byla poskytnuta podpora asistenta pedagoga, která byla žádoucí z důvodu navštěvování mateřské školy. Z doporučení vyplývalo, že asistent pedagoga bude poskytovat pomoc a podporu způsobem, která bude odpovídat individuálním zvláštnostem a schopnostem dívky. Bude s Alenou aktivně aplikovat metody strukturovaného učení, zejména nácviky časoprostorové orientace s využitím denních režimů. Bude Aleně nápomocen v komunikaci mezi ní a pedagogy a ostatními dětmi (vrstevníky). Ke komunikaci bude využíváno prvků augmentativní komunikace. Asistent pedagoga se aktivně zapojí do přípravy pomůcek a materiálů, která vycházejí ze zásad strukturovaného učení. Aleně dopomáhá s aktivním začleněním do kolektivu dětí, při účasti ve skupinových a kolektivních činnostech. Během pracovní aktivity pomáhá s nácvikem setrvání, s přípravou a úklidem pomůcek. Při ztrátě koncentrace pozornosti poskytuje dívce motivaci. Plánuje relaxační přestávky, aby si dívka během činností mohla odpočinout. Poskytuje podporu při navazování sociálních vztahů. K činnostem vhodně motivuje a je důsledný.

Individuální vzdělávací plán (IVP)

Individuální vzdělávací plán sloužil jako závazný dokument, který byl východiskem pro práci učitelek a asistenta pedagoga s Alenou. IVP byl vypracován na základě doporučení školským poradenských zařízení.

IVP obsahoval základní údaje o dívce (jméno, příjmení, datum narození, bydliště, škola, školní rok), údaje o školském poradenském zařízení (název, adresa, kontaktní

pracovník ŠPZ), priority vzdělávání a dalšího rozvoje a podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření).

Priority vzdělávání a dalšího rozvoje:

U Aleny jsme rozvíjeli sociální oblast, hygienické a sebeobslužné dovednosti, komunikační dovednosti a grafomotoriku.

Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření):

1. Metody výuky (pedagogické postupy):

Aplikovali jsme speciálně pedagogický přístup, který vycházel z principů práce dítěte s PAS za využití strukturalizace (režim činností, motivace, odměňovací systém). V sociální oblasti jsme podporovali přátelství dívky s vrstevníky, rozvíjeli jsme dívku jako člena skupiny. Komunikační dovednosti se uskutečňovaly s využitím systému, který dívka dobře znala a reagovala na něj (gesta, předměty, otázky), podněcovali jsme ji ke komunikaci. K rozvoji grafomotorických činností byly využívány uvolňovací cviky ruky a zápěstí.

2. Úpravy obsahu vzdělávání:

Obsah vzdělávání byl upraven v souladu s vyhláškou č. 27/2016 Sb. O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

3. Úprava očekávaných výstupů vzdělávání:

Očekávané výstupy vzdělávání směřovaly k naplňování cílových kompetencí předškolního vzdělávání, které vycházely z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

4. Organizace výuky:

Každodenní docházka do MŠ se zapojováním do kolektivu dětí, byla využívána individuální péče, neverbální komunikace k pochopení významu, speciálně pedagogického přístupu k dětem s PAS.

5. Způsob zadávání a plnění úkolů:

Využívali jsme kartičkového systému na denní režim, Alena byla zapojována do společné činnosti s dětmi, podporovali jsme přátelství dívky s vrstevníky, rozvíjeli jsme dívku jako člena skupiny, bylo používáno gest, signálů (např. ukončení činnosti) a materiální odměny.

6. Způsob ověřování vědomostí a dovedností:

Běžný způsob ověřování vědomostí a dovedností v mateřské škole (pedagogická diagnostika).

7. Pomůcky a učební materiály:

Kartičkový systém, speciální programy na interaktivní tabuli, výukové programy a hry, komunikační tabulky, strukturované úkoly.

8. Podpůrná opatření jiného druhu:

Spolupracovali jsme s rodinou, s rodiči, asistentem pedagoga, odborníky při jednotném působení v MŠ i doma. Proběhla návštěva pracovnice CTA (Centrum Terapie Autismu) v MŠ.

9. Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání:

Asistent pedagoga, úvazek 0,5

Naplňování individuálního plánu

Pro zhodnocení naplňování IVP bylo využito přímé pozorování Aleny během edukace ve školním roce 2017/2018. Pozorování proběhlo z pozice pedagoga ve třídě, který zde pracoval a sledoval práci asistenta pedagoga s dívkou se SVP.

Pracovali jsme dle strukturovaného učení za využití:

- **Individuálního přístupu:** Zohledňovali jsme, jak byla Alena naladěná, jakou měla náladu a rozpoložení (momentální frekvence).
- **Strukturalizace:** Bylo nezbytné při práci s Alenou, aby viděla „co, kde, kdy, jak“ se bude dělat (struktura místa a času). Musela mít zajištěnou strukturu a neměnnost daného režimu činností.
- **Vizuální podpora:** Za pomoci piktogramů a fotografií se slovním komentářem jsme se snažili Alenu rozvíjet v komunikačních dovednostech. Vizuální podpora byla využívána v denním režimu.
- **Motivace:** Při plnění úkolů, procvičování a nácviku dovedností bylo nutné Alenu na konci činnosti odměnit. Úkoly Alena plnila s radostí, velice ji bavily, ale odměna na konci úkolu byla nezbytná. Odměnou pro ni byla velká pochvala, uznání a něco, co měla ráda (lentilka, gumový medvídek apod.).

U Aleny za půl roku v MŠ došlo k výraznému zlepšení její slovní zásoby. Komunikace s využitím piktogramů byla na velmi dobré úrovni. Za podpory asistenta pedagoga pravidelně docházelo k začleňování do kolektivu dětí a zapojení se společných aktivit. Tento proces začlenění nebyl jednoduchý, dívka sama nejevila zájem o kontakt či hraní si s ostatními kamarády. Když se chtěl někdo k její hře připojit, často ho odstrkovala se slovy „NE, NE“ a došlo ke značnému rozladění, které někdy vyústilo až v pláč. Asistent pedagoga či učitelka ve třídě se jí snažili vždy vysvětlit, že si s ní děti chtějí hrát. Do denního režimu jsme zařazovali komunitní kroužek, který se konal několikrát týdně na velkém koberci s vyznačenou elipsou. Pravidelně každé pondělí jsme si v komunitním kroužku sdělovali zážitky z víkendu. Dívka se SVP měla vždy připravenou fotografii s aktivitou, kterou se snažila následně sdělit ostatním dětem. S využitím pomoci asistenta pedagoga, který u Aleny seděl v kroužku, byla schopna zopakovat informace po asistentovi. Tato aktivita pro ni nebyla moc oblíbenou, z kruhu často odbíhala, ale dařilo se jí chvíli přimět k sezení za pomoci motivace ve formě odměny. Kolektivní hru měla dívka ráda, patřily mezi ně hlavně hry s padákem. Hry s padákem byly doprovázeny nejrůznějšími básničkami a myslíme si, že se jí líbila i samotná barevnost padáku. Do těchto her se dívka zapojovala sama s velkou radostí.

