

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
KATEDRA PSYCHOLOGIE

**Integrace dítěte se speciálními vzdělávacími  
potřebami v MŠ**  
BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Nela Krížová**  
*Učitelství pro mateřské školy*

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Kubíková Ph.D.

**Plzeň 2021**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně  
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 1. června 2021

.....  
vlastnoruční podpis

Chtěla bych poděkovat hlavně své vedoucí bakalářské práce Mgr. Kateřině Kubíkové Ph.D. Poděkování patří za skvělé vedení při zpracování této práce a velmi cenné rady, které mi v průběhu předávala. Dále bych chtěla poděkovat svým kolegyním v MŠ, které mi předaly cenné informace, co se praxe v MŠ týká. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat celé svojí rodině, která mě podporovala po celou dobu mé studijní cesty.

## OBSAH

SEZNAM ZKRATEK .....	2
ÚVOD .....	3
1 TEORETICKÁ ČÁST .....	4
1.1 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY DÍTĚTE .....	4
1.2 MENTÁLNÍ RETARDACE .....	5
1.2.1 Diagnostika mentální retardace .....	5
1.2.2 Klasifikace mentální retardace .....	5
1.2.3 Kognitivní procesy u dětí s mentální retardací .....	8
1.2.4 Předškolní vzdělávání dětí s mentální retardací .....	8
1.3 AUTISMUS .....	9
1.3.1 Charakteristické vlastnosti jednotlivých poruch autistického spektra .....	9
1.3.2 Možnosti vzdělávání dětí s autismem .....	12
1.4 INKLUZE .....	13
1.4.1 Co je to inkluze? .....	13
1.4.2 Nástup dítěte s postižením do mš .....	14
1.5 METODIKA INTEGRACE DÍTĚTE V MŠ .....	14
1.6 ASISTENT PEDAGOGA V MŠ .....	16
1.6.1 Asistent pedagoga z pohledu legislativy .....	16
1.6.2 Náplň práce asistenta pedagoga .....	16
1.6.3 Spolupráce asistenta pedagoga s rodiči .....	17
1.6.4 Spolupráce asistenta pedagoga s pedagogy .....	17
1.7 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN .....	18
2 VÝZKUMNÁ ČÁST .....	19
2.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	19
2.2 METODY VÝZKUMU .....	19
2.3 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU A SBĚRU DAT .....	20
2.4 METODY ZPRACOVÁNÍ DAT .....	20
2.5 ANALÝZA VÝSLEDKŮ ROZHOVORU .....	21
2.5.1 Pohled účastníků na integraci .....	21
2.5.2 Představa účastníků o pokrocích dítěte se SVP .....	22
2.5.3 Vybavení MŠ pro příchod dítěte se SVP .....	23
2.5.4 Práce s kolektivem ostatních dětí v mš .....	24
2.5.5 Komunikace pedagogů s rodiči dítěte se SVP .....	25
2.5.6 Sebevzdělávání pedagogických pracovníků, co se inkluze týče .....	26
2.5.7 Momentální splnitelnost pokroků dítěte se SVP .....	27
2.6 KAZUISTIKA DÍTĚTE .....	28
2.6.1 Osobní anamnéza .....	28
2.6.2 Rodinná anamnéza .....	29
2.6.3 Aktuální stav .....	29
2.7 DISKUZE .....	30
ZÁVĚR .....	33
RESUMÉ .....	34
SEZNAM LITERATURY .....	35
INTERNETOVÉ ZDROJE .....	37
PŘÍLOHY .....	I

**SEZNAM ZKRATEK**

IVP – Individuální vzdělávací plán

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

SPC- Speciálně pedagogické centrum

PPP – Pedagogicko – psychologická poradna

PAS – Poruchy autistického spektra

MŠ – Mateřská škola

## Úvod

Tato práce je napsána z důvodu vlastního působení v mateřské škole na pozici asistenta pedagoga. Znamená to tedy, že jsme také součástí integrace v mateřské škole a zajímalo nás, jakým způsobem probíhá integrace v jiné mateřské škole a jak se jeví její úspěšnost.

V teoretické části této bakalářské práce se budeme zabývat tématem, které se zaměřuje na speciální vzdělávací potřeby, nastíníme zde specifické znaky mentální retardace a autismu a také diagnostiku těchto onemocnění. Dále se budeme zabývat pojmy, jako je inkluze, metodika dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, individuální vzdělávací plán. V neposlední řadě se budeme řešit pozici asistenta pedagoga. Zaměříme se na něj z pohledu legislativy, ale také na náplň jeho práce. Další důležitou kapitolou v teoretické části bude kapitola zabývající se komunikací mezi rodiči dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami a pedagogickými pracovníky, ale zároveň zde zdůrazníme důležitost komunikace mezi asistentem pedagoga a pedagogy mateřské školy.

V praktické části jsme chtěli poukázat na postoj pedagogů, v konkrétní mateřské škole, k integraci. Budeme sledovat jejich komunikaci s rodiči, jaký postoj zaujmají k samostudiu ve směru k integraci a ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V závěru práce představíme nynější individuální vzdělávací plán, aktualizovaný roku 2020.

## 1 TEORETICKÁ ČÁST

V této části práce se budeme zabývat speciálními vzdělávacími potřebami (=SVP) dítěte, ale také, ve velké míře, mentální retardací a poruchou autistického spektra (=PAS). Vybrali jsme tato dvě onemocnění právě proto, že: „Autismus může být, a často bývá, kombinován s jinými poruchami či handicapy psychického i fyzického rázu (mentální retardace, epilepsie, smyslové poruchy, geneticky podmíněné vady atd.).“ Je zde také souvislost s částí výzkumnou, kde se budeme zabývat v kazuistice právě chlapcem s PAS a mentální retardací. (Internetové stránky ssvp.wz.cz)

### 1.1 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY DÍTĚTE

„Pojem speciální vzdělávací potřeby se vztahuje k „rozdílu mezi úrovní chování nebo výkonu dítěte a tím, co je od něj očekáváno. Je otázkou, jakým způsobem můžeme určit, co je „normou“, od které se odvíjí toto očekávání. V raném a předškolním věku je to především norma „běžného“ vývoje dítěte, a to v oblasti motoriky, komunikace, sociálních dovedností nebo sebeobslužných dovedností dítěte.“ (Hájková, 2010, str. 16)

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy nám vymezuje pojem dítě se speciálními vzdělávacími potřebami takto: „Dítětem, žákem, či studentem (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami je žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření vyplývajících z jeho individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek.“ (webové stránky msmt.cz)

„Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami /SVP/ jsou žáci, kterým je nutné věnovat zvýšenou péči a dělí se na:

- a) žáky se zdravotním postižením /ZP/ (zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním, s vadami řeči, s více vadami, s autismem, se specifickými poruchami učení nebo chování závažnějšího charakteru),

- b) žáky se zdravotním znevýhodněním /ZZ/ (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení nebo chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání),
- c) žáky se sociálním znevýhodněním /SZ/ ( např. děti s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou, z nevýhodného rodinné prostředí, z cizojazyčného prostředí - např. děti přicházející v rámci migrace ze zahraničí). (Školský zákon č. 561/2004 Sb. § 16, Jucovičová, Praha 2006)“

(Metodický portál rvp.cz)

## 1.2 MENTÁLNÍ RETARDACE

### 1.2.1 DIAGNOSTIKA MENTÁLNÍ RETARDACE

„Podle Valenty a Müllera by se na procesu diagnostiky mentální retardace měl podílet tým odborníků a to hlavně z oblasti medicíny, psychologie, speciální pedagogiky a sociální práce.“ (Slowík, 2016, str. 112)

Podle Slowíka (2016) se však určení konkrétní diagnózy směřuje na psychologické nebo psychiatrické vyšetření. To proběhne na doporučení pediatra dítěte.

Marie Černá (2015) uvádí, že bychom ovšem neměli zapomenout na to, že pro zahájení celého procesu diagnostiky je u jedinců mladších 18 let důležitý souhlas rodičů nebo zákonných zástupců dítěte. Také zmiňuje, že celý tento proces vyžaduje týmovou spolupráci všech zúčastněných.

„Jako děti s mentální retardací se jeví i děti se smyslovým, zejména závažným sluchovým postižením, pokud není toto postižení včas diagnostikováno, nebo děti hluchoslepé, pokud jim není věnována odpovídající péče.“ (Slowík, 2016, str. 112)

### 1.2.2 KLASIFIKACE MENTÁLNÍ RETARDACE

Pod pojmem inteligence se podle D. Fontana skrývá „schopnost rozpoznávat vztahy a využívání jich při řešení problémů.“ V. Smékal ovšem tvrdí, že „inteligence je jedna z podmínek efektivní adaptace v náročných situacích. V kombinaci s tvořivostí je tato



adaptace předpoklad k úspěšnému zvládnání situací nových. Je zde však kladen velký důraz na motivaci.“ (Švarcová, 2011, str. 36)

Ke klasifikaci mentální retardace se používá zejména ICDH – 10 (Mezinárodní klasifikace nemocí, postižení a handicapů podle WHO, MKN – 10, kategorie F70 – F79). Hlavním kritériem je zde úroveň mentální kapacity, vyjádřená naměřenou hodnotou IQ (Slowík, 2016, str. 114).

