

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

ÚSTAV SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÝCH STUDIÍ

Bakalářská práce

Inkluze chlapce předškolního věku s Edwardsovým syndromem

Ester Lungová

Učitelství pro mateřské školy a speciální pedagogika

Olomouc 2024

Vedoucí práce: prof. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Inkluze chlapce předškolního věku s Edwardsovým syndromem“ vypracovala sama pod odborným vedením. Dále prohlašuji, že všechny užití zdroje jsou zahrnuty v seznamu použité literatury.

V Olomouci, dne

.....

podpis autora

Tímto bych chtěla poděkovat paní prof. Mgr. Kateřině Vitáskové, Ph.D. za odborné vedení, věcné připomínky a cenné rady při vedení mé bakalářské práce.

ANOTACE

| | |
|--------------------------|--------------------------------------|
| Jméno a příjmení: | Ester Lungová |
| Katedra: | Ústav speciálněpedagogických studií |
| Vedoucí práce: | prof. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D. |
| Rok obhajoby: | 2024 |

| | |
|------------------------------------|---|
| Název práce: | Inkluze chlapce předškolního věku s Edwardsovým syndromem |
| Název v angličtině: | Inclusion of a Boy with Edwards Syndrome in Preschool |
| Zvolený typ práce: | Výzkumná práce |
| Anotace práce: | Tato bakalářská práce se zaměřuje na analýzu efektivity inkluzivního vzdělávání prostřednictvím případové studie předškolního dítěte s Edwardsovým syndromem docházejícího do běžné mateřské školy. Teoretická část práce se zabývá problematikou inkluzivního vzdělávání a charakteristikou Edwardsova syndromu. Praktická část obsahuje případovou studii, která hodnotí úspěšnost začlenění tohoto dítěte do běžné mateřské školy a zkoumá dopad inkluzivního vzdělávání na jeho rozvoj. |
| Klíčová slova: | Edwardsův syndrom, inkluze, inkluzivní vzdělávání, předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami |
| Anotace v angličtině: | This bachelor's thesis focuses on the analysis of the effectiveness of inclusive education through a case study of a preschool child with Edwards syndrome attending a regular kindergarten. The theoretical part of the thesis deals with the issue of inclusive education and the characteristics of Edwards syndrome. The practical part contains a case study that evaluates the success of integrating this child into a regular kindergarten and examines the impact of inclusive education on his development. |
| Klíčová slova v angličtině: | Edwards syndrome, inclusion, inclusive education, preschool education for children with special educational needs |
| Přílohy vázané v práci: | Příloha č. 1: Rozhovor s matkou chlapce Příloha č. 2: Rozhovor s asistentkou chlapce Příloha č. 3: Anonymizovaný informovaný souhlas účastníka výzkumu |
| Rozsah práce: | 51 |
| Jazyk práce | Český jazyk |

OBSAH

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD | 7 |
| 1 INKLUZE A INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ..... | 9 |
| 1.1 Vývoj postoje společnosti k začleňování jedinců s postižením..... | 9 |
| 1.1.1 Represivní přístup | 9 |
| 1.1.2 Charitativní přístup | 10 |
| 1.1.3 Humanistický přístup | 10 |
| 1.1.4 Rehabilitační přístup | 10 |
| 1.1.5 Preventivně-integrační přístup | 11 |
| 1.1.6 Inkluzivní přístup | 11 |
| 1.2 Vývoj postoje společnosti ke vzdělávání jedinců s postižením..... | 11 |
| 1.2.1 Exkluze..... | 12 |
| 1.2.2 Segregace | 12 |
| 1.2.3 Integrace..... | 12 |
| 1.2.4 Inkluze..... | 12 |
| 1.3 Inkluzivní vzdělávací prostředí | 13 |
| 1.3.1 Znaky inkluzivního vzdělávacího prostředí | 13 |
| 1.3.2 Pedagog v inkluzivním vzdělávacím prostředí | 14 |
| 1.3.3 Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávacím prostředí | 15 |
| 1.4 Inkluze v mateřských školách | 16 |
| 1.4.1 Charakteristika dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami | 18 |
| 2 EDWARDSŮV SYNDROM..... | 19 |
| 2.1 Trizomické syndromy | 19 |
| 2.1.1 Downův syndrom | 19 |
| 2.1.2 Patauův syndrom | 20 |
| 2.1.3 Edwardsův syndrom..... | 20 |
| 2.2 Příčiny vzniku Edwardsova syndromu | 20 |
| 2.3 Znaky Edwardsova syndromu | 20 |
| 2.4 Předškolní vzdělávání dítěte se syndromovou vadou..... | 21 |
| 3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ CHLAPCE S EDWARDSOVÝM SYNDROMEM | 24 |
| 3.1 Cíle výzkumného šetření a použitá metodologie..... | 24 |
| 3.2 Popis prostředí realizace výzkumu | 25 |
| 3.3 Kazuistika chlapce s Edwardsovým syndromem | 26 |
| 3.3.1 Diagnóza chlapce | 26 |
| 3.3.2 Nástup chlapce do mateřské školy | 27 |
| 3.3.3 Strategie a podpurná opatření pro rozvoj a začlenění dítěte | 29 |

| | |
|---|-----------|
| 3.3.4 Rozvoj chlapce po 3 letech docházky do mateřské školy | 30 |
| 3.4 Výsledky výzkumného šetření | 33 |
| 3.5 Diskuze | 35 |
| ZÁVĚR | 37 |
| POUŽITÁ LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE | 39 |
| SEZNAM TABULEK | 43 |
| SEZNAM PŘÍLOH | 44 |

ÚVOD

V současném moderním vzdělávání má inkluzivní přístup klíčový význam z toho důvodu, že se snaží zajistit, aby vzdělávací prostředí bylo přístupné a podpůrné pro všechny žáky. Inkluzivní vzdělávání se zaměřuje na poskytování rovných a dostupných vzdělávacích možností pro všechny jednotlivce bez ohledu na jejich individuální schopnosti nebo odlišnosti. Tento přístup následuje hodnoty demokratické společnosti a přispívá k vytváření inkluzivního prostředí, ve kterém má každý možnost rozvíjet se a přispívat k celkovému pokroku.

Hlavním cílem této bakalářské práce je analyzovat efektivitu inkluzivního vzdělávání konkrétního případu chlapce s Edwardsovým syndromem. Práce se zaměřuje na zhodnocení úspěšnosti jeho začlenění do mateřské školy a dopad inkluzivního vzdělávání na rozvoj dítěte.

Teoretická část práce se nejprve zaměřuje na rozbor inkluzivního vzdělávání a je v ní popsán jeho koncept, principy a cíle. Dále se tato část specificky věnuje Edwardsovu syndromu a jsou v ní podrobněji rozebrány jeho charakteristiky a výzvy spojené s inkluzivním vzděláváním jedinců s touto genetickou poruchou. V teoretické části práce je použita citační norma ČSN ISO 690:2022.

V praktické části je provedena konkrétní případová studie, která zkoumá inkluzivní vzdělávání chlapce, kterému byl diagnostikován Edwardsův syndrom. Součástí této studie jsou rozhovory s matkou chlapce, s jeho asistentkou a také analýza dostupné dokumentace týkající se chlapce s Edwardsovým syndromem dokumentující jeho pokroky v prostředí běžné mateřské školy.

Teoretická část

1 INKLUZE A INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Inkluze a inkluzivní vzdělávání představují klíčové koncepty v moderním vzdělávacím prostředí, které se stávají stále důležitějšími ve snaze o zajištění rovných příležitostí pro všechny žáky. Inkluzivní vzdělávání je založeno na přesvědčení, že všechny děti mají právo být vzdělávány se svými vrstevníky a ve školách v místě bydliště, tedy bez nutnosti využití speciálních vzdělávacích institucí (Co je inkluze ve škole, 2024).

Cílem této kapitoly je vymezit základní definice termínů a konceptů souvisejících s inkluzí a inkluzivním vzděláváním, přičemž tato úvodní část poslouží jako základ pro další zkoumání inkluzivního vzdělávání v kontextu chlapce s Edwardsovým syndromem. Součástí této kapitoly je také pojednání o vývoji postoje společnosti k začleňování a vzdělávání jedinců s postižením a inkluzi v mateřských školách.

1.1 Vývoj postoje společnosti k začleňování jedinců s postižením

Různá období lidské historie přinesla různé přístupy k začleňování jedinců s postižením do společnosti promítajících se do rozdílných strategií a postojů, které společnost vůči těmto jedincům přijímala. Podle převládajících tendencí v postojích společnosti k jednotlivcům či skupinám s různými formami postižení a znevýhodnění v historických etapách lze identifikovat následující přístupy společnosti k jejich začleňování:

- represivní přístup,
- charitativní přístup,
- humanistický přístup,
- rehabilitační přístup,
- preventivně-integrační přístup,
- inkluzivní přístup (Slowík, 2016).

1.1.1 Represivní přístup

V průběhu starověku bylo běžné, že se společnost zbavovala nemocných a postižených jedinců – například ve starověké Spartě byly zabíjeny slabé děti, které by nevydržely tvrdou výchovu. Likvidace jedinců s handicapem a tvrdá represivní opatření vůči nim byly velmi rozšířené především z důvodu nedostatečného rozvoje speciální lékařské a výchovné péče v té době. Tento přístup nicméně nelze generalizovat, protože existují důkazy o opačných tendencích v postojích ke znevýhodněným jedincům. Dochované dokumenty o zákonných systémech starověkých civilizací jako jsou Mezopotámie, Babylon, Řecko a Řím ukazují, že existovala přísná opatření zajišťující povinnou ochranu a péči pro různě postižené jedince.

Povinnost starat se o tyto jedince měli rodinní příslušníci a v případě potřeby byla péče poskytována i obcí nebo státem. Z uvedeného vyplývá, že i přes to, že represivní přístup v tomto období převládal, neuplatňovaly jej všechny civilizace spojené s tímto historickým obdobím (Slowík, 2016).

1.1.2 Charitativní přístup

Tento přístup je typický zejména pro raný a vrcholný středověk spjatý s křesťanstvím, kdy se na člověka se znevýhodněním pohlíželo jako na objekt milosrdenství. V důsledku propojení státu a církve, která zaujímal postoj ochrany a pomoci vůči postiženým osobám, docházelo ke vzniku řeholních řádů, klášterních špitálů a hospiců, jejichž činnost byla zaměřena právě na péči o tyto osoby (Slowík, 2016; Zilcher a Svoboda, 2017). Autoři dále uvádí, že charitativní přístup lze spatřit i *“v rámci islámské věrouky, kde je handicap vnímán jako nutný jev a zkouška, za níž je odměněn jak postižený, který obstál v těžké životní zkoušce, tak i společnost, která se o něho dokáže postarat.”* (Zilcher a Svoboda, 2017, str. 6) Přestože úroveň péče a pomoci nebyla napříč institucemi unifikovaná a závisela spíše na přístupu samotných pečujících osob, lze jednoznačně říci, že v celkovém stanovisku k osobám se znevýhodněním došlo k výraznému zlepšení (Slowík, 2016).

1.1.3 Humanistický přístup

V novověku došlo v důsledku rozvoje vědeckého poznání a medicíny také k rozvoji programové péče o jedince s postižením. Tato programová péče se projevovala ve specializaci v přístupu k jedincům s různými druhy postižení, přičemž důraz byl kladen na to, aby těmto lidem nejenže byla poskytnuta pomoc, díky které mohli přežít, ale také zajištěna jistá životní úroveň. Pro toto období je rovněž charakteristické rozsáhlé zakládání institucí, jež se specializovaly na poskytování pomoci a péče osobám s různými formami znevýhodnění (Slowík, 2016).

