

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Skupinová integrace v mateřské škole

Bakalářská práce

Autor: Nikola Malíková
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy
Vedoucí práce: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.
Hradec Králové 2017

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Jméno a příjmení:	Nikola Malíková
Osobní číslo:	P12446
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Učitelství pro mateřské školy
Název tématu:	Skupinová integrace v mateřské škole
Zadávací katedra:	Ústav primární a preprimární edukace

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í:

Cílem práce je popsat realizaci funkční skupinové integrace. V teoretické části jsou specifikovány termíny integrace a inkluze, popsány klady a zápory integrace, platné legislativní dokumenty, IVP. V návaznosti na praktickou část je zde kapitola pojednávající o některých typech zdravotního postižení. V praktické části je popsána realizace skupinové integrace v konkrétní mateřské škole, která je doplněna případovými studii vybraných dětí. Jako výzkumné metody bude použito případových studií.

Vedoucí bakalářské práce:	Mgr. Jitka Vítová, Ph.D. Ústav primární a preprimární edukace
Oponent bakalářské práce:	PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.
Datum zadání bakalářské práce:	27. 4. 2012
Termín odevzdání bakalářské práce:	

doc. PhDr. MgA. František Vaníček, Ph.D.
děkan

PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Jitky Vítové Ph.D. a uvedla veškeré použité odborné zdroje a literaturu.

V Hradci Králové dne

Vlastnoruční podpis autora

Poděkování

Tímto velice děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Jitce Vítové Ph.D. za odborné vedení a nápomoc při vypracování mé bakalářské práce. Děkuji za čas, který mi věnovala, trpělivost a ochotu.

Anotace

MALÍKOVÁ, Nikola. *Skupinová integrace v mateřské škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. Bakalářská práce.

Cílem práce je popsat realizaci funkční skupinové integrace.

V teoretické části jsou kapitoly věnující se vývoji dítěte v předškolním věku, vzdělávání dětí intaktních a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v předškolním věku. V návaznosti na praktickou část je zde kapitola pojednávající o některých typech zdravotního postižení.

V praktické části je popsána realizace skupinové integrace v konkrétní mateřské škole, která je doplněna případovými studii vybraných dětí. Jako výzkumné metody bude použito případových studií.

Klíčová slova: předškolní věk, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, případová studie

Annotation

MALÍKOVÁ, Nikola. *The group integration in the kindergarten*. Hradec Králové: Faculty of Education, 2017. Bachelor Thesis.

The aim is to describe the implementation of the functional group integration. In the theoretical part of the chapters devoted to the development of children in pre-school education, intact and children with special educational needs in pre-school age. The practical part of the chapter on certain types of disability.

Following the practical part of the chapter is dealing with some types of disability. In the practical part describes the implementation of group integration in a particular nursery school, which is supplemented by case studies of selected children. As a research method to be used case studies.

Keywords: preschool age, child with disability, case study

Obsah

1. Úvod.....	8
2. Dítě v předškolním věku.....	9
2.1. Vývoj dítěte v předškolním věku.....	9
2.2. Vzdělávání dětí v předškolním věku	10
3. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.....	17
3.1. Mentální postižení.....	17
3.2. Narušená komunikační schopnost.....	19
3.2.1. Opožděný vývoj řeči.....	20
3.3. Autismus	22
4. Skupinová integrace v mateřské škole	25
4.1. Cíle průzkumného šetření.....	25
4.2. Použité průzkumné metody.....	25
4.3. Charakteristika mateřské školy Láň.....	25
4.3.1. Speciální třída Berušky.....	26
4.3.2. Diagnostické a kompenzační pomůcky.....	27
4.3.3. Skupinová a individuální integrace v mateřské škole.....	29
4.4. Případová studie 1	30
4.4.1. Vlastní pozorování	31
4.4.2. Pedagogická intervence	32
4.4.3. Reflexe	35
4.5. Případová studie 2	36
4.5.1. Vlastní pozorování	37
4.5.2. Pedagogická intervence	38
4.5.3. Reflexe	42
4.6. Shrnutí.....	43
5. Závěr.....	44
Seznam literatury	45

1. Úvod

Téma své bakalářské práce jsem si vybrala proto, že se váže k mému místu bydliště. Téměř každý den jsem se setkávala při běžném „proběhnutí“ městem s dětmi a učitelkami z Mateřské školy Láň. Podhůří Orlických hor nabízí jakýsi unikát v podobě této mateřské školy, která se zabývá skupinovou i individuální integrací. Po pár dnech v této škole jsem pochopila, že není vůbec jednoduché a samozřejmě takovou školu úspěšně vést či v ní učit. Ale jelikož je na Láni již po léta sehraný tým učitelek, pedagogických asistentek a ostatního personálu, tvoří spolu úžasným způsobem nápomocnou ruku dětem, které z důvodu různých druhů postižení nenavštěvují běžnou mateřskou školu. Jako maminka dcery v předškolním věku vím, jak je ten to věk, „věk mateřské školy“ pro děti důležitý.

V teoretické práci se věnuji vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a pojmům integrace a inkluze. Ve vztahu k praktické části se zabývám problematikou opožděného vývoje řeči, dětského autismu a mentální retardace u dětí, jak z pohledu pedagogického, tak medicínského a psychologického. Tato postižení jsou v posledních letech v běžné populaci často řešeným tématem. Z mého pohledu, vedle medicíny, hlavně v řadách nás rodičů a pedagogů. Myslím si, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami mají v dnešní době příznivé podmínky ve vzdělávání a naše společnost se snaží těmto dětem pomáhat v maximální míře tím, že je bez problému přijímáme mezi nás, tedy mezi intaktní společnost a tvoříme tak jakýsi celek. Je důležité ukazovat malým dětem jak pomoci a že jsou mezi námi i děti, lidé s postižením, kteří jsou přirozenou součástí.

V praktické části charakterizuji vše pro úspěšnou skupinovou integraci v Mateřské škole Láň, tedy od materiálního zabezpečení až po personální obsazení školy. Jako výzkumné metody jsem použila případovou studii. Pracovala jsem s dívkou s opožděným vývojem řeči a s chlapcem, který má diagnostikovaný dětský autismus. V úvodu jsem na základě zjištěných informací od rodičů, učitelek a zpráv z SPC provedla celkovou anamnézu (osobní i rodinnou). Z vlastního pozorování oslabených oblastí jsem dále s dětmi realizovala jejich reedukaci.

2. Dítě v předškolním věku

Za **předškolní věk** lze v širším slova smyslu označit celé období od narození (někdy i období perinatální) až po vstup do školy. V užším slova smyslu je to období „věku mateřské školy“, tedy od 3 do 6 let (Langmajer, Krejčířová, 2006).

Předškolní věk je období velikých změn jak pro dítě samotné, tak i pro jeho rodiče. Pomalu doznívá batolecí období, podle Matějčka (2005) může doznění trvat až půl roku, a z batolete se stává „samostatná jednotka“ na prahu společenského života. První velikou zkouškou prochází dítě při nástupu do mateřské školy, což je důležitý mezník v celkovém vývoji a z mého pohledu jakýmsi základním stavebním kamenem pro budoucí život. Děti se učí kolektivnímu soužití v širším okolí vrstevníků, společně objevují svět a připravují se na život. Pro dítě v tomto období je typická a velice důležitá hra, která je obdařena bohatou fantazií a nejvíce se hrou naučí. Pro dítě by toto období mělo být šťastným a bezstarostným.

2.1. Vývoj dítěte v předškolním věku

Dítě se ve zmiňovaném období vyvíjí v řadě oblastí. Svou úlohu v tomto vývoji má mateřská škola, kde se snažíme děti v jejich dosavadních schopnostech a dovednostech dále rozvíjet. Dle Langmajera a Krejčířové (2006) se jedinec rozvíjí v různých oblastech:

- **Jemná motorika**, která je zaměřena na hybnost ruky. Dítě v předškolním věku si rádo hraje na písku - dělá bábovky, vytváří „cestičky pro auta“, staví hrad. Rádo modeluje z plastelíny - s nadšením modeluje zvířátka, auta, panenky, samo sebe a mámu s tátou. **Kresba** začíná čmáranicemi. Okolo čtvrtého věku dítěte se v kresbě objevuje tzv. hlavonožec. Hlavonožec, je postupem času, více detailnější. V kresbě se objevuje rozumové pochopení světa. Před nástupem do školy je dětská kresba po všech stránkách vyspělá.
- **Hrubá motorika**, která se týká hybnosti celého těla (koordinace pohybů, běh, chůze). Dítě se v této oblasti stále zdokonaluje, získává větší hbitost a eleganci pohybů. Čtyřleté dítě dobře utíká, hbitě seběhne ze schodů, leze po žebříku, umí seskočit z nízké lavičky. Před nástupem do školy jsou pohyby dítěte ještě rychlejší a mají lepší koordinaci.

- **Řeč** - U tříletého dítěte je řeč ještě nedokonalá (nepřesné vyslovování hlásek nebo jejich záměna). U čtyř až pětiletého předškoláka už mizí dětská „patlavost“ (někdy může lehce přetrvávat do prvních ročníků základní školy). V tomto věku je slovní zásoba zhruba 1000 slov. V šesti letech je to až 3000 slov.
- **Poznávacích (kognitivních) schopnostech**, kdy se při vývoji inteligence z úrovně tzv. **předpojmové** (symbolické) stává myšlení **názorné** (intuitivní). Dítě vytváří závěry na základě názoru, představování a vnímání. (př. dvě stejné sklenice se stejným počtem korálků-dítě souhlasí se stejným počtem v obou sklenicích. Pokud ale vyměníme jednu sklenici za širší, dítěti se počet korálků už nezdá stejný.)

Vedle těchto schopností a dovedností rozvíjíme u dětí v předškolním věku také **sebeobsluhu**. Čtyřleté dítě potřebuje při oblékání a na toaletě dopomoci minimálně. Na začátku školního věku už by mělo znát základní návyky a sebeobsluhu bez pomoci.

2.2. Vzdělávání dětí v předškolním věku

K 1. 9. 2017 dochází k úpravám ve školském zákoně o předškolním vzdělávání. Přednostně jsou přijímány do mateřských škol děti starších čtyř let. Dále se rok před zahájením školní docházky (děti s dovršením věku pěti let do měsíce září) stává ve vzdělávání v mateřských školách následující školní rok povinným s platností od 1. 1. 2017. (ČOSIV, 2016) Od 1. 2. 2017 je v RVP PV doplněna kapitola o možnosti vzdělávání dětí v mateřských školách už od dvou let.

