

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Fakulta tělesné kultury

**APLIKACE PRVKŮ TEACCH PROGRAMU PŘI OSVOJOVÁNÍ POHYBOVÝCH
DOVEDNOSTÍ DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI
V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

Diplomová práce
(bakalářská)

Autor: Martin Jonáš, aplikovaná tělesná výchova
Vedoucí práce: doc. PhDr. Ludmila Miklánková, Ph.D.
Olomouc 2013

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně s odbornou pomocí doc. PhDr. Ludmily Miklánkové, Ph.D., uvedl všechny použité literární a odborné zdroje a řídil se zásadami vědecké etiky.

V Olomouci dne 30.6.2013

.....

Děkuji doc. PhDr. Ludmile Miklánkové, Ph.D. za odborné vedení práce, pomoc a poskytování cenných rad a Mgr. Janě Malé a kolektivu mateřské školy Blanická za poskytnutí informací, zázemí a vstřícného jednání.

Obsah

1 ÚVOD	6
2 CHARAKTERISTIKA DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	8
2.1 Obecná charakteristika dětí předškolního věku.....	8
2.1.1 Anatomická a fyziologická specifika	8
2.1.2 Psychická a sociální specifika	9
2.2 Charakteristika dětí se speciálně vzdělávacími potřebami	11
2.2.1 Děti s mentální retardací.....	12
2.2.2 Děti s poruchou autistického spektra	12
2.2.3 Děti s tělesným postižením	13
2.2.4 Děti s smyslovým postižením	14
3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SVP	15
3.1 Vzdělávání dětí se SVP.....	15
3.1.1 Legislativa	16
3.1.2 Rámcový vzdělávací program.....	16
3.1.3 Školní vzdělávací plán.....	17
3.1.4 Individuální vzdělávací plán	18
3.2 Osvojování pohybových dovedností u dětí se SVP.....	19
3.2.1 Didaktické zásady	20
3.2.2 Didaktické postupy.....	21
3.2.3 Metodika edukace osob s PAS	21
3.2.4 Speciálněpedagogická terapie.....	23
4 CÍLE, ÚKOLY A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	25
4.1 Cíl a úkoly práce	25
4.2 Stanovení výzkumných otázek	25
5 METODIKA	26
5.1 Charakteristika výzkumné skupiny	26
5.1.1 Charakteristika dítěte č. 1	27
5.1.2 Charakteristika dítěte č. 2	28
5.1.3 Charakteristika dítěte č. 3	28
5.2 Charakteristika mateřské školy	29
5.3 Design výzkumného šetření	31
5.4 Realizace výzkumného šetření	33
5.4.1 Třídní vzdělávací program říjen 2012	33

5.4.2 Třídní vzdělávací program listopad 2012	36
5.4.3 Třídní vzdělávací program prosinec 2012	38
5.5 Analýza výsledků činností.....	39
6 VÝSLEDKY A DISKUSE.....	43
7 ZÁVĚR	44
8 SOUHRN	46
9 SUMMARY	47
10 LITERATURA A POUŽITÉ ZDROJE	48
11. PŘÍLOHY	50

1 ÚVOD

„Nedokážu ovlivnit směr větru, ale umím nastavit plachty tak, abych vždycky doplul k cíli“

Dean Jimmy

Když jsem se zamýšlel nad výběrem tématu bakalářské práce, tak jsem vycházel především ze své praxe, ze zkušeností, které jsem hlavně během studia nasbíral. Právě během praxe jsem měl možnost několik dnů strávit ve speciální mateřské škole na Blanické ulici v Olomouci. Bylo to jen pár dnů, ale pobyt v tomto vzdělávacím zařízení ve mně zanechal velmi silné a příjemné pocity. Už samotné motto programu tohoto vzdělávacího zařízení zní velmi přirozeně a nadčasově: „Naše terapie je život...“ a při uplatňování tohoto poslání je velmi účelně propojena výchovně vzdělávací péče v úzké spolupráci s rodinou.

Měl jsem možnost se poprvé blíže setkat s dětmi s autismem, s mentálním postižením, s více vadami, s poruchou sociability a komunikace, učit se od pedagogů, jak je možné s těmito dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami pracovat, jak se jim přiblížit, jak si je získat, porozumět jejich světu. Pedagogové a ostatní pracovníci byli vždy velmi dobře naladěni a vstřícní, to se odráželo také na dětech, které byly opravdu velmi spokojené a čas strávený v mateřské škole si užívaly, na internetových stránkách mateřské školy se mimo jiné uvádí, že je to „ Místo, kde kvete radost...“

Byl jsem svědkem odborně vykonávané péče, kde i přes složitost situací a ne vždy příznivé diagnózy se pomocí specifických metod a přístupů ve vzdělávání a výchově velmi úspěšně daří s dětmi pracovat a to s cílem postavit je co nejlépe do života. Za vším je vidět týmová práce pedagogů ve spolupráci s rodiči, osobnostní přístup, individuální forma výuky, využití terapií, široká nabídka volnočasových aktivit. Jednou z metod využívaných při výuce a přístupu k dětem v mateřské škole Blanická je využívání prvků TEACCH programu, které vycházejí především ze zásady individuální péče, potřebné strukturalizace prostředí a vizuální podpory.

Cílem bakalářské práce je deskripce a dílčí analýza osvojování pohybových dovedností dětí se speciálně vzdělávacími potřebami v mateřské škole v souladu se školním vzdělávacím programem při použití prvků TEACCH programu, zjistit pozitiva a limity aplikace tohoto programu ve vztahu k dětem s různým typem postižení.

2 CHARAKTERISTIKA DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní věk dítěte dle Dvořákové (2009) je období, které trvá od 3 do 6 až 7 let. V tomto období se dítě intenzivně rozvíjí po stránce tělesné, intelektuální, emocionální a sociální, tento věk je též nazýván obdobím dětské hry.

2.1 Obecná charakteristika dětí předškolního věku

Podle Matějčka (2001) je první a nejvýznamnější etapa pohybového vývoje ve věku tři let dítěte již ukončena, takže v předškolním věku dochází spíše ke zjemňování a rozvíjení nabytých dovedností, děti se rychle zdokonalují v ovládnutí nástrojů a věcí denní potřeby, je potřeba zdokonalit jemnou pohybovou koordinaci společně s vyhraněním dominance jedné ruky. Machová uvádí (2008), že tělesný vývoj dítěte předškolního věku umožňuje dítěti schopnost samostatně se pohybovat, duševní vývoj je však pomalejší. Dítě má málo životních zkušeností, ale je velmi zvědavé, což poměrně často vede k úrazům. Vágnerová uvádí (2012, 177), že „*Předškolní věk je charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě a diferenciací vztahu ke světu. V jeho poznání dítěti pomáhá představivost, pro předškolní věk je typické fantazijní zpracování informací a intuitivní uvažování, které ještě není regulováno logikou.*“

2.1.1 Anatomická a fyziologická specifika

Dle Dylevského (1996) je celkový růst lidského těla i jeho orgánů a tkání nerovnoměrný, tzv. heterochronní proces. V průběhu života totiž neprobíhá růst těla, jeho částí i jednotlivých orgánů stejně rychle. U dětí předškolního věku nastupuje od čtvrtého roku pomalejší pravidelné a plynulé tempo růstu. Na začátku předškolního věku je typ postavy podobný batoletě, postupně se dítě vyťahuje do výšky, na čemž se podílí především růst končetin. Machová uvádí (2008), že prodloužením končetin, což má za následek jejich

větší podíl na tělesné výšce a ztenčením vrstvy podkožního tuku se v šesti letech dítě dostává do období první vytáhlosti, dítě je štíhlejší a vzrostlejší.

Kosti nejsou ještě osifikovány, kloubní spojení nejsou dokončena, což umožňuje vysokou flexibilitu, intenzivněji rostou větší svalové skupiny, což dává předpoklady pro rozvoj hrubé motoriky dle Dvořákové (2009). Hrubá motorika se v tomto období zdokonaluje a kolem šesti let se zlepšuje i jemná motorika. Při zatížení se u dětí ihned zvyšuje frekvence srdečního tepu a dechu, děti jsou však schopny trvaleji zvládat zátěž relativně vysoké intenzity, nepřiměřenou zátěž dítě s určitostí odmítne.

Podle Dvořákové (2009) se zvyšují rychlostní schopnosti, což je spojeno s úrovní centrálního nervového systému a vedením vzruchů k orgánům, výrazně se rozvíjí rovnováha, rytmičnost a další obratnostní schopnosti. Dle Havlíčkové (1999, 123) „*Hlavní zásady cvičení v dětství musí respektovat věková období, princip všestrannosti a pestrosti a více než v dospělosti metodické postupy, pravidelné kontroly zdravotního stavu, hygienické zásady a životosprávu. Školní TV nemůže dítěti nahradit velkou ztrátu spontánní pohybové aktivity předškolního věku.*“

Předškolní věk společně s navazujícím mladším školním věkem je optimální pro rozvoj pohybových dovedností, pro učení se novým pohybovým a sportovním dovednostem. Z tohoto důvodu je zapotřebí dětem v přiměřené míře předkládat různorodé pohybové činnosti nejlépe hravou formou, aby rozvíjely své schopnosti a dovednosti a získali zájem a kladný vztah k činnostem pohybového charakteru.

Bursová a Rubáš (2006) uvádí, že všechny děti předškolního věku mají vysokou potřebu se pohybovat a tato pohybová činnost je dominantní jak pro samotný funkční vývoj dítěte, tak se současně promítá do funkce smyslových orgánů, poznávacích a rozhodovacích procesů myšlení, ovlivňuje řeč a pomáhá vytvářet základní životní návyky.

2.1.2 Psychická a sociální specifika

S rozvojem motoriky se rozšiřuje zkušenost dítěte a tím dochází k rozvoji myšlení, paměti, řeči a fantazie. Vágnerová (2012, 177) uvádí „*Předškolní věk je označován také jako období iniciativy, dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality.*“

K postupné diferenciaci dochází i v sociální oblasti, pro niž je typický přesah rodiny a rozvoj vztahů s vrstevníky.“

Na počátku období předškolního věku se objevuje u dětí vzdorovité jednání, kterým se dítě snaží prosadit své požadavky. Dítě ulpívá na vlastním názoru, opomíjí názory jiné, vnímá především nápadné podněty, které přitahují jeho pozornost.

Rozvíjí se fantazie, děti si často přizpůsobují skutečnost svým přáním a potřebám, potřebují mít určitý díl jistoty, pokud jim realita není dost srozumitelná, pak si situaci vysvětlují po svém, jak jim to vyhovuje. Podle Machové (2008) je myšlení předškolního dítěte úzce vázáno na vlastní prožitek, který je získaný vnímáním a činností dítěte. Děti mají proto potřebu si vše vyzkoušet a ověřit. Vágnerová uvádí (2012), že myšlení dítěte má určité typické znaky jako jsou útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost, chybí mu komplexní přístup. Úkoly dílčího charakteru už děti většinou umějí správně vyřešit, nedovedou však do svých úvah zahrnout víc aspektů, znalostí či různorodé pohledy.

Předškolní děti mají tendenci vyjádřit realitu, jakým způsobem nahlízejí na svět, své postoje k ostatním a také k sobě. Vyjadřují se pomocí kresby, vyprávěním nebo ve hře. V počátečním období předškolního věku je pro dítě zajímavé samo používání psacích potřeb a čmárání na papír, později zjišťuje, že může kresbou vyjádřit to podstatné pro něj kolem sebe až posléze má úmysl kreslit něco konkrétního. Podle Vágnerové (2012) podobnost kresby a malovaného objektu závisí na rozvoji celého komplexu schopností a dovedností (senzomotorické koordinace, motoriky, poznávacích procesů atd.), ale může na něj mít vliv například momentální emoční stav dítěte.