Celkově byla velmi aktivní a radostné děvče. S ostatními přítomnými pedagogickými pracovníky ve třídě jsme zaznamenali, že pobyt v MŠ dívce prospívá a vede ji k dalšímu rozvoji a vývoji ve všech směrech. Způsob práce metodou strukturovaného učení jsme hodnotili velice kladně a považovali jsme ji za přínosnou. Alena měla v mateřské škole zajištěné jistoty a neměnnost daného denního režimu činností, které jí zcela vyhovovaly. Díky těmto principům jsme eliminovali úzkost a strach, které by mohly vyústit v neadekvátní reakci.

Pravidelně každý den obsahoval jednu aktivitu podle principů Montessori pedagogiky. Začínali jsme suchými aktivitami a nácvikem praktického života. Učitelka nebo asistent pedagoga nejprve předvedl a vysvětlil průběh aktivity. V přílohách bakalářské práce se nacházejí ukázky pravidelně zařazovaných činností, které patřili mezi dívky oblíbené.

Ve školním roce 2017/2018 byla edukace realizovaná dle IVP. Individuální vzdělávací plán byl vyhodnocen jako vyhovující. Nastavení podpůrných opatření se

jevilo jako vhodné, proto bylo doporučeno nadále pokračovat a realizovat edukaci Aleny dle IVP za podpory asistenta pedagoga.

Shrnutí školního roku 2017/2018

- Interpretace získaných dat z dlouhodobého každodenního pozorování, které nám nastiňují edukaci dívky od adaptace na školní zařízení až do konce školního roku.

Alena nastoupila do třídy v polovině školního roku a chodila na adaptaci s matkou. Ve třídě měla starší sestru. Alena si hrála podle svého přání, hračky moc neuklízela, s dětmi ani s dospělými nemluvila. Náležela jí podpůrná opatření 3. stupně s nutností asistenta pedagoga se zaměřením na posilování kompetencí souvisejících se sociální interakcí (podporování přátelství dívky s vrstevníky), na rozvíjení dívky jako člena skupiny.

Dívka se SVP se sama od sebe zapojovala do povídání v kroužku. Měla vždy před sebou fotografie činností, které prováděla např. s rodinou o víkendu, aby mohla ostatním sdělit, co prožila. Za pomoci asistenta byla zatím schopna po něm zopakovat pouze jednoslovné informace. Oblíbenou kolektivní hrou byla hra s padákem, do které se zapojovala sama a s velkou radostí, dále měla ráda modelování, skládání puzzlí, stavění z kostek, zdolávání horolezecké stěny a zahradní sestavy, hru s míči, stavby z písku.

Pro rozvoj kognitivních schopností měla v dopoledním čase zařazeny úkoly od rodičů, úkoly ze zásobníku vypracovaného pedagogem. S asistentkou poznávala barvy, tvary, číslice, ovoce, zeleninu, zvířátka, říkanky, písničky, procvičovala hrubou i jemnou motoriku. Tyto úkoly ji velice bavily a velké pokroky. Při práci s holčičkou jsme volili speciální pedagogický přístup-individualizaci, vizualizaci a strukturalizaci a motivaci (lentilky, bonbony). Takovéto dítě vyžadovalo přesný daný režim činností. Na konci každé činnosti bylo zavedeno gesto k ukončení činnosti se slovním signálem „hotovo“ a odměňovací systém (pochvala, povzbuzení, uznání). U Aleny došlo během půl roku pobytu v MŠ k výraznému zlepšení slovní zásoby, komunikace na základě piktogramů byla na velmi dobré úrovni. Pravidelně docházelo za podpory asistenta k začleňování do kolektivu a zapojování do společných aktivit. Tento proces byl však velice složitý. Alena zvládala kratší časové „úseky“ aktivit, problémy jí činily dlouhé setrvávání na jednom místě

nebo prostoru, pobyt venku se uskutečňoval během vycházky s omezením pohybu (Alena šla za ruku s asistentkou).

Pro každé dítě včetně dívky se SVP, bylo vytvořeno portfolio, které poskytuje informace o pokrocích dítěte. Rodiče měli možnost do něj kdykoliv nahlížet. Portfolio obsahovalo výkresy, diagnostický arch a poznámky z pozorování dítěte.

Aleně jsme pomáhali v těchto oblastech:

- Plnili jsme úkoly zaměřené na poznávání barev, tvarů, zvířat, dopravních prostředků, potravin apod., uměla počítat do 10.
- Pomáhali jsme jí během hry: s pomocí se zapojovala do kolektivu dětí, podporovali jsme jí při výběru hry. Otevřené police, které jsou prvkem Montessori pedagogiky byly žádoucí a splnily účel, dívka se SVP viděla, co se kde nachází a snadněji si vybrala hru. Problém měla u otvírací skříňky, kde jsou hry uspořádané na sobě.
- Pomáhali jsme jí při přípravě a úklidu pomůcek a her, dohlíželi jsme na zařazení (uložení) hry na správné místo.
- Bylo jí pomáháno při upevňování hygienických, pracovních a jiných návyků, dohlíželi jsme např. nad používáním WC, umytím rukou apod.
- Dopomáhali jsme jí se začleněním do školního prostředí, podporovali jsme přátelství dívky s ostatními vrstevníky, při hře s kamarády, docházelo ke každodennímu zapojování do společné činnosti dětí.
- Asistovali jsme jí při hře na zahradě mateřské školy: bylo jí pomáháno při zdolávání překážek na dřevěné sestavě, dále při hře na písku, s kreslením křídou na chodník atd. Při vycházce nebo výletech ji asistent pedagoga pomáhal s orientací v neznámém prostoru.
- Asistovali jsme jí při sebeobsluze (pomoc při stolování, chystání svačinek, oblékání, svlékání, ukládání a rovnání věcí na své místo v šatně).

