

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2017-2018

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Veronika Pavlíková

Žák s diagnózou Downův syndrom na základní škole

Praha 2018

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Josef Novotný, CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2017-2018

BACHELOR THESIS

Veronika Pavlíková

**Pupil with diagnosis of Down syndrome at elementary
school**

Prague 2018

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PhDr. Josef Novotný, CSc.

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 18. 2. 2018

Jméno autorky: Veronika Pavlíková

Poděkování

Děkuji, vedoucímu práce PhDr. Josef Novotný, CSc., za odborné vedení a poskytnutí cenných rad a informací při zpracování této bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce je koncipována jako teoreticko-praktická.

První teoretická část pojednává o mentálním postižení a jeho klasifikaci. Podrobně se zaměřuje na Downův syndrom, podrobněji pak na specifika vývoje dětí s Downovým syndromem v mladším školním věku. Dále se soustřeďuje na výchovu a vzdělávání dětí s Downovým syndromem. V této části se zaměřuje na vzdělávání ve škole praktické, v základní škole běžného typu a dále v alternativní základní škole. V neposlední řadě předkládá teorie o ideálním školním prostředí pro děti s tímto mentálním postižením.

Druhá část je praktická a zabývá se šetřením v oblasti integrace žáků s Downovým syndromem na prvním stupni základní školy alternativní. Na základě teoretických poznatků byly stanoveny výzkumné otázky, které mají za úkol zjistit percepci žáků s Downovým syndromem kolektivem třídním na základní škole alternativní. Součástí je rovněž analýza výsledků šetření, zpracování dat, následná diskuze výsledků a návrh možných opatření.

Klíčová slova

Downův syndrom, edukační metody, mentální postižení, školní klima, vzdělávání

Annotation

The bachelor thesis is conceived as theoretical – practical.

First theoretical part is about mental disability and its classification. It is focused on Down syndrome in detail, than it is specified on specifics of development of children with Down syndrome in younger school age. Next is focused on upbringing and education of children with Down syndrome. In this part, it is focused on education at elementary practical or specialized school, elementary school and alternative elementary school. Next but not least it is submitting theories about ideal school surroundings for children with this mental disability.

Second part is focused on investigation in area of integration of pupils with Down syndrome on first degree of alternative elementary school. Based on theoretical part have been established research questions, which their purpose is to determine perception of pupils about pupils with Down syndrome in school collective. Part of this bachelor thesis is also analysis of results of research, data processing, discussion and proposal of possible measures.

Keywords

Class collective, Down syndrome, education, younger school age, mental disability

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 TERMINOLOGICKÁ VÝCHODISKA	10
1.1 Charakteristika mentálního postižení.....	10
1.1.1 Klasifikace mentálního postižení	11
1.2 Downův syndrom.....	15
1.3 Specifika vývoje dětí s downovým syndromem	18
1.3.1 Vývoj dítěte s downovým syndromem v mladším školním věku	19
2 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE S DOWNOVÝM SYNDROMEM	21
2.1 Dítě s downovým syndromem v rodině.....	21
2.2 Legislativní rámec vzdělávání žáků s downovým syndromem na základní škole	23
2.3 Vzdělávání žáků s downovým syndromem	25
3 EDUKACE ŽÁKŮ S DOWNOVÝM SYNDROMEM	29
3.1 Pedagogické aspekty integrace žáků s downovým syndromem	29
3.2 Didaktika osob s downovým syndromem.....	31
3.2.1 Zásady didaktiky.....	31
3.2.2 Didaktické metody	32
3.3 Individuální vzdělávací plán.....	34
PRAKTICKÁ ČÁST.....	36
4 VÝZKUM.....	37
4.1 Cíl výzkumu.....	37
4.2 Metoda výzkumu a její popis.....	38
5 VÝZKUMNÝ VZOREK	40
5.1 Charakteristika školy	40
5.2 Charakteristika třídy	40
5.2.1 Charakteristika žáků a pedagogických pracovníků.....	41
5.2.2 Kazuistika žákyně s downovým syndromem.....	42
6 INTERPRETACE A ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT.....	44
7 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	53
ZÁVĚR	57

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	59
SEZNAM ZKRATEK.....	61
SEZNAM PŘÍLOH	62

ÚVOD

Významným pojmem dnešní doby je pojem integrace. Touto problematikou se dnes zabývá mnoho odborníků, ale i laiků. Otázka integrace se stala velice kontroverzním tématem, avšak Česká republika není první evropskou zemí pokoušející se zavést tento způsob vzdělávání žáků. Integrace již není pouze výjimka, nýbrž se stává součástí každého třídního kolektivu. S integrovaným žákem se setkáváme na základních školách běžného typu, zejména pak na prvním stupni. Každý integrovaný žák má svá specifika a každého takového žaka přijímá třídní kolektiv odlišně.

S přihlédnutím k aktuálním problémům vzdělávání si autorka zvolila jako námět své bakalářské práce začlenění žaka s Downovým syndromem na základní škole. Bakalářská práce se opírá o aktuální literaturu na dané téma a zaměřuje se především na hledání vhodného školního prostředí pro žáky s Downovým syndromem. Její empirická část vychází zejména z autorčiných osobních zkušeností s touto problematikou.

Cílem bakalářské práce je nalezení vhodného prostředí pro žaka s Downovým syndromem na základní škole alternativní s ohledem na třídní kolektiv.

Bakalářská práce je rozdělena do tří kapitol. První pojednává o mentálním postižení a jeho klasifikaci. Druhá kapitola se věnuje výchově a vzdělávání žáků s Downovým syndromem s ohlédnutím na typ základní školy. Poslední kapitola se zaměřuje na školní prostředí a vhodné přizpůsobení žákům s Downovým syndromem.

TEORETICKÁ ČÁST

1 TERMINOLOGICKÁ VÝCHODISKA

1.1 CHARAKTERISTIKA MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ

Pojem mentální postižení nebo dříve mentální retardace vznikl z latinských slov „mens” (=mysl) a „retardare“ (=zpomalit). Při spojení těchto slov vzniká význam „zpomalení myslí“, který významově neodpovídá mentálnímu postižení, jelikož to neovlivňuje pouze mysl, nýbrž celou osobnost ve všech jejích oblastech.¹

Z historického hlediska byli mentálně postižení označováni pojmy jako duševně opoždění, zaostalí, slabomyslní, rozumově vadní, defektivní, abnormální apod. V současné době se užívá termín „osoba s mentálním postižením“. Tento pojem dává do popředí právě osobu jako lidskou bytost a její potřeby a až poté poukazuje na její postižení.²

V historii péče o mentálně postižené existovalo několik období, která pro takové osoby nebyla vždy přívětivá. Jako první zmíníme **období represivní**, ve kterém byli mentálně postižení zavržováni nebo likvidováni. Následovalo období zotročování, v němž mentálně postižení dostávali nejhorší práce, a proto nazýváme toto období **zotročovací**. Prvním příznivým obdobím pro mentálně postižené bylo období **charitativní**, tato doba se vyznačovala zásahy církve, kdy lidé s postižením byli považováni za posly boha, starost o mentálně postižené a pomáhání jim byly pokládány za konání dobrého skutku. Navazuje **období renesančně humanistické**, v němž se rozvíjely vědy, společnost a umění. Středem zájmu se stává člověk, zde vzniká péče o mentálně postižené. V období **rehabilitačním** začíná celková péče o mentálně postižené, zaměřuje se nejen na pomoc, ale i na celkovou péči, léčbu, výchovu, vzdělání a zejména na pracovní uplatnění těchto jedinců. Soustředění se na rehabilitaci skrze pracovní uplatnění. Tento přístup pokračoval i v období socializačním, kdy se začalo dbát i na společenský život osob s mentálním postižením. Nyní se nacházíme

¹ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

² ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3.

v **období prevenčním**, pro něž je typická snaha o předcházení vzniku mentálního postižení a následné izolace. V tomto stádiu se objevuje také inkluzivní přístup.³

Dle světové zdravotnické organizace je mentální postižení stavem, kdy se jedná o neúplný nebo zastavený vývoj. Znaky mentálního postižení jsou manifestovány zejména porušením dovedností během vývojového období a zasahují do všech složek, postihují zejména inteligenci.⁴

Mentální postižení dle Slowika se týká podprůměrného intelektuálního fungování osoby.⁵

1.1.1 KLASIFIKACE MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ

Mentálním postižením se rozumí pokles rozumových schopností, tzv. inteligence. Přičemž inteligence znamená schopnost poučit se z minulé zkušenosti a současně se přizpůsobit novým životním situacím a podmínkám. W. Stern ustanovil pro vyjádření inteligence inteligenční kvocient, což je vztah chronologického věku a dosaženého výkonu v úlohách odpovídající určitému mentálnímu věku. Inteligenční kvocient určuje celkovou rozumovou úroveň jedince

V České republice se používá od 90. let 20. století 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, vydaná Světovou zdravotnickou organizací, která dělí mentální postižení do šesti kategorií: do lehkého mentálního postižení, středně těžkého mentálního postižení, těžkého mentálního postižení, hlubokého mentálního postižení, jiného mentálního postižení a nespecifikovaného mentálního postižení.⁶

³ ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3.

⁴ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 200. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-736-7060-7.

⁵ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

⁶ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7.

Před bližší charakteristikou jednotlivých kategorií je třeba zmínit tzv. zdánlivé mentální postižení. Jedná se o mentální postižení způsobené psychosociálními a výchovnými faktory, jenž vzniká v nepatřičném a nedostačujícím rodinném či institucionálním prostředí. To je rozdíl oproti mentálnímu postižení, které je způsobeno poruchami v centrální nervové soustavě. Zdánlivé mentální postižení má podobné projevy jako mentální postižení, kvůli tomu jsou snadno zaměnitelné. Zmíněné zdánlivé mentální postižení je stav získaný a vhodnými postupy a metodami může dojít k nápravě.⁷

Lehké mentální postižení – F70

Lehké mentální postižení se vyznačuje IQ 69 – 50. Přisuzuje se dědičnosti, kdy jedinec společně s nedostačujícími vlohmi dědí i hodnotu IQ často sdruženou s nevhodným prostředím, kde jedinec vyrůstá. K diagnostice dochází kolem 6. roku, v období, kdy pro dítě začíná povinná školní docházka. Do tohoto věku se lehké mentální postižení projevuje mírným opožděním psychomotorického vývoje.⁸

Ve výuce má žák s lehkým mentálním postižením problémy především v oblastech porozumění textu, čtení a orientaci v delším textu. Je to zejména z důvodu malé slovní zásoby, vad řeči a obsahové chudosti řeči. Dále má žák problémy s matematickými úkony a teoretickou prací z důvodů snížené schopnosti či přímo neschopnosti abstraktního a logického uvažování.⁹

Žák s tímto typem mentálního postižení je vzděláván většinou v základní škole běžného typu v rámci integrace, základní škole praktické a poté může být vyučen na odborném učilišti.

⁷ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7.

⁸ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7.

⁹ KOZÁKOVÁ, Zdenka, Lucia PASTIERIKOVÁ a Olga KREJČÍŘOVÁ. *Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3714-9.

V běžném životě je jedinec schopen udržovat sociální vztahy, založit rodinu a udržet si zaměstnání. Dosáhne úplné nezávislosti, co se týče sebeobsluhy, podpora a pomoc je potřebná pouze v případech, kde je nutno řešit složitější situace či úkoly.

Středně těžké mentální postižení - F71

U středně těžkého mentálního postižení se IQ pohybuje v rozmezí od 49 do 35. Vzniká poškozením centrální nervové soustavy na rozdíl od lehkého mentálního postižení, kde je příčinou dědičnost. K tomuto typu mentálního postižení bývá často přidružena další vada či onemocnění jako například mozková obrna, epilepsie či autismus.

Projevuje se výrazným opožděním zejména v rozvoji myšlení a řeči, přičemž řeč je velmi jednoduchá a slovní zásoba obsahově chudší. Dalšími projevy jsou např. značná neobratnost a špatná koordinace pohybů, což způsobuje problémy v oblasti sebeobsluhy a samostatnosti.

Děti se středně těžkým mentálním postižením bývají emocionálně labilní, což často vede k nepřiměřeným afektivním reakcím.¹⁰

Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením probíhá v základní škole speciální s následným studiem na škole praktické. K výuce těchto žáků se přistupuje individuálně, zejména z důvodu jejich pomalejšího pracovního tempa. Jsou schopni osvojit si základy trivie pomocí speciálních metod.