Předškolní vzdělávání zprostředkovává mateřská škola, kterou dítě může navštěvovat, nikoliv musí. Vzdělávání v mateřské škole je nepovinné (výjimkou jsou předškolní děti, tedy pětileté). Přednostně škola přijímá děti tzv. předškoláky (děti před vstupem na základní školu). Procentuálně dochází do mateřské školy 89% dětí. Ve školské legislativě mají od 90. let své místo děti se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým tato legislativa umožňuje integraci mezi intaktní děti (Lechta, 2010).

2.2.1. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Proměny a podmínky předškolního vzdělávání byly v roce 2001 sjednoceny v dokumentu s názvem **Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání** (dále jen RVP PV). Na programu předškolního vzdělávání se dále pracovalo a v roce 2004 byl aktualizován. Jedná se o kurikulární dokument, vymezující důležité podmínky a požadavky pro vzdělávání dětí v předškolním věku. Platným pro všechny mateřské školy se stává od 1. 9. 2007. Jsou zde zaznamenány rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy. (Smolíková, 2006)

Pro vzdělávání dítěte v předškolním věku jsou v RVP PV (2004, s. 11) důležité **3 základní cíle:**

- „*rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání*“
- „*osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost*“
- „*získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.*“

Základ vzdělávání tvoří dle RVP PV (2004) **klíčové kompetence**. Osvojování si kompetencí je dlouhodobý proces, který utváří základ další etapě života. U dětí předškolního věku rozvíjíme 5 kompetencí:

- **Kompetence k učení** - Dítě je schopno objevovat a zkoumat určité jevy a při tom využívat jednoduchých znaků a symbolů. Má základní poznatky o světě lidí, přírody a má povědomí o jejích proměnách. Zajímá se za pomoci otázek a aktivně na ně hledá odpovědi. Snaží se porozumět jevům a dějům, které kolem sebe vidí.
- **Kompetence k řešení problémů** - Dítě si všímá problémů a dění v blízkém okolí a snaží se je na základě nápodoby či opakování řešit samostatně, ty složitější s pomocí dospělého.
- **Kompetence komunikativní** - Ovládá řeč, využívá vhodně formulovaných vět. Své pocity i prožitky dokáže vyjádřit různými prostředky (např. výtvarnými, dramatickými).
- **Kompetence sociální a personální** - Dítě je schopno pomoci slabším, umí rozpoznat nevhodné chování. Učí se odpovědnosti za své jednání a nést za něj následky.

- **Kompetence činnostní a občanské** - Učí se organizovat a plánovat své činnosti, zajímá se, co se kolem něj aktuálně děje, chápe svobodu rozhodování, dokáže za své rozhodnutí nést odpovědnost.

RVP PV (2004, s. 13) obsahuje vzdělávací obsah, který je v dokumentu formulován jako *„kompaktní, vnitřně propojený celek, jehož členění do oblastí je potřeba vnímat pouze jako pomocné. „Učivo je vyjádřeno v podobě činností, ať už praktických, či intelektových.“*

Vzdělávací oblasti jsou pro učitele jednotlivě zpracovány tak, aby s nimi mohl pracovat dle svého uvážení. Každá z oblastí v sobě obsahuje dále kategorie, které jsou vzájemně propojené. Jedná se o dílčí cíle, vzdělávací nabídku a očekávané výstupy.

Jelikož se v této práci věnuji dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, blíže se budu věnovat vzdělávacím oblastem v míře, které jsou dle mého názoru tyto děti schopny dosáhnout.

Dítě a jeho tělo si klade za cíl poznání vlastního těla. Dítě by mělo být schopné pojmenovat části svého těla a znát jejich základní funkce. Je důležité, aby dítě získalo vědomosti z oblasti zdraví. Znat, co je pro něho samotného i pro jeho okolí zdraví prospěšné (např. pohyb, sport, zdravá strava) a co je naopak nebezpečné (chovat se odpovědně k sobě a k druhým lidem tak, aby je to nijak neohrožovalo, rozpoznat nebezpečí). Rozvíjíme pohybové schopnosti, které vedou k větší samostatnosti např. při sebeobsluze (umět se obléknout, činnosti provázející stolování-najíst se bez pomoci, využívat příbor). (RVP PV, 2004) U dětí s mentálním postižením závisí při osvojování si sebeobslužných dovedností a všeobecně v motorickém vývoji (v oblasti jemné i hrubé motoriky) na stupni postižení. Často jsou bezproblémové sebeobsluhy schopni pouze jedinci s lehkým stupněm mentální retardace, jelikož u ostatních forem mentální retardace převládá neobratnost v motorice, nežádoucí neúčelné pohyby a nesprávné držení těla. (Bendová, 2014) U dětí dále rozvíjíme základní hygienické návyky.

Oblast **Dítě a jeho psychika**, která se dále dělí do podoblastí:

- Jazyk a řeč
- Poznávací schopnosti a funkce, představivost, fantazie, myšlenkové operace
- Sebepojetí, city a vůle

Jak rozvíjíme řečové a jazykové schopnosti a dovednosti se věnuje oblast **Jazyk a řeč**. Pomocí čtení a vyprávění pohádek, příběhů, komentování různých situací v průběhu dne učíme děti porozumění řeči a rozvíjíme tak verbální i neverbální komunikativní dovednosti. Konkrétně u dětí se SPU (např. s postižením autistického spektra nebo s opožděným vývojem řeči), dítě není schopné řečového projevu nebo je jeho komunikační schopnost za pomoci řeči narušená, dáváme dětem možnost a učíme je komunikovat neverbálním způsobem (např. vyjádřit se výtvarně, hudebně, dramaticky). (RVP PV, 2004) Dítě s poruchou autistického spektra nechápe význam komunikace, proto je naším hlavním úkolem v předškolním věku u těchto dětí zajistit, aby významu komunikace rozumělo, „nastartovat“ potřebu komunikovat. (např. pomocí Výměnného obrázkového komunikačního systému VOKS, kde obrázky nahrazují slova a dítě tak snáze pochopí princip a význam komunikování s ostatními). (Bendová, 2014)

Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace se věnují rozvoji smyslového vnímání a přechodu od názorného myšlení k tzv. pojmovému myšlení (slovně-logickému). Při záměrném pozorování různých předmětů si dítě osvojuje jejich vlastnosti (barva, tvar) a funkce. Učitel dítě motivuje tak, aby mělo zájem zkoumat charakter objektů a předmětů, čímž posiluje základní poznávací city (zájem, radost z objevů). (RVP PV, 2004) Desatero pro rodiče (MŠMT, 2013) uvádí, že by mělo dítě mít před nástupem do školy dostatečně rozvinutou záměrnou pozornost a schopnost zabývat se i činnostmi, či úkoly, které pro něho nejsou v danou chvíli zajímavé. Toto „pravidlo“ bude pro dítě s autismem, či s mentální retardací nenaplněno, jelikož se vydrží soustředit pouze krátkou chvíli a většinou je neschopné úkol splnit najednou.

Uvědomování si vlastního „já“ se věnuje podoblast **Sebepojetí, city a vůle**. Děti se SPU se učí hlavně sebekontrolé, jelikož je s některým z druhů postižení spojeno agresivní chování. Činnosti musí být individuálně zvoleny a přizpůsobeny schopnostem dítěte tak, aby bylo dítě schopno dosáhnout úspěšně jejich cíle. Učíme vyrovnání se s neúspěchem a schopnosti uvědomění si osobních pokroků. Důležité je, aby dítě speciálními vzdělávacími potřebami chápalo jednoduchá pravidla, kterými bude schopno se např. v mateřské škole se řídit.

Na utváření vztahů k ostatním lidem se zaměřuje oblast **Dítě a ten druhý**. Dítě se učí pravidlům chování ve vztahu k druhému (respektovat, tolerovat, být zdvořilý, ohleduplný). Osvojuje si schopnosti a dovednosti, jak navazovat a následně utužovat

vztahy s vrstevníky i dospělými lidmi. K osvojování si schopností i dovedností z této oblasti dětem napomáhá běžná slovní i mimoslovní aktivita s dospělým či vrstevníky a interaktivní hry nebo hraní rolí. Podporujeme přátelství a úctu ke starším lidem. Navázat vztahy s druhými je pro dítě s opožděným vývojem řeči či dysfázií obtížné a stresující, jelikož si uvědomuje význam komunikace, chce s druhými mluvit, navazovat kontakt, ale často mu vrstevníci nerozumí.

Dítě a společnost se zaměřuje na pravidla soužití s ostatními lidmi. Dítě se učí nejen materiálním věcem v okolí, ale i duchovním hodnotám naší společnosti. Učitel dětem poskytuje kladný vzor chování. Návštěva různých kulturních akcí, či uměleckých míst, které jsou pro děti v tomto věku zajímavé. Dítě si pomocí her osvojuje společenské role, do nichž se v životě dostává, či se kterými se setkává (žák, rodič, učitel, kamarád). (RVP PV, 2004)

Poslední oblastí, kterou se RVP PV (2004) zabývá je **Dítě a svět**. Která se věnuje osvojování si vědomostí o dění v okolním světě (získání pozitivního vztahu a povědomí o místě, kde dítě žije). Získání odpovědnosti nad životním prostředím (chránit přírodu, vážit si jí i umění našeho světa). Z mého pohledu je velice důležité a zároveň u některých druhů postižení nelehké naučit děti bezpečnému chování na ulici.

Zatímco dítě např. s řečovými obtížemi si snadno kritéria této oblasti osvojí, dítě s těžším stupněm mentálního postižení nebo s poruchou autistického spektra možné nebezpečí nerozpozná. Učíme tak děti při vycházkách každý den. Dítě si osvojuje základní pravidla chování v silničním provozu (chůze po chodníku, držení se kamaráda za ruku, přecházení přes silnici, účel semaforu).

Pro dosažení co možná nejlepšího výsledku ve vzdělávání předškolních dětí v mateřské škole je žádoucí všechny oblasti vzájemně propojit společným tématem. Tím zaručíme efektivnějšího cíle. (RVP PV, 2004)

2.2.2. Integrace a inkluze ve vzdělávání

Spolu s konáním konference v Salamance v roce 1994 přišly do podvědomí lidí nové pojmy integrace a inkluze, které se zabývají podmínkami vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Česká republika se přizpůsobila evropskému trendu v tomto vzdělávání po roce 1989, kdy u nás došlo ve vzdělávání dětí se SVP k velikým změnám.

Cíle vzdělávání se odvodily nejen z individuálních potřeb jedince, ale také ze společenských potřeb. (Pipeková, 2010)

Pro vymezení pojmu integrace existuje mnoho definic, které se snaží o co nejpřesnější přiblížení významu tohoto procesu. Jedná se ale o složitou úlohu, jelikož se nejedná o aktuální stav jedince, ale o dlouhodobý proces, na kterém se podílí společnost a doprovází člověka s oslabením po celý jeho život. (Kocurová, 2002)

Podle Jesenského (in Kocurová, 2002) lze integraci chápat jako soužití nepostižených a postižených s určitou přijatelnou mírou konfliktovosti, jako stav vzájemného ovlivňování, který lze vyjádřit slovy „jeden pro druhého“. Vágnerová (in Kocurová, 2002) popisuje integraci jako kvalitativně vyšší stupeň adaptace. Jedná se o takové začlenění jedince (z různých důvodů odlišného) do majoritní společnosti, ve které se jedinec cítí přijatý, sám se v ní identifikuje a dokáže v ní žít bez problémů.