1.1.4 Rehabilitační přístup

Období přelomu 19. a 20. století, jehož charakteristické rysy ve vztahu k postiženým osobám v Československu ve skutečnosti byly patrné až do konce 80. let, bylo charakteristické snahou o rehabilitaci člověka se znevýhodněním, tedy jeho navrácení se k životu v běžné společnosti. Přestože myšlenka rehabilitačního přístupu byla jednoznačně pokroková, měl tento přístup i své negativní aspekty – osoby, který nebyly schopné v očekávaném rozsahu a čase znovu nabýt požadovanou způsobilost, byly často umístovány do objektů institucionální péče (Slowík, 2016). Toto je dle Slowíka (2016) patrné

v československé společnosti zejména v 2. polovině 20. století, kdy docházelo k cílené a programové segregaci skupin osob s různými druhy postižení. Autor dále uvádí, že následky tohoto přístupu jsou dodnes patrné v postojích starších generací, přičemž Zilcher a Svoboda (2017, str. 7) dodávají, že je lze pozorovat „i v nezanedbatelné části širší pedagogické veřejnosti.“

1.1.5 Preventivně-integrační přístup

Po druhé světové válce začaly ve vyspělých zemích vzrůstat snahy o cílenou prevenci postižení, včetně úsilí o minimalizaci rizika narození dítěte s vrozenou vadou či poruchou. Zároveň se začala prosazovat snaha o co největší integraci osob se zdravotním postižením do běžné společnosti, což se v Česku začalo výrazněji projevovat až počátkem devadesátých let minulého století. Tento přístup však kladl větší důraz na individuální podporu než na širší osvětu společnosti, což vedlo k nedostatečné připravenosti a nevstřícným postojům většinové populace vůči lidem s postižením (Slowík, 2016).

1.1.6 Inkluzivní přístup

Inkluzivní přístup se vyznačuje přirozeným začleňováním osob s postižením do běžné společnosti. Ve výchově, vzdělávání a začleňování osob s postižením jsou namísto speciálních prostředků preferovány běžné postupy s ohledem na možnosti konkrétních osob a situace (Slowík, 2016). Slowík (2016) dále uvádí, že inkluzivní přístup se v české společnosti začíná uplatňovat po vstupu do Evropské unie, Zilcher a Svoboda (2017) nicméně dodávají, že se naše společnost i vzdělávací systém s tímto trendem vyrovnávají velmi pomalu.

1.2 Vývoj postoje společnosti ke vzdělávání jedinců s postižením

Stejně jako se vyvíjely postoje společnosti ke začleňování jedinců s postižením, docházelo k proměnám postojů k jejich vzdělávání. Německý speciální pedagog Marcus Scholz v publikaci *Integration und Inklusion* z roku 2007 základní přístupy ke vzdělávání vymežil následovně:

- exkluze,
- segregace,
- integrace,
- inkluze (Scholz, 2007).

1.2.1 Exkluze

Exkluze je přístup, kdy jsou určité osoby nebo skupiny zcela vyloučeny ze vzdělávacího systému kvůli nesplnění určitých požadavků stanovených nadřízenými orgány. Jedinci a skupiny, kteří se stali objektem exkluze, jsou zbaveni práva a možnosti účastnit se vzdělávacích aktivit (Scholz, 2007). Zilcher a Svoboda (2017) uvádějí, že takovou skupinou byly v naší zemi například děti takzvaně „osvobozené od vzdělávání“.

1.2.2 Segregace

Segregační přístup se vyznačuje tím, že jsou vzdělávané děti rozdělovány podle dopředu vymezených kritérií na určité podskupiny, přičemž tento přístup vychází z předpokladu, že nejvhodnější podmínek pro vzdělávání je dosahováno v homogenních skupinách. Vzdělávací systém sestává ze dvou základních subsystémů, a to běžných škol a soustavy škol speciálních, které jsou dále členěny především podle typu postižení nebo podle míry jeho závažnosti (Scholz, 2007).

1.2.3 Integrace

Pro model integrace je charakteristické, že lidé s postižením mohou s podporou, například asistentem, navštěvovat běžné školy. V praxi nicméně platí, že tento systém je stejně jako předchozí uvedený duální a uplatňuje se v něm jak integrativní, tak segregativní přístup – v případě, že je integrace neúspěšná, může být dítě vráceno do speciální školy nebo zařízení (Scholz, 2007; Zilcher a Svoboda, 2017).

1.2.4 Inkluze

V rámci inkluzivního vzdělávacího přístupu je různorodost považována za normální, přičemž každý student nebo osoba je vnímána jako individuální a mající jak své silné, tak slabé stránky. Od segregace je v inkluzivním přístupu ustupováno, osoby se speciálními vzdělávacími potřebami jsou začleňovány do běžných tříd a různorodost kolektivů je ve výuce vítána (Scholz, 2007).

S počtem autorů zabývajících se inkluzí ve vzdělání se pojí různorodost perspektiv na definici tohoto konceptu. Například v rámci programu *Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi* bylo inkluzivní vzdělávání nebo inkluze definováno jako praxe zařazování všech dětí do běžné školy, pokud je tato škola na inkluzi patřičně připravena. Dle této definice pro inkluzivní školu dále platí, že v ní nejsou oddělovány děti se speciálními vzdělávacími potřebami od dětí bez těchto potřeb (Co je inkluze, 2024).

Další definice, dle Zilchera a Svobody (2019, str. 30), říká, že „*inkluzie je vytváření takových podmínek ve vzdělávání, které umožňují co nejméně restriktivní prostředí, aby se v něm mohli úspěšně vzdělávat všichni žáci bez rozdílu, a aby z daného stavu těžili všichni žáci, rodiče, učitelé i celá komunita v okolí školy.*“

Ačkoliv jsou uvedené definice inkluze ve vzdělávání rozdílné, jejich základní idea je společná – vytvářet prostředí, ve kterém se mohou současně vzdělávat žáci s různými individuálními potřebami.

1.3 Inkluzivní vzdělávací prostředí

Inkluzivní vzdělávání se zakládá na principu aktivního začlenění všech studentů do vzdělávacího procesu. V rámci inkluzivní školy mají všichni žáci, bez ohledu na jejich individuální potřeby či znevýhodnění, příležitost společně se učit v prostředí, které podporuje rozmanitost a respektuje jedinečné schopnosti a potřeby každého žáka. Učitelé se zaměřují na identifikaci specifických vzdělávacích potřeb každého žáka a aplikují různá opatření, aby zajistili efektivní a podpůrné prostředí, které podporuje úspěch a inkluzi všech jedinců. Kromě toho je pro fungování inkluzivního vzdělávacího prostředí zásadní také aktivní spolupráce a interakce mezi učiteli, žáky a rodiči, kteří společně přispívají k podpoře a úspěchu každého žáka (Principy inkluzivního vzdělávání, 2021).

1.3.1 Znaky inkluzivního vzdělávacího prostředí

Klíčové aspekty, které charakterizují inkluzivní vzdělávací prostředí, jsou v této části systematicky rozděleny do čtyř hlavních skupin, a to z hlediska prostředí podporujícího, respektujícího, přístupného a výukově diferencovaného. Toto rozdělení je inspirováno a čerpá z publikace *Ukazatel inkluze* (Booth a Ainscow, 2002).

Podporující prostředí

Inkluzivní prostředí je takové prostředí, v němž se *každý cítí vítán*. Toto prostředí je otevřeno všem žákům, tedy například také žákům s postižením nebo žákům z různých etnických kultur. Důležitou součástí inkluzivního prostředí je, že *si studenti navzájem pomáhají*, to znamená, že nejenže vyhledávají pomoc od ostatních studentů, ale sami ji také ostatním nabízejí, pokud je to zapotřebí. Další významnou charakteristikou tohoto prostředí je *vzájemná úcta mezi zaměstnanci školy a studenty*. V neposlední řadě je pro toto prostředí typické, že *mezi zaměstnanci školy a rodiči nebo pečovateli existuje partnerský vztah*, což umožňuje efektivní spolupráci mezi všemi členy školní komunity (Booth a Ainscow, 2002).

Respektující prostředí

V inkluzivním vzdělávacím prostředí je důležitá *dobrá spolupráce mezi zaměstnanci školy*. Zaměstnanci spolu jednají s úctou bez ohledu na jejich pracovní zařazení, pohlaví nebo etnickou příslušnost. V celém spektru tohoto prostředí, zahrnujícím zaměstnance školy, studenty a rodiče, je *sdílena myšlenka inkluze*, tedy například, že jsou oceňovány rozdíly mezi jednotlivci a existuje společné odhodlání omezovat nerovné příležitosti ve škole. Inkluzivní škola *usiluje o minimalizaci všech forem diskriminace a její zaměstnanci se snaží odstraňovat překážky v učení* (Booth a Ainscow, 2002).

Přístupné prostředí

Inkluzivní škola *dbá na to, aby přijímala žáky ze své spádové oblasti*. Tyto žáky (nebo jejich rodiče) podporuje v tom, aby se na školu zapsali bez ohledu na dosažené výsledky nebo postižení, případně ty, kteří již navštěvují speciální školy, podporuje v tom, aby na školu přestoupili. Rovněž dbá na to, aby byly *její prostory fyzicky dostupné všem osobám*, například usiluje nejen o dostupnost tělesně postiženým osobám, ale také osobám se sluchovým postižením, zrakovým postižením nebo osobám nevidomým. V neposlední řadě má inkluzivní prostředí *pomáhat novým studentům, aby si ve škole zvykli* (Booth a Ainscow, 2002).

Výukově diferencované prostředí

Výuka v inkluzivním prostředí je *plánována tak, aby byli vzděláváni všichni žáci*. Takto plánovaná výuka má za cíl podporu učení, nikoli splnění osnov. Ve výuce se rovněž dbá na *zapojení všech studentů*. U studentů se také *rozvíjí porozumění odlišnostem*, a to například podněcováním spolupráce se studenty s odlišným zázemím, tělesným postižením nebo etnickým původem (Booth a Ainscow, 2002).

1.3.2 Pedagog v inkluzivním vzdělávacím prostředí

Role pedagoga v inkluzivním vzdělávacím prostředí je naprosto klíčová a od jeho přístupu k inkluzivnímu vzdělávání se odvíjí jeho efektivita. Svoboda a Zilcher (2019) tvrdí, že skutečně inkluzivní učitel je ten, který je schopen vyvíjet a používat takové metody, které budou efektivní pro nabývání dovedností žáků a současně budou *vhodně podporovat proces sociální integrace všech žáků ve třídě*. Dále také dodávají, že jejich pozitivní postoj k inkluzi může vést k větší ochotě při práci s jedinci, u kterých je potřeba využívat podpůrná opatření, přičemž tento postoj může ovlivňovat sebedůvěra ve schopnost být dobrým učitelem.

Pro dosažení úspěchu v inkluzivním vzdělávacím prostředí je nezbytné, aby učitelé disponovali širokým spektrem kompetencí, tedy souhrnem dovedností, znalostí

a schopností, které jsou nezbytné pro úspěšné plnění úkolů a požadavků inkluzivního vzdělávání. Například dokument *Profile of inclusive teachers* (2012; dále Profil), vydaný Evropskou agenturou pro speciální a inkluzivní vzdělávání, klíčové kompetenční oblasti vymezuje ve čtyřech kategoriích na základě hodnot podstatných pro efektivní inkluzivní vzdělávání, přičemž každé kategorii přiřazuje dvě oblasti. Toto rozdělení ilustruje následující tabulka (Tabulka 1), která kromě samotného Profilu čerpá také z překladu části tohoto dokumentu v publikaci *Inkluzivní vzdělávání* (2019).

