

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ STUDIUM**

2019/2020

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE/ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

**Kateřina Novotná**

**Žák s diagnózou Downův syndrom na základní škole**

**v Praze 1**

Praha 2020

Vedoucí bakalářské: PhDr. Novotný Josef, CSc.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR / COMBINED (PART TIME) STUDIES**

2019-2020

**BACHELOR THESIS**

**Kateřina Novotná**

**Pupil with Down Syndrome Diagnosis at Primary School in  
Prague 1**

Prague 2020

The Bachelor Supervisor: PhDr. Novotný Josef, 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

Jméno autorky .....

## **Poděkování**

Děkuji svému vedoucímu práce PhDr. Josefu Novotnému, CSc. za trpělivost při vedení mé bakalářské práce, za rady, které mi pomohly k jejímu zdokonalení. Zejména bych ale chtěla poděkovat všem, kteří se zúčastnili výzkumu za jejich ochotu, věnovaný čas, informace a zkušenosti, díky kterým jsem mohla výzkumné šetření provést a zpracovat.

## **Anotace**

Bakalářská práce se věnuje problematice začleňování dětí s Downovým syndromem do běžných základních škol v rámci inkluze. Přestože mají děti s Downovým syndromem problémy ve vývoji motorických a řečových schopností, v oblasti emocionální a sociální problémy nemají, a tak by pro ně, a nejen pro ně samotné, ale i pro většinovou společnost, měla být forma inkluzivního vzdělávání efektivní.

Cílem práce je popsat a analyzovat systém běžných základních škol v rámci inkluze dětí s Downovým syndromem. Poskytnout tak rodičům těchto dětí popis toho, co vše obnáší zařazení jejich dítěte s Downovým syndromem do běžné základní školy. Kde mohou čekat úskalí a případné překážky, a naopak v čem je inkluze pro dítě přínosná a efektivní. Kdo všechno se bude na výchově a vzdělávání jejich dítěte podílet a jaké další možnosti jim škola může nabídnout.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část, přičemž teoretická část zahrnuje kapitoly týkající se popisu Downova syndromu, problematiky mentální retardace, rodinného prostředí, kde je členem dítě s Downovým syndromem, popisu systému vzdělávání dětí s Downovým syndromem, inkluzivnímu vzdělávání. Dále se věnuje aspektu socializace jedinců s Downovým syndromem a významu trávení volného času.

Praktická část obsahuje kvalitativní výzkum zahrnující polostrukturované rozhovory s osobami podílejícími se na výchově a vzdělávání žáka s Downovým syndromem, analýzou dokumentů a kazuistikou.

## **Klíčová slova**

Asistent pedagoga, Downův syndrom, inkluzivní vzdělávání, mentální retardace, podpůrná opatření, socializace, speciální pedagog, vzdělávání, polostrukturovaný rozhovor

## **Annotation**

Bachelor thesis deal with problematic inclusion of children with Down syndrome in primary school. Although children with Down syndrome have problems in the development of motor and speech skills, they do not have problems with emotional and social areas and therefore the form of inclusive education should be effective for these children. And not only for them but Also for majority of society.

The aim of this work is to describe and analyze the system of regular primary schools in connection with the inclusion of children with Down syndrome. To provide parents of these children with a description of what means inclusion their child with Down Syndrome into a regular primary school. Where they can expect pitfalls and potential obstacles, and the other hand, what areas of inclusion is beneficial and effective for the child. Who will be involved in the education of child and what other opportunities the school can offer them.

The thesis is divided into theoretical and practical part, the theoretical part includes chapters about the description of Down syndrome, mental retardation, family environment where a child with Down syndrome is a member, description of the education system of children with Down syndrome, inclusive education . It also deals with the aspect of socialization of individuals with Down syndrome and the importance of spending leisure time.

The practical part includes qualitative research including semi-structured interviews with persons involved in pupil education with Down syndrome, document analysis and case study.

## **Keywords**

Assistant teacher, Down syndrome, inclusive education, mental retardation, supportive measures, socialization, special educator, education, semi-structured interview

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
<b>1 DOWNŮV SYNDROM.....</b>	<b>11</b>
1.1 Definice.....	11
1.2 Charakteristické znaky.....	11
1.3 Etiologie.....	13
1.4 Vývoj dítěte s Downovým syndromem.....	14
<b>2 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ.....</b>	<b>19</b>
2.1 Definice.....	19
2.2 Klasifikace mentálního postižení.....	20
2.3 Mentální postižení a syndromy.....	22
<b>3 RODINA A DOWNŮV SYNDROM.....</b>	<b>23</b>
3.1 Narodilo se nám dítě s Downovým syndromem.....	23
3.2 Proces adaptace rodiny.....	25
3.3 Podpora rodiny.....	26
3.3.1 Raná péče.....	26
3.3.2 Poskytovatelé rané péče.....	28
<b>4 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>29</b>
4.1 Principy inkluzivního vzdělávání.....	29
4.2 Podpora inkluzivního vzdělávání.....	29
4.3 Školská poradenská zařízení.....	31
4.3.1 Pedagogicko-psychologické poradny.....	31
4.3.2 Speciálně-pedagogická centra.....	32
4.4 Podpůrná opatření.....	33
4.5 Školní poradenské pracoviště.....	37
<b>5 VZDĚLÁVÁNÍ A DOWNŮV SYNDROM.....</b>	<b>38</b>
5.1 Specifika v osobnosti dítěte s DS při vzdělávání.....	38
5.2 Systém vzdělávání a dítě s DS.....	44
5.3 Předškolní vzdělávání.....	45
5.4 Základní vzdělávání.....	46
<b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>48</b>

<b>6</b>	<b>CÍL VÝZKUMU .....</b>	<b>48</b>
6.1	Hlavní cíl.....	48
6.2	Dílčí cíl .....	48
<b>7</b>	<b>VÝZKUMNÝ ÚKOL.....</b>	<b>49</b>
7.1	Výzkumný problém .....	49
7.2	Výzkumné otázky .....	50
<b>8</b>	<b>CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU .....</b>	<b>51</b>
8.1	Prostředí výzkumného šetření.....	51
8.2	Pedagogičtí pracovníci.....	51
8.3	Žák s Downovým syndromem.....	51
<b>9</b>	<b>METODOLOGIE VÝZKUMU .....</b>	<b>52</b>
9.1	Kvalitativní výzkum .....	52
9.2	Metoda sběru dat.....	53
9.2.1	Případová studie.....	53
9.2.2	Polostrukturovaný rozhovor.....	54
9.2.3	Analýza dokumentů .....	55
<b>10</b>	<b>VÝSLEDKY VÝZKUMU .....</b>	<b>56</b>
10.1	Případová studie.....	56
10.1.1	Kazuistika žáka s Downovým syndromem.....	56
10.2	Interpretace výsledků .....	81
<b>11</b>	<b>SHRNUTÍ .....</b>	<b>103</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>109</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>112</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>116</b>



# ÚVOD

Bakalářská práce je zaměřena na inkluzivní vzdělávání dětí s diagnózou Downův syndrom.

Inkluzivní vzdělávání je založeno na několika principech. Za významné principy ve vztahu k dětem s diagnózou Downův syndrom jsou zejména tyto; děti se v rámci tohoto typu vzdělávání vzdělávají se svými vrstevníky, vzdělávání se uskutečňuje ve spádových školách, tedy ve školách v místě bydliště dítěte, pozornost je zaměřena také na podporu vztahů mezi dětmi a zároveň z inkluzivního vzdělávání těží a mají prospěch jak děti, které jsou začleněné, tak ale i spolužáci těchto dětí.

Děti s Downovým syndromem mají potíže především s vývojem motorických a řečových schopností, avšak co se týká oblasti emocionální a sociální mnohdy předčí své vrstevníky. Proto je inkluzivní typ vzdělávání, pro tyto děti, často velmi přínosný, a to zejména v oblasti snazšího sociálního začlenění do většinové společnosti. Při správném a efektivním vedení a pomoci jsou schopny se naučit a získat potřebné schopnosti a dovednosti pro samostatný a plnohodnotný život, což je pro ně důležité, aby se sociálně začlenily do většinové společnosti a zároveň je velmi důležité naučit společnost tyto jedince přijímat se všemi jejich specifiky.

Ne vždy je inkluzivní vzdělávání efektivní a takové, jaké by skutečně mělo být. Mnohdy nejsou potřebné prostředky a zdroje, ale i potřebný přístup pracovníků. V jiných případech je inkluze dětí s Downovým syndromem přínosná pro všechny zúčastněné. Přestože rodiče těchto dětí mají již možnost zařadit své dítě do běžné základní školy, provází je při rozhodování mnoho obav, nejistot a nezodpovězených otázek.

Cílem této práce je tedy popsat a analyzovat systém běžných základních škol v rámci inkluze dětí s Downovým syndromem, tak aby byla přínosná zejména rodičům těchto dětí, kteří by rádi využili možnost zařadit své dítě do běžné základní školy. Popsat co vše toto rozhodnutí obnáší a poskytnout alespoň náhled toho, jak může takové začlenění vypadat, v čem je pro dítě začlenění do běžné školy přínosné, v jakých

oblastech mohou nastat překážky a problémy, jak a kdo s dítětem na běžné škole pracuje, a to jak v rámci výuky, tak i mimo výuku ve školních družinách.

Teoretická část práce se zabývá popisem mentální retardace a souvisejícího Downova syndromu, rodinným prostředím dětí s Downovým syndromem, dále je v teoretické části popsána oblast vzdělávání těchto dětí, jejich socializace a volný čas.

Praktická část se věnuje kvalitativnímu výzkumu v podobě rozhovorů se zúčastněnými pracovníky jedné základní školy na Praze 1, kde je začleněn žák s diagnózou Downův syndrom.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 DOWNŮV SYNDROM

### 1.1 Definice

*„Downův syndrom (někdy též morbus Downi) je považován za nejrozšířenější formu mentální retardace, je nejčastější chromozomální aberací vyskytující se kdekoliv na světě.“ (Bartoňová, Bazalová a Pipeková, 2007, s. 106)*

Downův syndrom je souhrnné označení pro několik specifických a jasně charakterizujících znaků, které vycházejí z chromozomálního poškození u daného jedince v rámci jeho abnormálního vývoje v prenatálním období. Tyto charakteristické znaky poprvé popsal v roce 1866 Angličan John Langdon Down, avšak poznatek nebo spíše podezření, že se jedná o příčinu chromozomální abnormality, objevil až v roce 1932 doktor Waardenburg a teprve v roce 1959 Lejeune tuto teorii konkretizoval na jeden nadbytečný chromozom, který souvisí se vznikem tohoto syndromu. (Selikowitz, 2005, s. 37–38)

### 1.2 Charakteristické znaky

Selikowitz (2005, s. 40) uvádí, že existuje více než 120 specifických znaků charakterizujících Downův syndrom, avšak u jednotlivých dětí se projeví maximálně šest či sedm znaků. Jediný znak, který se vždy vyskytuje u všech jedinců, je určitý stupeň mentální retardace.

Pokud se ale zaměříme na znaky fyzické, které do jisté míry odráží fakt, že dítě má Downův syndrom, je nutné zmínit, že fyzický vzhled a i funkce, jsou u všech lidí určovány geny. I dítě s Downovým syndromem tedy zdědí geny od matky a od otce, a tak se dítě bude podobat v určitých aspektech svým rodičům, avšak fyziognomie různých částí těla dětí s Downovým syndromem je pro tyto děti typická, charakterizující a způsobená právě aberací chromozomu, a tedy konkrétně ztrojením 21. chromozomu.

Tento chromozom mají totiž všichni jedinci s Downovým syndromem a činí tak určité části jejich těla odlišnými od zdravých jedinců. (Pueschel, 1997, s. 38)

### **Fyzické odlišnosti různých částí těla:**

Jedinci s Downovým syndromem mohou vykazovat jev zvaný brachycephalia, což představuje mírně oploštělou zadní část hlavy, tvar obličeje bývá kulatý. Častým jevem bývá tzv. epikantická řasa, tedy kožní řasa vyskytující se svisle mezi vnitřním koutkem oka a kořenem nosu, tato epikantická řasa může svým vzhledem vzbuzovat u daných jedinců dojem, že šilhají. V oblasti duhovky mohou být přítomny bílé či žlutavé tečky, které jsou nazývány jako Brushfieldovy skvrny. Ústa mívají jedinci s DS menší, zatímco jazyk mívají o něco větší s tendencí vyčnívat, objevuje se i nesprávné postavení zubů.

Ruce a chodidla bývají malá, silnější a typická je pak zejména rýha na dlani, která je příčná a může se vyskytovat i na chodidlech. Jedinci s DS vykazují i specifické otisky prstů.

Svalový tonus neboli svalové napětí, tedy schopnost svalů činit odpor proti pohybu ve volném stavu je u dětí s DS nízký, tedy tzv. „malý tonus“, odborně „hypotonie“. Projevuje se například uvolněnými klouby. Aktivní stah svalu je však nepoškozen, jelikož svalovou sílu mají děti s DS v pořádku. Hypotonie však v průběhu vývoje a růstu jedinců zaniká.

Celková postava je menšího vzrůstu, vývoj a růst je rovnoměrný, avšak pomalý. (Bartoňová, Bazalová a Pipeková, 2007, s. 107; Selikowitz, 2005, s. 40 – 42; Pueschel, 1997, s. 38 - 40)

### **Zdravotní problémy typické pro jedince s DS:**

Bartoňová, Bazalová a Pipeková (2007, s. 107–108) uvádějí některé zdravotní problémy, které se často vyskytují u jedinců s DS, např. se jedná o: vrozené srdeční vady, konkrétně zvětšené srdce, otvory či nedomykavost chlopní. Tento zdravotní problém se vyskytuje až u 40 % jedinců s DS. Častými zdravotními problémy jsou vady zraku, ať už se jedná o šedý zákal, krátkozrakost, dalekozrakost, astigmatismus a další a

vady sluchu. Dále autorky uvádějí možný výskyt epilepsie, celiakie, leukémie, časté onemocnění dýchacích cest, kožní onemocnění či nesprávnou funkci štítné žlázy.

U charakteristických znaků Downova syndromu je důležité podotknout, že některé znaky se mohou objevovat i u jedinců, kteří Downův syndrom nemají. Například výše zmíněné Brushfieldovy skvrny nebo epikantická řasa se objevuje i zdravých jedinců a posléze v průběhu vývoje a růstu vymizí. Selikowitz (2005, s. 40) poté uvádí, že *„Kterýkoli normální člověk může mít jeden či dva vnější příznaky, jimiž se vyznačuje Downův syndrom. Je to docela normální a nelze to spojovat se syndromem.“*

### 1.3 Etiologie

Etiologie se věnuje zkoumání příčin vzniku. V tomto případě se jedná o příčiny vzniku Downova syndromu.

U vzniku Downova syndromu je nutné zaměřit se na nejmenší stavební částičky těla jimiž jsou buňky, geny a chromozomy. Ve středu všech buněk v těle se nachází jádro a jádro obsahuje zhruba 100 000 genů. Geny jsou seřazeny v řetězcích, které se nazývají chromozomy. Na počátku vývoje plodu je nutné spojení dvou základních buněk spermie a vajíčka. Buňka spermie a buňka vajíčka v sobě nese 23 chromozomů, jejich spojením vznikne zárodečná buňka s celkovým počtem 46 chromozomů (23 párů, 23 chromozomů od matky a 23 chromozomů od otce). Z této zárodečné buňky poté vznikají veškeré další buňky v těle nového jedince.

Downův syndrom vzniká v případě, kdy se na 21. chromozomu vyskytuje jeden nadbytečný chromozom. Jedná se tak o tzv. **trisomii 21. chromozomu**. To znamená, že v **každé buňce těla** má jedinec s DS 47 chromozomů ve 22 párech a jedné trojici, nikoliv 46 chromozomů ve 23 párech. Jedná se o formu, která se vyskytuje v 95 %. (Bartoňová, Bazalová a Pipeková, 2007, s. 109 – 110; Selikowitz, 2005, s. 45 – 48)

Dalšími formami může být tzv. **mozaika**, což znamená, že *„některé buňky mají 46 chromozomů, jiné 47. Jedinec s tímto typem má nadbytečný 21. chromozom pouze v některých tělových buňkách. Ostatní buňky jsou normální. Jedinci s touto formou nemívají tolik nápadných fyzických znaků Downova syndromu“*. (Bartoňová, Bazalová a Pipeková, 2007, s. 110)

**Translokace** je poté formou Downova syndromu, který je popsán tak, že „není příčinou Downova syndromu celý nadbytečný chromozom, ale nadbytečná část 21. chromozomu. K této poruše dochází v případě, že se odlomí malé vrcholky 21. chromozomu a jiného chromozomu a zbývající části obou chromozomů se spojí.“ (Bartoňová, Bazalová a Pipeková, 2007, s. 110)

## 1.4 Vývoj dítěte s Downovým syndromem

Tato kapitola se věnuje vývoji dítěte s Downovým syndromem. Stejně jako každé jiné dítě, tak i dítě s Downovým syndromem prochází jednotlivými vývojovými obdobími a zdolává všechny zásadní vývojové mezníky po celý svůj život. Rozdíl ve vývoji pak spočívá v opoždění a zpomalení. Dítě s Downovým syndromem do jednotlivých vývojových stádií dojde, avšak později a déle v něm setrvá než dítě bez Downova syndromu. Čím je dítě s DS starší, tím více se však vzdaluje svým tempem vývoje od dětí bez DS. Tempo vývoje a zdolávání jednotlivých vývojových stádií se u každého dítěte ať majícího DS či nikoli, liší. Zde je velmi důležitá raná intervence, raná péče. (Selikowitz, 2005, s. 55–57)

*„Víme, že při správném vedení se děti s Downovým syndromem zcela jistě mohou vyvíjet rychleji, než se dříve předpokládalo: normální děti ale „dohonit“ nemohou. Proto bychom měli každému dítěti s Downovým syndromem pomoci jeho potenciál maximálně využít, neměli bychom se však pokoušet dostat ho za hranici jeho možností.“* (Selikowitz, 2005, s. 57)

V této kapitole je nutné uvést, že vývoj se dělí na základní oblasti vývoje, a to: jemná a hrubá motorika, osobnostní a sociální vývoj, komunikační vývoj a Selikowitz (2005, s. 59) uvádí ještě samostatnou oblast kognitivního vývoje.

V této kapitole nebudou detailně popsána jednotlivá vývojová období, uvedeny budou pouze ilustračně nejzásadnější rozdíly ve vývoji v kojeneckém a batolecím období a poté se z důvodu zaměření této bakalářské práce, kapitola detailněji zaměří na popis vývojového období školního věku dítěte, konkrétně mladšího školního věku dítěte s Downovým syndromem, tedy období povinné školní docházky prvního stupně.

## Kojenecké a batolecí vývojové období

Již v novorozeneckém období se rodiče mohou setkávat s neočekávanými projevy dítěte s DS, a to například v podobě potíží se sáním či mohou rodiče vyzorovat nevýrazné pohyby končetin a trupu. Bartoňová, Bazalová a Pipeková (2007, s. 114) tak v tomto případě upozorňuje na jeden z charakteristických znaků DS jímž je nízký svalový tonus, který byl již zmíněn v předchozí kapitole.

Zpomalený a opoždění vývoj dětí s DS v období novorozeneckém a batolecím, lze demonstrovat zejména na vývojových meznících jakým je například sezení, lezení, stání a chození bez pomoci. Tedy dítě s DS samo sedí bez pomoci kolem jednoho roku, zatímco dítě bez DS již v půl roce. V jednom roce začíná dítě s DS lézt, dítě bez DS ve třičtvrtě roce. Kolem jednoho roku pak zdravé dítě již stojí, dítě s DS si tuto dovednost získá a naučí až ve dvacátém měsíci, tedy téměř ve dvou letech, kdy také začíná pomalu dělat první krůčky bez pomoci, zatímco dítě bez DS své první krůčky bez pomoci dělá již ve čtrnáctém měsíci (Selikowitz, 2005, s. 61).

Další výrazný rozdíl demonstrující opožděný vývoj dětí s DS lze vyzorovat v oblasti vývoje řeči. První slovo vysloví dítě s DS kolem druhého roku, dítě bez DS se své první slovo pokouší vyslovit již v jednom roce. Roční rozdíl ve zpoždění vývoje řeči u dítěte s DS je také používání dvouslovných vět, dítě s DS používá dvouslovné věty ve třech letech, dítě bez DS ve dvou letech (Selikowitz, 2005, s. 61).

V oblasti sociálních dovedností, konkrétně v sebeobslužných dovednostech jsou rozdíly také výrazné. Úsměv nám dítě s DS oplátí ve třech měsících, dítě bez DS opětuje úsměv o jeden a půl měsíce dříve. Rukama se dítě s DS dovede najíst zhruba v roce a půl, dítě bez DS kolem jednoho roku. Z hrníčku se dítě s DS dokáže napít ve dvou letech, zatímco dítě bez DS o rok dříve. Obléct se dítě s DS dokáže kolem sedmého roku, dítě bez DS o tři roky dříve (Selikowitz, 2005, s. 61).

Nutno upozornit, že věkové vymezení je **pouze orientační** a může se samozřejmě individuálně lišit, a to jak u zdravých dětí bez DS, tak u dětí s DS. Mělo by se dávat pozor, aby nedocházelo k paušalizaci. Ostatně na tento fakt upozorňuje mnoho autorů

věnující se této problematice. Výše uvedené vývojové mezníky a průměrné věkové hranice jsou zde uvedeny zejména z důvodu poukázání na konkrétní projevy opožděného vývoje u dětí s Downovým syndromem.

Vývoj a dosažené schopnosti v jednotlivých oblastech vývoje dítěte s DS vždy závisí i na stupni mentálního postižení.

### **Vývojové období povinné školní docházky**

Toto období je obdobím od šesti let věku dítěte do dospívání. Jedná se o významné a v několika ohledech velmi náročné období pro každé dítě. Dítě se v tomto období zejména seznamuje a přizpůsobuje novému prostředí a zároveň se seznamuje, zvyká si a přizpůsobuje se všemu, co s tímto obdobím a novým prostředím souvisí. Každé dítě se musí vypořádat s tím, že každý den bude určitou část dne trávit mimo své primární nejbližší prostředí, tedy prostředí rodinné. Čeká ho interakce s novými lidmi, požadavky, povinnostmi ale i právy, bude získávat nové schopnosti, dovednosti a znalosti a také bude získávat nové sociální vztahy.

Jak uvádí Selikowitz (2005, s. 74) v tomto období si „*průměrné dítě s Downovým syndromem rozvíjí představu o svých vlastních schopnostech. Schopnost plnit úkoly související se školní docházkou vede dítě k větší sebejistotě, což ve svém důsledku ovlivňuje i jeho schopnost vytvářet sociální vztahy.*“

### **Hrubá motorika**

V hrubé motorice si dítě s DS v tomto období stále upevňuje již získané dovednosti, zároveň se však zdokonaluje a učí se dovednostem novým. Jeden ze znaků DS, tedy nízký svalový tonus se postupně zvyšuje, což znamená, že klouby přestávají být abnormálně hybné. Selikowitz (2005, s. 74) dále uvádí věkovou hranici deseti let, kdy do tohoto věku se dítě s DS naučí a dokáže šplhat, klouzat se, houpat se či například chytat míč. Dítě s DS však v deseti letech, při dostatečné péči a tréninku, zvládne mnohem více pohybových dovedností, než uvádí Selikowitz (2005) ve své publikaci. Dítě s DS od tohoto období nabývá na síle, zlepšuje se a zvyšuje se koordinace a vytrvalost.



## **Jemná motorika**

I zde Selikowitz (2005, s. 75) uvádí věkovou hranici deseti let, kdy do tohoto věku, je dítě s DS schopno nakreslit postavu člověka, obrázek domu a další jiné jednoduché obrázky některých předmětů. Dokáže skládat papír, stříhat, navlékat či vystříhovat. V těchto činnostech se dále dítě s DS více a více zdokonaluje a zpřesňuje. S postupným dosahováním vyššího věku je dítě s DS schopno naučit se rozpoznat a napsat písmena a číslice.

## **Oblast řeči a komunikace**

Oblast vývoje jazyka a řeči je pro děti s DS jedna z nejnáročnějších. Je zapotřebí s dětmi s DS velmi pečlivě trénovat a zdokonalovat jejich komunikační dovednosti. Pro období mezi šestým a sedmým rokem jsou u dítěte s DS typické otázky „kdo?“ a „kde?“, s nástupem desátého roku se objevuje otázka „proč?“. Kolem dvanáctého roku dítě s DS zná a užívá zhruba 2 000 slov (Selikowitz, 2005, s. 75).

## **Kognitivní vývoj**

Myšlení průměrného dítěte s DS je v tomto období tzv. konkrétní a vše chápe doslovně. Schopnost abstraktního myšlení chybí. Dále také Selikowitz (2005, s. 75) uvádí, že dítě s DS „věří, že příčiny jsou motivační: například jablko padá ze stromu, protože „chce“.“ Dítě s DS dále dle Selikowitze (2005, s. 75) chápe pravidla spíše rigidně a pokud jsou aplikovány nějaké výjimky a objevuje se odchylka od jasně stanovených pravidel, může to v dítěti s DS vyvolávat pocit zmatenosti.

## **Socializace**

V oblasti sebeobsluhy a v oblasti sociální jsou děti s DS v tomto období velmi zdatné. Možná i více zdatné, než by se dalo předpokládat vzhledem k jejich aktuálně dosaženému intelektu. Samostatnost vykazuje v oblékání, hygieně jako je koupání, česání či čištění zubů. Kolem desátého roku je schopno si samo zapnout knoflíky nebo používat nůž ke krájení. Jedná se pouze výčet některých dovedností, ve skutečnosti dítě s DS v tomto věku dokáže mnohem více úkonů než jen tyto výše zmíněné. Sociálně

jsou na tom vzhledem k jejich opožděnému vývoji velmi dobře. Jsou přátelšší, empatičtí a rády navazují sociální kontakt, v případě, že se cítí komfortně a bezpečně. (Selikowitz, 2005, s. 75)

Děti s DS v tomto období je nutné podporovat, chválit za snahu, být taktní a trpěliví k jeho nedokonale splněným úkolům a úkonům, dbát na to, aby na veškeré aktivity mělo dítě dostatek potřebného času, nespěchat na něj, poskytovat mu i dostatek odpočinku a relaxace.

## 2 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

Na samém začátku kapitoly věnující se mentálnímu postižení, které je úzce spjato s Downovým syndromem, je nutné nejprve objasnit terminologii dané problematiky. Označení pro osoby s mentálním postižením je mnoho a prošlo určitým vývojem na základě historického kontextu. V současné době se tak nejčastěji setkáváme s pojmem „mentální retardace“ anebo právě „mentální postižení“, jak je nazvaná tato kapitola. Pojem „mentální retardace“ vznikl z potřeby sjednocení terminologie a pojmů týkající se dané problematiky. Stalo se tak roku 1959 na konferenci WHO v Miláně. Pojem „mentální retardace“ představuje všechny oblasti, které jsou postiženy a má tak přesah do všech vědních disciplín věnujících se problematice jedinců s mentální retardací jakými jsou např. lékařské, pedagogické, psychologické a sociální (Bartoňová, Bazalová a Pipeková, 2007, s. 12 – 13). Tento termín se však užívá zejména při diagnostice a spíše v lékařském kontextu, pokud se hovoří jako o onemocnění, protože jak uvádí Bazalová (2014, s. 13) termín je uveden v mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10). Někteří autoři pak hovoří o tom, že pojem „mentální postižení“ je mnohem širším a méně stigmatizující než pojem „mentální retardace“, který má přece jen v České republice stále mírně hanlivou konotaci.

Tato bakalářská práce je psána ze speciálně pedagogického pohledu, tedy bude zde užíván termín „mentální postižení“ nikoliv „mentální retardace“.