- Pravidelně jsme zařazovali Montessori aktivity. Postup aktivit je obsažen v přílohách bakalářské práce. Aktivity byly vhodné z důvodu zklidnění dívky i ostatních dětí, činnosti vyžadovaly soustředění na práci, což se nám dařilo.

Výsledkem práce ve školním roce 2017/2018 byla radost a úsměv, který jsme pozorovali na její tváři.

6.3.2 EDUKACE VE ŠKOLNÍM ROCE 2018/2019

Forma vzdělávání: denní (6 hodin/denně)

Stupeň podpůrného opatření: 3

Personální podpora v mateřské škole: Asistent pedagoga (30 hodin/týdně)

V druhém školním roce se uskutečnilo vyhodnocení podpůrných opatření návštěvou speciálního pedagoga ze SPC v MŠ.

Z konzultace mezi speciálním pedagogem a matkou vyplynulo, že je matka velmi spokojená s edukací dítěte v mateřské škole, kladně hodnotila spolupráci s MŠ a přístup pedagogických pracovníků (učitelek a asistenta pedagoga).

Konzultace s pedagogy probíhala ve třídě během návštěvy speciálního pedagoga. Speciálnímu pedagogovi bylo z naší strany mimo jiné sděleno, že Alena je během vzdělávacích činností velmi šikovná, zapojuje se do kolektivních činností, ale sociální kontakt sama moc nenavazuje.

U dívky se SVP byl přítomen deficit v oblasti komunikace, sociální interakce a hry. V oblasti komunikace v expresivní a v receptivní složce řeči bylo zjištěno narušení jednotlivých jazykových rovin s výrazným deficitem do pragmatické roviny (obtížně navazuje sociální komunikaci, komunikace v sociálním prostředí vážně, obtížně plní komunikační záměr). Narušení jednotlivých komunikačních rovin bylo hodnoceno jako středně závažná narušená komunikační schopnost. Alena ve čtyřech letech začala funkčně používat komunikaci, která se u ní pomalu rozvíjí. Tvořila jednoslovné až dvojslovné věty. Byla schopna kooperovat s dospělou osobou na bázi motivace, strukturalizace a vizualizace. Dívka s obtížemi navazovala nové sociální vztahy. V dětském kolektivu

nevyhledávala sociální interakci s vrstevníky, přítomnost dětí jí však nevadila. Námětová hra nebyla funkční.

Z vyhodnocení podpůrných opatření vyplývalo, že podpůrné opatření bylo účinné v metodách výuky, v naplňování individuálního vzdělávacího plánu a v podpoře asistenta pedagoga. Na základě zjištěných okolností doporučilo školské poradenské zařízení navýšení podpory asistenta pedagoga z 0,5 úvazku na úvazek 0,75.

Úprava individuálního plánu

IVP v druhém školním roce byl upraven dle doporučení, které vydalo školské poradenské zařízení na základě speciálně pedagogického vyšetření, psychologického vyšetření a lékařské zprávy.

Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka

I v dalším školním roce byla Aleny rozvíjena sociální oblast, hygienické a sebeobslužné dovednosti, komunikační dovednosti, grafomotorika, sluchová a zraková percepce, orientace na ploše i v prostoru.

Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)

1. Metody výuky (pedagogické postupy):

Byla respektována individualita a zvláštnosti vyplývající z primární diagnózy dívky. Respektovali jsme pracovní tempo dívky, motivovali jsme ji k činnosti a jejímu dokončení. V oblasti komunikace jsme využili pro rozvoj aktivní a pasivní slovní zásoby kartičkový systém, na který dívka výborně reaguje (vždy se slovním komentářem, byl zaveden jednotný pojmový slovník ve škole i doma). Zaváděli jsme nové kartičky, které byly nezbytné pro edukaci dívky a vystihovaly danou situaci. Pro rozvoj koordinace pohybů bylo využíváno nápodoby přirozených pohybů, zařazování zdravotních průpravných cviků, hudebně pohybových činností. Pro rozvoj kresby byly zařazovány alternativní způsoby jako je kreslení prstem do písku či dětské krupice, kreslení prstovými barvami apod. Pro rozvoj a stimulaci rozumových schopností bylo vhodné pravidelně

zařazovat tzv. Kimovy hry. Motivační systém byl směřován s přihlédnutím k zájmům z dívky se SVP.

2. Úprava obsahu vzdělávání:

vzdělávání byl upraven v souladu s vyhláškou č. 27/2016 Sb.

3. Úprava očekávaných výstupů vzdělávání:

Očekávané výstupy vzdělávání směřovaly k naplňování edukačního obsahu předškolního vzdělávání.

4. Organizace výuky:

Pravidelně byly zařazovány činnosti s ohledem na individuální vzdělávací potřeby dívky se SVP.

5. Způsob zadávání a plnění úkolů:

Pokračovali jsme ve využívání kartičkového systému v plánu denního režimu, zapojovali jsme ji do společné činnosti s dětmi, podporovali jsme přátelství dívky s vrstevníky, motivační systém byl zaměřován na dívčí zájmy.

6. Způsob ověřování vědomostí a dovedností:

Opět jsme využili běžný způsob ověřování vědomostí a dovedností v mateřské škole s přihlédnutím k dívčím schopnostem a aktuálnímu zdravotnímu stavu.

7. Hodnocení žáka:

Nezbytné bylo používání pozitivního motivačního systému, který vycházel z aktuálních zájmů dívky. Bylo zapotřebí propojit motivační systém využívaný v domácím prostředí s motivačním systémem ve školním prostředí. Hodnotili jsme snahu, zařazovali jsme pochvalu a ocenění.

8. Pomůcka a učební materiál:

Při edukaci jsme využívali speciální program pro práci na interaktivní tabuli, kartičkový systém (piktogramy), výukové programy a hry, komunikační tabulky, strukturované úkoly.

9. Podpůrná opatření jiného druhu:

Spolupracovali jsme s rodinou, konzultovali jsme s rodiči, s asistentem pedagoga, odborníky při jednotném působení v MŠ i doma.

10. Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání:

Asistent pedagoga, úvazek 0,75

Naplnování individuálního plánu

Z pozorování dlouhodobého charakteru jsme vyhodnotili, že jsme vhodně vycházeli z individuálních schopností dívky s PAS a proto jsme pokračovali při edukaci dál s využitím speciálně pedagogického přístupu. Respektovali jsme individualitu vycházející z primární diagnózy dívky se SVP. Dařilo se nám Alenu vhodně motivovat k činnostem a k jejich dokončení. Alena měla stanovený režim činností, které plnila a následně byla odměněna. Odměna pro dívku nebyla jako první školní rok např. nějaká menší sladkost, ale zvolili jsme odměnu formou zájmů dívky, jak nám bylo doporučeno školským poradenským zařízením. Předmětem zájmu dívky byl vzdělávací program na interaktivní tabuli (interaktivní program Alfíček: přiřazování písmen), skládání puzzlí, modelování apod.

Během komunikace jsme se drželi zavedeného kartičkového systému se slovním komentářem tzn. pojmový slovník, který jsme při práci s dívkou aplikovali během edukace, rodiče s dívkou pracovali v domácím prostředí ve stejném duchu. Snažili jsme se s rodiči dívky používat jednotný pojmový slovník. Alena si upevnila základní společenské normy chování (uměla poděkovat, poprosit)

Samoobslužné činnosti byly u dívky nadále upevňovány a fixovány. Sama si zvládla na pokyn pedagoga dojít na toaletu, umýt si ruce (museli jsme někdy připomínat, že musí použít mýdlo). Připravit se na svačinu či oběd Alena zvládala bez pomoci dospělého tzn. na stůl si sama dala prostírání a přinesla si svačinu, před obědem si přichystala příbor s miskou na polévku. Po stolování odnesla nádobí na určené místo. Po obědě věděla, že si má odnést židličku od stolu na koberec, kde se děti svlékají a odchází si pro pyžamo.

Pravidelně byly pedagogem zařazovány tělovýchovné chvílky, které sloužila k rozvoji koordinace pohybů a k rozvoji zdravého životního stylu. U Aleny byla vidět snaha napodobovat pedagoga během zdravotních cviků, ale většina cviků byla špatně provedena. V druhé polovině školního roku byl u dívky vidět posun, pohyby při cvičení již byly koordinovanější a přesnější.

Shrnutí školního roku 2018/2019

- Pozorování probíhalo i v následujícím školním roce v běžné mateřské škole, kam Alena (dívka se SVP) docházela.

V druhém školním roce Alena chodila do MŠ 6 hodin denně. Denní režim Aleny se musel upravit, protože dívka po obědě začala odpočívat. Po konzultaci se speciálně pedagogickým centrem jsme dívku nechávali na lehátku celou dobu odpočinku jako ostatní děti, ale volili jsme postupnou adaptaci na novou situaci. Na lehátku během odpoledního odpočinku strávila první měsíc půl hodiny, poté se šla převléct a s asistentem pedagoga odešla za odměnu, že hezky odpočívala, plnit úkoly na interaktivní tabuli. Dobu odpočinku jsme postupně prodlužovali, asi za 3 měsíce dokázala dívka setrvat a odpočívat na lehátku jako ostatní děti. Po celou dobu měla u sebe svého plyšáka. Alena odpočívala, ale nikdy neusnula.

Alena se v druhém roce perfektně orientovala ve třídě. Využití prvků Montessori pedagogiky se nám osvědčilo pro vytvoření podnětného prostředí. Pomůcky jsme ke konkrétním tématům vyráběly a aplikovaly na všechny děti. Pedagožky využily získané vědomosti z akreditovaného školení MŠTM „Individualizace“ se zaměřením na Montessori pedagogiku a aplikovaly je do praxe. Činnosti Aleně vyhovovaly a s radostí je plnila. Nejraději měla ráda aktivitu s vodou. Pomocí houby přendávala vodu z jedné misky do druhé za dodržování určitého postupu práce. Mezi další oblíbené aktivity patřilo strouhání mýdla, později ovoce na struhadle a následná příprava ovocného salátu. Oblíbené aktivity jsou popsány v přílohách bakalářské práce a jsou doplněny o fotografie.

Pravidelně jsme zařazovali Kimovy hry. Alena si prohlédla cca 3 předměty v určitém časovém úseku, poté jsme předměty zakryli šátkem. Alena pak ukazovala na obrázcích, které předměty se nacházejí pod šátkem, snažila se předmět pojmenovat. Hra se stala pro Alenu atraktivní, měla z ní radost. Postupně jsme přidávali počet předmětů. Předměty jsme vybírali dle aktuálního tématu např. ovoce, zelenina, zvířata, předměty denní potřeby, oblečení, příroda, geometrické tvary, barvy, roční období, písmena apod.

Speciálním pedagogem ze speciálně pedagogického centra nám bylo doporučeno vypracovat zážitkový deník. Zážitkový jsme vypracovali v souladu s individuálními

zvláštnostmi dívky a průběžně jsme ho rozšiřovali (doplňovali). Při tvorbě jsme využili principu vizualizace, tzn. deník obsahoval barevné fotografie doplněné krátkým textem. Využívali jsme témat, která dívku baví, zajímají a je v nich úspěšná. Deník měl edukační i motivační charakter. Deník využívali i rodiče dívky. Prostřednictvím deníku doma s Alenou komunikovali. Zajistil jim tak zpětnou vazbu o edukaci během preprimárního vzdělávání. Dívka mohla rodičům prostřednictvím deníku, i když beze slov „vyprávět“ zážitky z MŠ.

Zážitkový deník obsahoval fotografie s gymnastikou mluvidel, dechová cvičení, činnosti s tematikou ročního období, zážitky z výletu, aktivity založené na principech Montessori pedagogiky, divadla, kresby k danému tématu, dětské říkanky, básničky, záznam o dívce (co má ráda, s kým si hraje, co se jí líbí a nelíbí). Obsah deníku byl vypracován v souladu se vzdělávacím programem.

6.3.3 VYUŽITÍ MONTESSORI PRVKŮ

Při edukaci mateřská škola aplikovala prvky Montessori pedagogiky v podobě připraveného prostředí (koutky dle vzdělávacích oblastí, otevřené police, elipsa), didaktických her, pomůcek, aktivit pro nácvik praktického života a individuální přístup přizpůsobený schopnostem a dovednostem dětí.