V dospělosti najdou uplatnění především v podporovaném zaměstnání, v chráněné dílně či v chráněném pracovním místě. Vzhledem k jejich nižšímu stupni sebeobsluhy, nachází bydlení v podporovaném či chráněném bydlení.¹¹

¹⁰ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7.

¹¹ KOZÁKOVÁ, Zdeňka, Lucia PASTIERIKOVÁ a Olga KREJČÍŘOVÁ. *Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3714-9.

Těžké mentální postižení – F72

Při těžkém mentálním postižení se IQ pohybuje v rozsahu od 34 do 20. Může být dědičné, ale i způsobené poruchou centrální nervové soustavy. Výrazné omezení se projevuje především v řečových dovednostech, kdy se jedinec domlouvá hlavně neverbální komunikací a v lepších případech pouze jednoduchými slovy. Psychomotorický vývoj je znatelně opožděn, přičemž je viditelná taktéž pohybová neobratnost. Velmi časté bývá přidružení dalšího postižení.¹²

Žák s těžkým mentálním postižením navštěvuje základní školu speciální a následně školu praktickou. Hygienické návyky si osvojí pouze dlouhým a vytrvalým nácvikem. Takový jedinec není schopen samostatného života a je zapotřebí celoživotní podpory.¹³

Hluboké mentální postižení – F73

Při hlubokém mentálním postižení se IQ pohybuje pod 20. Projevuje se těžkým poškozením organismu, který postupně selhává v důsledku připojených vad srdce, plic a jiných orgánů. Přidružené jsou i vady sluchu a zraku. Jedinec s tímto postižením mívá velice omezenou motoriku až imobilitu. Problémy bývají zejména v oblasti stravování, kdy je zapotřebí krmení lžičkou či použití sondy.

Komunikace probíhá formou neartikulovaných hlasových projevů, které přechází do grimas. Při dostatečném tréninku jedinec dokáže porozumět jednoduchým požadavkům. Co se týče vzdělávání těchto jedinců, probíhá na základě metod a technik stavějících na bazálně-dialogickém „vztahu“ mezi učitelem či terapeutem a žákem s postižením. Jedinec s hlubokým mentálním postižením není schopen sebeobsluhy či základních hygienických návyků a po celý život potřebuje pomoc a dohled.¹⁴

¹² ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7.

¹³ KOZÁKOVÁ, Zdeňka, Lucia PASTIERIKOVÁ a Olga KREJČÍŘOVÁ. *Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3714-9.

¹⁴ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7.

Jiné mentální postižení – F78

Jiné mentální postižení je v případech, kdy není možno diagnostikovat stupeň intelektového snížení rozumových schopností. Diagnostika je nesnadná až nemožná pro přidružené sensorické nebo somatické poškození, což může být například u nevidomých, neslyšících či osob s autismem.

Nespecifikované mentální postižení – F79

Do kategorie nespecifikovaného mentálního postižení spadají jedinci, u kterých je mentální postižení prokázáno, nicméně pro nedostatek informací není možno zařadit jedince do jedné z výše uvedených kategorií.¹⁵

1.2 DOWNŮV SYNDROM

Statistika říká, že na každých 800 až 1000 narozených dětí připadá jedno dítě s Downovým syndromem. V České republice je to okolo 50 novorozenců ročně. Downův syndrom je nejčastější příčinou mentálního postižení v populaci, které vzniká na základě chromozomální odchylky. Toto mentální postižení zasahuje nejenom do rozumových schopností a vývoje člověka, ale také do společenského a pracovního uplatnění, dále ovlivňuje sociální vztahy, emoce, komunikaci a často také schopnost adaptace na prostředí.

Každé dítě dědí určité rysy jako vzhled, barvu očí a vlasů, barvu pleti, dále se jedná i o osobnostní rysy jako povaha a temperament. To samé platí pro děti s Downovým syndromem. Každý člověk s Downovým syndromem má svůj charakteristický habitus. Z této příčiny nelze zcela úplně zobecnit základní charakteristiku tohoto syndromu. Člověk s Downovým syndromem dědí tedy typické rysy a dále má též charakteristické rysy člověka s Downovým syndromem.¹⁶

¹⁵ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7. Str. 36-37.

¹⁶ SELIKOWITZ, Mark. *Downův syndrom: definice a příčiny, vývoj dítěte, výchova a vzdělání, dospělost*. Vyd. 2. Přeložil Dagmar TOMKOVÁ. Praha: Portál, 2011. Rádcí pro zdraví. ISBN 978-80-7367-882-1.

Z historie vyplývá, že se v populaci vyskytovali lidé s Downovým syndromem od nepaměti. První zmínka, o osobě s rysy Downova syndromu, se objevuje roku 1505, avšak diagnóza Downův syndrom byla uznána až roku 1866. Charakteristické znaky této vady poprvé popsal lékař John Langdonen Down (1828 – 1896). Jeho syn Reginald Down dále pokračoval ve výzkumu svého otce. V roce 1959 byl oficiálně svět informován o původu vzniku Downova syndromu, a to tedy na základě chromozomální abnormality.

Četná označení osob s mentálním postižením nabývají postupem času pejorativního charakteru. V minulosti osoby s Downovým syndromem byly označovány jako „mongoloidní“. V současnosti je toto označení považováno za přežitě a užívá se termínu Downův syndrom. Častá jsou rovněž použití zdvořilých výrazů jako například „downik, downák, downička“. Tato označení pro děti s Downovým syndromem jsou však majoritou rodičů vnímána negativně. Bohužel se ale objevují i ve výkladu některých pedagogů, sociálních pracovníků a lékařů.

Downův syndrom vzniká u 21. chromozomu, kdy je jeden chromozom nadbytečný. Tato nadbytečnost způsobí v buňce nadpočetnost bílkovin. Tímto dochází k narušení růstu těla plodu. Buňky se dělí pomaleji a v důsledku toho dochází k menšímu vzrůstu dítěte při narození. Buňky se podílí na vzniku i stavbě jiných částí těla, to znamená i mozku, avšak v důsledku jejich pozměnění vznikají v budoucnu obtíže. V případě mozku je ovlivněno učení, které pak probíhá pomaleji. Změny v buňkách vznikají před narozením a jsou definitivní.¹⁷

Trisomie 21. Chromozomu (Nondisjunkce)

Trisomie 21. chromozomu vzniká při předání vajíčka či spermie jednoho z rodičů, který v pohlavní buňce namísto jednoho 21. chromozomu obsahuje tyto chromozomy dva. Tento typ se objevuje u matek různého věku, zároveň se jedná o nejběžnější formu Downova syndromu. Chybné dělení (nondisjunkci) ovlivňuje řada faktorů. Některé z nich jsou známy, jiné zůstávají neodhaleny. Mezi faktory patří zejména věk matky, genetická dispozice, radioaktivní záření, přítomnost tyroidních protilátek a jiné.

¹⁷ SELIKOWITZ, Mark. *Downův syndrom: definice a příčiny, vývoj dítěte, výchova a vzdělání, dospělost*. Vyd. 2. Přeložil Dagmar TOMKOVÁ. Praha: Portál, 2011. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-7367-882-1.

Translokace

Tento typ chromozomální odchylky se vyskytuje přibližně u 4 % osob s Downovým syndromem. Vada je způsobena odlomením vrcholku 21. chromozomu a jiného chromozomu a následným spojením jejich zbývajících částí. Příčina není známa, avšak rodiče nemají vliv na tento typ chromozomální aberace. V jedné třetině případů bylo zjištěno, že přestože rodiče dětí s Downovým syndromem způsobeným translokací byli nositeli této vady, ony samy příznaky nevykazovaly. Tací rodiče mají vyšší pravděpodobnost v předání vadné genetické informace a vzniku Downova syndromu u svých potomků. Při předání genetické informace rodiče mají v chromozomu již dva chromozomy s číslem 21. K situaci však dochází pouze v jedné třetině případů, ve zbylých dvou třetinách nejsou nositeli rodiče. Tento druh vzniku se uvádí jako náhodný a opakování této situace jako mizivé.

Mozaicismus

V případech vzniku Downova syndromu tímto způsobem jsou příznaky méně zjevné a to z důvodu kombinace buněk. Fyzické projevy Downova syndromu nejsou tolik nápadné a po stránkách vývoje se přibližují schopnostem průměru. Co se týče rozumových schopností, ty se pohybují v pásmu podprůměru.

Downův syndrom má více než 120 charakteristických rysů. U většiny osob s tímto postižením se jich nevyskytuje více než šest či sedm. Mnoho těchto rysů se objevuje i v běžné populaci a přesto se nejedná o znak přenosu či jiného postižení.¹⁸

Nejčastější rysy jsou

- **Obličej** – kulatý, z profilu až plochý
- **Hlava** – v týle mírně plochá, jedná se o tzv. brachycefalie
- **Oči** – mírně šikmé s epikantem
- **Vlasy** – většinou rovné, jemné
- **Krk** – krátký, široký krk, u novorozenců volnější kůže v této oblasti
- **Ústa** – menší ústa, v některých případech se objevuje tzv. makroglosie
- **Ruce** – prsty krátké, dlaně široké s příčnou rýhou
- **Nohy** - mezi palcem a ukazováčkem se objevuje široká mezera

¹⁸ SELIKOWITZ, Mark. *Downův syndrom: definice a příčiny, vývoj dítěte, výchova a vzdělání, dospělost*. Vyd. 2. Přeložil Dagmar TOMKOVÁ. Praha: Portál, 2011. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-7367-882-1.

1.3 SPECIFIKA VÝVOJE DĚTÍ S DOWNOVÝM SYNDROMEM

Děti s Downovým syndromem procházejí celoživotním procesem vývoje, jehož cílem je dosažení co nejvyšší míry samostatnosti. Novorozenec je v naplňování svých potřeb zcela odkázán na osoby blízké, ať trpí Downovým syndromem či nikoliv. Všechny děti se vyvíjí po stránce tělesné, intelektuální a emocionální, a to každým rokem. Na rozdíl od dětí bez postižení, u kterých tento proces probíhá velice rychle, se děti s Downovým syndromem vyvíjí v těchto oblastech o poznání pomaleji a neuceleně. Proto je nutná zvýšená podpora během vývoje a zůstává potřebnou i v dospělosti.

Jakožto i u „zdravých“ dětí je vývoj dětí s Downovým syndromem velice individuální, prochází postupně etapami vývoje, avšak některé etapy probíhají o poznání pomaleji ve srovnání se „zdravými“ dětmi. Proces učení probíhá i v období dospělosti a právě v tomto období si osvojují různé dovednosti potřebné pro jejich samostatný život. Takzvaná brzda dalšího vývoje nastává v situacích, kdy žák s Downovým syndromem je nucen k vyšším výkonům ve snaze vyrovnání se ostatním spolužákům.

V obecné rovině vývoj dětí provázejí střídavě etapy aktivnější a klidnější. Klidnější etapy jsou charakteristické procvičováním nabytých zkušeností a dovedností. Tímto způsobem dochází k upevnění základů naučených poznatků a následné schopnosti získávat dovednosti nové. Vývoj se sleduje v několika oblastech.¹⁹

Hrubá motorika

Jedná se o nacvičování polohy a pohybu těla, se zapojením velké svalové skupiny. Patří sem obracení, hopsání, běh, skok, stání, chůze a lezení.

Jemná motorika

Tato oblast spočívá v použití rukou a prstů, současně se jedná o trénink prostorové orientace. Dále se hovoří o nácviku použití obou rukou současně. Dochází též k tréninku dovedností, jako je použití nůžek, stavění kostek, kreslení nebo navlékání korálků.

¹⁹ SELIKOWITZ, Mark. *Downův syndrom: definice a příčiny, vývoj dítěte, výchova a vzdělání, dospělost*. Vyd. 2. Přeložil Dagmar TOMKOVÁ. Praha: Portál, 2011. Rádcí pro zdraví. ISBN 978-80-7367-882-1.

Osobnostní a sociální vývoj

Co se týče této oblasti, dochází k nácviku sebeobslužných a sociálních dovedností. V případě sociální dovednosti se u dětí jedná o nácvik hraní si s ostatními dětmi, v případě dospělých se zaměřuje na rozeznávání přátele od cizích osob, také na přiměřené reakce v interakci s ostatními lidmi. V sebeobslužných dovednostech se dbá o schopnost umýt se, obléci, zacházet s příborem a dále např. na chození na toaletu.

Vývoj řeči a jazyka

Tato oblast se zaměřuje zejména na porozumění jazyku. Nejdříve nácvik dovednosti jazyku porozumět a poté jím aktivně komunikovat. Plynulé užití jazyka předchází žvatlání, napodobování či výkřiky. Poté je jedinec schopen jazyku porozumět a vytvořit gramatické struktury. Důležitou součástí komunikace je kromě osvojení významu slov také osvojení gestiky, mimiky a držení těla.