### 2.1 Definice

Je velmi obtížné stanovit jednotnou definici vystihující vše co s sebou přináší mentální postižení. Pokud se vychází z jednotného označení „mentální retardace“, tak v doslovném překladu (latinský původ) „mens“ představuje „mysl“ a „retardatio“ „zdržet“, „zaostávat“ nebo „opožďovat. (Bartoňová, Bazalová a Pipeková, 2007, s. 13) Dá se říci, že obecně všechny definice hovoří o určitém opoždění vývoje jedince, což se projevuje zejména sníženým intelektem. Švarcová (2011, s. 28) uvádí, že u jedinců s mentálním postižením dochází k *„zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám adaptačních schopností“*.

Bazalová (2014, s. 15) však poskytuje jednoduché shrnutí této problematiky, když uvádí, že „*lze mentální postižení charakterizovat jako snížení intelektu, které se projeví v kognitivní, řečové, motorické a sociální složce osobnosti*“

Matoušek, Kolářková, Kodymová eds. (2010, s. 111) zmiňují i popis mentálního postižení z pohledu samotných dospělých jedinců s mentálním postižením, kdy podle jejich pojetí jde o „*lidi, kteří mají problémy v učení, porozumění, orientaci a komunikaci.*“

Mentální postižení má trvalý charakter, jedinec se tedy nemůže z daného postižení vyléčit. Je však možné zlepšení daného stavu, záleží ale na vhodné, efektivní a individuální péči a přístupu k daným osobám. Jedinci se s tímto postižením již narodí (vrozené) nebo jej získají v období do dvou let věku, poté už hovoříme o získaném mentálním postižení nazývaném „*demence*“.

## **2.2 Klasifikace mentálního postižení**

Při klasifikaci mentálního postižení se vychází z již zmíněné MKN-10 vydanou Světovou zdravotnickou organizací.

### **Lehká mentální retardace**

Švarcová (2011, s. 36) uvádí, že tento stupeň mentální retardace (IQ 50–69) je jedním z nejčastějších u lidí s mentální retardací. Jedinci s tímto stupněm retardace vykazují sice opožděný vývoj, avšak jsou schopni plně užívat řeč v každodenním životě, jsou schopni se o sebe postarat v oblasti osobní hygieny, jídla, oblékání. Zároveň jsou schopni osvojit si základní praktické dovednosti v péči o chod domácnosti.

Ve vzdělávání mají největší problém v teoretické oblasti, časté jsou problémy se čtením a psáním, je tak potřeba individuálního a specifického přístupu v oblasti vzdělávání. U těchto dětí s lehkou mentální retardací se zaměřujeme v oblasti vzdělávání a výchovy na rozvoj jejich dovedností a kompenzaci jejich nedostatků. (Švarcová, 2011, s. 37)

Co se týče oblasti pracovního uplatnění jedinců s lehkou mentální retardací, lze většinu z nich v dospělosti zaměstnat na takové pracovní pozici, který vyžaduje lehkou manuální zručnosti.

### **Středně těžká mentální retardace**

Podle Švarcové (2011, s. 38) je tento stupeň mentální retardace (IQ 35-49) diagnostikován přibližně u deseti procent jedinců s mentální retardací. U tohoto stupně MR je již výrazněji opožděn vývoj řeči, její chápání a aktivní užívání i oblast a míra sebeobsluhy než u jedinců s lehkou mentální retardací.

V oblasti vzdělávání jsou jedinci se středně těžkou mentální retardací schopni naučit se a osvojit trivium, tedy číst, psát a počítat, avšak je zapotřebí již odborného pedagogického přístupu a vedení prostřednictvím speciálním vzdělávacích programů.

Jedinci se středně těžkou mentální retardací jsou schopni se pracovní zařadit, pokud jsou pod odborným dohledem a pokud se jedná o práci manuální, která je jasně strukturovaná. Nejčastěji své dovednosti uplatňují v tzv. chráněných dílnách.

Zcela samostatný život u tohoto stupně retardace prakticky není možný. Je však nutné podotknout, že míra schopnosti osvojit si potřebné dovednosti a míra psychomotorického vývoje se u jednotlivých jedinců s tímto stupněm postižení, velmi liší. Někdo je schopen se verbálně dorozumět, jiný naopak, to samé platí o pohyblivosti, schopnosti koordinace jejich těla. Často se u tohoto stupně postižení přidružují tělesná postižení a neurologická onemocnění. (Švarcová, 2011, s. 39)

### **Těžká mentální retardace**

U tohoto stupně (IQ 20-34) je již opožděný vývoj jedince velmi výrazný. Komunikační schopnosti jsou velmi nízké až žádné, zejména v oblasti verbální komunikace. V oblasti vzdělávání nejsou jedinci s tímto stupněm postižení schopni naučit se základnímu triviu, jako je tomu u předchozího stupně, jsou však schopni naučit se určitým jiným dovednostem. V tomto stupni postižení je charakteristická určitá míra poruchy motoriky. Jedinci s těžkou mentální retardací nejsou schopni

samostatného života a je zapotřebí neustálá péče za pomoci další osoby. (Švarcová, 2011, s. 40)

### **Hluboká mentální retardace**

Dle Švarcové (2011, s. 40) představují jedinci s tímto stupněm retardace (IQ nižší než 20) zhruba jedno procento z populace mentálně postižených jedinců. Jedinci s hlubokou mentální retardací nejsou schopni komunikovat, nerozumí řeči, požadavkům či pokynům. Jsou schopni projevit úsměv, pláč nebo radost obecně. Většina těchto jedinců nejsou schopni mobility a je zapotřebí neustálá pomoc, péče a dohled. Mohou si při správném vedení a přístupu osvojit takové dovednosti, které jim napomohou k prostorové orientaci. Do pracovního procesu nejsou schopni se zařadit.

### **2.3 Mentální postižení a syndromy**

*„Syndrom je soubor příznaků projevujících se společně. Pokud se u člověka vyskytuje současně několik příznaků typických pro určitý syndrom, říkáme, že jedinec trpí daným syndromem.“ (Selikowitz, 2005, s. 37)*

Syndromů, které v sobě nesou jako jeden z příznaků právě mentální postižení, je velké množství, např. Prader-Willi syndrom, Angelmanův syndrom, Williamsův syndrom, Rettův syndrom, Lesch-Nyhanův syndrom, fetální alkoholový syndrom atd. (Bazalová, 2014, s. 31-35)

Hlavním důvodem, proč je v této bakalářské práci věnovaná samostatná kapitola mentálnímu postižení, je právě proto, že jedním ze syndromů pojících se s mentálním postižením, je i Downův syndrom, kterému se tato práce věnuje.

### 3 RODINA A DOWNŮV SYNDROM

Rodina a rodinné prostředí je prvním prostředím se kterým se dítě ve svém životě setkává. Je důležitým determinantem v jeho životě a v jeho rozvoji.

*„Rodina je nezastupitelná při předávání hodnot z generace na generaci, funguje jako nejvýznamnější socializační činitel. Stojí na počátku rozvoje osobnosti a má možnost ho v rozhodující fázi ovlivňovat.“* (Kraus, 2008, s. 79)

Švarcová (2011, s. 164) pak hovoří v souvislosti s dítětem s mentálním postižením, tedy i s dítětem s Downovým syndromem, o rodině jako o unikátním prostředí, které dítěti přináší pocit bezpečí, jistoty, citové vyrovnanosti, velké množství podnětů potřebných pro rozvoj. Žádné jiné prostředí není schopno poskytnout stejnou míru zmíněných aspektů a dostatečnou přirozenou lásku a přijetí, jako právě prostředí rodinné.

#### 3.1 Narodilo se nám dítě s Downovým syndromem

Příchod nového člena rodiny, dítěte, je vždy velkou změnou pro celou dosavadní rodinu. Stejně je tomu tak i u rodin, kde se narodí dítě s postižením. Avšak v případě příchodu dítěte s mentálním postižením jsou rodiny vystaveny o to větší zátěži. Dochází k výraznějším změnám v organizaci, fungování, utváření vztahů a s příchodem dítěte s mentálním postižením se pojí mnoho specifických situací a překážek, se kterými se musí rodiny vyrovnávat, překonávat je a přijímat je. Rodina si prochází celkovou reorganizací, přehodnocováním vlastních očekávání a postojů jednotlivých členů. (Bazalová, 2014, s. 83)

Pokud se jedná o Downův syndrom, rodiny mají větší prostor pro volbu řešení dané situace a zároveň získávají, díky včasné diagnostice odhalující DS již v prenatalním období, více času na vyrovnání se a přípravu na danou situaci. Nicméně stejně jako ostatní rodiny, ve kterých se narodí dítě s mentálním či jakýmkoliv jiným druhem postižení, prochází i rodiny s dítětem s DS jednotlivými fázemi vyrovnávání. Míra adaptace na takovou situaci se odvíjí od určitých potřeb, které jsou specifické pro rodiny procházející právě tímto obdobím.

*„Ideální adaptace rodiny znamená uspořádání rodinného života, tak aby splňoval nejen potřeby dítěte s postižením, ale i všech ostatních členů rodiny.“* (Bartoňová, Bazalová a Pipeková, 2007, s. 48)

Mezi potřeby přispívající k ideální adaptaci řadí Bartoňová, Bazalová a Pipeková (2007, s. 48-49) vhodné a dostatečné **informování, emocionální podporu, finanční a sociální podporu.**

Důležité pro takové rodiny je, aby měly dostatečné množství validních **informací** o daném postižení, se kterým jejich nový člen přišel na tento svět. Mají právo vědět o jaký druh postižení se jedná, aby jim byly vysvětlené možné a doposud objevené příčiny vzniku (často u rodičů dochází k pocitům viny a sebeobviňování), jak se postižení projevuje, jaké další možné zdravotní komplikace se mohou u dítěte objevit, jak s dítětem komunikovat, jak k němu přistupovat atd.

Jak již zde bylo zmíněno, pro rodinu představuje takové období velmi výraznou psychickou zátěž, a tak vyvstává i potřeba **emocionální, psychické podpory**, ta bývá poskytována odborníky a prostřednictvím psychoterapie.

Aby byly poskytnuté informace, poradenství a emocionální podpora efektivními, je nutné, aby rodiny s dítětem s DS měly a cítily podporu zejména v průběhu péče o dané dítě. Péče o dítě s DS nebo obecně s mentálním postižením, je každodenní a je velmi náročná právě v praktické oblasti života. Jelikož se uplatňuje snaha o to, aby děti s postižením byly umisťovány do ústavní péče skutečně jen v nezbytném případě, je zapotřebí existence služeb, které by péči o dané dítě, rodině ulehčily. Zde hovoříme o různých formách denních zařízení, družích respitní (odlehčovací) péče, poskytnout rodině pečující o dítě s postižením prostor, aby si odpočinula, vyhnula se frustraci, vyčerpání a získala prostor i na uspokojování svých potřeb. Těmto službám se bude práce věnovat později.

K tomu, aby rodina byla schopna se dostatečně adaptovat na novou situaci a zvládala péči, výchovu a vzdělávání svého dítěte s postižením je zároveň nutné i společenský diskurz vztahující se obecně k osobám s postižením. Osvětové činnosti společnosti jsou nezbytné pro budoucí automatické a přirozené začleňování jedinců



s postižením do majoritní společnosti. Náročnost situace rodin s dítětem s postižením je podmíněná i reakcemi okolí, přístupem společnosti a ochotou přijímat osoby s postižením, tedy jejich děti, do většinové společnosti, tak aby byli tito jedinci schopni ve společnosti fungovat jako její součást, i poté kdy o ně jejich rodiče a příbuzní již nemohou pečovat. (Bartoňová, Bazalová a Pipeková, 2007, s. 49)

### 3.2 Proces adaptace rodiny

Proces vyrovnávání se s novou realitou a adaptace na tuto realitu, se kterou rodiče primárně nepočítají, začíná ve chvíli, kdy je vyřčena diagnóza dítěte.

Jako první se dostaví **šok**. Ve **fázi šoku** dochází u rodičů k výrazné emocionální zátěži, dostavují se pocity zmatenosti, zklamání, nejistoty a strachu z budoucnosti. V této fázi často dochází u rodičů k iracionálnímu myšlení, každý rodič zpracovává zpočátku takovou informaci a situaci různě a může se tak dít prostřednictvím nejrozličnějších psychických obranných mechanismů, často tak dochází i prvotnímu popírání dané situace. Někteří autoři popření považují a popisují jako samostatnou fázi vyrovnávání. V této prvotní fázi obvykle rodiče nejsou schopni a ochotni přijímat jakékoliv další informace o dané situaci a intervenční postupy v takové chvíli selhávají. (Bartoňová, Bazalová a Pipeková, 2007, s. 49; Bazalová, 2014, s. 84; Velenta, Michalík. Lečbych a kol., 2012, s. 283)

Později se rodiče postupně dostávají do fáze a období, kdy začínají nad situací přemýšlet. Období, ve kterém rodiče pociťují pocity viny, bezmoci, úzkosti, obavy z reakcí rodiny, okolí, pocity agresivity, hledání viníka, ať už u druhých lidí, jako je partner/ka a jeho genetické dispozice či zdravotnický personál nebo dokonce hledání viny u sebe samotného, označují autoři jako **fázi bezmoci** nebo například jako **fázi smutku a úzkosti**. (Bartoňová, Bazalová a Pipeková, 2007, s. 49; Bazalová, 2014, s. 84)

Individuálně docházejí rodiče do stádia, ve kterém začínají nahlížet na jejich životní situaci čím dál více racionálněji, začínají pociťovat potřebu získat nutné informace, možnosti pomoci, absolvují konkrétní vyšetření, intervenční sezení a snaží se začít situaci aktivně řešit. Velmi rodiče zajímá, jak bude vypadat budoucnost jich samotných,

dítěte s postižením, ale i celé rodiny. Samozřejmě se i stává, že některé rodiny se rozpadnou, jeden z partnerů rodinu opustí nebo rodina dojde k závěru, že nejlepším řešením pro ně bude umístit dítě s postižením do ústavní péče. (Bazalová, 2014, s. 84) Naopak rodiny, které takovouto náročnou životní situaci a změnu zvládnou, přijmou jí a snaží se jí aktivně řešit, získají a mívají mnohem silnější pouto mezi svými členy, než kdyby takové situaci čelit nemusely. Dochází tedy k celkové jakési reorganizaci, jak samotnou závěrečnou fázi nazývá Bartoňová, Bazalová a Pipeková (2007, s. 50).

### **3.3 Podpora rodiny**

V případě, že se rodině narodí dítě s Downovým syndromem, již o tomto faktu rodina ve většině případech ví od prenatalního období, kdy se provádí preventivní vyšetření plodové vody. Po narození dítěte s DS ještě dále probíhají další vyšetření k definitivnímu stanovení diagnózy. Prakticky od chvíle, kdy rodina zjistí tuto diagnózu, by již měla být podporována, jelikož se jedná o velmi náročnou situaci. Rodině by měla být poskytována pomoc již při procesu vyrovnávání se s danou situací, aby se dokázali její členové plně adaptovat, situaci přijmout a aktivně se podílet na správné podpoře vývoje jejich dítěte s DS.

Selikowitz (2005, s. 128) uvádí, že výsledky vědeckých studií zabývajících se včasným zahájením rané péče u dětí s DS, jasně dokazují, že včasná péče o tyto děti má významný vliv na jejich rozvoj. Studie také dokazují fakt, že rodina hraje nejdůležitější roli a je významným faktorem při rozvoji schopností a dovedností. Zásadní jsou zejména první tři roky života dítěte, jelikož mozek v tomto období, disponuje vysokou schopností kompenzovat nedostatky způsobené daným postižením. Je nezbytné právě u dětí s postižením rozvíjet tyto schopnosti právě v raném dětství. Na takový úkol však musí být rodina připravena a podporována. (Společnost pro ranou péči, © 2020)

#### **3.3.1 Raná péče**

Základním kamenem pro včasnou péči poskytovanou dítěti s jakýmkoli druhem postižení a jeho rodině od chvíle narození do nástupu dítěte do vzdělávacího systému je tzv. raná péče nazývaná také jako raná intervence.

Jedná se o sociální službu preventivního charakteru, která je zakotvena v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, spadající pod resort Ministerstva práce a sociálních věcí. Sociální službu rané péče může v ČR poskytovat pouze registrovaný poskytovatel.

*Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, konkrétně §54 uvádí, že raná péče je „terénní služba, popřípadě doplněná ambulantní formou služby, poskytovaná dítěti a rodičům dítěte ve věku do 7 let, které je zdravotně postižené, nebo jehož vývoj je ohrožen v důsledku nepříznivého zdravotního stavu. Služba je zaměřena na podporu rodiny a podporu vývoje dítěte s ohledem na jeho specifické potřeby“.*

Jak je uvedeno v zákoně, služba je poskytována zejména terénní formou, což znamená, že pracovníci rané péče docházejí a poskytují podporu rodině a dítěti v jejich přirozeném prostředí, domově.

Podpora je specifikována vždy na základě konkrétních specifických potřeb dítěte vyplývajících z druhu postižení, poskytovatelé rané péče se tak liší ve svém odborném zaměření. Jiné pracoviště rané péče zvolí rodiče, pokud mají dítě se zrakovým postižením, jiné pracoviště, pokud se jedná o dítě s Downovým syndromem (Včasná pomoc dětem, © 2020).

Rodina v případě zájmu o tuto službu, kontaktuje příslušného poskytovatele rané péče, zpravidla absolvuje prvotní schůzku, která má informační charakter, podá v případě zájmu žádost a sepíše společně s pracovníkem služby smlouvu o poskytování péče. Rodině je poté přidělen klíčový pracovník, který s rodinou dlouhodobě pracuje a je v pravidelném kontaktu. Na počátku poskytování služby je možné provést diagnostiku týkající se aktuální vývojové úrovně dítěte, stanovení způsobu a rozsahu podpory v určitých oblastech vývoje dítěte a určit tak individuální plán podpory. Klíčový pracovník poskytuje rodině potřebné informace, kontakty na další odborníky, podporu v psychické, ekonomické a legislativní oblasti (systém sociálních dávek) či zprostředkovat kontakty na organizace, sdružení a kluby sdružující rodiny ve stejné či podobné situaci, tedy i sociální podporu (Společnost pro ranou péči, © 2020).

### 3.3.2 Poskytovatelé rané péče

Hlavním poskytovatelem je z legislativního hlediska tedy Ministerstvo práce a sociálních věcí, které vydalo zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, kde je tato sociální služba ukotvena.

Přímými poskytovateli jsou poté zejména tzv. střediska rané péče. Tato střediska zřizuje Společnost pro ranou péči prostřednictvím neziskových organizací. Dále pak službu poskytují církevní organizace a následně v souvislosti se školstvím speciálně pedagogická centra a psychologicko-pedagogická centra.

Důležitou úlohu mají také různá sdružení, spolky, kluby, které sdružují rodiče a jejich děti s DS.

Kam se mohou tedy rodiny s dětmi s DS obrátit? Rodiny (zejména tedy v Praze) se mohou obrátit například na:

- [Společnost pro ranou péči, z.s.](#)
- [Společnost rodičů a přátel dětí s Downovým syndromem, z.s.](#)
- [Asociace rodičů a přátel zdravotně postižených dětí v ČR, z.s.](#)
- [Diakonie ČCE - středisko Praha](#)

## 4 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Inkluze neboli začlenění představuje složitý pojem zahrnující mnoho aspektů souvisejících se životem jedince. Jedná se o začlenění jedince do většinové společnosti, tak aby se cítili jako její plnohodnotnou součástí v co nejvyšší možné míře.

V souvislosti se vzděláváním, hovoříme o inkluzi jako o způsobu vzdělávání, které vychází ze základního předpokladu a práva všech dětí na vzdělávání v běžném proudu vzdělávání, ve skupině s jejich vrstevníky a v místě jejich bydliště. Tedy i děti, které mají speciální vzdělávací potřeby. Inkluzivní vzdělávání jedinců by mělo být považováno za automatické právo daných jedinců. (Národní institut pro další vzdělávání, [b.r.]

Inkluzivní škola je poté školou, která přijímá děti bez rozdílu, náboženského vyznání, sociálního znevýhodnění, zdravotního postižení či znevýhodnění, rasy či původu. Různorodost jedinců v daném školním prostředí je v takové škole vnímáno jako obohacující a přínosné. (Inkluze – nadační fond Rytmus, [b.r.]

### 4.1 Principy inkluzivního vzdělávání

- Vzdělávání probíhá ve školách v místě bydliště dítěte.
- Společné vzdělávání je prospěšné pro všechny zúčastněné.
- Děti se vzdělávají se svými vrstevníky.
- Všichni, kdo se podílejí na inkluzivním vzdělávání mají dostatečnou a odpovídající podporu a zdroje.
- Podpora vztahů mezi dětmi (Inkluze – nadační fond Rytmus. [b.r.]

### 4.2 Podpora inkluzivního vzdělávání

#### Státní sektor

Legislativu, ze které vychází inkluzivní vzdělávání je dána Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy prostřednictvím těchto právních předpisů:

#### a) Vnitrostátní předpisy

Základním právním předpisem v ČR, který zaručuje a zároveň vymezuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných je Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon).

Bližší specifikaci a vymezení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami poskytuje Vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění účinném od 1.1.2018. Tento dokument vymezuje:

- podpůrná opatření,
- postup v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření,
- organizaci vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními,
- pravidla pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

#### **b) Mezinárodní dokumenty**

Dalšími dokumenty zajišťujícími právo vzdělávání všech žáků jsou mezinárodní dokumenty, které uvádí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy:

- Všeobecná deklarace lidských práv a svobod OSN 1948
- Úmluva OSN o právech dítěte 1989
- Salamanská deklarace UNESCO 1994
- Světová deklarace vzdělání pro všechny tzv. Jomtienská deklarace 1990
- Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením 2006

#### **Sektor neziskových organizací**

Organizace věnující se a podporující inkluzivní způsob vzdělávání:

- [Člověk v tísni - VARIANTY, o.p.s.](#)
- [Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, z.s.](#)
- [Informační centrum o vzdělávání - EDUin, o.p.s.](#)
- [Inkluzivní škola - META, o.p.s.](#)
- [Rodiče za inkluzi - SPOLU, z.s.](#)

- [RYTMUS, o.p.s.](#)

### 4.3 Školská poradenská zařízení

Důležitou součástí pro efektivní fungování a naplnění interdisciplinárního charakteru inkluzivního vzdělávání je i síť školských poradenských zařízení v souvislosti se vzděláváním. Tato síť poskytuje provádění potřebné diagnostiky žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, metodickou podporu školám, školským zařízením, pedagogickým pracovníkům, žákům, ale i jejich rodinám (zákonným zástupcům) a je tak základním pilířem v systému inkluzivního vzdělávání.

Činnost poradenských zařízení upravuje a ukotvuje Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších změn, dále je pak blíže specifikována Vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Do systému školských poradenských zařízení spadají:

- pedagogicko-psychologické poradny (PPP),
- speciálně – pedagogická centra (SPC),
- střediska výchovné péče (SVP).

#### 4.3.1 Pedagogicko-psychologické poradny

Jedná se o „*typ poradenského zařízení zaměřeného na problematiku výchovy i školního vzdělávání dětí a mládeže*“. (Novosad, 2006, s. 101) Návštěva, následná konzultace a vyšetření v PPP probíhá na základě vlastního rozhodnutí rodičů/zákonných zástupců dítěte, pokud je dítě starší 15 let, není potřeba souhlasu jeho zákonného zástupce a může tak poradnu navštívit sám, dále na základě doporučení třídního učitele daného žáka či jiného pedagogického pracovníka podílejícího se na vzdělávání žáka, jakým je například výchovný poradce, ale i ředitel školy nebo dokonce ošetřující lékař. V tomto typu poradny s klienty pracuje:

- psycholog,
- speciální pedagog,

- logoped,
- sociální pracovník.

Pedagogicko-psychologická poradna poskytuje a zabývá se:

- vyšetření školní zralosti,
- zabezpečení výchovy a vzdělávání žáků a studentů s jakýmkoli druhem postižení,
- posouzení, zda je vhodná inkluze do běžné základní školy či do speciální školy,
- diagnostika, reedukace specifických vývojových poruch učení,
- zabývá se problematikou poruch vývoje osobnosti, poruchami chování (záškoláctví, šikana, kriminalita, toxikomanie apod.), poruchami komunikace (vady řeči, smyslové vady) a jejich reedukací,
- poradenství v oblasti profesní orientace,
- problematika školního neprospěchu

#### **4.3.2 Speciálně-pedagogická centra**

Jedná se o typ poradenského zařízení, které je specializováno na žáky a studenty s jakýmkoli druhem postižení (mentální, smyslové, kombinované, tělesné, případně vady řeči). Jsou zřizována v blízkosti speciálních škol.

V tomto typu poradenského zařízení s klienty pracuje:

- psycholog,
- speciální pedagog,
- sociální pracovník,
- dále externí odborníci – logoped, psychiatr, etoped, psychoterapeut, rehabilitační pracovník.

SPC poskytuje a zabývá se:

- zpracováním všech materiálů potřebných ke stanovení rozhodnutí o inkluzi žáka či studenta do běžné školy nebo do speciální školy,
- zpracovává návrh o vhodném způsobu výchovy a vzdělávání,



- poskytuje metodickou a konzultační pomoc,
- provádí depistáž dětí a mladistvých, kteří jsou zdravotně postižení,
- vede evidenci žáků a studentů, kteří jsou v péči SPC,
- provádí komplexní diagnostiku (jaký je aktuální stav, stupeň postižení, jeho možnosti a omezení),
- profesní poradenství,
- pomáhají rodinám řešit problémy související s daným postižením vyskytující se u jejich dětí,
- pořádají osvětové a odborné akce týkající se problematiky výchovy, vzdělávání a začleňování jedinců s postižením.

Na první pohled by se tak mohlo zdát, že činnost PPP a SPC je totožná, avšak existuje významný rozdíl v jejich činnosti a zaměření. PPP a SPC spolu nutně spolupracují a spíše na sebe navazují. PPP poskytují diagnostickou, pedagogicko-psychologickou a terapeutickou péči žákům a studentům, spíše v obecnější rovině, a to zejména u těch žáků a studentů, kteří vykazují určité problémové chování v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. SPC se poté zaměřují na poskytování péče žákům a studentům, kteří jsou zdravotně postižení a poskytují dále přímou speciálně-pedagogickou péči, což PPP neposkytují. (Novosad, 2006, s. 101-105)

Na základě provedeného vyšetření, zpracování materiálů a provedené diagnostiky u daných jedinců, PPP a SPC sepisují tzv. zprávu z vyšetření jejíž součástí je určení tzv. stupně podpůrných opatření ve vztahu ke specifickým vzdělávacím potřebám daného jedince a uvedená konkrétní doporučení vedoucí k úpravě a ke zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu žáka, studenta.

#### **4.4 Podpůrná opatření**

Podpůrná opatření jsou taková opatření, která přispívají k potřebné úpravě a vytvoření takových vzdělávacích a výchovných podmínek, která odpovídají konkrétnímu žákovi a jeho speciálním vzdělávacím potřebám. Existuje pět stupňů podpůrných opatření.