Prvky pro edukaci byly voleny z důvodu praktičnosti a funkčnosti. Při výsledcích práce dětí ve třídě jsme s pedagožkami zaznamenaly zlepšení ve všech oblastech. Pedagogická diagnostika vyhodnocená v programu „Suky“ nám v porovnání s předchozími roky, kdy jsme prvků nevyužívaly procentuálně vyhodnotila dosažení lepších výsledků. Zpětná vazba z pedagogické diagnostiky nám ukázala, že jsme zvolily efektivní strategii pro práci s dětmi v předškolním věku.

Z pohledu pedagogických pracovníků vidíme, že nás tento způsob práce sjednotil a přesvědčil o tom, co znamenáme jeden pro druhého. Alena obohatila každého z nás a myslíme si, že tomu bylo i naopak. Přesně tak by mělo fungovat inkluzivní vzdělávání. Respektování odlišností a vzájemná podpora by měla být samozřejmostí. Víme, že inkluze v této době pro mnoho pedagogů není praktická a žádoucí. Byl i náš názor, báli jsme se, nevěděli jsme, co bude po příchodu dívky se SVP následovat. Společně jsme se

ale shodli, že jedinou naší možností je zkusit pracovat tak, aby to bylo žádoucí pro všechny děti ve třídě. Od začátku nástupu dívky do třídy nebyla situace lehká, zmatené běhání po třídě a rušení řízených činností nebylo příjemné jak pro děti, tak i pro pedagogy. Alena často strhávala pozornost dětí, které se pak nemohly soustředit na svoje úkoly či spontánní hru. Trvalo to skoro půl roku, než začala dívka respektovat aspoň nějaká pravidla soužití. Alena se postupně adaptovala a začínala fungovat relativně dobře.

Když vzpomínáme na její začátky působení v mateřské škole, napadá nás, že to byla i její zásluha, která nás donutila pracovat jinak. Kdyby neměla nastoupit do naší třídy, fungovali bychom jinak, a možná by se nám nepodařilo docílit takových výsledků. K edukaci nám pomohly i připravené pomůcky. Při plnění individuálních úkolů s Alenou jsme zaznamenali, jak děti přestávají mít zájem o svou hru a krouží okolo dívky. Úkoly děti přitahovaly, byly pro ně atraktivní. Proto pedagožky začaly samy vyrábět pomůcky ke konkrétním tématům. Mnoho večerů jsem strávily přípravou pomůcek (hledáním na internetu, stříháním, laminováním, lepením suchých zipů), ale výsledek stál za to. „Úkolky,“ jak jsme jim začaly říkat, využívaly všechny děti ve třídě. Pomocí nich se děti učily základní počty, třídít, řadit dle velikosti, poskládat dějovou posloupnost, určit, co nepatří do řady, přiřazovat stíny, hledat rozdíly, poznávat základní barvy, skládat obrázky z více částí apod.

6.4 SHRNU TÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření vycházející z dlouhodobého pozorování Aleny a analýzy dokumentů ukázalo, že její vývoj při nástupu do mateřské školy běžného typu byl nerovnoměrný. Vynikala v oblasti abstraktně vizuálního myšlení. Výrazně se u dívky opožďoval vývoj v oblasti komunikace, sociálních dovedností, hry. V oblasti komunikace dívce chyběly prostředky neverbální komunikace. Hra byla pouze konstrukční, motorická, chyběla u ní fantazijní nápodoba.

Edukace za podpory asistenta pedagoga byla pro Alenu nezbytná. Pravidelně jsme se snažily zařazovat a podněcovat dívku k činnostem, kterými jsme chtěly dosáhnout zlepšení v oblastech, ve kterých byl vývoj opožděn. Pomocí vizualizace jsme se snažily s dívkou komunikovat, i když dívka projevovala naprostý nezájem. Úspěchem pro nás bylo, že začala opakovat jednoslovné až dvouslovné informace. Alena si ve třídě hrála

tak, že běhala od jedné hračky ke druhé a nevadilo jí, když začala házet míče okolo sebe, že boří stavby z kostek kamarádům. Její hra postrádala smysl. Když se jí něco nelíbilo, nebo chtěla něčeho docílit, začala se vztekat. Brečet vydržela klidně i půl hodiny.

V druhém školním roce jsme zaznamenaly již jistější pohyb ve třídě. Zmatené běhání ustupovalo a dívka se po nějakou dobu věnovala své hře, činnosti. I v kroužku vydržela sedět s kamarády, což se v prvním školním roce nedařilo. V oblasti komunikace Alena udělala velké pokroky. Začala tvořit věty. Někdy jsme všimly, že o sobě mluví ve třetí osobě. Dokázala sdělit, co potřebuje. S kamarády si hrát ale nechtěla. Během spontánních her dětí si nejraději s asistentkou vybrala puzzle s motivem autíček. Tato činnost se opakovala pravidelně každý den. Ve třídě byl puzzlí velký výběr, ale Aleny volba byla pokaždé stejná. Další oblíbenou činností byla modelína, ráda modelovala písmenka. V oblasti sebeobsluhy si Alena upevnila základní hygienické dovednosti, zvládla si dojít na toaletu a umýt ruce. Občas zapomněla na mýdlo, které po upozornění použila. Zajímavé je, že Alena během spontánních her u hry nikoho nesnesla. Děti jí nevadily, ale chtěla si hrát sama. Když se k ní někdo chtěl přidat, zareagovala na situaci slovy „Ne, ne“. U kolektivních her jí ale nevadilo, že si hraje společně s kamarády. Velice si oblíbila měla hru s padákem, bavila jí a ke hře jsme ji nemuseli pobízet.

Poslední školní rok byl u Aleny vidět obrovský pokrok. Začínala si hrát s kamarády. Hry, kterým se věnovala sama, najednou přestala vyhledávat a zapojovala se do her svých kamarádů. Neviděli jsme ji, že by si vyndala puzzle. Začala napodobovat ostatní, hlavně svou sestru. Když si šla sestra kreslit, dívka vzala pastelky a šla kreslit také. V komunitním kroužku nám byla schopna sdělit větou, která obsahovala i 5 slov, co prováděla o víkendu.