Tabulka 1: Kompetence pedagoga v inkluzivním vzdělávacím prostředí
(Profile of Inclusive Teachers, 2012; Svoboda a Zilcher, 2019)

| Kategorie dle klíčových hodnot | Kompetenční oblast |
|--------------------------------|---|
| Oceňování různorodosti žáků | Učitel má znalost koncepce inkluzivního vzdělávání. |
| | Učitel má kladný názor na inkluzivní vzdělávání. |
| Podporování všech žáků | Učitel podněcuje akademické, praktické, sociální a emoční dovednosti všech žáků. |
| | Učitel používá efektivní výukové metody v heterogenních třídách. |
| Spolupráce s ostatními | Učitel spolupracuje s rodiči a rodinami. |
| | Učitel spolupracuje s ostatními pedagogickými pracovníky. |
| Osobní profesionální rozvoj | Učitelé jsou schopni pravidelně a systematicky reflektovat svou praxi. |
| | Učitelé se kontinuálně vzdělávají nad rámec dovedností a znalostí, které získali v akademické přípravě. |

1.3.3 Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávacím prostředí

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, jehož úkolem je poskytovat individuální podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami tak, aby se tyto žáci mohli plně a bez překážek účastnit vzdělávacího procesu a dosahovat tak svého potenciálu. Svou činností asistent pedagoga pomáhá pedagogovi při práci se žáky, kteří potřebují zvýšenou míru podpory ve vzdělávání (Asistent pedagoga, 2024; Náplň práce, 2024).

Přestože asistenti pedagoga ve třídách působí zejména z důvodu podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich role zahrnuje také další činnosti. Možný výčet oblastí činností, do kterých lze veškeré aktivity asistentů zařadit, je následující:

- podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- práce s dalšími žáky ve třídě,
- nepřímá pedagogická činnost (Němec a kol., 2014).

Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Jednou z činností patřící do této oblasti je přímá podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě. Sem spadá například pomoc žákům při přípravě na výuku, u žáků se zdravotním postižením také pomoc se sebeobsluhou (Náplň práce, 2024). Další činností je také doučování, které může probíhat jak v samotné škole, tak i v mimoškolním prostředí. V neposlední řadě do této kategorie patří také komunikace se zákonnými zástupci žáka (Němec a kol., 2014).

Práce s dalšími žáky ve třídě

Přestože primárním úkolem asistenta pedagoga je podporovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, není jeho role omezena pouze na tuto činnost. Asistent může do výuky ostatních žáků zapojovat například tím, že dohlíží nad skupinovou prací, opakuje se žáky probrané učivo nebo přebírá roli pedagoga v případech, kdy se pedagog věnuje ve třídě jiné činnosti (Němec a kol., 2014).

Nepřímá pedagogická činnost

Mezi činnosti spadající do nepřímé pedagogické činnosti patří společné přípravy s pedagogem, účast na poradách, konzultace s pedagogem, pracovníky školního poradenského pracoviště nebo ostatními pedagogickými pracovníky nebo například administrativně-organizační podpora učitele při výuce (Němec a kol., 2014).

1.4 Inkluze v mateřských školách

Předškolní inkluzivní vzdělávání probíhá v běžných mateřských školách a do tříd dochází děti převážně ze spádové oblasti mateřské školy, přičemž složení dětí ve třídě reprezentuje sociální realitu, ve které děti žijí (Pacholík a kol., 2015). Podle Šmelové a kol. (2014) je základním předpokladem pro úspěšné inkluzivní vzdělávání v mateřské škole individuální přístup k dítěti, to znamená respektování jeho jedinečnosti, přirozených potřeb a zájmů. Nedílnou součástí inkluzivního vzdělávání je identifikování osobnostních dispozic dítěte a realizování jeho vzdělávání tak, aby z těchto dispozic těžilo, rozvíjelo je a dosahovalo díky tomu úspěchů, ze kterých se může radovat (Pacholík a kol., 2015).

V rámci inkluzivního vzdělávání, které zahrnuje nejen děti se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i děti intaktní, má jednu z nejdůležitějších rolí pedagog, který by měl mít schopnost porozumět všem dětem, se kterými pracuje, a znát jejich individuální předpoklady, potřeby a zájmy. Inkluzivní pedagog musí vzdělávací aktivity volit s ohledem na každého jedince a kromě znalostí předškolní pedagogiky musí mít znalosti také v oblasti vývojové psychologie a pedagogické diagnostiky (Šmelová a kol., 2014).

Neméně důležitou roli má v inkluzivním prostředí asistent pedagoga, jehož hlavním úkolem je podpora vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Jednou z klíčových charakteristik asistenta je schopnost vytvářet bezpečné a přátelské prostředí, které podporuje individuální potřeby každého dítěte. Důležité je, aby asistent pedagoga nejen projevoval empatii a naslouchal, ale také uměl vhodně radit a podporovat děti v jejich rozvoji (Asistent pedagoga v mateřské škole, 2020).

Aby mateřská škola byla skutečně inkluzivní, měla by splňovat podmínky, které umožňují individuální rozvoj všech dětí, včetně dětí majících speciální vzdělávací potřeby. Podle *Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání* je pro úspěšné vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nutné zabezpečit:

- aby byl uplatňován princip diferenciacce a individualizace vzdělávacího procesu při plánování a organizaci činností, včetně určování obsahu, forem i metod vzdělávání,
- aby při vzdělávání dětí byla realizována všechna stanovená podpůrná opatření, například vzdělávání podle individuálního plánu nebo využití asistenta pedagoga (školský zákon, 2004),
- aby si děti osvojily specifické dovednosti v úrovni odpovídající jejich individuálním potřebám a možnostem zaměřeným na samostatnost, sebeobsluhu a základní hygienické návyky v úrovni odpovídajících jejich věku a úrovni postižení,
- aby mateřská škola spolupracovala se zákonnými zástupci dítěte, školními poradenskými zařízeními a v případě potřeby spolupráci s odborníky mimo oblast školství,
- aby byl ve třídě snížen počet dětí v souladu s právními předpisy,
- aby byl ve třídě přítomen asistent pedagoga podle stupně přiznaného podpůrného opatření dítěte (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021).

Zajištění inkluzivního prostředí v mateřské škole vyžaduje pečlivou organizaci, individuální přístup a spolupráci mezi všemi zúčastněnými stranami. Pouze prostřednictvím

úsilí pedagogů, asistentů pedagoga, školských poradenských zařízení a rodičů lze zajistit, že každé dítě bude mít podmínky pro svůj rozvoj v prostředí mateřské školy.

1.4.1 Charakteristika dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami

Dle § 16 školského zákona (2004) je dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami *osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.* V kontextu předškolního vzdělávání se jedná o děti od 2 do zpravidla 6 let (dle § 34 školského zákona), které vykazují jisté nedostatky ve svých schopnostech, dovednostech, učení, chování či jiných oblastech.

Mezi děti se speciálními vzdělávacími potřebami patří děti s tělesným, mentálním, zrakovým nebo sluchovým postižením. Dále do této skupiny patří děti se závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými vadami a poruchami chování, kombinovaným postižením nebo s autismem (školský zákon, 2004).

Pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je s ohledem na jejich postižení či znevýhodnění potřeba ve školním či domácím prostředí zajistit speciální podpůrná opatření, jako jsou například úprava organizace výuky, používání kompenzačních pomůcek, specifických učebních textů a materiálů nebo uplatňování individuálního přístupu a specifických způsobů hodnocení s ohledem na postižení či znevýhodnění dítěte (školský zákon, 2004; Šafránková a Zachová, 2021).

2 EDWARDSŮV SYNDROM

Edwardsův syndrom, označovaný také jako trizomie 18, je genetická porucha způsobená přítomností třetího chromozomu 18 v organismu jedince. Tento syndrom má vážné dopady na fyzický a intelektuální rozvoj a je charakteristický vysokou prenatální a postnatální úmrtností (Pavličková a Pavlíček, 2021).

Tato kapitola pojednává o trizomických syndromech, včetně stručného popisu syndromu Downova (trizomie 21) a syndromu Patauova (trizomie 13) (Chromozomové aberace, 2024), a podrobněji pojednává o Edwardsově syndromu, a to z hlediska příčin jeho vzniku, znaků a dopadů na jedince. V neposlední řadě jsou v této části uvedena specifika předškolní výchovy dítěte s Edwardsovým syndromem.

2.1 Trizomické syndromy

Trizomie chromozomu se řadí mezi aneuploidie – genetické anomálie, při kterých dochází k odchylce od běžného počtu chromozomů v buňce (Chromozomové aberace, 2024). V případě trizomie se jedná o přítomnost určitého chromozomu v počtu tři namísto běžného počtu dvou, což znamená, že je v buňce 47 chromozomů namísto 46, jako tomu je u zdravých jedinců (Trizomie, 2024; Karyotyp člověka, 2024). Děti s trizomií mají zpožděný psychomotorický vývoj a mohou se u nich vyskytovat různé vrozené vývojové vady. Mezi trizomické syndromy patří Downův, Patauův a Edwardsův syndrom (Chromozomové aberace, 2024).

2.1.1 Downův syndrom

Downův syndrom, nejčastější forma chromozomální anomálie, vzniká v důsledku nadbytečného chromozomu 21. Mezi zdravotní komplikace, kterými trpí jedinci s tímto syndromem, patří srdeční vady, zhoršená funkce štítné žlázy, respirační onemocnění, snížená imunita, zrakové a sluchové poruchy a další. U postižených se nejčastěji vyskytuje lehká nebo střední mentální retardace, ale mohou se objevovat i případy těžké nebo hluboké retardace. Ve výjimečných případech se objevují také případy, kdy má jedinec IQ na hranici normálního pásma (Co je to Downův syndrom, 2024). Statistika Ústavu zdravotnických informací a statistiky ČR (2018) udává, že v roce 2015 se na 10 000 živě narozených dětí narodilo 28 dětí s tímto syndromem.

2.1.2 Patauův syndrom

V případě Patauova syndromu je příčinou vzniku nadbytečný chromozom 13. Tato nadbytečná genetická informace způsobuje rozsáhlé změny v organismu jedince a ovlivňuje jeho růst i mentální vývoj. Mezi projevy tohoto syndromu patří deformace hlavy a obličeje, poruchy očí, rozštěpové vady a různé deformace končetin. U jedinců s tímto syndromem se projevují také vady vnitřních orgánů, zejména srdce, ledvin a orgánů pohlavních (Kubešová, 2020). Podle statistiky Ústavu zdravotnických informací a statistiky ČR (2018) se v České republice v roce 2015 na každých 5000 živě narozených dětí narodilo jedno dítě s tímto syndromem.

2.1.3 Edwardsův syndrom

Příčinou vzniku Edwardsova syndromu je přítomnost nadbytečného chromozomu 18. I tento syndrom způsobuje opožděný vývoj jedince a jeho příznaky jsou například nízká porodní váha, zdeformovaná lebka a zploštělé čelo nebo srdeční poruchy (Kubešová, 2019). V roce 2015 se s Edwardsovým syndromem narodilo 7 na 10000 živě narozených dětí (Vrozené vady u narozených v roce 2015, 2018). Edwardsovu syndromu jsou podrobněji věnovány následující části této kapitoly.

2.2 Příčiny vzniku Edwardsova syndromu

Edwardsův syndrom, který byl poprvé popsán Johnem Hiltonem Edwardsem v roce 1960, vzniká většinou nesprávným rozdělení chromozomů při meiotickém dělení buněk nebo poruchami mitózy v rané fázi vývoje embrya (Ferguson-Smith, 2017; Pavlíčková a Pavlíček, 2021). Nejčastější příčinou přítomnosti nadbytečného chromozomu je chyba při dělení matčiných buněk, proto tento 18. chromozom většinou pochází od matky. V menší míře má nadbytečný 18. chromozom otcovský původ, přičemž se tato chyba vyskytuje v pozdější fázi buněčného dělení. Většina případů Edwardsova syndromu je tzv. plná trizomie, což znamená, že celý chromozom je přítomen ve třech kopiích. Méně často se vyskytují mozaikové formy nebo parciální trizomie chromozomu 18. Příčina plné trizomie 18 není známa, jako rizikový faktor se však uvádí věk matky, kdy se riziko trizomie 18 zvyšuje po 30. roce života až do 45. roku, po němž již zůstává pravděpodobně konstantní (Pavlíčková a Pavlíček, 2021).