Švýcarský odborník Bürli (in Vítová, 2004, s.17) z oboru speciální pedagogiky popisuje školní integraci jako „*snahu poskytnout v různých formách výchovu a vzdělání jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami v co možná nejméně restriktivním prostředí, které optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám*“

Česká republika nastoupila legislativně cestu integrace v roce 2005 školským zákonem a vyhláškou. Sbírka zákonů České republiky (2005) obsahuje vyhlášku 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. (Vítková, 2004) uvádí možnosti vzdělávání dětí s postižením:

- **Skupinová integrace**, kdy integrace probíhá nejčastěji v tzv. malých třídách nebo ve třídách speciálně zřízených.
- **Individuální integrace**, která probíhá v běžné třídě, má různé servisní služby a podpůrné formy. Nejčastěji probíhá s přítomností dalšího učitele (tzv. team teaching), který má často speciálně pedagogické vzdělání.
- Škola, která je samostatně zřízená pro žáky se zdravotním postižením,
- Kombinací všech tří výše uvedených forem.

Vzdělávací systém v České republice se přibližuje požadavkům evropské společnosti a v posledních letech došlo k výrazným změnám v oblasti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Změny jsou zřejmé ve snaze integrovat co nejvíce dětí se SVP do školských zařízení a běžných typů škol a tím tak vytvořit prostředí inkluzivního vzdělávání. (Bartoňová, Vítková, 2012) Termín **inkluze** lze chápat v porovnání s integrací tzv. třídimentionálně (Hornáková in Lechta, 2010)

- „ztotožňovat s integrací, anebo se může chápat jako
- *jakási vylepšená, optimalizovaná integrace, nebo jako*
- *nová kvalita přístupu k postiženým dětem, odlišná od integrace - jako bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb všech dětí*

3. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

V případě, kdy se postižení či narušení dítěte (člověka) různým způsobem promítá do jejich edukace a požaduje úpravu edukačních podmínek spolu s úpravami materiálními, prostorovými i personálními, hovoříme o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami. (Jones, 2004)

Školský zákon č. 561/2004 Sb. hovoří o dítěti, žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami jako o dítěti či žákovi se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním, sociálním znevýhodněním, dále o dítěti nadaném či mimořádně nadaném. K 1. 9. 2016 byl tento zákon novelizován ve znění: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“*. (MŠMT, 2016, s.9)

Děťmi se znevýhodněním (postižením) se zabývá obor speciální pedagogika a to od narození přes předškolní věk, školní věk, období adolescence, dospělosti i stáří.

Ve vztahu k praktické části bakalářské práce se budu věnovat pouze vybraným diagnózám.

3.1. Mentální postižení

Pojem mentální retardaci lze chápat jako duševní vývojovou poruchu se sníženou inteligencí projevující se hlavně sníženými kognitivními, pohybovými, řečovými a sociálními schopnostmi v prenatální, perinatální a postnatální etiologii (Valenta, Müller, 2003)

V České republice nejvíce zaznívá definice mentálního postižení Dolejšího (in Bendová, Zíkl, 2011, s.9), která vymezuje toto postižení komplexně. *„Mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí různé hierarchie s variabilní ohraničeností a celkovou subnormální inteligencí, závislá na některých z těchto činitelů:*

na nedostacích genetických vloh, na porušeném stavu anatomicko-fyziologické struktury a funkce mozku jeho zrání, na nedostatečném nasycování základních psychických potřeb dítěte vlivem deprivace sensorické, emoční a kulturní, na deficitním učení, na zvláštностech vývoje motivace, zejména negativních zkušenostech jedince po opakovaných stavech frustrace i stresu, na typologických zvláštностech vývoje osobnosti.“

Charakteristickými znaky pro děti s mentální retardací jsou poruchy kognitivních procesů, infantilnost osobnosti, pasivita, celková zpomalenost v chování, impulzivnost, hyperaktivita, poruchy pohybové koordinace a menší přizpůsobení ke školním a sociálním požadavkům. (Vágnerová, 2004)

U nás využíváme od devadesátých let 20. století **klasifikaci mentální retardace podle Světové zdravotnické organizace** desátou revizí Mezinárodní klasifikace nemocí (WHO, 2014), dle níž MR dělíme do kategorií:

- Lehká mentální retardace (IQ 69-50)
- Středně těžká mentální retardace (IQ 49-35)
- Těžká mentální retardace (IQ 34-20)
- Hluboká mentální retardace (IQ 19 a nižší)
- Jiná mentální retardace
- Nespecifikovaná mentální retardace

Vzhledem k praktické části mé bakalářské práce se budu blíže věnovat charakteristice prvního stupně mentální retardace.

Děti s **diagnózou lehká mentální retardace** v každodenním životě účelně využívají řeč. Bez větších obtíží se dokáží začlenit do společnosti, komunikovat a udržet konverzaci. Vývoj řeči je u dětí s LMR oproti vývojové normě opožděný. Edukaci zaměřujeme na rozvoj schopností při sebeobsluze (hygienické návyky, oblékání, stolování) a kompenzaci nedostatků. Většina jedinců s lehkou mentální retardací dosáhne osobní nezávislosti na druhých, co se týče oblasti sebeobsluhy a praktických domácích prací.

Švarcová (2006) uvádí, že se u dětí s lehkou mentální retardací často individuálně projevují přidružené poruchy, např. autistického spektra, epilepsie, vývojové poruchy, poruchy chování či tělesná postižení.

Bartoňová a kol. (2012) uvádí funkce **předškolního vzdělávání** u dětí s mentální retardací:

- **diagnostická** - tato funkce se váže k zařazení dítěte do dalšího vzdělávání,
- **reedukační** - učitel se zaměřuje na reedukaci postižených funkcí s ohledem na kognitivní procesy,
- **rehabilitační a léčebně-výchovná** - přirozené a celistvé celodenní působení na dítě spolu s rodinou za podmínek respektování věkových zvláštností a odlišností vyplývajících z jejich mentálního postižení,
- **respirační** - poskytuje úlevu pro rodiče, kteří se starají o dítě s postižením

Základ ve výchově a vzdělávání všech dětí dává v první řadě rodina. Výchova a vzdělávání dětí s mentální retardací je více náročná na trpělivost rodičů a jejich čas ve srovnání s dětmi nepostiženými. Mezi **organizační formy vzdělávání** dětí s mentální retardací předškolním věku učitelé využívají metody prožitkového a kooperativního učení, jelikož tyto metody zvyšují radost z učení a zvědavost. Dále se můžeme setkat např. s metodou muzikoterapie, ergoterapie, canisterapie a bazální stimulace. Velice důležitý je individuální přístup ke každému dítěti. Učitel při práci s dětmi s mentální retardací využívá kompenzačních pomůcek, řídí se platnou legislativou, má znalosti v oblasti speciálně pedagogické diagnostiky, umí dítěti vysvětlit, v čem tkví jeho potíže a citlivě reaguje na reakce dítěte. (Bartoňová a kol., 2012)

3.2. Narušená komunikační schopnost

Komunikační schopnost lze charakterizovat jako schopnost člověka vědomě využívat jazyk dle určitých pravidel jako systém symbolů a znaků ve všech jeho formách a ve veškeré jeho komplexnosti s účelem realizace určitého komunikačního záměru. Termín komplexnost vystihuje schopnost zahrnout veškeré jazykové roviny (např. lexikálně-sémantickou, foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, pragmatickou). Formy zahrnují všechny způsoby komunikace (např. mluvený, neverbální způsob, grafický). Komunikační schopnost jsou vzájemně prolínající se biologické, psychické a sociální komponenty. Schopnost komunikovat často ovlivňuje školní úspěšnost nebo neúspěšnost a hraje svou roli v budoucím pracovním uplatnění a v jeho sociální adaptaci. (Lechta, 2010)

Narušená komunikační schopnost je základním termínem současné logopedie. Definovat ji lze ale obtížně, jelikož je velmi komplikované vymezit pojem „normalita“. Kdy hovoříme o normě a kdy o narušení. Lechta (2003) dělí klasifikaci narušené komunikační schopnosti do deseti kategorií dle symptomu typického pro určité narušení:

1. Vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie)
2. Získaná orgánová nemluvnost (afázie)
3. Získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)
4. Narušení zvuku řeči (palatolalie, rinolalie)
5. Narušení plynulosti řeči (balbuties)
6. Narušení článkování řeči (dyslalie)
7. Narušení grafické stránky řeči
8. Symptomatické narušení řeči
9. Poruchy hlasu
10. Kombinované vady a poruchy řeči

3.2.1. Opožděný vývoj řeči

Do tří let věku dítěte je řečový vývoj velice variabilní. Ovlivňuje ho kvalita stimulace, tedy vnější a vnitřní faktory. Mezi vnější faktory, které ovlivňují vývoj řeči v útlém věku, patří prostředí, ve kterém dítě žije (vliv rodiny). Z vnějších faktorů je to dědičnost a zranění nervové soustavy.