##### **První stupeň podpůrných opatření**

První stupeň podpůrných opatření, jak uvádí vyhláška č. 27/2016 Sb., představuje „*minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu.*“ Tento stupeň využívá běžně dostupné metody a formy práce dané školy a příslušných pedagogů, kteří je sami stanovují ve spolupráci s pracovníky školního poradenské pracoviště a v některých případech i s pracovníky školského poradenského zařízení. Například se jedná o:

- úpravu zasedacího pořádku
- délku vyučování
- přestávky mezi hodinami
- plánování a organizace času ve škole ale i mimo vyučování
- individuální přístup k žákovi
- metody zaměřené na motivaci a prevenci únavy
- časové limity pro práci žáka (Katalog podpůrných opatření, © 2015-2020)

V prvním stupni se využívají běžně dostupné materiály, učebnice, doplňkové materiály na procvičování, materiály na vizualizaci učiva. Tato opatření v prvním stupni jsou financována v rámci dané školy, nikoliv navýšeným normativem. (Katalog podpůrných opatření, © 2015-2020)

Druhý až pátý stupeň podpůrných opatření je poskytováno prostřednictvím doporučení, které stanovuje školské poradenské zařízení (Pedagogicko-psychologická poradna, Speciálně-pedagogické centrum) a uvádí jej ve zprávě, kterou stanovuje na základě odborného vyšetření a diagnostiky daného žáka, a to vše se souhlasem zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 2)

### **Druhý stupeň podpůrných opatření**

V rámci tohoto stupně se zařazují speciálně-pedagogické metody a formy práce, tak aby je byl učitel schopen aplikovat ve vztahu k danému žákovi, a to bez výrazných dopadů na ostatní žáky v kolektivu. Škole je poskytována navýšená finanční podpora ze strany státu. Kromě opatření popsaných a používaných v prvním stupni se uplatňuje dále například:

- možnost vytvoření skupiny žáků s podobnými vzdělávacími problémy a poskytování speciálních hodin týkajících se konkrétních předmětů, ve kterých je potřeba upevňovat základní učivo u těchto žáků ve spolupráci dalšího pedagoga, zatímco zbytek třídy se učí a dosahuje výstupů, kterých tito žáci nedosahují
- využití kooperativního učení
- možnost aplikovat podporu vzdělávání prostřednictvím didaktických nebo speciálně-pedagogických pomůcek, které ale nejsou finančně náročné (zvětšené písmo, speciálně upravené rýsovací potřeby, nástavce na psací potřeby, kalkulátor, psaní na PC, přehledy denního režimu)
- obsah učiva odpovídá základnímu RVP, avšak některé výstupy mohou být upraveny ve vztahu k individuálním možnostem žáka – nutnost zpracování individuálního vzdělávacího plánu
- úprava způsobu hodnocení
- možnost sdíleného asistenta pedagoga (Katalog podpůrných opatření, © 2015-2020)

### **Třetí stupeň podpůrných opatření**

Tento stupeň již zahrnuje takové úpravy, které již výrazněji zasahují do organizace vzdělávání zbytku třídy, kde je žák s tímto stupněm podpůrných opatření začleněn. Škola je i v tomto stupni finančně podporována státem. Kromě úprav využívaných v předchozích stupních se využívá i:

- speciálně-pedagogická a psychologická intervence (která je nutná, provádí se buď ve škole, školském poradenském zařízení či v rodině dítěte)
- škola úzce spolupracuje se školským poradenským zařízením
- nutnost vypracování individuálního vzdělávacího plánu (pokud je žák vzděláván v rámci speciálního školství, pak je vzděláván, dle již upraveného RVP)
- využití speciálních učebnic, didaktických, kompenzačních a rehabilitačních pomůcek
- možnost snížení počtu žáků ve třídě
- asistent pedagoga (Katalog podpůrných opatření, © 2015-2020)

### **Čtvrtý stupeň podpůrných opatření**

V tomto stupni je poskytována finanční podpora ze strany státu. Pokud je žák se čtvrtým stupněm podpůrných opatření vzděláván v rámci běžné školy, je vždy zapotřebí a nutné, aby byl vypracován individuální vzdělávací plán, pokud je vzděláván prostřednictvím skupinové integrace anebo přímo ve speciální škole je vzděláván dle upraveného školního vzdělávacího programu. Pokud se jedná o žáka s mentálním postižením, je vzděláván dle rámcově vzdělávacího programu pro speciální školství. Speciálně-pedagogická a psychologická intervence je mnohem častější a potřebnější než ve druhém a třetím stupni. Využívá se:

- speciální učebnice
- didaktické, rehabilitační pomůcky, které jsou již finančně náročnější než v předchozím stupni
- rozsáhlá úprava prostředí, ve kterém se žák vzdělává
- speciálněpedagogické hodiny
- pokud je to zapotřebí využívá se alternativních forem komunikace a potřebných pomůcek pro komunikaci
- nutnost dalšího pedagogického pracovníka – asistent pedagoga
- pedagogická konzilia na nichž dochází k průběžnému vyhodnocování IVP (Katalog podpůrných opatření, © 2015-2020)

### **Pátý stupeň podpůrných opatření**

Žák spadající do pátého stupně podpůrných opatření potřebuje úpravu metod, forem, organizace i obsahu v co nejvyšší možné míře přizpůsobit. Jedná se o nejvyšší stupeň potřebných podpůrných opatření. Žák s mentálním postižením je vzděláván zpravidla dle individuálního vzdělávacího plánu, který bývá vypracován dle RVP pro speciální školství. Materiály a speciální pomůcky jsou v tomto stupni již velmi finančně náročné, zároveň se v tomto stupni uplatňují zpravidla terapeutické a rehabilitační programy, které vedou potřebně kvalifikovaní odborníci a pedagogové. Typické pro tento stupeň je i využívání alternativních způsobů komunikace a k tomu potřebných pomůcek. Speciální pedagogové mohou v některých případech vzdělávat žáka individuálně u žáka doma. Tento stupeň podpůrných opatření se vztahuje i na žáky s hlubokým mentálním

postížením. Škole je poskytována finanční podpora ze strany státu. (Katalog podpůrných opatření, © 2015-2020)

## **4.5 Školní poradenské pracoviště**

Důležitou součástí poradenského systému v našem školství je i tzv. školní poradenské pracoviště (ŠPP), které je tvořeno týmem odborníků z dané školy. Princip ŠPP vychází z toho, že danou školu a její žáky a studenty zná a může efektivně reflektovat a mapovat situaci. Kromě poskytování intervence působí také preventivně a podílí se na vytváření pozitivního školního klima, kdy základním kamenem je vybudování důvěrného a bezpečného prostředí.

Tento tým poté úzce spolupracuje s výše uvedenými školskými poradenskými zařízeními. Součástí školního poradenského pracoviště, na které dohlíží ředitel příslušné školy, je:

- školní psycholog,
- školní speciální pedagog,
- výchovný poradce,
- školní metodik prevence,
- třídní učitel.

## 5 VZDĚLÁVÁNÍ A DOWNŮV SYNDROM

### 5.1 Specifika v osobnosti dítěte s DS při vzdělávání

Při vzdělávání dítěte s DS je zapotřebí znát a brát zřetel na specifické domény ve struktuře osobnosti. Jelikož děti s DS mají vždy i určitý stupeň mentálního postižení, které představuje určité snížení rozumových schopností, což se projevuje v určitých oblastech osobnosti daného jedince. Opožděn je zejména psychický vývoj jedinců. Do psychických procesů spadá oblast **vnímání (smyslová percepce), jazyka (řeči), myšlení, paměti, emocí, představ a fantazie a motivace**. Dále se u dětí s mentálním postižením liší vývoj v oblasti **motoriky, laterality, orientačních schopností, pozornosti** a samozřejmě **intelektové poznávací schopnosti** a v neposlední řadě oblast **sebeobsluhy**.

Uváděny budou pouze specifika osob s mentálním postižením (tedy možné objevující se specifika i u dětí s DS) v jednotlivých oblastech.

#### Oblast smyslové percepce – oblast vnímání

V nejširším pojetí lze říci, že každá lidská bytost si utváří svůj vlastní obraz daného světa, prostřednictvím poznávání, které je uskutečňováno prostřednictvím vnímání. To znamená, utváří si obraz toho, co vidí a slyší, tedy co vnímá z okolního prostředí, situací či vztahů, ve kterých se daná lidská bytost nachází. (Nakončený, 1998, s. 228) Tento proces souvisí s orientací v prostředí a následně se schopností adaptovat se na určitá prostředí.

Vnímání zahrnuje vnímání zrakové, sluchové, dotykové, čichové, chuťové a nitroorgánové. Valenta, Michalík, Lečbych a kol. (2012, s. 138) uvádí, že vnímání nezávisí jen a pouze na smyslech, ale také na interpretaci toho, co vnímáme, což se děje na základě kognitivních a motivačních procesů a velký podíl má i sociální prostředí.

#### Specifika u dětí s DS v oblasti vnímání (smyslové percepce):

- **Zpomalené tempo v oblasti vnímání a zúžení rozsahu vnímání** – děti s DS mají problém s tzv. globálním viděním, tedy děti s DS vnímají zejména

details a dělá jim problém pochopení perspektivy. Mají problém vnímat obrázek jako celek tvořený z různých detailů. Buďto se děti s mentálním postižením zaměří pouze na určitý detail a nebo na globální pohled.

- **Snížená schopnost diferenciovat detaily a celky** – což znamená, že děti s DS mají problém rozeznávat různě odlišné předměty, nebo jim splývá figura s pozadím (doporučuje se tak při práci s dětmi s DS dostatečně zvýrazňovat obrazce od pozadí). Tato snížená schopnost vizuální percepce se také projevuje při rozlišování písmen, počtu objektů na obrázku, rozlišování tvarů, směrů jednotlivých objektů atd.
- **Inaktivita** – inaktivita představuje u dětí s DS absenci snahy o dostatečné prohlédnutí a prozkoumání daného předmětu, prohlédnutí si detailů projevující se v praxi tím, že pokud dítěti s DS ukážeme obrázek, který si takto nedostatečně a pouze povrchně prohlédne a poté obrázek pootočíme, dítě bude mít problém s poznáním, může považovat pootočený obrázek za úplně jiný.
- **Nesystematické zrakové vnímání** – je u dětí s DS způsobena narušenou koordinací očních pohybů. Při čtení se poté jedná zejména o problém udržet oči na jednom řádku. Pro děti s DS je obtížné zaměřit se a soustředit se na jeden detail, spíše tak přeskakují od jednoho ke druhému. Porucha zrakového vnímání se projevuje i tím, že například při vybarvování mají děti s DS problém vybarvovat pouze tu část, kterou mají, často přetahují, špatně se jim koordinuje pohyb ruky a očí.
- **Sluchové vnímání** – je u dětí s mentálním postižením také opožděno, což vede následně i k opožděnému vývoji řeči a komunikačních dovedností, vnímání času a prostoru. Problémy se projevují opět v syntéze a analýze, stejně jako u zrakového vnímání. Tedy děti s DS mají problémy vnímat řeč jako celek sestávající z jednotlivých slov, které jsou dále sestavovány z jednotlivých písmenek. (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012, s. 138-147)

Bartoňová, Bazalová a Pipeková (2007, s. 22) shrnuje problémy týkající se vnímání jako snížené schopnosti nacházet předměty v prostředí, zaměřit se na vnímání pouze vybrané části okolí či předmětu, pozornost a vnímání dítě s mentálním postižením

soustředí na výrazně poutavé části daného objektu a nedokáže se od nich odpoutat a vnímat celek.

### **Oblast řeči a jazyka**

Pro vývoj řeči je nutné sluchové vnímání. K tomu, aby jedinec byl schopen správně vyslovovat jednotlivé hlásky, tvořit tak slova a věty a správně artikulovat, je zapotřebí správně hlásky sluchově rozlišovat, sluchově vnímat.

### **Specifika u dětí s DS v oblasti řeči a jazyka**

Děti s mentálním postižením tak mají díky opožděnému sluchovému vývoji problémy sluchovým rozlišováním hlásek, motorickými impulsy potřebnými pro správné vyslovování hlásek, a tedy artikulací jako takovou. Aktivní slovní zásoba dítěte s mentálním postižením je velmi omezená, mluvnická stavba nedostatečná. (Bartoňová, Bazalová a Pipeková, 2007, s. 23)

I zde se se míra narušení řeči odvíjí od stupně mentálního postižení;

- **Lehké mentální postižení** – schopnost zobecňovat, komunikační dovednosti jsou dostačující pro běžnou komunikaci, problémy se mohou objevit při formulaci svých myšlenek
- **Středně těžké mentální postižení** – delší řečové celky, chybí však porozumění, přítomna schopnost dorozumívat se řečí se svým okolím, znalost většího množství slov pasivně než aktivně, užívání prostých jednoduchých vět.
- **Těžké mentální postižení** – řečový projev na úrovni pudů, možná reakce jedinců na zavolání, v některých případech osvojení malého množství slov (např. máma, táta), bez pochopení souvislosti vzhledem k jejich vlastní osobě.
- **Hluboké mentální postižení** – neartikulované skřeky, opakující se zvuky odrážející aktuální psychický a citový stav, chybí mimika neverbální projev. (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012, s. 230-231)

### **Oblast vnímání – smyslové percepce**



Oblast myšlení navazuje vlastně na oblast vnímání, jelikož jak uvádí Nakonečný (1998, s. 298) „určitou situaci můžeme vnímat nebo si ji představit, ale můžeme o ní také přemýšlet a objevovat v ní vnímání nepřístupné vlastnosti a vztahy (např. co nastane, úmysly lidí, kteří v ní vystupují a na které z jejich určitých projevů usuzujeme), a tak můžeme i uvažovat o možnostech našich reakcí na tuto situaci, o důsledcích, které ta či ona reakce vyvolá, o příčinách, které danou situaci vyvolaly atd.“ Myšlení umožňuje člověku řešit problémy, pochopit co se skrývá za získanými informacemi a přináší schopnost zobecňování.

### **Specifika u dětí s DS v oblasti myšlení**

U dětí s mentálním postižením je proces myšlení opožděný a omezený na základě jejich zúženého vnímání okolí a opožděného vývoje řeči.

- Nejsou schopny zobecňování a jejich myšlení je omezeno na konkrétní souvislosti mezi předmětem a jevem,
- nedůslednost v myšlení,
- nestálost v pozornosti,
- problémy soustředěně přemýšlet nad otázkou,
- potíže ve schopnosti použít to, co se již naučily v situaci, kdy je to žádoucí,
- snížená schopnost kriticky přemýšlet, porovnat myšlenky a činy s tím, co žádá realita. (Bartoňová, Bazalová a Pipeková, 2007, s. 24)

### **Oblast paměti**

Paměť je psychickým procesem, který je úzce spjat s učením a představuje uchování si již získaných informací, znalostí, dovedností a zkušeností a jedinec je tak schopen si danou minulou zkušenost zobecňovat a v dalších situacích z nich vycházet. To však ne zcela platí pro děti s mentálním postižením. (Bartoňová, Bazalová a Pipeková, 2007, s. 24)

### **Specifika u dětí s DS v oblasti paměti**

- Děti s mentálním postižením se učí převážně **mechanicky**, to znamená sníženou schopnost učit se s porozuměním a v logických souvislostech.

- Pomalé, komplikované osvojování abstraktních pojmů.
- Děti s mentálním postižením jsou schopny zapamatovat si toho mnohem méně.
- Obtíže s oddělováním a rozdělováním věcí na podstatné a nepodstatné.
- Paměť je zejména pasivní, tedy to, co si uchovávají v paměti, tak uchovávají bez jakéhokoliv utřídění na základně významu, důležitosti či potřeby. (Bartoňová, Bazalová a Pipeková, 2007, s. 25; Valenta, Michalík, Lečbých a kol., 2012, s. 214-215)

Co se týče osvojování nových dovedností, vědomostí atd., tak samotný proces probíhá velmi zpomaleně. Děti s mentálním postižením potřebují mnohočetné opakování dané dovednosti, poznatku či informace, než dojde k jejich zapamatování a aktivnímu používání v případě potřeby.

### **Oblast emocí**

Emoce představují určité pocity, city a prožívání, které mohou být příjemné ale i nepříjemné a které jsou vyvolávány určitými podněty. Jsou nedílnou součástí lidského chování. City lze dělit na vyšší (zde se jedná o duchovní potřeby a jejich uspokojení) a nižší (fyziologické potřeby a jejich uspokojení). Dále Bartoňová, Bazalová a Pipeková (2007, s. 26) uvádějí, že *„citový vývoj má úzkou souvislost s vývojem osobnosti jedince, který se dotýká povahy, temperamentu, sociální přizpůsobivosti, schopností a procesu učení“*.

### **Specifika u dětí s DS v oblast emocí**

- Zvýšená citlivost, rozvoj úzkostných poruch, fobií
- větší problém s utvářením tzv. vyšších citů (zejména se jedná o pocity svědomí, povinnosti či odpovědnosti),
- prožitky jsou jednoduššího charakteru a bývají protikladné, dále jsou nedostatečně rozlišovány či bývají také často neúměrné svou proměnlivostí vůči podnětům přicházejícím z okolí,
- nízká frustrační toleranci,

- snadné podlenutí panickým, agresivním nebo únikovým reakcím. (Valenta, Michalík, Lečbých a kol., 2012, s. 246)

## **Oblast motoriky**

### **Specifika u dětí s DS v oblasti motoriky**

Míra, v jaké je motorika u dětí s DS narušena se odvíjí individuálně od daného stupně a etiologie mentálního postižení, které jedinec s DS má. Valenta, Michalík, Lečbých a kol. (2012, s. 152-153) tak uvádějí pouze obecné a zjednodušené možné vyskytující se problémy v narušeném vývoji motoriky u jedinců s mentálním postižením.

**Lehké mentální postižení** s sebou nese mírné opoždění v psychomotorickém vývoji do tří let věku dítěte, v pozdějších letech pak přetrvává toto opoždění v oblasti jemné motoriky a koordinaci pohybů. Jemná motorika se však vhodným a efektivním způsobem cvičení a působením může zlepšovat a do dospělosti může jedinec v tomto směru dosáhnout i normy.

Mnohem výrazněji se projevuje opoždění psychomotorického vývoje u dětí se **středně těžkým mentálním postižením**, u kterého problémy v psychomotorice přetrvávají. Přestože jsou jedinci se středně mentálním postižením mobilní, mají však stále problémy s celkovou neobratností svých pohybů. Co se týče jemné motoriky, dětem s tímto stupněm mentálního postižení, dělá problém např. zapínání knoflíků nebo například zavázání si tkaniček.

U jedinců s **těžkým mentálním postižením**, je zapotřebí koordinaci jejich pohybů neustále cvičit, jedná se tak o dlouhodobý proces. U tohoto stupně mentálního postižení se již mohou objevovat přidružené tělesné vady, čímž se míra psychomotorických obtíží zvyšuje.

Nejvýraznější a nejzávažnější míra opoždění a omezení psychomotorického vývoje se objevuje u jedinců s **hlubokým mentálním postižením**. U jedinců se často objevují tzv. stereotypní pohyby a většinou bývají imobilní. (Valenta, Michalík, Lečbých a kol., 2012, s. 152-158)

Psychomotorický vývoj zahrnuje i samostatnou oblast jemné motoriky kterou je grafomotorika, tedy psaní a kresba. Míra grafomotorických problémů u dětí s DS opět závisí na stupni mentálního postižení. U dětí s mentálním postižením v období předškolního věku se opoždění v grafomotorice projevují například tím, že při kresbě postavy dítě nenamaluje dostatek detailů nebo je úplně vynechá, špatně spojuje části, které spolu nesouvisějí atd. (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012, s. 163)

Jestliže je v této kapitole používán pojem „psychomotorika“ a „psychomotorický vývoj“ je jím myšlen vývoj hrubé motoriky, jemné motoriky, ale také, jak uvádí Valenta, Michalík, Lečbych a kol. (2012, 165-166), projev jedince prostřednictvím pohybu, který je odrazem jeho aktuálního psychického stavu. Z tohoto pohledu je poté nutno podotknout, že děti s mentálním postižením reagují na určitou situaci nepřiměřeným způsobem za pomoci nepřiměřeného motorického projevu. Takové dítě zkrátka řeší danou situaci takovým způsobem, který má již mechanicky naučený a vyzkoušený, a to bez ohledu na to, zda se takový způsob hodí k dané situaci či nikoli.

Tyto výše zmíněné (nejen) psychické procesy jsou potřebné a spjaté se schopností adaptovat se na vnější podmínky a vnější prostředí a s tím souvisí i míra sociability.

## 5.2 Systém vzdělávání a dítě s DS

Systém vzdělávání v České republice stanovuje Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, školním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Vzhledem k zaměření bakalářské práce se tato kapitola věnuje pouze popisu základního vzdělávání v ČR.

§ 45 Školského zákona vymezuje stupně vzdělávání:

Odstavec 1 uvádí, že *„Stupeň základního vzdělání získá žák úspěšným ukončením vzdělávacího programu základního vzdělávání v základní škole, ...“*.

Odstavec 2 poté uvádí, že *„Ukončením vzdělávacího programu základního vzdělávání v základní škole speciální získá žák základy vzdělání.“*

V ČR máme tedy dva typy základních škol, a to:

1. **Základní škola** – v tomto typu základní školy probíhá vzdělávání dle Rámcově vzdělávacího programu pro základní školy
2. **Základní škola speciální** – v tomto typu základní školy probíhá vzdělávání dle Rámcově vzdělávacího programu pro základní školy speciální

V souvislosti se vzděláváním dětí, žáků a studentu se speciálními vzdělávacími potřebami (§ 16, odst. 1) a jeho organizací uvádí § 46 odst. 3, že tito žáci „kteří se vzdělávají ve třídách nebo školách s upraveným vzdělávacím programem, může s předchozím souhlasem ministerstva trvat deset ročníků; první stupeň je tvořen prvním až šestým ročníkem a druhý stupeň sedmým až desátým ročníkem.“

### 5.3 Předškolní vzdělávání

Pokud se tedy zaměříme na děti s Downovým syndromem (které vždy mají i určitý stupeň mentálního postižení), mají jejich rodiče možnost, před začátkem povinné školní docházky, dvě možnosti:

1. **Přípravný stupeň základní školy speciální** (dle § 48a Školského zákona)

Tento stupeň vzdělávání je zejména pro děti se středně těžkým, těžkým a hlubokým mentálním postižením a také s kombinovaným postižením. Může jej navštěvovat od pěti let. Předpokládá se, že po ukončení tohoto stupně vzdělávání nastoupí dítě do základní školy speciální.

2. **Přípravná třída běžné základní školy** (§ 47, odst. 1 Školského zákona)

Pokud rodiče dětí s Downovým syndromem rozhodnou umístit své dítě do běžné základní školy v rámci povinné školní docházky je vhodné jej před samotným začátkem povinné školní docházky zařadit právě do přípravné třídy téže základní školy do které posléze dítě nastoupí.

Oba dva zmíněné typy vzdělávání spadají do tzv. předškolního vzdělávání. Pomáhají dětem lépe se adaptovat na školní prostředí a upevňují znalosti potřebné pro další vzdělávání.

Oba dva zmíněné typy vzdělávání spadají do tzv. předškolního vzdělávání.

## 5.4 Základní vzdělávání

Období, kdy dítě nastupuje do školního prostředí, je obdobím náročným, a to pro jakékoli dítě ať už pro zdravé dítě či dítě s nějakým druhem postižení. Zároveň se jedná o náročné období i pro rodiče dětí. Je zapotřebí, aby děti byly k nástupu do školy připraveny a následně aby se dokázaly adaptovat. Úspěšnost adaptace na školní prostředí shledává Pueschel (1997, s. 86) v získaných zkušenostech dítěte z předškolního zařízení, které navštěvovalo, ale také z rodinného prostředí, ve kterém vyrůstá. Je důležité, aby dítě bylo schopno se do jisté míry samo o sebe postarat, míra samostatnosti je o to důležitější u dětí s Downovým syndromem. Nutným předpokladem pro úspěšnou adaptaci na školní prostředí je aby se dítě dokázalo samo najíst, obléknout a dojít si na toaletu. Způsob a míra úrovně komunikační schopností je u dětí s Downovým syndromem dalším faktorem, který je velmi důležitým. (Pueschel, 1997, s. 86)

*„Škola má v dětech s Downovým syndromem probudit pocit vlastní identity, sebeúcty a radosti ze života. Dítě se má naučit stýkat s ostatními lidmi, aby později dokázalo přinést společnosti svůj díl.“* (Pueschel, 1997, s. 87)

Škola by dětem s Downovým syndromem měla poskytnout takové prostředí, ve kterém se bude efektivně socializovat, naučit se vyhledávat potřebné informace, vycházet s ostatními lidmi, naučit se určité míry zodpovědnosti a v co nejvyšší možné individuální míře se naučit psát, číst a počítat. Získávat poznatky o okolním světě. Pokud je zvoleno inkluzivní vzdělávání dítěte s Downovým syndromem nemělo by být přínosným jen pro dané dítě, ale také hlavně pro většinovou společnost, tak aby většinová společnost přijímala jedince s DS jako přirozenou součást společnosti jako celku. Je přeci normální, že jsme každý jiný. (Pueschel, 1997, s. 87)

Při rozhodování, na jakou základní školu dítě s DS přihlásí, mají rodiče tyto možnosti volby:

### **1. Běžná základní škola**

V běžné základní škole je dítě s DS vzděláváno zpravidla dle podpůrných opatření stanovených ve zprávě (doporučení), kterou vypracovává školské poradenské zařízení (SPC), jak je již popsáno v předchozí kapitole. Dítě má vypracovaný individuální vzdělávací plán, asistenta pedagoga a další podpůrná opatření vyplývající z daného stupně podpůrných opatření. Škola je také v úzkém kontaktu s daným školským poradenským zařízením a na vzdělávání se podílejí její pedagogičtí pracovníci v rámci školního poradenského pracoviště a v neposlední řadě úzce spolupracují s rodinou daného dítěte. (Šance dětem, © 2011-2020)

### **2. Základní škola speciální**

Další možností je zařadit dítě s DS do základní školy speciální. Tato možnost je také podmíněna doporučením školského poradenského zařízení a samozřejmě souhlasu zákonných zástupců dítěte. Dříve se tyto školy nazývaly jako „pomocné“. Tento typ základního vzdělávání se u dětí se středně těžkým, těžkým a hlubokým mentálním postižením zaměřuje na schopnost sebeobsluhy, praktických dovedností, znalostí o společnosti a nejvyšší možnou míru čtení, psaní a počítání. (Šance dětem, © 2011-2020)

## PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této bakalářské práce je založená na kvalitativním výzkumu, který se zabývá vzdělávání žáka s Downovým syndromem na běžné základní škole na Praze 1.

### 6 CÍL VÝZKUMU

*„Cíle výzkumu společně s výzkumnými otázkami představují pomyslný kompas, podle něž bychom se měli v průběhu celého výzkumného procesu orientovat, neustále sledujeme, zda se blížíme jejich naplnění, či nikoli.“* (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 64)

V kvalitativním výzkumu, při stanovování cílů, jsou využívány pojmy jako prozkoumat, popsat, vysvětlit nebo porozumět. Pokud se jedná o aplikovaný výzkum jsou používány pojmy jako například poskytnout zpětnou vazbu, ukázat možná řešení nebo pomoci řešit. (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 63)

V této práci se poté jedná o kombinaci, tedy o popsání, porozumění a vysvětlení, ale zároveň i o poskytnutí zpětné vazby.

#### 6.1 Hlavní cíl

Hlavním cílem práce s názvem „Žák s diagnózou Downův syndrom na základní škole na Praze 1“ je popsat a analyzovat systém a průběh vzdělávání žáka s Downovým syndromem na základní škole běžného typu. Poskytnout tak například rodičům dětí s DS náhled toho, jak může vypadat výchovně-vzdělávací proces jejich dětí, jestliže se rozhodnou integrovat své dítě s DS do základní školy běžného typu, ale i ostatním základním školám, které zatím nemají zkušenost se začleněním žáka s touto diagnózou poskytnout náhled možného průběhu výchovně-vzdělávacího procesu žáka s touto diagnózou.

#### 6.2 Dílčí cíl

Jako dílčí cíl jsem u této práce stanovila zmapování efektivity inkluze žáka s DS na běžné ZŠ, a to z pohledu pedagogických pracovníků, kteří s tím mají aktuální zkušenost a kteří se na inkluzivním vzdělávání žáka s DS nyní podílejí.



## 7 VÝZKUMNÝ ÚKOL

### 7.1 Výzkumný problém

*„Formulování výzkumného problému znamená jasně pojmenovat, čemu se bude výzkum věnovat. Výzkumný problém je něco, co se odehrává v sociální realitě, a je to svým způsobem (nebo ve svých důsledcích) problematické.“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 64)*

Tento výzkum se věnuje problematice inkluze a konkrétně inkluzivnímu vzdělávání žáka s Downovým syndromem na základní škole běžného typu.