2.3 Znaky Edwardsova syndromu

Vývoj jedince s Edwardsovým syndromem je celkově opožděný a projevuje se již před narozením dítěte intrauterinní růstovou retardací, tedy stavem, kdy plod nedosahuje svého

růstového potenciálu a jeho hmotnost je pod 10. percentilem pro gestační věk (Kubešová, 2019; Dort a kol., 2013). Novorozenci s Edwardsovým syndromem mají nižší váhu než zdraví jedinci, mají malou hlavu, drobná ústa i dolní čelist a rozštěpové vady (Štefánek, 2011).

Mezi další vnější projevy Edwardsova syndromu patří deformace končetin a kostí, vady očí, zkrácení svalů a šlach, nevyvinuté či chybějící palce, srůsty prstů a další (Štefánek, 2011; Kubešová, 2019). Zkrácení šlach způsobuje pro Edwardsův syndrom typický znak – sevřené pěsti s překrývajícími se prsty (Štefánek, 2011).

Mezi vnitřní vady patří srdeční poruchy, gastrointestinální poruchy, poruchy urologické nebo také poruchy respirační (Štefánek, 2011; Kubešová, 2019). Děti trpící Edwardsovým syndromem se při krmení často dusí, protože neumí zkoordinovat dýchání, sání a polykání. Pro Edwardsův syndrom je typické také mentální postižení a těžká psychomotorická retardace, která je způsobena malým vzrůstem mozku (Kubešová, 2019).

2.4 Předškolní vzdělávání dítěte se syndromovou vadou

Vzdělávání dětí s kombinovaným postižením, mezi něž patří i zmíněné trizomické syndromy včetně Edwardsova, je možno realizovat několika způsoby. První z těchto možností jsou střediska rané péče, jejichž cílem je zmírňovat nebo odstraňovat důsledky postižení a pomáhat rodině dítěte se začleňováním se do společnosti. Raná péče je určena pro děti od narození do sedmi let. Další možností je mateřská škola zaměřená na určitý typ postižení, do které jsou děti umísťovány podle převládajícího typu postižení. V České republice je možné využít rovněž rehabilitační stacionáře, což jsou zdravotnická zařízení fungující v režimu mateřské školy. V případě, že to mentální stav dítěte umožňuje, je možno dítě integrovat do běžné mateřské školy (Kunhartová, 2012).

Kunhartová (2012) dále uvádí, že integrace (nebo inkluze) dítěte s kombinovanou vadou zpravidla vyžaduje přítomnost asistenta pedagoga nebo osobního asistenta, přičemž asistent pedagoga má pomáhat při výuce, naplňování cílů individuálního vzdělávacího plánu, komunikaci nebo sociální adaptaci dítěte a osobní asistent s obsluhou, krmením nebo hygienou. Autorka však dodává, že se tyto role prolínají, a tak asistenti obecně pomáhají jak při výuce, tak při sebeobsluze dětí. Zmíněný individuální vzdělávací plán obsahuje například priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka, metody a organizaci výuky, způsob zadávání a plnění úkolů, hodnocení žáka apod. (Individuální vzdělávací plán, 2024). Mezi základní priority vzdělávání a dalšího rozvoje dětí se syndromovými vadami může patřit například

rozvíjení jejich samostatnosti, zvládnání základních sebeobslužných dovedností, hygienických návyků a praktických dovedností nebo stimulace jejich psychomotorického vývoje.

Inkluzivní přístup umožňuje dětem se syndromovými vadami pozorovat a napodobovat intaktní děti a komunikovat s nimi, učit se ve skupině svých vrstevníků nebo například rozvíjet sociální kompetenci. Tento přístup je přínosný také pro děti bez znevýhodnění, protože je učí porozumět odlišnostem, být citlivý k potřebám jiných, rozvíjet empatii nebo rozvíjet spolupráci s osobami, které jsou odlišné a mají omezený rozsah schopností (Felcmanová a kol., 2019).

Praktická část

3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ CHLAPCE S EDWARDSOVÝM SYNDROMEM

V návaznosti na teoretické základy inkluzivního vzdělávání a rozbor charakteristik Edwardsova syndromu, které byly uvedeny v předchozích kapitolách, se tato část práce zaměřuje na popis a zhodnocení inkluzivního vzdělávání chlapce s Edwardsovým syndromem, který navštěvuje běžnou mateřskou školu.

Tato část bakalářské práce obsahuje kvalitativní výzkum, který zahrnuje analýzu dokumentace chlapce s Edwardsovým syndromem, rozhovory s matkou a s asistentkou chlapce a vlastní pozorování. Cílem praktické části bylo zhodnotit proces začlenění chlapce do mateřské školy a dopad inkluzivního vzdělávání na jeho rozvoj.

3.1 Cíle výzkumného šetření a použitá metodologie

Hlavním cílem praktické části bakalářské práce bylo na základě analýzy konkrétního případu chlapce s Edwardsovým syndromem docházejícího do běžné mateřské školy zhodnotit kvalitu inkluze v této mateřské škole a zjistit míru vlivu inkluzivního vzdělávání na chlapcův rozvoj. Praktická část práce se zabývá posouzením, do jaké míry je chlapec s Edwardsovým syndromem skutečně začleněn do běžné mateřské školy a jakým způsobem jsou zajištěny jeho individuální potřeby, a zjišťuje, jak inkluzivní prostředí mateřské školy ovlivňuje schopnost chlapce rozvíjet a osamostatňovat se v tomto prostředí.

Na základě cíle výzkumného šetření byly zformulovány následující výzkumné otázky:

- 1. Jaká konkrétní opatření a strategie jsou ve školním prostředí uplatňována k efektivnímu začlenění chlapce s Edwardsovým syndromem do běžné mateřské školy?**
- 2. Jakým způsobem jsou v mateřské škole zajišťovány individuální potřeby chlapce s Edwardsovým syndromem?**
- 3. Jaký má inkluze vliv na chlapce s Edwardsovým syndromem v rámci školního prostředí?**

4. Lze na základě posouzení míry začlenění, přijatých opatření a dalších relevantních faktorů charakterizovat mateřskou školu jako skutečně inkluzivní prostředí pro chlapce s Edwardsovým syndromem?

Pro získání odpovědi na výše stanovené otázky byla provedena případová studie, která sestávala z následujících částí:

- studium individuálního vzdělávacího plánu chlapce,
- rozhovor s asistentkou chlapce,
- rozhovor s matkou chlapce,
- vlastní pozorování.

Případová studie byla realizována ve školním roce 2022/2023 v mateřské škole nacházející se v Jihomoravském kraji v okrese Hodonín a zaměřovala se na chlapce s Edwardsovým syndromem docházejícího do běžné třídy. V rámci této studie byl se souhlasem matky chlapce zanalyzován individuální vzdělávací plán, který poskytl důležité informace o specifických potřebách chlapce a navrhovaných opatřeních pro jeho začlenění do běžné třídy mateřské školy. Tento plán také vymezuje oblasti, ve kterých se měl chlapec rozvíjet a popisuje, jakými činnostmi toho mělo být dosaženo. Další část studie tvoří rozhovory s matkou chlapce a jeho asistentkou. Tyto rozhovory poskytly informace o chlapci od narození až po současnost, pohled na jeho každodenní život ve škole, jeho potřeby a vztahy ve školním prostředí. Informace získané na základě rozhovorů jsou volně zpracovány v části 3.3. Zkrácené přepisy obou rozhovorů jsou uvedeny na konci práce v přílohách. V neposlední řadě je součástí této studie vlastní pozorování chlapce autorkou této práce, která u chlapce příležitostně pracuje jako asistent pedagoga.

3.2 Popis prostředí realizace výzkumu

Mateřská škola, v níž probíhala studie, se nachází v blízkosti centra města v okrese Hodonín, což umožňuje využívat služby a nabídky aktivit kulturních, sportovních a dalších zařízení, která jsou pro děti v dostupné vzdálenosti. Součástí mateřské školy je prostorná zahrada, která je vybavena velkým množstvím různorodých herních prvků, které podněcují děti k pohybovým aktivitám.

Mateřská škola má celkem čtyři třídy, z nichž tři jsou běžné a jedna je speciální logopedická. Standardní počet dětí v běžných třídách je 24, ale v případě potřeby je možné kapacitu při povolení výjimky zřizovatelem navýšit maximálně na 28. V logopedické třídě je maximální počet dětí stanoven na 15.

Cílem mateřské školy je vést děti k samostatnosti a svobodnému rozhodování, zároveň se však snaží děti vést také k přijímání zodpovědnosti za svá rozhodnutí. Mateřská škola dále klade důraz na podporu vzájemné spolupráce, ohleduplnosti a respektování potřeb ostatních. Velkou pozornost věnuje také posilování vazeb s rodinou a rozvíjení vztahu s rodiči. Součástí vzdělávacího procesu je rovněž budování pozitivního vztahu k přírodě a zdůrazňování důležitosti její ochrany.

Vzdělávání dětí probíhá v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a výchovně-vzdělávací činnost je realizována prostřednictvím vlastního školního vzdělávacího programu. Cílem tohoto vzdělávacího programu je docílit klíčových kompetencí dětí.

Vzdělávací nabídka mateřské školy je obohacena o logopedickou intervenci a péči ve speciální třídě určené pro děti s vadami řeči a také o logopedickou prevenci v běžných třídách, která probíhá formou depistáže dvakrát do roka. Děti v posledním roce předškolního vzdělávání mohou navštěvovat kurz grafomotoriky nebo trénink jazykových schopností dle Elkonina k rozvoji sluchového vnímání.

3.3 Kazuistika chlapce s Edwardsovým syndromem

Tato část práce se již věnuje samotné kazuistice chlapce s Edwardsovým syndromem v běžné mateřské škole. Je v ní popsána chlapcova diagnóza, informace týkající se jeho nástupu do mateřské školy a úroveň jeho schopností v té době. Dále část popisuje, jaké úrovně dosáhly jeho schopností a dovedností po třech letech docházení do mateřské školy. V závěru této části práce je zhodnoceno, jaký pokrok chlapec za dobu tříleté docházky udělal.

3.3.1 Diagnóza chlapce

Chlapec se matce narodil koncem pánevním bez větších komplikací jako zdánlivě zdravý novorozenec, nicméně již druhý měsíc u něj byla zjištěna hypoglykémie a následně také novorozenecká žloutenka. Během prvních měsíců života byl opakovaně hospitalizován kvůli akutní bronchitidě. Dále byla u chlapce zjištěna také středně těžká až těžká nedoslýchavost, která byla diagnostikována na základě vyšetření elektrických potenciálů mozku kmene (BERA test) a vyšetření sluchu metodou VRA (vizuálně posílená audiometrie). Z důvodu nedoslýchavosti nosí chlapec naslouchadlo.

U chlapce byla dále diagnostikována šilhavost, v důsledku které mu byly předepsány korekční brýle. Šilhavost byla díky nošení brýlí odstraněna, chlapec je nicméně nosí i nadále kvůli zhoršenému zraku.

V důsledku projevů znaků autismu byla chlapci na základě série psychologických vyšetření také diagnostikována středně těžká až těžká mentální retardace s doprovodnou lehkou poruchou autistického spektra.

Chlapec také trpí hypotonií, která ovlivňuje jeho motorický vývoj a musí docházet na pravidelnou rehabilitaci.