Okolo prvního roku se u dítěte objevují první slova, není však výjimkou, že řeč nastoupí až později (častěji se tak děje u chlapců). Přibližně ve druhém roce života by dítě mělo tvořit první dvouslovné věty. Často se ale dítě větně rozmlouvá před hranicí třetího roku. Právě třetí rok je považován za hranici prodloužené fyziologické nemluvnosti. Pokud má v této době dítě minimální slovní zásobu a netvoří jednoduché věty, jedná se o **opožděný vývoj řeči** a doporučuje se zahájení logopedické péče. (Prokešová, Nováková, 2012)

Dle Kutálkové (2002) mezi nejčastější **vnější příčiny** opožděného vývoje řeči patří:

- **mluvní vzor**- nepřiměřená slovní zásoba k věku dítěte, rychlé tempo řeči, nevýrazná mimika a melodie řečového projevu

- **výchovné metody** - málo podnětů ke komunikaci, tzn. málo příležitostí pro napodobování nebo naopak nadbytek podnětů vede k řečovému útlumu jako obrana proti přetížení. Dítě v této situaci není schopno se soustředit. Při citové deprivaci, například u nechtěného dítěte, kterému se při snaze o kontakt nedostává odpovědi. V tomto případě stav dítěte vede omezení přirozené zvědavosti a snížení touhy napodobovat.
- **výchovný styl** - přílišný perfekcionismus nebo autoritativní styl výchovy může vést k opoždění vývoje řeči z důvodu nesouladu v rychlosti reakce na dítě, což vede ke komunikačnímu nezdaru a omezuje tak přirozenou touhu vzájemně komunikovat.
- **disproporce mezi požadavky na dítě a jeho možnostmi** - v případě nesouladu mezi možnostmi dítěte a požadavky, které jsou na dítě kladeny, může vést k ochrannému útlumu jako ochrana proti přetížení.
- **časté sledování televize** - při nadměrném sledování televize dochází k jednostrannému přetížení zraku, které vede k omezení využívání sluchu. Chybí zkušenost s aktivní komunikací.
- **hospitalizace dítěte** (stres, málo příležitostí komunikovat)

Mezi **vnitřní příčiny** opožděného vývoje řeči patří (Kutálková, 2002):

- Dědičnost
- Poruchy sluchu (komunikační neúspěch z důvodu omezení sluchových informací)
- Nedostatek v oblasti sluchové a zrakové percepce
- Narušení v perinatálním vývoji (např. nedonošené děti mají často projevy lehké mentální retardace z důvodu nezralosti centrální nervové soustavy. Tyto děti trpí poruchou soustředění se, či poruchou pozornosti)
- Poruchy intelektu

K **prevenci** opožděného vývoje řeči přispívají v první řadě rodiče, kteří by měli mít dostatek informací z oblasti vývoje řeči a oblasti výchovy. Pokud tomu tak není, je velice žádoucí, aby dítě navštěvovalo mateřskou školu, kde nalezne dostatek příležitostí pro verbální komunikaci jak s vrstevníky, tak i s učitelkami, které působí na dítě správným mluvním vzorem. Důležitá je pochvala za jakýkoliv pokus o verbální vyjádření, čímž se posiluje chuť dítěte vyjadřovat se řečí. Slovní zásoba se přirozeně rozvíjí při komentování

běžných situací s konkrétními předměty, například při hře, sebeobsluze či stolování nebo při hře, kde učitel (rodič) vhodně využívá slova dětem blízká (která znají).

U dítěte s opožděným vývojem řeči se především zaměřujeme na obsahovou stránku řeči, až později pilujeme výslovnost. Často se opožděný vývoj řeči vyrovná se zahájením školní docházky. Záleží na příčině vzniku opožděného vývoje řeči (často je opožděný vývoj spjatý se závažnější poruchou (např. mentální retardace, autismus). (Prokešová, Nováková, 2012)

3.3. Autismus

Pojem autismus byl prvně použit Eugenem Bleulerem v roce 1911 v souvislosti s psychopatologií schizofrenie. Autismus má různé definice, které spojují společné projevy a znaky.

Jedná se o závažné hluboké postižení, projevující se hlavně v oblasti komunikace, sociální interakce a v chování stereotypního charakteru. V současné době lze autismus chápat jako následek změn, které jsou geneticky podmíněny, ve vývoji mozku. Dále pak poruchy autistického spektra, které jsou považovány za vrozené.

Dle Pipekové (2010) z hlediska **etiologie** existuje celá řada teorií o příčinách vzniku autismu. Mezi možné příčiny patří:

- mozkové abnormality,
- metabolické poruchy organismu jedince,
- dětské nemoci v raném věku dítěte,
- asfyxie při narození,
- genetické faktory,
- zarděnky, tuberkulózní skleróza v těhotenství,
- další perinatální rizika.

V **předškolním věku**, v rozmezí mezi druhým a třetím rokem, lze u dítěte s poruchou autistického spektra pozorovat v sociálních vztazích abnormální vývoj. Dítě se nezajímá o své vrstevníky, ani o dospělé. Některé děti jsou uzavřené, „odříznuti“ od okolního světa a druhým lidem se vyhýbají. Kontakt mohou navazovat v případě, že něco chtějí. Každé

dítě s autismem je jiné, každé má jinou míru příznaků. Některý jedinec může vyhledávat fyzický kontakt, ale více nevyhledává hry, které jsou založeny na reciprocitě („ber a dej“).

Zvláštní se také jeví i pohled těchto dětí, který bývá strnulý a vyhýbavý, nesleduje události, či věci, které upoutávají pozornost jiných dětí. Dítě s autismem obklopuje určité „tajemno“. Přesto, že cítíme jeho oční kontakt, působí na nás vzdáleně, prázdně, nebo je upřený na určitý rys v našem obličejí (například, obočí, ofina). Často jsou ve společnosti druhých lidí (dětí) zmateny natolik, že začnou křičet nebo se projevují agresivně a vyžadují samotu. Jako hlavní problém v sociální oblasti je právě nedostatek vzájemnosti (např. jedinci nevidí přítomnost druhých, ale nejsou schopni si „s nimi skutečně hrát“. V raném předškolním věku se může u těchto dětí objevit extrémní závislost na rodičích, či sourozenci. Problémem dětí a autismem může být i snížená citlivost vnímání bolesti, která vede k různým druhům zranění. (Gillberg, Peeters, 2008)

Jedince s autistickým postižením lze poznat dle chování. Příznaky chování jsou sepsány v tzv. **triádě** (Opařilová in Pipeková, 2010)

- **vzájemná společenská interakce** - špatná adaptace na prostředí, ve kterém žijí. Autisté chápou život jako chaos, který nemá pravidla, proto si pravidla vytvářejí sami tak, aby jim rozuměli.
- **komunikace** - veliké narušení v oblasti komunikace, často dítě nemluví vůbec. Pokud mluví, tak pouze opakuje slova nebo věty, které však neumí využít v konverzaci. Chybí oční kontakt a přátelské emoční projevy. Při hře chybí tvořivost a spontaneita. Typický je uzavřenost do sebe, nestojí o fyzický kontakt a nevyhledává společnost dětí ani dospělých.
- **stereotypně se opakující repertoár zájmů a aktivit** - postižení autismem nesnáší změny a často se přichylují k neobvyklým předmětům (např. víčka od lahví). Rádi se ponořují do zvláštních rutin nefunkčního charakteru (např. otevírání a zavírání dveří). (Opařilová in Pipeková, 2010, s.320)

Vedle specifického, dětského autismu existují další „formy“ tohoto postižení (např. Aspergerův syndrom), které mají různý charakter, ale spojuje je klíčový syndrom. (Gillberg, Peeters, 2008)

Dětský autismus je jednou z forem autistického spektra a spolu s dalšími typy poruch jsou zaznamenány v desáté revizi Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10, kterou

vydala Světová zdravotnická organizace. Autismus je řazen mezi pervazivní vývojové poruchy (F 84) (WHO, 2014):

- F 84.0 Dětský autismus
- F 84.1 Atypický autismus
- F 84.2 Rettův syndrom
- F 84.3 Jiná dezintegrační porucha v dětství
- F 84.4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby
- F 84.5 Aspergerův syndrom
- F 84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy
- F 84.9 Pervazivní vývojová porucha, nespecifikovaná

Současná **diagnostika** autismu je mezioborová. Jedná se o komplexní vyšetření, nejprve v oboru psychologie a psychiatrie, dále neurologie a v poslední řadě je nutné provést speciálně pedagogickou diagnostiku. Ve druhé fázi (po psychologickém vyšetření) je nutné určit, zda má autistická porucha souvislost s jinou anomálií či jinou somatickou nemocí. Téměř vždy se vyskytuje nespecifické postižení centrální nervové soustavy. Podrobná diagnostika s praktickými výstupy a doporučeními jsou základ pro zpracování vhodného individuálního a terapeutického plánu pro vzdělávání. (Tohorová in Pipeková, 2010)

„Předškolní vzdělávání je legitimní součástí vzdělávacího systému a představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání, organizovaného a řízeného požadavky a pokyny MŠMT ČR. Čadilová, Žampachová (2008) uvádí, že do předškolních zařízení nastupují děti, které již prošly včasnou intervencí, dále děti, kterým byla stanovena diagnóza těsně před nástupem a také děti, které diagnózu nemají a jejichž zvláštnosti v chování vyplynou až z kontaktu s vrstevníky. Děti s autismem mohou být na základě doporučení poradenského pracoviště zařazeny do mateřské školy samostatně zřízené pro děti se zdravotním postižením nebo do běžné mateřské školy formou integrace.“ (Pipeková, 2010, s. 326)

4. Skupinová integrace v mateřské škole

4.1. Cíle průzkumného šetření

Cílem bakalářské práce je popsat funkční skupinovou integraci v mateřské škole Láň. V praktické části se věnuji „kolébce“ této integrační skupiny, materiálnímu vybavení třídy a práci všech pedagogických pracovníků, kteří se na integraci podílí. Popisuji své pozorování chodu celé integrační skupiny. Dále se blíže věnuji dvěma dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, se kterými pracuji individuálně v průběhu tří měsíců. V prvním případě se jedná o opožděný vývoj u dívky a ve druhém případě se zabývám chlapcem s autismem.

4.2. Použité průzkumné metody

Jako průzkumné metody bylo použito případové studie. Na základě rozhovorů s rodiči a pedagogickými pracovníky byla sestavena osobní a rodinná anamnéza obou dětí. Na základě zjištěných informací a z vlastního pozorování bylo s dětmi realizováno nápravné cvičení. Cílem pedagogické intervence bylo posílení oslabených oblastí vybraných dětí. Následně byl vypracován plán na nápravná cvičení, která jsem s dětmi realizovala. Zaznamenávám, jak si vedou v oblasti komunikace, hrubé a jemné motoriky, sebeobsluhy, hygienických návyků a ve vztahu k ostatním dětem. U chlapce se ještě více věnuji pozornosti, kterou nedovede příliš dlouho udržet a rozvoji rozumových schopností.

4.3. Charakteristika mateřské školy Láň

Mateřská škola Láň vznikla v roce 1980. **Integrace** se zde poprvé objevila v letech 1992, kdy se jednalo o zkušební rok se dvěma tzv. integračními třídami. Následující léta se škola rozvinula do pěti integračních tříd, přičemž bylo patnáct dětí na jednu třídu, z toho dvanáct dětí zdravých a tři děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Velikým přínosem pro takto úspěšnou integraci byl muž na místě učitele ve třídě a malý počet dětí ve třídě, což umožňovalo maximální péči a individuální přístup k dětem. Po úspěšné integrační době přišla ekonomická krize a vznikly zde dvě speciální třídy věkově heterogenní. Ve školním roce 2010-2011 a poté i následující 2011-2012 vznikla třída

běžného typu s předškolními dětmi, kde bylo dvacet dětí zdravých a tři děti se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). V této třídě tedy probíhala individuální integrace. Současně zde fungovaly dvě třídy speciální, kde probíhala skupinová integrace. V každé z těchto dvou tříd se vzdělávalo deset dětí.