(Slowík, 2016, str. 114)

<p><b>Lehká mentální retardace (F70),</b> IQ 50 – 69</p>	<p>Projevuje se obtížemi v učení; většina těchto osob je v dospělosti schopna pracovat, navazovat a udržovat dobré sociální vztahy a být prospěšnými členy společnosti. Zahrnuje slabomyslnost a lehkou mentální subnormalitu.</p>
<p><b>Středně těžká mentální retardace (F71),</b> IQ 35 – 49</p>	<p>Projevuje se značně opožděným vývojem v dětství; většina těchto osob je ale schopna dosáhnout určitého stupně nezávislosti a samostatnosti v sebeobsluze, získat adekvátní komunikační dovednosti a přiměřené vzdělání; v dospělosti potřebují tyto jedinci různou míru podpory pro zvládnání života a práce v prostředí běžné společnosti. Zahrnuje středně těžkou mentální subnormalitu.</p>
<p><b>Těžká mentální retardace (F72), IQ 20 – 34</b></p>	<p>Projevuje se potřebou soustavné pomoci a podpory. Zahrnuje těžkou mentální subnormalitu.</p>
<p><b>Hluboká mentální retardace (FF73),</b> IQ nižší než 20</p>	<p>Projevuje se vážnými omezeními v sebeobsluze, kontingenci, komunikaci a mobilitě. Zahrnuje hlubokou mentální</p>

	subnormalitu.
<b>Jiná mentální retardace (F78)</b>	Tato kategorie by měla být použita pouze tehdy, když stanovení stupně intelektové retardace pomocí obvyklých metod je zvláště nesnadné nebo nemožné, a to pro přidružené sensorické nebo somatické poškození, např. u nevidomých, neslyšících, nemluvících, u jedinců s těžkými poruchami chování, osob s autismem či u těžce tělesně postižených osob.
<b>Nespecifikovaná mentální retardace (F79)</b>	Tato kategorie se užívá při diagnostice případů, kdy je prokázána mentální retardace, ale není dostatek informací, aby bylo možno zařadit pacienta do jedné z výše uvedených kategorií.

„V dřívější speciálněpedagogické, psychologické a lékařské terminologii byly stupně mentální retardace pojmenovány takto: debilita, imbecilita a idiotie.“ (Slowík, 2016, str. 115)

V knize Mentální retardace autorka Iva Švarcová (2011) doplnila výše zmíněnou tabulku o tyto informace:

**Lehká mentální retardace** je diagnostikována přibližně u 80 – 85 % postižených. Lehce retardovaným dětem prospívá výchova a vzdělávání zaměřené na rozvíjení jejich dovedností. Mentální věk se u nich pohybuje přibližně na úrovni 10 – 11 let.

**Středně těžká mentální retardace** se objevuje přibližně u 10 % postižených. Děti si při vzdělávání osvojují základy trivia (čtení, psaní a počítání). Jejich mentální věk se pohybuje mezi 4 – 8 rokem. U jedinců se středně těžkou mentální retardací se často vyskytují tělesná postižení a neurologická onemocnění, zejména epilepsie.

**Těžká mentální retardace** zahrnuje asi 5 % osob s mentální retardací. Jedinci trpí značnou poruchou motoriky. Mentální věk těchto jedinců se pohybuje kolem 18 měsíců až 3,5 roku.

**Hluboká mentální retardace** tvoří necelé 1 % mentálně retardované populace. Existují metodické postupy, díky nimž lze do jisté míry rozvíjet motoriku a komunikační dovednosti u jedinců takto postižených. Mentální věk je nižší než 18 měsíců.

(Švarcová, 2011, str. 36)

### **1.2.3 KOGNITIVNÍ PROCESY U DĚTÍ S MENTÁLNÍ RETARDACÍ**

Ve své publikaci Graham Hill (2004) zmiňuje za kognitivní procesy paměť, vnímání a pozornost, řeč, jazyk a myšlení. My se budeme věnovat v této kapitole hlavně vnímání a paměti, ale budeme se na ně zaměřovat u dětí s mentální retardací.

Podle Švarcové (2011) u dětí s mentální retardací chybí potřeba poznávat. S touto potřebou souvisí hlavně vnímání. Švarcová v kapitole o vnímání zmiňuje termín tzv. inaktivity. Pokud dítě s mentální retardací pozoruje nějaký předmět, neprohlíží si ho detailně. Nezajímá ho jeho funkce. Ve vývoji vnímání je velmi důležité sluchové vnímání, protože souvisí s vývojem řeči dítěte.

Pro děti s mentální retardací je charakteristické poznávání nových věcí velmi pomalu. Dítě musí projít velkým množstvím opakování a upevňováním, protože děti s mentální retardací velmi lehce nové věci zapomínají.

Paměť podle Švarcové (2011) velmi ovlivňuje nedostatek spánku, nedostatek čerstvého vzduchu, působení některých léků a požití návykových látek.

### **1.2.4 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S MENTÁLNÍ RETARDACÍ**

Předškolní vzdělávání je pro všechny jedince velmi důležité. Utváří svým způsobem osobnost jedince. Jinak tomu není ani u dětí s mentální retardací. Předškolní vzdělávání je pro ně velmi zlomové. Bazalová (2014) tvrdí, že děti s mentální retardací mají 3 možnosti předškolního vzdělávání: klasické mateřské školy (=MŠ), MŠ speciální a MŠ zřízené pro

děti se zdravotním postižením. Pokud zařadíme dítě se SVP do klasické třídy MŠ, můžeme mluvit o třídě s integrovaným dítětem.

„Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.“ (Švarcová, 2011, str. 79)

Jak už jsme výše zmínili, v předškolním vzdělávání pedagogům velmi pomáhá tzv. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. V tomto dokumentu můžeme najít jak podmínky předškolního vzdělávání, tak i potřebný vzdělávací obsah ve školním vzdělávacím programu. Je zde ale také zmínka o vzdělávání dětí se SVP. V našem případě jde o dítě s mentální retardací. Jak se v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání píše, těmto dětem by měla být v rámci předškolního vzdělávání poskytnuta co největší možná úprava vzdělávacích oblastí, aby předškolní vzdělávání nejvíce vyhovovalo potřebám a možnostem dětí se SVP.

### 1.3 AUTISMUS

Autismus je zařazován spolu s dříve zmíněnou mentální retardací mezi neurovývojová onemocnění. Jde o vrozenou poruchu mozkových funkcí. Michal Hrdlička (2004) ve své publikaci odkazuje na Hillovou a Frithovou, které definují autismus takto: „Jde o vývojové onemocnění charakterizované jak narušením sociální interakce a komunikace, tak repetitivním chováním a omezenými zájmy.“ (Hrdlička, 2004, str. 17)

#### 1.3.1 CHARAKTERISTICKÉ VLASTNOSTI JEDNOTLIVÝCH PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Bazalová (2014) tvrdí, že PAS můžeme klasifikovat podle více znaků. Rozdělujeme je podle medicínského hlediska, funkčnosti, adaptability a sociálního hlediska.

- Medicínské hledisko – PAS se zde dělí na: „Dětský autismus, Rettův syndrom, Dětská dezintegrační porucha, Aspergerův syndrom, atypický autismus atd.“

- Funkčnost – PAS se zde dělí na: „vysoce funkční – bez postižení intelektu, středně funkční – lehké a středně těžké mentální postižení, nízko funkční – těžké a hluboké mentální postižení“
- Adaptabilita – u jedince je buď „vysoká, střední nebo nízká“
- Sociální hledisko – jedinec je buď „osamělý, pasivní, aktivní – zvláštní, formální, smíšený – zvláštní“

(Bazalová, 2014, str.40)

Cigánková (2015) ve své knize rozděluje PAS na následujících pět druhů:

- a) Dětský autismus
- b) Atypický autismus
- c) Aspergerův syndrom
- d) Rettův syndrom
- e) Jiná dezintegrační porucha

Nyní se zaměříme na to, co je pro zmíněné druhy PAS typické.

Ad a)

Mluvíme-li o dětském autismu, podle Thorové (2016) zmiňujeme vždy formu onemocnění, konkrétně mluvíme o formě mírné až těžké. Záleží na tom, o jak výrazné onemocnění se jedná, a také na tom, kolik příznaků u dítěte diagnostikujeme. Zmiňuje zde také, že Diagnostická kritéria dětského autismu se prolínají přes „kvalitativní narušení sociální komunikace“, „kvalitativní narušení komunikace“ až po „omezené, opakující se stereotypní způsoby chování, zájmy a aktivity“. (Thorová, 2016, str. 180) Samozřejmě nesmíme zapomínat na to, že se autismus projevuje už před třetím rokem života dítěte.

„Projevy dítěte se markantně mění s věkem, objevují se a zase mizí.“ (Švarcová, 2011, str. 156)

Ad b)

„Atypický autismus je velmi heterogenní diagnostická jednotka, která tvoří součást autistického spektra. Dítě splňuje jen částečně diagnostická kritéria daná pro dětský autismus.“ (Thorová, 2016, str. 184)

Atypický autismus můžeme diagnostikovat ve chvíli, kdy:

- „První symptomy autismu byly zaznamenány až po třetím roce života. Tato situace je vzácná, ale vzhledem k heterogenitě příčin vzniku autismu možná.“
- „Abnormní vývoj je zaznamenán ve všech třech oblastech diagnostické triády, nicméně způsob vyjádření, tíže a frekvence symptomů nenaplní diagnostická kritéria.“
- „Není naplněna diagnostická triáda. Jedna z oblastí není primárně a výrazně narušena.“
- „Autistické chování se přidružuje k těžké a hluboké mentální retardaci. Můžeme pozorovat některé symptomy jednoznačně typické pro autismus, mentální věk je nízký (obvykle méně než 15 měsíců).“

(Thorová, 2016, str. 186)

Ad c)

Co se Aspergerova syndromu týče, je pro něj typické vyšší skóre IQ. Hort (2008) tvrdí, že by Aspergerův syndrom tedy neměl být diagnostikován u jedinců, kteří mají skóre IQ nižší než 70. Jako další charakteristický znak zmiňuje motorickou neobratnost. Podle Horta (2008) je u Aspergerova syndromu, jako u dětského autismu, těžká porucha sociální interakce a komunikace.

„Mnoho dětí s Aspergerovým syndromem věnuje velkou pozornost číslům. V podstatě vše, v čem lze vystopovat určitý řád či alespoň prvky opakování, je pro tyto jedince velmi oblíbené.“ (Thorová, 2016, str. 191)

Ad d)

Hort (2008) ve své publikaci poukazuje na fakt, že Rettův syndrom je typický pro ženy a dívky, že se jedná o genetickou vadu. Černá (2015) podotýká, že se však ojediněle objevuje i u mužů.