Jelikož je inkluze diskutovaným tématem a názory odborné veřejnosti jsou různorodé a nejednotné a zároveň se veřejnost setkává na jedné straně s názory zainteresovaných odborníků (zejména pedagogů, kterých se inkluze na běžných základních školách bezprostředně dotýká), že je inkluze v České republice špatně nastavená nebo že je dokonce nefunkční a na druhé straně, že je inkluze funkční a je to ideál ke kterému je nutné směřovat, zaměřila jsem tuto práci a výzkum právě na analýzu toho, jak například funguje a jak probíhá inkluze žáka s takovýmto druhem postižení, na běžné základní škole. Zajímalo mě, s čím se základní škola musí v praxi potýkat při vzdělávání žáka s DS, přičemž samotná problematika vzdělávání těchto žáků je již sama o sobě složitou a vysoce odbornou záležitostí. Setkáváme se s názory, že inkluze je vhodná pouze pro určité diagnózy jednotlivých integrovaných žáků. Dále mě tedy zajímalo, zda může být inkluze žáka s diagnózou DS na základní škole skutečně efektivní, proveditelná, a to z pohledů zúčastněných pedagogických pracovníků dané školy potýkajících se s takovou situací. Zda jsou základní školy poskytované dostatečné systémové podmínky pro začlenění, zda je v silách běžné základní školy a jejich pedagogických pracovníků poskytnout odborné vzdělávání žáka s DS a v neposlední řadě zda je taková forma inkluze skutečně přínosem jak pro samotného žáka s DS, tak pro jeho okolí.

## 7.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky, které jsem si stanovila pro tento výzkum a následně se snažila najít odpovědi jsou:

1. Jak probíhala příprava na začlenění žáka s DS a co vše zahrnovala?
2. Jak vypadá odborná podpora ZŠ při začleňování žáka s DS?
3. S kým ZŠ spolupracuje při začleňování žáka s DS?
4. Jak je spolupráce nastavena?
5. Jak probíhá výuka žáka s DS na běžné ZŠ?
6. Jak je upraven obsah učiva a vypracován individuální vzdělávací plán ve vztahu k žákovi s DS?
7. Jaké pomůcky, učebnice, sešity a pracovní listy jsou používány při vzdělávání žáka s DS?
8. K jakým úpravám prostředí došlo v rámci vzdělávání žáka s DS?
9. Jaká je role asistenta pedagoga při vzdělávání žáka s DS?
10. Jaké jsou výstupy žáka v rámci výuky a v rámci školní družiny?
11. Jak vypadá hodnocení výstupů v praxi?
12. V čem spatřují pedagogičtí pracovníci problémy při začleňování žáka s DS na dané běžné ZŠ?
13. Jaký je přínos inkluzivního vzdělávání žáka s DS z pohledu pedagogických pracovníků podílejících se na vzdělávání žáka s DS na dané ZŠ?
14. Jak probíhá sociální začlenění žáka s DS na dané ZŠ z pohledu pedagogických pracovníků podílejících se na výchovně-vzdělávacím procesu žáka s DS?
15. Jaký je názor pedagogických pracovníků podílejících se na inkluzivním vzdělávání žáka s DS na dané ZŠ?
16. Co hodnotí pedagogičtí pracovníci, podílející se na inkluzi žáka s DS na dané ZŠ, jako důležité pro fungující inkluzi žáka s DS na běžnou ZŠ?

## **8 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU**

### **8.1 Prostředí výzkumného šetření**

Výzkum probíhal na základní škole běžného typu na Praze 1, konkrétně se pak jednalo o budovu pouze prvního stupně základního vzdělávání. Veškerý sběr potřebných dokumentů, rozhovory a obecně podklady pro případovou studii pochází z prostředí této základní školy.

### **8.2 Pedagogičtí pracovníci**

Součástí výzkumu byli pedagogičtí pracovníci přímo podílející se na aktuálním vzdělávání žáka s Downovým syndromem na dané základní škole, kteří mi poskytlí rozhovory, zprostředkovali potřebnou dokumentaci, která byla k dispozici a potřebné informace k vypracování tohoto výzkumu. Konkrétně se pak jedná o:

- třídní učitelku žáka s DS,
- asistenta pedagoga žáka s DS,
- vychovatelku oddělení školní družiny žáka s DS,
- školní speciální pedagožku.

### **8.3 Žák s Downovým syndromem**

Objektem zájmu výzkumu je i samotný žák s DS, který je začleněn na dané základní škole. O žákovi jsem získala dostupné informace, potřebné pro výzkum a pro kontextuální objasnění daného případu, z náležitých dokumentů, které mi poskytla se souhlasem zákonných zástupců daná škola, ale čerpala jsem i poznatků o dítěti vycházející z vlastní zkušenosti s daným žákem, jelikož jsem do určité míry také součástí jeho výchovně-vzdělávacího procesu v rámci školní družiny jako asistentka jeho vychovatelky.

Bližší specifikace žáka týkajícího se inkluzivní vzdělávání na běžné základní škole bude uvedena v kapitole zabývající se popisem případové studie.

## 9 METODOLOGIE VÝZKUMU

Metodologie je věda, která se věnuje a popisuje plánování průběhu výzkumu, posuzuje a stanovuje metody provedení výzkumu a metody vyhodnocování získaných dat, potřebných k zodpovězení výzkumných otázek. K řešení výzkumných otázek se využívají dva způsoby, které jsou založené na analýze a syntéze a na postupu deduktivním a induktivním. Podstatou analýzy je rozložení celku na části a zkoumání toho, jak spolu tyto části souvisejí a jaký je mezi nimi vztah. Podstatou syntézy je poté opak, tedy složení jednotlivých částí do jednoho celku a deskripce toho, čím se tento celek řídí. Co se týče deduktivního postupu, jedná se o takový postup, který je založen na logickém odvozování a vyvozování následného objevu a vychází se z určitých tvrzení považovaných za pravdivá. V tomto postupu se podřizujeme nějakému již stanovenému pravidlu. Pokud je však závěrem výzkumu poznatek, který se opakuje, můžeme tento opakující se zjištěný jev (např. vlastnost) převést do obecného nového pravidla a hovoříme tak o postupu induktivním. (Hendl, 2005, s. 34-36)

### 9.1 Kvalitativní výzkum

Pro tuto práci jsem zvolila kvalitativní výzkum, u kterého je velmi složité stanovit jasnou definici dostatečně objasňující všechny odlišnosti od kvantitativního výzkumu. Jednotlivé definice se liší na základě toho, jaký charakteristický znak kvalitativního výzkumu zdůrazňují jako významnou odlišnost od kvantitativního výzkumu.

Jsou tedy definice vycházející ze způsobu sběru dat, tedy někteří autoři staví základní rozdíl na tom, že kvalitativní výzkum využívá rozhovory ke sběru dat a kvantitativní výzkum výhradně dotazníky. Zde rozdíl spočívá v tom, že způsob získaných dat se liší co do hloubky. Dotazník v kvantitativním výzkumu obsahuje velké množství otázek, které jsou naprosto stejné pro vysoký počet respondentů a lze tak výsledky zobecnit, zatímco data získaná z hloubkového rozhovoru či polostrukturovaného rozhovoru poskytne vysvětlení jednotlivých dat, příčiny a souvislosti. Jiné definice vycházejí z rozdílu v usuzování, rozdílu typu získaných dat, tedy že kvalitativní výzkum vychází zejména z dat z rozhovorů, pozorování a dokumentů. V neposlední řadě existují definice založené na zdůrazňování způsobu

analýzy získaných dat. Kvalitativní výzkum při vyhodnocování dat hledá sémantické vztahy mezi daty. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 13-16)

Jednoduše řečeno, kvalitativní typ výzkumu zkoumá daný jev či problematiku do hloubky, snaží se získat taková data, která poskytnou možnost podívat se na danou problematiku z pohledu souvislostí a následně je společně s příčinami vysvětlit a objasnit. Ve vztahu k sociálním vědám je tento typ výzkumu vhodný, jelikož sociální situace a sociální realita je natolik složitou problematikou, že kvantifikace dat nestačí pro její objasnění. Objasnění musí přicházet zejména od přímých aktérů sociální reality. Švaříček, Šed'ová a kol. (2007, s. 18) uvádí, že *„aktéři jsou odborníky na sociální situace, které prožívají. Cílem výzkumníka je porozumět situaci tak, jak jí rozumějí sami aktéři.“* Tedy získat data z jejich perspektivy, což zahrnuje popis *„všedních detailů každodenní reality, chápání chování a významu v sociálním kontextu, důraz na čas a proces.“* (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 18)

Jelikož cílem této práce je objasnit, popsat a analyzovat, jak probíhá inkluze žáka s Downovým syndromem na běžné základní škole, zvolila jsem tento typ výzkumu. Jde totiž o to *„do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací.“* (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 24)

Důležité je, v souvislosti s kvalitativním typem výzkumu zároveň podotknout, že získané poznatky nelze zobecňovat. Je zapotřebí mít na paměti, že získané výsledky jsou platné pro konkrétní vzorek. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 25)

## **9.2 Metoda sběru dat**

### **9.2.1 Případová studie**

*„Výzkum pomocí případové studie se zaměřuje na podrobný popis a rozbor jednoho nebo několika málo případů. V případové studii sbíráme velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců.“* (Hendl, 2005, s. 103-104)

Zvolila jsem případovou studii, jelikož se zaměřuje na popsání a zachycení problematiky daného případu, vztahů a souvislostí.

Hendl (2005, s. 104-105) uvádí několik typů případové studie jakými jsou:

- osobní případová studie,
- studie komunity,
- studium sociálních skupin,
- studium organizací a institucí,
- zkoumání událostí, rolí a vztahů.

V této práci je zvolen typ případové studie, která zkoumá události, role a vztahy, přičemž se tento typ překrývá s typem případové studie sociálních skupin, organizací a institucí. (Hendl, 2005, s. 105)

Výzkum se totiž zabývá popsáním jednoho konkrétního případu inkluze žáka s Downovým syndromem na běžné základní škole na Praze 1, blíže pak popisem průběhu inkluze, vztahů a rolí podílejících se institucí a podílejících se odborníků na tomto konkrétním případě inkluzivního vzdělávání. Zároveň je výzkum zaměřen i na zachycení pohledu aktérů sociální reality v souvislosti s tímto případem inkluzivního vzdělávání. Jelikož jsem zaměstnancem dané základní školy již druhým rokem, a dokonce se do určité míry podílím na inkluzivním vzdělávání daného žáka s DS, mám možnost proniknout lépe do zkoumané problematiky.

Doplňující metodou zkoumání a získání dat a potřebných informací, které nelze získat analýzou dokumentace, je zvolen polostrukturovaný rozhovor.

### **9.2.2 Polostrukturovaný rozhovor**

Jedná se zároveň o tzv. hloubkový rozhovor, kdy lze rozlišit dva typy tohoto rozhovoru, jak uvádí Švaříček, Šedřová a kol. (2007, s. 160) „*polostrukturovaný rozhovor (vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek) a nestrukturovaný neboli narativní rozhovor (může být založen jen na jediné předem připravené otázce a dále se badatel dotazuje na základě informací poskytnutých zkoumaným účastníkem).*“

Pro tuto práci a vzhledem k využití případové studii jsem se rozhodla pro polostrukturovaný, řízený nebo tzv. strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami což je rozhovor, kde jsou otázky jasně stanoveny a mají své pořadí. (Vojtíšek, 2012, s. 36)

Rozhovory proběhly na základě poskytnutých potřebných souhlasů všech zúčastněných, a to v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů a s etickými zásadami pro výzkumné šetření.

### **9.2.3 Analýza dokumentů**

*„Dokumenty mohou tvořit jediný datový podklad studie nebo doplňující data získaná pozorováním a rozhovory. Rozlišujeme osobní dokumenty, úřední dokumenty, archivované údaje, výstupy masových médií a virtuální data.“ (Hendl, 2005, s. 103)*

V této práci a v rámci tohoto výzkumu byly použity k analýze a k získání potřebných dat pro případovou studii a doplňující rozhovor, dokumenty týkající se daného žáka s DS, který je integrován na dané základní škole na Praze 1 a které souvisejí s jeho vzděláváním. Vše bylo poskytnuto se souhlasem potřebných a zúčastněných aktérů v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů a v souladu s etickými zásadami pro výzkumné šetření.

# 10 VÝSLEDKY VÝZKUMU

## 10.1 Případová studie

Jak je již zmíněno v předchozích kapitolách, zvolila jsem přístup kvalitativního výzkumu formou případové studie. Jedná se pouze o jeden z komponentů tohoto výzkumu. Zvolen byl tento přístup proto, protože poskytuje možnost objasnit daný případ, kterým se práce zabývá. Hendl (2005, s. 103.) uvádí, že se „*předpokládá, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům.*“

V následujících podkapitolách budou data a informace získaná z dostupných zpráv z vyšetření a z dalších dokumentů, z rozhovorů se zúčastněnými a z vlastní přímé zkušenosti, zpracována v rámci případové studie do kazuistiky žáka s Downovým syndromem.

### 10.1.1 Kazuistika žáka s Downovým syndromem

#### 1. Úvod a obecné údaje

Pro zachování anonymity žáka použiji pseudonym a budu tak v celé kazuistice hovořit o Aniče.

Pohlaví: ženské

Věk: 9 let

Třída: 2.

Diagnóza: Downův syndrom (středně těžké mentální postižení)

Jedná se o dívku s Downovým syndromem, jejíž intelekt zasahuje pásmo středně těžkého mentálního postižení. Navštěvuje již třetím rokem základní školu běžného typu na Praze 1.



## **2. Anamnéza**

### **a) Rodinná anamnéza**

Dívka žije ve společné domácnosti spolu s otcem a matkou. Jedná se o druhé manželství matky, přičemž z prvního manželství má matka již dvě dospělé děti – syna a sestru. S těmi je dívka v kontaktu a má s nimi velmi dobrý vztah. Vztahy v rodině se obecně dají pokládat za pozitivní a láskyplné. Matka podstoupila diagnostické vyšetření plodové vody v prenatálním období těhotenství, kvůli jejímu vyššímu věku (41) v období těhotenství, výsledky ukázaly, že vše by mělo být v pořádku. Nicméně po narození dívky bylo zjištěno, že dívka má Downův syndrom. Rodina si tak prošla obdobím vyrovnávání se s danou situací. Ve fázi šoku rodiče usoudili, že nejpříjemnějším řešením situace, bude umístit dívku do ústavní péče. Po třech měsících však zažádali o umístění zpět do rodiny, rozhodnutí vzniklo na základě toho, že rodina se s danou situací určitým způsobem vyrovnala a ve chvíli, kdy při návštěvách viděli, jak je o dívku v ústavní péči pečováno, nebyli spokojeni a tento fakt přispěl k následnému rozhodnutí vzít dívku zpět domů. Od té doby se rodiče intenzivně a láskyplně podílejí na rozvoji jejich dcery a dělají vše potřebné, aby byla dívka samostatná, aby se dokázala vzdělávat a vzdělávala se a sami se intenzivně podílejí na domácí přípravě do školy, zejména tedy matka dívky. Zajišťují doplňující odbornou péči v oblasti logopedie, rehabilitace, rozvoje grafomotoriky. Rozvíjejí dceru i po stránce zájmové. Zařazují ji do všech rodinných akcí, událostí a situací každodenního života rodiny. Dívka je radostnou součástí celé rodiny. Rodina s dívkou jezdí na soustředění pořádané Společností rodičů a přátel dětí s Downovým syndromem. Jsou v kontaktu a setkávají se s ostatními rodinami dětí s DS.

### **b) Osobní anamnéza**

Dívka je od útlého věku v péči střediska rané péče, první tři měsíce byla v ústavní péči, poté si ji rodiče vzali zpět do vlastní péče, následně nastoupila do Mateřské školy speciální, měla odklad školní docházky a nastoupila do přípravné třídy základní školy běžného typu, kde následně v 9 letech zahájila povinnou školní docházku.

Dívka je velmi společenská, je pozitivně emočně laděná, vyhledává sociální kontakt, projevuje se radostně a spontánně pokud se cítí komfortně. Snaží se přes veškeré obtíže

komunikovat, jak nejlépe dovede. Má osvojené základní hygienické návyky a je schopna si srozumitelně a bez problémů říct o své potřeby. Má již osvojené sebeobslužné dovednosti.

Má ráda sport, je vedená rodinou k vykonávání zájmů, například umí lyžovat, chodila na hodiny baletu, hraje tenis, ve škole chodí na kroužek jógy, zájmový pohybový kroužek, v první třídě chodila na flétnu, na kterou ve druhé třídě přestala chodit.

Popis školního vývoje dívky je zahrnut do oblasti kazuistiky níže uvedené.

### **3. Problémy dítěte, analýza případu**

#### **Před nástupem do první třídy**

Měla odklad školní docházky a nejprve navštěvovala přípravnou třídu téže základní školy, na které následně nastoupila do prvního ročníku povinné školní docházky. Dívka je od počátku v péči speciálně-pedagogického centra, které se specializuje na jedince s Downovým syndromem. Do přípravné třídy tak nastupovala na základě vyšetření v daném SPC a s doporučením, které zahrnovalo i přidělení asistenta pedagoga již do přípravné třídy.

Aničce vždy trochu déle trvá než se adaptuje na nové prostředí, nicméně v přípravné třídě si po uplynutí krátké doby zvykla a plně se adaptovala. Navázala pozitivní vztah s asistentkou pedagoga i se samotnou vyučující v dané přípravné třídě. V kolektivu přípravné třídy neměla s dětmi problém. Zapojovala se s menší pomocí asistentky do společných her. Účelem zařazení Aničky do přípravné třídy byla zejména možnost získat prostor na dostatečnou adaptaci na prostředí, které následně měla navštěvovat v rámci nástupu do povinné školní docházky. Naučit se základním sebeobslužným návykům v rámci fungování ve školním prostředí. Osvojit si každodenní stereotypy školní docházky a školního vzdělávacího procesu.

Před nástupem do první třídy, tedy v červenci roku 2018 podstoupila ve speciálně-pedagogickém centru v jehož péči již byla, kontrolní psychologické vyšetření a posouzení její psychomotorické úrovně pro účely školního zařazení.

a) Pracovní schopnosti

Z vyšetření vyplývá, že Anička je schopná spolupracovat bez větších obtíží, snaží se, aby splnila zadání a bez problému přijímá vedení.

b) Komunikace

Anička je komunikativní, využívá kratších vět, objevuje se nepřesnost ve výslovnosti, ale je jí rozumět, často se opakuje a vyžaduje zpětnou vazbu.

c) Grafomotorika

Při kresbě a psaní se snaží správně držet tužku, tah je méně jistý a objevují se obtíže při koordinaci. Kresba postavy obsahuje více detailů, části těla jsou rozpoznatelná.

d) Zraková a sluchová percepce

Složka zrakové a sluchové percepce je zatím ještě oslabena, potřeba dozrání.

e) Předškolní dovednosti

Anička je před nástupem do první třídy schopná rozpoznat některá velká tiskací písmena a napsat s dopomocí číslice do 5.

f) Pozornost

V oblasti pozornosti je vidět výrazné zlepšení, prodloužení doby koncentrace. Je ale potřeba dělat mezi jednotlivými úkoly přestávky.

g) Sociální oblast

Anička je emočně pozitivně laděná a těší ji sociální kontakt a má o něj zájem. V kolektivu nemá problém. Kontakt navazuje spontánně.

### **Doporučení SPC pro první třídu běžné základní školy**

- Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, které vychází z upraveného rámcově vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání, konkrétně tedy vycházet z minimální doporučené úrovně výstupů,
- dbát na nepřetěžování Aničky v plnění zadání a při procesu učení,
- mezi jednotlivými úkoly dělat přestávky, úkoly rozfázovat, střídat aktivity,
- motivovat v průběhu plnění, poskytovat zpětnou vazbu, na které je Aničky výkon vázaný, tedy chválit zejména snahu,
- tolerance výkyvů ve výkonnosti,
- cvičení zaměřená na grafomotoriku, tedy zejména uvolňovací cviky ruky, věnovat delší období přípravy před nácvikem psaní
- výkony hodnotit z pohledu kvality, tedy nehodnotit, zda úkol dodělala, ale ocenit i malé množství ze splněného úkolu, pokud se při vypracování snažila,
- vyhledávat takové aktivity, ve kterých je Anička úspěšná a takové, aby mohly být oceněny v rámci celé třídy,
- poskytovat názornou oporu, praktické pomůcky, ukázky, zprostředkovat zážitek,
- ověřovat a prohlubovat pouze základní učivo,
- ponechat dostatek prostoru pro odpočinek a regeneraci, a to i v průběhu vyučování.

### **Období první třídy**

V září 2018 nastoupila Anička do první třídy základní školy běžného typu na Praze 1. Měsíc září byl adaptivním, měla novou třídní paní učitelku (tedy jinou nežli v přípravné třídě téže základní školy) i nového asistenta pedagoga (nyní nově mužského pohlaví, oproti paní asistentce z přípravné třídy). Změnilo se i prostředí třídy, avšak k jejímu prospěchu, se jedná o třídu, která je v podkroví dané základní školy a je přímo naproti třídě přípravné, kterou navštěvovala minulý školní rok. Dokonce i novou třídní paní učitelku a nového pana asistenta znala již od vidění z minulého roku, stejně jako některé její spolužáky, kteří s ní chodili do přípravné třídy. Adaptace je tak pro Aničku o to snazší. Poměrně rychle si zvykla na novou třídu a brzy se začala bez problému orientovat ve třídě i v organizaci výuky a dokázala se jí podřídít a přizpůsobit.

V říjnu navštívila speciální pedagožka z SPC jednu z vyučovacích hodin Aničky, za účelem zmapování prospěchu a vzdělávání a probíhající integrace. Speciální pedagožka byla přítomna na předmětu českého jazyka, kdy Anička byla ve třídě společně s celým kolektivem.

Z pozorování speciální pedagožky z SPC vyplynulo, že:

- se Anička projevuje spíše submisivně,
- je méně radostná a spontánní ve srovnání s loňským rokem,
- vztah s panem asistentem je pozitivní a je navázán, reaguje na jeho vedení pozitivně,
- během pozorování nedošlo ke kontaktování ostatních spolužáků z Aniččiny strany, spíše sociální kontakt se spolužáky nahrazovala kontaktem s panem asistentem,
- se dobře orientuje ve třídě a organizaci výuky a dne,
- někdy se objeví problém při snaze úkol začít a dokončit ho,
- není zaměřená na výkon, tedy motivací je pouze vztah s panem asistentem, dokončuje a plní úkol, aby udělala panu asistentovi radost,
- komunikace je slovní, setřelá výslovnost, o základní potřeby si dokáže říct,
- rozumí běžným pokynům,
- sluchová a zraková percepce je více rozvinuta,
- je schopná rozlišit některá písmena a číslice,
- správně drží tužku a píše správným přiměřeným přitlakem.

Speciální pedagožka z SPC po pozorování průběhu vyučovací hodiny českého jazyka měla ještě pohovor s třídní paní učitelkou a s panem asistentem a poskytla jim doporučení, dle kterého se měli držet i při vypracování IVP, kromě toho, že při vypracování IVP jim bylo doporučeno vycházet tedy z minimální doporučené úrovně výstupů RVP ZV. IVP vypracovali ve spolupráci školní speciální pedagožka, třídní učitelka, asistent pedagoga a matka Aničky.

## **Individuální vzdělávací plán pro období první třídy**

### **Cíle IVP:**

- podpořit rozvoj sebeobsluhy, pracovních návyků, začleňování do sociálních interakcí,
- ponechání prostoru na sebevyjádření, podpora spontaneity v projevech, podpora vlastního prožívání, upřednostnit sebevyjádření a spontánní radosti před drilem a tlakem na výkon,
- sčítání a odčítání do 10, přidružování čísla 1 s názornými pomůckami a s pochopením a užívání symbolů číslic a znaků +, -, =, porovnávání množství do 10, verbalizace, manipulace,
- zvládnutí obsahu Od A do Z 2. díl, čtení otevřených slabik, dvouslabičných slov s otevřenými slabikami, krátké věty složené z těchto slov, porozumění čteným slovům,
- psaní velkých písmen tiskacích, uvolňovací cviky a zvládnutí jednotlivých elementů psacího písma.

### **Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)**

#### **Metody výuky:**

##### **a) ČTENÍ:**

- orientace čtení v řádku, jmenování obrázků, písmen a číslic zleva doprava a shora dolů,
- doplňování elementů tiskacích písmen, pro vytvoření představy plošného tvaru písmene,
- využívat puzzle a kostky s elementy písmen a číslic, sestavovat jejich tvar,
- rozvoj naslouchání, vnímání rytmu, sluchové diferenciaci a sluchové paměti,
- podporovat fonologické vnímání pomocí vyvozování hlásek z pojmu podloženého obrázkem,

- aktuální upřednostnění sluchové analýzy a syntézy celých slabik – rozkládání krátkých slov na slabiky, syntézu propojovat s artikulačním nebo deskriptivním gestem,
- s podporou obrázků číst zpočátku pouze dvojslabičná slova s otevřenými onomatopoickými slabikami,
- pro nácvik syntézy propojovat slabiky slova s částí obrázku, např. obrázek mámy – 1. část slova – slabika MÁ spojená s obrázkem poloviny postavy, 2. část slabika MA spojená s druhou polovinou postavy,
- nacvičovat zpočátku jen písmena velké abecedy a postupně připojovat jejich malou podobu, spojovat se stejným obrázkem,
- využívat bezpatkové písmo větší velikosti (18-24),
- přiřazování stejných písmen a číslic, spojování písmen do slabik, skládání slov ze slabik,
- rozvíjet schopnost tvoření správné větné vazby – stavba dvouslovných a tříslavných vět (obrázek + slova).

#### **b) PSANÍ**

- při grafomotorických cvičeních, podporovat uvolnění ruky a schopnost psaní plynulé, nepřerušované, různě zakřivené čáry,
- nacvičovat psaní písmen velké abecedy, nejprve pomocí obtahování (ideálně na světelném boxu), pomocí obtahování jinou barvou a prstem ovládaném programem psaní na iPadu,
- velmi důkladně nacvičovat jednotlivé elementy psacího písma, nepřístupovat k jeho nácviku dříve, než bude mít dívka zafixované jednotlivé elementy psacího písma, a hlavně tiskací podobu písmen,
- při psaní elementů písma nedávat tolik důraz na krasopisné provedení, ale na směrově správně vedený tah a jeho případnou čitelnost.

#### **c) MATEMATIKA**

- v rámci matematických představ, co nejvíce využívat názornost a propojení s praktickým životem,
- spojení čísla a počtu prvků, propojovat i herními metodami (házení kostkou spojené s počtem např. poskoků, hra Člověče nezlob se, ...) a

činnostmi spojenými s běžným životem (párovat boty, rozdat troje příbory, ...),

- matematické operace (+, -) nacvičovat zpočátku s motivujícím materiálem (pochutiny, hračky, ...)
- učebnice ENGLS

#### **d) VÝTVARNÁ A PRACOVNÍ VÝCHOVA**

- Pracovní výchovu orientovat především na rozvoj jemné motoriky a na činnosti spojené s praktickým životem<sup>7</sup>

#### Úpravy obsahu vzdělávání:

- Obsah vzdělávání bude realizován podle RVP ZV s minimálními výstupy.

#### Úpravy očekávaných výstupů:

- Upravené výstupy, budou korespondovat s minimálními výstupy RVP ZV.

#### Organizace výuky:

- Využívat dotykovou obrazovku nebo iPad pro zatraktivnění výuky,
- střídání psacích pomůcek – pastelky, fixů, tužek, per, štětců...,
- dívka sedí v lavici s asistentem,
- při samostatné práci, je také zapojována do kolektivu, či skupin s přihlédnutím k jejím možnostem,
- má také možnost při zdolávání náročnějších úkolů, odejít s asistentem, do přilehlého kabinetu.

#### Způsob zadávání a plnění úkolů:

- S pomocí a vedením asistenta pedagoga po jednotlivých krocích,
- podpora při samostatnosti v oblastech, kde dívka už situace zvládá.



### Způsob ověřování vědomostí a dovedností:

- Písemně, ústně, jiné – doplňující a návodné otázky, formou hry či jiného hravého vyjádření, podpora pochvalou.