Kognitivní vývoj

Jedná se o nácvik dovednosti aplikovat abstraktní představy a zároveň také řešit problémy. Dále tato oblast obsahuje porozumění generálních znalostí a pojmů s nimi souvisejících.

Každé dítě s Downovým syndromem prochází vývojem odlišným způsobem a to velice individuálně. Jeho vývoj je z velké části negativně ovlivněn i dalšími diagnózami.

1.3.1 VÝVOJ DÍTĚTE S DOWNOVÝM SYNDROMEM V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU

Pro účely této bakalářské práce je důležitý mladší školní věk, a proto se kapitola soustředí na toto období.

V životě dítěte s postižením je školní období považováno za důležitý mezník. Zejména proto, že nástupem do školy dítě prokazuje dosažení určité vývojové úrovně a schopnosti zapojit se do vzdělávacího procesu.

Období ml. škol. věku se vymezuje od pěti do dvanácti let. Děti s Downovým syndromem získávají v tomto období sebejistotu, která je ovlivněna plněním úkolů vyplývajících ze školní docházky, tím také získávají určitou představu o vlastních schopnostech.

V oblasti hrubé motoriky dochází ke zlepšení, svalový tonus není již tak slabý, kromě vytrvalosti a koordinace pohybů se zvyšuje také síla dítěte. Jemná motorika u dítěte s Downovým syndromem se kolem desátého roku věku posouvá jak k jednoduchému obrázku budovy, tak ke kresbě lidské postavy. V dovednostech koordinace rukou jsou pohyby přesnější a rychlejší, což se projevuje při vystřihování a navlékání. Kolem dvanáctého roku věku dítěte s Downovým syndromem se slovní zásoba rozšiřuje, ačkoliv je mnohem stydlivější a v kolektivu málomluvné. Tato oblast je u dětí s Downovým syndromem velice individuální a výrazně se liší, nicméně zaostává za ostatními dětmi.

V tomto věku je pro děti s Downovým syndromem charakteristické doslovné chápání věcí. Flexibilita a výjimky provázející toto období způsobují zmatek dětem s Downovým syndromem. Především dodržování pravidel souvisejících se školní docházkou představuje hlavní vznik problémů.

Školní povinnosti představují výplň většiny času dítěte s Downovým syndromem. Splněný úkol se vždy musí chválit, avšak i projevená snaha je oblast vyžadující neustálou chválu důležitou pro další vývoj dítěte.²⁰

²⁰ SELIKOWITZ, Mark. *Downův syndrom: definice a příčiny, vývoj dítěte, výchova a vzdělání, dospělost*. Vyd. 2. Přeložil Dagmar TOMKOVÁ. Praha: Portál, 2011. Rádcí pro zdraví. ISBN 978-80-7367-882-1.

2 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE S DOWNOVÝM SYNDROMEM

2.1 DÍTĚ S DOWNOVÝM SYNDROMEM V RODINĚ

Ačkoliv není znám přesný počet rodin žijících v České republice s dítětem s Downovým syndromem, uvádí se souhrnný počet 40 000 – 50 000 rodin, pečujících o dítě se zdravotním postižením. Péče rodiny o dítě s postižením je podřízena stupni závislosti na této péči. Preferovaná je kombinace péče rodiny s podporou registrované sociální služby. Podpora rodiny v této oblasti je zajištěna zákonem o sociálních službách, který nabízí různé typy sociálních služeb od zajištění rehabilitace, přes oddech pečující rodiny, až po zajištění kvality služeb. Problémem nadále zůstává místní nedostupnost.

Narození dítěte s postižením ovlivňuje všechny členy rodiny a představuje nestandardní a zátěžovou situaci. Mnoho rodin prožívá dočasnou krizi, s níž souvisí nalézání odpovědí na důležité otázky, vyrovnávání se s polevením ve svých představách a vyrovnávání se s novými zážitky.

Každá rodina, ať s dítětem „zdravým“ či postiženým, má ale také své běžné potřeby, které musí být naplňovány a uspokojovány. Kromě sociální pomoci se jedná o oblast morálního ocenění a společenského přijetí. Významně rodinu ovlivňuje zapojení se do účasti na běžném životě společnosti. Zejména kontakt s rodinami řešící stejné problémy, nacházející se ve stejné situaci nebo mající zkušenost s jejich překonáním jsou klíčové. Přijetí rodiny okolím, sousedy, širší veřejností a reakce lidí v místě, kde rodina žije, vysoce ovlivňuje situaci rodiny.

Podpora rodiny je důležitá pro zvládnutí náročné situace. Sociální izolace spojená s vnitřním rozkolem negativně ovlivňuje funkčnost rodiny. Jen funkční rodina dokáže dítěti s postižením poskytnout péči v takové míře, která zajistí rozvoj osobnosti dítěte, ovlivní kvalitu života tohoto dítěte a dokáže uspokojit vztahové a emocionální potřeby.²¹

²¹ MICHALÍK, Jan. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-859-3. Str. 100-108.

Přijmutí situace o narození dítěte s Downovým syndromem doprovázejí rozdílné reakce rodičů. Tuto situaci doprovází pocit viny a selhání. Často si rodiče cítí méněcenní, pocíťují šok, nedůvěru, lítost, hněv, provinění, zahanbení, ale také pocit ochrany. Reakce se dělí do několika fází: šok, bezmoc, adaptace a vyrovnání se s problémem

Šok

K této fázi dochází bezprostředně po sdělení diagnózy a prochází si jí většina rodičů. Doprovázet ji mohou i fyzické projevy jako je pocení, zvracení, chlad, mdloby, vnímání pouze části toho, co lékař sděluje. Rodiče odmítají přijmout diagnózu a nejsou schopni vnímat možnosti pomoci v péči o jejich dítě. Tuto fázi ovlivňuje zejména zdravotnický personál a to tím, jakým způsobem sdělí diagnózu rodičům.

Bezmoc

Fáze bezmoci je doprovázena pocitem viny a hanby. Dále se objevují obavy ze zavržení a odmítnutí, ale již jsou otevřeni pomoci. Reakce okolí vnímají rodiče citlivě a očekávají příchod pomoci, avšak nemají představu o formě pomoci, kterou by pro své dítě chtěli.²²

Adaptace a vyrovnání se s problémem

Rodiče postupně přijímají své dítě, vyhledávají možnosti péče a pomoci. Již nejsou lhostejní k jeho budoucnosti. Emoční rozpoložení rodičů ovlivňuje přijímání nových informací, které mohou být zkreslené. Toto období i nadále mohou provázet pocity smutku, deprese, hněvu, strachu. Partnerský vztah rodičů může být ovlivněn vzájemným obviňováním, rodiče se však snaží situaci zvládnout.

U partnerů, již měli před narozením dítěte s Downovým syndromem vztah pevný, tolerantní, sdílený a se vzájemnou podporou, je více pravděpodobné, že situaci lépe zvládnou. Nicméně narození dítěte s diagnózou Downův syndrom způsobí velkou zkoušku vzájemného vztahu.

²² VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

Důležitou složkou v udržitelnosti situace je komunikace, vyjádření vlastních pocitů, starostí a obav, ale i schopnost nadále být připravený naslouchat.

Dnešní doba je podřízena finančnímu zajištění rodiny, což často staví otce do pozice živitele a matku do pečující role, ne ve všech případech se ale jedná o tuto situaci.²³

2.2 LEGISLATIVNÍ RÁMEC VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S DOWNOVÝM SYNDROMEM NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Na základě Úmluvy o právech dítěte se Česká republika zavázala v souladu s Ústavou České republiky a Listinou základních práv a svobod poskytnout vzdělání všem lidem bez rozdílu²⁴

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zajišťuje nový školský zákon s platností od 1. ledna 2005. **Zákon 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání.** Tento zákon je důležitý především pro integraci a inkluzi. Zákon vymezil kategorie speciálních potřeb:

- 1. Osoby se zdravotním postižením**
- 2. Osoby se zdravotním znevýhodněním**
- 3. Osoby se sociálním znevýhodněním**
- 4. Žáci nadaní a mimořádně nadaní**

Zákon uvádí podmínky týkající se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zejména u jednotlivých druhů postižení. Novým pojmem pro tento zákon je asistent pedagoga.²⁵

²³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

²⁴ AKTUÁLNĚ - ÚMLUVA O PRÁVECH DÍTĚTE - UNICEF.CZ. Český výbor pro UNICEF - [unicef.cz](http://www.unicef.cz) [online]. Copyright © 2004 [cit. 10. 12. 2017]. Dostupné z: <http://www.unicef.cz/aktualne/umluva-o-prevechditete>

²⁵ VOKÁČ, Petr. *Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. 6., přepracované vydání. Třinec: Resk, spol. s r.o., 2016. ISBN 978-80-87675-13-7.

Předpisy potřebné ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami:

- Zákon č. 563/ 2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.
- Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků
- Vyhláška MŠMT č. 73/ 2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
- Vyhláška MŠMT č. 72/ 2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
- Vyhláška MŠMT č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky
- Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické, přímé pedagogicko – psychologické činnosti pedagogických pracovníků

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání pro žáky s lehkým mentálním postižením (RVP LMP)

Jedná se o úpravu rámcového vzdělávacího programu zaměřeného na žáky s lehkým mentálním postižením a podmínky jejich vzdělávání. Základem je respektování snížených schopností žáka, a to jak inteligenčních, tak i fyzických. Zahrnuje stupeň vzdělání, jehož by měl žák v souladu se školním vzdělávacím plánem dosáhnout. Má žákům pomoci s použitím speciálně pedagogických metod a podpůrných opatření. Stanovuje cíle a věnuje se obsahu učiva.

Mezi základní cíle patří například motivace žáků k celoživotnímu vzdělávání, podpora logického a tvořivého myšlení, podpora komunikace žáků, dále vede žáky k uplatňování svých práv a dodržování povinností.

V rámci tohoto programu je stanoveno devět vzdělávacích oblastí, které jsou propojeny s vyučovanými předměty. Patří sem Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce.

Nedílnou součástí RVP ZV LMP jsou průřezová témata. Zastupují okruhy aktuálních problémů. Zaměřují se na postoje a vztahy k přihlídnutím k rozumovým schopnostem lehce mentálně postiženého žáka.

Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální (RVP ZŠS)

Svoji koncepcí navazuje na RVP LMP. Specifikuje úroveň klíčových kompetencí s ohledem na opoždění psychomotorického vývoje žáků a s ohledem na individuální zvláštnosti žáků se středně těžkým mentálním postižením a hlubokým mentálním postižením. Dále stanovuje využití podpůrných opatření a vymezení vzdělávacích oblastí. Obdobně jako u RVP LMP se zde objevují průřezová témata.

RVP ZŠS obsahuje celkem dva díly:

První díl – Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením

Druhý díl – Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami

Stejně jako RVP LMP zahrnuje několik vzdělávacích oblastí a to: Člověk a komunikace, Člověk a jeho svět, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce.²⁶

2.3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S DOWNOVÝM SYNDROMEM

V případě osob s Downovým syndromem je výchova a vzdělávání celoživotním procesem. Především se pak klade důraz na žáka jako takového. Individuální přístup k žákům s Downovým syndromem je klíčem k úspěšnému vzdělávání těchto jedinců. Důraz se klade také na oblast všestranného rozvoje jeho potenciálu. Je třeba poskytnout každému dítěti prostředky k dosažení svých cílů, osobních i akademických. Pro vzdělávání dětí s Downovým syndromem je v České republice utvořena síť speciálních škol pro mentálně postižené žáky. Tato síť začíná u mateřské školy speciální, mateřské školy se speciální třídou, pokračuje základní školou praktickou, přípravným stupněm základní školy speciální a končí praktickou školou a odborným učilištěm. Dále jsou pak žáci s Downovým syndromem zařazováni do běžných mateřských a základních škol v rámci integrace.