V době realizace bakalářské práce je v této škole jedna **třída speciální** s počtem dvaceti dětí ve třídě, dvě třídy integrační s kapacitou dvaceti tří dětí, kde jsou individuálně integrovány dvě děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále dvě třídy běžné s dvaceti osmi dětmi. Dvě třídy jsou umístěné vedle sebe, propojené velikými dvoukřídlými dveřmi, kudy si děti libovolně chodí hrát s dětmi z druhé třídy. Děti do mateřské školy vozí speciální svozový autobus, kde jsou po celou cestu pod dozorem speciálního pedagoga. Jelikož je mateřská škola Láň jednou z mála v našem okolí a vůbec celém okrese, některé děti mají bydliště daleko, tudíž se učitelky s rodiči vídají pouze při rodičovských schůzích. Informace si předávají v podobě písemné, zaznamenané do notýsku, který si děti vozí stále s sebou. Jsou zde informace ohledně jejich zdravotního stavu, při zaznamenání zlepšení například v mluvené komunikaci a dělí se zde o úspěchy, kterých s dětmi dosáhly jak učitelé, tak i rodiče.

4.3.1. Speciální třída Berušky

V této třídě se vzdělávají děti od dvou a půl let do sedmi let s různým druhem postižení. V současnosti je zde umístěno deset dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. S dětmi zde pracuje speciální pedagog, který má dosažené vzdělání magistr. Dále učitelka se speciálním vzděláním Bc., jedna osobní asistentka a jedna asistentka pedagoga. Učitelky ze speciální třídy pravidelně dochází na odborné semináře, které nejčastěji pořádá společnost Orion, které sdružuje rodiče a přátelé dětí s handicapem. Speciální pedagog v této třídě má dosažené magisterské vzdělání.

Každodenní režim začíná už v šest hodin ráno, kdy se scházejí děti z nejbližšího okolí, které nejezdí svozovými autobusy. Autobusy přijíždí před osmou hodinou. Po volné hře dětí, kdy mají k dispozici různé hry a hračky pro rozvoj jejich schopností následuje ranní kruh, který má svá neměnná specifika. Jako logopedickou pomůcku učitelky vytvořily maňáska Áju, která má otevírací ústa a dlouhý jazyk. Učitelka tak provádí každý den logopedické cvičení, které předvádí na maňáskovi tak, aby děti mohly pouze opakovat to,

co dělá maňásek. Následují kartičky s činnostmi, kde děti popisují, co je na obrázku. Nadále se činnosti pohybují okolo zvoleného týdenního tématu, kde si děti procvičí hlavně komunikační schopnosti, jemnou motoriku a hrubou motoriku. Poté se přemístí k tabuli, kde mají v řadě za sebou dané židličky a každý zde má své stálé místo. Zde je hlavním cílem práce s obrázky, fotkami, kdo je ve školce a kdo není. Prostor třídy je členěn na hernu a pracovní část, kde je prostor oddělený pro individuální a skupinovou práci.

Paní učitelky vypracovaly **třídní vzdělávací plán** „Sedm teček pro berušku“. **První tečka** charakterizuje třídu, **druhá tečka** popisuje denní program, **třetí tečka** seznamuje se společnými pravidly:

- využít v maximálně možné míře speciálně pedagogických postupů a metod pro zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu dětí se SVP,
- individuální přístup k dětem,
- respektovat potřeby dětí a aktuální situaci,
- pracovat s dětmi tak, aby se cítily v bezpečí a jistotě.

Čtvrtá tečka uvádí možnost diagnostiky pobytu před vstupem do MŠ, **pátá tečka** popisuje materiální podmínky, **šestá tečka** spolupráci s rodinou, školami a občanským sdružením Orion, **sedmá tečka** popisuje tematické celky, které korespondují s ročními obdobími.

4.3.2. Diagnostické a kompenzační pomůcky

Materiální zajištění ve třídě je důležité nejen pro děti k jejich rozvoji, ale také pro tvořivé učitelky, aby měly možnost přispět k zakoupeným pomůckám vlastními vyrobenými pomůckami, které jsou přínosnější hlavně tím, že jsou pro děti zajímavé a nejsou tolik finančně nákladné. Spolu se základními **pomůckami** disponují materiálem pro výrobu **kompenzačních pomůcek** (laminátor, obrázkový materiál, suché zipy).

Třída využívá rovněž **pomůcky pro snadnější obsluhu počítače**:

- **Spínač** pro ovládání PC, případně ovládání elektrických hraček, a elektronických zařízení.

- **Trackball**, který je určen pro děti s poruchami v jemné motorice. Dítě ovládá místo klasických tlačítek pouze velikou kuličku, nemusí tak pohybovat celou rukou, pouze prsty a dlaní.
- **Dotyková obrazovka**, která slouží hlavně jako komunikační prostředek, je využitelná pouze u některých programů, dětmi oblíbená, z důvodu jednoduchosti a přirozenosti ovládání.
- **Senzorová klávesnice**, která má funkce Enter a Escape, umožňuje ovládat kurzor nahoru, dolů, doprava a doleva. Těchto pět velikých kláves umístěných na klávesnici jsou rozmístěny daleko od sebe, aby děti měly šanci na úspěšnou manipulaci s kurzorem.
- **Komunikátor**, který slouží pro děti s narušenou komunikační schopností, obsahuje 6 okýnek, kam lze umístit různé obrázky, ke kterým lze nahrát až 5 vlastností.

Počítačové programy:

- Pasivní sledování - děti sledují nabíhající obrázky na obrazovce,
- Méd'a - Obrázky, Tvary a barvy,
- Těšíme se do školy,
- Sluníčko,
- Chytré dítě - úroveň pro nejmenší, naslouchej a hrej,
- Mentiohlas - pro rozvoj komunikačních schopností.

Dalšími pomůckami jsou:

- **Krabicový systém**, který je vyrobený učitelkami z třídy. Je integrovaný ve velké nízké skříni, obsahuje 40 zásuvek, ve kterých jsou různé činnosti, od nejjednodušších po složitější pro rozvoj jemné motoriky, rozumových schopností, matematických schopností a paměti. Činnosti jsou v zásuvkách uloženy tak, aby si děti osvojily práci zleva doprava.
- **Manipulační pomůcky** slouží dětem hlavně při pracovních činnostech, či k nácvičení dovednosti správného držení tužky. Patří sem terapeutické nůžky (podobné pinzetě), či trojhranný systém na tužky.

4.3.3. Skupinová a individuální integrace v mateřské škole

S dětmi zde pracuje speciální pedagog, který má dosažené vzdělání magistr. Dále učitelka se speciálním vzděláním Bc., jedna osobní asistentka a jedna asistentka pedagoga. Učitelky ze speciální třídy pravidelně dochází na odborné semináře, které nejčastěji pořádá společnost Orion, které sdružuje rodiče a přátelé dětí s handicapem. Speciální pedagog v této třídě má dosažené magisterské vzdělání.

Ředitelka školy, která má rozhodující slovo, zda dané dítě bude přijato do jejich školy, musí pro úspěšnou integraci splnit následující úkoly:

- především informovat pedagogy, kteří by s dítětem bezprostředně pracovali,
- důležitá je společná komunikace mezi veškerým personálem mateřské školy, vytvořit tak strategii a postupy tak, aby byla integrace zdařilá,
- zjistit o dítěti a jeho postižení co nejvíce informací a zvážit tak, jak se bude muset škola jeho handicapu přizpůsobit.

Všechny tyto aspekty musí ředitel řešit s učiteli, nikoliv aby je řešil učitel sám. Učitelka ve speciální třídě Berušky se snaží dítě co nejlépe integrovat především tím, že průběžně získává informace od rodičů či jiných zákonných zástupců. Učitele zajímá, co na dítě v jaké situaci platí, co rádo dělá, jaká je pro něj nevhodnější motivace, nebo druh komunikace. Vzdělává se ve svém volném čase tím, že získává nové poznatky o konkrétním postižení, jak s dítětem pracovat, sám vyrábí různé pomůcky pro jeho rozvoj. Společně s další učitelkou píše individuální vzdělávací plán s platností na jeden školní rok. Spolupracuje s dalšími lidmi, kteří mají dítě v péči (SPC, psycholog, logoped,...) Spolupráce učitelky s rodinou je pro úspěšnou integraci základním pilířem a bez ní by její proces nebyl efektivní.

Spolu s těmito úkoly jsou důležité charakterové vlastnosti pedagoga, mezi kterými nesmí chybět trpělivost, schopnost radovat se z malých i nepatrných pokroků u daného dítěte, ochota, spolupráce s ostatním personálem. Učitel musí být dobrým organizátorem, aby vytvořil správný pracovní tým, zapojení musí být opravdu všichni pro největší úspěch.

Dalšími důležitými články v procesu integrace jsou osobnosti asistenta pedagoga a osobního asistenta. Záměrně píší tyto dvě funkce dohromady, i když jsou zákonem odlišné, v praxi fungují oba ruku v ruce. Těžko by mohl asistent pedagoga působit pouze

při vyučovacích činnostech, když každé dítě je jiné a každý handicap s sebou nese různé mezery.

Speciální třída Berušek se běžně účastní všech akcí společně s ostatními třídami školy. Jedná se o Zahradní slavnost ke Dni dětí, výlety-např. tradiční každoroční výlet do bažantnice v Černíkovcích a ples Mateřinka. Děti na tomto plese vystupují a předvádí hudebně pohybové činnosti, které celý podzim společně pravidelně nacvičovaly. Výtěžek z plesu je investován do speciálního vybavení mateřské školy. Z loňského výtěžku si škola mohla dovolit zřídit na zahradě dvě veliké trampolíny zasazené do země se záměrem vyzkoušet novou terapii tzv. trampoterapii. Tato terapie vyžaduje proškolené odborníky a škola tuto terapii spustí do provozu příští školní rok.

Měla jsem možnost navštívit s dětmi výstavu Petra Bajzy, která se konala na zdejším rychnovském zámku. Ze školky jsme vyšly dvě třídy, naše speciální a druhá třída běžná. Děti z běžné třídy si automaticky vzaly na starost děti ze třídy speciální a doprovázely je tak při cestě po dvojicích na zámek a hlavně je doprovázely výstavou na zámku. Děti měly možnost se vžít do rolí hochů a postav ze slavného Poláčkova díla Bylo nás pět, které většina dětí znala z televize. Vyzkoušely si, jaké bylo obchodování v dřívější době. Zapojily se téměř všechny děti a byly z výstavy nadšené.

4.4. Případová studie 1

Pohlaví: dívka

Věk: 4 roky, 7 měsíců

Diagnóza: souběžné postižení s více vadami, hranice podprůměrné lehké mozkové retardace, opožděný vývoj řeči- expresivní dysfázie v rámci koordinační poruchy orofaciální oblasti

Rodinná anamnéza: Dívka pochází z funkční, dostatečně podnětné rodiny. Na výchově se od mala podíleli oba rodiče, kteří se pravidelně v současné době střídají při vodění K. do mateřské školy. Bydlí v rodinném domě na vesnici.