„Jde o pervazivní vývojovou poruchu spojenou s těžkým progresivním neurologickým postižením.“ (Černá a kol., 2015, str. 91)

„Charakteristický je normální či téměř normální časný vývoj, následovaný ztrátou řeči, manuálních dovedností a zpomalením růstu hlavy. Později se vyvíjí skolióza nebo kyfoskolióza. Až u 75 % dětí se rozvíjí epilepsie. Ačkoli několik let po začátku nemoci děti ještě vykazují některé sociální zájmy a schopnosti, pravidelným výsledkem je těžká mentální retardace. Nemoc končí invaliditou, někdy i imobilitou.“ (Hort, 2008, str. 142)

Ad e)

Zde zmíníme hlavně Dětskou dezintegrační poruchu. Thorová (2016) ve své publikaci poukazuje na speciálního pedagoga Hellera, který zjistil, že u dětí s touto poruchou dochází k regresi vývoje a také k nástupu těžké mentální retardace.

Hort (2008) uvádí, že k regresi vývoje dochází ve velmi krátké době (během několika málo měsíců).

„K pozorovaným projevům se přidává i nástup emoční lability, záchvaty vzteku, potíže se spánkem, agresivita, úzkostnost, dráždivost, hyperaktivita, dyskoordinace komplexních pohybů a neobratná zvláštní chůze, abnormní reakce na sluchové podněty. Porucha má dopad na kognitivní oblast.“ (Thorová, 2016, str. 197)

„Většina nemocných zůstane těžce, mentálně retardovaná, přesněji řečeno dementní.“ (Hort, 2008, str. 142)

### **1.3.2 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S AUTISMEM**

Možností pro vzdělávání dětí s autismem je velké množství. Podle Švarcové (2011) byla jedna z prvních úspěšných metod tzv. terapie založená na principech učení.

Metoda, která ovšem vychází z postřehů a zkušeností rodičů se nazývá program TEACCH.

Co se tohoto programu týče, jeho využití v České republice nazýváme tzv. strukturované učení.

„Strukturované učení je strategie, která byla vyvinuta speciálně pro vzdělávání dětí s autismem. V podstatě je to metodika výchovy a vzdělávání. Tento systém napomáhá dětem porozumět tomu, co se od nich očekává. Učení je navrženo tak, aby minimalizovalo problémy s chováním tím, že vytvoří prostředí, které je pro děti srozumitelné a v němž jsou úspěšné. Dítě musí mít jasnou představu o množství práce a o jejím ukončení, jinak je pro něj tato práce únavná a tíživá. Strukturované učení klade důraz na využití individuálních schopností, nácvik samostatnosti a sebeobsluhy, využívá metod alternativní komunikace a vyzdvihuje nutnost spolupráce s rodinou. Tento princip vzdělávání je uplatňován především ve třídách pro děti s poruchou autistického spektra, ale svůj význam má také při vzdělávání dětí a žáků s mentálním postižením či s poruchou komunikace.“ (Metodický portál rvp.cz, 2011)

## 1.4 INKLUZE

### 1.4.1 CO JE TO INKLUZE?

Inkluzi můžeme popsat jako začlenění dětí, ale i dospělých osob s jakýmsi znevýhodněním, do běžné společnosti bez jakéhokoliv rozdílu. Je důležité, aby proběhla nejdříve integrace člověka, to znamená, že daná osoba v normálním kolektivu je přítomna, ale musí se dostatečně socializovat, abychom poté mohli mluvit o fungující inkluzi.

„Integrace, školní integrace, jsou přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol.“ (Cigánková, 2015, str. 11)

„Inkluzivní pedagogika je výzvou k symbióze běžné a speciální edukace.“ (Lechta, 2010, str. 29)

System inkluze funguje v českém školství od 1. 9. 2016, kdy v novele školského zákona byly děti zdravotně postižené nebo děti se sociálním znevýhodněním definovány jako děti se SVP.



Veškeré informace týkající se vzdělávání dětí se SVP jsou sepsány ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

#### 1.4.2 NÁSTUP DÍTĚTE S POSTIŽENÍM DO MŠ

Pokud se rodiče dětí předškolního věku rozhodnou vzdělávat své dítě, Mazánková (2018) jmenuje hned několik možností volby. Rodiče se mohou rozhodnout pro MŠ běžného typu, MŠ speciální nebo pro rehabilitační stacionář. Je nutné uvést, že pedagogicko-psychologická poradna (=PPP) nebo speciálně pedagogické centrum (=SPC) může rodičům pouze doporučit nějakou z výše zmíněných možností, konečné rozhodnutí je však na rodičích.

Mazánková (2018) také zmiňuje, že pokud se rodiče rozhodnou pro vzdělávání dítěte v MŠ běžného typu, PPP nebo SPC posuzuje, zda dítě potřebuje ke vzdělávání asistenta pedagoga. Pokud ano, výše zmíněné organizace stanovují časovou dotaci na asistenta pedagoga. Při vzdělávání dítěte probíhá za využívání speciálních podpůrných opatření.

V MŠ speciální se plně soustředí na individuální potřeby žáků.

„Je zde výrazně snížen počet žáků na jednu třídu, děti vzdělává speciální pedagog, který uplatňuje individuální výuku a přístup ke každému dítěti.“ (Mazánková, 2018, str. 57)

V neposlední řadě si rodiče mohou zvolit pro své dítě vzdělávání v tzv. rehabilitačním stacionáři. Mazánková (2018) podotýká, že co se práce s dětmi týče, je zde největší důraz kladen na ucelené rehabilitace. Vzdělávání zde zajišťuje speciální pedagog a děti se zároveň každý den věnují léčbě, jako je ergoterapie, fyzioterapie a logopedie.

#### 1.5 METODIKA INTEGRACE DÍTĚTE V MŠ

Co se metodiky integrace týče, chtěli bychom se zaměřit hlavně na druh komunikace s dětmi a na to, co bychom měli dítěti poskytnout, abychom mu pomohli v zapojení do režimu MŠ a kolektivu.

Cigánková (2015) ve své publikaci uvádí hned tři druhy alternativní komunikace, které nám pomohou dorozumět se s dětmi s PAS. Jako první zde uvádí komunikaci zvanou jako VOKS. Zde ke komunikaci používáme piktogramy, které dítě poznává, fotografie

předmětů, osob, které zná nebo poznává, různých obrázků. Zde uvedeme příklad, že když chce dítě po pedagogovi podat například autíčko, přinese mu obrázek nebo piktogram autíčka. To samé platí o aktivitách, které chce dítě momentálně provádět.

Dalším druhem komunikace je Makaton. Je zde kladen velký důraz na neverbální komunikaci, hlavně na gestech. Tato gesta můžeme obohatit různými symboly. Tento typ komunikace je vhodný i pro děti s těžším postižením.

Posledním typem, který Cigánková zmiňuje je Znakový jazyk, který je jinak nazván jako řeč celého těla. Zde jsou opět využita gesta, ale je zde kladen důraz i na mimiku a na postavení celého těla.

V rámci této kapitoly bychom chtěli uvést v povědomí tzv. prožitkový deník, který i jako níže uvedenou pomůcku jmenuje Cigánková (2015) ve své publikaci. Tato pomůcka slouží dítěti jako pomoc pro pojmenování předmětů a činností, kterými nejenom v MŠ prochází. Deník je sestaven z fotografií aktivit a fotografií dětí. O této knize si poté povídá například s asistentem pedagoga nebo pedagogem.

Co se pomůcek pro integrované děti v MŠ týče, Cigánková (2015) zmiňuje ještě tzv. komunikační tabuli. Na této tabuli se vyskytuje hlavně fotografie dítěte, aby vědělo, že je tabule jeho. Dále se zde nachází piktogramy činností, které jsou pro konkrétní třídu v MŠ typické, fotografie předmětů, dětí ve třídě, různé obrázky a komunikační pruh – může to být například pásek ze suchého zipu. Dítě si na tento pruh skládá obrázky podle toho, co chce nebo nechce dělat, s čím si chce nebo nechce hrát, co se mu líbí nebo nelíbí. Důležité je po složení tohoto přání, přečtení s pomocí asistenta pedagoga nebo pedagogem. Na této komunikační tabuli se může nacházet i režim dne, kdy zde máme piktogramy nebo obrázky s aktivitami, které v MŠ probíhají pravidelně (pravidelná hygiena, stravování, hra, řízená činnost, pobyt venku, spánek atd.) a jsou seřazeny v takovém pořadí, ve kterém tyto činnosti v MŠ nastupují, jaký je režim dne. S příchodem dítěte do MŠ se dítě může na režim dne podívat, popřípadě může přiložit k první aktivitě například svou fotografii, aby bylo vidět, že se jde věnovat první aktivitě. Tato pomůcka pomáhá integrovaným dětem seznámit se s každodenním režimem v MŠ, s jeho respektováním a plněním.

## 1.6 ASISTENT PEDAGOGA V MŠ

### 1.6.1 ASISTENT PEDAGOGA Z POHLEDU LEGISLATIVY

Pracovní místo asistenta pedagoga ve škole může být vytvořeno na základě dvou situací.

„Školy a školská zařízení mohou v současnosti zřizovat pozice asistentů pedagoga na základě dvou odlišných postupů: asistent jako "podpůrné opatření" ve vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo jako standardní zaměstnanec školy, placený z běžného školního rozpočtu.“ (webové stránky [asistentpedagoga.cz](http://asistentpedagoga.cz), Zákony a vyhlášky)

Co bychom měli ještě zmínit ohledně práce asistenta pedagoga, je zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (ve znění č. 198/2012), kde jsou uvedena kritéria pro vzdělání, které podmiňuje pozici asistenta pedagoga. (viz. příloha č.1)

### 1.6.2 NÁPLŇ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

Zmínit pravou náplň práce asistenta pedagoga je na místě, protože málokdo si dokáže představit, co tato práce obsahuje. Kendíková (2017) se ve své publikaci, která se zaměřuje na inkluzivní vzdělávání, konkrétně na problematiku asistentů pedagoga, věnuje také náplni práce asistenta pedagoga. Zmiňuje zde fakt, že náplň práce asistenta pedagoga není dána, rozhoduje o ní ředitel příslušné školy, na které asistent pedagoga působí. Tuto náplň směřuje hlavně na potřeby žáka se SVP. Ředitel školy musí brát v úvahu individuální vzdělávací plán (=IVP) žáka a měl by vycházet z odborných zpráv poradenského zařízení.