²⁶ BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

Pro účely této bakalářské práce se autorka dále zabývá pouze základním vzděláváním osob s mentálním postižením.²⁷

Základní škola praktická

Základní škola praktická je devítiletá (desetiletá) a je rozdělena do dvou stupňů. První stupeň od první do páté třídy a druhý stupeň od šesté do deváté třídy. Škola tohoto typu se soustředí na speciální přístupy k žákům, dosažení co nejvyšší úrovně znalostí a návyků dle individuality žáka. Hlavním cílem je nejvyšší možná míra integrace žáka do společnosti a jeho příprava na budoucí povolání. Základní škola praktická má vlastní organizaci výuky s upravenými učebními cíli a obsahem. Žák ukončuje tento typ školy s dosaženým stupněm vzdělání: základní vzdělání. Toto školské zařízení je určeno žákům se sníženou rozumovou schopností a lehkým mentálním postižením, kde jsou tomu také přizpůsobeny podmínky. Soustředí se na speciální vzdělávací a výchovné prostředky a individualitu jednotlivých žáků. Žáci s Downovým syndromem se zde učí dle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělání, konkrétně upravenou přílohou vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.²⁸

Základní škola speciální

Základní škola speciální je určena žákům se sníženou rozumovou schopností, dále pak s psychickými zvláštnostmi a v neposlední řadě žákům s nedostatečnou mírou koncentrace pozornosti. Školu navštěvují žáci se středně těžkým mentálním postižením, těžkým mentálním postižením, více vadami a autismem. Obsah učiva se zaměřuje na osvojení základních dovedností především v předmětech prakticky zaměřených. Velký důraz se klade na prostředí školy, přičemž se soustředí hlavně na prostředí a atmosféru, která musí respektovat ztíženou schopnost koncentrace dětí na práci. Musí tedy být klidná, nestresující

²⁷ VALENTA, Milan. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-187-6.

²⁸ BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

a poskytující pocit bezpečí. Jednotlivé činnosti směřují k rozvoji rozumových schopností, sebeobsluže a dovednosti zacházet s předměty denní potřeby v souvislosti se sociálními dovednostmi. Žáci jsou zde vzděláváni dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy speciální (RVP ZŠS). Ukončením studia získává žák stupeň vzdělání: **základy vzdělání.**²⁹

Základní škola běžného typu

Žák s Downovým syndromem má možnost navštěvovat základní školu běžného typu a to v rámci integrace ve třídách. Toto právo je ošetřeno v zákoně 561/2004 sb., v (§³⁶ odstavec 7) *Ředitel spádové školy je povinen přednostně přijmout žáky s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu*³⁰. Žáci s Downovým syndromem jsou zde vzděláváni dle vyhlášky č.73/2005sb., o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro úspěšnou integraci žáka v základní škole praktické je zapotřebí asistenta pedagoga a změny v prostředí třídy. Hodnocení těchto žáků je řešeno individuálně a to například formou slovního ohodnocení. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i pro žáka s Downovým syndromem, je stanoven individuální vzdělávací plán, dle něhož je žák vzděláván. Žák opouští základní školu běžného typu se stupněm vzdělání: základní vzdělání.³¹

²⁹ BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4. Str. 73.

³⁰ ZÁKONY PRO LIDI - SBÍRKA ZÁKONŮ ČR V AKTUÁLNÍM KONSOLIDOVANÉM ZNĚNÍ. [online]. [15. 12. 2017]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast3>

³¹ BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4. Str. 69-72.

Základní škola alternativní

Alternativní škola je obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i státní, resp. veřejné), které mají jeden podstatný rys; odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifčnosti obsahu vzdělávání, organizace výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáka aj.³²

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami mají možnost navštěvovat některé školy alternativní dle rozhodnutí jednotlivých zřizovatelů školy a jejich podmínek přijetí žáků. Alternativní školy mají povinnost dodržovat závazný vzdělávací program, z něhož vyplívají podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními potřebami.

³² ALTERNATIVNÍ ŠKOLY. [online]. [cit. 20. 12. 2017].

3 EDUKACE ŽÁKŮ S DOWNOVÝM SYNDROMEM

3.1 PEDAGOGICKÉ ASPEKTY INTEGRACE ŽÁKŮ S DOWNOVÝM SYNDROMEM

Děti s Downovým syndromem by měly mít možnost stýkat se s intaktními vrstevníky v běžném typu základní školy, což je důležité pro jejich socializaci. Nicméně potřeby dětí s Downovým syndromem jsou odlišné od potřeb dětí bez postižení, což se může projevat negativní reakcí ze strany spolužáků. Jejich projevy mnohdy vyvolávají nežádoucí pozornost a tím narušují koncentraci ostatních žáků. Žák s Downovým syndromem vyžaduje intenzivnější pozornost učitele, a proto jsou zde asistenti pedagoga, kteří žákovi mají pomoci k lepšímu začlenění v běžné škole a uspokojení jeho specifických potřeb.

Klima školy

Klima školy nebo také klima školního prostředí by se dalo charakterizovat jako ustálená kvalita vnitřního prostředí školy. Zahrnuje několik aspektů: prožívání těch, kteří do školy patří (žáci, učitelé, ostatní zaměstnanci, rodiče), jejich reakce na to, co se odehrálo, odehrává a odehraje. Zejména pak mezilidské vztahy dokáží ovlivnit příznivé klima a to vztahy mezi učiteli a žáky a mezi učiteli a rodiči. V klimatu školy se projevují hodnoty, normy a přesvědčení dané školy. Zážitky a zkušenosti si každý člověk odnáší do dalšího života.³³

Klima třídy

Klima třídy se rozlišuje na preferované, tedy takové jaké by si žáci přáli, a na aktuální, tedy takové jaké doopravdy je. Znázorňuje skupinové vnímání daného prostředí. Vzniká osobní zkušeností aktérů, komunikací mezi žáky, komunikací mezi učiteli a komunikací mezi žáky a učiteli. Zároveň se vyčleňují skupiny dle svých názorů a postojů. Klima třídy není ovlivněno jen samotnými žáky dané třídy, ale taktéž klimatem dané školy, specifíčnostmi místa, kde škola sídlí apod.

³³ KLIMA ŠKOLY | INKLUZIVNÍ ŠKOLA. UVODNI STRANKA | INKLUZIVNÍ ŠKOLA [online]. [cit. 21. 12. 2017]. Copyright © 2001 Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/klima-skoly>

Důležitým činitelem v klimatu třídy je zejména role učitele. Učitel ví, že každá třída je něčím odlišná než např. jeho třída předchozí. Stejně metody učení nelze aplikovat na dvě třídy, nýbrž na každou je potřeba uplatňovat postup jiný a specifický. Činitelem, který působí spolu s učitelem, jsou žáci. Společně by měli utvářet vztah harmonický a důvěrný. Tento vztah je důležitý především v integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Úkolem každého učitele je respektovat individuální potřeby dítěte a to zvláště při integraci. Učitel vysvětluje žákům specifické potřeby žáka s postižením a dbá na pochopení od ostatních žáků. V případě konfliktu učitel přiměřeně zasahuje a usměrňuje chování vůči spolužákům se specifickými vzdělávacími potřebami.³⁴

Osobnost učitele

Na základní škole speciální se jedná o speciálního pedagoga, na základní škole běžného typu o pedagoga. U učitelů se rozlišuje několik základních prvků dovedností: vědomosti, znalost učiva a vyučovacích metod, znalost žáka apod., dále jeho příprava na vyučování a následný průběh zaměřený na dosažení co nejlepších výsledků a v neposlední řadě chování učitele směrem k žákům. Při integraci žáků s postižením jsou tyto faktory o to důležitější.³⁵

Asistent pedagoga

Povinnosti asistenta pedagoga jsou uvedeny v zákoně § 16, odst. 9. Jeho hlavním úkolem je usnadnit integraci do školního prostředí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Na rozdíl od osobního asistenta, který pomáhá jednomu konkrétnímu klientovi, asistent pedagoga participuje na činnosti celého třídního kolektivu. Dalším úkolem je pomoc úkolem je pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti všem pedagogickým pracovníkům, kteří působí ve třídě, do níž byl přidělen. Zejména pak komunikuje s žáky a zákonnými zástupci žáků.³⁶

³⁴ NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ [online]. [cit. 21. 12. 2017]. Copyright ©. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/6.TMZ_SPP_Klima_skolni_tridy.pdf

³⁵STUDENTŮM PEDAGOGIKY [online]. Copyright © takota2016. [cit. 22. 12. 2017]. Dostupné z: <http://pedagogika.skolni.eu/wp-content/uploads/2015/02/osobnost.pdf>

³⁶ NÁPLŇ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA [online]. [cit. 22. 12. 2017]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/napln-prace>

3.2 DIDAKTIKA OSOB S DOWNOVÝM SYNDROMEM

Didaktika pojednává především o teorii vzdělávání znázorněné ve dvou otázkách, čemu učit a jak učit. V tomto případě se soustředí na osoby s mentálním postižením, a to na osoby s lehkým mentálním postižením, se středně těžkým mentálním postižením a výjimečně s těžkým mentálním postižením. Dále se zajímá o osoby v hraničním pásmu mentálního postižením. Předmětem didaktiky je dosažení konečné úrovně vzdělání jedinců.³⁷

3.2.1 ZÁSADY DIDAKTIKY

Didaktické zásady jsou soubor obecných požadavků v souladu se základními zákonitostmi výuky. Spolu s výchovnými a vzdělávacími cíli určuje její cíl a charakter.

Didaktických zásad pro žáky s mentálním postižením je celkem pět: zásada názornosti, přiměřenosti, soustavnosti, trvalosti a zásada uvědomělosti a aktivity žáků.

Zásada názornosti

Zásada názornosti je velice důležitá obzvláště pro žáky s mentálním postižením, kteří mají často nedostatky u abstraktních pojmů. Je třeba dbát na nepřilíšnou verbalizaci pojmů. Žákům se předkládají jevy prostřednictvím co největšího počtu analyzátorů. Žák potřebuje vidět vizuální výsledek. Příkladem pomůcky pro využití názornosti je využití počítače při výuce.³⁸

Zásada přiměřenosti

Jedná se především o respektování potřeb žáka, jeho věku a stupně postižení. Dle těchto kritérií se sestavuje i obsah učiva, struktura hodiny a didaktické metody. Učitel se nejvíce zaměřuje na strukturu hodiny a zapojení prvků rehabilitace a relaxace, tím se aktivizuje záměrná pozornost žáků. Příkladem je vložení písničky mezi jednotlivé úkoly.³⁹

³⁸ SYSTÉMOVÁ PODPORA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR. [online]. [cit. 17. 02. 2018]
Dostupnéz: http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/MP_Metodika_AP.pdf.

³⁹ TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer (IuraEdition). ISBN: 8080781989.

Zásada soustavnosti

Zde se pojednává o působení a způsobu vyučování učitelů tak, aby si žák osvojil vědomosti, dovednosti a návyky v ucelené soustavě a pochopil jejich propojenost. Je třeba dbát na pochopení propojenosti mezi jevy a předměty, které spolu souvisí. Pokud tato zásada není dodržována, dochází k nahodilosti a tím celý systém pozbývá smyslu.

Zásada trvalosti

V tomto případě se jedná o udržení získaných znalostí a dovedností a jejich neustálé opakování. Je třeba, aby žák dokázal opětovně reagovat a orientovat se v poznacích, které už zná. Důraz se klade hlavně na praktické využití.

Zásada uvědomělosti a aktivity žáků

Tato zásada má velkou spojitost s počáteční motivací žáků směrem k uvědomělému osvojování učiva. Důležité je seznámit žáka předem s úkoly, cíli vyučování a využitelnosti učiva ve srozumitelné formě. Dále je nutné se přesvědčovat, zda žák zadanému výkladu či plnění úkolu porozuměl.⁴⁰

3.2.2 DIDAKTICKÉ METODY

Metodu v tomto případě můžeme chápat jako prostředek, který je nezbytný ke zprostředkování poznání.

Didaktické metody se také nazývají vyučovací metody. Jedná se o řízený systém činností učitele směrem k dosažení předem určených cílů. Výběr vhodné metody závisí na struktuře hodiny a individuálních zvláštностech žáka. Máme celkem čtyři didaktické metody. Metody motivační, expoziční, fixační a metody klasifikační.

⁴⁰ TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer (IuraEdition). ISBN: 8080781989.

Metoda motivace

Motivace je jedna z neúčinnějších metod, zvláště co se týče žáků s mentálním postižením. Metoda motivace se rozděluje na dva druhy a to na motivaci úvodní a průběžnou.

Úvodní motivaci se zařazuje před výkladem nové látky například formou vyprávění, kdy navazuje na předchozí poznatky a jejím cílem je upoutat pozornost, například krátkým příběhem s otevřeným koncem. Neúčinnější forma je demonstrace neboli názornost, a to s využitím obrazu, videozáznamu, přírodniny apod.