### Hodnocení žáka:

- Slovní, průběžné hodnocení za pomoci obrázků (samolepky) a známek s přihlédnutím, pochvaly průběžně.

### Podpůrná opatření jiného druhu:

- Podpora hrubé, jemné motoriky, zájmový pohybový kroužek v rámci ZŠ
- logopedie,
- grafomotorika vedená speciálním pedagogem.

Dívka v rámci vzdělávání na běžné základní škole chodí na obědy společně se třídou do školní jídelny a navštěvuje také školní družinu dané základní školy. Škola má k dispozici zaměstnanou asistentku pedagoga, která je v rámci svého úvazku na dané škole k dispozici i Aničce. Asistentkou vychovatelky je přímo autorka této práce. Anička pobývá ve školní družině vždy pouze do dvou hodin, každý den. V odpoledních hodinách mívá Anička kroužky, doučování, logopedii a grafomotorické cvičení mimo základní školu. Anička zároveň chodí na kroužky, které poskytuje agentura, se kterou má daná základní škola smlouvu o poskytování zájmových kroužků na této škole. Anička tak chodí na kroužek logopedie (kromě soukromé logopedky, za kterou dochází Anička společně s rodiči) v rámci základní školy, kroužek jógy, zájmový pohybový kroužek a kroužek flétny.

### Obsah vzdělávání

SPC doporučilo dané škole vycházet při úpravách obsahu vzdělávání z RVP ZV minimálních výstupů. Speciální pedagožka tak pomohla třídní učitelce a asistentovi pedagoga vytvořit jakýsi přehled toho, co by dívka vzhledem ke svým možnostem, schopnostem a doporučením z SPC, měla zvládnout v daném období. Se vzděláváním žáka s Downovým syndromem škola neměla zatím zkušenosti. Z vlastní iniciativy oslovila SPC s žádostí o radu, jak by měla vypadat osnova učiva vhodná pro Aničku,

SPC poskytlo jakýsi vzor, který byl vypracován pro jinou dívku, který byl samozřejmě anonymizován, a podle kterého se mohla základní škola, kde je Anička integrována inspirovat při vypracovávání úprav obsahu vzdělávání.

### **Upravený obsah vzdělávání a výstupy v 1. ročníku:**

#### **1. ČESKÝ JAZYK A LITERATURA**

##### **ZÁŘÍ**

- Význam slov nahoře, dole, vedle, u, pod, nad, uprostřed, před, za,
- rozlišování pojmů malý – velký,
- základní orientace na stránce,
- třídění obrázků, řazení zleva – doprava,
- zraková a sluchová cvičení,
- určování změn a rozdílů, co chybí, co přibylo,
- grafomotorická cvičení.

##### **ŘÍJEN**

- Tvoření vět podle obrázků,
- orientace v čase – ranní příprava do školy,
- členění věty na slova,
- poznávání, rozlišování a napodobování slabičných a hláskových zvuků,
- pohádky – řazení a uspořádání dějových obrázků.

##### **LISTOPAD**

- Vyvození hlásky a písmena A–a, Á–a,
- rozlišování krátké a dlouhé hlásky,
- nácvik písmene a ve funkci spojky,
- opakování a upevňování,
- vyvození hlásky a písmene I, i,
- opakování a upevňování,
- nácvik písmene ve funkci spojky,
- vyvození hlásky a písmene E, e,

- dělení slov na slabiky, skládání slov ze slabik.

## PROSINEC

- Vyvození hlásky a písmena M-m,
- nácvik čtení slabik ma-me, má-mé,
- nácvik čtení slov Ema, máma, máma, Máma, máme, Máme,
- nácvik čtení slabik mi-mí, slov mami! Mami!

## LEDEN

- Vyvození hlásky a písmene O-o, nácvik čtení slabik mo,
- čtení slabiky mo,
- vyvození hlásky a písmene U-u,
- nácvik čtení slabik mu, slova umí, Umí, mámu, Emu,
- prověřování učeného,
- znalost čtení probraných písmen, čtení slabiky jako celku, kvalita čtení slov s porozuměním čtenému,
- opakování a procvičování písmen, slabik, slov
- čtení krátkých vět doplněných obrázkem.

## ÚNOR

- Vyvození hlásky a písmene a hlásky L-l,
- nácvik čtení lu, Míla, Mílu,
- nácvik čtení lo, lomilo, málo,
- správná intonace tázací věty,
- nácvik čtení mele, láme,
- opakování probraného učiva, automatizace,
- čtení slabik v celku.

## BŘEZEN

- Vyvození písmene V-v,
- nácvik čtení slabik va, vá, vo, vu, ve, ví, ví,
- nácvik čtení slov Eva, volá, Evo, Ivo, levá,

- čtení slov vila, víme, loví a válí,
- vyvození hlásky a písmene T-t,
- nácvik čtení slabik ta, tá, to, te, tu,
- čtení táta, Ota, teta, máte, mele.

## DUBEN

- Čtení slov Táto! Oto! Lítá, Otu, motá, víte,
- vyvození hlásky a písmene Y-y,
- nácvik čtení slabiky my, ly, vy, ty, mý, lý, vý, tý,
- čtení slov s předložkou u,
- u tety, u táty, u Oty, u Míly, u mámy, myla, mylí, myly,
- vyvození hlásky a písmene S, s,
- nácvik čtení sa, su, so, si, sy, se, sá, sí, sý, se

## KVĚTEN

- Čtení sama, mísa, mísu, maso, síla, solí, vosa, u mísy, u lesa, u sovy, asi,
- vyvození hlásky a písmene J-j,
- nácvik čtení ja, já, je, jé, ji, jí, jo, ju,
- čtení je, moje, jí, jíme, myje, já, jáma, jámy, u jámy, mají, jela, jely,
- čtení dalších shodných dvojslabičných slov složených z otevřených slabik.

## ČERVEN

- Opakování, upevňování a procvičování,
- čtení otevřených slabik v celku,
- hledání stejných slabik,
- hledání stejných slov,
- kvalita čtení slov, čtení vět,
- porozumění čtenému.

## 2. MATEMATIKA

### ZÁŘÍ

- Porovnávání věcí, určování vlastností, procvičování barev,
- průběžně procvičovat pojmy – všechny, některé,
- třídění předmětů podle vlastností, barev, velikosti,
- seznámení se základními geometrickými tvary – kruh,
- pomůcky: barevné kostky, korálky, pastelky, obrázkové karty, dřevěné stavebnice, geometrické tvary, kolečka.

### ŘÍJEN

- Základní geometrické tvary – čtverec, rozlišení a poznávání tvarů, třídění,
- trojúhelník – poznávání, odlišení od ostatních tvarů,
- obdélník – poznávání, odlišení od ostatních tvarů,
- shrnutí učiva – opakování a procvičování geometrických tvarů, třídění podle barvy, vlastností, velikosti a tvarů,
- pomůcky: skládanka geometrických tvarů.

### LISTOPAD

- Pojem dvojice – názorné vyvození, manipulace s konkrétními předměty, s obrázky, přiřazování předmětů a obrázků,
- porovnávání, určování – více, méně, stejně,
- uspořádání – pojmy první x poslední, před x za,
- seznámení s číslem 1 – čtení a psaní čísla 1,
- pomůcky: manipulační listy, konkrétní předměty, kostky, tiskátka, obrázky, karty s tečkami.

### PROSINEC

- Seznámení s číslem 2 -čtení a psaní čísla 2,
- porovnávání čísel 1,2 – znaky rovnosti a nerovnosti,
- opakování a procvičování čísel 1 a 2, počítání a čtení čísel,
- opakování psaní číslic – porovnávání.

## LEDEN

- Číslo 3 – odříkání řady čísel 1,2,3, počítání po jedné do 3, čtení číslice 3,
- procvičování čísla 3- nácvik psaní čísla 3,
- porovnávání čísel 1,2,3, znaky větší x menší, rovná se, zápisy rovnosti a nerovnosti,
- řada čísel 1,2,3 – počítání po jedné, řadové číslovky, rozklad čísla.

## ÚNOR

- Sčítání a odčítání v oboru do 3, vyvození sčítání manipulací s konkrétními předměty,
- znaménka +, -, =, zápis příkladů a výpočet,
- výpočty příkladů na sčítání, opakování a procvičování,
- vyvození odčítání manipulací s konkrétními předměty, znaménka +, -, =, zápis příkladů a výpočet,
- výpočty příkladů na sčítání a odčítání, opakování a procvičování, osvojení paměťového počítání.

## BŘEZEN

- přirozená čísla 1,2,3,4, vyvození čísla 4, počítání po jedné (konkrétní předměty), čtení a psaní čísla 4,
- porovnávání čísel 1,2,3,4, znaménka větší x menší, zápisy rovnosti a nerovnosti,
- uspořádání čísel 1,2,3,4, řadové číslovky, rozklad čísel,
- sčítání v oboru do čtyř, konkrétní předměty, grafické znázornění, znaménka +, =, zápisy a výpočet příkladů, paměťové počítání.

## DUBEN

- Odčítání v oboru do 4, znázorňování a manipulace s předměty, znaménka -, =, zápisy a výpočet příkladů, paměťové počítání,
- vyvození čísla 5, počítání po jedné, čtení a psaní čísla 5,
- přirozená čísla 1,2,3,4,5, uspořádání řady 1–5, porovnávání znaménka větší x menší =,

- zápisy rovnosti a nerovnosti,
- sčítání a odčítání v oboru do 5, grafické znázornění, zápis příkladů a výpočet,
- paměťové počítání.

#### KVĚTEN

- Odčítání, grafické znázornění,
- zápis příkladů a výpočet,
- paměťové počítání,
- opakování a procvičování sčítání a odčítání v oboru do 5,
- procvičování paměťového počítání,
- řešení slovních úloh s použitím platidel (hra na obchod),
- procvičování slovních úloh, procvičování sčítání a dočítání v numeraci do 5.

#### ČERVEN

- Celoroční opakování a procvičování učiva.

Anička první třídu základní školy dokončila, podařilo se jí zvládnout všechny předpokládané výstupy jednotlivých měsíců, které byly ušité na míru, kromě výstupů českého jazyka a literatury v období října, vše zvládá s pomocí nebo mírnou dopomocí. Ovšem problémem je špatná paměť dívky, tedy výstupy zvládá, ale s návodností a pod vedením.

## **Období druhé třídy**

Anička v roce 2019 nastupuje do druhé třídy základní školy běžného typu. S nástupem do druhého ročníku se u Aničky prakticky nic výrazně nemění, co se týče podpůrných opatření a doporučení. V obsahu vzdělávání se navazuje na předchozí ročník a platí stejná pravidla. Třída, třídní paní učitelka, pan asistent a kolektiv zůstává stejný jako přechází rok. Školní družinou nadále navštěvuje pouze do dvou hodin, v některých případech se účastní mimoškolních akcí v rámci školní družiny.

## **Individuální vzdělávací plán pro období druhé třídy**

### **Cíle IVP:**

- podpořit rozvoj sebeobsluhy, pracovních návyků, začleňování do sociálních interakcí,
- ponechání prostoru na sebevyjádření, podpora spontaneity v projevech, podpora vlastního prožívání, upřednostnit sebevyjádření a spontánní radosti před drilem a tlakem na výkon,
- sčítání a odčítání do 10 s názornými pomůckami a s pochopením a užíváním symbolů čísel a znaků +, -, =, porovnávání množství do 10, verbalizace, manipulace,
- zvládnutí obsahu Od A do Z 2. díl, ukotvení jednotlivých písmen abecedy, čtení otevřených slabik, dvouslabičných slov s otevřenými slabikami, krátkých vět, textů, porozumění čteným slovům,
- psaní velkých písmen tiskacích, uvolňovací cviky a zvládnutí jednotlivých elementů psacího písma.

## **Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)**

### **Metody výuky:**

#### **1. ČTENÍ:**

- orientace čtení v řádku, jmenování obrázků, písmen a čísel zleva doprava a shora dolů,



- doplňování elementů tiskacích písmen, pro vytvoření představy plošného tvaru písmene,
- využívat puzzle a kostky s elementy písmen a číslic, sestavovat jejich tvar,
- rozvoj naslouchání, vnímání rytmu, sluchové diference a sluchové paměti,
- podporovat fonologické vnímání pomocí vyvozování hlásek z pojmu podloženého obrázkem,
- aktuální upřednostnění sluchové analýzy a syntézy celých slabik – rozkládání krátkých slov na slabiky, syntézu propojovat s artikulačním nebo deskriptivním gestem,
- s podporou obrázků číst zpočátku pouze dvojslabičná slova s otevřenými onomatopoickými slabikami,
- pro nácvik syntézy propojovat slabiky slova s částí obrázku, např. obrázek mámy – 1. část slova – slabika MÁ spojená s obrázkem poloviny postavy, 2. část slabika MA spojená s druhou polovinou postavy,
- nacvičovat zpočátku jen písmena velké abecedy a postupně připojovat jejich malou podobu, spojovat se stejným obrázkem,
- využívat bezpatkové písmo větší velikosti (18-24),
- přiřazování stejných písmen a číslic, spojování písmen do slabik, skládání slov ze slabik,
- rozvíjet schopnost tvoření správné větné vazby – stavba dvouslovných a tříslavných vět (obrázek + slova).

## **2. PSANÍ**

- při grafomotorických cvičeních, podporovat uvolnění ruky a schopnost psaní plynulé, nepřerušované, různě zakřivené čáry,
- nacvičovat psaní písmen velké abecedy, nejprve pomocí obtahování,
- velmi důkladně nacvičovat jednotlivé elementy psacího písma, nepřístupovat k jeho nácviku dříve, než bude mít dívka zafixované jednotlivé elementy psacího písma, a hlavně tiskací podobu písmen,

- při psaní elementů psíma nedávat tolik důraz na krasopisné provedení, ale na směrově správně vedený tah a jeho případnou čitelnost.

### **3. MATEMATIKA**

- v rámci matematických představ, co nejvíce využívat názornost a propojení s praktickým životem,
- spojení čísla a počtu prvků, propojovat i herními metodami (házení kostkou spojené s počtem např. poskoků, hra Člověče nezlob se, ...) a činnostmi spojenými s běžným životem (párovat boty, rozdat troje příbory, ...),
- matematické operace (+, -) nacvičovat zpočátku s motivujícím materiálem (pochutiny, hračky, ...)
- učebnice ENGLS

### **4. VÝTVARNÁ A PRACOVNÍ VÝCHOVA**

- Pracovní výchovu orientovat především na rozvoj jemné motoriky a na činnosti spojené s praktickým životem<sup>7</sup>

#### Úpravy obsahu vzdělávání:

- Obsah vzdělávání bude realizován podle RVP ZV s minimálními výstupy.

#### Úpravy očekávaných výstupů:

- Upravené výstupy, budou korespondovat s minimálními výstupy RVP ZV.

#### Organizace výuky:

- Využívat dotykovou obrazovku,
- Podporovat koordinaci „oko a ruka“, pomocí střídání psacích pomůcek – pastelek, fixů, tužek, per, štětců,
- dívka sedí v lavici s asistentem,
- při samostatné práci, je také zapojována do kolektivu, či skupin s přihlédnutím k jejím možnostem,

- má také možnost při zdolávání náročnějších úkolů, odejít s asistentem, do přilehlého kabinetu.

#### Způsob zadávání a plnění úkolů:

- S pomocí a vedením asistenta pedagoga po jednotlivých krocích,
- podpora při samostatnosti v oblastech, kde dívka už situace zvládá.

#### Způsob ověřování vědomostí a dovedností:

- Písemně, ústně, jiné – doplňující a návodné otázky, formou hry či jiného hravého vyjádření, podpora pochvalou.

#### Hodnocení žáka:

- Slovní, průběžné hodnocení za pomoci obrázků (samolepky) a známek s přihlédnutím, pochvaly průběžně.

#### Podpůrná opatření jiného druhu:

- Podpora hrubé, jemné motoriky, zájmový pohybový kroužek v rámci ZŠ
- logopedie,
- grafomotorika vedená speciálním pedagogem.

#### Upravený obsah vzdělávání a výstupy v 1. ročníku:

### 1. ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

#### ZÁŘÍ

- Opakování poznaných písmen z 1. ročníku,
- vyvození hlásky písmena P, p,
- rozvíjení fonemického sluchu.
- rytmizace řeči s pohybovým zapojením.

## ŘÍJEN

- Vyvození hlásky a písmene N, n,
- vyvození hlásky a písmena Š, š,
- čtení trojslabičných slov, - noviny, sešity, veselý, šijeme,
- procvičování a opakování.

## LISTOPAD

- Vyvození hlásky a písmena D, d,
- nácvik slov, typu – pes, les, dům, den, ven,
- nácvik předložkových vazeb – do lesa, do mísy, do vany,
- vyvození hlásky a písmene Z, z,
- nácvik předložkových vazeb – z lesa, z domu, z vody, z vany,
- procvičování a opakování.

## PROSINEC

- Vyvození hlásky a písmena K, k,
- nácvik předložkových vazeb – u potoka,
- čtení slov typu Alík, košík, sešit,
- vyvození hlásky a písmena hlásky B, b,
- procvičování a opakování.

## LEDEN

- Vyvození hlásky a písmena C,
- vyvození hlásky a písmena R, r,
- nácvik čtení čtyřslabých slov – motorový, papírová,
- procvičování a opakování.

## ÚNOR

- Vyvození hlásky a písmena Č,
- nácvik čtení slov typu – zobáček, zajíček,
- vyvození hlásky a písmena H, h,

- procvičování a opakování.

## BŘEZEN

- Vyvození dvojhlásky OU, ou,
- nácvik slov typu – koule, houpá se, louka,
- nácvik předložkových vazeb – s tátou, za husou,
- vyvození hlásky a písmena Ž, ž,
- procvičování a opakování.

## DUBEN

- Vyvození hlásky a písmena F, f,
- vyvození hlásky a písmena G, g,
- procvičování a opakování.

## KVĚTEN

- Vyvození hlásky a písmena Ř, ř,
- vyvození hlásky a písmena CH, ch,
- procvičování a opakování.

## ČERVEN

- Psaní,
- procvičování psaní písmen, slabik, slov a krátkých vět,
- opakování.

## 2. MATEMATIKA

### ZÁŘÍ

- Opakování učiva 1. ročníku,
- počítání na konkrétních předmětech, počítadle,
- počítání předmětů v daném souboru,
- vytváření souboru o daném počtu prvků.

G: orientace v prostoru

## ŘÍJEN

- Seznámení s číslem 6,
- počítání předmětů v daném souboru, vytváření souboru o daném počtu prvků,
- orientace na číselné ose, porovnávání, rozklad,
- sčítání a dočítání v oboru do 6,
- jednoduché slovní úlohy v oboru do 6,

G: úkoly na rozvíjení prostorové představivosti – užití stavebnic.

## LISTOPAD

- Seznámení s číslem 0,
- počítání předmětů v daném souboru, vytváření souboru o daném počtu prvků,
- orientace na číselné ose, porovnávání,
- sčítání a dočítání v oboru do 6 s číslem 0,

G: vztahy pod, nad, vedle, před, za – doplněné počtem.

## PROSINEC

- Seznámení s číslem 7,
- počítání předmětů v daném souboru, vytváření souboru o daném počtu prvků,
- orientace na číselné ose, porovnávání, rozklad,
- sčítání a odčítání v oboru do 7,
- jednoduché slovní úlohy v oboru do 7,

G: kreslení křivých a přímých čar – využití pravítka.

## LEDEN

- Seznámení s číslem 8,
- počítání předmětů v daném souboru, vytváření souboru o daném počtu prvků,
- orientace na číselné ose, porovnávání, rozklad,
- sčítání a odčítání v oboru do 8,
- jednoduché slovní úlohy do 8,

G: rýsování přímek podle pravítka.

## ÚNOR

- Seznámení s číslem 9,
  - počítání předmětů v daném souboru, vytváření souboru o daném počtu prvků,
  - orientace na číselné ose, porovnávání, rozklad,
  - sčítání a odčítání v oboru do 9,
  - jednoduché slovní úlohy do 9,
- G: poznání geometrických tvarů

## BŘEZEN

- Seznámení s číslem 10,
  - počítání předmětů v daném souboru, vytváření souboru o daném počtu prvků,
  - orientace na číselné ose, porovnávání, rozklad,
  - sčítání a odčítání v oboru do 10,
  - jednoduché slovní úlohy do 10,
- G: geometrické tvary – rozlišování a pojmenování.

## DUBEN

- Porovnávání čísel v oboru do 10,
  - počítání předmětů v daném souboru, vytváření souboru o daném počtu prvků,
  - vztahy menší, větší, roven,
  - čtení a psaní čísel do 10,
  - diktáty číslic do 10,
  - automatizace početních spojů sčítání a odčítání v oboru do 10,
- G: procvičování orientace v prostoru.

## KVĚTEN

- Rozklad čísel do 10, dočítání,
- počítání předmětů v daném souboru, vytváření souboru o daném počtu prvků,
- slovní úlohy vedoucí k jednomu početnímu výkonu v oboru do 10,
- slovní úlohy s využitím platidel,
- sčítání a odčítání do 10 – procvičování,

G: rýsování přímek.

ČERVEN

➤ Opakování a prohlubování učiva.

Anička pokračuje dle předpokládaného upraveného obsahu vzdělávání a aktuálně má již za sebou první pololetí druhého ročníku. K dispozici jsem získala vysvědčení alespoň prvního pololetí 2. třídy. A zároveň jsem měla možnost vyfotit si pracovní listy z tohoto období pro ilustraci jejího vzdělávání a výsledků v praxi.



## 10.2 Interpretace výsledků

Interpretaci výsledků jsem pojala formou rozdělení problematiky do jednotlivých oblastí, a to:

- I. **Příprava** pedagogických pracovníků a základní školy na začlenění žáka s Downovým syndromem
- II. **Podpora a spolupráce** základní školy při začlenění žáka s Downovým syndromem
- III. **Průběh** výchovně vzdělávacího procesu žáka s Downovým syndromem
- IV. **Sociální začlenění** žáka s Downovým syndromem na běžné základní škole
- V. **Negativa začlenění** žáka s Downovým syndromem na základní škole
- VI. **Pozitiva a přínos začlenění** žáka s Downovým syndromem na základní škole
- VII. **Názor** pedagogických pracovníků na inkluzivní vzdělávání

V každé oblasti se budu snažit interpretovat výsledky na základě informací a dat získaných z rozhovorů a z analýzy dokumentů. Zároveň tak budu v jednotlivých oblastech danou interpretací výsledků odpovídat na výzkumné otázky, které jsem si stanovila.

### I. PŘÍPRAVA NA ZAČLENĚNÍ ŽÁKA S DS

Výzkumné otázky:

*Jak probíhala příprava na začlenění žáka s DS a co vše zahrnovala?*

Zajímala mě příprava na novou situaci, tedy začlenění žáka s DS do běžné základní školy, a to jak přímo samotných pedagogických pracovníků, tak ale školy jako instituce. Zjišťovala jsem, zda došlo k nějaké formě přípravy s předstihem nebo až v průběhu nastalé situace. A poté mě zajímal průběh přípravy, ve chvíli, kdy bylo zahájeno vzdělávání žáka s DS.

Daná škola neměla zatím zkušenost se vzděláváním a výchovou žáka s DS. Nedisponovala žádnými pomůckami ani učebními materiály potřebnými ke vzdělávání žáka s DS a se středně těžkým mentálním postižením. Příprava školy tak spočívala

v tom, že vedení konzultovalo s pedagogickými pracovníky, do jaké třídy a do jakého oddělení školní družiny, bude dívka s DS zařazena. Byla tedy po vzájemné domluvě, zařazena do první třídy, která se nachází v podkroví, a to přímo naproti přípravné třídě, kam dívka s DS chodila. Byl jí přidělen asistent pedagoga, který zároveň pracuje na dané škole jako vychovatel ve školní družině. Co se týče zařazení do oddělení školní družiny, paní vychovatelka, si přímo vyžádala tuto první třídu, kde je dívka s DS, jelikož má letité zkušenosti s jedinci s mentálním postižením, z předchozího zaměstnání. Škola se tak orientovala podle toho, co bude pro dívku s DS nejoptimálnější. Škola navázala kontakt s příslušným SPC již při nástupu do přípravné třídy a v kontaktu pokračuje. Škola zkrátka nebyla připravená a vybavená na vzdělávání žáka s DS.

*„...tak já s jedinci s Downovým syndromem pracovala několik let, takže za mě v pohodě, dokonce při rozdělování dětí do družin, jsem přímo chtěla a vyžádala si tu třídu, kde je dívka s DS a prosadila jsem si i přítomnost asistentky, tedy tebe.“*  
(vychovatelka ŠD)

Z rozhovorů, které jsem vedla s pedagogickými pracovníky, kteří s dívkou s DS na dané škole přímo pracují, vyplývá, že nikdo neměl obavy ani strach ze začlenění dívky s DS. Osobní příprava na danou situaci vychází z jejich povahových rysů a závisí také na aktuálních zkušenostech s dětmi nebo obecně jedinci s tímto druhem postižení. U všech ale proběhla příprava formou konzultací s odborníky.

### **Třídní učitelka**

*„Určitě ano, ne tedy přímo osobní, ale probíhaly pohovory s psychologem, tedy s psychologem, se speciální pedagožkou ze speciálně pedagogického centra, která byla přítomna i v hodinách, aby zmapovala situaci.“*

### **Asistent pedagoga**

*„Osobní příprava ne, ale to i z důvodu, že jsem nevěděl vůbec ani jak na to. Spoléhal jsem se na pomoc ze strany odborníků, ta se nějakým způsobem dostavila. Poté bylo zapotřebí také vlastní iniciativy samozřejmě. Ale to bych hodnotil i jako můj určitý povahový rys a profesní odpovědnost. Že bych se ale připravoval nějak dopředu, to ne.“*

## **Vychovatelka**

*„Vlastně ano, mluvila jsem o tom se svou sestrou, která je speciální pedagožka, poté jsem mluvila se školní speciální pedagožkou a s vedením, protože bez požehnání vedení by nešlo nic, takže logicky i s vedením. Navíc teda já se o tuto problematiku všeobecně zajímám. Také jsem v kontaktu s rodiči, zejména s tatínkem dívky s DS.“*

## **Školní speciální pedagožka**

*„Ne, ona totiž dívka s DS sice chodila do přípravy tady na škole, ale rok se vlastně nic nedělo, nikdo za mnou ohledně pomoci atd nebyl, v přípravce žádný problémy nebyly zřejmě, takže mě to pak bylo jednoduše oznámeno, když nastoupila do první třídy. Pak teda bylo zapotřebí s tou situací začít pracovat. Takže jako první jsem se teda setkala s rodiči, vyslechla jsem jejich představy, maminka se hodně podílí na učení s dívkou s DS, no a potom jsem teda pomáhala s vypracováním IVP, kdy jsme, teda myslím třídní učitelku a asistenta, nevěděli, jak vlastně konkrétně s dívkou s DS pracovat, takže jsem z vlastní iniciativy zavolala do SPC, aby nám s tím nějak pomohli, oni nám poskytli vlastně předlohu, což byl IVP jiné dívky s Downovým syndromem a dál nás v tom nechali. Takže jsem teda potom i podle toho a samozřejmě podle doporučení SPC, kde bylo, že máme při úpravách obsahu vzdělávání vycházet z minimálních výstupů RVP pro základky, udělala to IVP ušité na míru pro dívku s DS a přehled obsahu učiva, co by v jednotlivých obdobích měli zvládnout.“*

## **Průběh přípravy**

Z výzkumu vyplývá, že průběh přípravy na začlenění žáka s DS probíhala formou vzájemných konzultací. Ovšem všechny konzultace plynuly z iniciativy školy. SPC poskytlo pohovory z vlastní iniciativy v rámci pravidelné návštěvy za účelem zmapování situace integrace.