Hra je pro předškolní dítě jednou z nejpřirozenějších aktivit, dítěti přináší uspokojení, přehrává si různé situace, získává nové zkušenosti. Svobodová zdůrazňuje (2010, 98) podle Huizinga, že dítě *„ vnímá hru jako svobodné jednání, které se koná v rámci jasně vymezeného času a prostoru podle svobodně přijatých a bezpodmínečně dodržovaných pravidel, má svůj cíl samo v sobě, nese pocit radosti a napětí a zároveň vědomí odlišnosti od všedního života.“*

Významnou autoritou pro předškolní děti jsou jejich rodiče, kteří představují pro dítě vzor a proto se jim snaží podobat, ztotožnit se s nimi. Tuto potřebu ztotožnění je možné najít především ve hře, kde dítě hraje roli rodiče. Důležité jsou rovněž vztahy se sourozenci, s nimiž jsou spojeni rodinným zázemím a navíc můžou čerpat zkušenosti,

leckdy i soupeřit o přízeň blízkých, či jiné výhody. V předškolním věku se dítě zapojuje do života společnosti, rozšiřuje se okruh vztahů dítěte mimo rodinu, navazuje vztahy s ostatními dětmi, především s vrstevníky a také s dospělými. Pro dítě je tato socializace nezbytná, učí se s ostatními spolupracovat, soupeřit a prosazovat se, zvládat konflikty, projevovat solidaritu, ty menší vést a větší poslouchat.

Vývoj řeči se rychle zdokonaluje po třetím roce dítěte, kdy se začíná obohacovat slovní zásoba. Krátké věty jsou nahrazovány delšími, dítě se učí říkadla, básničky. Nenahraditelná je v tomto případě hlavně komunikace s dospělými, ale děti mohou ovlivnit i média a komunikace s vrstevníky. Vágnerová tvrdí (2012), že otázky typu jak a proč mají význam, jak pro obohacení dětského slovníku a celkových znalostí, tak pro rozvoj správného vyjadřování. Děti se tímto učí chápat celistvější vztahy mezi objekty a situacemi a současně se učí používat příslušné slovní výrazy, jako jsou příslovce, spojky, předložky.

2.2 Charakteristika dětí se speciálně vzdělávacími potřebami

Rozsáhlou skupinou dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jsou děti se zdravotním postižením. K těmto dětem je potřeba přistupovat individuálně, je zapotřebí zhodnotit jejich možnosti a schopnosti a způsob péče přizpůsobit jednotlivci na míru. Předpokladem individuálního přístupu a úspěšného výchovného působení je správně provedená diagnóza druhu postižení, jeho podstaty a závažnosti. Dle Švarcové (2010, 12) „*Speciálně pedagogická diagnóza představuje vymezení nejcharakterističtějších znaků a schopností jedince, charakterizovaných jako úroveň socializace, seberealizace, vzdělanosti, kultivace, chování, integrace a možnosti jejich rozvoje, ale také jejich retardace, omezení.*“

Postižení jednotlivých osob jsou velmi různorodá, proto pro výchovu a vzdělávání těchto osob se kromě obecně užívaných metod pedagogiky užívají i další metody vyplývající ze speciálně vzdělávacích potřeb jedinců jako jsou reparace, používání farmakoterapie, reedukace, kompenzace, rehabilitace a komplexní rehabilitace.

2.2.1 Děti s mentální retardací

Jsou jedinci, u kterých dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, což se projevuje nižší schopností učení, v nedostatečném rozvoji myšlení, poruchami v adaptačním chování (Švarcová, 2010). Děti s hlubokou a těžkou mentální retardací pobývají většinou v ústavech sociální péče nebo v rodině, děti se středním a lehkým stupněm mentální retardace jsou individuálně zařazované do běžných nebo speciálních škol. Matějček uvádí (2001, 44), že „*Velice, ba možno říci životně, důležité pro tyto děti je, aby si osvojily účelné hygienické a společenské návyky – udržovat tělesnou čistotu, obsloužit se na záchodě, čistit si nos, kulturně jíst, mýt se, oblékat se, uklízet po sobě, neničit věci, vycházet s druhými dětmi aj. Snažíme se proto, pokud je to možné, podněcovat vývoj motoriky a řeči...*“

Osvojování nových dovedností trvá nepoměrně delší dobu, dítě ulpívá na detailech, má nižší schopnost se soustředit, schopnost pozornosti a paměti je ovlivňována emočním naladěním, prostorová a časová představa je nepřesná. Dítě většinou nemá touhu chtít, o něco usilovat, je zapotřebí ho vhodně motivovat. Navazování sociálních kontaktů je pro dítě náročné, cítí se nejistě, neboť často nedokáže reagovat na chování a projev protistrany.

2.2.2 Děti s poruchou autistického spektra

Thorová (2006) uvádí, že vrozená porucha některých dosud ne přesně známých mozkových funkcí dítěte se projevuje tak, že mu neumožňuje zcela porozumět tomu, co vidí, slyší či v běžném životě prožívá. Duševní vývoj takového dítěte je tímto handicapem narušen především v oblasti komunikace, v sociálním chování, v představivosti a v oblasti vnímání. Symptomy a hloubka poruchy je velmi různorodá. Děti jsou různě vybavené po stránce intelektu, schopnost řeči může být od nemluvicích až po relativně dobře mluvící a taktéž zájem o sociální kontakt může být jak pasivní, tak aktivní, mazlivý apod.

Komunikační a sociální dovednosti těchto dětí jsou narušené, což přináší řadu komplikací, mimo jiné také při osvojování různých dovedností. Thorová (2006) zdůrazňuje, že je zapotřebí dítěti zajistit vhodné podmínky pro využití svých schopností, aby si osvojilo dovedností v co nejvyšší míře, což znamená zajistit dítěti strukturované a

předvídatelné prostředí, aby porozumělo světu a mělo možnost se orientovat v prostoru, čase i vztazích, důrazně nacvičovat funkční komunikaci a sociální chování, připravit se na problémy, které mohou nastat. Schopler, Reichler a Lansingová (1998) proto zdůrazňují, aby učitel nebo rodič velmi pečlivě plánoval, kde, kdy, jak a co se bude vyučovat. Učitelé ve škole a rodiče doma by měli mít pro výuku připraven vhodný prostor, zvolit vhodnou dobu pro výuku, která se stane součástí denního rozvrhu a zároveň naplánovat délku výuky.

2.2.3 Děti s tělesným postižením

Dle Krause a Šandery (1964) je tělesné postižení vadou pohybového a nosného ústrojí, tj. kostí, kloubů, šlach i svalů a cévního zásobení a v případě porušené hybnosti se jedná o poškození nebo poruchu nervového ústrojí. V důsledku vrozené nebo získané pohybové nedostatečnosti je omezena motorika dítěte, což omezuje v menší či větší míře pohyb, v nejtěžších případech dochází až k celkové nehybnosti. Postižení brání mobilitě, což má vliv na izolovanost dítěte, závislosti na okolí, dítěti schází sociální kontakt a podnětné prostředí pro potřebné osvojování dovedností. Dále se přidávají obtíže s dopravou, komunikací, bariérami jak v infrastruktuře, tak v myšlení lidí, kteří často nejsou připraveni na setkání s takto handicapovaným člověkem. Opatřilová a Zámečnicková (2008) uvádí, že tito jedinci mají mnohem méně sociálních zkušeností, jelikož bývají, zvláště v předškolním věku, v rodině, případně v některém ze speciálních zařízení izolováni. Potíže v komunikaci s okolím a se vztahy a jejich navazováním může ovlivňovat nezvyklý tělesného vzhled a reakce, která je způsobena důsledkem základního postižení (různé tiky, záškuby, dyskinéza apod.), které většinou vyvolávají u intaktní populace nestandardní reakce, jako je odpor, posměch nebo soucit.

Rozumové schopnosti mohou být sníženy, v některých případech se může přidružit mentální postižení. V případě postižení mozku je narušena koncentrace pozornosti a následkem toho i paměť. K opoždění kognitivního vývoje může dojít na základě nedostatku podnětů, které je zaviněno nedostatečnou pohyblivostí dítěte.

2.2.4 Děti s smyslovým postižením

Postižení sluchu není na první pohled patrné, proto mají rodiče někdy problém s rozpoznáním tohoto deficitu. Včasná diagnostika je podmínkou pro další zdárný vývoj dítěte. Podle Švarcové (2010) se sluchové postižení více, či méně stává překážkou při poznávání a osvojování reality, kdy vlivem tohoto postižení dochází k narušení přirozeného kognitivního, sociálního a emocionálního vývoje a tím je narušen a opožděn rozvoj komunikace s okolím. Podle stupně závažnosti může jít o vadu nedoslýchavosti až hluchotu, podle doby vzniku se dělí vady na postlingvální a prelingvální v závislosti na rozvoji mluvené řeči.

V předškolním období se projevuje nízká úroveň znalostí, dítě má problémy při komunikaci a kontaktu s ostatními, špatně se začleňuje mezi vrstevníky. V poslední době kvalita pomůcek značně vzrostla, nedoslýchavost se povětšinou kompenzuje sluchadly, což jsou elektroakustické přístroje, které zesilují zvukové signály vedení do sluchového analyzátoru. Významnou moderní pomůckou pro neslyšící je kochleární implantát, který je po psychologickém vyšetření voperován dětem a to nejlépe do dvou let věku.

System dorozumívacích prostředků je široký, patří sem také český znakový jazyk, jako přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený vizuálně-pohybovými prostředky, který používají převážně prelingválně neslyšící.

Zrak poskytuje nejvíce informací a vjemů z okolního světa. Dle Hamadové, Květoňové a Novákové (2007) zvláště u nevidomých jedinců narozených ze zrakovou vadou má tato absence zraku značný vliv na vývoj jejich osobnosti, a to v oblasti kognitivní, pohybové a sociální. Podobně uvádí Opatřilová, Hamadová, Horáková a Přinosilová (2006), že zrakem vnímáme 80 až 90 % informací z okolního světa, vnímáme blízké a vzdálené předměty a jevy. Poškození zraku tedy výrazně ovlivňuje rozvoj osobnosti člověka a je nutností využívat kompenzačních smyslů a také pomůcek.

Výpadek zraku se nahrazuje kompenzačními smysly-sluchem a hmatem. Velký význam má paměť, zvláště u těžce zrakově postižených, která bývá vzhledem k handicapu lépe rozvinutá než u vidících osob. U dětí s těžkým zrakovým postižením je pohybový vývoj opožděn, dítě vzhledem k absenci zraku nevidí předměty kolem, které ho motivují k pohybu. Často se objevuje porucha v koordinaci pohybů paží a nohou, koordinace oko-ruka je ztížena. Orientace v prostředí je namáhavá, děti jsou proto nejisté, mají problémy

s představou o prostředí kolem sebe. Rodina a především rodiče dětem přibližují svět kolem, již v předškolním věku by měl být prováděn nácvik prostorové orientace.

3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SVP

Po roce 1990 dochází samozřejmě také v předškolním vzdělávání k řadě změn, z počátku se hledali cesty, kterými se vzdělávání bude ubírat. V souladu s tím byly provedeny legislativní změny, navíc vznikaly různé podpůrné projekty, které kladly důraz na individualizaci ve vzdělávání dětí, v některých zařízeních vycházeli z alternativních metodik například Waldorfské školy nebo dle principů M. Montessori.

K základním změnám dochází později, kdy usnesením vlády České republiky v roce 1999 vznikl Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha. Tento dokument stanovuje program rozvoje vzdělávání v České republice do roku 2010. Cíle v ní stanovené vyplývají z individuálních i společenských potřeb. Svobodová, Šmelová, Švejdrová a Váchová (2010) upřesňují, že vzdělávání se nevztahuje pouze k rozvoji rozumových schopností, ale i k osvojování sociálních a jiných dovedností jako duchovních, morálních a estetických hodnot, také ke kladným vztahům k ostatním lidem, k emocionálnímu rozvoji.