Průběžná motivace nastupuje ve chvílích, kdy úvodní motivace upadá či se vytrácí. Zde je vhodné využívat orientační otázky, pro krátkodobou motivaci či soutěžní moment. V průběžné motivaci může pomoci přizpůsobení učiva pro konkrétní žáky, školu, region.

Expoziční metody

Expoziční metody se dělí dle způsobu podání učiva na metodu přímého přenosu poznatků a metodu zprostředkovaného přenosu poznatků.

V metodě přímého přenosu poznatků se jedná o verbální předávání informací učitelem, což je pro žáky s mentálním postižením náročné, proto se tato metoda doplňuje dalšími metodami jako např. monologickou metodou, při níž se využívají modulační faktory řeči a nonverbální výrazové prostředky (vyprávění, popis, instruktáž). Vhodná je i metoda memorování, při které dochází k mechanickému opakování učiva.

Metoda zprostředkovaného přenosu informací pojednává o přenesení informací pomocí názoru. Například metodou demonstrativní, u které nejdříve dochází ke vnímání předmětu a pomocí instrukcí se žák soustředí nejdříve na celek, následně na jeho části a končí zpracováním vnímaného.⁴¹

⁴¹ SYSTÉMOVÁ PODPORA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR. [online]. [cit. 17. 02. 2018] Dostupné: http://www.inkluzie.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/MP_Metodika_AP.pdf.

Metody fixační

Žáci s mentálním postižením se této metodě věnují časově déle než jejich „nepostižení“ spolužáci. Jedná se o záměrné a cílené opakování a procvičování učiva.

Do této kategorie spadá metoda opakování vědomostí, která se uskutečňuje na koci hodiny, po završení tematických celků či na závěr časového období. Realizuje se formou rekapitulace pomocí otázek a odpovědí, souvislým verbálním projevem či formou domácích úkolů.

Dále do této kategorie řadíme metody opakování vědomostí, jimiž jsou intelektový trénink a motorický nácvik. Největší pozornost je kladena v počátečních fázích, kdy se chyba snadno fixuje. Pokud se jedná o složitější úkol, předem se rozdělí na dílčí cíle. Pro úspěch této metody je velmi významná aktivita žáka při cvičení.

Klasifikační metody

V tomto případě se jedná o formální vyjádření hodnocení žáka, především jeho chování a prospěchu po dlouhodobém a komplexním pozorování.⁴²

3.3 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Individuální vzdělávací plán je závazný pro všechny, kteří se podílejí na vzdělávání a výchově integrovaného žáka. Na jeho tvorbě se podílejí učitelé, asistent pedagoga, žák pracovník speciálně pedagogické poradny a zákonní zástupci dítěte.

IVP přihlíží na individuální potřeby žáka a umožňuje upravit učební osnovy dle jeho potřeb a schopností. Žák tak není vystaven stresu s porovnáváním s ostatními spolužáky. Plán se může měnit dle zpětné vazby žáka, zejména proměnlivostí jeho schopností. Také slouží k individuálnímu hodnocení žáka.

Hlavním cílem IVP je nalezení závislosti mezi diagnózou a odborným vedením. Obsahem IVP musí být náplň vzdělávání, určení metod a postupů v integraci a vzdělávání konkrétního

⁴² SYSTÉMOVÁ PODPORA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR. [online]. [cit. 17. 02. 2018] Dostupnéz: http://www.inkluzie.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/MP_Metodika_AP.pdf.

žáka. Dále se snaží zamezit vniku specifických obtíží při vzdělávání žáka a naopak vyzdvihnout jeho potenciál. Tvorba je závislá na těchto principech:

Základ vychází z diagnostiky odborného pracoviště

Tyto poznatky zjištěné ve speciálně pedagogických poradnách či centrech tvoří teoretický základ IVP. Dle Údajů získaných při diagnostickém vyšetření se dá stanovit předpoklad rozumových schopností žáka a tím i stanovit dlouhodobé cíle, jeho psychický stav a upravit podmínky vzdělávání.

Pedagogická činnost učitele

Učitel vychází nejen z poznatků speciálně pedagogických poraden, ale zejména ze svých osobních zkušeností v pedagogické praxi.

IVP pro předměty, kde je žák handicapem ovlivněn

Nejčastěji se to týká předmětů český jazyk, matematika a fyzika. Další předměty závisí na principech předchozích, tedy na doporučení odborného pracoviště a pedagogické praxi učitele daného předmětu.

IVP vypracovává vyučující daného předmětu

Vyučující zodpovídá za výsledky výuky, a proto on vytváří IVP. Zejména formuluje cíle vzdálené. Jedná se především o další vzdělání žáka - zda zvládá požadavky absolventa střední školy či učebního oboru. Dále stanovuje cíle dlouhodobé, tyto cíle se vytvářejí pro ročník, ve kterém se žák právě nachází. Cíle krátkodobé slouží jako motivace, přinášejí pocit úspěchu. Mluví se zde o časově nenáročných cílech

IVP je ovlivněno individuálními potřebami dítěte, které každý, kdo se s dítětem setká, musí respektovat. Zejména v oblastech metod výkladů, opakování učiva, rozsahu a obsahu písemných prací, citlivosti dětí.⁴³

⁴³ ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-326-0.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

4.1 CÍL VÝZKUMU

Cílem výzkumné části této bakalářské práce je zjištění ideálního prostředí pro žáka s diagnózou Downův syndrom na prvním stupni základní alternativní školy s ohledy na kolektiv třídy. Využití pomůcek k edukaci a edukačních přístupů k žákovi s touto diagnózou. Smyslem praktické části bylo zjištění již zmíněných cílů za pomoci srovnání pohledů ostatních žáků s pohledem asistenta pedagoga a třídního učitele a díky tomu získání uceleného pohledu na danou problematiku.

Pro zjištění cíle práce byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1

- Jaký je vztah žáka s Downovým syndromem k prostředí školy?

Výzkumná otázka č. 2

- Jak je přijímán žák s Downovým syndromem ostatními spolužáky?

Výzkumná otázka č. 3

- Jak vnímají spolužáci žáka s Downovým syndromem speciální pomůcky tohoto žáka?

Výzkumná otázka č. 4

- Jaký přístup je využíván při vzdělávání žáka s Downovým syndromem?

4.2 METODA VÝZKUMU A JEJÍ POPIS

Pro praktickou část bakalářské práce na téma žák s diagnózou Downův syndrom na základní škole bylo použito kvalitativního výzkumu vzhledem k přesnosti dat této metody.

Za kvalitativní výzkum je považován takový výzkum, nejsou-li výsledky dosažené pomocí statistických metod. Výhodou tohoto typu výzkumu je možnost modifikovat či doplňovat otázky v průběhu výzkumu díky čemuž je tato metoda považována za pružnou. Dále se mezi výhody řadí získání vhledu do situace, jedince či skupiny. V průběhu výzkumu vznikají hypotézy. Další výhodou je práce v přirozeném prostředí dotazovaných. Současně se sběrem dat výzkumník tyto data analyzuje a na základě zjištění vyplývající z výsledku může modifikovat otázky.

Hlavním instrumentem pro sběr dat kvalitativního výzkumu je výzkumník sám. Výzkum pak provádí v terénu, sběr dat pozorováním, rozhovory, poznámkami, audio či video záznamy.

Nevýhodou je práce ve většině případů pouze na jednom místě a tak data nemohou být zobecněna. Dále se za nevýhodu považuje časová náročnost této metody a snadná ovlivnitelnost výsledků výzkumníkem.⁴⁴

Pro účely výzkumu této bakalářské práce byly vybrány techniky polostrukturovaného rozhovoru a nezúčastněného pozorování.

Co se týče první techniky a to **polostrukturovaného rozhovoru**, jedná se o jeden z typů rozhovorů, dalšími jsou strukturovaný a nestrukturovaný rozhovor. Polostrukturovaný rozhovor je kombinací právě již zmíněného strukturovaného a nestrukturovaného rozhovoru. Je stanoveno téma a předem připraveny otázky, výzkumník však tyto otázky může v průběhu rozhovoru měnit, dodat vysvětlující otázky nebo pokládat doplňující otázky. Výhodou této techniky je získání potřebných dat okamžitě. Dále je výhodou zachycení co nejpřesnějších reakcí respondentů na danou otázku. Nevýhodou je časová náročnost a ovlivnitelnost informací.

⁴⁴ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

Zásady pro vedení rozhovoru

Rozhovor musí mít výzkumník vždy předem připravený dále pak i jeho délku a pořadí otázek. Rozhovor musí být veden vždy za určitým účelem výzkumu. Co se týče respondenta, bere se ohled na ochranu jeho dat a dostatečnou informovanost. Otázky jsou modifikovány s ohledem na respondentův věk a rozumové schopnosti.

Rozhovor prochází třemi fázemi a to, přípravou na rozhovor, realizace rozhovor a zpracování a vyhodnocení informací od respondentů.

K zaznamenání rozhovoru je možné využít diktafon, audiozáznam či poznámek.⁴⁵

Dále k účelům výzkumu této bakalářské práce bylo užito metody **nezúčastněného pozorování**. Pozorování jako takové sleduje jednání lidí a jejich projevy. Díky pozorování můžeme doplnit analýzu dat o údaje o prostředí, v němž je výzkum prováděn. Pozorování se dělí na skryté, zúčastněné a nezúčastněné.⁴⁶

Nezúčastněné pozorování dovoluje výzkumníkovi minimalizovat zásahy do přirozeného prostředí. Hlavní výhodou je nenápadnost, nevýhodou je obtížnější získávání informací. V nezúčastněném pozorování se získává záznam toho, co lidé dělají a říkají.

Metoda polostrukturovaného rozhovoru byla realizována v průběhu prosince 2017. Zapojili se do ní žáci třetí třídy ze základní školy Mašovice spolu s pedagogickými pracovníky. Předem byli upozorněni na účely rozhovoru a přislíbeno zachování anonymity získaných dat. Polostrukturovaný rozhovor byl prováděn s každým jednotlivě pro případnou ovlivnitelnost odpovědí ostatních respondentů. Probíhal v přirozeném prostředí respondentů a to ve třídě.

Metoda nezúčastněného pozorování byla prováděna od září do prosince 2017 v prostorách, kde se žák s diagnózou Downův syndrom pohyboval. Autorka této práce měla možnost nezúčastněného pozorování díky své pracovní pozici v této škole.

⁴⁵ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

⁴⁶ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9. Str. 195.

5 VÝZKUMNÝ VZOREK

5.1 CHARAKTERISTIKA ŠKOLY

Výzkum byl prováděn v soukromé základní a mateřské škole Adélce v Plzeňském kraji v obci Mašovice. Škola již působí devatenáct let. Třídy jsou rozděleny od první do deváté třídy, navíc se ve škole nachází speciální třída, do které jsou zařazeny děti se speciálními vzdělávacími potřebami od druhého stupně. V každé třídě je maximální počet žáků pět. Současné době má škola čtyřicet dva žáků. Škola zajišťuje individuální přístup ke každému žákovi. K výuce využívá vlastního vzdělávacího plánu a systém hodnocení je slovní. Škola funguje na principech globální výchovy a je zařazena do projektu Ekoškola. Tato škola poskytuje alternativní způsob výuky se zaměřením zejména na ekologii, vztah k přírodě, hlubší chápání světa. Nabízí žákům velké využití venkovních prostor, jak o přestávkách, tak při výuce. V rámci školy jsou nabízeny volnočasové kroužky v areálu školy. Škola do řad svých studentů přijímá handicapované děti ne však žáky s poruchou chování. Na prvním stupni je v každé třídě minimálně jeden žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

5.2 CHARAKTERISTIKA TŘÍDY

Pozorování bylo prováděno ve třetí třídě soukromé základní školy Adélky. Tato třída se nachází ve druhém patře této školy. Místnost je podkrovní, v níž je přistavěno druhé otevřené patro. V této místnosti probíhá ve spodním patře výuka první a druhé třídy, v horním patře probíhá v polovině výuka třetí třídy a ve druhé je umístěna relaxační zóna. V této místnosti je dále umístěno samostatné sociální zařízení. Ročníky ve třídách jsou dané, každý rok se žáci přesunují na místo určené pro ten daný ročník.

Lavice jsou ve spodním patře umístěny u okna. Pro první a druhou třídu je zde přesně vymezena zóna výuky. První třída je opatřena velkým kruhový stůlem, u kterého sedí všichni žáci společně. Druhá třída má nastavitelné lavice v řadě za sebou. Žáci zde sedí ve dvojicích.