### **1. Obsah vzdělávání, osnova**

Třídní učitelka společně s asistentem pedagoga požádala v první třídě o pomoc s vypracováním IVP školní speciální pedagožku. V doporučení od SPC stojí, že při vypracovávání IVP má škola vycházet z minimálních výstupů RVP ZV. Speciální

pedagožka požádala SPC o podporu, SPC poskytlo anonymizované IVP jiného žáka s DS, jako předlohu. Toto IVP bylo opravdu pouze orientační předlohou, jelikož ani nevěděli, zda má stejný stupeň mentálního postižení jako má žák s DS na jejich škole. Speciální pedagožka tedy vypracovala IVP na základě této předlohy a samozřejmě ze zprávy z vyšetření a doporučení z SPC. Vypracovala i upravený obsah vzdělávání pro daného žáka s DS, který posloužil třídní učitelce a asistentovi pedagoga jako vodítko, co by za každý měsíc měli s daným žákem s DS probrat.

## **2. Úprava prostředí**

Došlo k úpravě prostředí a podmínek ve vztahu k žákovi s DS, tedy zasedací pořádek je upraven, asistent pedagoga sedí v lavici s žákem s DS, a to vzadu ve třídě, odděleně od zasedacího pořádku zbytku třídy. Asistent pedagoga si vytvořil desky a složky, do kterých zakládá vypracované pracovní listy, učebnice a pracovní sešity. Mají ale k dispozici přilehlý kabinet, který je na chodbě hned vedle třídy a tam se při náročnějších úkolech žák s DS učí společně s asistentem.

Šatní skříňku má označenou svým zámečkem, na kterém je jméno, které dokáže žák s DS sám rozeznat.

Další výraznější úpravy nebyly zapotřebí.

## **3. Učební materiály, pomůcky**

Učební materiály, tedy učebnice, pracovní sešity a pracovní listy jsou úplně odlišné, od těch, které používá zbytek třídy. SPC neposkytlo škole ani doporučení nebo přehled učebnic a pracovních sešitů, které by byly vhodné pro vzdělávání žáka s DS. Třídní učitelka ani asistent pedagoga neměli zkušenost, požádali tedy o pomoc školní speciální pedagožku. Školní speciální pedagožka také nedisponovala danými učebními materiály, kontaktovala z vlastní iniciativy speciální základní školu, domluvila schůzku pro asistenta pedagoga. Asistent pedagoga ve svém volném čase navštívil danou speciální školu a tam mu pomohli vybrat vhodné učební materiály, které následně také sehnal. Maminka žáka s DS vyjádřila požadavek využívat k výuce matematiky konkrétní učebnici. Didaktické pomůcky škola měla k dispozici. Ke vzdělávání dívky s DS tedy

používají učební materiály, které se používají na speciálních mateřských a základních školách.

### **Asistent pedagoga**

*„...učebnice a pracovní sešity jsem tedy sehnal na základě doporučení v té speciální základní škole, jak jsem již zmiňoval. Jsou tedy jiné, než má zbytek třídy.“*

### **Školní speciální pedagožka**

*„Co se týče učebnic, XX používá samozřejmě úplně jiné než zbytek třídy, neměli jsme ale vůbec představu ani které by byly vhodné. Volala jsem svým kontaktům z oboru speciální pedagogiky a také do jedné speciální školy s prosbou o pomoc s výběrem učebních materiálů, asistent tam pak ráno před vyučováním zašel a nechal si poradit. Následně jsme doporučené materiály sháněli. Matiku používá od Engels, což je matka dítěte, které má taky Downův syndrom, tu si vyžádala teda maminka XX. No vařili jsme z vody zkrátka. K dispozici jsme měli jen zprávu s diagnostikou XX a předlohu IVP někoho jiného, které nám poskytlo SPC. Všechno obstarávání proběhlo z naší iniciativy ale.“*

## **II. PODPORA A SPOLUPRÁCE ZŠ PŘI ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKA S DS**

Výzkumné otázky:

***Jak vypadá odborná podpora ZŠ při začleňování žáka s DS?***

***S kým ZŠ spolupracuje při začleňování žáka s DS?***

***Jak je spolupráce nastavena?***

Odborná podpora základní školy a jejich pedagogických pracovníků je při začleňování žáka s DS a se středně těžkým mentálním postižením, nezbytná. Škola potřebuje vědět jakým způsobem má upravit podmínky prostředí, jaký má být obsah vzdělávání, učební osnova, musí stanovit vhodné IVP, potřebuje vědět jaké učební materiály má využívat v procesu vzdělávání takového žáka a jakými metodickými

postupy žáka vzdělávat. Jedná se o poměrně specializovanou činnost vzhledem k diagnóze konkrétního žáka s DS.

Jelikož se nejedná o základní školu speciální ale o základní školu běžného typu, nevyučují zde speciální pedagogové a obecně jen minimum asistentů pedagoga mají speciálně pedagogické vzdělání. I zde na této základní škole asistent pedagoga dívky s DS nemá speciálně pedagogické vzdělání. Je tak zapotřebí a je nutností, aby odborná specializovaná podpora přicházela zvenčí.

Z výzkumu vyplývá, že pedagogičtí pracovníci podílející se na vzdělávání žáka s DS spolupracovali zejména na úrovni dané školy v rámci svých možností. Nejvíce spolupracují školní speciální pedagog a asistent pedagoga, následně tedy i s třídní učitelkou. A podpory zvenčí, která je nutná, se škole dostávala po vynaložení vlastního úsilí o její získání.

Škola samozřejmě spolupracuje s SPC a s kontaktní speciální pedagožkou, která má na starost žáka s DS. Ovšem SPC jsou přetížená, a tak se jejich odborná podpora omezuje na pouhé pravidelné návštěvy, které probíhají jednou až dvakrát do roka, přičemž jejich účel je zmapovat situaci integrace a případně poskytnout další doporučení, jak přistupovat ke vzdělávání žáka s DS. V tomto konkrétním případě měla podpora ze strany SPC podobu zpráv z vyšetření žáka s DS, kde je součástí i doporučení a po vyžádání ZŠ poskytlo SPC předlohu IVP jiného žáka s DS.

Asistent pedagoga a třídní učitelka se téměř ve všech případech obraceli na školní speciální pedagožku.

Dále mě také zajímalo, jak je spolupráce mezi jednotlivými pracovníky nastavena a jak jí hodnotí. Zde bych ponechala prostor pouze pro konkrétní vyjádření samotných pedagogických pracovníků, pro vytvoření náhledu, jak pracují.

### **Třídní učitelka**

*„Spolupracuji se školní psycholožkou, psycholožkou z SPC, speciální pedagožkou z SPC a se školní speciální pedagožkou a samozřejmě s panem asistentem a s rodiči žákyně. Nejvíce ale se školní speciální pedagožkou a asistentem pedagoga.“*

*„Tak pan asistent se s žákyní s Downovým syndromem vlastně individuálně učí, jinak by to nebylo možné, není totiž realizovatelné, abych se během vyučovací hodiny dokázala věnovat zbytku třídy, která se učí vlastně úplně jinak a jiným tempem hlavně a zároveň se dokázala potřebně věnovat po celou hodinu i žákyni s Downovým syndromem tak, jak by potřebovala. Takže je zapotřebí, aby asistent i s danou žákyní odcházel mimo třídu, aby docházelo k efektivní výuce dané žákyně. Pan asistent se věnuje zejména dané žákyni, samostatný úkol žákyně nezvládá.“*

*„...Pokud potřebuji já nebo pan asistent s čímkoliv pomoc a poradit ohledně výuky dané žákyně, tak je nám plně k dispozici školní speciální pedagožka, se kterou máme velmi dobré vztahy a kdykoliv se na ní můžeme obrátit, k tomu již několikrát také došlo. Takže je to naše podpora. Pomáhala nám s vypracováním individuálních vzdělávacích plánů, stanovením výstupů i s hledáním vhodných učebních pomůcek. Spolupráce se speciálně pedagogickým centrem je spíše na bázi kontrolních návštěv, aby zmapovali situaci a dali nám doporučení. Sama jsem je zatím neměla potřebu kontaktovat.“*

*„Spolupráce s asistentem je výborná, bez něho by to absolutně nešlo. Bez asistence neudělá samostatně daná žákyně v podstatě nic. Se školní speciální pedagožkou je spolupráce také výborná. Nemohu si stěžovat.“*

### **Asistent pedagoga**

*„S třídním učitelem, rodinou – maminka sama například doporučila a vyslovila přání, že by chtěla, aby se daná žákyně učila podle konkrétní speciální učebnice matematiky. Dál jsem hodně spolupracoval a spolupracuju se školní speciální pedagožkou, pravidelný povinný kontakt se speciální pedagožkou z SPC.“*

*„Tak s třídní učitelkou máme rozdělené role tak, že já se prakticky věnuji pouze dané žákyni, třídní učitelka zbytku třídy.“*

*„Hodně nám pomáhá ale školní speciální pedagožka, mě třeba pomohla i s komunikací s rodiči, když jsem potřeboval, co se týče učení dané žákyně, tak nám pomohla sehnat učebnice, nějaký pracovní sešity nebo listy, vysvětlila mi i metodiku toho, jak danou žákyni učit, jak postupovat, pomohla mi udělat přehled a rozvržení požadovaných výstupů na jednotlivý období – po měsících. Že mám stanovené, co*

*bychom s danou žákyní měli za určitý měsíc zvládnout. A kdykoliv potřebuju poradit, můžu za ní dojít a požádat ji. Ohledně SPC, tak jako doporučení nebo tak, byly celkem srozumitelné a dá se s nimi pracovat, kontakt je jenom vlastně povinný, tedy pouze ty nezbytné návštěvy v hodinách jednou za rok. Speciální pedagožka, která s námi spolupracuje z toho SPC, je velmi příjemná a asi kdybych potřeboval, tak bych měl důvěru se na ní obrátit, i tu možnost. Ale co se týče metodiky, učebnic a vůbec materiálů k výuce, tak to v těch zprávách nebylo, my si museli vyhledat sami, s tím teda pomohla speciální pedagožka tady od nás ze školy, jak jsem teda zmiňoval.“*

### **Vychovatelka**

*„S kým to jde a s kým je to zapotřebí, takže na denní bázi s asistentkou tady v družině, se školní speciální pedagožkou, s vedením, s lektory kroužků, na které v rámci družiny XX chodí, s rodiči a předáváme si i nějaké informace z průběhu dopoledne s asistentem, kterého má XX ve třídě dopoledne. Nejméně ale s třídní paní učitelkou, ale to se týká celkově informací o třídě během dopoledne.“*

*„Tak spolupráce mezi asistentkou tady v družině a mnou, je taková, že se společně domlouváme na výtvarných a pracovních činnostech, které připravuji pro celou třídu a spolu pak konzultujeme, jak tuto činnost uzpůsobit XX, tak aby mohla dělat v podstatě stejnou věc společně se všemi ostatními. Asistentka se pak primárně věnuje XX, je jí k dispozici, když já se musím věnovat kolektivu. XX se snažím věnovat i já, ale po celou dobu, co je XX v družině, to není možné. XX potřebuje pozornost a podporu, ona je sice dost samostatná v sebeobsluze, ale přece jen se jí člověk musí věnovat, to je samozřejmé, hodně potom v situaci, kdy nemá tzv. svůj den. Se školní speciální pedagožkou pak v případě nutnosti, když potřebuji něco prokonzultovat nebo tak.“*

*„Jako nedostatečnou bych hodnotila asi spolupráci s třídní učitelkou a do jisté míry i s panem asistentem, obecně tedy, spolupráci mezi dopolednem a odpolednem.“*



## **Školní speciální pedagožka**

Školní speciální pedagožky jsem se dotazovala, jaká je její role při začleňování žáka s DS.

*„No tak to vychází z mé profese, takže obecně podpůrně poradenská žej, ale v tomhle konkrétním případě, jsem tu zkrátka k dispozici, vzhledem k tomu, že třídní učitelka a asistent XX dělají v rámci svých možností co můžou, tak ale ta speciálně pedagogická odbornost, která je zapotřebí u dětí s Downovým syndromem, tam chybí, takže v tomhle směru to vše dáváme tak nějak společně dohromady, v rámci možností.“*

### **III. PRŮBĚH VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU ŽÁKA S DOWNOVÝM SYNDROMEM**

Výzkumné otázky:

*Jak probíhá výuka žáka s DS na běžné ZŠ?*

*Jak je upraven obsah učiva a vypracován individuální vzdělávací plán ve vztahu k žákovi s DS?*

*Jaké pomůcky, učebnice, sešity a pracovní listy jsou používány při vzdělávání žáka s DS?*

*K jakým úpravám prostředí došlo v rámci vzdělávání žáka s DS?*

*Jaká je role asistenta pedagoga při vzdělávání žáka s DS?*

*Jaké jsou výstupy žáka v rámci výuky a v rámci školní družiny?*

*Jak vypadá hodnocení výstupů v praxi?*

## VYUČOVÁNÍ

### **Průběh výuky**

Samotná výuka žáka s DS probíhá tak, že asistent pedagoga odchází s žákem s DS do přilehlého kabinetu, kde se společně učí český jazyk, psaní a matematiku. Na zbylé předměty, tedy na výtvarnou a pracovní výchovu, hudební a tělesnou výchovu, člověk a jeho svět a anglický jazyk je společně s celou třídou a sedí v lavici s asistentem pedagoga. Potřebuje neustálé vedení asistenta. Oddělené vyučování je z důvodu zajištění efektivní výuky, jelikož se vzdělává podle upraveného obsahu vzdělávání vycházejícího z minimálních výstupů RVP ZV (popsáno v kazuistice) a na základě IVP (uvedeného v kazuistice), učí se tak svým vlastním tempem, které je výrazně odlišné od tempa zbytku třídy. Je také zapotřebí, aby se jí dostalo jasného vedení při výuce, což poté v rámci celé třídy během výuky, působí rušivě pro třídní učitelku, která vyučuje zbytek třídy.

### **Třídní učitelka**

*„Žákyně s Downovým syndromem sedí společně s panem asistentem ve vyhrazené lavici, která je vzadu ve třídě, mírně oddělená od zbytku třídy. Potřebují co nejméně rušivých elementů. Na český jazyk a matematiku odcházejí do kabinetu, který je na chodbě, hned vedle třídy. Na výchovy a na předmět člověk a jeho svět jsou s celou třídou. Snažím se s asistentem při těchto společných předmětech žákyni co nejvíce zapojovat, je to ale obtížné, s většinou věcí a úkolů potřebuje minimálně dopomocť. S velkými problémy se snaží úkoly plnit. Má vlastní individuální vzdělávací plán, sestaven dle doporučení, na základě minimální úrovně výstupů. Podle mého je takové vzdělávání jen obtížně efektivní.“*

### **Asistent pedagoga**

*„Tak já sedím s danou žákyní v lavici, která je ve třídě vzadu a mimo zasedací pořádek zbylé třídy. Na češtinu, matiku a psaní odcházíme ale do kabinetu, hned vedle třídy. Učebnice, pracovní sešity a jiné pomůcky si nechává žákyně ve třídě, doma má ty samé učebnice a pracovní sešity, mám pro ni udělané složky nebo jakoby desky, kam zakládám vypracované pracovní listy. Většinou z těch sešitů a učebnic jednotlivé*

*stránky kopíruju, vypracované je poté schovávám. Dostává z toho i domácí úkoly, doma se totiž velmi intenzivně s rodiči připravuje a učí.“*

### **Učební materiály**

Používané učební materiály jsou zcela odlišné, než má zbytek třídy. Konkrétně se jedná o učebnice na český jazyk a matematiku a pracovní sešity a dále pracovní sešity a listy používané k písankám na procvičování uvolňovacích cviků a na nácvik jednotlivých elementů psacího písma, které se využívají na základních a mateřských školách speciálních. Viz fotografie učebních materiálů v přílohách.

### **Role asistenta a práce asistenta**

Role asistenta pedagoga tak postupem času získala podobu osobního učitele. Trivium ji vyučuje pouze asistent pedagoga. On má zároveň největší přehled o jejich výsledcích.

### **Třídní učitelka**

*„Tak pan asistent se s žákyní s Downovým syndromem vlastně individuálně učí, jinak by to nebylo možné, není totiž realizovatelné, abych se během vyučovací hodiny dokázala věnovat zbytku třídy, která se učí vlastně úplně jinak a jiným tempem hlavně a zároveň se dokázala potřebně věnovat po celou hodinu i žákyni s Downovým syndromem tak, jak by potřebovala. Takže je zapotřebí, aby asistent i s danou žákyní odcházel mimo třídu, aby docházelo k efektivní výuce dané žákyně. Pan asistent se věnuje zejména dané žákyni, samostatný úkol žákyně nezvládá.“*

### **Asistent pedagoga**

*„Tak s třídní učitelkou máme rozdělené role tak, že já se prakticky věnuji pouze dané žákyni, třídní učitelka zbytku třídy. Nicméně pro efektivní výuku češtiny, matematiky a psaní, je zapotřebí odcházet s danou žákyní ze třídy, což třídní učitelka samozřejmě nemůže, takže to zajišťuji já.“*

## **Výstupy**

Očekávané výstupy vycházející z upraveného obsahu vzdělávání a IVP žáka s DS se zatím daří plnit u žáka s DS. Třídní učitelka a asistent pedagoga si ale myslí, že nastane problém ve vyšších ročnících.

### **Třídní učitelka**

*„O tom má největší přehled pan asistent. Nicméně se jich snažíme dosahovat samozřejmě a do určité míry se to i daří.“*

### **Asistent pedagoga**

*„Řekl bych, že téměř ano. Snažíme se jich dosahovat. Hodně záleží totiž i na tom, jak je zrovna daná žákyně naladěná. Výstupy i individuálně upravujeme, je to živý dokument, což je výhodou a řekl bych, že i určitou záchranou pro všechny strany. Bez toho, aby procvičovala a učila se i doma, by to určitě nešlo. To, čeho daná žákyně dosáhla je uvedeno na vysvědčení, které je slovní. Zatím situaci zvládáme. Problémy nastanou podle mého v příštím roce.“*

*„... My teď počítáme do deseti, ve druhé třídě a zbytek třídy počítá do stovky. Je to náročné, děláme, co můžeme, snažíme se danou žákyni co nejvíc rozvíjet, ale zkrátka nemůžeme podle mě dosáhnout stejné kvality, jaký by se jí dostávalo v nějaké speciální škole.“*

## **Hodnocení**

Hodnocení výstupů žáka s DS probíhá dle doporučení vyplývajících ze zprávy z SPC a následně z IVP. Nejčastěji se jedná o slovní formu hodnocení, pochvalu, a to i za snahu prostřednictvím samolepek, obrázků, motivace a hodnocením je také to, že to dělá radost mamince, panu asistentovi, paní vychovatelce atd., protože na to žák s DS příznivě reaguje. I vysvědčení je poté formou slovního hodnocení.

## ŠKOLNÍ DRUŽINA

### **Průběh činností**

Ve školní družině, kterou žák s DS navštěvuje od nástupu do první třídy do současnosti, se bez problému podřídila organizaci daného oddělení ŠD. I v rámci školní družiny má žák s DS asistentku. V družině pobývá od pondělí do pátku vždy pouze do dvou hodin. Po domluvě s rodiči, pokud má žák s DS možnost a čas v odpoledních hodinách, kdy ŠD pořádá mimoškolní akce, zúčastní se jich společně s oddělením. Z rozhovoru s paní vychovatelkou a ze zkušenosti autorky této práce, která je právě asistentkou žáka s DS v družině, vyplývá, že v ŠD s žákem s DS není žádný problém. Vychovatelka a asistentka se jí snaží zapojovat do společných činností, ale zejména do jakýchkoli výtvarných a pracovních činností, aby se i v rámci ŠD žák s DS rozvíjel v oblasti hrubé a jemné motoriky. Reflektují aktuální emoční stav žáka s DS a podle toho vybírají vhodné činnosti. Podporují činnosti spojené s poslechem hudby, pohádek a pohybové činnosti. Asistentka se snaží podporovat samostatnou hru žáka s DS a pomáhá žákovi s DS při jeho zapojování do her s ostatními spolužáky.

### **Vychovatelka**

*„Pracuje na své úrovni, ale snažíme se to, co děláme a vytváříme s celou třídou, upravit tak, aby to v rámci svých možností mohla XX dělat společně se všemi ostatními. Ona to totiž i často vyžaduje. Když jsme si pro ni připravily s asistentkou, nebo asistentka sama, vyloženě práci pro ni, tak vyžadovala pracovat na tom, na čem pracuje zbytek třídy. Takže v tomto směru se snažíme XX vycházet vstříc a jsme za tenhle její požadavek i rády. Někdy zas uzpůsobíme činnosti celé třídy vůči XX.“*

### **Spolupráce vychovatelky s dalšími pedagogickými pracovníky**

Vychovatelka ve školní družině taktéž spolupracuje i s dalšími pedagogickými pracovníky v rámci začlenění dívky s DS do školní družiny.

### **Vychovatelka**

*„Tak spolupráce mezi asistentkou tady v družině a mnou, je taková, že se společně domlouváme na výtvarných a pracovních činnostech, které připravuji pro celou třídu a*

*spolu pak konzultujeme, jak tuto činnost uzpůsobit XX, tak aby mohla dělat v podstatě stejnou věc společně se všemi ostatními. Asistentka se pak primárně věnuje XX, je jí k dispozici, když já se musím věnovat kolektivu. XX se snažím věnovat i já, ale po celou dobu, co je XX v družině, to není možné. XX potřebuje pozornost a podporu, ona je sice dost samostatná v sebeobsluze, ale přece jen se jí člověk musí věnovat, to je samozřejmé, hodně potom v situaci, kdy nemá tzv. svůj den. Se školní speciální pedagožkou pak v případě nutnosti, když potřebuji něco prokonzultovat nebo tak.“*

### **Výstupy činností a hodnocení**

Výstupy činností odpovídají úrovni žáka s DS, vychovatelka a asistentka oceňují a hodnotí zejména snahu při vypracování jednotlivých činností. Po domluvě s žákem s DS vystavují výkresy a výrobky žáka s DS na společné nástěnky. Činnosti upravují vzhledem k úrovni a potřebám žáka s DS. Samotný žák s DS vyžaduje pracovat a vyrábět stejné věci, jako zbytek třídy.

### **Vychovatelka**

*„Tak XX my chválíme při každé příležitosti v podstatě, oceňujeme hlavně snahu při vyrábění a kreslení, zejména pokud má náladu a pracuje naprosto sama a využívá vlastní fantazie, dáme jí k dispozici potřebný výběr materiálů a pomůcek a necháme ji samostatně tvořit, sice se to nestává úplně často, ale pokud ano, tak z toho máme největší radost a snažíme se jí to dávat najevo. Věnujeme jí i samolepky jako odměnu, ty má ráda. A pokud si výkres nebo výrobek nechce vzít za každou cenu domů (což málo kdy nechce), tak je vystavujeme na společných nástěnkách s ostatními výkresy.“*

#### IV. NEGATIVA PŘI INKLUZI ŽÁKA S DS NA ZŠ

##### Výzkumné otázky:

***V čem spatřují pedagogičtí pracovníci problémy při začleňování žáka s DS na dané běžné ZŠ?***

Zde mě zajímalo, v čem pedagogičtí pracovníci podílející se na vzdělávání žáka s DS shledávají nejvýraznější problémy, v rámci začlenění žáka s DS do běžné základní školy.

Z rozhovorů vyplynulo, že názory a pohledy jednotlivých pracovníků jsou různé. Více negativ spatřuje třídní učitelka společně s asistentem pedagoga, kteří pracují s žákem s DS během dopoledne v rámci vyučování oproti vychovatelce a asistentce, které pracují v jiném režimu s žákem s DS během odpoledne v rámci ŠD.

Jako výrazné problémy jsou zmiňované problémy vycházející z omezených komunikačních schopností žáka s DS. Výrazným problémem je dle pedagogů odlišný obsah vzdělávání a tempo výuky žáka s DS. Dále oddělené vyučování daného žáka, jelikož poté dochází ke ztrátě smyslu a principu inkluze. Obecně výchozím problémem, ze kterého plynou jiné, je stupeň mentálního postižení u daného žáka, kterým je středně těžké mentální postižení.

##### **Třídní učitelka**

*„Asi to, že se musí opravdu individuálně vzdělávat, protože obsahu učiva zbytku třídy samozřejmě nemůže dosáhnout vzhledem k její diagnóze, učí se vlastně individuálně s asistentem, vlastním tempem, což způsobuje to, že se čím dál více vzdaluje třídnímu kolektivu, začínají se i čím dál více rozevírat sociální nůžky mezi žáky s DS a zbytkem třídy. Také si myslím, že určitým problémem je i nestálost v jejich výkonech, práce je tak o to těžší, jak pro mě, tak zejména ale pro pana asistenta, což plyne i z faktu, že nemáme specializaci na vzdělávání dětí s Downovým syndromem.“*

### **Asistent pedagoga**

*„Asi že spouště věcem zkrátka nerozumí, požadavkům, pokynům v rámci vlastně toho běžného fungování základní školy bych jednoduše řekl, že úplně neví, jak v tom chodit. A největší problém je podle mě tedy komunikace. Špatná komunikace, kdy i na základě toho, se hůř a hůř zapojuje do kolektivu.“*

### **Vychovatelka**

*„To že je vše na nás, žádná podpora zvenčí není, nedostatek financí, problémem je i to, že není snížen počet dětí ve třídě potažmo v družině, takže pro mě osobně je problémem třeba i to, že se pak nemohu plně věnovat XX, tak jak bych si třeba představovala. S asistentkou to ještě nějak jde, ale tento problém cítíuji hlavně, když tu asistentka není.“*

### **Speciální pedagog**

*„Tak obecně asi nepřipravenost, absence průběžného vytváření seznámení s tím, jak pojmout odlišné chování, jednání. Směrem k XX je podle mě největší problém komunikace, může totiž z toho vzájemného neporozumění vzniknout bariéra. Děti s Downovým syndromem nebudou nikdy myslet, tak jako jejich vrstevníci, což vyplývá samozřejmě z jejich druhu postižení, není tam ani předpoklad, že by se v myšlení dostaly na stejnou úroveň, takže partnerský vzájemný vztah a vystupování nebude probíhat, buďto tak dojde k tomu, že bude vyčleněná nebo nastane u ostatních pečovatelský syndrom, což také není v pořádku.“*



## V. POZITIVA A PŘÍNOS ZAČLENĚNÍ ŽÁKA S DOWNOVÝM SYNDROMEM NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

### Výzkumné otázky:

*Jaký je přínos inkluzivního vzdělávání žáka s DS z pohledu pedagogických pracovníků podílejících se na vzdělávání žáka s DS na dané ZŠ?*

V tomto konkrétním případě se pracovníci téměř shodují v tom, že jako přínos pro daného žáka s DS je zejména možnost učení se sebeobsluze a každodenním činnostem pomocí nápodoby. Na druhé straně poté spatřují přínos směrem ke spolužákům v možnosti setkat se s odlišností.