Během edukace v mateřské škole udělala Alena velký pokrok. Intenzivní práce s Alenou přinesla zlepšení. Oba školní roky Aleně pomohly a posunuly ji vpřed. Jsme rádi, že se rodiče rozhodli pro edukaci v běžné mateřské škole. Spoustu věcí pochytila od svých vrstevníků. Ze začátku nebyla schopná komunikovat jak s vrstevníky, tak i s pedagogy. Dnes už pedagogy ve třídě nepřehlíží, dokonce je osloví jménem a vysloví svou potřebu nebo jen sdělí např. že paní učitelka má šaty. Byla hodně fixovaná na asistenta pedagoga, který s ní intenzivně pracoval, což se nám podařilo odstranit. Dívka reaguje na všechny děti ve třídě.

6.5 DOPORUČENÍ

Z případové studie je zřejmé, že pokud sledujeme nějaké odchylky ve vývoji dítěte, je stěžejní vyhledat pomoc odborníků. Včasná diagnostika je vhodná pro správnou podporu dítěte v edukačním procesu. Výzkumným šetřením jsme ověřili fakt, že vhodné nastavení podpůrných opatření u Aleny bylo žádoucí. Pedagogové aktivně spolupracovali s odborníky ze školských poradenských zařízení, aby mohli adekvátně pracovat s dívkou, která potřebuje podporu při vzdělávání v běžné mateřské škole.

Mateřská škola, která byla místem šetření aplikovala během vzdělávání dětí prvky Montessori pedagogiky. Zpětnou vazbou z pedagogické diagnostiky dětí bylo zjištěno, že děti dosahují lepších výsledků. Ověřili jsme si, že aplikováním vhodných aktivit jsou děti samostatnější a lépe připravené pro navazující vzdělávání v základní škole. Využívání prvků Montessori pedagogiky doporučujeme pedagogům, ale i rodičům.

Pokud jste rodič dítěte, u kterého zaznamenáváte nějaké odlišnosti ve vývoji, nebo vás na ně upozornil někdo jiný (lékař, pedagog, známý apod.), neotálejte a snažte se co nejdříve vyhledat odbornou pomoc. Konzultací s odborníkem nic nepokazíte, a hlavně se ujistíte, zda je či není vaše dítě v pořádku. Včasné využití podpůrných opatření u dítěte pomáhá ke zkvalitnění procesu učení.

ZÁVĚR

Inkluzivní vzdělávání má smysl, ale je to velmi náročný a dlouhodobý proces. Příkladem je tomu výzkumné šetření popsané v bakalářské práci. Začátky v běžné mateřské škole nebyly pro dívku se SVP jednoduché. Děti ve třídě i pedagogické pracovníky nástup dívky se speciálními vzdělávacími potřebami ovlivnil. Pedagožky měly obavy, jak bude edukace probíhat, zda mají potřebnou kvalifikaci pro práci s dětmi se SVP. Nevěděly, zda budou umět adekvátně pracovat s dívkou. Vrstevníci ve třídě zaznamenaly, že bylo k dívce přistupováno odlišně. Mnohokrát nám byla položena otázka typu „proč dívka může a my ne“. Časem děti pochopily, že je dívka trochu jiná a respektovaly, že k ní je přistupováno z naší strany trochu jinak. První školní rok byl opravdu těžký, ale zaznamenaly jsme, že dívka dělá malé pokroky.

Dlouhodobým pozorováním dívky během edukace se podařilo zpracovat podrobné výzkumné šetření, které sloužilo ke splnění stanovených cílů kvalitativního výzkumu. Výzkumné šetření bylo doplněno o informace získané z analýzy dokumentů a z pravidelných konzultací se zákonnými zástupci dívky. Komplexní spolupráce pedagogů s odborníky byla nezbytná pro naplňování individuálního vzdělávacího plánu.

Využití prvků Montessori pedagogiky se nám při práci s dětmi předškolního věku osvědčilo. Aktivity sloužily k nácviku praktických dovedností, které jsou u všech dětí nezbytné. Nácvikem praktického života během aktivit se nám u dětí podařilo docílit větší samostatnosti a soběstačnosti. Dále každé dítě pocítilo úspěch, který je žádoucí a má motivační charakter. Pedagogická diagnostika nám vyhodnotila u dětí lepších výsledků během edukace za využití Montessori prvků. Všechny děti dělaly pokroky přiměřené k jejich možnostem a schopnostem. Bakalářská práce by mohla posloužit k získání informací pro pedagogy, nebo rodiče dětí, kteří chtějí během výchovy a vzdělávání docílit u dětí lepších výsledků. Vytvořit vhodné edukační prostředí je stěžejní a žádoucí. Každodenním zařazováním aktivit si děti vyzkoušely a naučily spousty dovedností, které jim pomohou v běžném životě. Dítě si mohlo zvolit aktivitu podle svého přání, snažilo se činnosti věnovat a setrvat u ní, než ji dokončí. Aktivitám se děti nevyhýbaly, měly je rády. Snažili jsme se volit různorodé aktivity, které by děti hravou formou obohacovaly a pomáhaly jim ke zlepšení dovedností.

Dívka se aktivitami přizpůsobenými na nácvik praktického života naučila řadu dovedností, které jí dopomohly k uskutečnění prvního kroku k samostatnosti. I v dalším školním roce budeme pokračovat s pravidelným zařazováním aktivit, aby měla snadnější vstup do základní školy a byla tak připravená na další důležitou část svého života.

Mnoho pedagogických pracovníků neshledává inkluzi za žádoucí. Také jsme patřili k většině, která se inkluze obávala. Výzkumným šetřením jsme si uvědomili, že inkluze je žádoucí, pokud setrváme a vydržíme až do vytyčeného cíle. Jak se říká, je to běh na dlouhou trať, který se vyplatí. Dívka se SVP se plně v druhé polovině školního roku 2018/2019 začlenila mezi ostatní zdravé děti. Od ostatních dětí se toho spoustu naučila. Potřebuje nadále podporu asistenta pedagoga i speciálně pedagogický přístup vzhledem k její diagnóze, ale už ne v takové míře jako ve školním roce 2017/2018 kdy nastoupila ve třech letech do mateřské školy.

Rodina od samého začátku aktivně spolupracovala s odborníky a snažila se dívce poskytnout veškerou péči potřebnou pro její zdravý rozvoj. Rodina dívky funguje tak, jak by měla fungovat každá rodina v naší společnosti. Je obdivuhodné, jak se společně vypořádali s nepřízní osudu a intenzivně podporovali svoji dceru se SVP, která během několika let udělala obrovský pokrok. Štěstí je, když okolo sebe máte takové, kteří vás mají rádi a podporují vás. Dívka se SVP je okolo sebe má.