Ve třetí třídě v horní polovině místnosti jsou lavice rozestavěné dle potřeb asistentek. Dvě lavice jsou umístěny u oken, ve kterých sedí děti se zvláštními vzdělávacími potřebami. Další dvě lavice jsou umístěny zrcadlově od prvních dvou u zábradlí.

Relaxační zóna je vybavena koberci, knihami, hračkami a lavicí. Tato zóna slouží při vyučovacích hodinách pro potřeby všech tříd.

5.2.1 CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ A PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Třetí třídu, ve které je umístěna dívka s Downovým syndromem, navštěvuje celkem pět žákyň. Ve třídě pracují celkem dvě asistentky a jedna třídní učitelka. Kromě žákyně s Downovým syndromem je zde i dítě s diagnostikovaným lehkým mentálním postižením. Další dvě žákyně se učí pomalejším tempem a poslední žákyně má průměrné studijní výsledky.

Žákyně třídy

Anděla 11 let, diagnostikováno lehké mentální postižení, má asistentku od poloviny druhého ročníku. Rodiče žijí odděleně a jsou rozvedeni. Adéla žije s matkou, jejím novým partnerem a sestrou 2 roky. S otcem má dobrý vztah, stýkají se o víkendech. Ve škole již od první třídy.

Markéta 10 let, bez diagnózy. Umístěna v pěstounské rodině spolu s bratrem Janem 7 let, který trpí lehkým mentálním postižením, hyperaktivitou a poruchou pozornosti. Biologická matka alkoholička. Dívka zřejmě ovlivněna pitím alkoholu v těhotenství matky. Její učební výsledky jsou spíše podprůměrné. Žákyně školy již od první třídy.

Veronika 10 let, bez diagnózy. Žije v úplné rodině spolu s bratrem Zbyňkem 13 let. Ona i její bratr navštěvují školu od první třídy.

Karolína 9 let, diagnostikována dysgrafií. Karolína pochází z úplné rodiny. Má jednoho bratra 12 let a sestru 1 rok. Její studijní výsledky jsou na hranici průměrné a podprůměrné.

Pedagogičtí pracovníci

Třídní učitelka Anna 22 let, na škole působila v loňském roce jako asistentka pedagoga. V současné době studuje první ročník bakalářského studia učitelství pro první stupeň. Je třídní učitelkou prvním rokem.

Asistentka Evy Barbora 35 let, je asistentkou Evy již od prvního ročníku. Absolvovala kurz asistenta pedagoga, v současné době studuje maturitní obor předškolní a mimoškolní pedagogika.

Asistentka Anděly Monika 30 let, je asistentkou Anděly od druhé poloviny druhého ročníku. V současné době čeká na otevření kurzu asistenta pedagoga.

5.2.2 KAZUISTIKA ŽÁKYNĚ S DOWNOVÝM SYNDROMEM

Základní informace o žačce:

Jméno: Eva

Současný věk dívky: 10 let

Škola: 3. Ročník, Soukromá základní škola Adélka

Diagnóza: Downův syndrom

Osobní anamnéza

Ve spojitosti s genetickou poruchou Downova syndromu dochází u Evy ke snížení mentální úrovně v pásmu hraniční horní hranice lehkého mentálního postižení. Narušena je též oblast psychomotorického vývoje a vývoje řeči. Řeč je hůře srozumitelná a vyžaduje logopedickou péči. Zrakové vnímání doprovází tupozrakost, která je upravena brýlemi. Eva trpí srdeční dysfunkcí a sníženou imunitou. V kolektivu je Eva dominantní a tvrdohlavá. S ostatními dětmi navazuje interakce bez závažnějších problémů.

Rodinná anamnéza

Eva pochází z úplné rodiny. Otec pracuje jako skladník, matka pracuje v bance na pozici úředníka. V rodině je dále bratr Ondřej. Se všemi členy má Eva dobrý vztah. S matkou má bližší vztah než s ostatními členy. Ondřej je přes týden na internátu. S otcem je vztah dobrý ne však výborný. Eva často dělá otcí „naschvály“ svojí tvrdohlavostí. Mezi její zájmy patří hra s panenkami, sledování dětských pořadů a hraní her na počítači.

Školní anamnéza

Ve třídě pracuje Eva podle individuálního vzdělávacího plánu za podpory asistentky. Školní práci je třeba zadávat v konkrétních úkolech s přesným vymezením. Je třeba využívat neustálého opakování nově naučených poznatků. Bez problémů zvládá násobilku do 3. Pro psaní využívá speciální písanky. Dodržuje bezproblémově pravidla při hodinách a o přestávkách. Vyžaduje pozornost asistentky neustále při plnění úkolů, jinak úkoly nedokončuje.

respondent	věk	zařazení ve třídě
Anna	22	třídní učitel
Barbora	35	asistent pedagoga
Eva	9	žákyně s Downovým syndromem
Anděla	11	žákyně třetí třídy
Karolína	9	žákyně třetí třídy
Markéta	10	žákyně třetí třídy
Veronika	10	žákyně třetí třídy

6 INTERPRETACE A ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Pro účely výzkumu byly stanoveny čtyři okruhy otázek zaměřené na zjištění informací o celkovém klimatu ve třetí třídě se žákem s Downovým syndromem. Otázky se týkali celkového vnímání žáka s Downovým syndromem spolužáky, jeho potřeb a edukace.

Okruh otázek č. 1 : Otázky týkající se prostředí třídy

Okruh otázek č. 2 : Otázky týkající se kolektivu třídy

Okruh otázek č. 3 : Otázky týkající se speciálních pomůcek

Okruh otázek č. 4 : Otázky týkající se učebního přístupu

Okruh otázek č. 1

Myslíš si, že se Eva cítí dobře ve vaší třídě?

Dle **Barbory** názoru svědčí o pozitivním vztahu k prostředí třídy, Evy neodmítavý postoj do ní jít.

Anna řekla, že Eva neprojevuje nevěli chodit do této třídy.

Spolužačky Evy shodně uvedli, že se Evě ve třídě líbí a jim také.

Eva sama potvrdila tvrzení a řekla, na otázku, ano.

Upravila bys nějak vaši třídu?

Barbora uvedla, že třídu speciálně upravovala o prázdninách a přizpůsobovala potřebám Evy i jejími. Například přidala nástěnku, kterou má Eva přímo naproti svojí lavici s různými taháky. Ale pokud by záleželo na Evě, nejraději by se celou dobu učila na koberci. Tam, ale neudělá tolik práce.

Anna odpověděla, že dala plnou důvěru asistentkám pro úpravu třídy, ona sama by uvítala větší prostory pro realizaci výuky.

Veronika by si přála více oken.

Karolína by ráda měla více místa v lavici.

Anděla by si přála sedět vedle Evy.

Markéta by velice chtěla více taháků na nástěnkách.

Eva řekla, že by chtěla v jejich učebním prostoru koberec.

Kde tráví Eliška přestávky/ volný čas?

Barbora řekla, že přestávky tráví Eva v zimě ve třídě v relaxační zóně, kde si hraje se Silvou⁴⁷ a Adélou. V létě tráví Eliška čas na zahradě u školy, kde musí mít neustálý dozor dospělé osoby protože ráda šplhá po výškách, kam ne vždy může.

Anna přiznává, že o přestávkách netráví s dětmi tolik času, z jejího pohledu tráví nejvíce času v relaxační zóně třídy.

Adéla s rázným tónem odpovídá, že s ní.

Ostatní spolužačky shodně uvedli shodu s tvrzením Barbory.

Eva sama potvrdila tvrzení, že nejvíce času tráví s Andělou a Soňou.

Jezdí Eva na školní výlety?

Barbora říká, že Eva nejedí na školní výlety avšak je to způsobeno pozdními návraty do školy, což znemožňuje Evy rodičům vyzvednutí svého dítěte.

Anna uvádí, že Eva bohužel nejedí i když by to pomohlo ke sblížení s ostatními žáky školy.

Anděla si myslí, že je to škoda. Ráda by s Evou trávila čas i na školních výletech.

Veronika, projevila nezájem o účast na výletech.

Karolína s Markétou uvedli shodnou odpověď. Nevadila by jim Eva na výletě, ale nejvíce vyhledávají společnost sebe navzájem.

⁴⁷ Soňa je žákyní druhé třídy s diagnózou Downův syndrom

Jaká je reakce Evy na příchod rodičů odpoledne?

Barbora uvádí, že pokud se Eva nachází v rozehrané hře, rodiče často ignoruje a snaží se tím prodloužit svůj pobyt ve škole. Její tvrdohlavost a odmítavý postoj trvá i několik desítek minut než je ochotna odejít. Dále dodává, že se Eva za celý den nezmíní o rodičích.

Anna dodává, že Eva chodí ráda do školy i ráno.

Anděla řekla, že ona sama je smutná, když odchází Eva domů, protože poté je v družině dlouho sama.

Veronika řekla, že se Eva občas vzteká, když musí odejít od rozestavěného lega.

Karolína si myslí, že Eva chodí domů ráda, ale většinou si jí už o družině nevšímá.

Okruh otázek č. 2

Býváš někdy s Evou při plnění úkolů při vyučování ve dvojici? Vybereš si ji sama od sebe nebo jsi k ní přidělena?

Barbora říká, že obvykle pracuje při hodině s Evou sama, ale občas ji přemluví, aby mohla pracovat ve dvojici s Andělou.

Anna uvedla, že se snaží Evu zapojit, pokud je to možné do různých aktivit při vyučování. Ne vždy je to prý možné. Jako třídní učitelka se snaží, aby byl ve třídě dobrý kolektiv.

Anděla řekla, že většinu hodiny pracuje se svojí asistentkou, ale pokud může, ráda pracuje s Evou.

Veronika uvedla, že s Evou moc ve dvojici není, ale pokud ano, tak jí to nevadí.

Karolína po delší odmlce vypověděla, že s Evou moc není při hodině. A pokud ano, řekne jí to paní učitelka.

Markéta stejně jako Karolína bývá s Evou ve dvojici spíš z donucení.

S kým tráví Eva ve škole nejvíce času?

Barbora uvedla, že Eva tráví vyučování s ní a přestávky s Andělou a Soňou. Pokud jsou nemocné tak se ostatní žákyně snaží Evu zapojit do jejich hry, ale na její popud.

Anna tvrdí, že Eva nejvíce vyhledává společnost Soni, protože si dívky hrají stejným způsobem.

Spolužačky Evy vyjádřily shodnou odpověď s asistentkou Barborou.

Chtěla bys být s Evou ve třídě až do deváté třídy?

Barbora tvrdí, že by zatím Evu ponechala ve stejné skupince dětí, ale je zde možnost na druhém stupni přeřazení Evy do speciální třídy v případě nutnosti a se souhlasem rodičů.

Anna odpověděla, že je pro zařazení Evy do speciální třídy na druhém stupni, protože by ve vyšším věku mohly vznikat problémy typické pro pubertální období.

Veronika, Karolína a Markéta uvedli stejnou odpověď, bez zaváhání by rády Evu mezi sebou měly až do devátého ročníku.

Myslíš si, že je Eva jiná než ty? V čem je jiná?

Barbora tvrdí, že Evy spolužačky zatím nevnímají naplno rozdíly mezi ní a jimi. Nedokáží ještě popsat v čem je jiná, ale myslí si, že si to rychle začnou uvědomovat v pozdějších ročnících.

Anna pozoruje, že dívky občas úplně zapomínají na Evy odlišnost. Což v některých situacích není žádoucí.

Veronika odpověděla, že Eva je jiná v učení, má jiné sešity a jinak si hraje. Na konci dodala, že nejsou přece všichni stejní.

Karolína řekla, že Eva má větší sílu než ona.

Markéta odpověděla, že Eva má jiné rysy obličeje.

Přijde za tebou někdy Eva o přestávce, že si, chce s tebou hrát?

Barbora říká, že Eva vyhledává o přestávkách společnost dětí, kromě Anděly spíš děti mladšího věku.

Anna uvedla, že Eva se zapojuje s ostatními žáky podkrovní třídy.

Veronika odpověděla, že Eva za ní přijde, pokud jsou její kamarádky nemocné a nemá si s kým hrát.

Karolína a Markéta spíš vyžadují společnost sebe navzájem

Přijdeš ty za Evou o přestávce, protože si chceš s ní hrát?

Barbora zmínila, že ostatní žákyně Evu samy od sebe příliš nevyhledávají, spíše se snaží na ni dohlížet a starat se o ni.

Anna tvrdí, že ostatní dívky mají většinou jednu „hlavní“ kamarádku a ostatní děti vyhledávají až ve chvílích, kdy chybí.

Veronika uvedla, že ne.