3.3.2 Nástup chlapce do mateřské školy

Původním záměrem rodičů bylo chlapce zapsat do speciální mateřské školy pro děti se sluchovým postižením, chlapec však nebyl na školu přijat z důvodu, že jeho postižení je kombinované. Z tohoto důvodu také rodiče následně zvolili jako další možnost mateřskou školu pro děti s kombinovanými vadami, ta byla ale v průběhu pandemie Covid-19 na delší dobu uzavřena. Nakonec byl tedy přihlášen do spádové mateřské školy v místě bydliště, kam byl také přijat. Chlapcova docházka do mateřské školy započala ve školním roce 2020/2021. Z důvodu, že má Edwardsův syndrom, byl chlapci vytvořen individuální vzdělávací plán a počet dětí ve třídě, do které dochází, byl snížen na 22.

Chlapec dochází do mateřské školy přibližně od 3 let a 6 měsíců a v době, kdy byla prováděna tato případová studie, mateřskou školu navštěvoval již třetím rokem. Z důvodu chlapcovy diagnózy v období jeho nástupu probíhala adaptace poměrně jednoduše, nebyl totiž emocionálně závislý na rodičích a v novém prostředí se zvládl adaptovat bez větších problémů. V mateřské škole byl chlapec dobře přijat pedagogy i dětmi, které k němu přistupovaly jako k mladšímu kamarádovi. Důležitou osobou se pro chlapce stala asistentka pedagoga, na kterou si i přes počáteční výzvy zvykl a nyní do jisté míry nahrazuje roli chlapcovy matky.

Popis oblastí rozvoje v době nástupu chlapce do mateřské školy

Hrubá motorika:

V době nástupu do mateřské školy měl chlapec problém s překonáváním překážek, nedokázal zdolat ani jednodušší prolézačky na zahradě mateřské školy. Menší překážky dokázal překročit, ne však přeskočit. Chlapec měl také horší rovnováhu. Nedokázal házet, chytat míč ani do něj kopnout. Chůzi do schodů a ze schodů zvládal pouze s dopomocí, nestřídal nohy. Objevovaly se také náznaky běhu.

Jemná motorika:

Chlapec měl potíže se zacházením s předměty denní potřeby, jako jsou hračky, pracovní náčiní a různé materiály. Vůbec nedokázal pracovat s nůžkami nebo navlékat korálky. Rovněž nedokázal vybarvit nebo vymalovat obrázek. Problémy chlapci dělala i jakákoliv práce s papírem, nedokázal jej zmačkat, rozbalit, zabalit nebo lepit.

Grafomotorika:

Chlapec měl špatný úchop tužky a štětce. Nedokázal obtahovat tvary ani spojit dva body.

Sociální vývoj:

Chlapec z vlastní iniciativy nezdravil při příchodu ani se nerozloučil při odchodu. Pokud pozdravil nebo se rozloučil, bylo to pouze po pokynu a ve formě zopakování po dospělém. Sám od sebe také nepoděkoval. S dětmi nespolupracoval, jen jim podal při některých aktivitách ruku, někdy ale i toto odmítal a ruku podal pouze asistentce nebo pedagogovi. Při neúspěchu se velmi vztekal, dokázal však respektovat pokyny dospělého.

Sebeobsluha:

V době nástupu do mateřské školy se chlapec neuměl sám obléct nebo vysvléct, nazout nebo vyzout boty – vše dělala asistentka pedagoga. Chlapec si sám neřekl, že potřebuje na toaletu, nosil pleny. Aby snědl některá jídla, musel je mít nakrájená na malé kousky, u některých jídel jej musela asistentka dokrmovat. Nápoje pil z hrníčku s pítkem. Také nezvládal jednoduché úklidové činnosti a postarat se o své osobní věci, hračky a pomůcky.

Řeč a komunikace:

Chlapec měl špatně rozvinutou slovní zásobu a slovně nekomunikoval. Slova pouze opakoval. Zvládal po čase porozumět pokynům. Zpočátku nevyjadřoval žádným způsobem zájem o jakoukoliv činnost, až po určité době začal asistentku vést ke hračkám, se kterými si chtěl hrát.

Smyslové vnímání:

Chlapec má zrakovou i sluchovou vadu a nosí i v současnosti korekční brýle a naslouchadlo. Zvuky vnímal, otočil se za nimi, také vnímal jednoduché písně a zvláště oblíbený pro něj byl zvuk klavíru. Dokázal napodobovat zvuky zvířat. V době nástupu do mateřské školy nedokázal poznat žádnou barvu.

Abstraktně – vizuální myšlení:

Chlapec se špatně orientoval v prostoru. Nedokázal vybrat a přiřadit stejné barvy nebo rozlišit pojmy malý a velký. Zvládal však vkládat stejné tvary do sebe, přiřazovat obrázky k jejich obrysům a skládat rozpůlené obrázky k sobě.

Adaptabilita a sociální chování:

Chlapec nevyhledával jiné děti, nehrál si s nimi a nevytvářel si s nimi kamarádské vztahy. Změna jeho chování byla patrná pouze v přítomnosti jednoho z rodičů. Nedokázal rozlišovat nebezpečí. Doba jeho pozornosti u činností byla krátkodobá a ovlivněná jeho aktuálním zájmem. Činnosti, které se s chlapcem neprováděly pravidelně, rychle zapomínal a bylo třeba je chlapce znovu naučit.

3.3.3 Strategie a podpůrná opatření pro rozvoj a začlenění dítěte

V rámci pedagogických postupů jsou u chlapce uplatňovány metody individualizace, strukturalizace a vizualizace, které umožňují přizpůsobit výuku jeho konkrétním potřebám. Důležitou součástí je také zapojení motivačního systému, který zahrnuje pozitivní motivaci, pochvalu a oceňování i za snahu. U chlapce je také dbáno na podporování samostatnosti při sebeobslužných, hygienických a stolovacích návycích.

Z hlediska organizace výuky je jednou z důležitých součástí vysvětlovat veškeré pokyny chlapci stručně, srozumitelně, opakovaně a kontrolovat, jestli jim porozuměl. U chlapce je potřeba dodržovat pravidelný režim a dbát na dodržování dohodnutých pravidel. Během dne jsou náročnější činnosti vyvažovány odlehčenými aktivitami a relaxačními chvilkami. Také je zajištěno střídání činností tak, aby měl chlapec dostatek času na zrakový a sluchový odpočinek.

Úkoly jsou chlapci zadávány srozumitelně, stručně a tak, aby odpovídaly úrovni jeho porozumění. Dosažená úroveň vědomostí se hodnotí jak na základě každodenního pozorování, tak z dlouhodobějšího hlediska. U chlapce je vedena pedagogická diagnostika, dětské portfolio a také záznamový deník, v němž se zaznamenávají aktivity, které byly přes den s chlapcem prováděny, hodnocení celého dne a zaznamenávání chlapcových úspěchů. Chlapcovy úspěchy jsou odměňovány motivačními kartičkami, obrázky, nálepkami, slovní pochvalou nebo gesty.

Pro chlapcovo vzdělávání se používají různorodé pomůcky a učební materiály, mezi které patří například obrázkové soubory pro rozvoj slovní zásoby, řeči a myšlení. Pro rozvoj hrubé motoriky je využíváno například vybavení školní zahrady, jako jsou prolézačky, skluzavky a odrážedla, pro rozvoj motoriky jemné jsou k dispozici různé skládky,

stavebnice, mozaiky či korálky. V neposlední řadě je u chlapce rozvíjeno také sluchové vnímání a rozlišování, a to pomocí pexesa pro uši nebo Orffových hudebních nástrojů.

Pro chlapcovo bezproblémové začlenění do třídy je dbáno na vytváření pozitivního klimatu ve třídě, děti jsou vedeny k toleranci, respektu a kamarádkým vztahům. Chlapec je postupně zařazován v rámci svých možností do řízených činností. Učitelky a asistentka pedagoga vzájemně spolupracují, mezi školou a rodinou chlapce dochází k pravidelné komunikaci všech důležitých informací týkajících se například chlapcova rozvoje, absencí z důvodu terapií nebo také plánovaných aktivit mateřské školy a třídy. Mateřská škola se snaží zajistit podmínky chlapci tak, aby se mohl zapojovat do veškerých kulturních, sportovních či jiných aktivit a školních výletů.

3.3.4 Rozvoj chlapce po 3 letech docházky do mateřské školy

V době, kdy byla realizována tato případová studie, chlapec do mateřské školy docházel již třetím rokem, proto bylo možné zhodnotit z dlouhodobějšího hlediska, jakým způsobem se vyvíjely jeho schopnosti a dovednosti, jak se adaptoval na školní prostředí, případně jaký vliv má jeho přítomnost na intaktní děti ve třídě.

Popis oblastí rozvoje ve školním roce 2022/2023

Hrubá motorika:

Chlapec se dokázal sám od sebe v rámci svých možností zapojit do známých pohybových aktivit, asistentka u těchto činností pouze dohlížela. Do činností, které pro chlapce byly nové, se zapojoval s dopomocí, měl však problém s pochopením nových pravidel. Chlapec zvládal chůzi v různém prostředí i terénu a uměl zdolávat za případné dopomoci asistentky nízké překážky, neuměl je však přeskocit. Také se naučil při chůzi do a ze schodů střídat nohy, i zde je však bylo zapotřebí, aby byla poblíž asistentka, která dohlížela na to, aby chlapec nespádl a nezranil se. Chlapec se naučil uchopit, podat a házet míč, stále jej však neuměl chytit.

Jemná motorika:

Chlapec zvládal složení jednoduchých skládaček, navlékat korálky na pevný bod, jednoduše pracovat s plastelínou, správně držet nůžky, přestříhnout za dopomoci asistenta proužek papíru a malovat různými výtvarnými pomůckami, jako například houbou nebo křídou. Chlapcovy kresby či malby měly formu čmáranice a papír uměl pouze přestříhnout, neuměl z něj vystřihovat tvary.

Grafomotorika:

I přes snahu asistentky se chlapci nepodařilo naučit správný úchop psacího náčiní, oproti dřívějšímu dokázal pouze malou chvíli správně držet tužku, ale stále se vracel k nesprávnému úchopu. Chlapec však zvládal v rámci svých možností malovat houbou na velké formáty papíru a rád maloval štětcem či prstovými barvami.

Sociální vývoj:

Chlapec se naučil rozeznávat osoby a v rámci svých možností se dokázal řídit pokyny dospělých. Mírný pokrok byl patrný také ve vztahu k dětem – chytil se s nimi za ruku na procházce nebo se s nimi držel při chození v kruhu, což dříve nechtěl. Na pokyn dospělého pozdravil při příchodu a rozloučil se při odchodu.

Sebeobsluha:

Chlapec dokázal poznat a pojmenovat svoji značku a ví, kde sedí u stolečku. Naučil se v šatně poznat svoji skříňku a v umývárně svůj ručník. Zlepšení bylo výrazné v oblasti stolování – naučil se bez dopomoci pít z hrníčku bez pítka, sám si jej zvládal donést ke stolečku nebo odnést ke kuchyňskému vozíku. Také si sám dokázal přinést hluboký talíř na polévku, s dopomocí asistentky polévku nalít a ve většině případů sám sníst. Následně zvládal talíř přinést zpět ke kuchyňskému vozíku, vzít si hlavní jídlo a přenést jej zpátky ke stolečku a sníst. U chlapce také došlo ke zlepšení sebeobsluhy při oblékání a vysvlékání se, naučil se sám si sundat přezůvky a ponožky a sám se obout, s oblékáním horních a spodních částí oděvů musela chlapci stále dopomáhat asistentka. Nedostatky však stále byly výrazné v rámci hygieny, chlapec si sám nedokázal utřít ruce, ručník zvládal pouze uchopit a pomačkat. Ve výjimečných případech si chlapec dokázal říct, že potřebuje na toaletu, musel však stále nosit pleny.