Výzkumné šetření bakalářské práce s názvem edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami s využitím prvků Montessori pedagogiky nám ukázalo, že Montessori prvky lze využívat při edukaci se všemi dětmi, tedy i s dětmi se SVP. Inkluze by měla sjednocovat a ne rozdělovat, což se nám z výsledků šetření potvrdilo. Dívka se SVP je ve třídě plnohodnotný člen. Ostatní děti ji mají rádi, respektují jí a snaží se jí ve všem pomáhat.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 9788073877651.

FISCHER, Slavomil. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2014. ISBN 9788073877927.

HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Vyhledávání nadaných dětí v předškolním věku: škála charakteristik nadání a její adaptace na české podmínky*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024751504.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024724294.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *ADHD krok za krokem*. Praha: Raabe, [2019]. Dobrá škola. ISBN 9788074964381.

KREJČOVÁ, Věra, Jana POCHE KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026208129.

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea, ed. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 8073150638.

LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 9788026211235.

MAZÁNKOVÁ, Martina. *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál, 2018. ISBN 9788026213659.

POUSSIN, Charlotte. *Nauč mě, jak to mám udělat sám: pedagogika Montessori vysvětlená rodičům*. Přeložil Zuzana KLIMŠOVÁ. Praha: Svojtka & Co., 2018. ISBN 9788025624593.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073675462.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.

SELDIN, Tim. *Jak vychovat úžasné dítě podle principů Montessori*. Přeložil Petr SOMOGYI. Praha: Slovart, 2017. ISBN 9788075294050.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024717333.

SPINELLI, Patricia, Geneviève CARBONE a Marilyne MAUGIN. *Montessori pro (ne)chápavé: 3-6 let*. Přeložil Kateřina KYSLÍKOVÁ. Praha: Svojtka & Co., 2019. Porozumí každý. ISBN 9788025624258.

STEHLÍKOVÁ, Monika. *Nadané dítě: jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Praha: Grada, 2018. ISBN 9788027105120.

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

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TEPLÁ, Marta, Lenka FELCMANOVÁ a Zbyněk NĚMEC. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, [2019]. ISBN 9788076350182.

VOSMIK, Miroslav. *Inkluze a kariérové poradenství*. Praha: Raabe, [2018]. Dobrá škola. ISBN 9788074963575.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 807178544x.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 8071780715.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 9788027107896.

SEZNAM ZKRATEK

- CTA - Centrum Terapie Autismu
- IVP - Individuální vzdělávací plán
- MŠ - Mateřská škola
- MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
- PAS - Porucha autistického spektra
- PPP - Pedagogicko-psychologická poradna
- RVP PV - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
- SPC - Speciálně pedagogické centrum
- SVP - Speciální vzdělávací potřeby
- ŠPZ - Školské poradenské zařízení
- ŠVP - Školní vzdělávací program

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 voda.....	I
Obr. 2 strouhání mýdla	III
Obr. 3 přesun míčků.....	V
Obr. 4 přesypávání fazolí.....	VII
Obr. 5 kolíčková aktivita.....	IX

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A	I
Příloha B	III
Příloha C	V
Příloha D	VII
Příloha E.....	IX

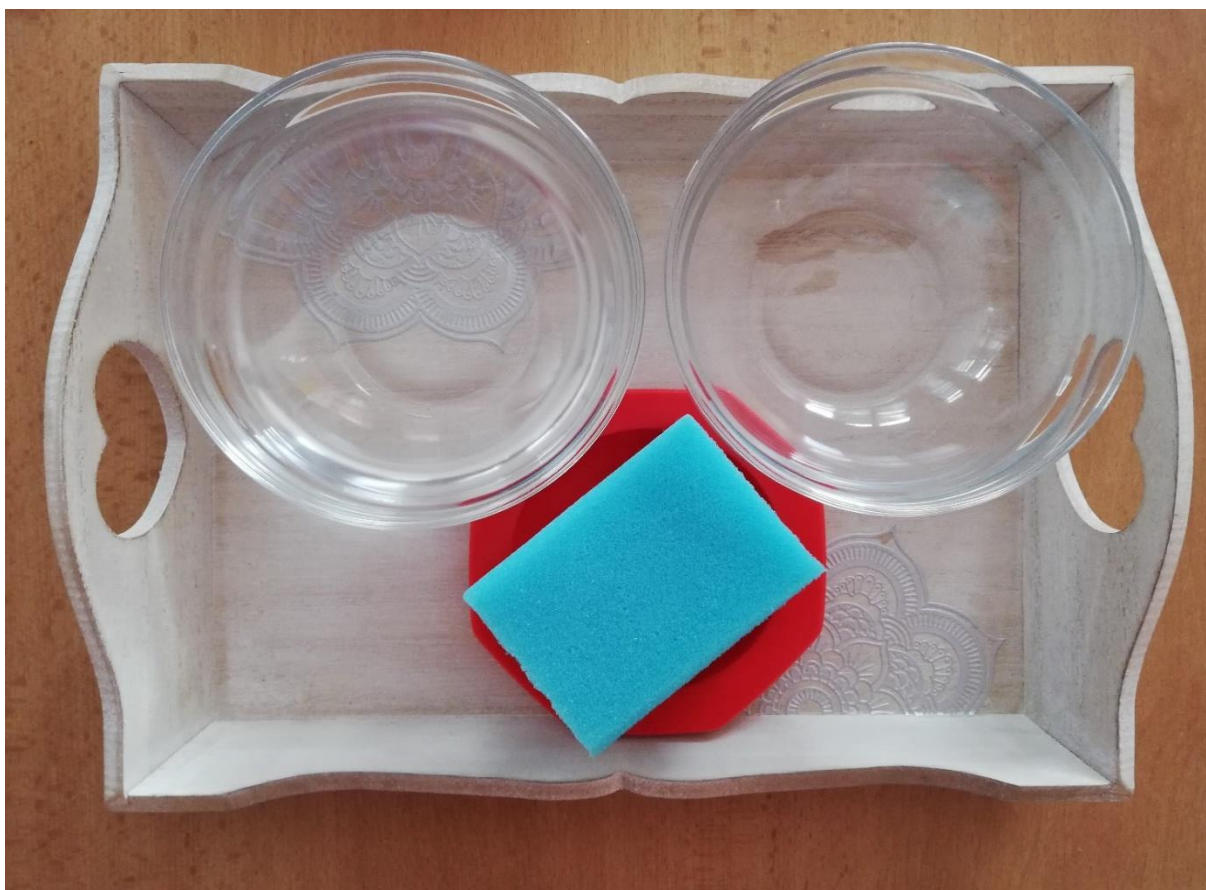
Příloha A

Voda

Pomůcky:

- Dvě misky (z toho jedna miska bude naplněná cca do poloviny vodou),
- houba,
- tácek na odložení houby,
- velký tác pod aktivitu.