Karolína s Markétou tvrdí že ano, pokud si Eva hraje hru, která je baví.

Anděla řekla, že jsou s Evou velké kamarádky a tak spolu tráví volné chvíle ve škole.

Okruh otázek č. 3

Pořídila bys Evě nějakou speciální pomůcku?

Dle **Barbory** by Evě při hodinách pomohl tablet, který by jí zaujal a mohla si tam svoje pokroky zaznamenávat ve speciálních programech.

Anna uvedla, že aktivně speciální pomůcky nevyhledává. Naplno důvěřuje Barboře s jejím výběrem pomůcek pro Evu.

Veronika řekla, že by Evě pořídila tablet, aby si ho mohla půjčovat i ona sama.

Karolína si myslí, že Eva již nic víc nepotřebuje.

Markéta uvedla, že neví, co Eva potřebuje.

Myslíš si, že má Eva dostatek speciálních pomůcek?

Barbora tvrdí, že mají dostatek pomůcek. Jiné by nevyužili. Naopak říká, že jich mají až moc.

Anně připadá připravenost pomůcek od Barbory dostatečná.

Veronika, Anděla, Markéta i Karolína uvedli shodnou odpověď. Dle jejich mínění je počet Evy pomůcek dostatečný.

Chtěla bys některou z nich i ty sama?

Veronika řekla, že jí stačí vše co má k dispozici a Evy si při vyučovacích hodinách příliš nevšímá.

Karolína uvedla, že by ráda Evy taháky na nástěnce.

Markéta byla v rozpacích a pak pouze zavrtěla hlavou v nesouhlasném gestu.

Anděla sdělila, že má speciální pomůcky svoje, občas mají stejné

Myslíš si, že Eva může používat věci, které ty ne? (myšleno při hodině)

Barbora uvedla, že Evy spolužačky pravděpodobně nevnímají odlišnost Eviny výuky, a proto si nejsou zcela vědomy Evinými pomůckami.

Anna je toho názoru, že dívky nevnímají výuku Evy, jelikož jsou zaneprázdněny svými úkoly při výuce.

Veronika uvedla, že Eva má jiné učebnice a sešity.

Anděla sdělila, že ano. Už, ale nedokázala vysvětlit které.

Markéta je toho názor, že Eva má speciální pomůcky na matematiku.

Karolína nevěděla odpověď na tuto otázku.

Se kterou pomůckou pracuje Eva nejčastěji?

Barbora uvádí, že nejrozdílnější pomůcku, kterou používají oproti ostatním dětem je speciální písanka s jiným druhem písma, nežli mají ostatní děti ve třídě. Občas se může tedy stát, že je výrazný Evy rukopis oproti ostatním dětem

Anna sdělila, že bohužel není schopna odpovědět v souvislosti s její malou aktivitou vyučování Evy při výuce.

Veronika, Karolína, Anděla a Markéta nevěděly.

Okruh otázek č. 4

Může si Eva vybírat při vyučování, jaké úkoly bude plnit?

Barbora říká, „ *Většinou ne, mám svou přípravu a plán, ale ona zatím neprojevila touhu si vybírat. Kdyby jo, reagovala bych na to a připravila možnosti*“.

Anna uvádí, že Barbora je velice důsledná při výuce Evy. Nedává Evě prostor k přemýšlení nad výběrem činností a striktně se drží vyučovacího plánu.

Veronika sdělila, že Barbora přísný přístup, Evě říká, co má dělat.

Karolína uvedla, že Eva při hodinách nemá sklon k vybírání úkolů.

Markéta je toho názor, že ve škole si nikdo z žáků nemůže vybrat, jaký úkol budou plnit.

Anděla odpověděla, že pokud spolu při hodině pracují, mohou v určitých případech společně rozhodnout o tom, jakou práci vypracují.

Má Eva úlevy při vyučovacích hodinách?

Barbora uvádí, že Eva nemá zvláštní úlevy, pouze snížené výstupy.

Anna tvrdí, že Eva pracuje s Barborou velice svědomitě a snaží se dodržovat stejný přístup jako k ostatním žákyním.

Veronika řekla, že Eva mívá ve výjimečných případech přestávku dříve nebo nemusí dělat tolik úkolů při vyučování jako ony.

Anděla řekla, že má někdy přestávku s Evou dříve.

Markéta uvedla, že se Eva má stejnou strukturu hodiny jako ona a stejný názor zastávala i **Karolína**.

Mělo by se Evě pomáhat více než doted’?

Barbora uvádí, že jí má v plánu začít dávat spíše více volnosti a tím jí dát i větší zodpovědnost. Myslí tím přechod mezi třídami, chytání věcí a balení věcí.

Anna je toho názoru, že se Evě pomáhá v maximální možné míře, kterou je škola schopna poskytnout.

Veronika si myslí, že Eva má dostatek pomoci od Barbory.

Myslíš si, že Eva potřebuje asistentku?

Dle **Barbory** názoru, Eva asistentku potřebuje zejména pro potřebný individuální přístup a pozornost dospělého člověka, který jí poskytne zpětnou vazbu. Pokud by Eva neměla asistentku, neměla by ani speciální pomůcky a úkoly připravené na míru svým možnostem a schopnostem. Dále je toho názoru, že by nepřítomnost asistenta zapříčinila další negativní vývoj v dovednostech a schopnostech Evy. Dále Barbora sdělila obavy o další celkový vývoj dítěte i v oblasti socializace.

Anna si myslí, že Eva asistentku bezpodmínečně potřebuje. Její přítomnost je pro další rozvoj Evy velkým přínosem. Eva sama není schopna práce. Dále se Anna zmínila, že Eva v případě asistentky nemoci „dělá vylomeniny“ a proto zde asistentka působí i jako motivátor k činnosti. Lépe se zapojuje a orientuje i v sociálním prostředí za pomoci asistentku.

Veronika řekla, že Eva asistentku potřebuje a proto je dobré když s ní Eva tráví hodiny.

Karolína je toho názoru, že Eva asistentku potřebuje vzhledem k její vlastní bezpečnosti.

Markéta a Anděla uvedly shodu s předchozími tvrzeními.

Chtěla bys i ty asistentku?

Veronika řekla, že asistenta nepotřebuje. Radši spolupracuje s třídní učitelkou Annou.

Karolína uvedla, že by asistentku uvítala v hodinách matematiky.

Markéta uvedla, že při plném stavu ve třídě by asistentku využila vzhledem k jejím horším studijním výsledkům.

Může si Eliška dělat o přestávce, co ji napadne?

Barbora uvedla, že Eva o přestávkách může dělat skoro vše jako děti bez asistentek ale pouze v případě, že se předem nahlásí co bude dělat a kam jde. Nikdy nesmí místnost opustit bez Barbory vědomí.

Anna je toho názoru, že Eva může dělat cokoli o přestávce, ale za stálého dohledu Barbory vzhledem k Evy tendencím šplhat po výškách.

Veronika řekla, že si Eva nemůže dělat, co chce, vzhledem k její bezpečnosti. Je toho názoru, že Eva musí být pod neustálým dohledem.

Markéta řekla, že Eva si může dělat, co chce v případě, že ji to Barbora dovolí.

7 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Pro účely výzkumu byl použit kvalitativní výzkum. Pro sběr dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor a nezúčastněné pozorování. Analýza dat umožnila nyní zodpovědět následující výzkumné otázky.

Výzkumná otázka č. 1

- Jaký je vztah žáka s Downovým syndromem k prostředí školy?

Co se týče prostředí školy, na ně reaguje žákyně s Downovým syndromem v průměru pozitivně. Za největší pozitivum školy lze považovat venkovní prostory, kde tato žákyně za dozoru asistentky tráví většinu času (při vhodném počasí). Nevhodná jsou však zvířata, kterých se žákyně bojí, leč velmi pozitivně reaguje na koně. Kladný vztah k prostorám školy byl potvrzen reakcemi žákyně s Downovým syndromem na příchod rodičů.

Prostory družiny nejsou zcela vyhovující potřebám žákyně s Downovým syndromem. Avšak vybavenost je zcela dostačující. V družině se nachází hračky, které žákyně ke hře využívá. Nevýhodou družiny je kontakt s dětmi z celé školy, což není žádoucí vzhledem k tomu, že žákyně snáší hůře nadměrný hluk, proto z těchto prostor v případě velké koncentrace osob utíká. Výhodou je přítomnost asistentky v družině, která reaguje na každou vzniklou situaci a usměřuje její další vývoj žádoucím směrem.

Další učebny školy, které tato žákyně navštěvuje, jsou výtvarný ateliér, tělocvična, hudebna, speciální třída a takzvaná „domovská“ třída. Nejlépe žákyně s Downovým syndromem reaguje na „domovskou“ třídu, která je uzpůsobená přesně jejím vzdělávacím potřebám. A to co se týče rozestavení nábytku, tak i umístění sociálního zařízení přímo v prostorách třídy. Velice kladně přispívá k dobrému klimatu relaxační zóna. Oddělení vzdělávacího prostoru a relaxační zóny pomáhá této žákyni pochopit pravidla. Koberec vyvolává u dívky pocit relaxace a přestávkového režimu, a tak je umístěn pouze v relaxační zóně.

Přechody ze tříd vnímá žákyně pozitivně. Zejména je vítané přesné zaměření tříd na jednotlivé předměty, ve kterých žákyně nalézá řád a rychle se orientuje. V hudebně a tělocvičně se žákyně s Downovým syndromem pohybuje bez asistentky.

Dle názoru pisatelky této bakalářské práce jsou prostorná relaxační zóna a specializované učebny velkým přínosem pro žáky s Downovým syndromem, jelikož tak mohou lépe pochopit pravidla dané školy. Dále je vhodné třídy upravovat dle doporučení asistentů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Z údajů získaných v prvním výzkumném okruhu otázek lze vyvodit následující hypotézu.

H 1: Žák s diagnózou Downův syndrom má pozitivní vztah k prostředí školy, jsou-li ve školách přesně odděleny místnosti dle druhu výuky, nežli v případě je-li výuka realizována pouze v jedné třídě.

Výzkumná otázka č. 2

- Jak je přijímán žák s Downovým syndromem ostatními spolužáky?

Kolektiv třídy, ve které je žákyně s Downovým syndromem umístěna, přijímá žákyni pozitivně až ochrannitelsky. Vzhledem k malému počtu žáků má třídní učitel a asistentky velký vliv na vztahy ve třídě. Asistentka i třídní učitelka se snaží aktivně při vyučovacích hodinách zapojit tuto žákyni do aktivit, které jsou pro ni dle jejích schopností vhodné. Některé vyučovací předměty jako např. tělesnou a hudební výchovu žákyně absoluuje bez asistenta.

Co se týče složení třídy, velkou výhodou je přítomnost jiné žákyně se speciálními potřebami a vlastní asistentkou. Avšak žákyně vyhledává primárně dívku s Downovým syndromem z mladšího ročníku, zapojuje se výrazně také s žákyní s lehkým mentálním postižením.

Ostatní děti přijímá žákyně s Downovým syndromem bez obtíží, jejich společnost, ale příliš nevyhledává.

Při hodinách výuky se žákyně s Downovým syndromem aktivně zajímá o žákyni s lehkým mentálním postižením. Aktivity ve dvojici s ostatními s ostatními dětmi nevyhledává a stejný vztah funguje i naopak. Tento vztah je velice ovlivněn přítomností asistentky a přístupem třídní učitelky.

O přestávkách se opakuje podobný princip jako při výuce. Žákyně s Downovým syndromem aktivně vyhledává přítomnost žákyně s lehkým mentálním postižením a s Downovým syndromem z mladšího ročníku. Výhodou je propojenost prvních tří ročníků, kde tato žákyně

nalézá přítomnost jiné žačky se stejnou diagnózou. Ostatní žačky neprojevují odpor ani negativní reakce na hru s touto žákyní. Její společnost nevyhledávají, ale nevadí jim. K žákyni se chovají přátelsky a ochranně.

Dle názoru pisatelky této bakalářské práce je vhodné zařazení žákyně s Downovým syndromem do školy s dalším žákem s Downovým syndromem v podobné věkové kategorii či je prospěšné umístění se žákem s mentálním postižením v pásmu lehkého mentálního postižení.

Dle údajů získaných z výzkumného vzorku byla stanovena hypotéza:

H 2 : Žák s Downovým syndromem je přijímán pozitivně do kolektivu lépe ve třídách s více žáky se speciálními vzdělávacími potřebami než ve třídách pouze s intaktními žáky.