### **Třídní učitelka**

*„Určitou výhodou je, že má možnost být v kolektivu dětí bez mentálního postižení, určitá možnost a prostor pro nápodobu v těch praktických a sebeobslužných dovednostech. Řekla bych ale, že to spíše platilo pro tu první třídu, kdy ty děti i pozitivně reagovaly na začleněnou žákyni, snažily se ji zapojovat do her. Nyní ve druhé třídě ji berou více pečovatelsky a už ji hůře zapojují do her. Děti ji postupně přestávají rozumět. Intellektem zkrátka nestačí na jejich úroveň pochopitelně.“*

### **Asistent pedagoga**

*„Více výhod bych asi shledával spíše kdyby se jednalo o mentální postižení lehké, ale takhle, si úplně nejsem jistý, zda to dané žákyni vůbec nějaké významné výhody přináší. V rámci té první, druhé, a ještě té třetí třídy si myslím, že to nějaký minimální pozitivní dopad pro ni samotnou mít může, že může získat nějaké sociální návyky. Ostatní se zas mají možnost seznámit mít přímou zkušenost s člověkem s nějakým druhem postižení. Ale třeba druhý stupeň je nepředstavitelný. Má problémy v komunikaci, v rámci socializace bych řekl, že to význam nemá, nezapadá vzdělavatelně, ani sociálně. Její sociální testy dopadly celkem špatně. Tak sám nevím...“*

## **Vychovatelka**

*„Všichni zúčastnění mají možnost se blíže setkat a seznámit s daným jedincem s postižením. Pro mě samotnou je to pak obohacení, nová zkušenost do určité míry.“*

## **Školní speciální pedagožka**

*„Asi přijímání odlišností, soužití s odlišností, protože to je v pořádku, že jsme odlišní. I to, že děti se to učej v tomhle nízkém věku a bylo by dobré, kdyby byly vedeny k tomu a seznamovány s takovou situací. Jenže k tomu je vlastně nikdo nepřipravuje, pokud se s dětmi nebude dostatečně kvalitně pracovat, tak bude probíhat přirozený vývoj a v každé jejich vývojové etapě budou potřebovat přenastavit pohled na dítě, které se takto liší. Co se týče výhod směrem k XX, tak jednoznačně možnost nápodoby. Učení se nápodobou v sebeobsluze, v samostatnosti.“*

## **VI. SOCIÁLNÍ ZAČLENĚNÍ ŽÁKA S DS**

### **Výzkumné otázky:**

***Jak probíhá sociální začlenění žáka s DS na dané ZŠ z pohledu pedagogických pracovníků podílejících se na výchovně-vzdělávacím procesu žáka s DS?***

Důležitou součástí inkluze žáka je i sociální začlenění v běžné základní škole. Přijetí žáka kolektivem. Zajímalo mě tedy jak si konkrétně tento žák vede v kolektivu zdravých dětí na běžné základní škole. Zda má žák s DS kamarády ve třídě, zda si s dětmi hraje, jak na žáka s DS reagují jeho spolužáci. Závěr a poznatky týkající se sociální pozice žáka s DS v běžné základní škole vycházejí v této práci pouze z pocitů a ze zkušeností pedagogických pracovníků podílejících se na vzdělávání a výchově daného žáka s DS.

Z rozhovorů a ze zkušeností autorky práce vyplývá, že žák s DS je součástí kolektivu, kolektiv žáka s DS přijal, a i sám žák cítí, že je součástí. Ovšem vztah mezi

žákem s DS a jeho spolužáky je spíše pečovatelského a ochranného charakteru. Žákovi s DS spolužáci pomáhají, tolerují jí, ale zároveň si velmi hlídají, aby mu nebylo tzv. nadřezováno. Občas se objeví konfliktní situace, ale ta vyplývá z občasných neadekvátních reakcí žáka s DS na určité situace, což ale souvisí právě s jeho diagnózou. Pokud se tyto situace včas podchytí a s dětmi, včetně samotného žáka s DS, se o problému diskutuje a vysvětluje, nepřejde situace do konfliktnější podoby a neprohlubuje se. Pedagogičtí pracovníci hodnotí sociální situaci žáka s DS v současné době za více méně bezproblémovou, avšak předpokládají, že ve vyšších ročnících bude docházet k výraznějšímu vzdalování se žáka s DS od zbytku kolektivu z důvodu odlišného tempa celkového vývoje žáka s DS. Jednoduše řečeno, že si se zvyšujícími roky přestanou děti úplně rozumět s daným žákem s DS a může tak dojít k izolaci a nezáměrnému vyčlenění žáka s DS z kolektivu.

### **Třídní učitelka**

*„V současné době ji berou takovou, jaká je, snaží se ji tolerovat, snaží se jí pomáhat. Určitou součástí třídy je. Rozhodně ji nikdo ze spolužáků nemá ani tendenci vyčleňovat.“*

*„Dalo by se říct, že dvě spolužačky s ní mají takový spíše pečovatelský vztah, s nikým konflikt ve třídě nemá, ale že by měla kamarádský vztah jako takový, to bych neřekla. Nebo spíše nevím, jak dalece vypadají její vztahy se spolužáky pokračovaly i mimo vyučování. Spolužáci se o ní ale hezky starají.“*

### **Asistent pedagoga**

*„Jak to říci, no... ve třídě je spíše někým, o koho pečují, starají se, ty vztahy ze strany třídy k ní, jsou spíše ochranného charakteru, bych řekl. Jako určitou pozici tam má, nikdo ji nevystřkuje z kolektivu, nejsou na ní zlí, berou jí. O Vánocích dostala i spoustu dárečků od spolužáků.“*

*„Kamarády nějaké má, ale opět bych řekl, že se jedná spíš o kamarádství založený na péčování a pomáhání, což si myslím, že ve vyšších ročnících bude opadat, teď to přeci jen dělají ty děti ještě rády. Že by se ale třeba s někým scházela ještě po vyučování, že by jí zvaly na narozeniny, to se neděje“*

## **Vychovatelka**

*„Tak posuzuju to jenom v rámci družiny, ale z toho, jak to funguje právě tady v družině, tak XX je součástí kolektivu, k čemuž přispělo i to, že chodila do přípravy a některé děti s ní nastoupily do první třídy, takže je znala. Řekla bych ale, že třída ji přijala jako součást. Někdy je vidět, že XX chce být ve třídě sama za sebe, ale společně s kolektivem, někdy chce být s konkrétními dětmi z kolektivu, někdy zas úplně se všemi. Nikdo ji nevyčleňuje, spíše jí pomáhají. Byly i situace, kdy když si XX chtěla se spolužáky hrát, a ti se zrovna věnovali své hře, tak potom, co je XX oslovila, zanechali svoji hry a začali si hrát s XX. Je pravda, že tohle ve druhé třídě teď už skoro nebyvá.“*

*„Řekla bych, že kamarády dokáže i střídat průběžně, jako řekla bych, že kamarády ve třídě má. Určitý druh kamarádství to určitě je. Nebývám na celých třídních schůzkách, tak nevím, do jaké míry a jestli vůbec se o XX baví. Ale řekla bych, že zrovna v téhle třídě se rodiče se svými dětmi o XX baví, a i to přispívá k tomu, že ji berou. Vycházím ale ze svých pocitů.“*

## **VII. NÁZOR PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ**

Výzkumné otázky:

***Jaký je názor pedagogických pracovníků podílejících se na inkluzivním vzdělávání žáka s DS na dané ZŠ?***

***Co hodnotí pedagogičtí pracovníci, podílející se na inkluzi žáka s DS na dané ZŠ, jako důležité pro fungující inkluzi žáka s DS na běžnou ZŠ?***

V rámci výzkumu jsem zjišťovala, jaký je obecný názor na inkluzivní vzdělávání, právě na základě jejich aktuálních zkušeností při vzdělávání a výchově žáka s DS. Všichni zúčastnění se shodují na jasném faktu, že inkluzi považují za dobrou ideu, ale v momentálních podmínkách za neproveditelnou a nefunkční. A pokud v takto nastavených podmínkách má probíhat inkluze, tak ale pouze žáků s maximálně lehkým mentálním postižením, sociálním znevýhodněním, tělesným znevýhodněním, poruchami chování a specifickými poruchami učení.

Z pedagogických pracovníků bylo cítit, že jsou jasně nespokojeni s aktuální situací inkluzivního vzdělávání v České republice a nepovažují ho za efektivní.

### **Třídní učitelka**

*„Je inkluze a inkluze, to znamená, že podle mého názoru a zkušeností, je inkluze vhodná pro žáky s poruchou učení a chování, co se týče zdravotního postižení, tak tělesně postižené žáky také lze integrovat do běžné základní školy, nicméně co se týče mentálního postižení, tak velmi záleží na stupni postižení. Žáky s lehkým mentálním postižením dle mého názoru lze zařadit do běžné základní školy, středně těžké a těžší formy mentálního postižení již ne.“*

### **Asistent pedagoga**

*„Podle mě je špatně nastavená a podchycená, v současný době si myslím, že podmínky pro inkluzi nejsou nastaveny tak, aby byla opravdu ku prospěchu. Spíše je zatím určitou komplikací. Systém je zkrátka špatně nastaven. Ve vztahu konkrétně k Downovu syndromu si myslím přesně totéž. Nedostatečná podpora, školy si musí v podstatě poradit sama.“*

### **Vychovatelka**

*„Dobrá myšlenka, ale nedotažená. Systémově nepodchycená, špatně nastavená... bohužel.“*

### **Školní speciální pedagožka**

*„Asi takový že, odborné instituce nebyly připraveny na inkluzi, široká veřejnost, hlavně pak rodiče, nebyli připraveni na inkluzi, učitelé nebyli připraveni, a už je to jak dlouho...? 4 roky? A stále to zpětně nikdo ale neřeší. Řekla bych, že v tuhle chvíli, je inkluze absolutně nefunkční. Všichni se najednou chovají jako laici, ale přitom by měli být v pozici odborníků. Vlastně to nikde nefunguje a všude se to rozpadá. I v tom Švédsku, které nám je neustále dáváno za příklad a byl to jeden z hlavních argumentů, při zavádění inkluze. Problém je i v tom, že školství jako systém je tvořen lidmi, živým materiálem, tedy každý člověk je osobnost a mávnutím proutku to nelze změnit. Chybí jasná koncepce. Inkluze zkrátka nefunguje a v reálných normálních podmínkách ani*

*nemůže. Je to samozřejmě i o celospolečenském myšlení, jako idea inkluze je dobrá, ale neproveditelná.“*

Poskytla jsem také prostor pedagogickým pracovníkům popsat, co je z jejich pohledu důležité, aby inkluze byla efektivní nebo alespoň proveditelná. Za významné faktory považují obecně lepší financování, snížení počtu dětí ve třídách, zvážit míru a stupeň daných postižení a problémů jednotlivých žáků, kteří mají být začleněni, důkladnější práci s většinovou společností a větší podporu ze strany systému celého školství.

### **Třídní učitelka**

*„Důkladné zvážení míru postižení daného žáka. Řekla bych, že od středně těžkého mentálního postižení jsou již velké problémy s integrací, tam bych spíš doporučovala speciální třídu. Větší metodickou podporu ze strany SPC.“*

### **Asistent pedagoga**

*„Zvážit míru postižení, dostatečná odborná podpora a vzdělanost všech zúčastněných.“*

### **Vychovatelka**

*„Aby systém byl dobře nastavený, aby ti, kteří o tom „nahore“ rozhodují, měli vůbec povědomí a vzdělání v této problematice a určitě osobní nasazení všech zúčastněných. Taky dostatek financí. Zkrátka myšlenka je dobrá, ale podmínky špatné.“*

### **Školní speciální pedagožka**

*„Směřem k tomuto konkrétnímu případu u nás na škole, určitě to, že matka komunikuje s asistentem a podílí se na domácí přípravě XX. Obecně ale určitě podpora odborníků z oblasti týkající se znevýhodnění, otevřený postoj rodiny, práce odborníků s většinou. A to nejen průběžná práce, ale i preventivní, pak má inkluze smysl. A také supervize učitelům a asistentům. A správné stanovování cílů.“*

## 11 SHRnutí

Bakalářská práce s názvem „Žák s diagnózou Downův syndrom na základní škole na Praze 1“ se věnuje konkrétnímu případu inkluze žáka s touto diagnózou. Popisuje průběh výchovně-vzdělávacího procesu, aspekty s tím spojené a mapuje názor na inkluzi pedagogických pracovníků, kteří mají aktuální zkušenost se vzděláváním žáka s Downovým syndromem na běžné základní škole, jehož kognitivní schopnosti zasahují do pásma středně těžkého mentálního postižení.

Cílem práce je na tomto konkrétním případě popsat a analyzovat systém vzdělávání žáka s DS na běžné základní škole, ve smyslu poskytnutí náhledu toho, jak takové začlenění na běžné základní škole může probíhat, jak se daná škola a konkrétní pedagogičtí pracovníci připravují, s kým nejvíce spolupracují na efektivním vzdělávání žáka s DS, jak vypadá odborná podpora pedagogických pracovníků, jak taková výuka žáka s DS a se středně těžkým mentálním postižením vypadá v rámci běžné třídy, co činí nejvýraznější obtíže ve vzdělávání takového žáka na běžné ZŠ a naopak jaký přínos takové začlenění má. Cílem je také zjistit, zda se dané dítě s DS jeví jako skutečně začleněné a naplňuje tak smysl inkluze jako takové. Všechny zmíněné oblasti jsou popisovány samotnými pedagogickými pracovníky, kteří s daným žákem přímo pracují, tedy jsou popisovány na základě reálných a aktuálních zkušeností. V neposlední řadě je cílem práce i zmapování názoru těchto pedagogických pracovníků na inkluzi v obecné rovině, ale i ve vztahu ke konkrétnímu případu, a to na základě zkušeností a pocitů.

Je samozřejmé, že výsledky vycházející z popisu začlenění žáka s DS na běžné základní škole nelze zobecňovat na základě jednoho případu, avšak přináší možnost nahlédnout za oponu reálného případu inkluze a může v lecčem pomoci nejen rodičům dětí s DS, kteří se rozhodují, do jaké ZŠ své dítě přihlásí, ale i jiným základním školám běžného typu, které takové začlenění teprve čeká anebo čekat může.

Práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část práce umožňuje seznámení s problematikou Downova syndromu, vysvětluje, co Downův syndrom je, jak vzniká a jaké jsou specifické znaky jedinců s touto diagnózou, a to nejen po stránce tělesné, ale i mentální. Jelikož jedním ze základních symptomů

Downova syndromu je mentální postižení různého stupně, objasňuje tak teoretická část práce i problematiku mentálního postižení. Důležitou kapitolou související se vzděláváním dětí s DS je i popis konkrétních odlišností ve vývoji psychických procesů, ovlivňujících i proces učení, které vyplývají ze stupně mentálního postižení. Povědomí o těchto odlišnostech a o původu těchto odlišností, je nezbytné pro efektivní práci s daným jedincem. Nedílnou součástí teorie daného tématu je popis a pochopení inkluze ve školství a její myšlenky, její legislativní ukotvení a popis subjektů podílejících se na systému inkluzivního vzdělávání, jako jsou například SPC, PPP a další. Ovšem teoretické pojetí inkluzivního vzdělávání a myšlenky inkluze nezaručuje, že se promítá do reálné praxe. Téma inkluze je kontroverzním a stále diskutovaným tématem a laická i odborná veřejnost je stále rozdělena na několik táborů zastávající různorodé postoje ve vztahu k inkluzi. Dáno je to právě tím, že je velký rozdíl mezi teoretickým pojetím a určitou teoretickou představou o tom, jak by inkluze měla probíhat a skutečností ve školní praxi.

Praktická část práce je tak založená na případové studii, kde se snažím popsat reálnou situaci konkrétního žáka s DS a se středně těžkým mentálním postižením, obsahuje IVP a upravený obsah vzdělávání daného žáka s DS. Následně je případová studie doplněna o polostrukturované rozhovory s třídní učitelkou, asistentem pedagoga, vychovatelkou školní družiny a školní speciální pedagožkou, tedy se všemi, kdo se na inkluzi daného žáka s DS přímo podílejí. Rozhovory probíhaly na půdě dané základní školy na Praze 1 a v souladu s etickými zásadami a zákonem o ochraně osobních údajů. Praktická část je doplněna i fotografiemi konkrétních výstupů žáka s DS, pro zdokonalení představy o tom, jak taková inkluze může probíhat.

Žák s DS, v tomto případě dívka, je již třetím rokem žákem dané základní školy na Praze 1. Dívka má středně těžké mentální postižení, měla odklad školní docházky a nastoupila do přípravné třídy dané ZŠ v roce 2017. V současné době je tedy žákyní druhé třídy a je jí 9 let.

Škola měla k dispozici zprávu z vyšetření z SPC, které má již dlouhou tradici ve specializaci na Downův syndrom. Speciální pedagožka z SPC dochází do školy pouze v rámci povinných návštěv, za účelem zmapování situace integrace dívky. Škola doposud zkušenost s integrací žáka s DS neměla. Z pedagogických pracovníků, kteří



přímo s dívkou pracují, má zkušenost s jedinci s Downovým syndromem pouze vychovatelka školní družiny. Pro všechny zúčastněné se tak jedná o novou zkušenost.

Při začlenění žáka s DS do běžné ZŠ je zapotřebí vycházet ze zprávy z SPC na základě které musí škola vypracovat IVP. Dochází také k úpravám obsahu vzdělávání. V tomto případě doporučením SPC bylo, vycházet při úpravě obsahu vzdělávání z minimálních výstupů RVP ZV. Zde se objevil první problém, jelikož třídní učitelka a asistent pedagoga neměli zkušenost se vzděláváním žáka s DS, nevěděli ani jak správně a efektivně sestavit vhodný IVP. Neměli ani představu, jak by měl vypadat konkrétní obsah vzdělávání pro dívku s DS. V tomto případě tak třídní učitelka a asistent pedagoga velmi úzce spolupracovali se školní speciální pedagožkou, která oslovila SPC s prosbou o podporu. SPC poskytlo jako předlohu anonymizované IVP a obsah vzdělávání jiného žáka s DS, přičemž ale nevěděli, zda je tento žák alespoň na stejné mentální úrovni jako dívka s DS. Školní speciální pedagožka tedy vypracovala IVP a vypracovala třídní učitelce a asistentu pedagoga jasný přehled toho, co by v jednotlivých měsících měli s dívkou s DS probrat.

Dochází i k úpravám prostředí, tedy k uzpůsobení zasedacího pořádku a k úpravám organizace výuky. V tomto případě sedí dívka s DS společně s asistentem, který jí byl přidělen na základě doporučení, v lavici, která je vzadu ve třídě a odděleně od zasedacího pořádku zbylé třídy. Postupem času asistent pedagoga začal odcházet s dívkou s DS do přilehlého kabinetu, kde se s ní učí matematiku, český jazyk a psaní, a to z důvodu toho, že dívka s DS se učí vzhledem ke své diagnóze svým vlastním tempem, naprosto odlišným od zbytku třídy, potřebuje jasné vedení, což třídní učitelka nemůže dívence zajistit, tak jak by bylo potřeba a zároveň se věnovat zbytku třídy. Pan asistent se tak stal osobním učitelem dívky s DS na tyto předměty. Tento fakt vedl i k dalším úskalím, jakým je nedostatečná odbornost pana asistenta ve vzdělávání žáka s DS. Z tohoto důvodu se obracel opět na školní speciální pedagožku, která mu pomáhala a pomáhá se správnou metodikou výuky dívky s DS. Na ostatní předměty, tedy výtvarnou, pracovní, hudební a tělesnou výchovu, anglický jazyk a člověk a jeho svět, je dívka s DS s celou třídou, ovšem i při těchto předmětech je nezbytná asistence.

Učební materiály si škola musela sehnat sama. Nedisponovala žádnými učebními materiály pro výuku žáka s DS. Pedagogičtí pracovníci neměli ani představu o tom, jaké

učební materiály by byly vhodné a nevěděli tak ani co tedy konkrétně shánět. Zde SPC neposkytlo žádné doporučení ohledně materiálů. Školní speciální pedagožka využila svých kontaktů z oblasti speciální pedagogiky a sjednala schůzku asistentovi pedagoga na základní škole speciální. Asistent pedagoga v rámci svého volného času navštívil speciální základní školu, kde mu pomohli s výběrem učebních materiálů, které poté sháněl. Dívka s DS se tak učí z naprosto odlišných učebnic a pracovních sešitů než zbytek třídy. Zde se angažovala i maminka dívky a vznesla požadavek, aby se dívka učila počítat dle jedné konkrétní učebnice určené pro žáky s DS. Obecně se tak dívka učí z učebních materiálů, které jsou určeny pro mateřské a základní školy speciální. Asistent pedagoga si vytvořil složky, kam zakládá jednotlivé pracovní listy a také vypracované pracovní listy. Didaktické pomůcky škola k dispozici měla. Jedná se především u různé druhy počítadel, kostek, stavebnic apod.

Výuka některých předmětů tedy probíhá odděleně pouze s asistentem pedagoga, výuka ostatních předmětů probíhá společně s celou třídou, ale za potřebné a nezbytné asistence. Dívka se zapojuje v rámci společných hodin pouze výjimečně a s pomocí. Mimoškolních aktivit se účastní bez výrazných problémů. Tedy návštěvy divadel, knihovny, sportovních dnů a dětských dnů pořádaných městskou částí a dalších, probíhá naprosto v pořádku. Dívka jezdí společně se třídou i na školu v přírodě.

Dívka v rámci ZŠ navštěvuje školní jídelnu, kde je naprosto samostatná, má osvojené sebeobslužné dovednosti a hygienické návyky. Také chodí do školní družiny, kde má upravenou docházku a pobývá v ní vždy pouze do dvou hodin odpoledne. Po domluvě s rodiči je možné ponechat i déle, aby se mohla zúčastnit mimoškolních akcí pořádaných v rámci školní družiny. Dívka s DS má i ve školní družině svou asistentku, která se jí věnuje. Ve školní družině se neobjevují žádné výrazné problémy. Dívka pracuje na své úrovni, v rámci svých možností, a to na stejných výtvarných a pracovních činnostech jako zbytek třídy. Popřípadě jí asistentka ve spolupráci s vychovatelkou danou činnost upraví tak, aby ji dívka s DS mohla samostatně vypracovat. Vychovatelka a asistentka ve školní družině se snaží zapojovat ji co nejvíce do společných aktivit třídy a uzpůsobují činnosti vzhledem k dívčinému aktuálnímu emočnímu naladění. Někdy vybírají činnosti zaměřené na poslech hudby, čtených pohádek a pohybových aktivit. Dívka se i v rámci družiny účastní různých kroužků,

tedy konkrétně například jógy, zájmového pohybového kroužku, v první třídě se jednalo ještě o kroužek flétny a logopedického kroužku.

Předpokládané výstupy vzdělávání se prozatím daří plnit, ale třídní učitelka očekává, že ve vyšších ročnících nastanou výrazné problémy. Výstupy jsou hodnoceny zejména slovně, a i vysvědčení má formu slovního hodnocení. Ve výstupech se však začíná čím dál více vzdalovat od zbytku třídy. Což souvisí i s následným sociálním začleněním.

Dívka s DS je brána kolektivem jako součást, ale vztahy se spolužáky jsou založené zejména na pečovatelském a ochranném charakteru. S kolektivem se nijak zvlášť nepracuje a nediskutuje na téma odlišností dané dívky s DS. Konflikty spojené se začleněním dívky však ve třídě nejsou. Vzájemné rovnocenné vztahy mezi dívkou s DS a spolužáky nejsou. V první třídě dívku s DS spolužáci snadno zapojili do společných her, se zvyšujícím věkem dívky a spolužáků se však společné hry omezují. Dívka s DS má nyní zvyšující tendenci nahrazovat kamarádské vztahy se spolužáky vztahem s panem asistentem během dopoledního vyučování a s paní asistentkou během školní družiny. Občas se vyskytnou konflikty, ale tyto konflikty nejsou nijak zvlášť závažné a vyplývají vždy spíše z nepřiměřené reakce dívky s DS na určitou situaci a následným neporozuměním těmto reakcím spolužáků. Zde je důležité, aby byly včas podchyceny a dostatečně vysvětleny a objasněny všem stranám.

Spolupráce pedagogických pracovníků v rámci začleňování dívky s DS spočívá zejména ve spolupráci a jasném vymezení rolí jednotlivých pracovníků. To znamená, že je zapotřebí aby si jasně vymezili své role ve vztahu k žákovi s DS třídní učitel a asistent pedagoga během dopoledne, vychovatelka a asistentka během odpoledne ve školní družině a tyto role, aby byly objasněny i rodičům daného žáka s DS. Pedagogičtí pracovníci v tomto konkrétním případě spolupracují nejvíce se školní speciální pedagožkou, která je dostatečně kompetentní k tomu, aby poskytla odbornou a specializovanou pomoc při práci s dívkou s DS a zároveň má dostatečnou odbornou praxi k tomu, aby byla prostředníkem mezi školou a jinými odborníky v případě pomoci se vzděláváním dívky s DS. V tomto případě tato významná pozice školní speciální pedagožky vyplývá ale také z toho, že tato školní speciální pedagožka je na dané škole zaměstnaná na plný úvazek a je tak plně k dispozici. Významná je i spolupráce s rodiči. Asistent pedagoga navázal kladný a poměrně úzký vztah s rodiči dívky s DS. Společně

se domlouvají a předávají si informace o tom, na čem dívka s DS pracovala ve škole v rámci vyučování, a naopak na čem pracovala doma s rodiči. K tomu slouží mimo jiné i komunikační deník, který založil pan asistent. Domácí příprava je konkrétně v tomto případě výrazná, nezbytná a přispívá k dosažení maximálních výkonů dívky s DS.

Názor a pocity pedagogických pracovníků, podílejících se na vzdělávání dívky s DS, na inkluzi je obecně negativní. Všichni dotazovaní mají pocit, že inkluze je nedotaženou záležitostí a školy nejsou dostatečně připraveny a vybaveny na inkluzi. Podmínky inkluze jsou podle nich nedostatečně efektivní. Ocenili by nižší počet dětí ve třídách, kde k inkluzi dochází, větší odbornou podporu zvenčí a zvažování toho, kdo je skutečně vhodný na zařazení do běžné základní školy.

Ve vztahu k tomuto konkrétnímu případu začlenění mají největší výhrady třídní učitelka a asistent pedagoga. Tedy největší problém se objevuje při samotné výuce dívky s DS. Jako stěžejní považují míru mentálního postižení, přičemž v tomto případě právě zdůrazňují jako největší problém to, že se dívka s DS skutečně výrazně vzdaluje obsahem vzdělávání od zbytku třídy. Dalším problémem, který spatřují, je schopnost dívky s DS komunikovat. Se zvyšujícím věkem dívky s DS a spolužáků tak může na základě nedostatečných komunikačních schopností dojít k izolaci dívky s DS od kolektivu, k čemuž už nyní mírně dochází, v porovnání s přípravnou a první třídou. Nenastane prostor pro vytvoření vzájemných partnerských vztahů dívky s DS a taková forma inkluze je poté pro všechny zúčastněné neefektivní a postrádá smysl.

Naopak jediným přínosem, který zúčastnění pedagogičtí pracovníci považují za smysluplný je možnost dívky s DS učit se nápodobou, a to v oblasti sebeobslužných dovedností a ve vztahu ke kolektivu, možnost seznámit se s odlišnostmi, což přispívá k následnému přijetí ze strany většinové společnosti směrem k lidem s nějakým druhem postižení.

## ZÁVĚR

Inkluzivní vzdělávání je způsob vzdělávání dětí bez znevýhodnění společně s dětmi, které určitý druh znevýhodnění mají. Je založeno na principu rovnocenného práva všech dětí na to, vzdělávat se společně se svými vrstevníky a v místě svého bydliště, bez ohledu na původ, rasu, pohlaví, náboženské vyznání či druh znevýhodnění.

Inkluzivní vzdělávání v České republice je však stále kontroverzním tématem, které je diskutované a objevují se různé názory a pohledy na inkluzi jako takovou. Setkáváme se s názory, které poukazují na jednoznačný přínos inkluze pro společnost i pro samotné začleněné dítě. Oproti tomu se objevuje názor, že nelze začleňovat všechny žáky, jen proto, že mají právo na to být vzdělávání v místě bydliště a se svými vrstevníky.

Základní školy běžného typu nedisponují pedagogy, kteří by byly v zásadě speciálně pedagogicky vzdělání. Jedním z nejvýraznějších podpůrných opatření zavedeným společně se zavedením inkluze, je asistent pedagoga. Ovšem asistent pedagoga, ve skutečnosti plní jinou funkci, než vyplývá z jeho názvu, tedy že by měl být především k dispozici pedagogovi a to tak, aby byl pedagog schopen se efektivně a dostatečně věnovat jak celé třídě, tak začleněnému žákovi. Asistent pedagoga ve skutečnosti ve většině případech pracuje primárně se začleněným žákem. S žákem, který má určitou diagnózu, ať už se jedná o poruchu chování, specifické poruchy učení, poruchy autistického spektra nebo mentální postižení. Ve všech případech je zapotřebí upravovat těmto žákům podmínky vzdělávání, používat speciální pomůcky, upravovat obsah vzdělávání, volit odlišnou speciální metodiku výuky a přístup. Taková práce se začleněným žákem poté vyžaduje určitou míru vědomostí a odbornosti. Málokterý asistent pedagoga, který s dítětem pracuje, je vzdělán v oboru speciální pedagogiky. Tento fakt vychází již z toho, že aby mohl daný jedinec pracovat jako asistent pedagoga, postačí mu několikátýdenní či měsíční kurz. V takových podmínkách poté záleží na povahových a osobnostních vlastnostech a iniciativy jednotlivých asistentů pedagoga, ale i pedagogů, jak se k dané situaci postaví. Již z tohoto faktu plyne nespokojenost odborné veřejnosti, konkrétních základních škol a jejich pedagogů, s inkluzivním vzdělávání. Často poté dochází k frustraci zúčastněných pedagogů,

jelikož je pro ně velmi obtížné vzdělávat většinu a zároveň začleněného žáka se specifickými vzdělávacími potřebami efektivně.