3.1 Vzdělávání dětí se SVP

Jednou ze základních potřeb dítěte je pohyb, kterým rozvíjí svoje tělo a orgány, seznamuje se s okolím, komunikuje, pohyb je pro dítě zdrojem poznatků a informací. Cíle a záměry RVP PV jsou společné pro všechny děti, jedním z principů je respektování individuálních potřeb a možností dítěte, což je jeden z základních požadavků pro přípravu vzdělávacích programů pro děti se speciálními potřebami. V závislosti na druhu a charakteru postižení je potřeba zajistit vhodné podmínky pro vzdělávání, podporovat všestranný rozvoj osobnosti dítěte a úzce spolupracovat s rodinou dítěte. Pedagog by měl pracovat systematicky, využívat podpůrná opatření, kterými se (vyhláška č.147/2011, kterou se upravuje vyhláška č. 73/2005, 2) „...rozumí využití speciálních metod, postupů,

forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče...“, stanovovat smysluplné cíle, používat didaktické zásady, především názornosti se zapojením více smyslů, s co nejkonkrétnější představou, postupovat přiměřeně, soustavně a trvale, využívat mezipředmětové vztahy pro uchování naučeného a schopnosti aplikace v jiných podmínkách. Neméně důležité je zaznamenávat proces výchovy a vzdělávání jedince, hodnotit výsledky a stanovovat, případně upravovat cíle dalšího vzdělávání.

Jestliže chápeme edukační proces v pohybové aktivitě jako provázanou soustavu činitelů (pedagog, dítě, projekt, podmínky) s vazbami mezi nimi, pak dítě se speciálními vzdělávacími potřebami vyvolá v rámci rovnováhy této soustavy potřebu změny ostatních činitelů.

3.1.1 Legislativa

Základním předpisem, který upravuje v současné době vzdělávání v České republice je Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen „školský zákon“). Ve školském zákoně jsou mimo jiné uvedeny zásady a cíle vzdělávání, systém vzdělávacích programů, § 16 řeší vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných a § 33 – 35 upravuje cíle a organizaci předškolního vzdělávání.

V souladu se školským zákonem byly vydány vyhláška č. 116/2011, kterou se upravuje vyhláška 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a vyhláška č. 116/2011, kterou se upravuje vyhláška č.73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

3.1.2 Rámcový vzdělávací program

Svobodová et al. (2010) uvádí, že v souladu s požadavky v Bílé knize a požadavků v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním a vyšším vzdělávání

(Školský zákon) byl do vzdělávací soustavy zaveden nový systém kurikulárních dokumentů...RVP PV představuje první článek soustavy těchto dokumentů. Obsah vzdělávání je uspořádán do pěti oblastí a dle RVP PV (2004) je zachováno integrované pojetí, které respektuje přirozenou osobnost dítěte i jeho postupné zařazování do životního a sociálního prostředí. Jednotlivé oblasti a jejich obsah, se vzájemně prostupují, ovlivňují a podmiňují a ukazují tak na stálou přítomnost všech oblastí.

Pohybové činnosti mají samozřejmě také své místo v základním dokumentu vzdělávací soustavy předškolního vzdělávání v RVP PV. Jednou ze vzdělávacích oblastí je Dítě a jeho tělo, „*Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti biologické je stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, učit je sebeobslužným dovednostem a vést je k zdravým životním návykům a postojům*“ (RVP PV, 2004, 13).

3.1.3 Školní vzdělávací plán

Mateřské školy mají podle RVP PV povinnost vytvářet vlastní školní vzdělávací programy a to v souladu s RVP PV a obecně platnými právními předpisy. Jedná se o dokument veřejný, který je součástí dokumentace mateřské školy. Odpovědnost za vytvoření ŠVP PV mají ředitelé mateřských škol.

Opravilová a Gebhartová (2011) rozdělují vzdělávací program na tři fáze a to plánovací, realizační a hodnotící, které jsou navzájem propojené, ovlivňují se. Tvorba plánu by měla být kolektivní činností pedagogického sboru a ostatních pracovníků mateřské školy a rodiče by měli být o něm informováni.

Podle Svobodová et al. (2010) proces tvorby může přinést škole mnoho kladného, je příležitostí k diskusím o problémech a možnostech ve vzdělávání v mateřské škole, pracovníci se snaží prosadit své nápady a názory, navzájem se tím vzdělávají, snaží se najít ty nejlepší řešení. Výsledný produkt je poté by měl být společným dílem přijatelným pro všechny zaměstnance a ti ho mohou vzít za svůj a učinit vše pro jeho fungování.

RVP PV uvádí, jaké informace má školní vzdělávací program obsahovat, ale tvorba je plně v kompetenci mateřské školy. Realizační fáze probíhá při samotné edukaci za aktivní

účasti dítěte, kdy záleží na pohotovosti a reakci pedagoga v konkrétní situaci, jak dokáže naplánované uvést do praxe v reálném čase. Svobodová et al. (2010) uvádí, že *nade všemi cíli musí být živoucí dítě, v jehož zájmu se vše děje. Proto se naplánovaný záměr pozmění je-li to potřeba v zájmu a pocitu pohody dětí, hloubce prožitku, radosti z něj před snahou dosáhnout vytčeného cíle.*“ Fáze hodnocení byla dříve často opomíjena, momentálně se běžně používá termín *evaluace*, který RVP PV (2004, 43) definuje jako „ *proces průběžného vyhodnocování procesu vzdělávání (vzdělávacích činností, situací, podmínek) a jeho výsledků, který je realizován systematicky a pravidelně a jehož výsledky jsou v praxi smysluplně využívány.*“ Způsob evaluace by měl být uveden ve školním vzdělávacím programu, zejména pak jakým způsobem a jakými metodami a v jakém časovém období bude probíhat. Zpětná vazba je důležitá pro vylepšení vzdělávacího procesu a podmínek pro vzdělávání.

3.1.4 Individuální vzdělávací plán

Vyhláška č.73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných uvádí, kdy a pro jaké dítě je potřeba sestavit individuální vzdělávací plán (dále jen IVP). IVP vychází ze ŠVP a opírá se o závěry vyšetření školního poradenského zařízení, případně doporučení odborných lékařů a také vyjádření zákonných zástupců dítěte. Vyhláška č. 73/2005 Sb. v platném znění upřesňuje obsah IVP, informace, které je zapotřebí uvést. Za sestavení IVP odpovídá ředitel školy, školské poradenské zařízení sleduje dodržování postupů daných IVP a dvakrát ročně IVP vyhodnocuje.

Jucovičová, Žáčková, Budíková, Bartošová a Šauerová (2009) uvádí, že IVP se může v průběhu školního roku měnit a upravovat podle aktuální situace a to v případě, když používané postupy nepřinášejí očekávané výstupy nebo se objeví nové okolnosti, které mají vliv na edukaci dítěte. Velmi důležitá je spolupráce s rodiči dítěte, kteří by měli být seznámeni s obsahem IVP a podmínkami společné práce. Tyto by měly být jasně stanoveny a dodržovány, v případě problémů, pak zapracovány při aktualizaci IVP.

Nesmíme opomenout použití vyrovnávacích a podpůrných prostředků, což znamená využití pedagogických, speciálně-pedagogických metod a postupů, případně zajištění

služeb asistenta. Jako podpůrné prostředky můžeme využít forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, snížení žáků ve třídě nebo skupině a jiné úpravy. IVP se v daném období zaměřuje na jednotlivé oblasti vývoje dítěte, což pro dítě v předškolním zařízení mohou být oblasti sociálního vývoje, sebeobsluhy, hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky, komunikace, smyslového vnímání a pro dítě ve školním věku mimo již uvedené především oblast školních dovedností, verbálních i neverbálních intelektových schopností a jiné.

3.2 Osvojování pohybových dovedností u dětí se SVP

Pohyb je nezbytná součást lidského života, člověk má potřebu se pohybovat a pro jeho zdravý a všestranný rozvoj je pohyb nezbytný. Pro děti v předškolním věku platí výše uvedené dvojnásob, dítě se pohybem vyjadřuje, díky pohybu může zkoumat okolí, navazovat sociální kontakt, rozvíjet spolupráci a komunikaci ve skupině. Případná absence pohybu má značný vliv na přirozený vývoj dítěte.

Pohybové dovednosti jsou učením získané předpoklady k určité činnosti, které vedou ke správnému zvládnutí činnosti. Mezi základní pohybové dovednosti zahrnujeme chůzi, běh, skákání, házení, válení, šplhání, zvedání, balancování a mnoho dalších. Pro úspěšné splnění pohybového úkolu jsou důležité tři procesní stádia a to vnímání senzorických informací z okolního prostředí, dále vhodné zpracování těchto informací a závěrečná stádium motorické, což je samotná pohybová činnost.

Pohybové dovednosti se osvojují za pomoci pohybového neboli motorického učení. Podmínkou tohoto osvojení je opakování a procvičování pohybové činnosti. Další faktory k úspěšnému zvládnutí činnosti jsou především motivace, schopnosti cvičícího, vnímání pohybových dovedností. Takto získané dovednosti jsou velmi trvalé. Průběh motorického učení probíhá v několika fázích. Jsou to fáze seznámení, nácvičku a opakování. V procesu učení dětí se SVP pohybovým dovednostem je vhodné zařadit před seznámením s pohybovou činností také přípravnou fázi, kdy nejdříve zajistíme rozvoj pohybových schopností nutných k osvojení si pohybové dovednosti a zvolíme vhodný motivační prvek, který dítě povzbudí a naladí. Záleží také na tom, v jakém je dítě tělesném a duševním rozpoložení, na osobnosti dítěte a jeho emocích. Děti připravíme, aby byly schopny

správně reagovat, utvoříme kruh, stoupneme si proti sobě, vysvětlíme činnost, předvedeme, přesvědčíme se zda všemu porozuměli, hudba může navodit příjemnou atmosféru, je také potřeba chválit a povzbuzovat, můžeme si pomoci otázkami jako třeba kdo to umí, kdo nám to předvede...?

Proces pohybového učení dětí se SVP je ztížený a trvá déle. Je nezbytné vytvořit vyhovující podmínky a k dětem přistupovat individuálně, používat vhodné didaktické zásady, postupy, metodiky edukace, terapeutické přístupy, které nám pomohou dosažení cíle, harmonického rozvoje dítěte.

3.2.1 Didaktické zásady

Didaktické zásady jsou dle Kalhouse a Obsta (2009) obecné požadavky, které společně s výchovnými a vzdělávacími cíly určují charakter výuky. Obecné pedagogické principy formuloval již J. A. Komenský a didaktické zásady z nich vycházejí. Dle Valenty a Müllera jsou to především tyto zásady:

- Zásada názornosti – pro děti se SVP velmi potřebná, pokud možno předkládat za pomoci co největšího počtu analyzátorů, Různé pomůcky, ukázky a předměty slouží ke konkretizaci, ožívují a poutají pozornost dítěte.
- Zásada přiměřenosti – je potřeba respektovat věk a především individuální stav a možnosti konkrétního dítěte, jestliže není rozvinutá nižší úroveň činnosti, tak nezahajujeme činnost s navazující vyšší úrovní. Při výběru metod vycházet ze soutěživosti dětí a ze hry. Dle Žampachové (2008) u dětí s PAS respektovat silné a slabé stránky vývoje a podle toho volit postupy.
- Zásada postupnosti a soustavnosti – spočívá v logické návaznosti, postupu od jednoduššího ke složitějšímu v návaznosti na již známé dovednosti, pracovat podle plánů, vést si evidenci.
- Zásada trvalosti – je důležité věnovat dostatek času opakování, nejlépe v různých obměnách. Je možné ji aplikovat i ve výchovném působení při fixaci žádoucích vzorců chování.
- Zásady uvědomělosti a aktivity, emocionálnosti a další.

3.2.2 Didaktické postupy

Didaktickým postupem se rozumí konkrétní postup při osvojování pohybových dovedností. Pro děti se SVP jsou vhodné k použití dva postupy a to:

- Komplexní didaktický postup, který vychází z toho, že pohybová dovednost se osvojuje vcelku, což je motivačně přitažlivější. Jedná se o přirozené a jednodušší pohybové činnosti.
- Analyticko-syntetický postup, kdy celek je rozložen na dílčí pohybové úseky, které se nacvičují zvlášť a následně se spojí do osvojení kompletní pohybové dovednosti. Nevýhodou je zdlouhavost tohoto procesu.