Mezi hlavní činnosti asistenta pedagoga patří (viz. § 7 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění):

- „Pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti.
- Pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.
- Podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí.
- Pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku.

- Nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo její budovy.“

(Kendíková, 2017, str. 89)

Práci asistenta pedagoga nám upřesňuje vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (viz. příloha č. 2).

### **1.6.3 SPOLUPRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA S RODIČI**

Pro kvalitní spolupráci asistenta pedagoga s rodiči je dle Mazánkové (2018) nejdůležitější si uvědomit, že pokud chceme, aby integrace dítěte byla úspěšná, je důležité navázat s rodiči úzkou a kvalitní spolupráci.

„Vzájemná spolupráce všech zúčastněných osob je nejdůležitějším předpokladem zdárné integrace dítěte s postižením.“ (Mazánková, 2018, str. 66)

Aby tato spolupráce byla co nejvíce bezproblémová, je nejdůležitější dobrá komunikace. Je zde velmi stěžejní fakt, jaké zkušenosti mají rodiče integrovaného dítěte doposud například s psychology nebo lékaři. Pokud tedy nebudou tyto zkušenosti pozitivní, ale spíše negativní, můžeme podle Mazánkové čekat spíše uzavřenost a odtažitost. Je tedy velmi důležité poskytnout jim odpovídající čas a prostor, pochopení a trpělivost, aby bylo navázání spolupráce úspěšné.

„Spolupráce s rodinou představuje jednu z nezbytných podmínek rozvoje inkluze v mateřské škole. V jejím základě by měl stát partnerský vztah mezi zaměstnanci MŠ a rodiči, budovaný na vzájemné důvěře a respektu.“ (Svobodová a kol., 2017, str. 87)

### **1.6.4 SPOLUPRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA S PEDAGOGY**

Spolupráce asistenta pedagoga s pedagogy je velmi důležitá. Je důležité, aby si hned z počátku spolupráce obě strany nastínily, jak si společné soužití na jedné třídě a společnou práci s integrovaným dítětem představují.

Jak se zmínila Mazánková ve své publikaci (2018), je důležité, aby si obě strany uvědomily, že jsou ve třídě spolu kvůli tomu, aby si pomohly. V dnešní době jsou však asistenti v MŠ spíše podceňováni, nebo jsou bráni jako konkurence pro pedagogy. Pro zlepšení vztahu

Mazánková například uvádí, že není od věci si občas role prohodit. Pedagog může být na chvíli v pozadí a nechá asistenta pedagoga, aby byl na nějaký čas vůdčí. Co se příprav na výuku pro integrované dítě týče, měly by být zpracovávány společně. Je důležité, aby se asistent pedagoga mohl k přípravě vyjádřit, popřípadě měl prostor něco doplnit, změnit.

„Vztah mezi učitelem a asistentem pedagoga by měl být partnerský a vzájemně respektující.“ (Mazánková, 2018, str. 67)

## 1.7 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

„Individuální vzdělávací plán je tzv. návod pro práci pedagogických pracovníků, jak s dítětem pracovat. IVP je psán jak na vzdělávací tak i výchovnou oblast. Podle IVP je dítě vzděláváno až po návštěvě dítěte v PPP nebo SPC. Teprve tyto instituce vydávají doporučení na vzdělávání dítěte podle IVP, který si poté zpracovává škola sama. Informaci, na kterou nesmíme zapomenout, je ta, že škola zpracovává IVP až po písemné žádosti zákonného zástupce žáka či zletilého žáka.“ (Kendíková, 2017, str. 23)

IVP je přiřazeno dítěti se SVP. Může být ale také přiděleno dítěti s mimořádným nadáním.

IVP je dokument, který je závazný a obsahuje citlivé údaje o žákovi, jako jsou jeho identifikační údaje, informace o podpůrných opatřeních, metodách a formách výuky, jména pedagogických pracovníků, kteří se na výuce podílejí. Mohou zde být zmíněny také pomůcky, které dítě při výuce potřebuje a bude je využívat v prostorách školy.

Velmi důležité je sledovat aktualizace tohoto dokumentu přímo ve vyhláškách Ministerstva školství, tělovýchovy a sportu. Nejnovější verze IVP bylo vydáno v lednu v roce 2020. (viz. příloha č. 3)

## 2 VÝZKUMNÁ ČÁST

### 2.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Na základě výstupů z předešlé teoretické části této práce, jsme se zaměřili na inkluzi jako takovou už v konkrétní mateřské škole (=MŠ). Naším prvním úkolem bylo zjistit, jakým způsobem pracují pedagogičtí pracovníci v konkrétní MŠ s dítětem se SVP. Zajímá nás postoj jednotlivých pedagogů k integraci, a také jakým způsobem se vzdělávají v rámci inkluze. Posledním úkolem pro nás bylo zjistit, jakým způsobem probíhá komunikace mezi pedagogickými pracovníky (učitelé, asistenti pedagoga) a rodiči dítěte se SVP.

Výzkumné otázky jsme si definovali takto:

- 1) Jaký je postoj konkrétních pedagogů v MŠ k inkluzi při práci s dítětem se SVP?
- 2) Jak hodnotí efektivitu vzájemné komunikace lidé kolem dítěte se SVP?
- 3) Jakým způsobem učitelé vypracovávají IVP?
- 4) Jaké jsou konkrétní postupy pedagogů při práci s dítětem se SVP?

### 2.2 METODY VÝZKUMU

Vzhledem ke stanoveným výzkumným otázkám jsme zvolili pro tuto část práce kvalitativní výzkum sběru dat. Konkrétně jde o metodu polostrukturovaného rozhovoru. Metodu tohoto typu jsme si vybrali z důvodu toho, že jsme pracovali a dotazovali se malé skupiny lidí.

Tato metoda je charakteristická tím, že rozhovor probíhá mezi dvěma osobami. Otázky jsou především jasné a otevřené. Otázky tohoto typu rozhovoru jsou cíleny hlavně na jeho názory, zkušenosti.

„Cílem polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu.“ (Švaříček, 2014, str. 13)

V této části práce se budeme zabývat také případovou studií. Tato metoda je typická pro kvalitativní výzkum. Je to tzv. detailní studie konkrétního jedince nebo malé skupiny.

„Základem případového šetření musí být sběr skutečných dat vztahujících se k objektu (případu).“ (Švaříček, 2014, str. 97)

Jedná se konkrétně o kazuistiku dítěte. V kazuistice se podle Chrastiny (2019) nachází hlavně analýza a popis (zajímavého, atypického) případu.

### 2.3 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU A SBĚRU DAT

Rozhovory jsme vedli s pracovníky jedné MŠ v Plzeňském kraji. Jednalo se o tři učitelky a jednu asistentku pedagoga. Poslední rozhovor byl veden přímo s maminkou chlapce, který do této mateřské školy dochází. Jedná se o chlapce se SVP. Všechny rozhovory byly nahrávány.

Všichni dotazovaní jsou vedeni v naprosté anonymitě, to samé platí i pro chlapce. Rozhovory, které jsou pojmenovány písmeny A – D patří pedagogickým pracovníkům, rozhovor pojmenovaný Z, patří mamince výše zmiňovaného chlapce.

Rozhovory probíhaly v klidném prostředí a účastníci měli dostatečné množství času k zodpovězení všech otázek. Každý rozhovor trval průměrně 10 – 15 minut. Rozhovory byly následně přepsány do záznamových archů. Rozhovor měl pro pedagogy dvanáct otázek, pro maminku chlapce měl otázek deset. Otázky, které jsme pokládali účastníkům rozhovoru jsou vypsány v příloze. (viz. příloha č. 4)

### 2.4 METODY ZPRACOVÁNÍ DAT

Rozhovory jsme realizovali ve výše zmíněné MŠ. Se souhlasem dotazovaných jsme si je nahrávali na diktafon pro následné přesnější zpracování. Poté jsme rozhovory přepsali do záznamových archů. Všechny rozhovory jsme poté kódovali podle pravidel pro kvalitativní výzkum. Tyto kódy jsme rozdělili do několika významových kategorií, které budeme dále interpretovat.

## 2.5 ANALÝZA VÝSLEDKŮ ROZHOVORU

Nyní se zaměříme na každou kategorii zvlášť. U každé kategorie nás bude zajímat odpověď každého z účastníků, která je zaznamenána do tabulky a je vždy součástí závěru u jednotlivých kategorií.

### 2.5.1 POHLED ÚČASTNÍKŮ NA INTEGRACI

A: Úplně tomuto procesu nevěřím.
B: Tomuto procesu se snažím věřit, ale potřeby integrovaných dětí se liší a proto je začlenění podle mě taky tak náročné.
C: Asi nemůžu říct, že tomuto procesu věřím na 100%, myslím, že záleží na lidech, kteří se do integrace konkrétního dítěte zapojují.
D: Tomuto procesu věřím, ale jenom v tom případě, že všichni kolegové, co jsou na této třídě, pracují naprosto stejně.
Z: Tomuto procesu věřím, pokud bude hodně asistentů, kteří budou dostatečně vyškoleni.