Matka (35 let) pracuje jako úřednice nedaleko místa bydliště. Věnuje se K. každý den po pracovní době. Vzdělává se na odborných seminářích týkajících se opožděného vývoje dětí. Poté sama doma vytváří pomůcky a úkoly, které je K. schopna zvládnout bez větších

potíží. V těhotenství matka měla problém s chudokrevností, jinak vše probíhalo tak, jak má.

Otec (36 let) vlastní firmu na opravu aut. Dílnu mají u rodinného domu, tudíž také jako majitel má flexibilní pracovní dobu, což je výhodné hlavně v případě, kdy je dívka nemocná. Rád se svým dětem věnuje, nejčastěji děti s otcem jezdí do jízdárny ke koním.

Bratr (7 let) navštěvuje první ročník základní školy. Učí se výborně. Rád se věnuje své mladší sestře.

Osobní anamnéza: K. je ze chtěného otěhotnění. Matka snášela do 5. měsíce těhotenství dobře, neměla žádné zdravotní komplikace. Ve 20. týdnu bylo podezření, že má plod zvětšenou mozkovou komoru, což se ve 23. týdnu na odborném vyšetření vyloučilo. Od cca 25. týdne matka měla problém s anémií, což lékaři řešili medikamentózně. Porod probíhal bez větších komplikací, přirozenou cestou. Dívka se narodila v 39. týdnu. Opožděný vývoj začali rodiče zaznamenávat od jednoho roku. Na návrh pediatra matka přihlásila dívku do zmiňované mateřské školy, kde je možnost skupinové integrace.

Pro **skupinovou integraci** získala dívka doporučení v SPC Kamínek v Ústí nad Orlicí. Sem přišli rodiče s dívkou pro potřeby MŠ Láň. Úkolem SPC bylo zjištění aktuální míry schopností a dovedností dívky, jako získání podkladu pro doporučení ke vzdělávání ve speciální třídě. S návrhem pro skupinovou integraci padl tedy spolu s ní i návrh pro mluvní kolektiv, z důvodu opoždění ve vývoji řeči, dále návrh pro IVP a individuální přístup k dívce v mateřské škole minimálně 15 minut denně. Přesná diagnóza byla určena společně po neurologickém vyšetření a psychologickém vyšetření ve Fakultní nemocnici v Hradci Králové, kde byla zjištěna diagnóza.

4.4.1. Vlastní pozorování

Dívka je klidné povahy, často ji doprovází veselá nálada, ráda se začleňuje do hry s ostatními dětmi. Při hře ale dlouho nevydrží a často střídá činnosti a hračky. Nejraději si prohlíží obrázkové knížky s někým, kdo jí obrázky komentuje. Snaží se kreslit, nejčastěji klubička. Je ale velice plačtivá, což se projevuje skoro každý den, když si například někdo hraje s její oblíbenou panenkou.

Pohybový vývoj dívky probíhal již od narození s opožděním po všech stránkách. Do dvou let věku s K. matka cvičila Vojtovu metodu. Samostatná chůze se objevila až ve 25. měsíci. V současnosti je K. méně obratná. Opoždění ve vývoji je znatelné hlavně v jemné i hrubé motorice a dívka nezvládá to, co její vrstevníci.

Dívka je klidné povahy, často ji doprovází veselá nálada, ráda se začleňuje do hry s ostatními dětmi. Při hře ale dlouho nevydrží a často střídá činnosti a hračky. Nejraději si prohlíží obrázkové knížky s někým, kdo jí obrázky komentuje. Snaží se kreslit, nejčastěji klubíčka. Je schopna postavit komín z kostek, chvíli vydrží poslouchat pohádku. Správně určuje barvy pastelek, které třídí do barevných kelímků. Na sobě i obrázku dokáže ukázat podle slovního pokynu části těla. Dívka je často nemocná.

Dívka potřebuje pomoc při sebeobsluze. V mateřské škole sní K. část jídla lžicí, zbytek dokrmí učitelka, doma prý matka. Z hrnečku umí pít sama. Nádobí ke svačince si donese i uklidí sama. Učí se oblékat sama, ale zatím s obtížemi. Sama si svlékne například čepici, mikinu na zip a ponožky, zbytek s dopomocí. Na WC si řekne, doma prý nosí na noc plenu.

Ke **komunikaci** využívá 20 - 30 slov, celková úroveň komunikace je (dle posudku z SPC) na úrovni 2 - 2,5 letého dítěte. K. má problém při spojení i dvou slov dohromady. Reaguje na slovní pokyny, mluvené řeči rozumí. Pravidelně jednou týdně chodí na logopedii. Pojmenuje známá zvířata, ale pouze zvukem, který danému zvířeti přísluší, umí říct pes. Umí pojmenovat jednoduché obrázky, ale méně srozumitelnou řečí (například dům, bota, pití, okno). Nejčastěji se domlouvá neverbální komunikací, různými posunků a gesty. Nesouhlas nejčastěji vyjadřuje pláčem. Pasivní i aktivní slovní zásoba je chudá oproti jejím vrstevníkům. Skupinová integrace K. prospívá hlavně kvůli mluvnímu vzoru. Pokroky jsou malé, ale i v průběhu mého působení v mateřské škole znatelné.

4.4.2. Pedagogická intervence

U této dívky jsem se po záměrném pozorování zaměřila na rozvoj jemné a hrubé motoriky. V průběhu tří měsíců jsem každý týden zařazovala určité cvičení pro rozvoj motorických schopností. Jelikož u těchto dětí s opožděným vývojem nejsou pokroky tolik znatelné, zařadila jsem hodnocení úkolu jednou za měsíc, vždy na konci měsíce.

Z vlastního pozorování v hodinách vyplynulo, že K. ráda kreslí klubíčka. Snaží se napodobit rovnou čáru. Úchop tužky není správný. Lateralita u dívky je vyhraněna - pravák. K. se nedaří zapínání knoflíků při sebeobsluze, zavazování tkaničky u bot a navlékání velkých korálek na tkaničku. Při plnění zadaných úkolů používala obě ruce.

Pro **rozvoj jemné motoriky** jsem použila následující aktivity:

- volná kresba - Čmáranice, klubíčka,
- třídění těstovin (vrtulí a kolínek do dvou misek),
- malý, velký,
- prostrkávání brček a tkaniček do dírek,
- grafomotorika - napodobení rovné čáry.

Září

Než jsem s K. začala vypracovávat nachystané úkoly pro rozvoj jemné motoriky, seznámila jsem se s ní jednoduše volnou kresbou. Dívka se mnou ráda komunikovala od prvního dne mé návštěvy v mateřské škole. Motivací se stala sama situace, kdy mi dívka seděla na klíně a já jsem jí kladla otázky.

Učitel: „*Těšíš se na zimu, až bude padat sníh?*“

K: „*Ano, těším se na koulování.*“

Učitel: „*S kým se ráda kouluješ? S kamarády ze školky?*“

K: „*S bráchou.*“

Učitel: „*Jé K. podívej, jaké tu máme různě barevné pastelky, poznáš, jakou barvu má sníh?*“

„*A zkusila bys nakreslit, jak ty sněhové koule vypadají?*“

K. si vzala bílou pastelku a zkoušela kreslit na bílý papír. Zjistila, že na bílé ploše nebude bílá pastelka vidět, proto jsem ji nabídla černý papír.

K. má nesprávný úchop psacího náčiní. Po nápravě tužku nevydrží držet správně. Zadané úkoly plnila u individuálního stolečku ve třídě. Dívka byla ochotná spolupracovat. Úkoly vypracovávala s nadšením, ale dlouho neudržela pozornost, proto jsem činnosti často střídala. Vše jsem slovně komentovala a snažila se dívce klást různé otázky, na které se snažila odpovědět.

Říjen

V tomto měsíci jsem s dívkou pracovala s těstovinami. Zkoušela z různých druhů těstovin skládat obrázky. Ke konci měsíce jsme se k těstovinám vrátily a dívka měla za úkol těstoviny roztrždit podle druhu. V jedné misce byly dva druhy těstovin smíchané. Poté jsem k této misce dala dvě misky prázdné, které měly na dně obrázky. (obr. 1)

Motivace: „Dnes ráno se mi smíchaly těstoviny a já si nevím rady, jak je roztržím. Pomohla bys mi? Zkusíš zakrýt obrázky u mističek?“



Obr. 1 Třídění těstovin

Dívku toto cvičení bavilo a pracovala s nadšením. V listopadu už těstoviny roztržila bez chyb. Zkoušela jsem kromě vrtulí a mašlí přidat ještě třetí druh, ale to se jí nedařilo. Úkol byl ztížený tím, že těstoviny byly stejné barvy a jako rušivý moment byly barevné mističky s obrázky.

Listopad

V listopadu jsme se zaměřily hlavně na grafomotoriku. Motivace byla zaměřena hlavně na nastávající vánoční čas s mým slovním doprovodem - básničkami. Dívka u činnosti vydržela poměrně déle než v předchozích měsících. Úkoly už znala a bylo vidět, že se jí pracuje lépe. Úchop tužky byl stále nesprávný, ale pokrok byl znatelný. Dívka po nápravě tužku udržela déle správně, než před tím.

Druhou oslabenou oblastí byla oblast hrubé motoriky. K. je neustále v pohybu. Chůze dívky je málo stabilní a často se zamotá a upadne. Má zhoršenou koordinaci pohybů a rovnováhu. Nedokáže stoj na jedné noze, špatně chodí po nerovném terénu. Při chůzi do schodů nestřídá nohy. Pro **rozvoj hrubé motoriky** jsem použila následující aktivity:

- cvičení s míčem - házení, chytání, koulení
- chůze po nerovném terénu- realizace venku na vycházce
- napodobení jednoduchých pohybů (spojení rukou za zády, výskok, tlesknutí nad hlavou, stoj na jedné noze)

Září

Cvičení hrubé motoriky probíhalo formou míčových her, kdy jsme míč využívaly i při pobytu venku (na zahradě, na hřišti, zároveň K. procvičovala chůzi na nerovném terénu). Hry s míčem jsme propojovaly s úkoly spojené s pohyby těla (spojit ruce za zády, přeskočit míč, tlesknout nad hlavou, pod kolenem,...). Na konci měsíce se dívce podařilo chytání míče na krátkou vzdálenost. Chůze v terénu je spíše s pomocí za ruku.

Říjen

K. se stále nedaří střídat nohy při chůzi do schodů. Pokouší se napodobovat při záměrném slovním vedení nohy střídat. Musí se ale držet zábradlí. Daří se jí hod míčem dolním obloukem. Chytnutí míče je pro ni stále obtížné. Jelikož je to živé dítě, ráda poskakuje. Skok sounož z kruhu do kruhu se jí daří.