3.2.3 Metodika edukace osob s PAS

Čadilová a Žampachová (2008) uvádí, že zájem o problematiku autismu vzrostl v šedesátých a sedmdesátých letech především v USA a v Anglii, kde byla založena první organizace zastupující lidi s autismem. V USA proběhlo několik velkých studií a ve státě Severní Karolína byl vytvořen program pro výchovu a vzdělávání dětí s autismem a příbuznými poruchami komunikace – TEACCH program.

Z teoretických základů TEACCH programu vychází strukturované učení, které vzniklo v České republice jako metodika vyhovující zdejšímu školskému systému.

3.2.3.1 TEACCH program

Celým názvem Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children. Tento program vznikl na základě výzkumného projektu Projekt výzkumu dítěte (Child Research Project), který byl odstartován na katedře psychiatrie Lékařské fakulty Univerzity Severní Karoliny v Chapel Hill v roce 1966. Schopler, Reichler a Lansingová (1998) potvrzují, že důvodem bylo najít přístup k výchově a vzdělávání obtížně pochopitelných dětí, k nimž patří děti s autismem a děti s příbuznými poruchami chování a komunikace. Program přinesl velké úspěchy, prokázalo se, že rodiče a příbuzní mohou

úspěšně působit jako koterapeuti a spolupracovníci odborníků při návrhu individuálního programu speciálního vzdělávání. V roce 1972 byl rozšířen na celý stát Severní Karolína. V různých obměnách se program používá ve většině zemí Evropy. Základem úspěchu je včasná a správná diagnóza a navazující speciálně-pedagogická péče.

Podle Thorové (2006, 385) jsou „*Filozofie a zásady TEACCH modelu*“:

1. *Individuální přístup k dětem.*
2. *Aktivní generalizace dovedností (prostupnost školního a domácího prostředí).*
3. *Úzká spolupráce s rodinou.*
4. *Integrace autistických dětí do společnosti.*
5. *Přímý vztah mezi ohodnocením a intervencí.*
6. *Pozitivní přístup i k dětem s problematickým chováním, aktivní snaha o pedagogickou intervenci vedoucí k zlepšení chování.“*

Metodika TEACCH programu vyžaduje, aby pedagog pracoval strukturovaně, pečlivě si zaznamenávat informace o výsledcích práce, které následně využívá k plánování další činnosti ve spolupráci s učiteli, terapeuty a rodiči. Schopler et al. (1998) vidí potřebu prostředí uzpůsobit tak, aby se zvýšila schopnost orientace dítěte a tím jeho samostatnost, jistota a snížila případná úzkostnost. Prostor je rozdělen na část k plnění pracovních úkolů a prostor na hraní, dále můžeme místnost rozdělit například umístěním podložek na hraní, prostor je možné oddělit paravánem, v místnosti může být koutek, kde se nacházejí rehabilitační míče, polohovací vaky a jiné pomůcky sloužící k rozvoji pohybu. Prostor by měl být pohodlný, bez rozptylujícího hluku, jestliže je dítě obtížné udržet v klidu, pak umístíme stůl diagonálně k rohu místnosti a dítě posadíme do tohoto prostoru.

Dle Thorové (2006) další podpora spočívá ve vizualizaci, která kompenzuje nedostatečnost paměťových a pozorovacích funkcí. Myšlení dětí je velmi konkrétní a mají problémy s abstraktními pojmy, mívají problémy i se zvládnutím obyčejných činností kolem hygieny, oblékání, vysvlékání, uklízení a jiných. Je zapotřebí rozpracovat procesuální schémata, prostřednictvím obrázků, piktogramů, barevných kódů, písemných pokynů a jiných pomůcek jedninice vést. Symboly a fotografie jsou také na košíčcích sloužících k plnění pracovních úkolů, které jsou umístěny na obvyklém místě a dítě si košíček na příkaz vyučujícího berou sami ze skříňky a po splnění úkolu tyto košíček vrací zpět na místo. Pomoci pracovních a denních schémat a přiřazených symbolů je zajištěna předvídatelnost činností.

Důležitá je také motivace, která u dětí s poruchou autistického spektra probíhá obvykle s pomocí materiální odměny (sladkost, oblíbená hračka nebo činnost). Postupně četnost odměn redukuje nebo přecházíme na sociální odměňování.

3.2.3.2 Strukturované učení

Čadilová a Žampachová (2008) uvádí, že strukturované učení vychází z teoretických základů TEACCH programu a také Loovasovi intervenční terapie, jejichž základem jsou behaviorální a kognitivně-behaviorální intervence, kdy behaviorální intervence se zaměřuje na vnější změnu podmínek učení a chování jedince a kognitivně-behaviorální intervence se navíc ještě zaměřuje na změnu myšlení jedince. Intervence prováděná touto metodou staví na silných stránkách osoby s PAS a odstranění deficitu, který vychází z diagnózy PAS. Taktéž se zde setkáme s pojmy individualizace, vizualizace a strukturalizace. Základním pravidlem je nastavení systému práce zleva doprava a shora dolů.

3.2.4 Speciálněpedagogická terapie

Speciálněpedagogické terapie podle Müllera et al. (2005) vycházejí především z psychoterapie, která záměrně používá psychologických prostředků za účelem pomoci změnit lidem jejich chování, myšlení, emoce přijatelným směrem. Zaměřují se na optimalizaci vývoje jedince, k dosažení pozitivních změn využívají různých prostředků. Podle použitých prostředků známe terapii hrou, kterou můžeme využít ve formě dramatické, pohybové, hudební a jiné, dále je terapie pracovní a činnostní, kde můžeme zahrnout činnosti sebeobslužné, hygienické, u dětí hry na různé pracovní činnosti, manipulační činnosti a v pozdějším věku je terapie směřována do praktického života. Další skupinou jsou terapie psychomotorické, jejichž prioritou je ovlivňování duševního stavu jedince prostřednictvím tělesné stimulace. Velkou skupinu tvoří expresivní terapie, mezi které řadíme muzikoterapii, dramaterapii, arteterapii, biblioterapii, kdy se umění používá za účelem ovlivnění chování a emocí osob. Poslední skupinou jsou terapie s účastí zvířete. Nejčastěji se využívají psi a koně, potom mluvíme o canisterapii a hipoterapii. Zvíře je

schopné vybudit v jedinci silné emoce, dokáže uzavřeným jedincům najít cestu k ostatním. Zvíře vyvolává radost a to nejen u dětí, je možné se s ním mazlit, hladit ho, krmit ho, mluvit na něj.

Z důvodu aplikace muzikoterapie a canisterapie v mateřské škole Blanická se blíže zmíním o těchto dvou terapiích.

3.2.4.1 Muzikoterapie

Využívá hudbu jako prostředku k dosažení pozitivních změn jedince ve všech oblastech jeho osobnosti. Müller (2005) uvádí, že je možní ji používat v každém věku a podle způsobu zapojení jedince rozlišujeme aktivní a receptivní formu. Při aktivním zapojení se hraje na tělo, používají se různé dechové techniky, pracuje se s hlasem (u dětí říkadla), dále se využívají hudební nástroje a to i vlastnoručně vyrobené. Receptivní forma je reprodukováná hudba, ale také improvizace prováděná muzikoterapeutem, kde se klade důraz na vnímání hudby. Obě skupiny je možné propojit a připojit k reprodukováné hudbě aktivní formu.

3.2.4.2 Canisterapie

Využívá pozitivní vliv psa na člověka, ať pouhou jeho přítomností, tak i přímou péčí o psa. Pasívní formu můžeme použít u imobilních jedinců, kdy je dítě potřeba motoricky uvolnit, dítě je v kontaktu se psem, leží na něm, vedle něho, má na něm položeny nohy, ruce. Aktivní formou se rozumí různé činnosti, které podporují hrubou a jemnou motoriku, komunikaci, také orientaci, kdy dítě se psem přetahuje, hází mu hračky a klacky k aportování, hladí a kartáčuje psa, dává mu povely, snaží se s ním domluvit. Seznámení dětí se psem má svá specifika, je potřeba postupovat pozvolna a uvolněně, aby si obě strany na sebe zvykly.

4 CÍLE, ÚKOLY A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

4.1 Cíl a úkoly práce

Cílem práce je deskripce a dílčí analýza osvojování pohybových dovedností dětí se speciálně vzdělávacími potřebami v mateřské škole při použití prvků TEACCH programu v návaznosti na plánované činnosti vyplývající z ŠVP.

Dílčím cílem je pak specifikovat pozitiva a limity této aplikace ve vztahu k různému typu postižení.

Ze stanoveného cíle vyplynuly tyto úkoly práce:

1. Seznámit se s environmentálními podmínkami mateřské školy, která aplikuje prvky TEACCH programu při rozvoji dovedností u dětí se speciálně vzdělávacími potřebami.
2. Vymežit skupiny dětí s různými typy SVP.
3. Získat Informovaný souhlas zákonných zástupců dětí a souhlas Etické komise FTK. UP v Olomouci.
4. Vytvořit harmonogram výzkumného šetření.
5. Aplikovat zvolené výzkumné metody.
6. Sumarizovat získaná data a vytvořit závěry.

4.2 Stanovení výzkumných otázek

K řešení byly stanoveny tyto problémové otázky:

1. Lze využít prvků TEACCH programu při plnění cílů a úkolů RVP PV u dětí se SVP s různými typy postižení?
2. Podporuje užití prvků TEACCH programu osvojování pohybových dovedností u dětí se SVP.

5 METODIKA

Pro praktickou část jsem užil metodu případové studie. Ke sběru údajů potřebných k výzkumu jsem použil metody jak přímého - zúčastněného, tak nepřímého pozorování, kdy jsem informace získával z každodenního hodnocení pedagogů provedeného formou zápisků a také rozhovorem s pedagogy. V průběhu šetření jsem pracoval s dětmi za pomoci pedagoga a to při společných činnostech a také individuálně při individuálním nácviku především nových činností a plnění úkolů.

Dle Hendla (2005) je případová studie detailní zkoumání jednoho nebo několika málo případů a to se sběrem většího počtu informací. Jde o zachycení složitosti případu a důkladného prozkoumání a vřazení do širších souvislostí a vztahů.

Dle Gavory (2000) je cílem téměř každého pozorování je sledování činnosti, chování a jednání lidí, současně můžeme pozorovat prostředí kolem působící na člověka. Pozorování může probíhat jak vizuálně, tak můžeme používat sluch, čich, vnímat pocitově.

Výzkumné šetření vychází z projektu s pracovním názvem“ Perníková chaloupka”, který byl realizován v Mateřské škole na adrese Blanická 16, Olomouc. Projekt navazuje na ŠVP výše uvedené mateřské školy s názvem „ Naše terapie je život...“ , který byl schválen v roce 2012 a byl zakomponován do I. a II. integrovaného bloku. Inspirací k projektu byla chaloupka z perníku, kterou děti dostaly jako dárek. Radost dětí byla stimulem k vytvoření projektu. Doba projektu odpovídá časovému rozvržení I. a II. integrovaného bloku ŠVP s ohledem na aktuální fyzický a duševní stav dětí.

I když je cílem práce zkoumat především osvojování pohybových dovedností, tak projekt probíhal komplexně se zaměřením jak na pohybové dovednosti, tak na rozvoj poznávacích a kognitivních schopností, komunikativních dovedností, které budou v realizaci taktéž vzpomenuty.

5.1 Charakteristika výzkumné skupiny

Vzhledem k cílům práce byly po dohodě s paní ředitelkou vybrány děti s rozdílným typem postižení z důvodů zjištění, zda prvky TEACCH programu lze vhodně aplikovat při osvojování dovedností, jak pro děti s PAS, pro které je tento výchovně-vzdělávací program primárně určen, tak pro děti s jiným typem postižení. Jednotlivé charakteristiky dětí jsou

popsány v kapitole 5.2, dítě č.1 je dítě s autismem, dítě č. 2 je dítě s diagnózou DMO, dítě č. 3 má stanovenou diagnózu Apertův syndrom. Pro všestranný rozvoj dítěte je především důležitá včasná intervence, kdy je provedeno speciálněpedagogické vyšetření, které po vyhodnocení společně se závěry odborných vyšetření a informacemi od zákonných zástupců dítěte určují směr výchovy a vzdělávání dětí, jsou podkladem pro tvorbu IVP. Na vzdělávání dětí se v mateřské škole také podílejí externí spolupracovníci, kteří pravidelně docházejí do mateřské školy a to muzikoterapeut, canisterapeut, logoped, dále mají v mateřské škole odborníka v míčkové facilitaci. Veškerých těchto aktivit se dle IVP zúčastňují i děti, které se účastní tohoto projektu.

5.1.1 Charakteristika dítěte č. 1

Dítě č. 1 je sedmiletá dívka s diagnózou dětský autismus, dle adaptability střední funkční autismus. Mentální schopnosti jsou blokovány autistickou symptomatikou s těžkými projevy autistického chování. Aktuální úroveň intelektových schopností spadá orientačně do pásma středně těžké mentální retardace. Narušena je také oblast sociálního chování, komunikace zejména expresivní složka, ale i složka porozumění, komunikace není reciproční. Posouzení psychomotorického vývoje a úroveň dovedností a návyků ošetřeno vyšetřením z SPC.

Rodinná anamnéza: Oba rodiče zdraví, má nevlastní sourozence, rodina je finančně zajištěná, žije v rodinném domě, dítě má vlastní pokoj upravený dle potřeb. Podobná porucha v bližší rodině dříve nezaznamenána.

Osobní anamnéza: ve třech letech umístěno do běžné mateřské školy, tam problémové chování, nepřiměřené reakce, dítě nerozumí požadavkům, není schopno vyjádřit své potřeby. Rodiče vyhledali podporu ve středisku ranné péče, provedena speciálněpedagogická diagnostika, vyhodnocení vyšetření, stanoven další postup práce s dítětem, zařazení do speciální mateřské školy. V sociální oblasti zlepšení, naváže oční kontakt, téměř vždy reaguje na oslovení, nové situace akceptuje za předpokladu usměrnění pedagogem, projevuje radost a smutek. Hru s ostatními nevyhledává, hraje si rád s plyšáky, má ráda pohybové hry. Hrubá motorika přiměřeně věku, jemná motorika slabší, problém s kreslením, klešťový úchop v normě. Napodobí jednoduché pohyby a činnosti, záměrně

napodobuje zvuky, které je schopna vydávat. V rámci sebeobsluhy se nají a napije, upozorní na svou potřebu držení kalhot, je schopna si umýt ruce, ale nenapodobuje mycí pohyby, takže práce s lžící je potřeba zlepšit.

5.1.2 Charakteristika dítěte č. 2

Dítě č. 2 je pětiletý chlapec s diagnózou dětská mozková obrna, diparetická forma s rozšířením na ruce, více vlevo.

Rodinná anamnéza: oba rodiče zdraví, matka prodělala stresovou zátěž v době těhotenství. Rodina je finančně stabilní, bydlí v dvougeneračním domě společně s prarodiči, chlapec nemá sourozence.

Osobní anamnéza: Již na genetickém vyšetření jisté komplikace, předčasný porod v 35 týdnu. Časté operativní zákroky, je veden v evidenci neurologie (DMO, epilepsie), opožděný psychomotorický vývoj. V mateřské škole je umístěn ve speciálním vozíku, je zcela závislý na pomoci druhé osoby, nosí pleny, s hrníčkem se napije, úchop lžice se lepší, je společenský, rád si hraje s ostatními, rozezná emocionální projevy (radost-hněv), slyší na své jméno, naváže oční kontakt, v komunikaci používá gesta, ukáže si co potřebuje, ano-ne příkývnutím, používá jednoduchá slova, rozlišuje barvy, části těla, přiřadí předměty do skupin. Napodobí jednoduché pohyby, manipuluje s předměty, náznaky chůze při zvednutí do vertikální polohy, úchop předmětů za pomoci palce a prstů (špetkový).

5.1.3 Charakteristika dítěte č. 3

Dítě č. 3 je šestiletý chlapec s diagnózou Apertův syndrom, což je dle Jančíkové (2011) vrozený malformační syndrom s triádou symptomů: kostní a kožní syndaktylie, nevyvinutá střední část obličeje a kraniosynostóza.

Rodinná anamnéza: Oba rodiče zdraví, má staršího sourozence bez postižení, rodina je finančně zajištěná, žije v bytě na sídlišti, dítě má pokoj společný se sourozencem.

Osobní anamnéza: předčasný porod v 35 týdnu těhotenství matky, již od narození zjevné vrozené vývojové vady – rozštěp měkkého patra střední, abnormální tvar lebky odpovídající Apertovu syndromu, na horních i dolních končetinách syndaktilie. Vývoj je opožděn, nejvíce expresivní složka řeči, mírné projevy negativismu. Chlapcův psychomotorický vývoj je ovlivněn nezbytnými častými hospitalizacemi. Vyhledává společnost starších dětí, v chování dominuje individualismus, samostatně jí a pije, řekne si o záchod sdělením aa, nemá problém s umýváním. Dokáže opakovat slova po slabikách, v komunikaci se používá znak do řeči, má rád pohyblivé hračky, kostky, stavebnice, v činnostech spíše napodobuje než tvoří, vedlejší podněty ho snadno vyruší, koordinace pohybů je nedokonalá, společné pohybové aktivity mu spíše nevyhovují, z důvodů srůstů na prstech špatný uchop tužky, kresba na úrovni čmárání.

5.2 Charakteristika mateřské školy

Mateřská škola Blanická 16 v Olomouci poskytuje zázemí dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Výchovně vzdělávací činnost je propojena s rodinnou terapií. Kolektiv pedagogů a pracovníků zajišťuje v prostředí rodinné vily širokou paletu činností, již vzpomenutou výchovně vzdělávací, dále pak diagnostickou, poradenskou, terapeutickou, rehabilitační, metodickou. Záměrem školského zařízení je vybudovat u dětí zdravé vnímání sebe sama a svého místa v životě. Prioritou je poskytnout dítěti a rodině komplexní péči, profesionální a individuální přístup. Vzdělávací činnost je vedena formou kolektivně, skupinově a individuálně zaměřených činností, jsou uplatňovány různé formy učení jako prožitkové, sociální, individuální, situační, terapeutické postupy a metody a také používání pomůcek, hraček a jiných podpůrných prostředků.

Dispoziční řešení mateřské školy přirozeným způsobem strukturuje prostředí, což má význam hlavně pro děti s autismem. Už při vstupu do budovy mají děti botníky, na kterých jsou přiloženy jejich fotografie, takže vědí kam si uložit boty a jakou činností se budou zabývat. Podobně je tomu i u sociálního zařízení, kde mají děti u svých hygienických potřeb taktéž přiloženu fotografii a navíc piktogramy u jednotlivých zařízení a věcí k používání. Ve třídě je kladen důraz na vhodnou strukturu prostředí, rozdělení na pracovní místo, odpočinek a hru. K budově náleží také zahrada v příjemné lokalitě, což umožňuje dětem jak volný pohyb a využití dětského hřiště, tak pohyb v rámci řízených aktivit a také

sounáležitost s přírodou. Škola je nadstandardně vybavena didaktickými pomůckami v souladu s IVP jednotlivých dětí, kompenzační pomůcky jsou nakupovány dle aktuálních potřeb dětí. Důraz je také kladen na stolování, kdy pro potřeby dětí je k dispozici jídelna a jedním s klíčových úkolů je individuální přístup akceptující specifika stravování konkrétního dítěte, kdy se vychází z šetření v rodině, z rozhovoru s rodiči.

Výchova a vzdělávání probíhá ve dvou třídách v heterogenním kolektivu, je dbáno na soukromí dětí v návaznosti na momentální fyzický a duševní stav. V každé třídě je k dispozici asistent pedagoga. U zvláště závažných diagnóz je možnost variability denního a týdenního režimu v souladu s biorytmy dítěte po dohodě s rodinou.

Výuka probíhá v souladu se ŠVP a třídním vzdělávacím programem se zohledněním potřeb jednotlivých dětí. Pro podporu a zkvalitnění péče jsou součástí týmu také asistenti pedagoga. Je stanoven pevný program, který začíná uvítáním, poté následuje volná hra a to až do svačiny, po které navazují činnosti řízené pedagogem, plnění úkolů. Pohybové činnosti a pobyt venku probíhá před obědem, po kterém následuje sladký odpočinek. Na závěr samozřejmě patří k dobrým zvykům a potřebným návykům se rozloučit. Mateřská škola je otevřená k veřejnosti, především odborníkům a studentům. Proto tam často vítají návštěvy, což má podpořit adaptaci dětí na změnu a sociální interakci s osobami, ze kterými se běžně nesetkávají. Samozřejmě, že na taková setkání jsou děti předem připraveny. V mateřské škole panuje pozitivní klima, prostředí podporující estetické cítění, důvěru, samozřejmostí je vstřícný přístup pedagogů a zaměstnanců, důraz je kladen na komunikaci a úzkou spolupráci s rodinou.

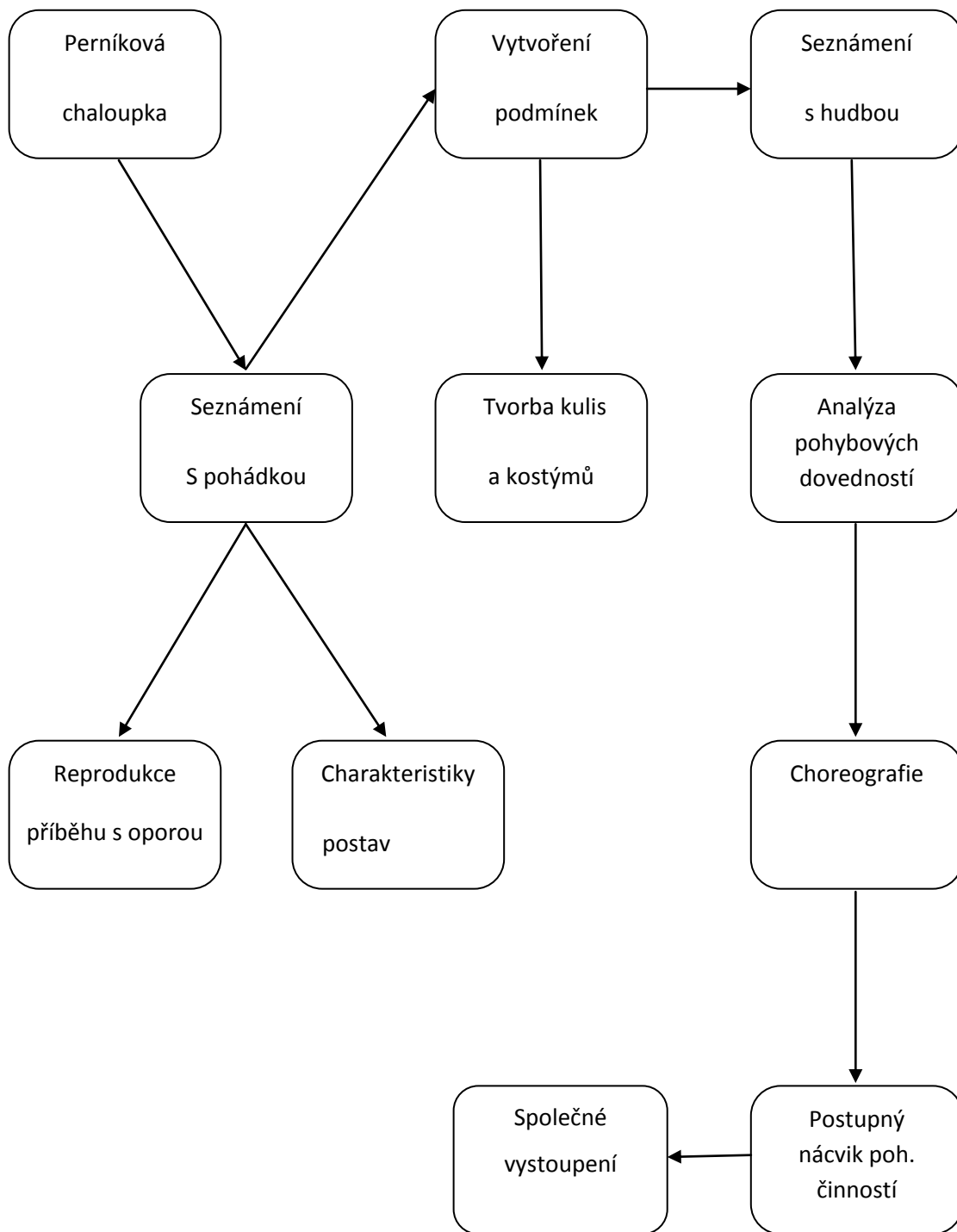
Vzdělávání dětí s autismem je v souladu s vybranými prvky TEACCH programu, tyto prvky jsou užívány i u ostatních dětí při výuce nových dovedností. Jednou z hlavních očekávaných kompetencí dětí je přijetí strukturovaného prostředí s vlastní jistotou a znalostí účelu místa, respektování systému zleva doprava - na levé straně stolu košíky s úkoly, které se budou vykonávat a na pravou stranu stolu se odkládají košíky se splněnými úkoly.