Řeč a komunikace:

Chlapec slovně komunikoval pouze minimálně, dokázal opakovat slova nebo jednoduché věty, které slyšel. Pro upoutání pozornosti zpravidla zatahal za ruku, zájem o hračku vyjadřoval tím, že k ní osoby vedl. Slovně komunikoval u jídla – že chce přidat vyjadřoval slovem „ještě“ a že má žízeň slovem „pítí“. V rámci porozumění řeči reagoval na své jméno, rozuměl tomu, co znamenají slova „dobře“ a „ne“. Rozuměl pokynům, jako jsou „umýt se“, „utřít se“ nebo například „zasunout židličku“. Dále chlapec dokázal jednoslovně pojmenovat některé obrázky a napodobit zvuky zvířat.

Smyslové vnímání:

Chlapec se naučil poznat a pojmenovat červenou a černou barvu, dokázal podle barvy roztřídit předměty, bez pomoci je však sám nedokázal pojmenovat. Dokázal složit jednoduché puzzle o 6 velkých dílech. Na základě výzvy ukázal, kde má ústa, oči, uši, ruce a nohy. Také se naučil na fotografii poznat sebe a svoji nejbližší rodinu.

Abstraktně – vizuální myšlení:

V rámci svých možností dokázal chlapec poznat základní geometrické tvary a roztřídit je podle barvy a velikosti. Ačkoliv chlapec dokázal na základě zrakového vnímání roztřídit předměty podle velikosti a barvy, stále nerozuměl pojům malý a velký a barvy dokázal pojmenovat pouze dvě. Zvládal nazpaměť napočítat do deseti a ukazovat na prstech, ale nerozuměl základní číselným operacím.

Adaptabilita a sociální chování

Chlapec si s dětmi za dobu své tříleté docházky nevytvořil žádné kamarádské vztahy a děti nevyhledává. I když jej přizvou ke hře, tak si raději hraje sám nebo s asistentkou. Nevyhledává ani své dva mladší sourozence, kteří začali ve školním roce 2022/2023 docházet do stejné třídy. V rámci jednoduchých aktivit dokáže s dětmi spolupracovat.

Zhodnocení chlapcova pokroku po 3 letech docházky do mateřské školy

V době nástupu do mateřské školy chlapec vykazoval značné obtíže v řadě oblastí. Měl horší hrubou motoriku, což se projevovalo v nedostatečné schopnosti překonávat překážky nebo chůzi po schodech, při níž potřeboval pomoc asistentky. Chlapec měl také horší jemnou motoriku, což se projevovalo v jeho schopnosti manipulovat s předměty denní potřeby a pracovat s nástroji, jako jsou nůžky nebo tužka. V oblasti sociálního vývoje chlapec neprojevoval přílišnou snahu o navazování kontaktu s ostatními dětmi. Problémy byly patrné také v oblasti komunikace, kdy chlapec vůbec slovně nekomunikoval s ostatními. Rovněž sebeobsluha byla jednou z oblastí, ve které chlapec vykazoval nemalé nedostatky.

Po uplynutí tří let docházení do mateřské školy byly u chlapce zřejmé jisté pokroky v některých oblastech. Jeho hrubá motorika se zlepšila, začal se aktivněji zapojovat do pohybových aktivit, zlepšil se v chůzi do schodů a ze schodů, při které začal střídat nohy, chůzi v různých prostředích i terénu a naučil se zdolávat menší překážky. Postupně se také zlepšila jeho jemná motorika, což se projevovalo v jistější manipulaci s předměty a práci s nástroji, jako jsou nůžky nebo tužka. V sociálním vývoji došlo k mírnému zlepšení, chlapec začal lépe reagovat na pokyny dospělých a jistý pokrok lze spatřit v interakci s ostatními dětmi. V oblasti sebeobsluhy došlo také k pokroku, chlapec se dokázal stravovat již téměř

bez dopomoci asistentky a byl samostatnější při oblékání a vysvlékání se. Chlapec se však stále nenaučil vyjádřit potřebu jít na toaletu a nadále nosil pleny. I po tříleté docházce do mateřské školy jsou u chlapce patrné významné nedostatky v oblastech jako jsou grafomotorika, řeč a komunikace a sociální chování. Chlapec se stále nenaučil správný úchop psacího náčiní, aktivně slovně nekomunikuje a nesnaží se navazovat kamarádské vztahy s dětmi, radši si hraje sám nebo s asistentkou.

Mateřská škola se snaží být inkluzivní a usiluje o to, aby byl chlapec začleněn v co největší míře. Asistentka pedagoga vyvíjí maximální úsilí pro to, aby se chlapec mohl zapojit do všech aktivit a událostí ve škole, jako jsou kulturní události, sportovní dny, exkurze či školní výlety. Chlapcova přítomnost také přináší prospěch ostatním dětem ve třídě, díky které se učí toleranci, respektu a porozumění odlišnostem, což vede k vytváření harmonické a inkluzivní komunity. Některé děti mají tendence chlapci pomáhat a starat se o něj.

Celkově lze říci, že po třech letech docházky do mateřské školy chlapec v určitých oblastech dosáhl pokroku, stále jsou však patrné významné nedostatky v některých klíčových oblastech, které vyžadují další podporu a intervence pedagogického kolektivu a rodiny.

3.4 Výsledky výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo na základě případu chlapce s Edwardsovým syndromem docházejícího do běžné mateřské školy zhodnotit kvalitu inkluze této mateřské školy a zjistit, jaký vliv má inkluzivní vzdělávání na chlapcův rozvoj. Na základě tohoto cíle byly zformulovány čtyři výzkumné otázky a pro nalezení odpovědí na tyto otázky byla provedena případová studie, která zahrnovala studium individuálního vzdělávacího plánu chlapce, rozhovory s asistentkou chlapce, rozhovor s matkou chlapce a vlastní pozorování. V následujícím textu jsou zformulovány odpovědi na výzkumné otázky.

1. Jaká konkrétní opatření a strategie jsou ve školním prostředí uplatňována k efektivnímu začlenění chlapce s Edwardsovým syndromem do běžné mateřské školy?

Z výzkumného šetření plyne, že mateřská škola aktivně usiluje o začlenění chlapce v co nejvyšší možné míře. Jedním z prostředků k dosažení tohoto cíle je dodržování doporučení uvedených v individuálním vzdělávacím plánu, který zohledňuje specifické potřeby a schopnosti chlapce a vymezuje vzdělávací činnosti v oblastech chlapcova rozvoje. Mezi opatření sloužící pro efektivní začlenění patří například snížení počtu žáků ve třídě na 22,

což umožňuje více individuální práce s dětmi, snižuje hlučnost ve třídě a umožňuje pedagogům snadněji řešit případné náročné situace a udržovat ve třídě klidné klima. Výuka chlapce je individualizovaná a jsou na něj sníženy nároky tak, aby probíhala vzhledem k jeho možnostem. Také je přizpůsobena chlapcovým schopnostem a potřebám tak, aby mu bylo umožněno dosáhnout svého maximálního potenciálu při respektování jeho individuality.

2. Jakým způsobem jsou v mateřské škole zajišťovány individuální potřeby chlapce s Edwardsovým syndromem?

Klíčovou roli v procesu zajišťování chlapcových individuálních potřeb má asistentka pedagoga. Asistentka se věnuje chlapci individuálně, je s ním během celého dne a zajišťuje, aby byly jeho specifické potřeby naplněny. Pomáhá mu při různých činnostech, jako je hraní si s hračkami, s účastí na skupinových aktivitách nebo v oblasti osobní hygieny. Zvláštní uznání si asistentka pedagoga zaslouží pro její snahu o zapojení chlapce do všech aktivit školy. Díky jejímu úsilí se může chlapec účastnit kulturních a sportovních akcí, školních výletů a dalších mimoškolních aktivit.

3. Jaký má inkluze vliv na chlapce s Edwardsovým syndromem v rámci školního prostředí?

Z provedeného výzkumu vyplývá, že inkluzivní vzdělávání mělo na chlapce s Edwardsovým syndromem významný vliv. Během tříleté docházky do mateřské školy došlo k významnému pokroku v některých oblastech jeho rozvoje, zatímco v jiných oblastech jsou stále viditelné nedostatky.

Pozitivní vliv inkluzivního vzdělávání je patrný zejména v oblastech hrubé a jemné motoriky a částečně také v oblasti sebeobsluhy. Chlapec se zlepšil v oblasti stravování, oblékání a vysvlékání se, z hlediska osobní hygieny je ale stále odkázaný na asistentku. V oblastech, jako jsou řeč a komunikace, abstraktně-vizuální myšlení a sociální chování jsou však stále patrné jisté nedostatky.

Celkově lze říct, že inkluzivní vzdělávání v mateřské škole, ve které byl proveden tento výzkum, přispělo k významnému rozvoji chlapce, přestože stále existují oblasti, které je třeba dále rozvíjet a zdokonalovat.

4. Lze na základě posouzení míry začlenění, přijatých opatření a dalších relevantních faktorů charakterizovat mateřskou školu jako skutečně inkluzivní prostředí pro chlapce s Edwardsovým syndromem?

Na základě aktivního úsilí školy o začlenění chlapce do běžného školního prostředí, individuálního přístupu a přijatých opatření, které respektují chlapcovy specifické potřeby a schopnosti, a zejména práce asistentky, která se snaží o chlapcovo plné zapojení do všech aktivit, lze mateřskou školu, ve které byl proveden tento výzkum, označit za skutečně inkluzivní prostředí.

3.5 Diskuze

Hlavním cílem výzkumného šetření v praktické části bakalářské práce bylo zhodnotit kvalitu inkluze v mateřské škole na základě případu chlapce s Edwardsovým syndromem a zjistit, jaký vliv má inkluzivní vzdělávání na jeho rozvoj. Výsledky výzkumu ukázaly, že mateřská škola, ve které byl proveden tento výzkum, aktivně usiluje o začlenění chlapce do běžného školního prostředí a maximální rozvoj jeho potenciálu.

Pro začlenění a rozvoj chlapce do běžné třídy škola přijala opatření vycházející zejména z individuálního vzdělávacího plánu. Mezi tato opatření patří například snížení počtu dětí ve třídě nebo individualizovaný přístup k chlapci, který zohledňuje úroveň jeho schopností a porozumění zadaným úkolům. Klíčovou roli v procesu zajišťování chlapcových individuálních potřeb má asistentka pedagoga, která se nad rámec zajišťování těchto potřeb snaží chlapce v rámci jeho možností zapojovat do všech aktivit, která mateřská škola pořádá.

Výzkum ukázal, že inkluzivní vzdělávání v této mateřské škole přispělo k významnému rozvoji chlapce, přestože stále existují oblasti, které je potřeba nadále rozvíjet a zdokonalovat. Po třech letech docházky do mateřské školy byly u chlapce zřejmé pokroky například v oblastech hrubé či jemné motoriky a částečně také sebeobsluhy, naopak oblasti, jako jsou řeč a komunikace, grafomotorika či sociální chování však stále vykazují určité nedostatky. V neposlední řadě je důležité zmínit, že inkluzivní vzdělávání má vliv i na ostatní děti. Děti se učí tomu, že být odlišný je normální, což je klíčové pro budování inkluzivní společnosti.

Ačkoliv výzkum ukazuje, že inkluzivní vzdělávání dětí se syndromovou vadou v běžné mateřské škole může být efektivní, je důležité vzít v úvahu, že se jedná o kvalitativní výzkum zkoumající inkluzivní vzdělávání jednoho dítěte. Tato skutečnost může ovlivnit, do jaké míry lze výsledky aplikovat na širší populaci dětí s Edwardsovým syndromem nebo s jinými poruchami. Každé dítě je jedinečné a míra efektivnosti inkluzivního vzdělávání může záviset na mnoha faktorech, včetně druhu a stupně postižení či znevýhodnění, individuálních schopnostech dítěte nebo také vzdělání a zkušeností pedagogů.