Listopad

Dívka se snaží se mnou chodit za ruku po schodech a střídat u toho nohy. Při chůzi v kolektivu je na ni ale kladena větší rychlost a pak nohy nestíhá střídat. Chůze v terénu je stále nejistá. Nedaří se jí běh. Neudrží se na jedné noze, pouze s dopomocí. Často zakopává.

Pro K. jsem si připravila také pár cvičení pro **rozvoj rozumových schopností**. Z důvodu její veliké absence z důvodu nemoci v mateřské škole, jsme nestihly úkoly realizovat.

4.4.3. Reflexe

S K. se mi pracovalo velice dobře. K. byla velice milá a ochotná. Vždy se zájmem plnila veškeré úkoly. U dívky jsem zaznamenala největší pokrok v pozornosti, kterou v listopadu udržela déle, než v září. Při reflexi s učitelkou mateřské školy jsem se dozvěděla, že jediným problémem při rozvíjení této dívky jsou její rodiče, kteří si myslí, že je dívka stále ještě standartní. Myslí si, že se věkem její vývoj srovná do normálu. Ve

skupinové integraci je dívka od září loňského roku. Působí na dívku příznivě. V kolektivu dětí je ráda, snaží se po dětech opakovat, rozvoj je tedy nejvíce znatelný v oblasti řeči.

4.5. Případová studie 2

Pohlaví: chlapec

Věk: 6 let, 1 měsíc

Diagnóza: dětský autismus a mentální postižení

Rodinná anamnéza: Chlapec žije v úplné rodině. Společně s matkou, otcem a dvěma bratry bydlí v rodinném domě ve městě. Doma mají zvířata, psa a kočku, se kterými si A. často hraje, nemá tendenci jim ubližovat.

Matka (40 let) pracuje v tovární výrobě na dvojsměnný provoz. Chlapci se od dětství maximálně věnuje, podle učitelky z MŠ je občas chlapec jejími úkoly přesycený a odmítá plnit úkoly v mateřské škole.

Otec (39 let) pracuje jako strojník. Více informací nezjištěno.

Sestra (21 let) studuje nástavbový obor obchodnice. U této dívky byla v cca deseti letech zjištěna silná alergie na pyl.

Sestra (14 let) navštěvuje devátý ročník základní školy. Pro špatný prospěch ve škole s ní rodiče chodí do PPP. V dětství prodělala opakované Bronchitidy.

Osobní anamnéza: Matka s A. prodělala rizikové těhotenství pro dva předchozí potraty. V 6. týdnu byla hospitalizována pro silné krvácení. Ostatní vyšetření v těhotenství byla v pořádku. Porod proběhl akutní sekcí kvůli ustání pohybů dítěte a špatných výsledků CTG v 38 týdnu + 5dní. A. měl omotaný pupečník okolo krku a dýchal pouze slabě. Nastaly komplikace a musel být křišen. Poté byl umístěn na cca 4 dny do inkubátoru. V této době ještě A. prodělal zástavu srdce, proto byl hospitalizován na JIP novorozeneckého oddělení do Hradce Králové. Lékaři u chlapce zjistili po srdečním selhání těžkou oběhovou nestabilitu. Následovalo ještě nešťastné plicní krvácení. Po stabilizaci byl propuštěn z nemocnice v 5. týdnu života s nejistou prognózou vývoje. Ve 3. měsíci se u A. objevily manipulační třesy. Do jednoho roku byl stále sledován

v rizikové poradně v FN Hradci Králové. Manipulační třesy končetin měl chlapec až do 8. měsíce. Matka s ním cvičila od čtyř měsíců Vojtovu metodu. V šestém měsíci začal uchopovat hračky a překulil se na břicho. V deseti měsících následovalo sezení bez opory, ve dvanácti měsících se A. naučil lézt a plazit a ve třinácti měsících se sám postavil u opory. V jednom roce měl chlapec akutní zánět středního ucha. Samostatná chůze započala v patnácti měsících.

Doporučení pro skupinovou integraci chlapec získal v SPC Kamínek v Ústí nad Orlicí. Vyšetření chlapce proběhlo na žádost rodičů a bylo zaměřeno na zjištění aktuální úrovně rozumových schopností a k posouzení školní zralosti. V současnosti chlapec chodí do Mateřské školy Láň dva roky. Jedná se o dítě s odkladem školní docházky. Chlapec byl podle posouzení učitelek v počátcích, kdy nastoupil velice přátelský k dětem. Od té doby se v tomto ohledu změnil a dětem začal na konci loňského roku fyzicky ubližovat. Po rozhovoru s rodiči se našla příčina jeho chování, ale u chlapce do této doby nedošlo ke zlepšení svého chování.

4.5.1. Vlastní pozorování

Předešlý opožděný **pohybový vývoj**, který byl znatelný hlavně v kojeneckém a batolecím věku, se poměrně urovňal. Chlapec je neustále v pohybu. Nedělá mu žádný problém chůze po nerovném terénu. Při chůzi po schodech střídá nohy. Z hlediska jemné motoriky jsem si nevšimla žádných větších nedostatků, pouze se mu nedaří práce s nůžkami.

Z hlediska **vývoje rozumového**, již zmíněné ubližování dětem bylo z mého mylného pohledu po nástupu do této třídy způsobené diagnózou chlapce, kdy se osoby s poruchou autistického spektra často mohou chovat agresivně. Speciální pedagožka mě upozornila, že jeho chování je podmíněno hraním PC her s charakteristickým chováním hlavních bojovných hrdinů, se kterým se chlapec ztotožnil. Učitelky se hned po náhlých změnách chování u chlapce informovali matky, zda také sleduje tyto náhlé změny a matce netrvalo dlouho, než otázku proč rozluštila. Informovala učitelky, že si A. chodí hrát s dětmi ze sousedství téměř každý den a že hrají PC hry. Chlapcova agresivita je tedy ještě podmíněná tímto negativním vlivem her. Po pozorování chlapce jsem si opravdu všimla rysů postavy z PC hry. V mateřské škole se takto násilně chová ke svým vrstevníkům, ale ne ke všem. Vybírá si pouze slabší jedince. Nejvíce děti, které se nijak neumí bránit, tedy dívku s těžkou formou autismu a chlapce s Downovým syndromem, kteří nekomunikují

verbálně. A. je různým způsobem kope, uhodí čímsi, co připomíná meč, atd... a není výjimka se takto chovat při řízené činnosti s učitelkami.

Pozornost: U chlapce je znatelný psychomotorický neklid. Činnosti rychle mění, u ničeho sám dlouho nevydrží.

Sebeobsluha: Chlapec je šikovný při stolování. Bez problémů si přinese i odnese talíř. Nají se sám, bez pomoci. Při jídle má neustále potřebu odbíhat, je těžké ho udržet na místě po dobu svačin či obědů. Obtížněji se obléká. Oblékne a svlékne si kalhoty a čepici, zapne si zip u bundy, ale neumí zapínat knoflíky, zavázat tkaničku a oblékat si tričko.

Při **komunikaci** s A. chybí oční kontakt a je doprovázeno poskakováním, což je pro děti s autismem častým rysem. Jeho řeč je srozumitelná, mluví plynule v krátkých větách. Má celkem bohatou slovní zásobu. Při vyprávění delších vět má potíže s dýcháním a zadržává se. Mluvené řeči rozumí, je schopný splnit pokyny učitelek, ale často mu to jeho krátká pozornost nedovolí. Často jsem měla dojem, že A. neslyší, co mu říkám.

4.5.2. Pedagogická intervence

U chlapce jsem se zaměřila na činnosti, které vyžadují pozornost, využití jemné motoriky a rozvoj rozumových schopností. Stejně jako u K. jsem se chlapci během tří měsíců mého působení v mateřské škole věnovala v podobě každodenních úkolů, přirozeně zapojených do režimu dne v mateřské škole. Např. jsem kladla důraz na samostatnější oblékání před a po pobytu venku, snaha s vhodnou motivací (často oblíbení sci-fi hrdinové) dokončit rozdělané činnosti při řízených činnostech, ať už jednoduché kresby nebo při stolování, učení se pravidel stolování (nemluvit u jídla, snažit se u jídla sedět u stolu, nerušit ostatní děti). I pomoc kamarádům.

Chlapce baví kreslení, ale dlouho neudrží pozornost. Při práci používá obě ruce. A. rád kreslí rovné čáry, proto jsem připravila pracovní listy k tomu určené. Úchop tužky není správný. A. si nesprávný úchop uvědomuje, sám na úchop upozorní a vyžaduje pomoc s opravou. Pro **rozvoj jemné motoriky** jsem připravila následující aktivity:

- skládání puzzle
- třídění těstovin
- napodobení rovné čáry
- provlékání tkaniček
- zapínání knoflíků

Září

Chlapci jsem dala na výběr z připravených činností a začali jsme skládáním lehkého devíti dílného puzzle s motivem kluka, který kreslí. (obr. 2)

Motivace

Učitel: „Co to dělá kluk na obrázku?“

A: „Něco maluje asi.“

Učitel: „Ty také rád maluješ, vid’?“

A: „Jo, já rád maluji bojovníky.“

Učitel: „Vypadá to, že kluk na obrázku také maluje nějakého bojovníka. Zkusíme spolu obrázek poskládat?“



Obr. 2 Skládání puzzle

Chlapci se **skládání puzzle** moc nedařilo a vyžadoval se pomoci. Puzzle ho zaujalo, proto jsme ho skládali třikrát po sobě a na potřetí už ho složil téměř sám. Po skládání hned odběhl k Montessori tabuli zastrkávat klíč do zámkové dírky. Navázala jsem tedy prostrkáváním do dírek, kde měl A. za úkol poznat barvu tkaniček. Motivací se stal klíč, u kterého jsem chlapci vyprávěla příběh O ztraceném klíči. A. se prostrkáváním do větší dírky u klíče dařilo bez pomoci. Z pěti barev uhodl tři barvy sám. Po prostrkání všech pěti tkaniček do klíče si pověsil klíč na krk (tak jako to bylo ve vyprávění mého příběhu). Dále A. prostrkával tkaničky do dírek v dřevěné krabičce k tomu určené. Chlapci se činnost líbila, proto udržel pozornost na delší dobu než je u něj obvyklé.

Dále jsem zařadila **zapínání knoflíků**, které chlapci dělá při sebeobsluze problém. Motivací byl můj svetr s barevnými knoflíky, na kterých měl chlapec za úkol poznávat i

barvy. Zapínání do dírek ho ale nebavilo a nedařilo se mu. Zapínání knoflíků procvičoval v průběhu měsíců hlavně při sebeobsluze, kdy měl za úkol pomoci se zapínáním i mladším kamarádům.