Mateřská škola poskytuje dětem možnosti speciálních terapií, spolupracuje externě s muzikoterapeutem, canisterapeutem, pravidelně dochází logoped a přímo ve škole provozují míčkovou facilitaci. Důraz je kladen na týmovou práci pedagogů a rodičů a také otevřený přístup k odborníkům, veřejnosti a také ke studentům.

5.3 Design výzkumného šetření

Byl stanoven design činností v rámci přípravy, realizace a vyhodnocení výzkumného šetření:

1. Domluvení spolupráce – na základě telefonického rozhovoru byla domluvena schůzka s ředitelkou mateřské školy, přednesena a předána písemná žádost o pobyt v mateřské škole za účelem vytvoření pohybového programu, který by byl zároveň podkladem pro sepsání bakalářské práce.
2. Upřesnění spolupráce, definování projektu - upřesnění podmínek ředitelkou mateřské školy, za kterých je možná spolupráce, po vzájemné dohodě upřesnit záměry a cíle, které vycházejí v návaznosti na ŠVP a třídní vzdělávací program. Časově upřesnit samotný průběh. Záměry plánované činnosti vycházejí z jednotlivých integrovaných bloků třídních vzdělávacích programů, cíle jsou vždy stanoveny k jednotlivým plánovaným činnostem. Časově budou činnosti probíhat v měsících říjen, listopad a prosinec roku 2012.
3. Výběr výzkumné skupiny - dle navržených požadavků bude upřesněna ředitelkou mateřské školy průzkumná skupina, rodiče těchto dětí budou požádáni prostřednictvím vedení mateřské školy o informovaný souhlas se zařazením do projektu. Na základě informovaného souhlasu rodičů se k uvedenému projektu vyjádří Etická komise FTK UP – toto vyjádření bude přílohou této práce.
4. Příprava projektu, časové rozvržení projektu - posloupnost rozvržených činností je zobrazena v harmonogramu činností (obrázek 1), časové rozvržení vychází z třídního vzdělávacího programu v návaznosti na ŠVP a jednotlivé činnosti jsou naplánovány po 14 dnech. Budou zpracovány charakteristiky vybraných dětí.
5. Realizace projektu - jednotlivé vykonávané činnosti vycházejí z integrovaných bloků třídního programu, jsou dopředu naplánované. Jelikož není v mých silách být přítomen v mateřské škole po celý čas probíhajícího projektu, tak je domluvena spolupráce s pedagogy, předávání informací a úkolů vždy před probíhající výukou a v návaznosti na projekt. Pedagogové budou opakovat s dětmi již demonstrováné a zkoušené dovednosti pro upevnění těchto dovedností a navazovat na další nové úkoly.
6. Analýza výsledků činností - jakmile bude ukončena realizace projektu, tak budou všechny údaje ze sledované činnosti sjednoceny a výsledky budou analyzovány.



Obrázek 1. Harmonogram činností

5.4 Realizace výzkumného šetření

Projekt je rozdělen časově v návaznosti na integrované bloky podle třídního vzdělávacího programu, které vycházejí ze ŠVP. V jednotlivých integrovaných blocích jsou specifikovány hlavní pedagogické záměry a v návaznosti na ně byly naplánovány činnosti, které se budou vykonávat. Dále byl stanoven cíl plánované činnosti, jakým způsobem výuka probíhala a jaké byly použity prvky TEACCH programu.

Pohybové dovednosti byly nacvičovány v rámci projektu perníková chaloupka, kde jsou níže uvedené plánované činnosti zaměřeny také na rozvoj hrubé a jemné motoriky, smyslového vnímání a myšlení, komunikace, sociálních dovedností.

Nácvik pohybových dovedností probíhal ve třídě, k tomuto účelu jsme s pedagogy vždy třídu připravili - strukturovali a to tím způsobem, že jsme připravili chaloupku a vymezili jsme cestu k ní, určili jsme čarou začátek trasy a konec, který byl u chaloupky, pobyt v chaloupce jako odměna. Nacvičovali jsme různá variance chůze, chůzi ve dvou vedle sebe, po špičkách, po patách, přes překážku(lavice na šíř a na délku), stoj na jedné noze, přelézání překážky, prolézání kruhem, balancování při chůzi po švihadle, skákání snožmo, zvedání a nošení polínek ke kamnům, práci s míčem. Trasa byla naznačena stopami z pěnovky, po kterých se děti ubírali k cíli.

5.4.1 Třídní vzdělávací program říjen 2012

Integrovaný blok: „Blanická je tu pro tebe a těšíme se na sebe.“

Podtéma integrovaného bloku: „MŠ se mi vybarvuje“

Hlavní pedagogický záměr říjen 2012:

1. osvojit adekvátní reakce na požadavky
2. podpořit správné držení kreslicí potřeby
3. respektovat jednoduchá pravidla
4. reprodukovat píseň

5. rozvoj sluchového vnímání – rozlišit zvuky
6. identifikovat barvy
7. plnění úkolů z IVP

Plánované činnosti od 1.10. do 12.10.2012

Četba pohádkového příběhu:

- Cíl: učíme se soustředit a naslouchat.
- Popis činnosti: Četba z knihy pro děti doplněná mimickou a hlasovou dramaturgií. Kolektivní aktivity se zúčastnilo 5 dětí.
- Uplatňované prvky TEACCH programu: každé dítě mělo své místo u šestihranného stolu (strukturalizace), uplatnění schématu pohádky krok za krokem s ukázkou předmětů (vizualizace).

Perníková chaloupka-omalovánka

- Cíl: podpora držení kreslicí potřeby, poznávání barev.
- Popis činnosti: děti u stolečku vykreslovali omalovánku perníkové chaloupky.
- Uplatňované prvky TEACCH programu: některé děti kreslili společně u stolečku, jiné s pedagogem u pracovního stolu na samostatnou práci (strukturalizace, individualizace), jako vzor byla dětem předložena chaloupka z perníku (vizualizace).

Charakteristika postav

- Cíl: učíme se napodobovat.
- Popis činnosti: dramatické ztvárnění činností a vlastností pohádkových postav.
- Uplatňované prvky TEACCH programu: Dětem byly předvedeny postavy z pohádky, upozornění na jejich charakteristické znaky, ukázka rekvizit, ukázky činností jako chůze, volání v lese, šplhání na strom, rozhlížení (vizualizace), práce u šestihranného stolu, kde má každé dítě své místo (strukturalizace).

Podpora motorických dovedností

- cíl: rozvoj hrubé motoriky.

- Popis činnosti: chůze po značkách. Chaloupka použita jako prostředek vizualizace.
- Uplatňované prvky TEACCH programu: upravený prostor třídy, kdy je označen čarou začátek a chaloupkou konec trasy, chůze po značkách (polystyrenové čtverce), názorná ukázka, vstup do chaloupky jako odměna (strukturalizace prostoru i času, motivace).

Reprodukce příběhu s oporou obrázků

- cíl: rozvoj komunikace.
- Popis činnosti: vyprávění podle jednotlivých obrázků leporela, hlavní postavy, jejich činnost.
- Uplatňované prvky TEACCH programu: úkoly připravené v košíčích, na kterých jsou fotografie dětí (vizualizace), prostor pro individuální práci s dětmi (strukturalizace).

Pohyb dětí na skladbu „Perníková chaloupka

- Cíl: podpora vnímání hudby a pohybové improvizace.
- Popis činnosti: společný tanec s pedagogy, rytmus – vytleskávání, skákání.
- Uplatňované prvky TEACCH programu: upravený prostor třídy (strukturalizace).

Stavba chaloupky z kostek

- Cíl: stimulace jemné motoriky.
- Popis činnosti: stavba chaloupky.
- Uplatňované prvky TEACCH programu: práce v prostoru na koberci, který je určený ke hře (strukturalizace), stavba podle předlohy (vizualizace).

Plánované činnosti od 15.10. do 2.11.2012

Pohybové aktivity – pohyby trupu předklony, úklony a otáčení trupu

- Cíl: podpora tělesné aktivity.
- Popis činnosti: napodobení pohybové činnosti, děti při úklonech a otáčení dívají za míčkem, předklonem si míček zvednou ze země.

- Uplatňované prvky TEACCH programu: Cvičení ve vyhrazeném prostoru třídy, k dispozici pomůcky – míčky, které si děti vezmou z košíku a po cvičení ho vrátí do košíku (strukturalizace místa i času).

Perníková chaloupka – výroba rekvizit

- Cíl: podpora výtvarných dovedností
- Popis činnosti: samostatné úkoly, stříhání nůžkami, malování – stormy a perníčky.
- Uplatňované prvky TEACCH programu: samostatné úkoly v označených košíčích (vizualizace), práce probíhá samostatně s pedagogem u pracovního stolu (individualizace, strukturalizace).

Nácvik pohybových dovedností – nápodoba

- Cíl: rozvoj pohybové koordinace
- Popis činnosti: chůze po značkách, skákání po značkách – zajíc, balancování – stoj střídavě na jedné noze.
- Uplatňované prvky TEACCH programu: prostor označen značkama, na začátku vzít míček z košíku a na konci ho vrátit do košíku (strukturalizace).

Rozdělení rolí – kostýmy

- Cíl: rozvoj zrakového vnímání a paměti.
- Popis činnosti: Práce u společného stolu, uprostřed jsou rekvizity, společně popsat rekvizity, zjistit komu patří.
- Uplatňované prvky TEACCH programu: každé dítě mělo své místo u šestihranného stolu (strukturalizace), rekvizity + leporelo (vizualizace)

5.4.2 Třídní vzdělávací program listopad 2012

Integrovaný blok: „Srdíčka se zahřejí, na podzim i v závěji“

Podtéma integrovaného bloku: „když si cestu nenajdu, tak si ji udělám...“

Hlavní pedagogický záměr:

- postupovat dle pokynů a instrukcí

- vyjádřit se slovy, gesty
- porozumět slyšenému
- mít elementární poznatky o tom, co nás obklopuje – všimnout si změn
- dbát na bezpečí svoje i druhých
- reprodukce říkanky, básničky
- koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla
- plnění úkolů z IVP

Plánované činnosti od 5.11. do 16.11.2012

Výtvarná výchova – perníček z papíru, stromy

- Cíl: podpora jemné motoriky
- Popis činnosti: samostatná práce společně s pedagogem, stříhání, malování barvama.
- Uplatňované prvky TEACCH programu: úkoly připravené v košíčích, na kterých jsou fotografie dětí (vizualizace), prostor pro individuální práci s dětmi (strukturalizace).

Pracovní list – drobečky a perníček

- Cíl: podpora držení psací potřeby.
- Popis činnosti: činnost společně s pedagogem, na list papíru tečkovat fixem.
- Uplatňované prvky TEACCH programu: úkoly připravené v košíčích, na kterých jsou fotografie dětí (vizualizace), prostor pro individuální práci s dětmi (strukturalizace).