Obr. 1 voda



Zdroj: vlastní zpracování

Postup:

- Houbu chytáme oběma rukama,
- houbu namočíme do misky s vodou,
- necháme ji nad miskou okapat,
- houbu přesuneme nad druhou misku, vyždímáme ji.
- Když se nám podaří přesunout pomocí houby vodu do druhé misky, misku ještě vytřeme houbou dosucha.

Cíl aktivity:

- Dostat vodu za pomoci houby z jedné misky do druhé, tzn. přenést vodu.

U aktivity rozvíjíme:

- Jemnou motoriku prstů, spolupracuje spolu levá a pravá hemisféra.

Zamyšlení:

- Když se houba namočí, je jemná, studená, mění svou hmotnost (namočená je těžší), pomocí houby můžeme vodu přenášet. Vnímáme, jak voda kape z houby, jak teče do misky, když ji mačkáme oběma rukama. Během aktivity zapojujeme naše smysly.

Alternativa:

- Po nácviku s houbou můžeme vodu dostat do druhé misky pomocí kapátka (kapátko můžeme zakoupit v lékárně, zdravotnických potřebách, drogerii)

Příloha B

Strouhání mýdla

Pomůcky:

- Struhadlo,
- miska,
- mýdlo,
- velký táč pod aktivitu,
- gumička.

Obr. 2 strouhání mýdla



Zdroj: vlastní zpracování

Postup:

- Na mýdlo připevníme na gumičku a vysvětlíme dětem, že mýdlo se musí držet za gumičkou, pokud možno třemi prsty.
- Uchopíme mýdlo za gumičkou a velmi opatrně a pomalu strouháme.

Cíl aktivity:

- Nastrouhat mýdlo pomocí struhadla s dodržováním bezpečného úchopu za gumičkou. Pomocí čichu vnímáme vůni mýdla.

U aktivity rozvíjíme:

- Jemnou motoriku, kultivace pohybů, přesnost, koordinaci rukou.

Zamyšlení:

- Zpracování materiálů, z pevného materiálu můžeme vytvořit sypký. Pomocí struhadla můžeme něco vyrobit (např. dárek pro maminku) nebo připravit (ovocný salát).

Alternativa:

- Místo mýdla můžeme společně s dětmi připravit zdravý ovocný salát z nastrouhaného jablka a mrkve. Doporučuji z důvodu bezpečnosti začít s nácvikem strouhání mýdla. Připevněná gumička na mýdle představuje hranici, za kterou dítě nesmí dávat prsty, aby se nezranilo o struhadlo.

Přesun míčků

Pomůcky:

- Míčky na ping pong,
- dvě misky,
- dvě polévkové lžíce,
- velký tác pod aktivitu.

Obr. 3 přesun míčků



Zdroj: vlastní zpracování

Postup:

- Uchopíme lžíce, do každé ruky jednu.
- Pomocí lžic uchopíme míček, který předáme do druhé misky (zleva doprava)

Cíl aktivity:

- Pomocí polévkových lžic uchopit míček a přemístit ho do druhé misky. Snažíme se míčky naplnit druhou miskou.

U aktivity rozvíjíme:

- Koordinace obou rukou, pozornost.

Zamyšlení:

- Dvěma lžicemi míčky přemístíme lépe než. jednou lžicí.

Alternativa:

- Místo misek můžeme využít plato od vajíček. Děti mohou míčky pomocí dvou polévkových lžic přemísťovat z misky na místo určené pro vajíčka.
- Můžeme použít barevnou předlohu kombinací míčků. Vedle plata od vajec umístíme kartičku s vyznačenou kombinací barev a dítě ukládá míčky dle barev na kartičce.

Přesypávání fazolí

Pomůcky:

- Dva hrnky s uchem,
- velmi drobné předměty:
hrách, těstoviny, fazole, rýže apod.

Obr. 4 přesypávání fazolí



Zdroj: vlastní zpracování

Postup:

- Chytáme do levé ruky hrníček, v našem případě se směsí luštěnin.
- Druhou, pravou rukou, přidržujeme prázdný hrníček.
- Pomalu přesypáváme z levého hrníčku do pravého a zase naopak.

Cíl aktivity:

- Pozorujeme proud sypaní do prázdného hrníčku. Vnímáme sluchem zvuk přesypávání.

U aktivity rozvíjíme:

- Levou a pravou hemisféru, přesnost pohybu, koordinaci oka a ruky.

Alternativa:

- Experiment: hrníček naplnit jednou surovinou a pak během přesypávání sluchem vnímat, rozpoznávat, zda všechny suroviny zní stejně, podobně nebo odlišně.

Kolíčková aktivita

Pomůcky:

- Kolíčky,
- miska,
- tác pod aktivitu.

Obr. 5 kolíčková aktivita



Zdroj: vlastní zpracování

Postup:

- Rukou uchopíme kolíček do tří prstů.
- Kolíček připevníme na okraj misky.
- Po umístění kolíčků na okraj misky, připevněné kolíčky opět třemi prsty přesuneme z misky.

Cíl aktivity:

- Snažíme se připevnit kolíčky na okraj misky, a to pouze úchopem tří prstů.

U aktivity rozvíjíme:

- jemnou motoriku, koordinaci oka a ruky, logické myšlení.

Alternativa:

- Můžeme činnost doplnit o počítání (např. Umísti na okraj misky 4 kolíčky atd.), poznávání základních barev (vyber a připevni na okraj misky kolíčky červené barvy).

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Karolína Kudláčková

Obor: speciální pedagogika- vychovatelství

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v MŠ s využitím prvků

Montessori pedagogiky

Rok: 2020

Počet stran textu bez příloh: 60

Celkový počet stran příloh: 10

Počet titulů českých použitých zdrojů: 24

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 0

Vedoucí práce: Mgr. Martina Bürgerová