Dalším úkolem bylo **třídění těstovin** do misek. (obr. 3) Motivací se stala pohádka O Popelce (totožná jako u dívky). Záměrně jsem zařazovala stejné úkoly, které jsem plnila s K. pro porovnání. Třídění se A. dařilo, ale často odbíhal k Montessori tabuli. (obr. 4)



Obr. 3 Třídění těstovin



Obr. 4 Montessori tabule

Říjen

V tomto měsíci jsem se s A. zaměřila na grafomotorika - napodobení rovné čáry. Chlapec plnil v průběhu měsíce nejčastěji při ranních činnostech pracovní listy s podzimní tematikou, kdy bylo častým tématem v průběhu dne sklizeň ovoce (obr. 5 a 6).



Obr. 5 napodobení rovné čáry



Obr. 6 napodobení rovné čáry

Napodobení rovné čáry se A. dařilo a plnil úkoly samostatně. Úchop tužky už si chlapec hlídal sám.

Listopad

V tomto měsíci jsem nezařazovala žádný nový úkol v oblasti rozvoje jemné motoriky. S A. se mi spolupracovalo lépe a byly znatelné pokroky. Těstoviny už umí roztřídit bez potíží, kresba rovné čáry je také zdařilejší. Knoflíky si chlapec při sebeobsluze zapne sám. Úchop tužky je správný.

Pro chlapce jsem připravila následující činnosti pro **rozvoj rozumových schopností**, které jsem zařazovala v průběhu tří měsíců mého působení v mateřské škole do programu dne v MŠ.

- Který je jiný? - v řadě obrázků má A. za úkol rozpoznat předmět, který do řady předmětů nepatří
- tvary a barvy-poznávání základních tvarů (trojúhelník, čtverec, obdélník, kruh) a barev (červená, žlutá, zelená, modrá, černá)
- medvědí rodina-malý, velký
- porozumění obrázku - co dělá?

Září

S chlapcem jsem se seznámila za pomoci krátké pohádky Méd'a Brumla. Příběh byl upravený podle chlapcovi rodiny, aby se mohl s příběhem ztotožnit. Chlapec má za úkol podle zadaných úkolů:

- Seřadit medvědy od nejmenšího po největší a pojmenovat je (máma, táta, bratr, sestra,..)
- Přiřadit postýlky, lžičky, hrníčky, komu přísluší

Úkoly chlapec plnil s nadšením. S pomocí určil členy rodiny. Větší problém měl se seřazením od nejmenšího po největšího medvěda. Předměty přiřazoval také s pomocí. Při plnění úkolu chlapec udržel pozornost pouze krátce. Často jsme činnosti střídali a zase se k nim vraceli.

Říjen

V tomto měsíci byl chlapec často nemocný, proto jsem nezařazovala žádný nový úkol, ale procvičoval Medvědí rodinu. Ke konci měsíce už i se svým slovním komentářem dokázal vše seřadit a přiřadit správně (i naopak, od největšího po nejmenší).

Listopad

V listopadu jsem se s chlapcem zaměřila na porozumění řeči s pomocí obrázků. A. měl za úkol si z domu přinést svou oblíbenou pohádkovou knížku. Donesl si knihu Pohádky na dobrou noc. Kniha je velice hezky ilustrovaná a chlapec ji dobře zná. Knihu jsme v průběhu měsíce prohlíželi a chlapec měl podle mých pokynů komentovat:

- Co se na obrázku děje?
- Proč se to tak děje?
- Kde je?

Chlapec spolupracoval s nadšením. Řeč byla plynulá s mírným zadržáváním. Oproti předešlým měsícům se mi s A. spolupracovala podstatně lépe. Pracovali jsme po krátkých časových úsecích. Tvary a barvy jsem zařazovala formou „slož obrázek“ například domeček (nastříhaných tvarů z papíru). Pracovní list „Který je jiný“ jsem zařadila dvakrát, na začátku a na konci měsíce. Chlapec byl schopný rozdíly rozpoznat.

4.5.3. Reflexe

S chlapcem se mi spolupracovalo podstatně hůře než s dívkou. Největším problémem bylo udržet chlapcovu pozornost. Museli jsme činnosti často prokládat pohybem. Úkoly plnil většinou s nadšením. Chlapec byl v průběhu října často nemocný, proto jsem nezařazovala mnoho činností a spíše jsme se zaměřili na ty, které už znal z průběhu září. Největší pokrok jsem za dobu svého působení ve škole zaznamenala hlavně v oblasti sociální, kdy se za pomoci zapínání knoflíků při pomoci ostatním dětem naučil se ke svým kamarádům lépe chovat, byl vůči nim méně agresivní.

4.6. Shrnutí

Myslím si, že Mateřská škola Láň má velice dobré podmínky pro úspěšnou integraci. Je to sehraný tým, který tvoří nejen speciální pedagogové a asistenty pedagoga, ale také kuchařky a uklízečské pracovníce, které dětem ve volné chvíli také pomáhají. Pomáhajících rukou není ve třídě nikdy dost. Z této praxe jsem měla jisté obavy, ale musím říct, že ve třídě funguje nastavený režim, na který jsou děti zvyklé a i děti se závažnějším postižením působí klidným dojmem. Mateřská škola je velice dobře situována na okraji města, kde je rozlehlá zahrada a nabízí dětem velice příjemné zázemí. Ze třídy jsem se dvěma dětmi pracovala v průběhu tří měsíců individuálně na oslabených oblastech jejich vývoje. U obou dětí se zdála vhodná reedukace motoriky. U dívky bylo zasažení motorických schopností rozsáhlejší než u chlapce, ale u dívky byly rychleji znatelné pokroky. S dívkou se mi pracovalo lépe. Spolupracovala, ráda plnila zadané úkoly, měla chuť do práce. U chlapce se mi jevil největší problém to, že nedokázal udržet pozornost na jeden úkol. Také „zvykání“ na mě, jako nového člena v jejich třídě bylo horší. Poslední měsíc už si ale zvykl a spolupráce byla lepší.

5. Závěr

Cílem mé bakalářské práce je přiblížení skupinové integrace v praxi. V konkrétní mateřské škole jsem měla svou prvotní zkušenost s různými druhy postižení u dětí v raném věku. Práce je rozdělena do tří kapitol, přičemž se nejprve zabývám charakteristice dítěte v předškolním věku z hlediska psychologického (vývojovým zvláštnostem tohoto věku) i pedagogického při řešení otázek vzdělávání dětí intaktních a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Následuje kapitola o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami v předškolním věku, kde jsem se v návaznosti na praktickou část zabývala mentální retardací, narušenou komunikační schopností a problematice autismu. V poslední obsáhlejší části se věnuji mateřské škole Láň a jejímu příznivému postoji k integraci. V mateřské škole jsem působila po dobu tří měsíců, během kterých jsem se seznámila nejprve s prostředím školy a hlavně s dětmi, se kterými jsem následně individuálně pracovala. Jako výzkumné metody jsem využila případové studie. Po zjištění oslabených oblastí u dvou vybraných dětí jsem s nimi pracovala na reedukaci a zaznamenávala jejich rozvoj vždy na konci měsíce. Měla jsem možnost přímo pozorovat i sebemenší pokroky v oblasti jemné i hrubé motoriky a v oblasti rozumových schopností.

Při práci s dětmi v integrační třídě jsem měla možnost sledovat všechny aspekty a snahy pro co nejlepší integraci dětí s různými druhy postižení a získala jsem tak praktické zkušenosti, které jsem využila ve svém osobním životě. Domnívám se, že cíl mé bakalářské práce byl naplněn.

Seznam literatury

- BARTOŇOVÁ, Miroslava. VÍTKOVÁ, Marie (2007). *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido. 273 s. ISBN 978-80-7315-158-4.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona a kol. (2012) *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole*. Brno: Paido. 273 s. ISBN 978-80-7315-237-6.
- BENDOVIÁ, Petra. ZIKL, Pavel (2011). *Dítě s mentálním postižením ve škole*. České Budějovice: Grada. 140 s. ISBN 978-80-247-3854-3.
- ČOSIV. *Změny v předškolním vzdělávání*. [on-line] 2016 [cit. 2016-08-11] Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2016/08/11/zmeny-v-predskolnim-vzdelavani-povinny-rok-predskolního-vzdelavani-i-vzdelavani-dvouletych-deti>
- JONES, Caroline (2004). *Supporting Inclusion in the Early Years*. New York: Open University Press. ISBN 0-335-21091-0.
- KOCUROVÁ, Marie. a kol. (2002). *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: ZČU. s. 16.
- KUTÁLKOVÁ, Dana (2002). *Opožděný vývoj řeči, Dysfázie*. Praha: Septima, s.r.o. 104 s. ISBN 80-7216-177-6.
- KREJČÍŘOVÁ, Dana. LANGMEIER, Josef (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- LECHTA, Viktor (ed.) (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. 436 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LEJSKA, Mojmír (2003). *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido. 156 s. ISBN 80-7315-038-7.
- MATĚJČEK, Zdeněk (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada. 184 s. ISBN 978-80-247-0870-6.
- MŠMT. *Desatero pro rodiče dětí předškolního věku* [on-line]. 2013 [cit. 2013-neuvedeno]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/desatero-pro-rodice-deti-predskolního-veku>

MŠMT. *Sbírka zákonů České republiky* [on-line]. 2005 [cit. 2005 - neuvedeno]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-73-2005-sb-1>

MŠMT. *Školský zákon ve znění účinném od 1. 1. 2017 do 31. 8. 2017* [on-line]. Neuvedeno [cit. Školský zákon-neuvedeno]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>

PIPEKOVÁ, Jarmila. (ed.) (2010). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Brno : Paido. 402 s. ISBN 978-80-7315-198-0.

PROKEŠOVÁ, Jana, NOVÁKOVÁ, Renata a kol. (2012) *Řeč a sluch*. Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o. 25 s. ISBN neuvedeno

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [on-line]. Neuvedeno [cit. 2013-02-24]. Dostupné z: <http://nuv.cz/file/130>

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Co přinesla školská reforma do teorie a praxe mateřských škol*. [on-line] 1. 8. 2006 [cit. 2013-02-24]. Dostupné na: <http://www.rvp.cz/clanek/6/704>

ŠVARCOVÁ, Iva (2006). *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál. 200 s. ISBN 80-7367-060-7.

VÍTKOVÁ, Marie (ed.) (2004) *Integrativní speciální pedagogika*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

VALENTA, Milan, MÜLLER, Oldřich (2003). *Psychopedie - teoretické základy a metodika*. Praha: Parta. 155 s. ISBN 80-7320-063-5.

VÁGNEROVÁ, Marie (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. 816 s. 4. vyd., ISBN 80-7178-802-3.

WHO. *10. revize MKN-10* [on-line]. neuvedeno [cit. neuvedeno]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>