Z výše uvedených odpovědí můžeme vyčíst, že pedagogičtí pracovníci tomuto systému nevěří. S naprostou jistotou nám to říká výrok A, který zní: „*Úplně tomuto procesu nevěřím.*“ Zaměříme se ovšem na to, že ani jeden pedagogický pracovník se nezmiňuje o tom, co konkrétně mu na tomto systému vadí, s čím přesně nesouhlasí. Pokud s tím nesouhlasí z důvodu toho, že s touto problematikou nebyli dostatečně seznámeni a proškoleni, nebo z důvodu toho, že s tím nemají momentálně žádnou zkušenost mimo zkušenost s chlapcem dříve zmíněným, nebo jestli jim tento proces zkrátka nevyhovuje. Pedagogičtí pracovníci na tuto otázku odpovídají spíše globálně, toho si můžeme všimnout u výroku C, který ve své odpovědi zohledňuje fakt, že: „*záleží na lidech, kteří se*



do integrace konkrétního dítěte zapojují.“ To samé platí u výroku B: „...potřeby integrovaných dětí se liší a proto je začlenění podle mě taky tak náročné“, kdy pedagogický pracovník mluví o všech dětech, kterých se integrace týká, nemluví konkrétně o případu v jejich MŠ. Co se výroku D týká, byl dotazovaný více konkrétní, než předchozí tři účastníci. Ve svém výroku mluví o práci pedagogů na třídě s dítětem se SVP: „...všichni kolegové, co jsou na této třídě, musí pracovat naprosto stejně.“ Což velmi souvisí právě se spoluprací pedagogů a asistenta pedagoga, který s dítětem pracuje. Samozřejmě je také velmi důležitá spolupráce mezi pedagogy navzájem. Důležitý je zde naprosto totožný přístup k dítěti se SVP.

Z odpovědi dotazovaného pod písmenem Z, je patrné, že se více soustředí na práci asistentů pedagoga než na pedagogy, protože se v rámci této otázky zaměřuje pouze na proškolení a vzdělání asistentů pedagoga: „Tomuto procesu věřím, pokud bude hodně asistentů, kteří budou dostatečně vyškoleni.“ Je ovšem důležité podotknout, že pokud nebude zaškolován a vzděláván celý kolektiv pedagogických pracovníků MŠ, integrace dětí se SVP nemůže fungovat.

### 2.5.2 PŘEDSTAVA ÚČASTNÍKŮ O POKROČÍCH DÍTĚTE SE SVP

A: Mou představou bylo nastavení hranic a rituálů pro chlapce. Představovala jsem si, že hranice a rituály budeme součinně dodržovat s rodinou.

B: Byl velmi často hlučný, házel s hračkami. Takže jsme doufali, že se zklidní hlavně tohle.

C: Očekávala jsem, že se chlapec poslední rok dokáže domluvit s personálem MŠ, že bude naprosto ztotožněn s denním režimem a bude ho respektovat.

Z: Chtěla jsem, aby se chlapec zapojil mezi ostatní děti a naučil se základní věci k jeho věku (pevný řád, komunikace, hra s dětmi).

Výrok B nám naznačil, jak se chlapec při nástupu do MŠ projevoval - „Byl velmi často hlučný, házel s hračkami. Takže jsme doufali, že se zklidní hlavně tohle.“ Takže jediné pokroky, které ze začátku pedagogický pracovník očekával, bylo utlumení chlapcova

projevu. Výrok C – „Očekávala jsem, že se chlapec poslední rok dokáže domluvit s personálem MŠ, že bude naprosto ztotožněn s denním režimem a bude ho respektovat.“ – je už více konkrétní, ale co se pedagogických pracovníků týká, je zde nejdůležitější

výrok A - „Mou představou bylo nastavení hranic a rituálů pro chlapce. Představovala jsem si, že hranice a rituály budeme součinně dodržovat s rodinou.“, kde je jasně popsáno, co si pedagog představoval, a že chtěl tyto pravidla dodržovat současně s rodinou. Problémem můžeme vnímat to, že pedagogičtí pracovníci nemají jasnou představu, s jakými pokroky nebo výsledky by mělo toto konkrétní dítě se SVP z MŠ odcházet. Je jasné, že práce s dětmi se SVP musí být individuální a očekávané výsledky jsou tím pádem u každého dítěte odlišné. Shledáváme problém v tom, že pedagogové se společně nad těmito výsledky nezamysleli, tím pádem na nich nemohou společnými silami pracovat.

Co se výroku maminky týče, evokuje to v nás pocit, že „pevný řád a základní věci přiměřené jeho věku“, měla dát chlapci a naučit ho, mateřská škola. Opět ale musíme poukázat na to, že nejdůležitější pro pokroky dítěte je vzájemná spolupráce a komunikace rodiny s MŠ.

### 2.5.3 VYBAVENÍ MŠ PRO PŘÍCHOD DÍTĚTE SE SVP

A: MŠ nebyla připravena na příchod chlapce. Chyběl a dodnes chybí prostor pro klidovou činnost dítěte. Nebyli jsme dostatečně připraveni s didaktickými pomůckami.

B: Postrádali jsme hlavně didaktické pomůcky, vak na odpočinek a myslím si, že kdyby bylo méně dětí na třídě, chlapec by se více zapojoval do činností s dětmi bez obtíží.

C: Veškeré didaktické pomůcky a další pomůcky, jako například relaxační vak, se řešily až ve chvíli, kdy už chlapec do školky docházel.

D: Nejdůležitější věci se dokupovaly až poté. Byl to relaxační vak, tablet s interaktivními aplikacemi na podporu řeči, didaktické pomůcky.

Z: Nějaké nedostatky byly, ale časem se vše napravilo, například postýlka, vak.

Z výše zmíněných odpovědí je jasné, že MŠ nebyla na příchod chlapce připravena. „*Veškeré didaktické pomůcky a další pomůcky, jako například relaxační vak, se řešily až ve chvíli, kdy už chlapec do MŠ docházel.*“ V těchto odpovědích se účastníci ovšem nezmiňují jen o didaktických pomůckách a relaxačním vaku, které byly dítěti přiřazeny speciálně pedagogickým centrem. „*Chyběl a dodnes chybí prostor pro klidovou činnost dítěte*“, tvrdí pedagogický pracovník zapsán pod výrokem A. Tato věc se ovšem v MŠ řeší pouze snížením dětí na třídě a to tak, že s každým dítětem, které má přiznané podpurné opatření čtvrtého nebo pátého stupně se počet dětí ve třídě snižuje o 2 děti. Pod výrokem B pedagogický pracovník ovšem poukazuje na to, že podle něj by na třídě mělo být dětí ještě méně – „*... myslím si, že kdyby bylo méně dětí na třídě, chlapec by se více zapojoval do činností s dětmi bez obtíží.*“ Pedagogický pracovník výrokem D pouze potvrzuje výše zmíněné problémy s pomůckami, které byly nekompletní.

Ani výrok Z tuto skutečnost nevyvrátil. Mateřská škola nebyla z pohledu materiálního vybavení připravena na příchod dítěte se SVP.

#### 2.5.4 PRÁCE S KOLEKTIVEM OSTATNÍCH DĚTÍ V MŠ

A: Ostatní děti vést k ohleduplnosti a toleranci při komunikaci s integrovaným dítětem.
B: Neustále to jsou rozhovory s ostatními dětmi, aby snáze pochopily a vcítily se do role chlapce, aby k němu byly empatické, vlídné a trpělivé.
C: Chlapce jsem se snažila pomalu dostávat mezi ostatní děti. Vysvětlovala jsem dětem, proč se chlapec v určitých situacích chová jinak.

U těchto odpovědí je zvláštní, že účastníci se konkrétně nezmiňují, jaké metody při práci s kolektivem ostatních dětí používají. „*Ostatní děti vést k ohleduplnosti a toleranci při komunikaci s integrovaným dítětem*“ – účastník rozhovoru pod výrokem A mluví hlavně o ohleduplnosti a toleranci ostatních dětí k integrovanému dítěti. Podle výroku B – „*Neustále to jsou rozhovory s ostatními dětmi, aby snáze pochopily a vcítily se do role chlapce, aby k němu byly empatické, vlídné a trpělivé*“ – je důležitá komunikace

s ostatními dětmi. To samé tvrdí účastník pod výrokem C – „*Chlapce jsem se snažila pomalu dostávat mezi ostatní děti. Vysvětlovala jsem dětem, proč se chlapec v určitých situacích chová jinak*“, - který ovšem klade také důraz na začleňování do kolektivu ostatních dětí a podporu integrovaného dítěte dospělým člověkem, v tomto případě asistentem pedagoga, do tohoto kolektivu. Bohužel se dotazovaný kolektiv vůbec nezmiňuje o hrách, které podporují socializaci v MŠ. Tyto hry by mohly pomoci jak kolektivu ostatních dětí, tak i dítěti se SVP.

### 2.5.5 KOMUNIKACE PEDAGOGŮ S RODIČI DÍTĚTE SE SVP

A: Nejvíce probíhá mezi asistentem pedagoga a rodiči.
B: Komunikace probíhá každý den, jak mezi asistentem pedagoga a pedagogem, tak i mezi rodiči a pedagogy navzájem.
C: Komunikace mezi asistentem pedagoga a rodiči probíhá víceméně denně. Trošku postrádám snahu o komunikaci mezi rodiči a pedagogy, a to z obou stran.
D: S tatínkem jsem nekomunikovala nikdy. Pokud chce něco maminka řešit, řeší to s asistentkou pedagoga.
Z: Komunikace probíhá více s paní asistentkou. Komunikujeme spolu každý den při předávání chlapce do školky.

„*Nejvíce probíhá mezi asistentem pedagoga a rodiči.*“ - z odpovědí výše zmíněných je jasné, že komunikace probíhá více mezi asistentem pedagoga a rodiči. Tento fakt můžeme vyčíst jak z odpovědí účastníků A, C, D, tak i z odpovědi maminky – „*Komunikace probíhá více s paní asistentkou. Komunikujeme spolu každý den při předávání chlapce do školky.*“ Co se týče výroku C, hlavně části – „*Trošku postrádám snahu o komunikaci mezi rodiči a pedagogy, a to z obou stran.*“ – a spojíme si to s výsledky výše zmíněnými, je jasné, že komunikace probíhá pouze ve vztahu asistent pedagoga – rodič.