Ukázka jednotlivých rolí

- Cíl: zvyšování úrovně koncentrace.
- Popis činnosti: demonstrace pedagogem, následně společné provedení.
- Uplatňované prvky TEACCH programu: samostatná práce s pedagogem v prostoru pro individuální činnost (strukturalizace, individualizace), použití rekvizit (vizualizace).

Společný nácvik pohybových aktivit

- Cíl: rozvoj spolupráce, sociability.

- Popis činnosti: demonstrace pohybových úkonů pedagogem, děti jsou na značkách v jedné řadě čelem k učiteli a napodobují předvedené činnosti – šplhání na strom, rozhlížení do stran s rotací trupu na obě strany, trhání perníku, práce s lopatou, radost z vítězství a návratu domů, objímání.
- Uplatňované prvky TEACCH programu: Upravený proctor třídy s připravenými značkama (strukturalizace), použití rekvizit (vizualizace).

Plánované činnosti od 19.11. do 30.11.2012:

Pohybové prvky bez hudebního doprovodu

- Cíl: rozvoj pohybové koordinace.
- Popis činnosti: nacvičování jednotlivých rolí pohádkových postav postupně s každým dítětem, ostatní děti nácvik sledují.
- Uplatňované prvky TEACCH programu: upravený prostor třídy kompletně vybavený vyrobenými kulisami, nácvik s jednotlivými postavami, postupně jedem po druhém (strukturalizace, vizualizace, individualizace).

Soulad pohybu s hudebním doprovodem

- Cíl: rozvoj vnímání hudby.
- Popis činnosti: nácvik jednotlivých rolí s hudbou
- Uplatňované prvky TEACCH programu: upravený prostor třídy kompletně vybavený vyrobenými kulisami, nácvik s jednotlivými postavami, postupně jedem po druhém (strukturalizace, vizualizace, individualizace).

5.4.3 Třídní vzdělávací program prosinec 2012

Integrovaný blok: „Srdíčka se zahřejí na podzim i v závěji“

Podtéma integrovaného bloku: „... a zázraky se dějí“

Hlavní pedagogický záměr:

- samostatně se vyjádřit
- vyjádřit svou představu i fantazii
- těšit se z příjemných zážitků

- uvědomit si příjemné prožitky
- uvědomit si své možnosti
- prožívat radost ze zvládnutého
- přijímat pozitivní ocenění
- plnění úkolů z IVP

Plánované činnosti od 3.12. do 12.12.2012

Nácvik s kulisami a v kostýmech bez hudby i s hudbou

- Cíl: rozvoj sociálních dovedností.
- Popis činnosti: nácvik kompletní aktivity.
- Uplatňované prvky TEACCH programu: upravený prostor třídy kompletně vybavený vyrobenými kulisami, použití kostýmů (strukturalizace, vizualizace).

Vystoupení s pohádkou Perníková chaloupka – produkce ostatním

- Cíl: prožití radosti ze zvládnutého
- Popis činnosti: podobně jako u předchozí činnosti, k vystoupení bohužel nedošlo z důvodu velké absence dětí ve škole, které bylo způsobeno zdravotními problémy.

5.5 Analýza výsledků činností

Projekt, který byl součástí výzkumného šetření proběhl dle připraveného harmonogramu, bohužel závěrečná fáze, produkce pro ostatní, neproběhla z již dříve zmíněných důvodů zdravotních problémů dětí. Realizace výzkumného šetření probíhala pomocí plánovaných činností, které byly zaměřeny na vývoj v oblasti sociální, hrubé a jemné motoriky, komunikačních dovedností, kognitivní, vnímání, ne toliko osvojování pohybových dovedností, které probíhá v závislosti na vývoji CNS, tedy i kognitivních procesů a percepčního vnímání.

Analýzou činností jsem dospěl k těmto závěrům:

- Dítě č.1, dítě s autismem, má rádo pohybové hry, reaguje na své jméno, splní jednoduchý pokyn, bylo ho potřeba často motivovat, zpočátku nevědělo, co se po něm chce, což bylo provázeno impulzivními reakcemi. Proto byla odměna domluvena předem, při nácviku byla nastavena strukturalizace času (začátek a konec činnosti), kdy si dítě před započítím činnosti na startovní čáře vzalo míček z košíku a po ukončení u chaloupky dalo míč zpět do košíku, poté následovala odměna, která byla materiální (sladkost), také jsme použili odměnu oblíbenou hračkou nebo odměnu oblíbené činnosti. Sociální oměna ve formě verbální pochvaly nebyla účinná.

Pohyby dítěte jsou koordinované, rychlé, má ale problém s prostorovou představivostí, s obtížemi zdolává překážky, hrubá motorika přiměřená věku, jemná motorika slabší, ale má klešťový úchop, vyvíjí velký tlak na psací potřebu, dítě nerado kreslí.

Osvojování pohybových dovedností probíhalo zpočátku s problémy. Dítě nechtělo spolupracovat, bylo zapotřebí nastavit strukturu činností a dítě vhodně motivovat. Prostor, kde probíhalo cvičení, byl řádně strukturalizován, k vizualizaci bylo použito kulis, důležité byly stopy z pěnovky, které sloužili k našlapování. Osvojovali jsme si dovednosti chůze, skoku, přelézání a podlézání překážek, zvedání a nošení, práci s míčem. Chůze je velmi dobrá, u skoku bylo potřeba upravit koordinaci rukou a nohou, což bylo nacvičováno individuálně, při správném provedení následovala odměna. Při přelézání překážek a procházení kruhem dítě mělo zpočátku problém, ale po předvedení učitelem a jinými dětmi úkoly provedlo. Komunikace probíhala prostřednictvím základních slov, které dítě zná, v případě potřeby použití piktogramů. Po dohodě s rodiči je prostředí doma přizpůsobeno tak, aby se v něm dítě bez problému orientovalo. Činnost u pracovního stolu zleva do prava, košíky a krabice s úkoly označeny fotografií, pracovní rozvrh formou piktogramů s nápisem. Schémata nových činností rozpracovány do jednotlivých kroků, i pohybových dovedností. V projektu Perníkové chaloupky si dítě zahrálo roli maminky, kde bylo potřeba nacvičit chůzi a objímání, což byl malinko problem, který jsme řešili motivací.

- Dítě č. 2, dítě s diagnózou DMO, motorické schopnosti jsou u dítěte značně omezeny, ve škole se pohybuje na upraveném vozíku s pomocí druhé osoby.

Soustavně rehabilituje mimo školu, v mateřské škole pravidelná podpora speciálněpedagogických terapií a to muzikoterapie a canisterapie, které viditelně podporují psychomotorický vývoj. Rodiče sami pravidelně s dítětem cvičí Vojtovu metodu, dítě prodělalo několik operativních zákroků. Pokroky jsou mírné, ale viditelné.

Priority dalšího rozvoje dítěte jsou rozvoj komunikace, vnímání a dovedností potřebných pro život v běžných sociálních podmínkách. V oblasti motoriky je potřeba stimulovat hrubou motoriku, zaměřit se na koordinaci pohybu celého těla a končetin, zařadit hry s míčem. Navazující jemnou motoriku zaměřit na koordinaci motoriky ruky a pohybů prstů, ke stimulaci používat kostky mozaiky, manipulovat s modelínou, rozvoj kresebných dovedností a další činnosti. Při hře na zemi dříve většinou ležel, nyní je schopen se udržet v sedu. Jemná motorika je neobratná, jsou patrné pokroky. Navléká kruhy na pevnou osu, vloží tvary do příslušných otvorů. Úchop je špetkový. Grafomotorika na úrovni spontánního čmárání, preferuje PHK.

Osvojování pohybových dovedností z důvodu imobility dítěte nenabízí mnoho možností, přesto je důležité rozvíjet motoriku dítěte a to především hrubou motoriku, která je předpokladem pro další rozvoj jemné motoriky a grafomotoriky. Proto bylo dítě zapojováno denně do pohybových aktivit. Většinou cvičení probíhalo individuálně s pedagogem u pracovního stolu, úkoly byly většinou připraveny v košíku s fotografií dítěte, dítě si po instrukci na košík ukázalo.

Cvičení s míčkem: předávání míčku z ruky do ruky i v kombinaci s pedagogem, kutálení míčku, přebírání míčku z různých poloh až po samotný hod míčkem.

Cvičení s dlaněmi: rytmické vytleskávání dlaněmi podle demonstrace pedagoga. Dále jsme prováděli množství různých cvičení na jemnou motoriku, skládky, stavěli jsme chaloupku, pracovali jsme s psacími potřebami, zde je potřeba připomenout používat colorballu z důvodu problematického úchopu kreslicí potřeby.

Použití prvků TEACCH programu u tohoto dítěte při osvojování pohybových dovedností dle mého názoru není až tak zásadní, ale strukturalizace a vizualizace prostoru tomuto dítěti usnadní orientaci. Individuální přístup je samozřejmě na místě, volba vhodných metod práce, kdy je zapotřebí maximální názornost, používání prožitkového a kooperačního učení nejlépe hrou a činnostmi, sociální učení, relaxačních a reedukačních metod. V projektu Perníkové chaloupky si dítě

zahrálo roli tatínka, kde bylo potřeba na upraveném vozíku projet trasu za asistence učitele, nacvičit objímání.

- Dítě č. 3, dítě s diagnózou Apertova syndromu, koordinace pohybů je nedokonalá, chůze i běh jsou méně stabilní, dítě napodobí předvedený pohyb, ale většinou chybně, má občas negativní postoj ke společným pohybovým aktivitám, lépe vychází s většími dětmi, rád si hraje s učiteli. Dokáže manipulovat s míčem (kopnout, hodit, chytit, koulet), na dlaních má kožní syndaktylie, což brání ve správném úchopu předmětů, ale přesto dokáže spojit patentové kostky, navlékat větší korále, postupně převládá dominance PHK. V mateřské škole pravidelná podpora speciálněpedagogických terapií, muzikoterapie a canisterapie, které má opravdu hodně rád a také je prováděna míčková facilitace. Priority dalšího rozvoje dítěte jsou rozvoj komunikace, vnímání a dovedností potřebných pro život v běžných sociálních podmínkách. V oblasti motoriky je potřeba stimulovat hrubou motoriku, zaměřit se na koordinaci pohybu celého těla a končetin. Navazující jemnou motoriku zaměřit na koordinaci motoriky ruky a pohybů prstů, ke stimulaci používat kostky mozaiky, manipulovat s modelínou, rozvoj kresebných dovedností a další činnosti. Pracovní úkoly byly z poloviny prováděny individuálně s pedagogem u pracovního stolu, úkoly byly připraveny v košíku s fotografií dítěte, dítě si po instrukci na košík ukázalo, přineslo ke stolu.

Cvičení s míčkem: předávání míčku z ruky do ruky i v kombinaci s pedagogem, kutálení míčku, přebírání míčku z různých poloh až po samotný hod míčkem.

Chůze je nejistá a pomalá, pro zlepšení použita rytmizace. Skok z místa je prováděn v malém rozsahu – nacvičováno individuálně s učitelem, nácvik podřepu se současným zvedáním paží do předpažení, druhá fáze zvednutí a paže připažit. Z překážek měl trochu strach, motivace oblíbenou činností. Další činností byl stoj na jedné noze s rukama upaženými, zpočátku bylo potřeba se přidržet rukou. Komunikace pomocí znaku do řeči, opakuje slova po slabikách, reaguje na pokyn.