I z této bakalářské práce, která se věnuje analýze konkrétního případu inkluzivního vzdělávání, a to žáka s Downovým syndromem a středně těžkým mentální postižením, vyplývá, že podmínky základních škol na inkluzivní vzdělávání například takto specifického žáka, nejsou zajištěné, ale nikoli vinou dané základní školy, ale systémem školství, který nezajišťuje dostatečnou odbornou podporu a pomoc těmto základním školám a jejich pedagogickým pracovníkům. Jedinou odbornou podporou jsou speciálně-pedagogická centra, avšak ta jsou přetížená a nemají kapacity na to, věnovat větší a intenzivnější podporu než poskytovat zprávy s doporučením ohledně daných jednotlivců a dvakrát do roka navštívit danou školu.

Z této práce vyplývá, že v tomto konkrétním případě inkluzivního vzdělávání, byla škola na vše sama. Základní škola běžného typu není speciální školou, nemá zkušenosti se vzděláváním dětí s takovým druhem postižení a s takovou mírou mentálního postižení. Nemá ani speciální pedagogy, kteří by žáka s takovouto diagnózou dokázali efektivně vzdělávat sami od sebe. Tato konkrétní základní škola tak sama hledala, koho požádat o pomoc při vypracování IVP, obsahu vzdělávání, musela si sama vyhledat, kde a kdo jí pomůže s poskytnutím přehledu speciálních učebních materiálů a následně si je sama sháněla. Celá inkluze v tomto případě žáka s DS probíhá v podstatě intuitivně. Pedagogičtí pracovníci dělají v rámci svých možností co se dá, dodatečně se sebevzdělávají v oblasti vzdělávání jedinců s Downovým syndromem, snaží se žáka s DS i sociálně začleňovat a intenzivně komunikují s rodinou žáka. Shodují se však na tom, že si nejsou jistí, zda je možné, aby žák s DS na základní škole byl vzděláván i ve vyšších ročnících. Jako problém shledávají výrazně odlišené tempo výuky žáka s DS oproti zbytku třídy, nedostatečné komunikační schopnosti žáka, které mohou s přibývajícím věkem způsobit nezáměrné vyčlenění žáka s DS z kolektivu a rozdílnost výstupů vzdělávání žáka s DS oproti zbytku třídy. Všechny jmenované problémy vyplývají ze stupně mentálního postižení tohoto konkrétního žáka. Nabízí se otázka, zda je tedy efektivní, aby byly začleňováni i žáci se závažnějšími diagnózami, které vyžadují skutečně speciálně pedagogické vedení. Zda přínos, který v tomto případě pedagogičtí pracovníci shledávají v možnosti žáka s DS učit se sebeobslužným

dovednostem pomocí nápodoby a možnosti kolektivu seznámit se s odlišnostmi, převyšuje potřebu žáka s DS skutečné sounáležitosti se svými vrstevníky a odborné vedení při vzdělávání, kterého se v aktuálních podmínkách inkluze v České republice nedá dosáhnout.

Závěrem bych chtěla touto prací a tímto případem apelovat na Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, aby systémovost inkluzivního vzdělávání zefektivnila a aby poskytla a zajistila základním školám běžného typu a následně začleněným žákům adekvátnější odbornou podporu.

# SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

## Seznam použitých českých zdrojů

- [1] BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B. a PIPEKOVÁ, J., 2007. *Psychopedie*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-144-7.
- [2] BAZALOVÁ, B., 2014. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0693-4.
- [3] HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum*. 1. Vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-0440-2.
- [4] KRAUS, B., 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3
- [5] MAŇÁK, J., ŠVEC, V., 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-078-6.
- [6] MATOUŠEK, O., KOLÁČKOVÁ, J., KODYMOVÁ, P. (eds.), 2010. *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-818-0.
- [7] NAKONEČNÝ, M., 1998. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-1290-7.
- [8] NOVOSAD, L., 2006. *Základy speciálního školství*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-174-3.
- [9] REICHEL, J., 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. Vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6
- [10] SOBOTKÁ, I., 2012. *Psychologie rodiny*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0217-2.
- [11] ŠVARCOVÁ, I., 2011. *Mentální retardace: Vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-889-0.
- [12] ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ K. a kol., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [13] VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M., a kol. 2012. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3829-1.



- [14] VOJTÍŠEK P., 2012. *Výzkumné metody*. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní. ISBN 978-80-905109-3-7

### Seznam použitých zahraničních zdrojů

- [1] PUESCHEL, S., M., 1997. *Downův syndrom pro lepší budoucnost*. Praha: Teach-market. ISBN 80-86114-15-5.
- [2] SELIKOWITZ, M., 2005. *Downův syndrom*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-973-9.

### Seznam použitých internetových zdrojů

- [1] *Co je raná péče*. © 2020 [online]. [cit. 2019-12-27]. Dostupné z: <https://www.ranapece.cz/spolecnost-pro-ranou-peci/>
- *službách rané péče v České republice*. © 2020 [online]. [cit. 2019-12-30]. Dostupné z: <https://www.vcasnapomocdetem.cz/o-sluzbach-rane-pece-v-cr/>
- [2] *Včasná pomoc dětem – Raná péče*, © 2020 [online]. [cit. 2020-01-05]. Dostupné z: <https://ranapece.vcasnapomocdetem.cz/>
- [3] *Dítě s Downovým syndromem a péče o něj*. © 2020 [online]. [cit. 2020-01-06]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/deti-s-mentalnim-postizenim/dite-s-downovym-syndromem-a-pece-o-nej.shtml>
- [4] *Co je inkluze ve škole?* [online]. [cit. 2020-01-10]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluzi>
- [5] *Právní předpisy a související dokumenty, MŠMT ČR*. © 2013 [online]. [cit. 2020-01-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/1-pravni-predpisy-a-souvisejici-dokumenty>
- [6] *Začlenění ve školách – Inkluze*. [online]. [cit. 2020-01-12]. Dostupné z: <http://inkluzi.cz/inkluzi/skola/>
- [7] *Stupně podpůrných opatření – Katalog podpůrných opatření*. © 2015 [online]. [cit. 2020-01-14]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-1-stupne-podpurnych-opatreni/>
- [8] *ZÁKON Č. 108/2006 Sb., ze dne 31. 3. 2006, o sociálních službách*. In: Sbíрка zákonů České republiky. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

[9] *ZÁKON Č. 561/2004 Sb.*, ze dne 10. 11. 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: Sbíрка zákonů České republiky. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

## SEZNAM ZKRATEK

DS	-	Downův syndrom
IVP	-	Individuální vzdělávací plán
RVP ZV	-	Rámcově vzdělávací plán základního vzdělávání
SPC	-	Speciálně – pedagogické centrum
PPP	-	Psychologicko – pedagogická poradna
ŠD	-	Školní družina

## SEZNAM PŘÍLOH

<b>PŘÍLOHA A – POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR Č. 1.....</b>	<b>I</b>
<b>PŘÍLOHA B – POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR Č. 2.....</b>	<b>I</b>
<b>PŘÍLOHA C – POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR Č. 3.....</b>	<b>II</b>
<b>PŘÍLOHA D – POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR Č. 4.....</b>	<b>III</b>
<b>PŘÍLOHA E – UČEBNÍ MATERIÁLY ŽÁKA S DS.....</b>	<b>IV</b>
<b>PŘÍLOHA F – VÝSTUPY ŽÁKA S DS.....</b>	<b>VI</b>

## **Příloha A – Polostrukturovaný rozhovor č. 1**

### Rozhovor – třídní učitelka

- 1. Jaká je Vaše pedagogická praxe?**
- 2. Máte zkušenost se vzděláváním dětí s jakýmkoli druhem postižení?**
- 3. Jaký je Váš názor na inkluzivní vzdělávání obecně?**
- 4. Jaké pocity jste měl/a, poté co jste se dozvěděl/a, že do Vaší třídy bude zařazeno dítě s DS?**
- 5. Proběhla u Vás nějaká forma přípravy na nově vzniklou situaci, tedy na to, že budete vzdělávat dítě s DS?**
- 6. Jaké výhody shledáváte v zařazení dítěte s DS do běžné ZŠ?**
- 7. Jaké jsou podle Vás nejvýraznější problémy v rámci zařazení dítěte s DS do běžné ZŠ?**
- 8. S kým spolupracujete na přípravě a úpravě podmínek vzdělávání dítěte s DS během školního roku?**
- 9. Jak je tato spolupráce nastavena?**
- 10. Hodnotíte tuto spolupráci jako dostačující nebo byste rád/a něco změnil/a?**
- 11. Jak probíhá výuka žáka s DS?**
- 12. Využíváte a aplikujete všechna zmíněná doporučení uvedená ve zprávě z SPC?**
- 13. Dosahuje žák s DS předpokládaných výstupů na základě zprávy z SPC?**
- 14. Jakou formou probíhá hodnocení výstupů žáka s DS?**
- 15. Jakým způsobem probíhají mimoškolní aktivity ve vztahu k žákovi s DS?**
- 16. Zasahuje podle Vás vzdělávání žáka s DS do běžného vyučovacího procesu celé třídy?**
- 17. Jak probíhají přestávky mezi jednotlivými předměty?**
- 18. Jaké postavení má podle Vás žák s DS mezi spolužáky?**
- 19. Má žák s DS ve třídě své kamarády?**
- 20. Shledáváte nějaký problém v chování žáka s DS ve vztahu k okolí v rámci školy?**
- 21. Respektuje žák s DS autority?**
- 22. Jak probíhá komunikace s rodiči žáka s DS?**
- 23. Co je podle Vás důležité, aby inkluze žáka s DS byla efektivní a fungovala?**

## **Příloha B – Polostrukturovaný rozhovor č. 2**

Rozhovor – asistent pedagoga

- 1. Jaká je Vaše pedagogická praxe?**
- 2. Máte zkušenost se vzděláváním dětí s jakýmkoli druhem postižení?**
- 3. Jaký je Váš názor na inkluzivní vzdělávání obecně?**
- 4. Jaké pocity jste měl/a, poté co jste se dozvěděl/a, že do Vaší třídy bude zařazeno dítě s DS?**
- 5. Proběhla u Vás nějaká forma přípravy na nově vzniklou situaci, tedy na to, že budete vzdělávat dítě s DS?**
- 6. Jaké výhody shledáváte v zařazení dítěte s DS do běžné ZŠ?**
- 7. Jaké jsou podle Vás nejvýraznější problémy v rámci zařazení dítěte s DS do běžné ZŠ?**
- 8. S kým spolupracujete na přípravě a úpravě podmínek vzdělávání dítěte s DS během školního roku?**
- 9. Jak je tato spolupráce nastavena?**
- 10. Hodnotíte tuto spolupráci jako dostačující nebo byste rád/a něco změnil/a?**
- 11. Jak probíhá výuka žáka s DS?**
- 12. Využíváte a aplikujete všechna zmíněná doporučení uvedená ve zprávě z SPC?**
- 13. Dosahuje žák s DS předpokládaných výstupů na základě zprávy z SPC?**
- 14. Jakou formou probíhá hodnocení výstupů žáka s DS?**
- 15. Jakým způsobem probíhají mimoškolní aktivity ve vztahu k žákovi s DS?**
- 16. Zasahuje podle Vás vzdělávání žáka s DS do běžného vyučovacího procesu celé třídy?**
- 17. Jak probíhají přestávky mezi jednotlivými předměty?**
- 18. Jaké postavení má podle Vás žák s DS mezi spolužáky?**
- 19. Má žák s DS ve třídě své kamarády?**
- 20. Shledáváte nějaký problém v chování žáka s DS ve vztahu k okolí v rámci školy?**
  
- 21. Respektuje žák s DS autority?**
- 22. Jak probíhá komunikace s rodiči žáka s DS?**
- 23. Co je podle Vás důležité, aby inkluze žáka s DS byla efektivní a fungovala?**

## **Příloha C – Polostrukturovaný rozhovor č. 3**

Rozhovor – vychovatelka

- 1. Jaká je Vaše pedagogická praxe?**
- 2. Máte zkušenost se výchovou a vzděláváním dětí s jakýmkoli druhem postižení?**
- 3. Jaký je Váš názor na inkluzivní vzdělávání obecně?**
- 4. Jaké pocity jste měl/a, poté co jste se dozvěděl/a, že do Vašeho oddělení bude zařazeno dítě s DS?**
- 5. Proběhla u Vás nějaká forma přípravy na nově vzniklou situaci, tedy na to, že budete vzdělávat dítě s DS?**
- 6. Jaké výhody shledáváte v zařazení dítěte s DS do běžné ZŠ?**
- 7. Jaké jsou podle Vás nejvýraznější problémy v rámci zařazení dítěte s DS do běžné ZŠ?**
- 8. S kým spolupracujete na přípravě a úpravě podmínek výchovně-vzdělávacího procesu dítěte s DS během školního roku?**
- 9. Jak je tato spolupráce nastavena?**
- 10. Hodnotíte tuto spolupráci jako dostačující nebo byste rád/a něco změnil/a?**
- 11. Jak probíhá práce s žákem s DS ve školní družině na běžné ZŠ?**
- 12. Vycházíte při své práci ze zprávy z SPC? Využíváte nějakých doporučeníh ze zprávy z SPC?**
- 13. Jakou formou probíhá hodnocení výstupů žáka s DS?**
- 14. Jakým způsobem probíhají mimoškolní aktivity ve vztahu k žákovi s DS?**
- 15. Zasahuje podle Vás zařazení žáka s DS do běžného chodu ŠD v daném oddělení?**
- 16. Jaké postavení má podle Vás žák s DS mezi spolužáky?**
- 17. Má žák s DS ve třídě své kamarády?**
- 18. Shledáváte nějaký problém v chování žáka s DS ve vztahu k okolí?**
- 19. Respektuje žák s DS autority?**
- 20. Jak probíhá komunikace s rodiči žáka s DS?**
- 21. Co je podle Vás důležité, aby inkluze žáka s DS byla efektivní a fungovala?**

## **Příloha D – Polostrukturovaný rozhovor č. 4**

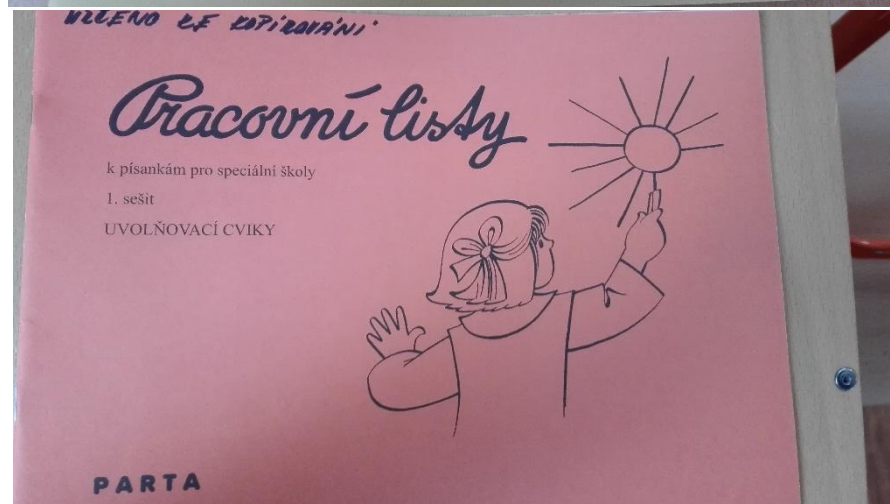
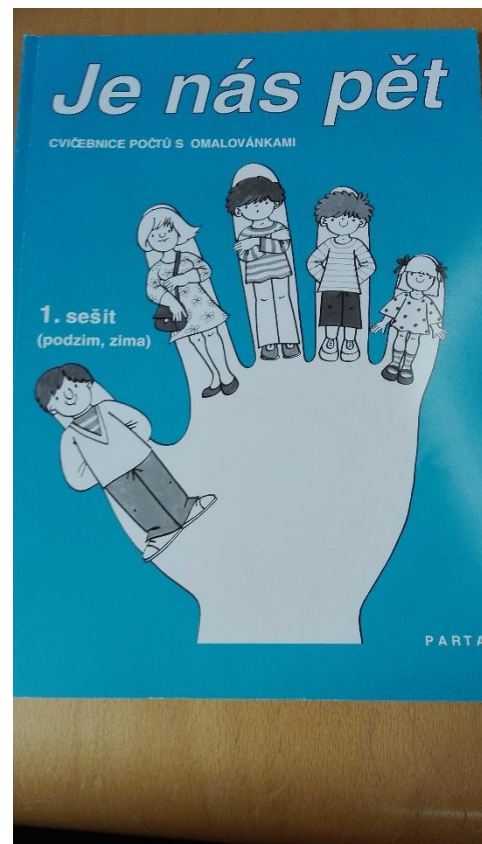
Rozhovor – školní speciální pedagožka

- 1. Jaká je Vaše pedagogická praxe?**
- 2. S jakými druhy postižení jste se během své praxe setkala v rámci své speciálně pedagogické praxe?**
- 3. Jaký je Váš názor na inkluzivní vzdělávání obecně?**
- 4. Proběhla u Vás nějaká forma přípravy na nově vzniklou situaci, tedy na to, že na danou ZŠ bude zařazeno dítě s DS?**
- 5. Jaké výhody shledáváte v zařazení dítěte s DS do běžné ZŠ?**
- 6. Jaké jsou podle Vás nejvýraznější problémy v rámci zařazení dítěte s DS do běžné ZŠ?**
- 7. Jaká je Vaše role při výchovně-vzdělávacím procesu žáka s DS na běžné ZŠ?**
- 8. Disponovala škola doporučenými pomůckami a materiály k výchovně-vzdělávacímu procesu žáka s DS?**
- 9. Zasahuje podle Vás zařazení žáka s DS do běžného chodu ZŠ?**
- 10. Shledáváte nějaký problém v chování žáka s DS ve vztahu k okolí?**
- 11. Respektuje žák s DS autority?**
- 12. Jak probíhá komunikace s rodiči žáka s DS?**
- 13. Co je podle Vás důležité, aby inkluze žáka s DS byla efektivní a fungovala?**



## Příloha E – Učební materiály žáka s DS

### 1. Učebnice, pracovní sešity a pracovní listy



45

Illustrations: a green plant, a red electric stove, a bunch of white flowers, a brown root, and a red chili pepper on a plate.

Word cards: **vaříč**, **keř**, **kořen**, **řízek**

Empty boxes for writing are provided next to each illustration and word.

N. Engels. Příklady do 10

se rozloží na

=

mínus -

a

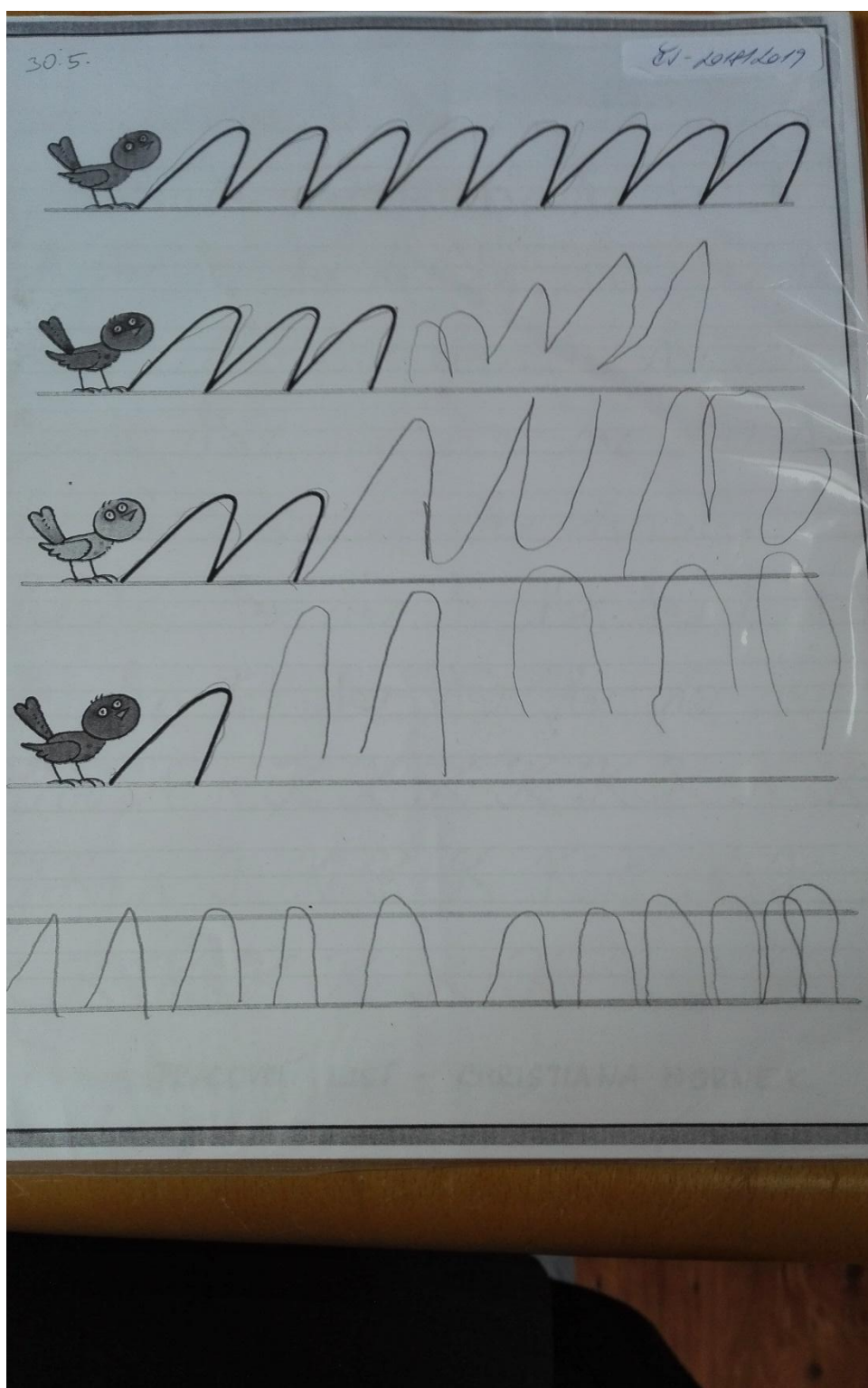
+

ka

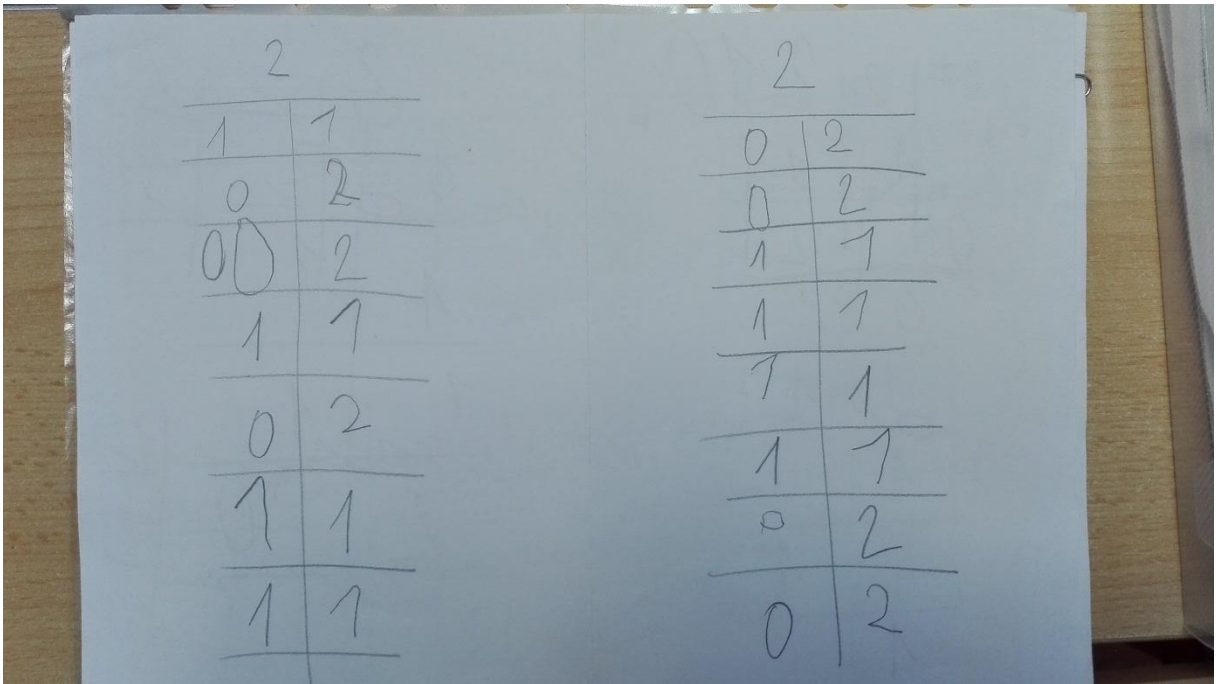
OBJEDEME RYBNÍČEK / RYBIČKU!  
STÁLE DOKOLA - GRAFOMOTORICKÉ CVIČENÍ!



**Příloha F – Výstupy žáka s DS**



k k k k k k k k  
l l l l l l l l  
m m m m m m m m  
n n n n n n n n  
o o o o o o o o o o  
p p p p p p p p  
r r r r r r r r  
s s s s s s s s  
t  
t  
t  
t



*UČA JEDEN 2020*

4 ⊖ 5 ⊕ 6

**SČÍTÁNÍ (+1) 1 - 10**

<p>1 + 1 = <u>2</u></p> <p>2 + 1 = <u>3</u></p> <p>3 + 1 = <u>4</u></p> <p>4 + 1 = <u>5</u></p> <p>5 + 1 = <u>6</u></p> <p>1 + 1 = <u>2</u></p> <p>2 + 1 = <u>3</u></p> <p>3 + 1 = <u>4</u></p> <p>4 + 1 = <u>5</u></p> <p>5 + 1 = <u>6</u></p> <p>1 + 1 = <u>2</u></p> <p>2 + 1 = <u>3</u></p> <p>3 + 1 = <u>4</u></p> <p>4 + 1 = <u>5</u></p> <p>5 + 1 = <u>6</u></p>	<p>6 + 1 = <del>7</del></p> <p>5 + 1 = <del>6</del> 8</p> <p>7 + 1 = <del>8</del> 8</p> <p>8 + 1 = <del>9</del></p> <p>9 + 1 = <u>10</u></p> <p>5 + 1 = <del>6</del> 7</p> <p>6 + 1 = <del>7</del></p> <p>7 + 1 = <del>8</del></p> <p>8 + 1 = <del>9</del></p> <p>9 + 1 = <del>10</del> 10</p> <p>4 + 1 = <del>5</del></p> <p>5 + 1 = <del>6</del></p> <p>6 + 1 = <del>7</del></p> <p>7 + 1 = <del>8</del></p> <p>8 + 1 = <del>9</del></p>
---	--















## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Kateřina Novotná  
**Obor:** Speciální pedagogika-vychovatelství  
**Forma studia:** kombinovaná  
**Název práce:** Žák s diagnózou Downův syndrom na základní škole na Praze 1  
**Rok:** 2019/2020  
**Počet stran textu bez příloh:<sup>1</sup>** 102  
**Celkový počet stran příloh:<sup>2</sup>** 12  
**Počet titulů českých použitých zdrojů:** 14  
**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:** 2  
**Počet internetových zdrojů:** 9  
**Vedoucí práce:** PhDr. Josef Novotný, CSc.

---