Asistent pedagoga ovšem nefunguje jako pedagog, to znamená, že u veškerého sdělování informací by buď měl být přítomný pedagog, nebo by měl, v lepším případě, tyto situace řešit on sám.

Trošku nás překvapuje výrok, který se vůbec neshoduje s ostatními výroky. Konkrétně jde o výrok B, který nám vlastně říká, že komunikace probíhá bez problému mezi všemi třemi složkami: pedagogové – asistent pedagoga – rodiče dítěte se SVP.

#### 2.5.6 SEBEVZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ, CO SE INKLUZE TÝČE

A: Sebevzdělávám se pomocí odborné literatury, odborných článků na toto téma.
B: Navštěvuji Krajské vzdělávací centrum v Plzni a chodím, jak na školení, tak i na různé vzdělávací kurzy, které se týkají i integrace dětí.
C: Prošla jsem si i školením, které se ovšem zabývalo hlavně hranicemi a limity asistenta pedagoga. Pročítala jsem si i publikace o dětském autismu a mentální retardaci.
D: Navštěvuji školení, která jsou na tuto problematiku zaměřená.

Z odpovědí, které se týkají této kategorie, je patrné, že se všichni dotazovaní pedagogičtí pracovníci vzdělávají, a to v tématu inkluze a integrace, ale i v tématu vzdělávání dětí se SVP v MŠ. Účastník rozhovoru pod výrokem A se sebevzdělává spíše samostudiem, které probíhá tak, že se „...sebevzdělává pomocí odborné literatury, odborných článků na toto téma.“ Zbylé 3 výroky nám ukazují, že se účastníci vzdělávají například účastí v „...Krajském vzdělávacím centru v Plzni a chodí, jak na školení, tak i na různé vzdělávací kurzy, které se týkají i integrace dětí“ nebo „...navštěvuji školení, která jsou na tuto problematiku zaměřená.“ Odpověď účastníka označená výrokem C odkazuje na variantu spojení těchto variant – „Prošla jsem si i školením, které se ovšem zabývalo hlavně hranicemi a limity asistenta pedagoga. Pročítala jsem si i publikace o dětském autismu a mentální retardaci.“

Co vidíme jako nedostatek je fakt, že školení k tématu inkluze a integrace, nejsou pravidelné a z části povinné, pro všechny pedagogy. S tímto tématem by měl být seznámen každý pedagog, aby tento proces fungoval opravdu na sto procent.

Podle Svobodové (2017), je jedním ze tří nejdůležitějších hodnotových pilířů, právě osobní profesní rozvoj pedagogických pracovníků.

### 2.5.7 MOMENTÁLNÍ SPLNITELNOST POKROKŮ DÍTĚTE SE SVP

A: Chlapec udělal od příchodu do MŠ velké pokroky. Povedlo se nastavit určitá pravidla a rituály.
B: Za 3 roky se udělaly veliké pokroky, jak u integrovaného chlapce, tak i u ostatních dětí. Věřím, že naše očekávání byla splněna.
C: Dle mého názoru jsou všechna očekávání, která jsem zmínila v otázce 4 určitým způsobem splnitelná.
D: Myslím si, že to co se chlapec naučil, je až nad míru toho, co jsme čekali. Chlapec je nyní nadmíru učenlivý.
Z: Moje očekávání je splněno na 80%. Do budoucna bude ještě potřeba práce s chlapcem.

Z pohledu pedagogů jsou odpovědi jednoznačné. Jejich názor je jednotný a jsou s pokroky chlapce spokojeni – „*Dle mého názoru jsou všechna očekávání, která jsem zmínila v otázce 4 určitým způsobem splnitelná.*“ Pedagog pod výrokem A odkazuje na pokroky, o kterých se zmiňoval při nástupu chlapce do MŠ – „*Povedlo se nastavit určitá pravidla a rituály.*“ U odpovědi označené písmenem B je patrné, že pokroky vnímá i u ostatních dětí, které jsou bezesporu také součástí celého tohoto procesu: „*Za 3 roky se udělaly veliké pokroky, jak u integrovaného chlapce, tak i u ostatních dětí. Věřím, že naše očekávání byla splněna.*“ U maminky jsou *očekávání splněna na 80 %*. Zmiňuje se o potřebě další práce s chlapcem, s čímž určitě počítají i pedagogové.

Z posledních odpovědí ke kategorii - Splnitelnost pokroků dítěte se SVP, je patrné, že v tomto případě probíhá integrace chlapce tak, jak se očekává. „*Myslím si, že nároky na chlapce byly v kategorii Představa o pokrocích dítěte přiměřené jeho stavu, druhu postižení.*“ Bohužel je zřejmé, že představy pedagogických pracovníků nebyly jednotné, což je škoda, protože pokud by od začátku měli pedagogičtí pracovníci společný cíl, bylo by mnohem jednodušší jej společnými silami realizovat.

## 2.6 KAZUISTIKA DÍTĚTE

Pro dokreslení problematiky, kterou jsme se zabývali v této práci, jsme zvolili případovou studii, kde se budeme věnovat kazuistice konkrétního dítěte se SVP.

V této kazuistice se budeme zabývat chlapcem, který navštěvuje výše zmíněnou MŠ v Plzeňském kraji. Chlapci je momentálně šest let a MŠ navštěvuje tento rok jako dítě s odkladem školní docházky.

Informace, které jsem použila do kazuistiky dítěte, jsem měla možnost získat pozorováním chlapce, ale měla jsem také možnost nahlédnout do jeho dokumentace. Vše se souhlasem jak jeho zákonných zástupců, tak i pedagogických pracovníků MŠ.

### 2.6.1 OSOBNÍ ANAMNÉZA

U chlapce je již od 3. měsíce od narození diagnostikován hydrocephalus. Dítě je také od dvou let sledováno pro středně těžkou mentální retardaci s poruchou chování a pro atypický autismus. V prvním roce byl u chlapce také diagnostikován výrazný deficit ve zrakovém vnímání, proto chlapec od svých tří let nosí brýle.

Mluvený projev chlapce je momentálně na úrovni 2 – 2, 5 roku. Velmi se zajímá o okolní svět a vyzpívá se na veškeré předměty kolem sebe.

Chlapec začal chodit bez opory ve svých 2, 5 letech.

Mentální škála chlapce: staví komín z kostek, pracuje s obrázkovými knihami, pojmenuje předměty, které zná nebo opakuje po asistentce pedagoga.

Co se motoriky týče, je zde opožděný vývoj hrubé i jemné motoriky. Úchop tužky je klešťový. Předměty uchopí vždy do pravé ruky.

### 2.6.2 RODINNÁ ANAMNÉZA

Chlapec pochází z úplné rodiny. Má dva polorodé sourozence ze strany matky. Nejstarší sestra je sledována pro hraniční intelekt v PPP, starší bratr je zdravý. Ze strany otce se v rodině vyskytuje mentální retardace u příbuzného (Zpráva z klinické psychologie, 2019).

### 2.6.3 AKTUÁLNÍ STAV

Do mateřské školy dochází dítě od září 2018 v doprovodu asistentky pedagoga na 4 – 6 hodin denně. Na začátku docházky do mateřské školy byl chlapec nespokojený, když bylo kolem něj velké množství dětí, nedokázal se soustředit. Když se mu něco nelíbilo, reagoval velmi agresivně jak na děti, tak na pedagogy, kopal do dveří, házel věcmi kolem sebe, útočil na ostatní děti.

V posledním roce se chlapec naučil v MŠ i spát, ovšem většinu času opouští dítě školku v poledne. Ještě v minulém školním roce musel chlapec do MŠ docházet s plenkou, tu se podařilo ovšem během letních prázdnin odstranit. Co se stravování týče, chlapec se momentálně nají pouze s pomocí. Proto je mu asistent neustále nablízku a je mu nápomocen. Je ovšem velmi těžké chlapce do jídla motivovat. Pokud se chlapci jídlo nelíbí, nechce ho ani ochutnat a přechází k afektivnímu záchvatu, protože už nechce nadále sedět u stolu. To má za následek to, že v MŠ víceméně vůbec nejí. P

ři oblékání chlapec nepomáhá, je potřeba, aby mu asistent pomohl. Pokud však asistent pedagoga chlapce motivuje něčím, co má rád, dokáže se po vycházce s menší pomocí sám svléct. Z vlastního pozorování mohu říci, že si chlapec při afektivním záchvatu vyndává sliny z úst, sebepoškozuje se (štípání do ruky, údery hlavou o zeď,...) nebo ubližuje někomu jinému, a to hlavně asistentce pedagoga, protože ta je mu neustále nablízku.

Pobyt v MŠ chlapec zvládá velmi dobře. Je schopný zvládat až 6 – 7 hodin denně.

Nyní je chlapec schopný se na práci soustředit maximálně 15 minut. Velmi rozmluvil, rád opakuje, ptá se, více se zajímá o okolní předměty. Chlapec se do MŠ vždy velmi těší, je vidět, že se mu ve školce líbí. Je velmi fixovaný na asistentku pedagoga. Pokud ji ve třídě nespatří, musí být přemlouván, protože se mu do MŠ velmi nechce.



## 2.7 DISKUZE

V této části bychom chtěli celkově shrnout výzkumnou část. Vzhledem ke kazuistice dítěte, a k tomu, co jsme se dozvěděli z dříve zmíněných kategorií, jsme schopni celou tuto část alespoň částečně zhodnotit.