Potenciální hodnota tohoto výzkumu spočívá v tom, že demonstruje, jak může inkluzivní vzdělávání efektivně fungovat, pokud je správně zajištěno a přizpůsobeno individuálním potřebám dítěte. Výsledky tohoto výzkumu mohou sloužit jako zdroj informací pro další studie nebo jako součást širšího kvantitativního výzkumu.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývala zkoumáním vlivu inkluzivního vzdělávání na rozvoj chlapce s Edwardsovým syndromem. Inkluzivní vzdělávání je přístup, který usiluje o to, aby všechny děti, bez ohledu na jejich schopnosti, zdravotní stav, pohlaví, etnický původ nebo sociální postavení, měly přístup k rovnocennému a kvalitnímu vzdělání. Tento přístup respektuje rozmanitost mezi dětmi a podporuje vytváření prostředí, v němž je každý vítán.

Teoretická část práce se zabývala terminologií související s inkluzí a inkluzivním vzděláváním. Také je v ní popsán vývoj postoje společnosti k začleňování jedinců s postižením, ve kterém došlo v průběhu let k velkému posunu – zatímco dříve byli tito jedinci spíše utlačováni a vyčleňováni, v současné době je odlišnost vnímána jako normální. Tento posun je znatelný i ve vývoji společnosti ke vzdělávání těchto jedinců. Zatímco byli dříve ze vzdělávání vylučováni, v současné době jsou vzděláváni spolu s intaktními jedinci. Dále se tato část práce zaměřuje na popis inkluzivního vzdělávacího prostředí včetně rolí pedagoga a asistenta pedagoga a popisuje specifika inkluze v mateřských školách. Druhá polovina teoretické části se věnuje Edwardsovu syndromu. V této části jsou popsány trizomické syndromy, jako je Downův, Patauův a již zmíněný Edwardsův. Dále se zaměřuje již konkrétně na příčiny vzniku Edwardsova syndromu a jeho znaky. V neposlední řadě se tato část věnuje specifikům předškolního vzdělávání dítěte se syndromovými vadami.

Praktická část práce se zabývala konkrétním případem inkluze chlapce s Edwardsovým syndromem v běžné mateřské škole. V rámci této části byl proveden kvalitativní výzkum, který měl za cíl zhodnotit kvalitu inkluze mateřské školy, do níž chlapec dochází, a zjistit, jaký vliv má inkluzivní vzdělávání na jeho rozvoj. V praktické části je dále popsáno prostředí mateřské školy a na tento popis již navazuje samotná kazuistika chlapce. V této kazuistice je uvedena chlapcova diagnóza a následně popsáno, jak probíhalo jeho začlenění v době nástupu do mateřské školy, s jakými výzvami se chlapec a pedagogický kolektiv potýkal a popisuje úroveň oblastí chlapcova rozvoje jako jsou hrubá a jemná motorika, grafomotorika, sociální chování a další. V kazuistice jsou uvedeny také strategie a podpůrná opatření pro rozvoj a začlenění chlapce, která jsou v mateřské škole uplatňována. Závěrem kazuistiky je popis úrovně oblastí chlapcova rozvoje po třech letech docházky do mateřské školy a zhodnocení jeho pokroku. V závěru praktické části shrnuty poznatky, které vplynuly z kvalitativního výzkumu a diskuze. Z výzkumu vyplývá, že mateřskou školu lze označit za skutečně inkluzivní a že má inkluzivní vzdělávání na chlapce pozitivní vliv, ačkoliv jsou v některých oblastech chlapcova rozvoje stále patrné určité nedostatky.

Inkluzivní vzdělávání je základním pilířem pro budování otevřené a tolerantní společnosti, kde je každý jedinec respektován a přijat takový, jaký je. Díky inkluzivnímu vzdělávání se děti učí respektovat a tolerovat odlišnosti, což přispívá k vytváření přátelského a podpůrného prostředí ve škole i mimo ni. Na základě příkladu uvedeného v praktické části práce je patrné, že s odpovídajícím úsilím ze strany pedagogického týmu a spolupráce s rodinou mohou děti se syndromovými vadami úspěšně vzdělávat společně s ostatními dětmi, aniž by byly vyčleňovány.

POUŽITÁ LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE

Asistent pedagoga, c2011–2022. Online. Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-asistent-pedagoga/2084-asistent-pedagoga-v-materske-skole>. [cit. 2024-02-28].

Asistent pedagoga v mateřské škole, 2020. Online. APIV | NPI ČR - Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-asistent-pedagoga/2084-asistent-pedagoga-v-materske-skole>. [cit. 2024-02-28].

BOOTH, Tony a AINSCOW, Mel, 2002. *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Online. Dostupné z: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>. [cit. 2024-02-11].

DORT, Jiří; DORTOVÁ, Eva a JEHLIČKA, Petr, 2013. *Neonatologie*. 2. upr. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2253-0.

Co je to Downův syndrom, b. r. Online. Down Syndrom | DownSyndrom CZ, z.s. Dostupné z: <https://www.downsyndrom.cz/downuv-syndrom/obecne-informace/co-je-to-downuv-syndrom.html>. [cit. 2024-03-13].

FELCMANOVÁ, Lenka a kolektiv autorů projektu WELCOME, 2019. *Metodika pro práci s dětmi s SVP v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-399-5.

FERGUSON-SMITH, Malcolm, 2017. *John Hilton Edwards. 26 March 1928 — 11 October 2007*. Online. Biographical Memoirs of Fellows of the Royal Society. Dostupné z: <https://doi.org/10.1098/rsbm.2017.0005>. [cit. 2024-03-14].

Chromozomové aberace, c2010-2014. Online. Genetika - Biologie | Váš zdroj informací o genetice a biologii. Dostupné z: <http://www.genetika-biologie.cz/chromozomove-aberace>. [cit. 2024-03-12].

Individuální vzdělávací plán, b. r. Online. MŠMT ČR. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/44239_1_1/. [cit. 2024-03-12].

Karyotyp člověka, c2010-2014. Online. Genetika - Biologie | Váš zdroj informací o genetice a biologii. Dostupné z: <http://www.genetika-biologie.cz/chromozomove-aberace>. [cit. 2024-03-12].

KUBEŠOVÁ, Barbora, 2019. *Edwardsův syndrom: příčiny, příznaky a vyšetření*. Online. Zdravotnictví a medicína - Zdraví.euro.cz. Dostupné z: <https://zdravi.euro.cz/clanky/edwardsuv-syndrom-priciny-priznaky-vysetreni/>. [cit. 2024-03-13].

KUBEŠOVÁ, Barbora, 2020. *Patauův syndrom: formy, příznaky a diagnostika*. Online. Zdravotnictví a medicína - Zdraví.euro.cz. Dostupné z: <https://zdravi.euro.cz/clanky/patauuv-syndrom-priznaky-diagnostika/>. [cit. 2024-03-13].

KUNHARTOVÁ, Monika, 2012. *Vzdělávání dětí s kombinovaným postižením*. Online. Šance Dětem. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/vzdelavani-deti-s-kombinovanim-postizenim>. [cit. 2024-03-16].

Náplň práce, b. r. Online. ASISTENTPEDAGOGA.CZ. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/napln-prace>. [cit. 2024-02-20].

NĚMEC, Zbyněk; ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, Klára a HÁJKOVÁ, Vanda, 2014. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-712-0.

Co je inkluze ve škole, b. r. Online. APIV | NPI ČR - Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluze>. [cit. 2024-02-01].

PACHOLÍK, Viktor a kol., 2015. *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-244-4404-8.

PAVLÍČKOVÁ, Eva a PAVLÍČEK, Jan, 2021. *Edwardsův syndrom – fenotyp, prognóza, etické postoje, odborná a paliativní péče*. Online. Česko-slovenská pediatrie. Roč. 2021, č. 6, s. 334–342. Dostupné z: <https://www.prolekare.cz/casopisy/cesko-slovenska-pediatrie/2021-6-5/edwardsuv-syndrom-fenotyp-prognoza-eticke-postoje-odborna-a-paliativni-pece-129144>. [cit. 2024-03-12].

Principy inkluzivního vzdělávání, 2021. Online. Inkluzivní škola. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/principy-inkluzivniho-vzdelavani>. [cit. 2024-02-09].

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021. Online. Edu.cz - Jednotný metodický portál MŠMT. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-rvp-pz/>. [cit. 2024-02-28].

SCHOLZ, Marcus, 2007. *Integration und Inklusion - zwischen theoretischem Anspruch und Realität*. Online. Bidok - behinderung inklusion dokumentation. Dostupné z: <https://bidok.uibk.ac.at/library/scholz-integration.html>. [cit. 2024-02-04].

SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠMELOVÁ, Eva a kol., 2014. *Rovný přístup ke vzdělávání jedinců v současné mateřské a základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4404-8.

ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar a ZACHOVÁ, Markéta, 2021. *Jak efektivně pracovat s dítětem se SVP*. Online. Dostupné z: <https://bezbarier.zcu.cz/wp-content/uploads/2021/09/Manual-jak-efektivne-pracovat-s-ditetem-se-SVP.pdf>. [cit. 2024-03-15].

ŠTEFÁNEK, Jiří, c2011. *Edwardsův syndrom*. Online. Medicína, nemoci, studium na 1.LF UK. Dostupné z: <https://www.stefajir.cz/edwardsuv-syndrom>. [cit. 2024-03-14].

Profile of Inclusive Teachers, 2012. Online. 2012. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. ISBN 978-87-7110-337-3. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_en.pdf. [cit. 2024-02-14].

Trizomie, 2024. Online. Národní zdravotnický informační portál. Dostupné z: <https://www.nzip.cz/rejstrikovy-pojem/2932>. [cit. 2024-03-12].

Vrozené vady u narozených v roce 2015, 2018. Online. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=record&id=8125>. [cit. 2024-03-12].

Zákon č. 561/2004 Sb. - Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2004. Online. *Zákony pro lidi - Sbíрка zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>. [cit. 2024-02-28].

ZILCHER, Ladislav a SVOBODA, Zdeněk, 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0789-6.

ZILCHER, Ladislav a SVOBODA, Zdeněk, 2017. *Inkluzivní vzdělávání – studijní opora*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. Dostupné také z: <https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/01/SVOBODA-Zden%C4%9Bk-a-Ladislav-ZILCHER.-Inkluzivn%C3%AD-vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD.-Studijn%C3%AD-opora.pdf>.

SEZNAM TABULEK

| | |
|---|----|
| Tabulka 1: Kompetence pedagoga v inkluzivním vzdělávacím prostředí..... | 15 |
|---|----|

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Rozhovor s matkou chlapce

Příloha č. 2: Rozhovor s asistentkou chlapce

Příloha č. 3: Anonymizovaný informovaný souhlas účastníka výzkumu

Příloha č. 1: Rozhovor s matkou chlapce

Mohla byste prosím popsat, jak probíhala chlapcova diagnostika před nástupem do mateřské školy?

Chlapec se narodil koncem pánevním bez větších komplikací, nicméně krátce po narození mu byla diagnostikována hypoglykémie a také dostal novorozeneckou žloutenku. Během prvního půl roku života byl pětkrát hospitalizován kvůli akutní bronchitidě a když mu bylo půl roku, byla u něj diagnostikována středně těžká až těžká nedoslýchavost na základě BERA testu a VRA metody. Od osmi měsíců nosí naslouchadla kvůli nedoslýchavosti. V průběhu prvního roku jsme také zjistili, že chlapec šilhá. Díky brýlím jsme šilhavost odstranili, nosí je ale dodnes kvůli zhoršenému zraku. V roce a půl byl na kontrole u doktorky, kdy na základě screeningu na autismus vzniklo podezření, že má poruchu autistického spektra. Na základě dalších vyšetření jsme zjistili, že má středně těžkou až těžkou mentální retardaci s doprovodnou lehkou poruchou autistického spektra. Chlapec také trpí hypotonií, což ovlivňuje jeho motorický vývoj. Z tohoto důvodu pravidelně dochází na rehabilitaci.