Výzkumná otázka č. 3

- Jak vnímají spolužáci žáka s Downovým syndromem speciální pomůcky tohoto žáka?

Žákyně s Downovým syndromem je při výběru speciálních pomůcek závislá na třídní učitelce a asistentce. Hlavním rozdílem oproti jejím vrstevníkům jsou použité učebnice v edukačním procesu. Žák s Downovým syndromem má snížené výstupy, proto není vhodné používat běžných učebnic a stejného edukačního tempa jako u jeho vrstevníků. Nutné je použití speciální písanky vzhledem ke snížené dovednosti jemné motoriky. Dále je žádoucí využití obrázkových pomůcek zejména v tréninku paměťových dovedností.

Ostatní žáci však nejsou zcela seznámeni s pomůckami žáka s Downovým syndromem a jeho vzdělávacími potřebami. Dle názoru pisatelky je vhodné žáky seznámit s těmito pomůckami a tím zabránit negativnímu přístupu k přijetí „výhod“ žákyně s Downovým syndromem.

Z výzkumu tohoto okruhu otázek vyplývá, že pomůcky jsou zajišťovány zejména asistentkou žákyně s Downovým syndromem. Výhodou je vytváření pomůcek na „míru“ dle potřeb a schopností žáka. Přípravou pomůcek stráví asistentka zhruba hodinu denně.

H 3 : Spolužáci žáka s Downovým syndromem nevnímají speciální pomůcky žáka s Downovým syndromem, pokud na ně nejsou přímo upozorněni.

Výzkumná otázka č. 4

- Jaký přístup je využíván při vzdělávání žáka s Downovým syndromem?

Z výzkumu vyplývá kladný vztah kolektivu spolužáků na přijetí asistentky žáka s Downovým syndromem vzhledem k jeho vzdělávacím potřebám.

Výuka žáka s Downovým syndromem je zcela závislá na přístupu asistenta. Důležitá je struktura hodin a vyučovací plán. Na náhlé situace a změny reaguje žák s Downovým syndromem špatně. Pokud je dodržována rutina, je žák s Downovým syndromem schopen pojmout větší množství informací. Nedílnou součástí vzdělávání žáka s Downovým syndromem je metoda opakování. Neustálý opakovací proces pomáhá žákovi udržet větší množství informací a tím i propojit nové vědomosti se stávajícími.

Velkou výhodou pro třídního učitele je přítomnost asistenta pro žáka s Downovým syndromem a tím umožnění stálého speciálního učebního režimu. Pro vzdělávání tohoto žáka je důležitý i osobní vztah s asistentem. Dítě lépe reaguje na přátelské vystupování, avšak s nutným autoritativním přístupem, jelikož děti s Downovým syndromem bývají mnohdy tvrdohlavé a vyžadují neustálou pozornost.

Co se týče struktury hodin, nemá žák s Downovým syndromem žádné úlevy při vyučování. Dodržován je také školní řád a pravidla dané školy a třídy.

Dle pisatelky je vhodné ve třídách se žákem s Downovým syndromem děti postupně obeznamovat se schopnostmi a potřebami tohoto žáka a tím zamezit negativním reakcím na menší výkony při výuce. Autorka dále zastává názor, že takovéto přiblížení by napomohlo k většímu ocenění výkonů žáka s Downovým syndromem vrstevníky, což by mohlo být pro tohoto žáka velkou motivací.

H 4: Práce s žákem s Downovým syndromem se lépe realizuje na základě autoritativního přístupu nežli na základě jiných přístupů.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo zjištění ideálního prostředí pro žáka s diagnózou Downův syndrom na prvním stupni základní školy s ohledy na kolektiv třídy. Využití speciálních pomůcek k edukaci a edukačních přístupů k žákovi s touto diagnózou.

Přiblížení tématu problematiky Downova syndromu bylo realizováno pomocí teoretické části. Nedílnou součástí Downova syndromu je mentální postižení a tak první kapitola teoretické části se věnuje charakteristice a klasifikaci mentálního postižení, dále se zaměřuje na Downův syndrom, který je způsobený chromozomální odchylkou a to přesněji nadbytečností 21. chromozomu. Downův syndrom vzniká již v období prenatálním a je ovlivněn mnoha faktory, z nichž některé nejsou dosud známy. Tato kapitola se též zabývá specifiky vývoje dětí s Downovým syndromem a to zejména v období školního věku, na který je cíleno v praktické části. Toto období je důležitým mezníkem ve vývoji dětí s Downovým syndromem, kdy získává mnoho potřebných dovedností důležitých pro další vývoj.

Druhá kapitola je zaměřena na vzdělávání a výchovu dětí s Downovým syndromem. Zaměřuje se nejenom na působení školy, ale také na situaci v rodině což spolu úzce souvisí a ovlivňuje se navzájem. Pozitivní přijetí dítěte s Downovým syndromem ovlivňuje i školní výsledky tohoto jedince. Dále je v této kapitole popsán legislativní rámec, dle něhož jsou žáci s Downovým syndromem vzděláváni. Díky zákonu **561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání** je možno vzdělávat tyto žáky na všech typech základních škol a jsou jim přizpůsobeny podmínky. Dále je pro účely vzdělávání těchto žáků stanoven rámcový vzdělávací program. Žáci s Downovým syndromem mají možnost vzdělávat se na základní škole praktické, speciální ale hlavně na základní škole běžného typu či alternativní základní škole.

Poslední kapitola teoretické části se zaměřuje na edukaci žáku s Downovým syndromem v užším slova smyslu. Zejména se věnuje pedagogickým aspektům integrace žáků s Downovým syndromem, které zahrnují klima školy, klima třídy, osobnost učitele a zejména asistenta pedagoga. Dále se soustředí na didaktiku užitou pro vzdělávání těchto jedinců a to na její zásady využití při výuce tak její metody. Nedílnou součástí této kapitoly je individuální vzdělávací plán, který je vytvářen nejenom pro žáky s Downovým syndromem. Důležitým je zejména v kontextu naplnění individuálních potřeb žáka.

Na teoretickou část navazuje část praktická. Kvalitativní výzkum byl zaměřen na prostředí školy a aspekty s ním související, v němž se nachází žák s Downovým syndromem s ohledy na potřeby kolektivu třídy, ale i žáka samotného. Tento výzkum probíhal na základě polostrukturovaného rozhovoru a nezúčastněného pozorování. Předem byli sestaveni výzkumné otázky, pomocí nichž byl rozhovor sestaven a realizován.

Výzkum zjistil, že žák s Diagnózou Downův syndrom vnímá prostředí školy pozitivně na základě dobrého pochopení pravidel a to zejména v závislosti na oddělení vyučovacího prostředí od relaxačního. Významným zjištěním byly reakce žáka na vymezení tříd k přesnému účelu, což pozitivně působilo na pochopení pravidel dané školy. Toto rozložení učeben dodává tomuto žákovi potřebnou jistotu.

Dále výzkum stanovil vnímání žáka s Downovým syndromem ostatními spolužáky. Výsledkem bylo pozitivní vnímání přítomnosti žáka s Downovým syndromem. Významným faktorem, který ovlivnil přijetí tohoto žáka do třídního kolektivu, byla přítomnost dalšího žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Případně přítomnost dalšího žáka s Downovým syndromem ve stejné základní škole.

Žák s Downovým syndromem využívá při vyučovacích hodinách speciální pomůcky. Výzkum došel k výsledku, že spolužáci tohoto žáka nevnímají, jaké speciální pomůcky žák s Downovým syndromem využívá a to může ovlivnit přijetí tohoto žáka do třídního kolektivu.

Pokud je u žáka s Downovým syndromem využíváno autoritativního přístupu a zásad názornosti vykazuje tento žák vyšších výsledků, než v případě demokratického přístupu. Tento žák vyžaduje strukturu hodin a přesně stanovená pravidla. Proto je dodržování striktního přístupu žádoucí.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

- BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4
- ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9
- KOZÁKOVÁ, Zdeňka, Lucia PASTIERIKOVÁ a Olga KREJČÍŘOVÁ. *Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3714-9
- MICHALÍK, Jan. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-859-3.
- SELIKOWITZ, Mark. *Downův syndrom: definice a příčiny, vývoj dítěte, výchova a vzdělání, dospělost*. Vyd. 2. Přeložil Dagmar TOMKOVÁ. Praha: Portál, 2011. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-7367-882-1. Str 37-38
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5
- VOKÁČ, Petr. *Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. 6., přepracované vydání. Třinec: Resk, spol. s r.o., 2016. ISBN 978-80-87675-13-7.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN isbn978-80-247-1733-3.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-326-0

Seznam použitých zahraničních zdrojů

- TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer (IuraEdition). ISBN: 8080781989

Seznam použitých internetových zdrojů

- AKTUÁLNĚ - ÚMLUVA O PRÁVECH DÍTĚTE - UNICEF.CZ. *Český výbor pro UNICEF - unicef.cz* [online]. Copyright © 2004 [cit. 10. 12. 2017]. Dostupné z: <http://www.unicef.cz/aktualne/umluva-o-prevechditete>
- ALTERNATIVNÍ ŠKOLY. [online]. [cit. 20. 12. 2017]. Copyright © 2001 Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/pouzite-termíny/alternativni-skoly>
- KLIMA ŠKOLY | INKLUZIVNÍ ŠKOLA. UVODNI STRANKA | INKLUZIVNÍ ŠKOLA [online]. [cit. 21. 12. 2017]. Copyright © 2001 Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/klima-skoly>
- NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ [online]. [cit. 21.12.2017]. Copyright ©. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/6.TMZ_SPP_Klima_skolni_tridy.pdf
- NÁPLŇ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA [online]. [cit. 22.12.2017]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/napln-prace>
- SYSTÉMOVÁ PODPORA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR. [online]. [cit. 17.02.2018]. Dostupné z: http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/MP_Metodika_AP.pdf.
- ZÁKONY PRO LIDI - SBÍRKA ZÁKONŮ ČR V AKTUÁLNÍM KONSOLIDOVANÉM ZNĚNÍ. [online]. [15. 12. 2017]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast3>

SEZNAM ZKRATEK

IVP - Individuální vzdělávací plán

RVP LMP - Rámcový vzdělávací program základního vzdělání pro žáky s lehkým mentálním postižením

RVP ZŠŠ – Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Připravený rozhovor.....	I
--------------------------------------	---

Příloha A – Připravený rozhovor

Okruh otázek č. 1 : Otázky týkající se prostředí třídy

- Myslíš si, že se Eliška cítí dobře ve vaší třídě?
- Upravila bys nějak vaši třídu?
- Kde tráví Eliška přestávky/ volný čas?
- Jaká je reakce Elišky na příchod rodičů odpoledne?
- Jezdí Eliška na školní výlety?

Okruh otázek č. 2 : Otázky týkající se kolektivu třídy

- Býváš někdy s Eliškou při plnění úkolů při vyučování ve dvojici? Vybereš si ji sama od sebe nebo jsi k ní přidělena?
- S kým tráví Eliška ve škole nejvíce času?
- Chtěla bys být s Eliškou ve třídě až do deváté třídy?
- Myslíš si, že je Eliška jiná než ty? V čem je jiná?
- Přijde za tebou někdy Eliška o přestávce, že jsi chce s tebou hrát?
- Přijdeš ty za Eliškou o přestávce, protože si chceš s ní hrát?

Okruh otázek č. 3 : Otázky týkající se speciálních pomůcek

- Pořídila bys Elišce nějakou speciální pomůcku?
- Myslíš si, že má Eliška dostatek speciálních pomůcek?
- Chtěla bys některou z nich i ty sama?
- Myslíš si, že Eliška může používat věci, které ty ne? (myšleno při hodině)
- Se kterou pomůckou pracuje Eliška nejčastěji?

Okruh otázek č. 4 : Otázky týkající se učebního přístupu

- Může si Eliška vybírat při vyučování, jaké úkoly bude plnit?
- Má Eliška úlevy při vyučovacích hodinách?
- Mělo by se Elišce pomáhat více než doted'?
- Myslíš si, že Eliška potřebuje asistentku?
- Chtěla bys i ty asistentku?
- Může si Eliška dělat o přestávce, co ji napadne?

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Veronika Pavlíková

Obor: 7506R002 - Speciální pedagogika - vychovatelství (Bc. SPPGV Voš)

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Žák s diagnózou Downův syndrom na základní škole

Rok: 2018

Počet stran textu bez příloh: 50

Celkový počet stran příloh: 1

Počet titulů českých použitých zdrojů: 11

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 1

Počet internetových zdrojů: 7

Vedoucí práce: PhDr. Josef Novotný, CSc.