Výše zmíněná MŠ nebyla na příchod chlapce připravena jak z pohledu materiálního, tak z pohledu proškolení a připravení personálu. Podle toho, co personál zmínil ve svých odpovědích, jako například výrok pedagoga A: *„MŠ nebyla připravena na příchod chlapce. Chyběl a dodnes chybí prostor pro klidovou činnost dítěte. Nebyli jsme dostatečně připraveni s didaktickými pomůckami“*, nebyla MŠ dostatečně připravena na příchod chlapce. *„Nejdůležitější věci se dokupovaly až poté. Byl to relaxační vak, tablet s interaktivními aplikacemi na podporu řeči, didaktické pomůcky.“*

Co se vzdělávání dítěte týká, pedagogičtí pracovníci nebyli dostatečně seznámeni s problematikou vzdělávání dítěte se SVP. Vyplyvá to hlavně z toho, že jejich představy o vzdělávání chlapce v MŠ, se zcela liší a liší se i jejich vize, s čím by měl chlapec MŠ opouštět. Rozdílný je také jejich přístup k chlapci, což je podle našeho názoru ta největší chyba. Práce by měla být ze stran všech pedagogických pracovníků jednotná, měli by být sehraní a postupovat naprosto stejně. Chlapce by měli vést stejným, předem stanoveným, způsobem.

Práce s kolektivem také neprobíhá tak, jak by asi probíhat měla. Nebyly zde zmíněné žádné metody práce, jiné formy práce, pomůcky nebo hry, které by pomohly a podpořily by socializaci chlapce v kolektivu ostatních dětí. Nehledě na to, že pedagogičtí pracovníci z větší části procesu integrace ani nevěří, což nám dokazuje například výrok A: *„Úplně tomuto procesu nevěřím.“* V tomto případě nemůže být na tomto pracovišti integrace úspěšná, dokud se postoj pedagogických pracovníků nepřikloní k tomuto procesu trochu více pozitivně.

Můžeme také zhodnotit práci asistenta pedagoga u chlapce v MŠ. Z teoretické části jasně vyplývá, že asistent pedagoga by měl mít prostor také pracovat s ostatními dětmi a pedagog by se měl věnovat chlapci, což zde vůbec nefunguje. Podle rozhovorů je jasné, že asistent pedagoga je zde pouze a jenom pro chlapce, pedagog je zde pro ostatní děti, což z pohledu nějakého respektu k asistentovi pedagoga není podle nás šťastné. Je

samozřejmě jasné, že tento problém souvisí i s komunikací s rodiči, která je zde víceméně také pouze na asistentovi pedagoga, jak nám popsal výrok pedagoga pod písmenem A: „*Nejvíce probíhá mezi asistentem pedagoga a rodiči.*“.

Jak je ale zmíněno v teoretické části práce, komunikace ze strany rodičů, by měla probíhat nejlépe jak s asistentem pedagoga, tak i s přítomným pedagogem. Pedagog by měl mít přehled o tom, jaké problémy, připomínky nebo jiné záležitosti, řeší rodič s pedagogickým asistentem. I tento fakt nám ukazuje, že pedagogové nechávají mnohem více práce a zodpovědnosti na asistentovi pedagoga, ač to není v jeho kompetenci. I tento problém je ovšem problémem hlavně komunikačním.

V neposlední řadě bychom rádi, jako doporučení, zmínili některé hry na podporu socializace, které by mohly pomoci při začlenění chlapce do kolektivu ostatních dětí ve třídě MŠ.

#### *Pomáháme si navzájem*

Děti dostanou papírové ubrousky. Dávají si je na hlavu a procházejí se v rytmu hudby tak, aby jim ubrousek nespádl. Dítě, kterému ubrousek spadne, se musí zastavit a stát na místě a čekat na pomoc jiného dítěte, které mu podá ubrousek. Dítě musí čekat tak dlouho na místě, dokud k němu nepřijde druhé dítě a nepomůže mu. Dítě, které pomáhá jinému dítěti, musí být hodně opatrné, aby i jemu nespádl ubrousek z hlavy.

#### *Proved' mě labyrintem*

Ve třídě vytvoříme labyrint. K jeho vytvoření využijeme předmětů, které jsou ve třídě a každodenně je používáme (např. židle, krabice apod.). Děti jsou rozděleny do dvojic, z nichž jeden je kouzelným skřítkem a druhý právě vylíhnutým motýlkem, který nic nevidí. Úkolem kouzelného skřítky je provést motýlka přes labyrint.

(<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/22124/ROZVOJ-POZITIVNICH-VZTAHOVYCH-RELACI-MEZI-DETMI-V-MATERSKE-SKOLE.html/>)

#### *Do kruhu vstoupí*

S dětmi utvoříme kruh. Vysvětlíme dětem pravidla hry – doprostřed kruhu bude vstupovat každý, o kom platí to, co řekne paní učitelka. Děti uprostřed kruhu se s ostatními dětmi, které tam jsou s nimi, pozdraví potřesením ruky (vždycky alespoň s jedním dítětem). Děti,

jež zůstanou stát po obvodu kruhu, dětem v kruhu krátce zatleskají. Pak se děti z kruhu vrátí na svá místa a hraje se dál. Pokud budeme mít ve třídě dítě s PAS, zvolíme bezkontaktní pozdrav.

(<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/22413/AKTIVITY-PRO-ROZVOJ-SOCIALNICH-DOVEDNOSTI.html/>)

## ZÁVĚR

Díky tomu, jaké jsme zvolili zpracování části teoretické, se nám také nabízel design výzkumu, který jsme nakonec zvolili.

Výstupy části teoretické, jsme si objasnili a přesvědčili se o nich ve zpracované kazuistice konkrétního případu.

Co se výzkumné části týče, mohli jsme tímto způsobem zjistit, jakým způsobem probíhá integrace na konkrétní MŠ. Vybrat si tuto MŠ, a detailně se podívat na probíhající integraci právě zde, bylo velmi zajímavé. Bohužel výsledky nevyšly příliš pozitivně. Můžeme říct, že integrace chlapce v MŠ, nefunguje, jak by měla. MŠ nebyla na příchod chlapce připravena. Personál procesu integrace nevěří, neví, jakým způsobem chlapce jednotně vést a také neví, s jakými výsledky by měl chlapec MŠ opouštět. Podle výsledků výzkumné části můžeme také konstatovat, že komunikace v MŠ neprobíhá tak, jak by měla.

Není ovšem možné, tyto výsledky aplikovat na všechny MŠ v našem kraji, v České republice. Myslíme si ale, že by bylo zajímavé nějaké podobné šetření provést i v jiných MŠ, abychom zjistili, jak opravdu integrace v MŠ funguje, zda je úspěšná.

**RESUMÉ**

V teoretické části této práce jsme se podívali na to, jak by měla fungovat integrace, jakým způsobem by mělo být dítě s konkrétním postižením vzděláváno, jak by měli mezi sebou komunikovat pedagogičtí pracovníci a pedagogičtí pracovníci s rodiči.

Zároveň jsme zjistili, jak tento proces opravdu funguje v konkrétní MŠ díky výzkumné části. Zjištění bohužel nebyla tak pozitivní, jak jsme doufali. Odhalili jsme velké nedostatky, co se nástupu do MŠ a pobytu chlapce v ní, týče. Integrace zde není zcela úspěšná, pedagogové tomuto procesu nevěří, neví, jaké výsledky by měli od chlapce očekávat a tím pádem ho nelze k těmto výsledkům společnými silami dovést. Z naší strany největší problém shledáváme v komunikaci, kde se nedaří komunikace pedagogických pracovníků ohledně vzdělávání dítěte se SVP.

The theoretical part of the thesis covers the following topics - how the integration should work, how the child with particular disability should be educated and how the education staff should communicate among themselves and with the parents.

The aim of the practical part is to find out how this process works in a specific kindergarten. Unfortunately, the result is not as positive as we hoped for. The thesis reveals many imperfections concerning the participation of the child with disability in the kindergarten. The integration here is not entirely successful, the education staff does not believe in this process and is not sure what result should be expected, and therefore it is impossible to lead the child with disability to achieve these results. In my opinion, the biggest problem is the communication of the education staff with the children with special educational needs.

**SEZNAM LITERATURY**

- 1) BAZALOVÁ, Barbora. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Vydání první. Praha: Portál, 2014. 183 stran. ISBN 978-80-262-0693-4.
- 2) CIGÁNKOVÁ, Vladimíra. *Metodika integrace dětí s poruchami autistického spektra do mateřských škol; doplněná o odbornou analýzu Přemysla Mikoláše Autismus jako integrační problém a možnosti jeho řešení*. Ostrava: Montanex, 2016. 99 stran. ISBN 978-80-7225-414-9.
- 3) ČERNÁ, Marie a kol. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vydání druhé. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. 222 stran. ISBN 978-80-246-3071-7.
- 4) GILLBERG, Christopher. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty. Výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-201-7.
- 5) HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.
- 6) HILL, Grahame. *Moderní psychologie: hlavní oblasti současného studia lidské psychiky*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-641-1.
- 7) HORT, Vladimír. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-404-5.
- 8) HRDLIČKA, Michal, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.
- 9) CHRASTINA, Jan. *Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5373-6
- 10) KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0.
- 11) LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky – Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

- 12) MAZÁNKOVÁ, Martina. *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1365-9.
- 13) SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
- 14) SVOBODOVÁ, Eva a kol. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Vydání první. Praha: Portál, 2017. 199 stran. ISBN 978-80-262-1243-0.
- 15) ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0.
- 16) ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- 17) THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. 493 stran, 8 nečíslovaných stran obrazových příloh. ISBN 978-80-262-0768-9.

**INTERNETOVÉ ZDROJE**

1) Metodický portál rvp.cz [online]., 2011. [cit. 28. 3. 2021]. Dostupné z:

[https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický\\_lexikon/S/Strukturované\\_učení -  
\\_TEACCH\\_program](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/S/Strukturované_učení_-_TEACCH_program)

2) Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Výzkumný ústav pedagogický, 2018. [cit. 14. 2. 2021].

Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>

3) <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/22124/ROZVOJ-POZITIVNICH-VZTAHOVYCH-RELACI-MEZI-DETMI-V-MATERSKE-SKOLE.html/> [cit. 8. 4. 2021]

4) <http://ww.ssvp.wz.cz/Texty/autismus.html>, [cit. 8. 4. 2021]

5) Portál pro asistenty pedagoga asistent pedagoga.cz [online]., [cit. 18. 4. 2021], dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/zakony-vyhlasiky>

6) Webová stránka zakonyprolidi.cz [online]., [cit. 18. 4. 2021], dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

7) Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy msmt.cz [online]., [cit. 18. 4. 2021], dostupné z:

<file:///C:/Users/nneel/AppData/Local/Temp/%C5%BD%C3%A1ci%20se%20SVP.pdf>



## PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

ČÁST PRVNÍ

Pedagogičtí pracovníci škol a školských zařízení

Hlava II

PŘEDPOKLADY PRO VÝKON ČINNOSTI PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Díl 2

Získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků

§ 20

Asistent pedagoga

**(1)** Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace, získává odbornou kvalifikaci

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,

b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu než podle písmene a) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky, nebo

3. absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „studium pro asistenty pedagoga“),

c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,

d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,
2. studiem pedagogiky, nebo
3. studiem pro asistenty pedagoga,

e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo

f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle písmene e) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,
2. studiem pedagogiky, nebo
3. studiem pro asistenty pedagoga.

**(2)** Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, získává odbornou kvalifikaci

a) vzděláním podle odstavce 1,

b) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky,

c) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga,

d) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání

1. studiem pedagogiky, nebo
2. studiem pro asistenty pedagoga, nebo

e) základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga.

(webová stránka [zakonyprolidi.cz](http://zakonyprolidi.cz))

Příloha č. 2

Vyhláška č. 27/2016 Sb.

Část druhá

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Hlava II

§ 5

(1) Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.

(2) Asistent pedagoga pracuje podle potřeby s žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.

(3) Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména

a) přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,

b) podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,

c) výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.

(4) Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména

a) pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,

b) pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,

- c) pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,
  - d) pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,
  - e) nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,
  - f) pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- (5) Jednomu žákovi nelze doporučit současně více než jedno podpůrné opatření spočívající ve využití asistenta pedagoga. Asistent pedagoga uvedený v odstavci 3 může za tím účelem zajišťovat i činnosti uvedené v odstavci 4.

(webová stránka [zakonyprolidi.cz](http://zakonyprolidi.cz))

## Příloha č. 3

Šablona pro individuální vzdělávací plán

(Metodický portál rvp.cz)

Jméno a příjmení žáka	Jméno a příjmení		
Datum narození	Datum narození		
Bydliště	Adresa bydliště		
Škola	Škola, město, ulice		
Ročník	Ročník	Školní rok	Školní rok

ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP	Zde doplňte název zařízení (případně adresu), údaje jsou obsaženy v Doporučení (obdrží ho škola od školského poradenského zařízení (ŠPZ), tedy pedagogicko – psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra).
Kontaktní pracovník ŠPZ	Zde doplňte jméno kontaktního pracovníka ŠPZ (je zaznamenáno v Doporučení jako osoba, která Doporučení zpracovala).
Školská poradenská zařízení, poskytovatelé zdravotních služeb a jiné subjekty, které se podílejí na péči o žáka	Zde doplňte školská poradenská zařízení, např. PPP, SPC, zdravotnická zařízení, např. logopedická ambulance, psychiatrická ambulance, rehabilitace.

Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:	Datum rozhodnutí ředitele/ky školy.
Zdůvodnění:	

Zde doplňte popis vzdělávacích potřeb žáka, které vychází z Doporučení - z bodu I. *Závěry vyšetření žáka podstatné pro vzdělávání a pobyt žáka ve škole* a z bodu II. *Vyhodnocení Plánu pedagogické podpory (PLPP)*, např. individuální pracovní tempo, potíže s dodržováním pravidel, kolísání výkonnosti žáka.

Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):	Zde doplňte priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka, které najdete výše v kolonce zdůvodnění, např. rozvoj komunikačních dovedností, rozvoj schopnosti týmové spolupráce.
--	--

Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:	Zde uveďte názvy vyučovacích předmětů, jejichž názvy jsou v souladu se školním vzdělávacím programem.
---	---

Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)	
Metody výuky (pedagogické postupy)	Zde uveďte konkrétní metody výuky, které použijete pro naplnění cílů IVP, např. používání názornosti, hraní rolí, využívání manipulativních činností, práce s chybou.
Úpravy obsahu vzdělávání	Zde uveďte, do jaké míry a jak bude upraven obsah vzdělávání v dílčích oblastech v závislosti na bodu III. Doporučení <i>Úpravy obsahu vzdělávání</i> , např. náhrada vzdělávacího obsahu Cizího jazyka za vzdělávací obsah Českého jazyka a literatury.
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	Zde popište, k jakým očekávaným výstupům (OV) ŠVP bude vzdělávání žáka směřováno, které OV budou upraveny v závislosti na bodu III. Doporučení <i>Úprava očekávaných výstupů vzdělávání</i> . (Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty viz níže, poslední tabulka IVP).
Organizace výuky	Zde popište na základě bodu III. Doporučení <i>Organizace výuky</i> , úpravy v organizaci výuky ve školní třídě případně i mimo ni, např. snížení

	počtu vyučovacích hodin (nesmí být žádný předmět vynechán, ale může být nahrazen jiným), zařazení žáka do speciální skupiny na určitý předmět mimo kmenovou třídu, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče a realizace pedagogické intervence.
Způsob zadávání a plnění úkolů	Zde popište způsob zadávání úkolů tak, aby odpovídalo možnostem a schopnostem žáka, např. srozumitelné a stručné zadání činností, poskytnutí delšího časového úseku pro vypracování úkolu, kontrola porozumění zadanému úkolu.
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	Zde uveďte, způsoby ověřování vědomostí a dovedností, přizpůsobené konkrétním dovednostem a schopnostem žáka, např. jasná a srozumitelná pravidla ověřování, při ověřování vědomostí respektování osobního tempa žáka.
Hodnocení žáka	Zde uveďte, v závislosti na bodu III. Doporučení <i>Hodnocení žáka</i> , způsob hodnocení vzdělávacích postupů a výsledků vzdělávání žáka, např. slovní hodnocení, hodnocení klasifikačním stupněm, kombinací obou způsobů.
Pomůcky a učební materiály	Zde uveďte přehled potřebných kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic, pomůcek, softwarového a IT vybavení, které je uvedeno v bodě III. Doporučení <i>Pomůcky</i> (zde je popsána i forma pořízení pomůcek). Seznam je vhodné doplnit o učební pomůcky a pomůcky, kterými škola disponuje, např. obrázkové encyklopedie, výukové programy, deskové hry.
Podpůrná opatření jiného druhu	Zde uveďte, v závislosti na bodu IV. Doporučení <i>Podpůrná opatření jiného druhu</i> , např. respektování zdravotního stavu, postavení ve třídě, zohlednění vztahových problémů.
Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání pedagoga, další	Zde uveďte spolupráci, např. se školním psychologem, speciálním pedagogem, osobním asistentem, zdravotnickým pracovníkem, tlumočnickem českého znakového jazyka.



pedagogický pracovník)	
Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka	Zde uveďte seznam dalších subjektů, které se podílejí na vzdělávání žáka, např. školní družina, školní klub, středisko volného času.
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka	Zde popište způsob spolupráce se zákonnými zástupci žáka, především způsob komunikace, její četnost a požadavky na domácí přípravu (případně specifikujte způsob zadávání a plnění úkolů).
Dohoda mezi žákem a vyučujícím	Zde uveďte, zda byla či nebyla dohoda uzavřena, případně lze napsat datum podpisu dohody a příp. dohodu přiložit.

Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření

(Je-li potřeba specifikovat)

Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis

Osoby zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka		Jméno a příjmení	Podpis
Třídní učitel		Jméno a příjmení třídní učitelky/ třídního učitele	
Vyučující	Vyučovací předmět		
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
Školní poradenský pracovník		Jméno a příjmení ŠPP	
Zákonný zástupce žáka		Jméno a příjmení zákonného zástupce žáka	
Žák		Jméno a příjmení žáka	

Poučení: Pokud zákonný zástupce nebo zletilý žák neposkytne informovaný souhlas s vypracovaným individuálním vzdělávacím plánem, tak toto podpůrné opatření škola neposkytuje.

Závěry vyhodnocení vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu	Jméno a příjmení pracovníka školského poradenského zařízení	Podpis
---	---	--------

## Příloha č. 4

Podklad k rozhovoru:

- 1) Co si představujete pod pojmem integrace? Věříte tomuto procesu?
- 2) Jak jste si představovala, že bude integrace chlapce v MŠ vypadat?
- 3) Zajímala jste se o integraci dítěte se speciálně vzdělávacími potřebami v MŠ ještě před nástupem chlapce do MŠ?
- 4) Když chlapec do MŠ nastupoval, měla jste nějakou představu o tom, s jakými pokroky bude chlapec MŠ po třech letech opouštět? Popřípadě jaké pokroky by to měly být?
- 5) Jakým způsobem jste se podílela na integraci chlapce v MŠ?
- 6) Pro maminku: Myslíte si, že prostředí MŠ bylo dostatečně vybaveno a připraveno na nástup chlapce do MŠ? Chybělo podle Vás v MŠ něco konkrétního?  
Pro pedagogy: Bylo v MŠ vše, co jste k příchodu chlapce do MŠ potřebovali? Postrádala jste něco?
- 7) Jak často probíhá komunikace mezi asistentem pedagoga/pedagogem a rodiči?
- 8) Zapojuje se nějaká instituce (SPC, PPP, diakonie,...) do integrace chlapce v MŠ? Jakým způsobem?
- 9) Pro pedagogy: Jakým způsobem působí pobyt chlapce a jeho integrace v MŠ na kolektiv dětí?
- 10) Pro pedagogy: Probíhá u vás nějaké sebevzdělávání, co se integrace dětí týče nebo s chlapcem pracujete intuitivně?
- 11) Změnil se váš pohled na integraci během pobytu chlapce v MŠ?
- 12) Chlapec momentálně začíná 3. Rok v MŠ. Jsou vaše očekávání momentálně splněna nebo do budoucna splnitelná?