Použití prvků TEACCH programu u tohoto dítěte při osvojování pohybových dovedností probíhalo při chůzi, kdy byl prostor strukturalizován a používali se pěnovky na podlahy, které vizuálně ukazovaly trasu. V projektu Perníkové chaloupky si dítě zahrálo roli Mařenky, kdy bylo potřeba nacvičit dřep, volání lesem (ruce u úst) chůze ve dvou, kroucení hlavou, radost z vítězství, objímání s tátou a mámou. Zpočátku problém s negativismem. Výměnou jedné postavy se situace zlepšila

6 VÝSLEDKY A DISKUSE

U všech tří dětí jsme používali při osvojování pohybových dovedností prvky TEACCH programu. Samozřejmě v největší míře u dítěte s PAS, kde by výuka bez strukturalizace a vizualizace byla svízelná. Dítě s diagnózou DMO je imobilní, z osvojování pohybových dovedností jsme prováděli pouze hod míčkem v rámci samostatné práce. Postupnými kroky jsme se dopracovali k hodu lehkým pěnovým míčkem. Hybnost je omezená spasticitou, neschopnost vykonávat motorickou funkci v přiměřeném rozsahu. Prováděli jsme uvolňovací cviky. Návčik osvojování pohybových dovedností u dítěte s diag. Apertův syndrom probíhal obdobně jako u dítěte s PAS vyjma vizualizace času, kdy dítě téměř vždy po názorné ukázce porozumělo zadanému úkolu. Pohyby jsou pomalé, hůře koordinované. Je potřeba podporovat hlavně rozvoj hrubé motoriky, která je předpokladem pro motoriku jemnou a grafomotoriku.

Dítě s PAS bylo motoricky nejlépe disponované, což se dalo očekávat. Při vhodné zvolené komunikaci a zvládnutí problémového chování není problém s nacvičováním pohybových dovedností. U dítěte s DMO je situace v motorice složitější, dítě je snadno unavitelné, kratší čas udrží pozornost, často rehabilituje. Individuální přístup a samostatná práce s úkolem v košíku jsou prvky, které jsme užívali z TEACCH programu u dítěte s DMO.

Při výuce dětí je zapotřebí uplatňovat individuální a pozitivní přístup, ale na druhou stranu je potřeba být důsledný při plnění úkolů, úzce spolupracovat s rodinou dítěte, která má informace o dítěti a navíc hlavně u dětí s PAS důležité propojení domácího a školního prostředí

7 ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce byla deskripce a dílčí analýza osvojování pohybových dovedností dětí se speciálně vzdělávacími potřebami v mateřské škole při použití prvků TEACCH programu v návaznosti na plánované činnosti vyplývající z ŠVP. K řešení byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. Lze využít prvků TEACCH programu při plnění cílů a úkolů RVP PV u dětí se SVP s různými typy postižení?
2. Podporuje užití prvků TEACCH programu osvojování pohybových dovedností u dětí se SVP.

Byly vybrány děti s rozdílným typem postižení ke zjištění, zda prvky TEACCH programu lze vhodně aplikovat při osvojování dovedností, jak pro děti s PAS, tak pro děti s jiným typem postižení. Ve výzkumném souboru jsou tři děti a k výzkumnému šetření byla použita metoda případové studie, ke sběru dat metoda pozorování.

Na základě pozorování bylo zjištěno, že prvky TEACCH programu lze využít při plnění cílů a úkolů RVP PV i u dětí s jiným postižením než jsou PAS, pro které je tento program primárně určen. Jednou ze zásad tohoto programu je individuální přístup, protože každé dítě s PAS má různě vysokou míru symptomatiky poruchy autistického spektra, která následně určuje míru specifických potřeb. Také děti s jiným typem postižení budou potřebovat pro svůj všestranný rozvoj různé využití speciálních vzdělávacích potřeb v závislosti od úrovně jejich kognitivních, pohybových, komunikačních, sociálních schopností a dovedností. Jelikož ŠVP vychází z RVP PV, z jeho cílů a úkolů a my jsme usilovali o splnění těchto cílů prostřednictvím výše uvedeného TEACCH programu, tak se domnívám, že prvky programu lze použít individuálně pro děti s různým typem postižení. Pro některé děti více, pro jiné méně, každopádně strukturovaný prostor, který je vizuálně upravený přináší dětem jistotu v orientaci a určuje řád, který je nápomocný při edukaci žáků se SVP.

Výsledkem řešení druhé otázky je zjištění, zda prvky programu mohou být dětem nápomocny při osvojování pohybových dovedností. Mohou, dítěti s mentálním postižením vizualizace a strukturalizace napomáhá k snadnějšímu pochopení zadaného pohybového úkolu, podobně u dítěte se sluchovým postižením může vizualizace zabezpečit lepší

orientaci a soustředění a strukturalizace prostoru a času dítěte se zrakovým postižením může napomáhat při orientaci jak prostorové, tak časové. Za období třech měsíců jsem pozoroval změny v dovednostech dětí, kdy dokázali lépe koordinovat práci rukou a nohou při cvičeních, při skoku snožmo, při zdolávání překážek, nakonec jsme byli schopni nacvičit pohybovou skladbu. Z tohoto usuzuji, že dobře připravený prostor a vizuální podpora, potřebná motivace, prostupnost domácího a školního prostředí, potřebná evaluace vedou k rozvoji dítěte a podporují osvojování pohybových dovedností dětí se SVP.

Nesporné výhody přináší prvky TEACCH programu při podpoře výuky dětí se SVP, kdy strukturované prostředí vytváří vhodný prostor pro dítě, kde prostřednictvím různých úkolů může soustředěně vykonávat činnosti různého druhu, případně ve volném čase může relaxovat a nebo si hrát na místech k tomu určených. Také při nácvičení sebeobsluhy jsou výhodou schémata činností a vizualizace, kdy se dítě může snadno orientovat podle různých symbolů, znaků a také fotografií. Nevýhodou může být jistá jednoduchost, co nejméně rozptylujících podnětů, což pro děti s přirozeným kognitivním vývojem nebude tak podnětné.

8 SOUHRN

Bakalářská práce „Aplikace prvků TEACCH programu při osvojování pohybových dovedností dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole“ se zabývá popisem a analýzou pohybových dovedností dětí se SVP. Cílem práce byla deskripce a dílčí analýza osvojování pohybových dovedností dětí se speciálně vzdělávacími potřebami v mateřské škole při použití prvků TEACCH programu v návaznosti na plánované činnosti vyplývající z ŠVP. Z toho vyplynuly výzkumné otázky, jestli lze využít prvků TEACCH programu při plnění cílů a úkolů RVP PV u dětí se SVP s různými typy postižení a zda užití prvků TEACCH programu podporuje osvojování pohybových dovedností.

V praktické části byla užitá metoda případové studie. Ke sběru potřebných dat jsem použil metody jak přímého - zúčastněného, tak nepřímého pozorování se získáním informací z každodenního hodnocení pedagogů provedeného formou zápisků a také rozhovorem s pedagogy. V průběhu šetření jsem pracoval s dětmi za pomoci pedagoga a to při společných činnostech a také individuálně při individuálním nácviku především nových činností a plnění úkolů. Osvojování pohybových dovedností probíhalo na základě projektu Perníková chaloupka, který byl začleněn do ŠVP.

Účelem bakalářské práce byl nácvik pohybové činnosti ve speciální mateřské škole, možnost vyzkoušet si práci s dětmi za dohledu pedagogů. Výsledky mě překvapili pozitivně, za nevelké období se nám podařilo nacvičit pohybovou sestavu, v průběhu nácviku jsme se věnovali také pohybovým dovednostem, jelikož výuka probíhala přirozeně a v rámci ŠVP a také protože osvojování pohybových dovedností probíhá v závislosti na vývoji CNS, tedy i kognitivních procesů a percepčního vnímání.

Závěrem bych chtěl uvést, že strukturované prostředí vytváří vhodný prostor pro dítě, kde prostřednictvím úkolů může soustředěně vykonávat činnosti různého druhu, případně může relaxovat ve volném čase nebo si hrát na místech k tomu určených. Pro nácvik sebeobsluhy jsou výhodou schémata činností a vizualizace pomocí znaků a fotografií pro snadnou orientaci a postupného nácviku. Vhodné podpůrné prostředky můžou zajistit dítěti potřebné osvojení dovedností a návyků v předškolním věku a dobře ho připravit na plnění školní docházky.

9 SUMMARY

This thesis "Application of components TEACCH program for learning motor skills of children with special educational needs in kindergarten" deals with the description and analysis of motor skills of children with SEN. Aim of this study was to describe a sub-analysis of the acquisition of motor skills of children with special educational needs in kindergarten when use of the TEACCH program in relation to the planned activities under the SEP. This gave rise to the research question, if I may use elements of TEACCH program in meeting the goals and objectives RVP PV for children with SEN with different types of disabilities and whether use of the elements of TEACCH program supports the acquisition of motor skills.

In the practical part I enjoyed the case study method. To collect the necessary data I have used both direct methods - participant and indirect observations, the information I gained from the daily assessment carried out by teachers notes and interviews with teachers. During the investigation, I worked with children with the help of the teacher and the joint activities and also individually for individual practice primarily new activities and tasks. Acquisition of motor skills was conducted under the project Hansel and Gretel, which was incorporated into the SEP.

The purpose of this thesis has been practicing physical activity in a special nursery school, the opportunity to experience working with children under the supervision of teachers. The results surprised me positively, for a small period we were able to practice physical assembly, during training we focused on motor skills as teaching took place naturally in the SEP and also because the acquisition of motor skills is dependent on the development of the CNS, including cognitive processes and perceptual awareness.

Finally, I would like to state that structured environment creates a favorable environment for the child, which means tasks can intently to perform activities of various kinds, or can relax at leisure or play at the designated locations. To practice self-care benefit schemes are activities and visualization using characters and photos for easy navigation and progressive training. Appropriate support resources to ensure the child can acquire the necessary skills and habits in preschool and well prepare him for the compulsory school attendance.

10 LITERATURA A POUŽITÉ ZDROJE

- Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2008). *Strukturované učení*. Praha: Portál.
- Dvořáková, H. (2009) *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Dr. Josef Raabe.
- Dylevský, I. (1996). *Funkční anatomie pohybového systému/obecná anatomie*. Praha: Karolinum.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido
- Hamadová, P., Květoňová, L., & Nováková, Z. (2007). *Oftalmopedie*. Brno: Paido.
- Havlíčková, L. (1999). *Fyziologie tělesné zátěže I*. (2nd ed.). Praha: Karolinum.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál
- Jančíková, M. (2011). *Apertův syndrom*. Diplomová práce, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno.
- Jucovičová, D., Žáčková, H., Budíková, J., Bartošová, B., & Šauerová, A. (2009) *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Nakladatelství D + H.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál
- Kraus, J., & Šandera, O. (1964). *Tělesně postižené dítě: jeho psychologie, léčba a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Machová, J. (2008). *Biologie člověka pro učitele*. Praha: Karolinum
- Matějček, Z. (2001). *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí* (3rd ed.). Jinočany: H&H.
- Müller, O. et al (2005). *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého
- Opatřilová, D. (Ed.). *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita
- Opatřilová, D., & Zámečníková, D. (2008). *Možnosti speciálně pedagogické podpory u osob s hybným postižením*. Brno: Masarykova univerzita.

- Opravilová, E., & Gebhertová, V. (2011). *Rok v mateřské škole : učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol . kurikulum předškolní výchovy*. Praha: Portál.
- Svobodová, E., Šmelová, E., Švejnová, H., & Váchová, A. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole – školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.
- Sroková, E., & Olšáková, P. (2004). *Autismus ve školní praxi*. Ostrava: Montanex.
- Schopler, E., Reichler, R. J., & Lansingová, M. (1998). *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha: Portál. (Originál vydán 1980)
- Švarcová, I. (2010). *Úvod do speciální pedagogiky pro učitelské studium VŠCHT [učební texty]*. Praha: Vysoká škola chemicko-technologická, katedra učitelství a humanitních věd.
- Thoorová, K. (2006). *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie – dětství a dospívání (2nd ed.)*. Praha: Karolinum.
- Valenta, M., & Müller, O. (2007). *Psychopedie (3rd ed.)*. Praha: Parta.
- Výzkumný ústav pedagogický. (2004) *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Tauris.

Legislativa

- MŠMT ČR, *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*.
- MŠMT ČR, Vyhláška č. 116/2011, kterou se mění Vyhláška č. 72/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
- MŠMT ČR, Vyhláška č. 116/2011, kterou se mění Vyhláška č. 72/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

11. PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Vyjádření etické komise FTK UP