Jaký jste měla důvod pro zařazení chlapce se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné mateřské školy?

Chlapce jsme nejprve chtěli zařadit do speciální mateřské školy. Vzhledem k tomu, že má sluchové postižení, jsme ho chtěli zařadit do školky pro děti se sluchovým postižením, ale z důvodu, že má kombinované postižení, nás pan ředitel nepřijal. Byli jsme odkázáni na speciální mateřskou školu, kde jsou děti s kombinovanými vadami a tu jsme také navštívili. Do mateřské školy jsme fiktivně nastoupili před pandemií Covid a když měl chlapec nastoupit oficiálně, školka se z důvodu pandemie uzavřela. Z toho důvodu jsme chlapce nakonec přihlásili do spádové školy. Roli v našem rozhodnutí hrála také budoucí docházka dvou mladších sourozenců do této mateřské školy. Chtěli jsme, aby měl zdravý vzor například kvůli řeči, kvůli nošení plen atd. Kdyby to nefungovalo, přihlásili bychom chlapce do speciální mateřské školy. Vzhledem k tomu, že jsme spokojeni, nechali jsme chlapce v běžné mateřské škole, i když víme, že je u něj předpoklad, že půjde do základní speciální školy.

Myslíte si, že bylo zařazení chlapce do běžné MŠ správným krokem a přispívá k jeho rozvoji?

Z našeho pohledu ano, chlapec se dobře zařadil do kolektivu, není konfliktní, nicméně kamarády úplně nevyhledává kvůli svým obtížím. Myslím si, že je to dobré v tom, že má zdravý vzor a pohybuje se v populaci intaktních dětí. Z našeho pohledu jej i pedagogové vstřícně přijali, chlapec je spokojený a jsme s naší volbou spokojeni.

Jak probíhala adaptace chlapce na nové prostředí?

Chlapec s nástupem do mateřské školy neměl žádný problém. V tomto období neřešil, v jakém prostředí se nachází. Ani nevnímal, jestli je s rodiči nebo s někým cizím. Vše začal vnímat až o rok později, takže adaptace probíhala i lépe než u některých zdravých dětí.

Jak dlouho chlapec dochází do běžné mateřské školy a jaký u něj zaznamenáváte za tu dobu pokrok?

Chlapec dochází do mateřské školy již třetím rokem. První rok byl zaměřen na adaptaci a sociální rozvoj. Díky podpoře asistenta a spolužáků se chlapec dobře začlenil do kolektivu a začal se radovat z docházky do školky. V druhém roce jsme viděli pokrok v jeho komunikaci. Začal rozlišovat osoby, vyjadřovat své potřeby a rozumět více věcem. Jeho fyzická stabilita se zlepšila a začal se více pohybovat. Celkově se jeho úroveň porozumění a schopnost vyjádřit se zlepšuje. Chlapec se v mateřské škole naučil pozdravit, poděkovat, rozloučit se a pojmenovat spoustu věcí.

Jak jste spokojená s vybavením mateřské školy pro zajištění vývoje Vašeho dítěte?

S vybavením školy jsem spokojená. Oceňuji, že škola na základě doporučení ze speciálně pedagogického centra a pozorování syna doplnila svoje vybavení pomůckami a hračkami, které by ho mohly bavit. Chlapec ale hlavně potřebuje mít nablízku osobu, která s ním bude pravidelně a trpělivě pracovat a věnovat se mu.

Jak jste celkově spokojená s mateřskou školou, do které chlapec dochází?

Jsem velice spokojeni, protože chlapec do školy chodí rád a komunikace jak s paní asistentkou, tak s učitelkami je bezproblémová. Jsem také spokojená s pokrokem, kterého

chlapec za dobu své docházky dosáhl. Mateřská škola se nám snaží vycházet vstříc i ve věcech různých aktivit a výletů, snaží se chlapce zapojovat v nejvyšší možné míře.

Příloha č. 2: Rozhovor s asistentkou pedagoga

Jak probíhala adaptace chlapce do mateřské školy?

Adaptace chlapce do mateřské školy probíhala poměrně hladce. Na počátku jsme společně hledali cestu k vzájemnému porozumění. Chlapec respektoval pravidla třídy a řídil se mými pokyny. Postupem času jsme si na sebe zvykli a nyní mě chlapec běžně vyhledává. Při vyhrocených situacích na začátku odmítal spolupracovat. Jeho reakce na ostatní děti byly pasivní, nejevil zájem o navazování kontaktů. Může se zdát, že si ostatních dětí nevšímal, ale já jsem toho názoru, že tomu tak není. Pozorovala jsem, jak kopíruje chování ostatních dětí a jak má v nich pozitivní vzor.

Jak chlapce přijímaly ostatní děti?

Ostatní děti přijaly chlapce bez problémů. Již od počátku se k němu chovaly ohleduplně a přistupovaly k němu jako k mladšímu dítěti, kterému je třeba pomáhat. Děti si s chlapcem ale moc nehrály, protože je nevyhledával a hrál si raději sám.

Jaký máte názor na inkluzi?

Myslím si, že v rámci mateřské školy je inkluze u tohoto chlapce přínosná, protože mám pocit, že chlapci prospívá a snaží se napodobovat ostatní děti. Podle mého názoru by ale do základních škol měly být začleňovány děti nanejvýš s lehkým mentálním postižením. Pokud by v základní škole měly být vzdělávány i děti s vyšším stupněm postižení, myslím si, že by pro ně měla být vytvořena speciální třída. Toto řešení by podle mého názoru lépe vyhovovalo potřebám těchto dětí a zároveň by stále navštěvovali stejnou školu jako děti intaktní.

Mohla byste zhodnotit chlapcův pokrok od doby jeho nástupu do mateřské školy v oblastech hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky, sociálního vývoje, sebeobsluhy, řeči a komunikace, smyslového vnímání a abstraktně-vizuálního myšlení?

V oblasti hrubé motoriky u chlapce pozoruji zlepšení při chůzi a běhu, stejně tak se zlepšila jeho rovnováha. Naučil se střídat nohy při chůzi do schodů a ze schodů a lépe zdolává překážky. Co se týče jemné motoriky, chlapec se naučil navlékat korálky na pevný bod a správně držet nůžky. Dokáže přestříhnout tenký proužek papíru a zlepšilo se jeho zacházení s předměty denní potřeby. V grafomotorice významný pokrok nevidím, chlapec stále drží špatně psací náčiní, dokáže jej pouze malou chvíli držet správně a pak se vrací ke

špatnému úchopu. V rámci sociálního rozvoje si všímám, že se chlapec naučil rozeznávat osoby, nejvíce vnímá svoji matku. Jeho vztah k dětem se mírně zlepšil, chytí se s nimi na procházce za ruku nebo se již ochotněji chytne za ruce s dětmi při chození v kruhu. V oblasti sebeobsluhy došlo k velkému pokroku, zejména v oblasti stravování. Chlapec se naučil částečně sám od sebe oblékat a vysvlékat. Osobní hygiena je ale stále oblastí, která vyžaduje moji asistenci. Chlapec stále nosí pleny a potřebuje například pomáhat při utírání rukou do ručníku. Řeč a komunikace se moc nezlepšila, chlapec slovně téměř nekomunikuje, u jídla si ale umí slovy „ještě“ a „pití“ říct o přidání nebo nápoj. Také umí porozumět více pokynům než na začátku. V oblasti smyslového vnímání došlo k pokroku v poznávání barev. Chlapec se naučil poznat červenou a černou barvu. Dokáže poznat své blízké na fotografii. Co se týče abstraktně-vizuálního myšlení, chlapec se naučil částečně poznávat základní geometrické tvary a roztřídit je podle barvy a velikosti. Také se naučil napočítat do 10, ale má to naučené pouze mechanicky, počítat neumí.

Příloha č. 3: Anonymizovaný informovaný souhlas účastníka výzkumu



Pedagogická
fakulta

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5 | 779 00 Olomouc | T: +420 585 635 099
www.pdf.upol.cz

INFORMOVANÝ SOUHLAS ÚČASTNÍKA VÝZKUMU

Informace o výzkumu:

Cílem výzkumu, prováděného pro účely bakalářské práce, je posoudit, zda mateřská škola do které dochází chlapec s Edwardsovým syndromem, úspěšně uplatňuje principy inkluzivního vzdělávání do své praxe. Výzkum se zaměřuje na hodnocení, jak dobře škola uplatňuje inkluzivní strategie a jaký má inkluzivní vzdělávání vliv na rozvoj chlapce.

Šetření bude prováděno formou pozorování dítěte, studia individuálního vzdělávacího plánu a rozhovory s matkou. Výzkumné šetření je anonymní.

Název bakalářské práce: Inkluze chlapce předškolního věku s Edwardsovým syndromem

Jméno a příjmení autora: Ester Lungová

Telefon: _____

E-mail: _____

Informace o účastnících výzkumu:

První účastník

Jméno a příjmení: _____

Datum narození: _____

Bytem: _____

Druhý účastník (zákonný zástupce)

Jméno a příjmení: _____

Datum narození: _____

Bytem: _____

Telefon: _____

Prohlášení

Já dále podepsaný/-á potvrzují, že

- a) jsem se seznámil/-a s informacemi o cílech a průběhu výše popsaného výzkumu (dále též jen „výzkum“);
- b) dobrovolně souhlasím s účastí své osoby a svého dítěte v tomto výzkumu;
- c) rozumím tomu, že se mohu kdykoli rozhodnout ve své účasti na výzkumu nepokračovat;



d) jsem srozuměn s tím, že jakékoliv užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu nezakládá můj nárok na jakoukoliv odměnu či náhradu, tzn. že veškerá oprávnění k užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu poskytnu bezúplatně.

Zároveň prohlašuji, že

- a) souhlasím se zveřejněním anonymizovaných dat a výstupů vzešlých z výzkumu a s jejich dalším využitím;
- b) souhlasím se zpracováním a uchováním osobních a citlivých údajů v rozsahu v tomto informovaném souhlasu uvedených ze strany Univerzity Palackého v Olomouci, Pedagogické fakulty, se sídlem: Žižkovo nám. 5, 779 00 Olomouc, a to pro účely zpracování dat vzešlých z výzkumu, pro účely případného kontaktování z důvodu zpracování dat vzešlých z výzkumu či z důvodu nabídky účasti na obdobných akcích a pro účely evidence a archivace; a s tím, že tyto osobní údaje mohou být poskytnuty subjektům oprávněným k výkonu kontroly projektu, v jehož rámci výzkum realizován;
- c) jsem seznámen/-a se svými právy týkajícími se přístupu k informacím a jejich ochraně podle § 12 a § 21 zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, tedy že mohu požádat Univerzitu Palackého v Olomouci o informaci o zpracování mých osobních a citlivých údajů a jsem oprávněn/-a ji dostat a že mohu požádat Univerzitu Palackého v Olomouci o opravu nepřesných osobních údajů, doplnění osobních údajů, jejich blokaci a likvidaci.

Výše uvedená svolení a souhlasy poskytnu dobrovolně na dobu neurčitou až do odvolání a zavazuji se je neodvolat bez závažného důvodu spočívajícího v podstatné změně okolností. Vše výše uvedené se řídí zákony České republiky, s výjimkou tzv. kolizních norem, a bude v souladu s nimi vykládáno, přičemž případné spory budou řešeny příslušnými soudy v České republice.

Potvrzuji, že jsem převzal/a podepsaný stejnopis tohoto informovaného souhlasu.

Dne: 22. 2. 2024

Podpis: