

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PSYCHOLOGIE

**POSTOJE PEDAGOGŮ K INKLUZI DĚTÍ S DOWNOVÝM
SYNDROMEM**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Marcela Kuchárová

Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jana Miňhová, CSc.

Plzeň 2018

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

V Plzni, 26. dubna 2018

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Největší poděkování patří vedoucí mé bakalářské práce doc. PhDr. Janě Miňhové, CSc. za krásný lidský přístup a cenné rady. Poděkování také patří Mgr. Vladimíře Lovasové, Ph.D. za připomínky a čas, který mi věnovala. Dále děkuji své rodině za podporu po celou dobu studia, blízkým přátelům a mému partnerovi, který mi byl obrovskou oporou.

...Děkuji dětem s Downovým syndromem, za radost a lásku, kterou ve mně probouzí...

Marcela Kuchárová

Seznam zkratek

DS – Downův syndrom

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SPC – Speciálně pedagogické centrum

RVP – Rámcový vzdělávací program

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

AP – asistent pedagoga

LMD – Lehká mozková dysfunkce

PAS – Porucha autistického spektra

OBSAH

ÚVOD	8
1 TEORETICKÁ ČÁST	9
1.1 DOWNŮV SYNDROM	9
1.1.1 Charakteristické příznaky Downova syndromu:	9
1.1.2 Etiologie downova syndromu	11
1.2 PROBLEMATIKA INTEGRACE, INKLUZE DĚTÍ S DOWNOVÝM SYNDROMEM DO BĚŽNÝCH TRÍD, ZÁKLADNÍ ŠKOLY	13
1.2.1 Inkluze	15
1.2.2 Inkluzivní vzdělávání ve světě	16
1.3 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S DS	17
1.3.1 Vzdělávání dětí s ds obecně.....	17
1.3.2 Základní vzdělávání dětí s ds.....	17
1.3.3 Cíle integrace a inkluze	18
1.4 OPATŘENÍ A POSTOJE PEDAGOGŮ K DÍTĚTI V INKLUZI S DS	19
1.4.1 Postoje pedagogů k inkluzi dětí s ds.....	20
1.4.2 Použití inkluzivního vzdělávání ve škole	21
1.4.3 Vhodná varianta výuky dětí s ds.....	22
1.4.4 Další varianty výuky dětí s ds.....	23
1.4.5 Asistent pedagoga.....	24
2 PRAKTICKÁ ČÁST – METODOLOGIE VÝZKUMU	26
2.1 CÍL PRÁCE	26
2.1.1 Výzkumné otázky.....	26
2.1.2 výzkumný soubor a jeho charakteristika	27
2.2 ĚTICKÉ ZÁSADY	32
2.2.1 Metody a organizace sběru dat	32
2.2.2 Analýza dat.....	35
2.3 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	37
2.4 VÝZKUMNÁ ZPRÁVA	50
2.4.1 Vlastní návrh a doporučení.....	54
ZÁVĚR	56
RESUMÉ	59
SEZNAM LITERATURY	60

SEZNAM TABULEK 63
SEZNAM PŘÍLOH I

ÚVOD

Jako téma mé bakalářské práce jsem si zvolila Postoje pedagogů k inkluzi dětí s Downovým syndromem. Před čtyřmi lety jsem se seznámila s ženou, která má tři děti. Jednoho chlapce a dvě dívky. Dívky jsou dvojvaječná dvojčata. Jedna z nich má Downův syndrom. Před tím jsem se nikdy nesetkala tváří v tvář s dítětem s tímto syndromem. Setkání mě ohromilo a probudilo ve mně nespočet emocí včetně soucitu, radosti, smutku, ale nejvíce ve mně vzbudilo obrovský zájem. Problematikou Downova syndromu u dětí jsem se začala zabývat do hloubky, a právě to byl důvod, proč jsem se rozhodla pro toto téma.

V teoretické části této práce se zabývám vznikem, charakteristikou, projevy Downova syndromu dále definuji teoretická východiska psychologů a speciálních pedagogů. V závěru této teoretické části se věnuji především integraci a inkluzivnímu vzdělávání u dětí se speciálními potřebami, a to včetně Downova syndromu.

V prvopočátku metodologické části mé práce stanovuji cíl práce včetně základní výzkumné otázky a specifických otázek v rámci rozhovoru. Charakterizuji výzkumný soubor, průběh šetření, analýzu dat a konečný výsledek.

V rámci bakalářské práce jsem použila tyto výzkumné metody a techniky: analýza odborné literatury k tématu, rozhovor, otevřené kódování a technika vykládání karet.

Dítě v inkluzi je vzdělávací proces, v němž dochází k navázání vztahu mezi dítětem, pedagogem a vrstevníky, ale také mezi pedagogem a rodiči. Postoj pedagogů k inkluzi a k dětem, kterých se tento proces bezpodmínečně týká, je různý.

Cílem mé práce je blíže nahlédnout do problematiky vztahů mezi pedagogem a jedincem s Downovým syndromem v běžné třídě a zjistit, jaké jsou postoje pedagogů k tomuto procesu. Ráda bych také ukázala, že tito jedinci jsou vzdělatelní a mají prakticky stejné potřeby jako ostatní a je důležité jim věnovat náležitou pozornost, péči a lásku.

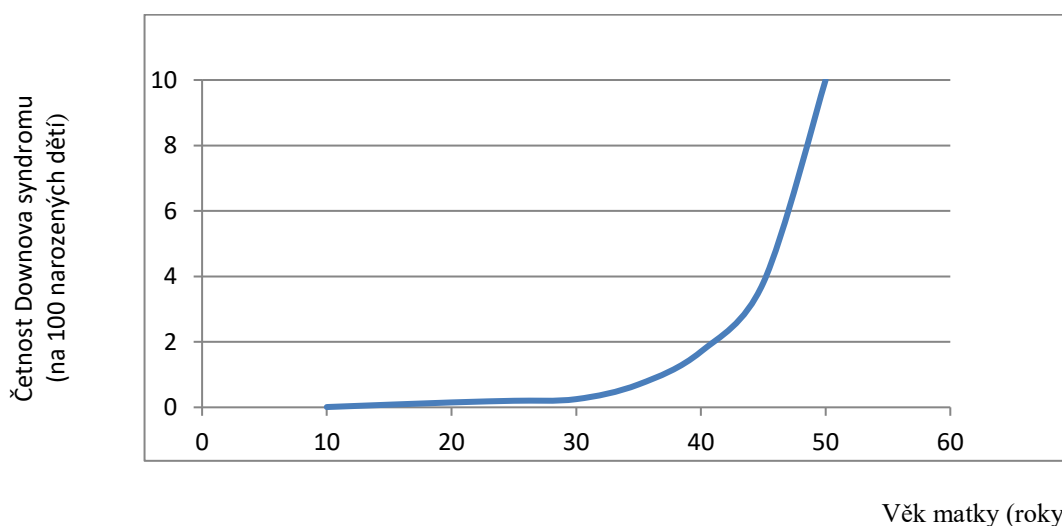
1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 DOWNŮV SYNDROM

Downův syndrom je jednou z nejčastější a nejznámější chromozomální aberací.

Jedná se o charakteristickou tělesnou a duševní poruchu způsobenou nadpočetným 21. chromozomem (tzv. trisomií). Většinou se jedná o tzv. prostou trisomii, která vzniká náhodným neoddělením chromozomů od sebe při dozrávání vajíčka nebo spermie. Většina matek dětí s prostou (náhodnou) trisomií je v době porodu starší 35 let. Přibližně 10% poté vzniká následkem balancovaných translokací. Tyto případy již nejsou náhodné, nýbrž jsou dědičné.

Obrázek 1 – Četnost výskytu Downova syndromu v závislosti na věku matky



zdroj: Mark Selikowitz

Downův syndrom se v naší populaci vyskytuje u 1 novorozence ze 700 až 800 živě narozených. Průběh těhotenství je většinou bez komplikací, děti se rodí donošené s normální porodní váhou.

1.1.1 CHARAKTERISTICKÉ PŘÍZNAKY DOWNOVA SYNDROMU:

Jedinci s Downovým syndromem jsou obvykle menšího vzrůstu. Při narození váží méně, než je běžný průměr (konečná výška přibližně 144-155 cm).

IQ 25-50, přičemž variabilita dovedností je velká, jsou sociálně adaptabilní, muzikální, většinou jsou velmi přátelští a přirození.

Typický je obličej – oči s kožní řasou (epicanthem), menší lebku, kožní řasa na zátylku, krátký a široký krk, široký kořen nosu, malá ústa, zvětšený jazyk, malé níž posazené uši. Na horních končetinách jsou znatelné krátké prsty, nepřerušovaná příčná čára v dlani (opičí rýhy). Třetina dětí trpí srdeční vadou a další vrozené vývojové vady.

První podoba osoby s charakteristickými rysy s touto diagnózou byla zaregistrována na v Cáchách v Německu v roce 1505.

Diagnóza Downův syndrom byla však akceptována až v roce 1866. Rysy popsal anglický doktor John Langdon v Surrey (1828-1896). V Paříži téměř o sto let později, roku 1959 francouzský lékař a vědec Lejeune uveřejnil zprávu v tisku o svém zjištění, že se jedná o nadbytek jednoho chromozomu (trizomie 21). Profesor Lejeune choval k dětem a osobám zvláštní něhu, lásku, pochopení a vždy vyzdvihoval fakt, že trizomie 21 je sice vážné genetické postižení, ale nikdy nesmíme zapomínat na to, že tyto děti podědily po svých rodičích také kvantum pozitivních vlastností a záleží především na způsobu jejich výchovy a přístupu k nim, aby dosáhly ve svém životě co nejlepších výsledků.

Prenatální diagnostika je vykonávána dvěma základními způsoby: Invazivně a neinvazivně. **Invazivní vyšetření** je spojeno s rizikem potratu, jelikož určitým způsobem zasahuje do těla budoucí matky. Mezi tento druh screeningu řadíme **amniocentézu, biopsii choriových klků a kordocentézu**. **Neinvazivní vyšetření** jsou šetrnější, do těla matky při nich není tolik zasahováno, nicméně jsou méně spolehlivá než invazivní alternativa screeningu. Tato diagnostika zastupuje především ultrazvukové vyšetření a tzv. **Triple test**. U téměř všech jedinců narozených s diagnózou DS se vyskytuje jistý stupeň mentálního postižení. „*Děti s Downovým syndromem mívají většinou středně těžkou mentální retardaci, tedy IQ v rozmezí 35-49 bodů IQ stupnice, ale některé děti mohou mít lehkou mentální retardaci, či naopak těžkou, jiné mohou mít téměř průměrnou inteligenci*“ uvádí Bartoňová, Bazalová, Pipeková (2007, s. 106).

Výška intelligence je u těchto dětí a dospělých lidí velmi relativní pojem. Převážně totiž závisí na prostředí, v němž dítě s diagnózou vyrůstá, na kvalitě a frekvenci přísunu podnětů, na správném stimulovaném přístupu k jeho výchově a vzdělávání. Děti, jež byly vychované láskyplně v rodinném prostředí, mají mnohem vyšší rozumový, psychický a sociální potenciál, než děti vychovávané v ústavní péči (Šustrová, 2004).

1.1.2 ETIOLOGIE DOWNOVA SYNDROMU

V roce 1959, kdy byla poprvé objasněna příčina vzniku Downova syndromu (ztrojení 21. chromozomu), se vědci a odborníci snaží zjistit příčinu, proč se tento nepárový chromozom vytváří (Švarcová, 2006).

Odpověď na tuto otázku je však do dnešní doby neznámá, proto se mnoho autorů odborných knih musí spokojit s tím, že se jedná o zcela náhodnou genetickou mutaci. Švarcová (2006, s. 143) dále uvádí: „*V průběhu bádání vznikaly hypotézy, že příčinou Trisomie 21. chromozomu jsou různé vlivy životního prostředí, bylo spekulováno i o takových příčinách, jako je alkoholismus, TBC nebo syfilis. Všechny tyto dohady se postupně ukázaly jako nesprávné a neobhajitelné.*“ Výskyt Downova syndromu je přibližně stejný v téměř každé populaci, národnosti, působiště, u obou pohlaví i všech sociálních postaveních. Jediný opravdu rizikový faktor, jenž byl do dnešní doby odhalen a uveden, je vyšší věk rodičů dítěte (Černá, 2009). Bartoňová, Bazalová, Pipeková (2007, s. 109) popisují rizikové faktory počátku Downova syndromu takto: „*Výskyt tohoto postižení je v každé populaci přibližně stejný. Rizikovým faktorem pro vznik bývá uváděn věk rodičů – rizikové jsou matky nad 35 let, nebo naopak příliš mladé, ve věku 15-19 let a otcové nad 50 let.*“ Dalším faktorem, ovlivňující genetickou aberaci je nejpravděpodobnější fyzikální vliv či radiace. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

Lidé narození s Downovým syndromem se z genetického hlediska liší od majority **stavbou jejich buněk**. „*Lidské tělo se skládá ze základních stavebních prvků, kterým říkáme buňky. Veškeré buňky v těle pochází z jediné buňky, která vznikla spojením vajíčka matky a spermie otce*“ (Selikowitz, 2005, s. 45). Pojmenování „**buňka**“ (anglicky cel = malá místnost) pochází z Anglie od vědce Roberta Hooka, který žil v polovině 17. století a zabýval se mikrostrukturami organismů. Buňka je základním stavebním prvkem tkání. Celé soustavy tkání utváří funkční celky, které nazýváme orgány. Buňky tvoří veškerou živou hmotu organismů a v jejich jádře se nachází genetické informace organismu – tzv. **geny** (Winston, 2005).

Jádro každé jedné buňky obsahuje 100 000 genů. Každý z genů řídí tvorbu konkrétního proteinu, přičemž určuje jednu konkrétní tělesnou charakteristiku. **Geny** nejsou v jádře umístěny bezděčně, ale jsou uspořádány v řetězcích, které se nazývají **chromozomy**. „Chromozomy jsou molekuly deoxyribonukleové kyseliny (ve zkratce z angličtiny DNA). Chromozomy jsou přítomny v každé buňce lidského těla a nesou záznam o všech vlastnostech a charakteristikách, které jsme zdělili“ uvádí Hartoš, (1995, s. 5).

Chromozomy se nachází v buněčném jádře a jsou uspořádány do 23 párů. Tudíž každá buňka v těle obsahuje 46 chromozomů. Každý pár obsahuje chromozomy pocházející od obou rodičů (Švarcová, 2006).

Chromozomy byly při vědeckém zkoumání a zpracovávání uspořádávány (dle mezinárodní dohody) podle velikosti a označeny čísly od 1 do 22. Poslední, 23. pár, je chromozomem pohlavním, XX či XY. „Při buněčném dělení dochází k tomu, že z jedné buňky vznikají dvě nové buňky se stejným počtem chromosomů. Při tomto dělení se rozdělí i každý chromosom z každého páru, takže nové buňky obsahují opět 46 chromosomů. Aby byl u potomstva zachován stejný počet chromosomů, musí se zmenšit. Tomuto zmenšení počtu chromosomů říkáme redukční dělení pohlavních buněk“ (Hartoš, 1995, s. 6).

Může nastat případ, že při dělení pohlavních buněk dochází k chybě, kdy jedna pohlavní buňka obsahuje 24 chromozomů a druhá jen 23 chromozomů. Pokud nastane situace, že se buňka s 24 chromozomy sloučí s buňkou druhého rodiče, která obsahuje 23 chromozomů, první buňka počatého dítěte bude mít 47, na místo obvyklých 46 chromozomů. Tento fenomén se poté opakuje v každé buňce těla – tento jedinec bude mít Downův syndrom (Pueschel, 1997). Nadbytečný chromozom může pocházet jak od matky, tak od otce dítěte (Hartoš, 1995).

Děti, které se rodí s Downovým syndromem, mají v buňkách nadbytečné množství 21. chromozomu. Množství 21. chromozomu a způsob, jakým vzniká genetická porucha, může mít tři podoby, které jsou výchozí pro tři základní formy Downova syndromu (Švarcová, 2006). „Tyto tři různé formy je důležité rozlišovat, protože předpoklad, že rodiče budou mít další dítě se syndromem, závisí určitým způsobem právě na tom, jakou z forem poruchy jejich dítě má. Jedna z nich také ovlivňuje míru postižení dítěte“, uvádí Selikowitz (2005, s. 49).

- **Trisomie 21. chromozomu** Jedná se o přítomnost tří 21. chromozomů v každé jednotlivé buňce těla. Je to **nejčastější** a nejznámější druh chromozomové aberace vyskytující se všeobecně u člověka s frekvencí 1 na 600-1000 živě narozených dětí (Šustrová, 2004). Selikowitz (2005, s. 49) uvádí, že: „*Tato forma vzniká tím, že jeden z rodičů předá dítěti z vajíčka nebo spermie místo obvyklého jednoho 21. chromozomu chromozomy dva*“. Tento fenomén, nazývaný se nondisjunkce, vzniká v důsledku abnormálního dělení pohlavních buněk ve vaječníku či varleti, které jsme popsali výše. Zásadním faktorem vzniku této formy

Downova syndromu je výhradně věk matky dítěte. Riziko opětovného výskytu vady Downova syndromu u dalších dětí jedné matky je velmi malé (1%). (Šustrová, 2004).

- **Translokační** forma je asi ve 4 % případech, příčinou diagnózy Downova syndromu. Jedná se o jedinou formu syndromu, kdy je velmi pravděpodobné, že může být rodič přenašečem nemoci, jedná se tedy částečně o dědičnou formu choroby (asi ve 4,5 % případů). V ostatních 96 % případů translokace je tato forma naprosto náhodnou mutací s nepatrnou pravděpodobností opakování u dalšího potomka (Selikowitz, 2005).

U translokační formy, není příčinou syndromu celý nadbytečný 21. chromozom v každé buňce, avšak jen jeho nadbytečná část. (Bartoňová, Bazalová, Piepekova, 2007). „*K této poruše dochází v případě, že se odlomí malé vrcholky 21. chromozomu a jiného chromozomu a zbývající části obou chromozomů se spojí. Tento fenomén segmentu chromozomu na jiný chromozom se nazývá translokace*“ (Selikowitz, 2005, s. 52). (Selikowitz, 2005) dále uvádí, že Translokace s 21. Chromozomem vznikají pouze určitým chromozomem (je to hlavně chromozom 13., 14., 15., a 22). Nejběžněji se translokace tvoří ve spojitosti mezi 21. a 14. chromozomem. Doposud nám není známá příčina, proč k této formě dochází, avšak jisté je že věk matky či otce zde nehraje žádnou roli pro častější vznik syndromu (Šustrová, 2004).

- **Mozaika** je velmi vzácná forma Downova syndromu, rodí se s ní asi jen 1 % osob s diagnózou Downový syndrom. Podstatou mozaiky je, že jedinec má buňky v těle seskládané jako mozaiku - některé buňky mají nadbytečný 21. chromozom, některé jsou normální, tvořené klasickými páry (Selikowitz, 2005). „Jedinci postižení touto formou nemívají tolik nápadných fyzických znaků Downova syndromu“ (Pueschel, 1997, s. 34). Mimo nápadných tělesných zvláštností se i dokonce vývoj dětí s mozaicismem více blíží majoritnímu průměru, než u jiných forem Downova syndromu (Šustrová, 2004). „*Avšak normální úroveň intelektových schopností mají jedinci s tímto typem Downova syndromu velmi zřídka*“, podotýká Selikowitz (2005, s. 54).

1.2 PROBLEMATIKA INTEGRACE, INKLUZE DĚTÍ S DOWNOVÝM SYNDROMEM DO BĚŽNÝCH TŘÍD, ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Integrace je pojem, který pochází z latiny (*integer – nenarušený, úplný, celý; integrare – sjednocovat*). Integrace je úzce používaný výraz v oblasti školství jako alternativa začlenění osob se speciálními potřebami. Mezi žáky se speciálními potřebami řadíme zdravotně postižení, zdravotně znevýhodnění nebo sociálně znevýhodnění.

Žáci s DS v mladším školním věku tzv. povinné školní docházky se vzdělávají formou:

- a. individuální integrace
- b. skupinové integrace
- c. ve speciální škole
- d. kombinací všech uvedených forem.

Individuální integraci lze chápat jako vzdělávání žáka v běžné základní škole či v případech zvláštního rázu ve speciální škole určené pro žáky s jiným zdravotním či mentálním postižením.

Skupinovou integraci lze chápat vzdělávání žáka ve třídě, či studijní skupině zvláště zřízené pro žáky se zdravotním, či mentálním postižením v běžné škole, nebo ve speciální škole přímo určené pro žáky s jiným zdravotním, mentálním postižením.

Žáci se zdravotním, mentálním postižením jsou integrováni do běžných škol v širším zájmu. Sociální proces směřující k začlenění žáků do společnosti a plné rovnoprávnosti.

Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo zákonem dané na plnohodnotné vzdělávání, jenž obsah, formy a metody jsou odpovídající jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. Právo také mají na vytvoření podmínek, které vzdělávání umožní, a na pomoc školského poradenského zařízení v rámci školy i mimo ní.

Vzdělávání žáků se speciálními potřebami se praktikuje prostřednictvím podpůrných opatření, která jsou různá nebo jsou poskytována individuálně v rámci pedagogických či organizačních opatření v souvislosti se vzděláváním žáků stejného věku ve školách, které nejsou speciálně zřízené pro žáky se zdravotním, mentálním postižením.

Podpůrné opatření se dle vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb. rozumí využívání speciálních metod, postupů a forem, nástrojů vzdělávání, rehabilitačních či kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů. Služby pedagogicko-psychologické péče, asistenta, snížení počtu žáků ve třídě, nebo jakákoliv jiná úprava organizace vzdělávání je taktéž součástí.

V kontextu školské integrace je třeba uvědomit si, že integrace je proces, který probíhá v širokém sociálním prostředí, které má na integrované dítě zásadní vliv (např. rodina, spolužáci a vrstevníci, přístup široké veřejnosti, zájmové aktivity, média apod.) Školní integrace je tak prostředek nezbytný k dosažení širší sociální integrace. (Bendová, Zíkl 2011)

Integraci můžeme formulovat jako dynamický a postupně se rozvíjející fenomén, ve kterém dochází k soužití postižených a intaktních osob. (Michalík,2000)

Integrace je proces dlouhodobý. Neustále se mění, vyvíjí, stále je co zlepšovat a nalézat nová řešení nových problémů.

Velmi diskutovaným tématem je v současné době pojem **inkluze**. Z angličtiny „inclusion“ zahrnutí, obsazení (*to be included – být naprostou součástí*). Tento pojem se používá v posledních letech. Například v defektologickém slovníku z roku 2000, tento výraz ještě není zařazen. (Bendová, Zikl 2011)

1.2.1 INKLUZE

Inkluze je vrcholem integrace. Včlenění do společnosti, socializace a to bez předchozího vyčlenění. Inkluzi můžeme chápat jako naprosté splynutí jedince do společnosti a integraci v užším smyslu, přičemž se používá jen pro oblast školství. Přijetí a přizpůsobení se společnosti do značné míry, kdy se jedinec se speciálními potřebami zúčastňuje veškerých aktivit běžného života, a to ve všech sférách – vzdělávacích, sociálních, pracovních. (Vítková, Slowík, Pipeková 2006)

Inkluze je změna: Jde o neohraničený proces zkvalitňování učení a bytí, zapojení všech žáků. Jde o „ideál“, o který škola a společnost může usilovat, ale kterého nikdy úplně nedosáhne. K inkluzi dochází okamžitě, jakmile je proces zapojení aktivován. Inkluzivní škola je škola v pohybu. Profesor Reuven Feuerstein, izraelský psycholog zabývající se výzkumem kognitivních schopností dětí s DS tvrdí, že adaptace není přepych, ale je hlavní podstatou života.

Vzdělávání žáka v inkluzi má několik různých podob:

- integrace v běžné třídě s asistentem a speciálním pedagogem
- integrace v běžné třídě, do které dochází speciální pedagog a konzultuje části výuky s učitelem či asistentem
- třída s více integrovanými dětmi a dvěma pedagogy, kdy při výuce integrovaných žáků probíhá odděleně či je pro tyto žáky výuka doplněna o předměty speciálně pedagogické péče a to například řečová výchova aj.
- speciální třída v rámci běžné školy, která úzce spolupracuje s běžnou třídou, mají společné některé předměty či se potkávají při společných aktivitách – výlety, plavání atd.

- vzdělávání ve speciální škole s úzkým kontaktem s běžnou školou
 - společná výuka v některých předmětech, pracovní vyučování, tělovýchova
 - mimoškolní aktivity – výlety
 - společná práce na různých projektech

1.2.2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ VE SVĚTĚ

Ve světě je celá řada systémů vzdělávání žáků se speciálními potřebami. Naši sousedé v Polsku mají tři formy vzdělávání dětí s mentálním postižením. (Bąbka, 2001)

1. speciální školy (podobné našim)
2. integrační třídy (skupinová integrace, v běžné třídě je integrováno maximálně 5 žáků)
3. inkluzivní vzdělávání (individuální integrace)

Ve Švédsku je oproti České republice velmi málo speciálních škol a většina žáků se speciálními potřebami je integrována. Žáci s lehčí mentální retardací jsou v běžné škole a docházejí ke speciálním pedagogům, především na tzv. reedukaci poruchy učení, či zlepšování jazyka. Žáci s těžší mentální retardací jsou vzděláváni v běžné škole, avšak ve speciální třídě a dle svých dispozic se podílejí na aktivitách ve škole se svými vrstevníky. Prakticky se jedná o integraci skupinovou. Tyto třídy mají snížený počet žáků na třídě, dva a více pedagogických pracovníků/asistentů, speciální pomůcky atd. V porovnání se situací v České republice se tyto třídy blíží k našim speciálním školám.

Norsko je velmi odlišné od ostatních případů. Vzdělávání prakticky všech integrovaných žáků probíhá individuálně. Tato forma vzdělávání je velmi finančně i personálně nákladná. Každému žákovi je přidělen dle jeho potřeb asistent. U dětí na vozíku asistent převážně pomáhá se sebeobslužnými úkony, avšak výuku má na starosti pedagog konkrétní třídy. Žák s odlišným rodným jazykem má asistenta pouze při výuce jazyků. Žák s mentálním postižením má asistenta po celou dobu výuky k dispozici, nese odpovědnost za vzdělávání a věnuje se mu individuálně celý den. V tomto případě se jedná o speciálního pedagoga a tudíž pojem „asistent“ je zde spíše formalitou.

Finsko je velmi podobné Švédsku. I zde je nejčastější individuální integrace, která se převážně týká žáků s lehkým postižením. Výhodou je, že je zde větší množství učitelů se speciálně pedagogickým vzděláním i v běžných školách.

1.3 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S DOWNOVÝM SYNDROMEM

1.3.1 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S DOWNOVÝM SYNDROMEM OBECNĚ

Výchovu a vzdělávání lidí s mentálním postižením považujeme jako celoživotní proces. Tak jako u intaktních jedinců je důležitá kvalifikace, rekvalifikace, prohlubování jazykových a dalších znalostí a dovedností, tak i u mentálně postižených, mezi něž patří i lidé s DS, je tato intervence nezbytná. Kdo se ve společnosti lidí s DS pohybuje, rozhodně chápe nezbytnost a přímou nutnost vzdělávání těchto lidí, a to až do pozdní dospělosti, kdy je důležité pokračovat, opakovat, stále rozvíjet a prohlubovat dosažené dovednosti a znalosti (Švarcová, 2006, s 148).

Děti se učí a stávají se žáky, každá zkušenost vede k učení. Odpovědnost za vzdělání a výchovu dětí má rodina. Pro rodiče dítěte s DS je situace velmi náročná časově, musí mít velikou trpělivost a také pedagogické dovednosti. Po dlouhém nácviku a opakování konkrétní dovednosti, kdy se nedostavuje očekávaný výsledek, či není znatelný posun, přináší rodičům frustraci a pocit bezmoci. Pomocnou rukou rodičům při výchově a vzdělávání jsou střediska rané péče, nestátní neziskové organizace či společnosti, které mají cíl sdružování těchto rodin, kde naleznou radu, podporu či přímou pomoc. Vzdělávat dítě znamená: dát každému dítěti příležitost rozvíjet celý jeho potenciál, podporovat všestrannost dítěte, dát každému dítěti individuální šanci splnit si své osobní cíle. Ty se mohou týkat vzdělání, ale i k dalším životním schopnostem. (Šustrová, 2004, s 175)

1.3.2 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S DOWNOVÝM SYNDROMEM

Zahájení povinné školní docházky je pro rodinu i dítě zlomovým a opravdu velmi obtížným obdobím. Rodiče jsou pod tlakem při rozhodování, zda umístit své dítě do běžného typu základní školy, nebo do školy speciální či praktické. Rozhodnou-li se pro vzdělávání v běžné škole, znamená to hledání školy a učitele, kteří budou co nejvíce vyhovovat individualitě jejich dítěti.

V současné době je devítiletá školní docházka povinná a začíná zpravidla v 6 letech dítěte. Může být však prodloužena a to především v případě dětí s mentálním postižením, mezi které se řadí i DS. Ze zákona může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce také odložit školní docházku o 1 nebo 2 roky, každé dítě však musí nastoupit do 1. ročníku Základní školy nejpozději v roce, ve kterém dovrší 8 let (Bartoňová; Vítková 2007). Také podle Zákona č. 561/2004 Sb. odstavec 7 se uvádí, že ředitel spádové školy musí přijmout přednostně žáky s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu. Pro rodiče dětí

s DS je tato informace velmi důležitá. Paragraf 16 školského zákona se zabývá vzděláváním dětí, žáků a studentů se SVP. Současně odstavce 6 a 7 vymezuje právo na obměnu vzdělávání, jehož formy, obsah a metody odpovídají vzdělávacím potřebám a možnostem žáka, přičemž dochází za pomoci asistenta pedagoga a individuálního vzdělávacího plánu. (Bazalová 2014, s 144-145).

Vzdělávací potřeby dítěte s DS jsou různé a dle věku se mění. Školní docházka by měla být do určitého typu školy chápána například jen jako dočasná a je potřeba počítat i se změnou výuky nebo dokonce školy. Další eventualitu nabízí § 40 Školského zákona, dle kterého existuje možnost školní docházku plnit i jiným způsobem. Příprava dětí se středně těžkým a těžkým mentálním postižením může být poskytována formou přípravného stupně na základní speciální škole, dítě do něj může být zařazeno ve školním roce jenž dosáhne 5 let věku a na tento přípravný stupeň vzdělávání navazuje povinná školní docházka (Bazalová, 2014). V každém případě by rodiče měli být připraveni na to, že ať zvolí jakoukoliv školu, nepochybně nebude nikdy dokonalá a dle představ. Výběr školy, není definitivní a je důležité pravidelně sledovat práci dítěte i školy a v případě změny potřeb dítěte změnit či přeradit jej do jiné třídy či školy. (Selikowitz, 2005)

1.3.3 CÍLE INTEGRACE A INKLUZE

Integrativní vzdělávání popisuje jako způsob začlenění žáků se SVP do společného vzdělávání a do běžných škol. Cílem je přinést žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat specifické potřeby a naplňovat jejich sny. (Průcha, 2002, s 87)

Cíl inkluze je zřejmý, společnost bez výjimky akceptuje rozdílnost každého svého člena, a to bez rozdílů. Dítě se rodí do společnosti, která se nad jeho individuálním stavem absolutně nepozastavuje. Inkluzivní vzdělávání je uskutečňováno na školách, které tvoří sjednocený systém vzdělávání všech žáků společně, a to při zachování stejné úrovně kvality a ve shodném věku jednotlivců. (Bazalová, 2006)

Obecné principy inkluze

Na základě několika procesech, které uvádí BOOTH a AINSCOW v publikaci Ukazatel inkluze (2007, s 6) by mělo dojít k naplnění integrace.

- Všichni žáci a pracovníci školy jsou rovnocenně důležití.
- Zvyšování míry zapojení studentů (snižování míry vyčlenění) do školní kultury, vzdělávacího procesu a komunity.

- Změna školní kultury, politiky a praxe tak, aby byla zohledněna různorodost studentů.
- Odstraňování překážek v učení a zapojení všech studentů, tedy nejen těch, kteří mají určité postižení či jsou označeni jako „studenti se speciálními vzdělávacími potřebami“
- Eliminace překážek v učení a zapojování všech studentů či žáků, tedy nejen výlučně těch, kteří mají určité postižení či jsou označeni jako „studenti se speciálními vzdělávacími potřebami“.
- Praktické využívání zkušeností z konkrétních případů, zdolávání překážek v postoji a zapojení tak, aby ze změn mohli čerpat i ostatní studenti, nebo pedagogové.
- Vnímání rozdílů mezi studenty jako inspirace pro podporu učení, nikoliv jako problému, ke kterému je třeba přikládat váhu a řešit jej. Uznávání práva studentů na vzdělávání v místě, jejich trvalého bydliště. Zvyšování kvality škol pro potřeby studentů i pedagogů.

1.4 OPATŘENÍ A POSTOJE PEDAGOGŮ K DÍTĚTI V INKLUZI S DOWNOVÝM SYNDROMEM

Za úspěch se považuje dobrou znalost struktury třídního kolektivu (je nezbytné uplatňovat principy spolupráce všech zainteresovaných – tzn. pedagogů, školních psychologů, školských poradenských psychologů ze střediska výchovné péče, případně PPP, speciálních pedagogů, sociálních pracovníků atd.) a schopnost předpovídat rizikové situace (opět je vhodné využívat podpory školního psychologa nebo poradenského psychologa, např. při produkci a zhodnocování, kódování kladných a záporných znaků ve vztahu mezi jednotlivými žáky s ostatními členy třídy apod.). Při práci s kolektivem ve třídě pedagogové používají tyto následující postupy:

- Sledování a vnímání potřeb, návyků, zájmů, přání, cílů, hodnotových žebříčků, postojů, emocí žáka a sebekontroly.
- Podchycení sociální citlivosti žáka vůči dění ve skupině, sledování jeho aktivity či pasivity, zájmu o členy kolektivu, porozumění potřebám jiných dětí, jeho sociální roli.
- Srovnávání norem skupiny, vytyčení společných cílů.

- Rozvoj a podpora orientace žáka v základních společenských principech.
- Osvojení respektovaných pravidel chování a norem, vytvoření pozitivního ideálu (jiný spolužák, literární nebo filmový hrdina...).
- Procvičování orientace v problémové situaci a využití vzorových situací dle modelu.
- Společné zhodnocování možných možností řešení problémové situace.
- Procvičování zvládání konfliktu a agrese.
- Zvýšená pozornost a předvídání možných rizik během spontánních činností, především během přestávek.
- Posilování kompetencí žáka, zpětné vazby, upevnění správných postupů a postojů.

1.4.1 POSTOJE PEDAGOGŮ K INKLUZI DĚTÍ S DOWNOVÝM SYNDROMEM

Postoj pedagogů k inkluzi dětí s Downovým syndromem se subjektivně může lišit. Každý pedagog, speciální pedagog či asistent pedagoga, který přichází do bezprostřední blízkosti s dítětem s DS je velmi důležitým článkem v životě dítěte i rodičů. Mezi nejzákladnější opatření na, které se klade důraz ve vztahu pedagog x dítě patří:

- Dobrá znalost osobnostních rysů žáka, způsobů komunikace, charakteru, společenskou pozici v rámci daného kolektivu.
- Dobrá znalost rodinného zázemí žáka a to včetně rodinné anamnézy.
- Jasně nastavení a dodržování stanovených pravidel.
- Dohled a zaměstnání dítěte.
- V rámci možností zabezpečit mimoškolní prostor, např. dohoda s rodiči žáka ohledně doprovodu kompetentní osoby.
- Vzdělávání rodičů, podpora při posilování sociálního citění vlastních dětí. Vždy klást důraz na spolupráci se sociálními pracovníky či pedagogů v případě sociálně slabších rodin.

Rizika

I v inkluzi může dojít k různým rizikům, kdy se směrem od pedagoga k dítěti či od dítěte k pedagogovi nevypěstuje zdravý a pevný vztah. V případě, že je škola nakloněna k inkluzivnímu vzdělávání, avšak na třídě je velký počet žáků, či personální nedostatek pak může docházet k frustraci pedagoga a tím je jeho profesionální chování ovlivněno

subjektivními emocemi vyvolané právě nedostatkem prostředků, organizace, podpory rodičů či přímo školy.

- Poškozená důvěra vztahu mezi žákem a pedagogem a snížená přizpůsobivost.
- Shovívavost pedagoga vůči nežádoucím znakům, či rizikovému chování žáků.
- Nevhodné, či málo podnětné prostředí ve kterém dítě vyrůstá Nezáměr či špatná spolupráce a komunikace rodiny se školou.
- Snížená odolnost vůči psychické zátěži. Nedostatečná zkušenost v důsledku těžké citové deprivace. (katalog podpůrných opatření)

1.4.2 POUŽITÍ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠKOLE

Inkluze na Základní škole je ve 21. století běžným procesem vzdělávání a celkové adaptability všech dětí. Prvním a zároveň důležitým krokem může být autoevaluace jednotlivých škol. Zde by se jednalo především o zjišťování aktuálního stavu směřující k zajištění inkluzivního vzdělávání s cílem sociální determinanty (např. personální jistota, sociální klima školy, vztahy mezi subjekty školy – Pedagogicko-psychologická poradna, Speciálně pedagogické centrum atd., vztahy mezi rodiči a pedagogy, aj.). Toto je základ, na kterém můžeme, posoudit aktuální stav tzn. jistoty pro inkluzi a rozvíjet proces inkluzivního vzdělávání na škole. Při zahájení inkluzivního vzdělávání ve třídě by si poté každý pedagog realizovat svou vlastní autoevaluaci (zhodnocení vlastních kompetencí, možnosti spolupráce všech pedagogů na škole, zajištění spolupráce i mimo školu, apod.). Dalším krokem by měla být příprava časového plánu, průběžná konzultace a spolupráce se všemi zainteresovanými osobami, zhodnocovat organizaci, průběh a úspěšnost zaváděných inkluzivních opatření, přijmout rodiče jako důležitého partnera a spolupracovníka. Znalosti rodičů dítěte a možnost je ovlivňovat, mohou být přínosné a nezbytné pro inkluzivní školní praxi (Hájková, Strnadová, 2010). Někdy může být zájem dětí nevhodný v konkrétní situaci. Jako např. u dětí s DS může docházet k určité nekoncentraci v rámci výuky matematiky, dítě tzv. vyrušuje, to se může projevat vykřikováním, či pohybováním se po třídě. Rodiče by v tomto případě měly pedagoga školy na tento konkrétní fakt upozornit a navrhnout řešení, např. relaxační činnost jako je kreslení a tím se podařilo tento jev odklonit či probouzet zájem se k původní činnosti opět vrátit Při tvoření podmínek ve škole je nepostradatelná péče o inkluzivní kulturu a zkvalitňování prostředí školy. Škola by měla být otevřená a možnosti mohou být následující:

1. Kvalitní a jednoduchý web školy - se stává standardem, sloužící jako informační prostředek
2. Školní parlament - účinné zapojování žáků do školského života, jistým způsobem mají svůj podíl na chodu školy, podporuje a učí je zodpovědnosti.
3. Partnerství škol - přispívá k předávání zkušeností a bezprostřední kooperace.
4. Pestrost mimoškolní aktivity – v rámci školy, široká nabídka kroužků (Tannebergerová, Krahulová, 2010)

1.4.3 VHODNÁ VARIANTA VÝUKY DĚTÍ S DOWNOVÝM SYNDROMEM

Kooperativní učení – tato výuka patří mezi nejlépe zdokumentované postupy při podpoře vzdělávací inkluze dětí s DS na ZŠ. Kooperativní učení můžeme charakterizovat jako: „komplexní výuková metoda, která je založena na kooperaci žáků mezi sebou při řešení různých náročných úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem“. (cit. podle Hájková, Strnadová, 2010, s. 22). Mezi základní principy této metody patří:

1. Společné zadání musí být vhodné pro skupinovou práci a důležité je, aby jeho zadání bylo vždy všem žákům srozumitelné.
2. Výuka probíhá v poměrně malé skupině žáků. (2-6 žáků).
3. Kooperativní chování je zcela naprostým základem učení, k němuž musí pedagog vždy prioritně směřovat.
4. Ve skupině žáků převládají pozitivní vztahy.
5. Pedagogové musí vždy strukturovat úkoly a zadání způsobem, aby všichni žáci došli k uvědomění, že jen společnou prací mohou dostat cíle.
6. Každý jednotlivý člen ve skupině nese zodpovědnost za proces učení, který ve skupině probíhá. (Cross, Walker – Knight, 1997 cit. podle Hájková, Strnadová, 2010, s. 22)

Pedagog, který např. vyučuje formou frontální výuky a má za cíl přejít ke kooperativnímu způsobu vyučování. Měl by se k tomuto cíli dostávat postupně a to v několika krocích: (Hájková, Strnadová 2010)

- Aplikovat specifické řečové prostředky, které vyzývají ke spolupráci (pomáhejme si, porad'te se, nebojte se zeptat...), s častým využíváním množného čísla my).

- Průběžně demonstrovat nápady nahlas, podněcovat děti k nápadům, předběžným soudům a kooperaci mezi spolužáky.
- Při formě výuky ve skupinách, začínat zpočátku v menších skupinách.
- Komunikovat s žáky, dokázat jim, že tento nový způsob výuky pomáhá, pracovat s nimi na vlastních hodnoceních, v průběhu spolupráce.
- Výsledky skupinové spolupráce umístit na viditelné místo a dále je využívat.
- Začínat triviálními úkoly vhodnými pro kooperativní práci.
- Kooperaci dále podporovat, vytyčit pravidla a zajistit dostatečné pracovní materiály.
- Vždy v rámci možnosti žákům poskytnou dostatečný čas, aby se naučili nad zadáním a problematikou přemyslet samostatně a zároveň jednat kooperativně. Skupinová metoda výuky se dá velmi dobře propojit s jinými druhy výukových metod, např. projektová výuka, metoda diskuze, či základní formou výuky tzv. přednáškou. Výhodou této metody je rozvoj spolupráce při řešení těžších zadání, organizují si vlastní rozvrh činností – tvoří si harmonogram práce, nabývají zkušeností s týmovou prací, komunikací, demonstrací názorů a diskuze mezi vrstevníky, kdy dochází k přirozené výměně informací. Díky tomu se také učí obhajovat svůj vlastní názor, argumentovat, ale také vnímat a přijímat názor ostatních spolužáků, pedagogů a rodičů. (Zormanová, 2012).

1.4.4 DALŠÍ VARIANTY VÝUKY DĚTÍ S DOWNOVÝM SYNDROMEM

Diskuzní metoda – tato varianta výuky tvoří hlavní část komunikace, která probíhá mezi učitelem, žáky a také mezi sebou navzájem. Zúčastnění ve výuce, se snaží komunikovat na téma probírané látky, které určí pedagog. Tato metoda výuky má více obměn, např. spojení s přednáškou (klasický výklad), nebo Hobo metoda, či metoda Phillips 66 (Kotrba, Lacina, 2007, Zormanová, 2012, s. 57)

Úspěšnost a efektivitu výuky můžeme zhodnotit dle naplnění požadavků:

- žáci udrželi rovinu tématu a nepřeskakovali k tématům
- vzájemně se respektovali, byli schopni naslouchat protiargumentům a neskákali si do řeči a všichni měli stejné právo se vyjádřit k tématu
- hlavním přínosem této metody je, žákovo rozvíjení svých komunikačních schopností a především tolerance (Zormanová, 2012).

- Inscenační metoda – tato varianta výuky spočívá v empatii, na základě modelových případů a různých simulací dějů např. nastalých událostí si osvojují sociální učení, přebírají různé role a dochází k nalézání řešení

1.4.5 ASISTENT PEDAGOGA

V České republice můžeme považovat počátek této profese rok 1997, tj. rok kdy v platnost vzešla vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách. Tato vyhláška umožnila školám paralelně zaměstnat dva pracující učitele v jedné třídě a tímto krokem vznikla pozice – asistent pedagoga. Termín - asistent pedagoga se stává nezbytnou součástí českého školství. V tomto období byl asistent pedagoga velmi nedořešeným pojmem, bez plné podpory v zákoně. Až zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon), který se asistentem pedagoga zabývá v § 16 odst. 9 (Žampachová, Čadilová, 2012, s. 37). Na základě § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, je asistent pedagoga definován jako pedagogický pracovník. Zde se jedná s konečnou platností o zaměstnance mateřské, základní, speciální základní, střední nebo vyšší odborné školy mající vliv ve třídě, ve které je vzděláváno dítě či děti, žák či žáci nebo student či studenti se speciálními vzdělávacími potřebami. Upozorňuje především na nový způsob podpůrné služby a ta umožňuje dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami mnohem kvalitnější vzdělávání. Cílem asistenta pedagoga je větší působení na žáka a možnost žákům zvýšit šanci na uplatnění na trhu práce a celkového zlepšení kvality života.

Metodický portál RVP, který se touto profesí – asistent pedagoga zabývá ji definuje, jako „nová profese v našem školství – je pomocník pedagoga, který se může významnou měrou podílet na vzdělávacím procesu nejen ve škole, ale i v oblasti mimoškolní výchovy. Podílí se na podpůrném vzdělávání a integraci žáka se sociálním nebo s kulturním znevýhodněním, žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a také žáka mimořádně nadaného.“ Naproti tomu se stojí názory příčiněných pedagogů, či psychologů. Například v pedagogické encyklopedii asistenta pedagoga určuje jako „pomocníka pedagoga, učitele, který se může významnou měrou podílet na edukačním procesu nejen ve škole, ale i v oblasti mimoškolní výchovy. Jeho kompetence jsou legislativně vymezeny a upraveny v tom smyslu, že se podílí na podpůrném vzdělávání a integraci žáka“. (Němec, 2009, s 424)

Podle Internetového portálu MŠMT je asistent pedagoga, pedagogickým pracovníkem, přičemž, pomocí něhož dochází k vykonávání podpůrných a vyrovnávacích opatření

u vzdělávání žáků se SVP. Práce pedagoga má několik cílů. Jeden z hlavních cílů je míra působení a spolupráce s pedagogem při práci se žáky. Úkolem asistenta pedagoga je být tzv. spojovacím mostem mezi žákem a pedagogem v rámci podpůrných a vyrovnávacích opatření, dle vyhlášky o vzdělávání žáků se SVP. Asistent pedagoga je nápomocen učiteli a podporuje jej v průběhu realizaci vzdělávacího procesu ve třídě. Také podporuje samostatnost žáků, aktivní zapojení do všech činností v rámci vzdělávacího procesu a snaží se o vzbuzení přirozeného zájmu a také radosti. (Funkce asistenta pedagoga, 2012)

Profese asistenta pedagoga zastává již nezbytnou roli v inkluzivním vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání dětí s DS má po celém světě neměnné úspěchy. Hlavním článkem ve vzdělávání dětí s DS, kteří mají IVP a svého vlastního asistenta pedagoga tvoří, spolupráce. Spolupráce všech členů týmu, do kterého patří vedení školy, pedagogové, asistenti pedagogů, různá poradenská pracoviště a nevyjímá v neposlední řadě rodina žáka.

2 PRAKTICKÁ ČÁST – METODOLOGIE VÝZKUMU

2.1 CÍL PRÁCE

Na základě prostudované literatury shodně se závěry teoretické části této práce je stanoven výzkumný cíl práce takto:

Základní výzkumná otázka: *Cílem této bakalářské práce je zjistit, jaké jsou postoje pedagogů k inkluzi dětí s Downovým syndromem a jaké mohou mít dopady.*

Výzkumný problém: *Inkluze dětí s Downovým syndromem na Základní škole.*

Uvedený cíl výzkumu jsem si zvolila především proto, že téma inkluze je velmi aktuální. Inkluze se týká nás všech nikoliv pouze dětí se speciálními potřebami. Pedagogové Mateřských a Základních škol, jsou základními kameny celého vzdělávacího systému. Jejich role je momentálně lehce upozaděna. Mé pozorování tudíž směřuje především na ně. Konkrétně na jejich pocity, názory, potřeby, limity a překážky, které vnímají ze svých zkušeností v oblasti inkluzivního vzdělávání dětí s Downovým syndromem. Jedna z nejdůležitějších věcí je spolupráce a to spolupráce rodičů se školou. Tudíž jsem se mimo pedagogů soustředila také i na rodiče dětí s Downovým syndromem díky, kterým získáme důležitý pohled z druhé strany na celou tuto problematiku.

Pro upřesnění výzkumného cíle mé práce, bylo potřeba shrnout, co mě v souvislosti s tématem postoje pedagogů v inkluzi dětí s Downovým syndromem zajímá nejvíce. Na základě teoretické části a odborné literatury, jsem definovala následující výzkumné otázky.

2.1.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

1. **Zmapovat** zkušenosti pedagogů s inkluzí dětí s Downovým syndromem v běžné třídě na Základní škole.
2. **Zachytit** jejich názory na inkluzi dětí s Downovým syndromem v běžné třídě na Základní škole.
3. **Zjistit** co při práci s dítětem s Downovým syndromem prožívají a jakým způsobem se na práci s dítětem DS **připravují**.
4. Jaké formy pedagogické podpory učitelé **využívají** pro práci dětí s Downovým syndromem.

V rámci studia jsem se zajímala o problematiku speciální pedagogiky více. Působím několik let v pražském spolku pro rodiče a přátele dětí s Downovým syndromem. Obrátila jsem se proto na členy tohoto spolku s konceptem mého výzkumu.

Oslovila jsem nejprve rodiče a poté ve spolupráci s nimi konkrétní pedagogy. Výzkum jsem tedy lokálně cílila na Základní školy v Praze. Celkem tedy bylo uskutečněno pět rozhovorů s rodiči dětí s Downovým syndromem a čtyři s pedagogy Základních škol. Osobně všechny děti znám včetně jejich diagnózy a také jak se chovají bezprostředně. I to mi dává jakýsi nadhled na celkovou kooperaci mezi pedagogem, rodičem a dítětem.

2.1.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO CHARAKTERISTIKA

Zkoumané skupiny tvoří učitelky, které mají ve své třídě děti s Downovým syndromem a rodiče těchto dětí. Záměrem oslovení rodičů dětí s Downovým syndromem bylo lépe pochopit problematiku vztahů a postojů pedagogů inkluzivnímu vzdělávání dětí s Downovým syndromem a jaký dopad můžou tyto postoje mít.

Design osnovy postupu získání výzkumného souboru a jeho zahájení:

- Oslovit rodiče dětí s DS
- Seznámit rodiče dětí s DS s cílem bakalářské práce
- Ve spolupráci s rodiči kontaktovat pedagogy, kteří byli či jsou důležitou postavou ve vzdělávání jejich dětí s DS
- Kontaktovat tyto pedagogy
- Seznámit pedagogy s cílem bakalářské práce
- Domluvit si termíny rozhovoru obou skupin respondentů
- Stanovit přesné etické zásady pro výzkumný soubor, souhlasy se zveřejněním a zabezpečení úniku všech dat, které by vedly k identifikaci respondentů
- Samotné šetření
- Analýza rozhovorů
- Výzkumná zpráva

Výběr respondentů mého výzkumu byl zvolen záměrně. Respondenty výzkumu jsem vybírala dle kritérií, které jsem si na začátku výzkumného šetření stanovila. Souhlas byl také

jeden z důležitých kroků v mém výzkumu. Na počátku byl můj záměr, zaměřit se na pět pedagogů. Nicméně jeden z pedagogů striktně odmítl v tomto výzkumu vystupovat, a to i v naprosté anonymitě. Ve výzkumné části jsem narazila ještě na jeden problém v souvislosti postojů pedagogů. Další pedagog mi poskytl pouze odpovědi na mé otázky míněné na jeho osobní názor a pocity k jeho osobě, otázky míněné směrem ke škole nechtěl zodpovědět. Následující tabulka znázorňuje charakteristiky respondentek dle pohlaví, věku, funkce, praxe a města, ve kterém působí.

Tab. 1 – Charakteristika respondentů výzkumu – pedagogové

Respondent	Pohlaví	Věk	Praxe	Město
Marcela	Žena	48let	15let	Praha
Hana	Žena	28let	4roky	Praha
Zdeňka	Žena	40let	5let	Praha
Petra	Žena	35let	7let	Praha
Kateřina	Žena	Nezjištěno	Nezjištěno	Praha

Zdroj: vlastní zpracování

V rámci rozhovoru, který jsem s pedagogy základních škol vedla, jsem přirozenou formou došla k dalším informacím, které nám více přiblíží tyto respondenty.

- Učitelka Hana

Slečna učitelka Hana pochází z Prahy, kde také pracuje. Je jí 28 let a ve školství působí 4 roky, z nichž 2 roky pracuje na Základní škole. Středoškolského vzdělání, pedagogického směru dosáhla v Praze a poté studovala bakalářský obor Učitelství pro základní školy taktéž v Praze. Pracovala při škole téměř 2 roky v jedné Mateřské škole, kde si vyzkoušela péči o nejmenší děti ve věku 2,5 – 4,5r-. Zde se také poprvé setkala s dětmi se speciálními potřebami. Zastává názor, že každá škola včetně mateřské školy je pro dítě velmi významným faktorem v jeho životě bez ohledu na jeho rozdílnost.

- Učitelka Marcela

Paní učitelka Marcela pochází z Moravy a v Praze žije 15 let. Je jí 48 let a na Základní škole v Praze pracuje již 13. rokem. Má dokončenou střední pedagogickou školu zakončenou maturitní zkouškou. Sama o sobě míní, že má velikou praxi a ta jí dala mnohem více než škola. Práce ve školství je dle jejích slov „proměnlivá stejně jako počasí“ a veškeré

informace ke své práci si dohledává sama v rámci svého osobního volna. Absolvovala kurz speciální pedagogiky a poté v rámci celoživotního vzdělávání roční kurz speciální pedagogiky. Práci učitelky považuje za poslání a nikdy by tuto profesi nevyměnila.

- Učitelka Zdeňka

Paní učitelka Zdeňka pochází z Prahy. Je jí 40 let a ve školství pracuje 5let. Vystudovala střední školu pedagogickou, zakončenou maturitní zkouškou. Po střední škole pracovala jako vychovatelka v domově mládeže. Zde pracovala téměř 10 let. Dle jejích slov to byla výborná zkušenost, práce jí naplňovala a cítila se volně, finanční stránka však byla důvodem pro změnu.

- Učitelka Petra

Slečna učitelka Petra pochází ze středočeského kraje z menšího města na okraji Prahy. Je jí 35 let. Vystudovala střední odbornou školu pedagogickou a zakončila maturitní zkouškou. Dále získala vysokoškolské vzdělání a to na škole v Praze. Momentálně pracuje na Základní škole, kde působí 7 let od ukončení studia. Slečna Petra je bývalou učitelkou dítěte s DS, který je velmi důležitou osobou v našem výzkumu. Z důvodu osobních se rozhodla se vyjádřit pouze k otázkám, na které dokáže odpovědět za sebe, nikoliv k otázkám mířené na školu, v níž pracuje.

- Učitelka Kateřina

Paní učitelka Kateřina pracuje na Základní škole v Praze. Paní Kateřinu se nám nepodařilo sehnat z důvodu ukončení docházky dítěte s DS na Základní škole, ve které působí. Rodiče konkrétně s touto paní učitelkou byli natolik nespokojeni, že své dítě po skončení školního roku ihned odebrali ze školy. Momentálně dochází do speciální třídy.

Tab. 2 – Charakteristika respondentů výzkumu – rodiče

Respondent	Pohlaví	Věk	Funkce	Vzdělání	Město	Věk dítěte
Veronika	Žena	32	administrativa	Středoškolské	Praha	8
Olga	Žena	34	Překladaatelka	Vysokoškolské	Praha	7
Lenka	Žena	40	Finanční poradkyně	Středoškolské	Praha	8
Jana	Žena	36	Asistentka pedagoga	Středoškolské	Praha	7
Petr	Muž	39	Zubař	Vysokoškolské	Praha	8

Zdroj: vlastní zpracování

V rámci setkání s rodiči a volného rozhovoru jsem získala informace, které nám tyto respondenty přiblíží. Výše uvedená tabulka byla zpracována pro přehlednost charakteristických znaků těchto respondentů.

- Maminka Veronika

Mamince Veronice je 32 let a pracuje jako účetní v Praze. Je samoživitelka. Má dceru Verunku s Downovým syndromem, které je 8 let a chodí do 3. třídy praktické školy. Verunka nemá žádné jiné sourozence. Veronice velmi záleží na vzdělání své dcery, a proto také inkluzi dle jejích slov považuje jako první a jedinou správnou volbu.

- Maminka Olga

Mamince Olze je 34 let a pracuje jako překladatelka anglického jazyka v Praze. Má dvě děti. Chlapce a dívku. Chlapec chodí do 6. třídy na Sportovní gymnázium. Je zcela zdravý. Dívka se jmenuje Johanka a je jí 7 let. Momentálně chodí do běžné třídy Základní školy do 2. ročníku. Inkluzi podporuje a ona i její manžel jsou velmi spokojeni s výběrem školy.

- Maminka Lenka

Mamince Lence je 40 let a pracuje jako finanční poradkyně v Praze. Její manžel pracuje jako ředitel též oblasti jako Lenka. Mají dvě dívky. Kamilce je 8 let a má DS. V dobré víře dát svému dítěti stejnou šanci jako mají ostatní děti, nastoupila Kamilka do první třídy běžné třídy. Po dlouhé snaze s třídní učitelkou Kamilka nedostala asistenta a péče tak byla zanedbána. Rodiče se tudíž rozhodli o přerazení do speciální třídy 3. ročníku. Momentálně je maminka Lenka na mateřské dovolené. Narodila se jí zdravá holčička.

- Maminka Jana

Mamince Janě je 36 let a pracuje jako asistent pedagoga ve speciální Mateřské škole v Praze. Do této rodiny se narodily 3 děti. Chlapcovi je 18 let a studuje gymnázium a hudební školu. Holčičky dvouvaječná dvojčátka jsou darem, dle slov maminky Jany. Je jim nyní 8 let. Jedna z dvojčátek chodí na Základní školu a je také velmi hudebně nadaná. Druhá se narodila s Downovým syndromem. Tato 8letá holčička chodí v tuto chvíli do praktické školy 3. ročníku. I tyto rodiče jsou příznivci inkluze a do 2. ročníku byla Karolínka žákyní běžné třídy Základní školy.

- Tatínek Petr

Tatínek Petr pracuje jako zubař, je mu 39 let a žije v Praze. Petr zastává názor, že inkluze je normální a jsou s manželkou velkými optimisty. Bohužel jejich jediný syn Petřík, který má DS, dle slov tatínka hned v 1. třídě běžné Základní školy neměl dobré podmínky pro to cítit se normálně. A tak se rozhodli ho po skončení školního roku přesunout do speciální třídy Základní školy speciální.

2.2 ETICKÉ ZÁSADY

Před zahájením výzkumného šetření, musí být stanoveny jisté etické zásady, které musejí být v rámci výzkumného šetření dodržovány. V mém šetření byla nastavena následující opatření, která zajišťují bezpečí respondentů ve výzkumu a zní následovně:

- Respondenti byli seznámeni s cílem mé práce a s její metodikou
- Byl podepsán souhlas o nahrávání rozhovorů prostřednictvím mobilního telefonu, přičemž jakmile došlo k transkripci rozhovorů, nahrávky byly ihned následovně vymazány
- Veškeré soukromé informace, především příjmení, nejsou zveřejněna, aby nedošlo k identifikaci osob
- Všichni respondenti viděli opis rozhovorů a akceptovali jejich výslednou podobu

2.2.1 METODY A ORGANIZACE SBĚRU DAT

Práce zkoumá především subjektivní názory a pocity pedagogů a rodičů, a proto jsem pro svůj výzkum zvolila **kvalitativní šetření**. „Kvalitativní výzkumný přístup lze charakterizovat klíčovými termíny „subjektivita“ a „význam“. Označují procesy, s nimiž je spojena praxe v tomto výzkumném přístupu“ (Loučková, 2010 str. 46).

Pod pojmem kvalitativní výzkum si můžeme představit, takový výzkum přičemž nedochází k využití žádných statistických či jiných kvalifikačních metod. Kvalitativní výzkum je protikladem kvantitativního výzkumu. O výzkumu, jakožto kvalitativním můžeme hovořit v případě, že cílem výzkumu je zjistit co nejvíce o jednotlivci či skupině a jakým způsobem nahlíží na svět. Úkolem výzkumného pracovníka je v tomto směru porozumět dějům a významům v určitém kontextu výzkumného šetření. Základní podstatou kvalitativního šetření je vytvoření kompletního obrazu o zkoumané problematice. Důležité je, aby výzkumný pracovník před zahájením výzkumného šetření odložil své vlastní názory včetně získaných, které během studia nabyt. Taktéž odsunout svou předpojatost, která by mu mohla bránit vidět výzkumnou situaci objektivně a očima respondentů. Nezbytnou součástí je znalost teorie při provádění výzkumu, bez které by žádný výzkum nemohl probíhat. (Hendl, 2016)

Pro sběr dat byly zvoleny individuální **polostrukurované rozhovory**. Díky tomuto způsobu sběru dat si vytváříme jisté schéma, které je pro nás závazné. Schéma nám dává celkový přehled oblastí a témat, kterým bychom se při rozhovorech měli dále více věnovat.

Pro získání potřebných dat je možné pořadí otázek měnit, či pokládat doplňující otázky. „U polostrukturovaného interview máme definované tzv. jádro interview, tj. minimum témat a otázek, které má tazatel za povinnost probrat“ (Miovský, 2006 str. 160)

Polostrukturované rozhovory usnadňují udržet linii rozhovoru a zároveň dávají jistou vůli tázaným vyjádřit své vlastní subjektivní názory a pocity získané vlastní zkušeností. Kombinací nestrukturovaného a plně strukturovaného rozhovoru, získáváme polostrukturovaný rozhovor, který můžeme považovat za dokonalý nástroj v rámci kvalitativního výzkumu (Hendl, 2016).

Pedagogům a rodičům dětí s DS byly v rámci rozhovoru položeny následující otázky.

Specifické otázky pro rozhovor s pedagogy:

1. Kolik je Vám let, délka praxe, dosažené vzdělání?
2. Jakou máte zkušenost s inkluzí na ZŠ?
3. Jaký je Váš osobní postoj k inkluzivnímu vzdělávání?
4. Jaké vnímáte možnosti a limity v inkluzi?
5. Jaká je Vaše zkušenost s asistentem pedagoga?
6. Jakou máte zkušenost s Downovým syndromem?
7. Co jste cítila po prvním setkáním s dítětem s Downovým syndromem?
8. Jak vnímáte sami sebe jakožto pedagoga, který se v inkluzivním prostředí pohybuje?
9. Jakou máte zkušenost s kooperací se speciálními pedagogy, či speciálně pedagogickým centrem?

Specifické otázky pro rozhovor s rodiči dětí s DS:

1. Kolik je Vám let, jaké je Vaše povolání?
2. Jakou máte zkušenost s Downovým syndromem?
3. Jaký máte názor na inkluzivní vzdělávání?
4. Jaké kroky jste museli postoupit k zařazení Vašeho dítěte do inkluzivního vzdělání?
5. Má Vaše dítě asistenta? Jaký je Váš názor na přítomnost a pomoc asistenta Vašeho dítěte?
6. Jaký má Vaše dítě vztah s asistentem?

7. Jaký má Vaše dítě vztah s pedagogem?
8. Jak vnímáte vliv prostředí inkluzivního vzdělání na své dítě?
9. Jakou máte zkušenost s výukou ve speciální třídě?

V rámci výzkumného šetření bylo uskutečněno celkem devět rozhovorů. Čtyři rozhovory s pedagogy a pět rozhovorů s rodiči dětí s Downovým syndromem. První krok bylo kontaktovat pedagogy Základních škol na základě doporučení rodičů. Ti avizovali pedagogy již před zahájením mého šetření. Telefonicky jsem představila svou práci, její cíle a poté jsem je požádala o účast ve výzkumu a následnou osobní schůzku. Bohužel jeden z oslovených pedagogů zcela odmítl účast ve výzkumu. Jako důvod uvedl, že již dítě nenavštěvuje Základní školu. Druhý pedagog souhlasil s poskytnutí informací na základě jeho vlastních získaných zkušeností, otázky v souvislosti s výukou či přímo školou nechtěl zodpovědět. Vyřízení těchto úvodních administrativních záležitostí trvalo přibližně tři týdny. Díky spolupráci spolku rodičů a přátel dětí s DS, jsme se s pedagogy dohodli na jednotném termínu, kde jsem se, s nimi osobně poprvé setkala. Výzkum probíhal dne 24. 2. 2018. Každý rozhovor trval přibližně 45 minut.

Rozhovor s rodiči byl uskutečněn 10. 3. 2018 na setkání s rodiči. Každý rozhovor trval přibližně 50 minut.

Přípravu jsem si připravovala před setkáním s pedagogy i s rodiči. Před každým jednotlivým rozhovorem jsem prováděla evaluaci pokládaných otázek. Před zahájením jednotlivých otázek jsem ještě každému pedagogovi a rodiči zopakovala základní informace k mé práci. Bylo vysvětleno, že výzkum je součástí mé bakalářské práce. Pedagogové a rodiče byli seznámeny s cílem práce a důvodem, proč jsem si zvolila právě toto téma. Z nejčastějších otázek ze strany pedagogů byla anonymita. Především po sdělení, že rozhovor budu nahrávat. Všem respondentům bylo vysvětleno, že nahrávání slouží k lepšímu zpracování informací, které následně budou přepsány a poskytnuté k nahlédnutí k případné korektuře či akceptaci. Všichni účastníci výzkumu podepsali souhlas o účasti ve výzkumu, ve kterém byly uvedeny i etické zásady, pro zajištění bezpečí všech účastníků (viz. Příloha 1).

Učitelky při zahájení naslouchaly a u dvou jsem cítila znatelnější nervozitu. Úvod byl vždy stejný učitelky, zde měly prostor se představit a sdělit mi něco o sobě.

Zahájila jsem tedy rozhovor a pokládala stanovené otázky (tj. otázky pro rozhovor s pedagogy a rodiči). Rozhovory trvaly v průměru přibližně 45 minut. Při každém rozhovoru jsem stihla položit všechny otázky a zaznamenat odpovědi tázaných.

V některých případech v rámci rozhovoru s učitelkami jsem pokládala doplňující otázku. Vzhledem k tomu, že se nejednalo o žádný test či dotazník, ale především mě zajímaly jejich názory, postoje, pocity či zkušenosti, mluvily dotazované velmi uvolněně a přirozeně. Po každém rozhovoru jsem každé účastnici poděkovala za její čas a otevřenost a dotazovala jsem se, zdali mají nějaké připomínky.

Po dokončení přepisu jsem všechny nahrávky smazala a vytištěné přepsané rozhovory donesla k přečtení všem zúčastněným. Nikdo neměl žádné připomínky a nežádal o úpravu. Účastnice se shodly na použití jmen, která budou v práci uváděny.

2.2.2 ANALÝZA DAT

Po úpravě rozhovorů došlo k analyzování rozhovorů. V této práci byla použita metoda otevřeného kódování spolu s metodou vyložení karet. V rámci kvalitativního výzkumu při zpracování dat jsou tyto techniky nejvíce používané. Cílem této analýzy je zpracovat data smysluplně a způsobem, který povede k dosažení odpovědí, na výzkumné otázky (Hendl, 2016).

Metoda otevřeného kódování spočívá v tom, že text je rozbit na jednotky a těmto jednotkám jsou přiděleny jednotlivé názvy. Jednotkou myslíme celek – např. věta, odstavec – členíme tak, aby text měl vždy smysl. Tuto fázi nazýváme konceptualizaci údajů (Hendl, 2016)

Postup byl následovný. Vždy jsem si rozhovory několikrát po sobě přečetla a označila všechna významná témata, k těm jsem přiřadila konkrétní kódy. Otevřené kódování jsem prováděla metodou papír a tužka, jde o tzv. kódování v ruce (Šedřová, Švaříček, 2007, str. 213). Nevyužila jsem tak počítačového programu. K přepisu rozhovoru a jejich kódování jsem se postupně vracela a dle potřeby je aktualizovala a následovně na základě podobnosti sloučila do konkrétních kategorií.

Příkladem bych uvedla následující úryvek z rozhovoru: „*Ano, s Downovým syndromem mám zkušenosti, již na praxi jsem docházela do mateřské školy, kde chlapeček měl tuhle diagnózu.*“ Tato věta byla označena kódem **školní praxe**. Vždy když jsem narazila při konceptualizaci údajů na stejné téma, nazvala jsem jej podobným či stejným kódem. Tento způsob mi pomohl k vytvoření seznamu kódů, které třídily důležitá témata rozhovorů.

Poté následovala fáze druhá, jež nazýváme - kategorizace (Hendl, 2016). Tato fáze vyžaduje sjednotit velké množství kódů, abychom získali celkový přehled. Vytvořila jsem si kategorie a do nich jsem zařazovala jednotlivé konkrétní kódy, které jsem považovala svým obsahem podobné či stejné. V následujících tabulkách jako příklad uvádím vytvořenou kategorii:

Zkušenosti s dětmi s Downovým syndromem, pod tuto kategorii patří již zmiňovaný kód – školní praxe.

Tab. 3 – Ukázka otevřeného kódování – pedagog

Souvislý text	Kód
<i>... Ano, s Downovým syndromem mám zkušenosti, již na praxi jsem docházela do mateřské školy, kde chlapeček měl tuhle diagnózu...</i>	Školní praxe
... To je právě další věc, s pedagogickým centrem nemám zkušenost...	Žádná zkušenost

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. 4 – Ukázka kategorizace – pedagog

Kód	Kategorie
Školní praxe	Zkušenost s Downovým syndromem
Žádná zkušenost	Pedagogické centrum

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. 5 – Ukázka otevřeného kódování – rodič

Souvislý text	Kód
... Tu nejlepší! Mám krásnou a šikovnou dceru s DS...	pozitivní
... přátelskou, ale našeho názoru neměl dostačující vzdělání...	Špatná zkušenost

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. 6 – Ukázka kategorizace – rodič

Kód	Kategorie
Pozitivní	Zkušenost s Downovým syndromem

Špatná zkušenost	Asistent pedagoga
------------------	-------------------

Zdroj: vlastní zpracování

Díky těmto kódům a kategorii vznikne systém, ze kterého se „*stává zárodečné stádium budoucí teorie či analytického příběhu*“ (Švaříček, a kol., 2014 str. 221)

Přehled kódů a kategorií je uveden v kapitole Výsledky výzkumného šetření (kapitola 2.3)

Další technika, která navazuje na otevřené kódování, se nazývá – vyložení karet. Cílem této techniky je kategorie s kódy uspořádat do konkrétního obrazce a následně pak dle toho utřídit text. Text je utříděn tak, že jsou obsahy konkrétních kategorií převyprávěny. V případě interpretace výsledků je nezbytné zařazovat kódy právě ty, které se nějakým způsobem vztahují k výzkumným otázkám, ostatní nám pouze dopomáhají k pochopení souvislostí. (Švaříček, a kol., 2014).

2.3 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V rámci otevřeného kódování bylo vytvořeno pět kategorií, a to z rozhovorů s pedagogy a rodiči, které nám poskytují odpověď na stanovené výzkumné otázky a jsou klíčové pro cíl této práce. Kategorie jsou následné:

Kategorie - pedagog

- I. Kategorie: Zkušenost s inkluzí dětí s Downovým syndromem a pocity z prvního setkání
- II. Kategorie: Asistent pedagoga a příprava na práci s dětmi s Downovým syndromem
- III. Kategorie: Speciálně pedagogické centrum, speciální pedagog
- IV. Kategorie: Postoj k inkluzivnímu vzdělávání dětí s Downovým syndromem a vlastní sebereflexe
- V. Kategorie: Možnosti a limity inkluzivního vzdělávání dětí s Downovým syndromem

V následujících kapitolách, se pokusím na základě techniky vyložení karet shrnout to nejpodstatnější z každé uvedené kategorie. Do kategorií byly zařazeny pouze ty, které se vztahují k stanoveným výzkumným otázkám, jež nám pomohou naplnit cíl této práce.

- I. Kategorie: Zkušenost s inkluzí dětí s Downovým syndromem a pocity z prvního setkání**

Kategorie zahrnuje následné kódy: ze školní praxe, minimální zkušenost, představivost, jsou problémové, láska, lítost, strach, dojetí

Všechny učitelky mají vlastní zkušenost s dětmi s DS. Učitelky se ve svých odpovědích shodly na jedné zajímavosti a to takové, že se dětmi s DS již setkali mimo školské prostředí. Na třídě s nimi do kontaktu také přišly všechny. Z jejich odpovědí je patrné, že inkluzivní vzdělávání dětí s DS je spíše stále výjimečností. Délka praxe zde neovlivňuje zkušenost s inkluzí dětí s DS. Jaké pocity v nich děti s DS vzbudili při prvním setkání? Paní Učitelka Hana s nejkratší dobou praxe se s Downovým syndromem setkala už v rámci praxe na Vysoké škole, jaké to bylo? „*Ano, s Downovým syndromem mám zkušenosti, již na praxi jsem docházela do mateřské školy, kde chlapec měl tuhle diagnózu. Mě to hrozně vyděsilo, nečekala jsem, že takové dítě bude ve školce. Bylo to hrozně smutný, ale on byl milouček a bylo to prostě dítě. Bylo to zvláštní, vidět ty veselé, užvaněné dětičky vedle chlapečka, co se nezapojuje a mlčí. Vzbuzuje to ve Vás hrozně emoci. Když s nimi chvíli jste, přijde najednou taková vlna lásky, nevím, jak to popsat.*“ (sentimentální smích).

Paní učitelka Petra tvrdí, že i když ve výuce měla rok chlapečka s DS, nepocituje bohatost zkušenosti. „*Měla jsem ve výuce chlapce s DS.. (pomlka) jeden rok, dítě mělo asistenta a velká část výuky tedy byla v rukou asistenta, ale jako nemám pocit, že bych měla bohatou zkušenost s dítětem s DS v běžné třídě, tyto děti jsou velmi problémové. Cítila jsem, že to bude těžká dřina.*“ (Petra)

Paní učitelka Marcela s nejdelsí dobou praxe ve školství říká: „*Ty první dojmy z lidí, které neznáte, a ještě mají nějaký handicap, jsou různý. U dětí to je ještě intenzivnější. Určitě jsem cítila lítost. Dojímají mě taková setkání. Zkušeností s Downovým syndromem mám mnoho, během let ve školství jsem působila několik let i ve speciální třídě jako asistent. Měla jsem ve třídě slečnu s Downovým syndromem, ta byla v předchozím školním roce z naší školy odhlášena. Nyní je ve speciální třídě.*“ (Marcela)

„*Já nevěděla, co si mám myslet, ze školy, knížek a z internetu a známých, jsem samozřejmě věděla, co to je Downův syndrom. Ale nevěděla jsem, jak vůbec postupovat, co očekávat a jak to bude probíhat. Spíš se mi honilo hlavou, co bude. Mám zkušenost dvou letou s dítětem s Downovým syndromem, dívka k nám nastoupila do první třídy. Přešla do speciální třídy na speciální škole.*“ (Zdeňka)

II. Kategorie: Asistent pedagoga a příprava na práci s dětmi s DS

Kategorie zahrnuje následné kódy: žádná zkušenost, přítomnost na obtíž – přítomnost velmi důležitá, podceňované, nedostatek, spolupráce, samostatnost, bez spolupráce, improvizace

Další kategorií a nedílnou součástí celého procesu vzdělávání je asistent pedagoga a také příprava na práci s dětmi s DS. „*Přítomnost asistenta pedagoga v tomto případě je nejdůležitější! Je jich opravdu nedostatek, co jsem slyšela i od jiných kolegyně z jiných škol. Pořád je tohle téma podceňované. Nejsou lidi, nejsou peníze. Slyšíme to všude. Jsem ráda, že slečna s DS, kterou mám ve třídě má prima asistentku. Myslím, že si rozumí, že se mají rády. Kdyby tam nebyla asistentka, nedokážu si představit, jak by to v té třídě vypadalo. Přípravu dělá asistentka, děláme si týdenní přípravy a vždy v průběhu týdne zhodnocujeme, jestli jsme u naší holčičky všechno splnily, případně proč nesplnily a jak.*“ (Hana)

V rozhovoru jsem narazila na další podobné odpovědi: „*Jo, dívka s DS kterou jsem učila, měla svého asistenta. V určitých situacích mi přišel asistent, že neví, co s dívkou dělat. Jak jí vést a jak s ní pracovat. Občas mi přišel spíše na obtíž. Taky jsem někdy měla pocit, že dělám něco špatně spíš já. (Pomlka) Samozřejmě je tam narušené i soukromí a člověk se tak nedokáže úplně uvolnit. Určitě je důležitá ta příprava asistenta. Improvizovali jsme. Měli jsme IVP a z toho se vycházelo, ale ten asistent spíš jen pomáhal při oblékání a stolování atd. Jestli si udělá jen nějaký kurz, nemyslím si, že je to dostačující. A také si myslím, že mít asistenta jen pro jedno dítě, jako získat ho, není lehké a že jsou k dispozici pouze pro vážné případy, například pro tělesně postižené.*“ (Zdeňka)

Vzhledem délce praxe mě nejvíce překvapila odpověď jedné učitelky, kdy přítomnost asistenta pedagoga při vzdělávání dítěte s DS zcela chyběla. „*Ne, zkušenost na Základní škole s asistentem pedagoga nemám. (ironický smích) Dokonce když jsem učila dívku s DS, neměla svého asistenta. Chodila za ní speciální pedagožka na vybrané předměty. A pracovala s ní spíše individuálně, a to především v oblasti rozvíjení řečových dovedností. Na oběd jsem děti odváděla já a dohlížela jsem na průběh stolování, nebo také pedagogický dozor. Z toho také plyne, že jsem si přípravy musela dělat sama. Věděla jsem jak díky kurzu v rámci CŽV a vycházela jsem z IVP. Je to průšvih. (rozhořčení, zdůraznění šeptem) Mám osobní zkušenost jako asistent pedagoga a zpětně mohu říci, že je to veliká zodpovědnost, ale je zde důležitá hlavně informovanost a kvalifikace. Nedostatek kvalifikovaných pedagogů, a ještě méně odborných asistentů se odráží na vzdělávání dětí se speciálními potřebami, a to samozřejmě včetně dětí s DS.*“ (Marcela)

Učitelka Petra nám ochotně odpověděla k této otázce, což nám může pomoci více pochopit problematiku asistentů pedagogů. *„Jak jsem už říkala. Kluka, co jsem učila s DS měl asistenta. Myslím, že si spolu rozuměli a hodně úzce s ním ta asistentka pracovala. Co se týká ale integrace, že se má to dítě do všeho zapojovat a být v kontaktu s jinými zdravými dětmi, to se nestalo. To dítě byl pořád s asistentkou. Kreslil něco na papír. I na obědě seděl jen s asistentkou. Se mnou jen probírala výsledky a hodnocení nic víc. Takže přípravy si dělala sama.“* (Petra)

III. Kategorie: Speciálně pedagogické centrum, speciální pedagog

Kategorie zahrnuje následné kódy: žádná zkušenost, pravidelně, vyrušuje mě to, nadšení Podpora prostřednictvím speciálně pedagogických center či konzultace se speciálními pedagogy je ve školství nedílnou součástí. Ptala jsem se učitelek, jaké s tímto subjektem a pedagogem mají zkušenosti a jakým způsobem spolupráce probíhá.

Učitelka Petra se omluvila a jak jsem zmínila na počátku metodologické části, nechtěla se k této otázce vyjádřit.

Následující odpovědi nám přiblíží více, jak spolupráce probíhá či zcela chybí.

„Do třídy za holčičkou chodil pravidelně 2x v týdnu speciální pedagog, který se zaměřoval hlavně na řečové dovednosti. Se speciálním pedagogickým centrem spolupracujeme. Konzultujeme s nimi vzdělávací plán. Tím, že holčička neměla asistenta, snažili jsme o to, abychom jí jako tým s rodiči a školou co nejvíce usnadnit docházku.“ (Marcela)

Zde můžeme vidět, velkou snahu pedagoga, rodičů vzájemné spolupráci se Speciálně pedagogickým centrem, a to i s úplnou absencí asistenta. Semináře pořádané speciálním pedagogickým centrem se v rozhovoru opakují.

„Centrum dělalo semináře, na které jsme mohli s kolegy ze školy chodit. Oba byly cílené, zúčastnila jsem se během roku asi 2 seminářů. Se speciálním pedagogem u nás ve škole nemám zkušenosti.“ (Zdeňka)

„Musím říct, že zrovna SPC je takovým naším pojítkem mezi školou, mnou, asistentem, rodiči a holčičkou s DS. Já sama jsem se zajímala o semináře, které pořádají speciální pedagogové. Kvůli problémovému vyučování. Tyhle semináře jsou skvělé. Jsem nadšená z každé spolupráce. Nejsem kvalifikovaná ve vzdělávání dětí se speciálními potřebami, a tak jsem ráda, za tuhle pomoc. Pravidelně 1x v týdnu k nám jezdí speciální pedagog, co pracuje

s dítětem. Někdy přihlíží při výuce, někdy naslouchá práci asistenta s dítětem a v závěru si s naší holčičkou vždy sedne sám. To probíhá o přestávkách, nebo mimo výuku.“ (Hanka)

IV. Kategorie: Postoj k inkluzivnímu vzdělávání dětí s Downovým syndromem a vlastní sebereflexe

Kategorie zahrnuje následné kódy: pozitivní, neutrální, spíše negativní, negativní, žádná kvalifikace, mám kvalifikaci

Každý člověk i v profesi učitele má své subjektivní pocity. Je lidský faktor nemít dobrou náladu a občas reagovat nepřiměřeně. Avšak tyto neobvyklé reakce je třeba si uvědomovat a nenechat se ovlivňovat při vzdělávání a komunikaci s žáky. Stěžejní otázkou tohoto výzkumného šetření je postoj k inkluzivnímu vzdělávání dětí s Downovým syndromem. Zajímá mě, jaký mají opravdu na toto vzdělávání názor pedagogové, kteří jsou klíčovou osobou v životě dětí.

Marcela „Já sama jsem se začala zajímat o oblast speciální pedagogiky. Je to další svět. Děti s poruchami nebo se speciálními potřebami přibývá a ve školství je dobře mít vždy nadhled. Integrace byla takovou první kapitolou, jak začlenit tyto děti. Inkluzi považuji za přínos. Je to cesta. Cesta trnitá, ne vždy, ale je třeba zohlednit, jaké možnosti mají rodiče a jaký mají názor na vzdělávání. Pokud se rozhodnou dát své dítě do běžné třídy, pak já jako zaměstnanec školy, která toto vzdělávání umožňuje, to respektuji. Děti s Downovým syndromem mají jistou formu mentální retardace, a to znamená vzdělávat je dle jejich konkrétních potřeb. Na to kapacitu škola nemá. Pokud nemá dítě asistenta, je to spíše neuskutečnitelné přání, aby takové dítě povinnou školní docházku absolvovalo na Základní škole v běžné třídě. Bohužel.“ (Marcela)

„Nevím, jak to popsat. Inkluzi beru jako integraci. Víím, že to je často striktně oddělováno, ale v naší republice, když se podívám na nastavení státních orgánů a úřadů. No, a hlavně také finančních prostředků ve školství. Tak je zcestné mít několik dětí s jiným vzdělávacím plánem ve stejné třídě. Nemám na to kvalifikaci je to spíše mým koníčkem a taky spolupráce s asistentkou, se kterou si rozumíme je osvěžující. Jenže si nedovedu představit, kdyby tam ta asistentka nebyla. Nebo často slyším, že ti asistenti jsou vlastně přijatí jen po nějakém kurzu, a to přeci nestačí. Downův syndrom je hodně široký pojem. Každé dítě je úplně jiné. Na praxi při škole jsem ve školce potkala chlapečka, co skoro nemluvil. A tu, kterou učím teď, je upovídá a veselá holčička. Jsou to děti, nedá se to srovnávat. Děti s DS jsou čisté

dušičky, otevírají srdce a je radost s nimi pracovat. Náročné to je. (úsměv a oddechnutí) To neříkám, že není.“ (Hanka)

„Můj osobní názor je, že co se zrušily Zvláštní školy, jsou děti víc a víc hýčkaný. Všechny považujeme za děti se speciálníma potřebama. (Zdůrazněno) Downův syndrom je diagnóza a s diagnózou by děti měly být ve speciální třídě. Tam dostanou adekvátní pomoc a budou se k dětem chovat, jak potřebují. Například, když přizpůsobí rychlost vzdělávání, způsob atd. Děti na Základních školách jsou už teď nesoustředěný, a když se tam objeví, byť jen jeden, co vyžaduje jiný přístup, chtějí to taky. Myslí si, že je to normální. Kdyby ve třídě bylo 10 dětí a jeden asistent. Tak to usměrníme. Takhle to prostě nejde. Když máme ve třídách přes 30 dětí. Já s tím nesouhlasím. (řčeno s důrazem a mávnutím ruky) Něco jinýho je, když dítě je tělesně postižené, ale dítě mentálně by v běžné třídě být nemělo. Já dělám, co umím. Asi bych mohla svou iniciativu zvýšit. Vždycky to jde, žejo..ale já se cítím nedoceneně a neohodnoceně. To je celý.“ (Petra)

„Proti inkluzi dětí s Downovým syndromem nejsem. Je to, ale trend hrozně nedotáhnutý. Všude se mluví o inkluzi jako perfektní nástroj vzdělávání, ale vždyť na to nejsou lidi. Učitelka se standardním počtem žáků – například já mám ve třídě 27, nemůže vytvořit příznivé podmínky při hodinách.“ (Zdeňka)

V. Kategorie: Možnosti a limity inkluzivního vzdělávání dětí s Downovým syndromem

Kategorie zahrnuje následné kódy: žádné, široké, nedostatek možností, limit

Naše poslední otázka nám ukáže, jak jsou pedagogové informováni. Zda-li využívají možností, které inkluzivní vzdělávání přináší a naopak, kde je opravdu limit tohoto vzdělávání. V rámci kooperace se speciálně pedagogickým centrem, či pedagogicko-psychologickou poradnou, sociálními pracovníky a speciálními pedagogy.

„Možnosti, hm. Všeobecně, nekonkrétně, vidím možnosti v inkluzi jako možnost se začlenit, učit se nápodobou a při lehčích mentálních dysfunkcích i možnost se vzdělávat plnohodnotně. To sice zní idylicky, ale ty limity, (zdůraznění zvýšením hlasu) ale vidím svítit červeně. Jejich hodně a tím pádem i možností, jak vzdělávat společně zdravé a postižené vidím podstatně méně. Jsou, ale nejsou k nim prostředky a čas.“ (Petra)

Učitelka Marcela vidí problematiku trochu jinak. *„Možností, je vždycky hodně. Záleží na tom, jestli je chceme vidět. Samozřejmě také záleží na finančních prostředcích a těch je nedostatek. Nejedná se pouze o materiální věci, ale dostatečné vzdělání všech působících*

na dítě. Možností je dle mě široké spektrum, můžeme se obrátit na odborníky, zapůjčovat kompenzační pomůcky, ale je to vše ohraničené časově. Asistenta také dítě nemá navždy. Pomůcky se mění dle věku a potřeb výuky i žáka. Speciální pedagog může docházet do třídy, ale také s dítětem nesedí v jedné lavici. V tom vidím ty limity.“ (Marcela)

„Přijdu si trochu pesimistická. Ale tak to není, mám špatnou zkušenost s asistentem a tím celým průběhem. Pokud dítě mělo asistenta, který se mu věnoval a věděl, jak s ním pracovat, je to vážně dobře. Využívali různých pomůcek při výuce a prospívalo vcelku dobře. Ale ta podstata, jak se s dětmi baví, hraje si, směje se a začleňuje se? To tam nebylo a proč ne? Dle vlastní zkušenosti v semináři jsem tak nabyla dojmu, že existují odborníci, na které se můžeme obrátit, ale kolik jich tam je? Kolik škol je momentálně v inkluzi? Limitem, je celá inkluze. Kdy není dotaženo financování pomůcek, učitelů, asistentů i prostředí ve kterém je dítě vzděláváno.“ (Zdeňka)

„V první řadě bych se vyjádřila k možnostem. Možnost mít dítě ve třídě s Downovým syndromem, je přínosem nejen pro ně samotné. Vidím, jak se ostatní děti snaží pochopit chování a rozdílnost této holčičky. Ví, že je svým způsobem jiná, tuhle individualitu respektují, chovají se k ní hezky a pomáhají jí. Učí to nás všechny k větší toleranci. (úsměv) Ví, že když se jednalo o přijetí této holčičky, tak jsme s vedením školy a rodiči dlouze debatovali o možnostech. Zažádali jsme o vytvoření pracovního místa pro asistentku a zařídili jsme dostatek učebních a kompenzačních pomůcek. Rodiče v možnostech hrají obrovskou roli. Limitem vnímám stále nízké finance pro přizpůsobení jiných prostorů, a ne pouze třídy, také cítím limit s přibývajícím věkem této dívky.“ (skleslá ramena) (Hana)

Kategorie – rodič

- I. Kategorie: Postoj k inkluzivnímu vzdělávání
- II. Kategorie: Cesta k inkluzi a její kroky
- III. Kategorie: Vztahy s Vaším dítětem s asistentem pedagoga a třídním pedagogem
- IV. Kategorie: zkušenost se speciální třídou
- V. Kategorie: Vliv inkluzivního prostředí a speciální třídy na Vaše dítě s Downovým syndromem

V následujících kapitolách, se pokusím na základě techniky vyložení karet shrnout to nejpodstatnější z každé uvedené kategorie. Do kategorií byly zařazeny pouze ty, které se vztahují k stanoveným výzkumným otázkám, jež nám pomohou naplnit cíl této práce.

I. Kategorie: Postoj k inkluzivnímu vzdělávání

Kategorie zahrnuje následné kódy: příznivý postoj, polotovar, nedostatky, nefunguje to, nechce se

V počátku rozhovoru mě nejprve zajímal osobní názor rodičů na proces vzdělávání, čímž je inkluze. „Dříve jsem viděla inkluzi jako obnovu integrace, jako směr, kterým se školství vydává a byla jsem za to ráda. Protože mám holčičku s DS. Verunka je velmi šikovná holčička, je důležitá míra trpělivosti a trochu se bojí lidí. Trvá jí, než si zvykne na nové tváře, ale když se tzv. ledy prolomí, je přátelská. Určitě je inkluze ve světě úplně jinde. Tady je to takovej polotovar, ve kterým chybí spoustu přísad, aby to opravdu fungovalo.“ (Veronika)

Podobný názor na to mají i další rodiče. „Uf, inkluze. V našem spolku je to to nejčastější téma (smích). Společně diskutujeme a vyměňujeme si poznatky, dokonce se snažíme o vytváření dokumentu, který bude sloužit k lepšímu přístupu na školách k našim dětem. Já bych si moc přála, aby naše Kamilka byla ve funkčním procesu inkluze. Dlouho jsme bojovali s manželem, aby to tak bylo. Vytvářeli jsme podmínky k tomu, žádali jsme o asistenta, spolupracovali s odborníky. Ale asistentů je nedostatek, té byrokracie kolem toho a počet dětí ve třídách je tak vysoký, že Kamilku jsme museli dát do speciální školy. Takže inkluze? Tak za 10 let (pomlka)...možná“ (Lenka)

Lenka se u této otázky rozpovídala, sama je zastáncem inkluzivního vzdělávání a trápí jí, že svou dceru díky nefunkčnosti musela ze ZŠ odebrat.

Další z rodičů dle slov maminky měli štěstí na výběr školy. „Jojo, čekala jsem, že se zeptáte na tuhle otázku jako první (smích) já inkluzi podporuju! Než se mi narodila Johanka s DS, tak jsem znala integraci jako pojem ve školství a více jsem se nezajímala. Klapky na očích. Klasika. Spolek rodičů nás hodně posunul a věděli jsme kam se obrátit, takže naše malá je ve 2. třídě v běžné třídě. Měly jsme štěstí na kolektiv ve škole.“ (Olga)

Jana se vyjádřila k inkluzi velmi pozitivně. „Chyba není v inkluzi, třeba, že by byla naprosto nepřístupná všem nebo byla nefunkční. Inkluze sama o sobě je skvělá. (nadšení) Mezery jsou ze zkušenosti spíše v pedagogích, kteří výuku nemají pod kontrolou a nezvládají ji.“ (Jana)

Jediný muž, který se do tohoto výzkumu zapojil je tatínek chlapce s DS. „Hodně jsem cestoval a měl jsem to štěstí a měl šanci se podívat do školy v zahraničí. Ředitel školy považoval žáka, který je integrován za „jejich“ žáka. Nedělal rozdíl a hledal východiska. Jednal a závěrem bylo dostatek pomůcek, snížení žáků ve třídě a personální zajištění. U nás se stále jedná a jedná, diskutuje a diskutuje. A pokud není akce, není ani reakce. Učitelé

se bojí, že žáci budou mít újmu. Nevidí v tom možné varianty, ne všichni, samozřejmě.“
(Petr)

II. Kategorie: Cesta k inkluzi a její kroky

Kategorie zahrnuje následné kódy: dlouhá, trnitá, snadná

Jaká byla cesta k cíli, jenž nazýváme inkluzivní vzdělávání dětí s DS? „Docházíme od narození se synem do SPC, kde jsme školní docházku konzultovali průběžně. Se sociální pracovníci jsme navštívili školu, která je blízko našeho bydliště. Kvůli našim zaměstnáním jsme si nemohli dovolit, školu na druhé straně Prahy. Dalším krokem byla konzultace se speciálním pedagogem a také psychologem, které nám zařídili v SPC. Vypracovali individuální vzdělávací plán a Petřík nastoupil do školy.“ (Petr)

V souvislosti se spolkem rodičů, byly odpovědi opět podobné. Cestu, kterou rodiče absolvovali, byla díky SPC téměř stejná. *„Když se Kamilka narodila, dostali jsme u lékaře brožurku s různými radami. Jedna z nich byla na SPC. Tam jsme samozřejmě okamžitě mířili. Každá pomoc se hodila. V SPC nám hodně pomohli, byli ochotní. Hovořili s námi o krocích, i co se týká školy. Když nad tím přemýšlím zpětně, škola byla tím, kdo měl pravomoc ke zřízení AP. To se však nestalo.“* (Lenka)

„Díky mojí práci (asistentka pedagoga) jsem věděla, kam se obrátit. V PPC jsme dostali do ruky vypracovaný IVP, který byl vypracovaný na míru Karolínky. Do školy nastoupila veselá. Karolínka je živá, nedokáže být chvíli v klidu.“ (Jana)

„Musím přiznat, že ten začátek byl pro mě vážně to nejhorší období. Jestli dát svou dceru do Speciální školy, nebo do běžné školy. U doktora jsem se dozvěděla o SPC a tam jsem se potkala s maminkou jiné holčičky s DS, což tenkrát byla pro mě velká úleva, že nejsme jediný na světě (úsměv). Ta mi řekla o spolku. Úplně to změnilo moje uvažování a neexistovala jiná možnost než být v běžné škole. No, a tak když to začalo být aktuální, dali jsme hlavy dohromady se specialisty a Verunka nastoupila do školy.“ (Veronika)

„To je vážně dlouhý příběh. Já jsem si myslela, že máme doma „Downičku“ a jiná možnost než, že bude ve speciální škole není. (Smích) Musím se smát, protože teď vše vidím celou tuhle záležitost jinak. A to radikálním způsobem. Poslouchala jsem doporučení v SPC a PPC a stejně jsem si to neuměla moc představit. Jednou jsme jely s Johankou na pobyt s rodiči dětí s DS. A tam při večerním posezení jsem konečně otevřela oči. Tenkrát jsme s přítelem řešili i rodinné záležitosti, a tak jsme se snažili se sociální pracovníci o to, abychom měli

školu co nejbliž k domovu. Ředitelka školy se zachovala opravdu mile a než Johanka nastoupila do školy, měli jsme možnost se seznámit s jejím AP.“ (Olga)

III. Kategorie: Vztahy s Vaším dítětem s asistentem pedagoga a třídním pedagogem

Kategorie zahrnuje následné kódy: hrozná zkušenost, výborná zkušenost,

Na základě dosavadního průběhu rozhovorů se dostáváme do fáze, kdy nám rodiče dětí s DS hlouběji přiblíží inkluzi v praxi. Jak spolupracují pedagogové s rodiči a jaké vztahy má dítě s AP či přímo třídním učitelem?

„Hřebíček na hlavičku. Petříka jsme si vyzvedávali každý den ve škole. Situací tak bylo mnoho, kdy mohlo dojít k interakci s námi. Přišlo mi, že učitelka předávala plnou kompetenci na asistentku, a tak jsme z největší části komunikovali s AP. Ta byla kvalifikována, s Petříkem ve škole trávil nejdelší čas a viděli jsme výstupy. Ty se nám zdáli přiměřené. Po půl roce, kdy jsme zhodnocovali s odborníky pokroky Petříka, jsme zjistili, že pomůcky, které Petřík potřebuje, škola nedokáže zajistit. Paní učitelka byla více méně nezainteresovaná osoba, což byla největší chyba. Když jsme přicházeli do třídy, nikdy jsme syna neviděli ve společnosti jiných dětí. Na konci roku, jsme nepozorovali žádné posuny, byl více tichý až antisociální. Rozhodli jsme se tedy se dál netrápit, a to především Petříka, ve společnosti dětí ve spolku je Petřík „rošťák, prostě kluk“ (smích) a s dětmi si hraje více méně standardně jako ostatní děti v jeho věku.“ (Petr)

„Já se musím opakovat, my fakt měli štěstí na školu. Tím myslím na AP a třídní učitelku. Jsou to mladé slečny, které se doplňují. Asistentku naše malá miluje. Doma pořád o ní mluví, vítají se objetím. Děti také reagují dobře na Johanku.“ (Olga)

„Záhadou, jsme my nedostali asistenta. Tudíž nedokáží hodnotit neexistující vztah. Třídní učitelka je laskavá a vstřícná. Díky ní jsme také Kamču nechali na ZŠ 2 roky. Škola se k tomu stavěla různým způsobem, i když třídní učitel byl vstřícný, závisí to na dle mého názory vždy na řediteli školy. Ten s námi zpočátku spolupracoval, ale po nějakém čase jsme se dozvěděli přímo od něj, že nedostal dotaci na asistenta. Tak jsme se snažili o přidělení jiným způsobem. To jsme si opravdu zkusili. Jediná varianta byla, že si budeme platit osobního asistenta sami. Já jsem v ten rok otěhotněla a platit ze svého platu, půlku asistentovi, na který máme nárok nepřípadalo v úvahu. (oddychla si) S třídní učitelkou jsme měli vážně příjemný vztah. Kamilku měla moc ráda, byla to taková hodná paní, co měla srdce na správném místě.“ (Lenka)

„S třídní učitelkou jsem vycházela celkem dobře. Nikdy nedávala najevo emoce, byla to taková profesionálka. Hodnotila výkon Verunky asi nadsazeně. Asistent Verunky byla mlad'oučká holka. Když jsme si povídaly tak jsem si říkala, že ona snad nemůže být ten, kdo s Verunkou tráví celý den i podle těch výstupů. Ona byla hodná, starala se o ní. Trochu možná přehnaně, jako ve školce.“ (Veronika)

Poslední maminka Jana nám poví svůj názor na fungování pedagogů a vztahy, které se mezi nimi a jejich dcerou Karolínkou vytvořili. Jelikož bývalou třídní učitelku Kateřinu se nám nepodařilo zastihnout, můžou být tyto odpovědi, alespoň přibližným ukazatelem. „Říká se, že vztahy jsou složité. Nemyslím si to. Bud' chcete s lidmi kolem sebe vycházet anebo ne. Bud' chcete lidem pomáhat anebo ne. Třídní učitelka je pro děti vzorem a asistentka je oporou. Tak to chápu jako rodič a řídím se podle toho i ve své práci. Třídní učitelka byla starší paní, která tyto změny jako je integrace nebo inkluze nechtěla chápat. Nedokázala rozdělovat pozornost a způsob vyučování. Asistentka je pomocníkem pedagoga. Ta není tím, co určuje tempo ve všech ohledech. Komunikace mezi nimi asi taky moc nefungovala. Nikam se téměř neposouvali. Karolínka je vážně živel, miluje hudbu a tanec, ráda si hraje a povídá. Samozřejmě ve škole musí dodržovat režim, a to je unavující pro každého nejen pro dítě, znáte to. (smích) Karolínka vždy řekne, co si myslí. Někdy přišla a na otázku co paní učitelka a jak dnes bylo ve škole odpověděla: „paní učelka, zlá. Nemám paselky.“ (smích). Karolínka ráda kreslí, asistentka jí ulevovala tím, že když byla v hodině unavená, mohla výuku přerušit a na chvíli si kreslit. A paní učitelka jí vzala pastelky.“ (Jana)

IV. Kategorie: Zkušenost se speciální třídou

Kategorie zahrnuje následné kódy: máme zkušenost, žádná zkušenost, dobré rozhodnutí

Dle dosavadních odpovědí rodičů dětí s Downovým syndromem se dostáváme závěru, že jsou 4 z 5 dětí momentálně v prostředí jiném, než je Základní škola.

„Já jsem po dvou letech docházky na ZŠ a konzultacích Verunku dala do praktické školy. Takže, ano zkušenost máme. A jsem klidnější“ (Veronika)

Jediná maminka odpověděla, že má nulovou zkušenost se speciální třídou. „Zatím nemám žádné zkušenosti se speciální třídou. Johanka je v úplně běžné třídě, jsem za to ráda. Uvidíme, jak to bude do budoucna.“ (Olga)

„Ano, Kamču jsme ze ZŠ odebrali a teď chodí do speciální školy. Je pravda, že s tím trochu bojuju, ale vzhledem k okolnostem, není jiná možnost.“ (Lenka)

Další dvě odpovědi rodičů, potvrzují zkušenost. „Ano, naše Kája nyní dochází do praktické školy do 3. Třídy. Je to super.“ (Jana)

„Ano, jak jsem již zmínil. Do speciální třídy, chodí Petřík 1.rokem. Je to opravdu jiný. (odmlka). Je to živější, otevřenější, řekl bych, že se cítíme bezpečně, protože ta komunikace je úplně někde jinde a víme, co se v té škole děje.“ (Petr)

V. Kategorie: Vliv inkluzivního prostředí a speciální třídy na Vaše dítě s Downovým syndromem

Kategorie zahrnuje následné kódy: pozitivní vliv, pokrok, osvobození

Když nefunguje jedna cesta, můžeme se vydat druhou. Jak vnímají rodiče prostřední speciální třídy na své dítě s Downovým syndromem? Srovnávají se Základní školou?

„Verunka je tichá, tak jak jsem už řekla, s dětmi ze spolku taková není. Byly jsme se jen podívat na dvě hodiny v týdnu v praktické škole, a když jsem viděla, jak na ostatní děti reaguje a oni na ní, cítila jsem, že to je správně. Verunka chodí do 3.třídy, ve třídě mají 6 dětí. To jsou úplně jiné počty. To rozhodnutí bylo osvobozující jak pro Verunku, tak pro mě.“ (Veronika)

„Běžná třída nás hodně naučila. Děti Karolínku měly moc rádi. Dodnes zveme na její narozeniny dvě spolužačky. Třída je smíšená postižením (PAS, DS, DMO, a ještě minulý rok dívka bez postižení) Převážně všechny děti mají LPM, děti jsou 4, mají 1 učitelku a 1 asistentku. Ve třídě je výborný kolektiv, pracují dohromady a dcera je opět součástí celku! Se spolužáky se stýká i mimo školu. Je to skvělý.“ (Jana)

„Vidíme zatím samá pozitiva, oproti zkušenosti se ZŠ, to nemůžeme posoudit zcela objektivně. Každý rodič má na své dítě určité nároky. Můj jediný syn, nepůjde v mých stopách a zubař z něho nebude. To člověk musí přijmout a smířit se s tím. Samozřejmě to nebylo hned, ale stojíme nohama na zemi. Když jako otec vidím syna spokojeného, je to výhra. Má kamarády to je pro sociální adaptaci a jeho rozvoj velmi důležité a vlastně to je, to nejdůležitější.“ (Petr)

„Kamilka je, Spokojená, má tam kamarády. Počty žáků na třídě se nedají srovnat! (s důrazem) To je až do nebe volající! Tak v tomhle ohledu se nám ulevilo to určitě ano. Kamilka se do školy těší. Vypráví a vypráví. To je pro mě jakožto příznivcem normálního vzdělávání útechou. Ty pokroky.“ (Lenka)

„Tu zkušenost, jak ovlivňuje speciální třída naše dítě, nemáme. Inkluzivní vzdělávání na Johanku působí skvěle. Řečovou vadu společně se speciálním pedagogem postupně zlepšují. Třídní učitelka s asistentkou výuku mají přizpůsobenou věku. Je to taková škola hrou. Když čtou, nečtou jen tak v lavici, tím nemá ani jedno dítě strach, i naše Johanka čte ráda. I přes její vadu. To, že má kolem sebe zdravé děti, jí posilňuje. Také jí to učí správného chování. Někdy se zasekne a jako i obvyčejně zdravé děti se dloube v nose. Spolužáci ji třeba upozorní. Někdy jí zatleskají za krásně nakreslený obrázek, nebo za dobře přečtená slova. Nevím, jaké by to bylo, kdyby byla mezi dětmi třeba i s těžšími poruchami.“ (Olga)

2.4 VÝZKUMNÁ ZPRÁVA

Do výzkumného šetření bylo zapojeno 5 učitelek z běžných Základních škol a 5 rodičů dětí s Downovým syndromem. Jednu z učitelek se nám nepodařilo zastihnout a jedna učitelka byla ochotna vyjádřit se pouze k několika otázkám. V závěru se nám podařilo jí rozmluvit a nezodpověděla mi pouze dvě otázky, z nichž jedna byla použita do výzkumného šetření. Učitelky mají různou délku praxe, během rozhovorů byly zaznamenány společné postoje a názory k daným otázkám. Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaké jsou postoje pedagogů k inkluzi dětí s Downovým syndromem a jaký tento postoj má dopad na děti s DS. Rodiče, kteří byli do tohoto šetření přizváni nám poskytnou určitý pohled na tyto postoje a jakým způsobem ovlivnili vzdělávání jejich dětí i z druhé strany. Spolupráce mezi rodičem a školou by měla probíhat pravidelně, s respektem, pochopením a na přátelské úrovni. Jistý etický kodex je tímto důkazem. Rodiče vidí největší překážkou v praxi inkluzivního vzdělávání právě samotný přístup pedagogů, nedostatek vzdělání pedagogů a asistentů pedagoga. Velmi negativně hodnoceno počet žáků na třídě. Čímž se v tomto rodiče s pedagogy v odpovědi shodují.

Na začátku šetření bylo položeno 9 specifických otázek a několik doplňujících. (viz. Příloha – ukázka rozhovoru) Výzkumné otázky, jež jsme si stanovili na začátku, pro přehlednost zde uvádím ještě jednou.

Výzkumné otázky

1. **Zmapovat** zkušenosti pedagogů s inkluzí dětí s Downovým syndromem v běžné třídě na Základní škole.
2. **Zachytit** jejich názory na inkluzi dětí s Downovým syndromem v běžné třídě na Základní škole.
3. **Zjistit** co při práci s dítětem s Downovým syndromem prožívají a jakým způsobem se na práci s dítětem DS **připravují**.
4. Jaké formy pedagogické podpory učitelé **využívají** pro práci dětí s Downovým syndromem.

V následujících kapitolách se pokusím podrobněji popsat postoje pedagogů na základě položených specifických otázek, jež nám pomohli k pochopení celé problematiky a odkryly nám odpovědi na výzkumné otázky.

1. **Zmapovat** zkušenosti pedagogů s inkluzí dětí s Downovým syndromem v běžné třídě.

Z výzkumu vyplynulo, že učitelky běžných Základních škol v Praze mají vlastní zkušenost s výukou dětí s Downovým syndromem. Jedna z učitelek má také zkušenost mimo výuku dětí s DS na Základní škole, působila jako asistentka dítěte s poruchou autistického spektra ve speciální třídě. Díky této profesi nabyla zkušeností i s dětmi s DS. Absolvovala kurz speciální pedagogiky v rámci celoživotního vzdělávání. Její přístup je pozitivní a z její interpretace je zjevné, že její vyrovnanost pramení mimo jiné také právě z doplnění kvalifikace oboru speciální pedagogiky a zájem o ni. Dále jsou zkušenosti z různých důvodů spíše negativní. Vlastní zkušenost pedagogové popisují jako fakt, který se jednoduše stal. Je zřejmé, že jako zaměstnanci školy respektují její rozhodnutí. Z rozhovoru s nimi jsme vyzorovali, že pedagogové se necítí maximálně zúčastnění v tomto procesu vzdělávání. Na obtíž dle slov učitelky je právě asistent, který paradoxně všem včetně této učitelky ve výuce a při práci dětí s DS chybí a je velmi důležitou osobou v tomto procesu.

2. **Zachytit** jejich názory na inkluzi dětí s Downovým syndromem v běžné třídě na Základní škole.

Výzkum prokazuje, že při procesu nazývaném inkluzivní vzdělávání se učitelky cítí jistým způsobem nedoceneně. Mají pocit, že si zvolili cestu učitele v běžné třídě, běžných dětí. Ve své třídě budou rozhodovat o výuce a metodách sami, tudíž obraz vyučující děti se speciálními potřebami, společně za zády asistenta pedagoga je pro ně vlastně nepředstavitelný. Z toho také vyplývá, že velmi důležitým aspektem je nejen postoj k inkluzi dětí s Downovým syndromem, ale inkluze obecně. Učitelky se ve svých odpovědích shodují, že jejich přístup je pevně spjat s překážkami v samotné praxi. Počet ve třídách se nesnížil, což má za příčinu, že učitelky mají pocit, že na vše mají málo času a nemohou splňovat potřeby dětí s DS. To také souvisí s přípravami, kterým se dále budeme věnovat, ve výzkumné otázce níže, která má přesně za úkol zkoumat přípravy učitelů na práci dětí s DS. Učitelky také popisují problém v nedostatečných finančních prostředcích. Opět zmiňovaný nedostatek kvalifikovaných asistentů pedagogů (**paradox**). Dle rozhovoru s učitelkami můžeme za další překážku vyhodnotit nedostatek kompenzačních pomůcek. V neposlední řadě, můžeme považovat za frekventované téma – široká veřejnost. Učitelky se nechávají ovlivnit tím co slyší. ... „*Jejich opravdu nedostatek, co jsem slyšela od jiných kolegyně z jiných škol*“ ... Nemůžeme v rámci našeho šetření potvrdit či vyvrátit tento názor, tato učitelka má přístup k inkluzi velmi pozitivní, je to způsobené právě přívětivým

kolektivem, školou a prostředky, které mohou využívat při výuce dětí, a to konkrétně i holčičky s DS v běžné třídě. Postoj pedagogů k inkluzi hodnotí rodiče jako typ jejich vlastního charakteru. *„Říká se, že vztahy jsou složité. Nemyslím si to. Bud' chcete s lidmi kolem sebe vycházet anebo ne. Bud' chcete lidem pomáhat anebo ne. Třídní učitelka je pro děti vzorem a asistentka oporou. Tak to chápu jako rodič a řídím se podle toho i ve své práci.“*

V rozhovoru také byl zaznamenán názor učitelky, který je jistým vodítkem k postoji, které zkoumáme. *„Děti, kteří mají speciální potřeby, jsou narušiteli pro zdravé děti. Chtějí také speciální přístup, chtějí více pozornosti a také jejich vzdělávání a koncentrace klesá.“* Pokud učitelka vnímá dítě s DS jako narušitele, nemůže se na něj dívat jako na žáka, který je schopen být součástí kolektivu.

3. **Zjistit**, co při práci s dítětem s Downovým syndromem prožívají a jakým způsobem se na práci s dítětem DS **připravují**.

Výzkumné šetření mělo za úkol zjistit, jaké mají pocity pedagogové při práci s dětmi s Downovým syndromem a jakým způsobem se na práci s těmito dětmi připravují.

Vnímání vlastních pocitů je velmi důležité. Můžeme později provádět svou sebereflexi a zjistit, do jaké míry byli relevantní. Na základě prvního dojmu si lidé často vytváří názor. Ten se může postupně měnit, záleží na jeho míře a síle. Role učitelky by měla být nestranná a také objektivní a spravedlivá ke všem žákům. To zní téměř idylicky, charakteristické znaky člověka, jeho jednání a postoj k určitým situacím či jedincům je stále lidský faktor, který nemůžeme předem předurčovat. Jak jsme již zmínili, všechny učitelky mají zkušenost s dětmi s DS.

Obecně prožívali obavu, cítit obavu je běžný proces uvnitř každého člověka. Je to pocit, který v nás vyvolává nová situace, ve které se nacházíme. Učitelky pociťovaly strach, který je ovlivnil na tolik, že se upnuly na překážky a na to, co je špatně. Tento fakt jim zabraňuje vidět nastalou situaci objektivně, nezúčastněně a přistupovat k ní s nadhledem a chutí něco změnit. Dále je zde také vize *„těžké trnité cesty a velké dřiny“*, čímž si predikují nemožnost uspět a rovnou tuto cestu neabsolvují. Jedna odpověď učitelky, kterou můžeme zhodnotit jako, velmi pozitivní byla *„Vzbuzuje to ve Vás hrozně emoci. Když s nimi chvíli jste, přijde najednou taková vlna lásky, nevím, jak to popsat.“* (sentimentální smích). Zde můžeme vidět, vlastní reflektování emocí učitelky, která jako jediná má stále ve své

třídě dítě s DS. Můžeme tedy zhodnotit, že pokud učitelky mají otevřené srdce a svou mysl a vstupují bez domněnek do nové situace, pak jim tento přístup vrátí i samotné děti.

Z uvedených pocitů vyplývá, že učitelky zúčastněné výzkumného šetření obecně přistupovaly k procesu inkluzivního vzdělávání dětí s DS negativně či neměly po svém boku oporu na pozici asistenta pedagoga. Toto nám potvrdili i rodiče dětí s DS. Důkazem může být jediná docházka dítěte v běžné třídě Základní školy. Pocity také ovlivňují další postupy při procesu vzdělávání to se pokusíme popsat následně.

Individuální vzdělávací plán je základem vzdělávání dětí s DS. Ten učitelky ve spolupráci se SPC vypracují a dále se s ním pracuje. Zajímalo nás, jak chápou své pravomoc a kompetence v inkluzivním vzdělávání v případě přítomnosti asistenta i bez ní. Můžeme konstatovat, že učitelky své kompetence zcela neznají, či je nenaplnují. V jednom případě učitelka bez asistenta pedagoga s dítětem pracovala sama, na práci s dětmi se připravovala taktéž sama. S pomocí SPC tuto úlohu naplnila, do jaké míry nelze posoudit. Opět se zde potvrzuje pozitivní postoj pedagoga, jeho zájem a vlastní iniciativu. V dalších rozhovorech jsme zjistili, že učitelky opravdu spolupracují úzce s asistentem pedagoga. Také je zde, ale naprostý protiklad, a to je případ, kdy celá příprava je v rukou asistenta pedagoga a tím je komplexnost inkluze zcela narušena. Výjimečným případem je doslova improvizace, kterou popsala jedna z učitelek.

4. Jaké formy pedagogické podpory učitelé **využívají** pro práci dětí s Downovým syndromem.

Z výpovědí učitelek v rámci výzkumného šetření nám vyplynulo několik forem pedagogické podpory, kterou využívají a také její frekvenci. Učitelky obecně ví, že jeden ze subjektů, kam se mohou obrátit s dotazy a prosbou o pomoc je právě Speciální pedagogické středisko, plné speciálních pedagogů a odborníků a využívat podpory Psychologicko-pedagogické poradny. Učitelky tyto možnosti do jisté míry využívají. Udávají frekvenci přítomnosti speciálního pedagoga přímo v jejich třídě, který pracuje s dítětem s DS ve výuce i mimo ni. Je to pravidelná spolupráce, při níž dochází k možnému prostoru konzultace s danými problémy. Učitelky, se kterými jsme měli možnost spolupracovat v rámci této práce, jsme přirozeně získali data, které potvrzují nedostatek informací, jak postupovat při komunikaci s těmito subjekty, ve výuce dokonce i s rodiči či dalšími odborníky. Polovina dotazovaných využívá pomoci SPC či PPC, také však údajně dochází ke spolupráci, která je z jejich pohledu nedostatečná. Udávaná dlouhá administrativa a čekací doba, je spíše překážkou,

a tak se učitelky s žádostí o pomoc obrací na tyto speciální střediska méně a snaží se svépomocí vyřešit své problémy uvnitř třídy. Tím je také spjata pravomoc učitelek. Většina nabyла dojmu, že není v jejich kompetenci plně zasahovat do vzdělávání dětí s DS v případě, že mají svého asistenta. Necháávají výuku v rukou asistentů, přičemž dochází opět k **paradoxu**, jelikož sami uvádí, že mají nedostatečné vzdělání a nejsou v jejich očích způsobilými osobami ve vzdělávání dětí na Základní škole. Důkazem také jsou semináře, které jsou nutnou složkou neustálého doplňování vzdělání všech působících se na dítě. Při těchto seminářích, které sami učitelky uvádějí došlo k minimálnímu počtu absolvování za rok. Učitelky také přiznaly, nezáměr svého sebevzdělávání. Neztotožňují se procesem inkluze na Základních školách a také to vede neúspěšnosti tohoto začleňování. Důvodem proč je údajná neinformovanost tak velká, může být nedostatečná aktivní spolupráce uvnitř školy. Je zde tedy chyba na straně školy? Během tohoto šetření bohužel nedošlo, ke kontaktu s žádným ředitelem, a tudíž nám tato otázka zůstává nezodpovězena.

2.4.1 VLASTNÍ NÁVRH A DOPORUČENÍ

Záměrem průzkumu bylo zjistit, jaké mají postoje pedagogové v inkluzi dětí s Downovým syndromem a jaké tyto postoje mohou mít dopady.

Zjistili jsme, že ve zkoumaných případech je pouze jedna dívka s DS aktuálně v inkluzivním procesu vzdělávání. Rodiče uvedly důvody k odnětí dětí z běžné třídy Základní školy. Mezi ně patřil negativní postoj pedagogů dále se shodovali s pedagogy, kteří se staví negativně k celému procesu inkluzivního vzdělávání, a to z důvodu např. vysokého počtu žáků ve třídě, nedostatek kvalifikovaných asistentů apod.

Z hlediska profesní přípravy a rekvalifikace jsme, a na základě rozhovoru zjistili, že učitelky jsou ve vlastním rozporu. Tvrdí, že nemají dostatečné vzdělání a problematice výuky dětí s DS zcela nerozumí a neví, jak s dětmi pracovat a na druhé straně nevyužívají možnosti dalšího vlastního vzdělávání, které poskytuje např. SPC.

Pro zlepšení přístupů pedagogů k inkluzi dětí s DS:

- Úzká spolupráce pedagogů se SPC, PPC
- Být součástí výzev, které podléhají dotacím a souvisí se zlepšením materiálního vybavení ve škole a pomůcek
- Používat při výuce nové metody, které vylepšují didaktickou techniku

Ke zlepšení může dojít za předpokladu, že kromě vnitřního stimulu a změně vlastního postoje pedagoga dojde i ke změně některých zákonů MŠMT a vedení školy pochopí závažnost této problematiky:

- Snížení počtu žáků ve třídách
- Zajištění asistenta pedagoga dítěti
- Vymezení kompetencí pedagoga a asistenta pedagoga
- Pravidelné semináře a rekvalifikace
- Návrh pro vytvoření pracovního místa pro speciálního pedagoga ve škole

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaký mají postoj mají pedagogové k inkluzi dětí s Downovým syndromem.

Teoretická část bakalářské práce byla věnována vymezení pojmu Downův syndrom a charakteristika této diagnózy, dalším stěžejním bodem byla etiologie a formy Downova syndromu. V následujících kapitolách jsem se zabývala problematikou integrace, inkluze dětí s Downovým syndromem do běžných tříd Základních škol. V rámci této kapitoly poukazuji, na alternativní přístupy v procesu inkluzivního vzdělávání ve světě. Nedílnou součástí této práce je osobnost pedagoga, tou se také tato práce zabývá, s nimiž jsou také spojeny vhodné varianty inkluzivního vzdělávání.

V metodologické části práce byl použit kvalitativní přístup k výzkumu. V jedné části se zabýváme popisem a jeho zpracováním, následnou analýzou dat a samotné výsledky výzkumu. Sběr dat probíhal na základě polostrukturovaných rozhovorů. Účastníky výzkumu byly učitelky Základních škol a rodiče dětí s Downovým syndromem v Praze. Rozhovor mi poskytlo celkem devět respondentů. Při rozhovorech byly použity otevřené otázky, u kterých se dle situace přizpůsoboval obsah či formulace. Analýza získaných dat proběhla metodou otevřeného kódování a pomocí techniky vyložení karet, byla kompletně zpracována.

Z teoretických zdrojů plyne, že děti s Downovým syndromem tvoří velmi individuální skupinu. Práce s takovými dětmi je bezesporu těžká. Na pedagogy i děti jsou kladeny vysoké nároky. Učitelky běžných Základních škol, tedy inkluze dětí s DS považují za nepřipravený proces, díky kterým dochází k mnoha problémům, se kterými se potýkají. Nedostatečná zkušenost a kvalifikace, tak bychom mohli označit první překážku, o které učitelky v souvislosti s inkluzí hovoří. Učitelky prostřednictvím SPC mohou absolvovat školení a semináře a tím doplňovat své vzdělání či konzultovat konkrétní komplikace. Je zde však vysoká absence, to můžeme přisoudit k nedostatečné informovanosti učitelů, nebo také nezájmu ze strany učitelek. Spolupráce se SPC je nadějí pro učitele i rodiče. Vzhledem k odpovědím, vyplývá subjektivně z hlediska učitelek spolupráce ze strany SPC jako nedostatečná. Většina s tímto centrem komunikuje prostřednictvím telefonu to je však zdlouhavé a není tak k dispozici okamžité řešení problému. Učitelky potvrzují, že dětem s DS se vždy tvoří individuální vzdělávací plán. V souvislosti kooperace k tomuto dokumentu je zřejmé, že učitelky nejsou schopny samostatně tento dokument vytvořit.

Protože mají zkušenost pouze s RVP. Pozitivním zjištěním je, že k této spolupráci u všech případů došlo. U všech dotazovaných učitelek kromě jedné, jsme důležitost asistenta pedagoga potvrdili. I v případě, že asistent nemá dostatečné vzdělání jeho přítomnost je neoddělitelnou součástí ve vzdělávání dětí s DS. Postoje pedagogů k inkluzi dětí s DS jsou kladné, negativní i neutrální. Musíme zde zohlednit prostředí školy, možnosti učitelů, anamnézu dítěte s DS, kooperaci s rodiči a také v neposlední řadě osobnost učitele.

Rodiče nám poskytli své vlastní názory a zkušenosti s inkluzí, zmínili nedostatky, jak na ně působí samotní učitelé a asistenti. Vybraná skupina rodičů jsou zastánci inkluze, ale také mají střízlivý a objektivní pohled na celou situaci. Čtyři děti z pěti dochází do praktických či speciálních škol. Z rozhovorů s rodiči nepřímou i přímo vyplývá, že právě přístup učitelek či asistentů byl jeden z důvodů proč se rozhodli své děti s DS vzdělávat ve školách Praktických či Speciálních.

Rodiče dětí s DS, se navzájem znají, jsou členové spolku pro rodiče a přátelé dětí s DS. Sdílejí spolu zdravotní problémy, vyměňují si poznatky ve školském prostředí, tráví spolu poměrně velký čas na pobytech pořádanými samotným spolkem. Všichni jsou příznivci inkluze. I přestože jsou zklamáni dle jejich slov z nefunkčnosti tohoto procesu a důkazem je změna školy. Rodiče věří, že i když z dětí nebudou mít vítěze sportovních soutěží, operní zpěváky a matematické vědce, mohou prožít plnohodnotný život. Bude vždy záležet na spolupráci pedagogů, školy, rodiči a specializovanými centry plných potřebných odborníků. Socializace je proces nezbytně nutný pro celou společnost. Většina z maminek nám pověděla, několik příkladů, které nám nastiňují situaci: „*Důležitá je běžná komunikace mezi dětmi. Pochvala, či potlesk od vrstevníka, je jistým nezaměnitelným oceněním, které chápou i naše děti s DS. Každé dítě s DS je naprostým unikátem. Nepotkáte dvě stejné děti se stejnými projevy této genetické vady.*“ Při rozhovoru s rodiči jsme slyšeli spousty příběhů o tom, co jejich děti umí. Jak se dorozumívají. Jaké mají sny, co je baví, co umí, ale také co neumí, co jim nechutná a co je nebaví. Šance, kterou vidí v inkluzi, podporují, protože věří v jednotnou filosofii života. Je to naděje, že jejich děti nebudou vyčleněni z dětského hřiště a parku vedle domu a v místě bydliště si budou moci prožít svůj život plnohodnotně se svými přáteli a spolužáky.

Díky studiu jsem měla během tří let možnost v rámci praxe přijít do kontaktu v prostředí mateřské školy s dětmi s různými speciálními potřebami. To také byl jeden z důvodů, proč jsem zažádala v jedné Speciální mateřské škole o stáž. Rozdíl běžné MŠ a speciální MŠ, je jistým zrcadlem běžné ZŠ a speciální ZŠ. Často jsem si říkala, proč je inkluze u nás

různými odborníky kritizována. Při mé úzké spolupráci se spolkem v Praze, jsem měla možnost pochopit tyto děti i rodiče. Jejich příběhy jsou složité, vůbec ne jednoduché. Jsou doprovázeny zdravotními komplikacemi, sociálními neúspěchy i rodinnými zátěžemi. Díky této práci a výzkumnému šetření jsem pochopila i pedagogy, které mají nelehkou práci se zorientovat v prostředí uměle vytvořeném, bez plných funkčních prostředků k úspěšnému procesu nazývaném inkluze. Také jsem se však utvrdila ve svém názoru, že pokud opravdu chci dětem pomoci, být jistým vzorem a nepovažovat tuto profesi jako běžnou, nemohu hledat důvody proč konkrétní proces nejde, ale musím hledat způsoby, aby to šlo. Domnívám se také, že kdyby učitelům byla poskytnuta komplexní podpora, prostřednictvím speciálního pedagoga v každé Základní škole, učitelky by se mohly průběžně, a především kdykoliv obrátit s žádostí o radu odborníka. Tím by všem pedagogům umožnilo získat nadhled a důležitý odstup. Celá zodpovědnost na jejich bedrech jím často neumožňuje vidět situace objektivně a s chladnou hlavou. Poznání, že práce s dětmi s Downovým syndromem je velmi zajímavá a obohacující, by nebylo tak vzdálené. Děti s Downovým syndromem mě osobně naučily, nevnímat priority, který mají vnější stimul jako důležité. Materiální hodnoty nejsou nikterak vzácné, pokud se necítíme součástí společnosti a nedokážeme se radovat z maličností, které nám přinese běžný den.

Byla bych upřímně ráda, kdyby tato bakalářská práce byla určitým přínosem pro pedagogy Základních škol, pro rodiče dětí s Downovým syndromem, ale také pro ty, kteří slýchají o inkluzi a neznají její podstatu a chápu jí pouze jako překážku, pojem či imaginární proces.

RESUMÉ

Bakalářská práce s názvem – Postoje pedagogů k inkluzi dětí s Downovým syndromem se skládá ze dvou částí. Teoretická část je rozdělena do několika kapitol. První kapitola je soustředěna na charakteristiku Downova syndromu. Dále se věnuje etiologii a formám Downova syndromu. V teoretické části se postupně dostáváme k pojmům integrace a inkluze obecně a poté konkrétně na Základní škole. V závěru teoretické části se věnujeme postojům pedagogů, asistentů pedagogů a popisujeme na základě odborné literatury vhodné varianty vzdělávání. Ve druhé části této bakalářské práce, jež je praktická část, zobrazujeme výsledky výzkumného šetření. Snažila jsem se zjistit, jaký postoj mají pedagogové na běžných Základních školách na vzdělávací proces, jenž je právě inkluze. Zvolila jsem si kvalitativní šetření a pro sběr dat byly vyhodnoceny jako nejvhodnější polostrukturované rozhovory.

ABSTRACT

This Bachelor thesis deals with Pedagogue's position on the inclusion of Down's syndrome's children and also their opinions which are part and parcel of this issue. I divided this work into two parts. In theoretical part I pursue with characteristics of Down's syndrome, etiology and it's forms. Important terms as integration, inclusion as itself and also inclusion in primary school are subsumed as well. I chose the qualitative research in my practical part. For data collection I picked out relevant semi – built detect what stands and opinions the Pedagogues have, what they think about educational systém including the inclusion especially the inherent section of the partical part is an interview with parents of Down's syndrome kids.

SEZNAM LITERATURY

- 1) BAŃKA, J.: *Edukacja integracyjna szansą, ale dla kogo?* In Forum Oświatowe. **2001**, NR. 1, ISSN: 0867-0323
- 2) BARTOŇOVÁ, M. BAZALOVÁ, B. PIPEKOVÁ, J.: *Psychopedie. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, **2007**. 150 s. 2. Vydání. ISBN 978-80-7315-161-4
- 3) BAZALOVÁ, B.: *Role sociálních služeb v procesu inkluzivního vzdělávání*. In VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, **2007**. 98 s. ISBN 978-80-7315-163-8
- 4) BAZALOVÁ, B.: *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál, **2014**. 183 s. ISBN 978-80-262-0693-4
- 5) BAZALOVÁ, B.: *Vzdělávání žáků se speciálními potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: MU, **2006**. 188 s. ISBN 978-80-210-3971-1
- 6) BENDO VÁ, P. ZIKL, P.: *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, **2011**. ISBN 978-80-247-3854-3
- 7) ČADILOVÁ, V. ŽAMPACHOVÁ, Z.: *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s PAS*. Olomouc: UP, **2012**. ISBN 978-80-244-3377-6
- 8) ČERNÁ, M. a kol.: *Česká psychopedie: Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Karolinum, Praha, **2009**. ISBN 978-80-846-1565-3
- 9) HÁJKOVÁ, V. STRNADOVÁ, I.: *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, **2010**. ISBN 978-80-247-3070
- 10) HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ I.: *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, **2010**. 216 s. ISBN 978-80-247-3070-7
- 11) HARTOŠ, V.: *Downův syndrom? První pomoc. Příručka pro rodiče*. Brno: Oddělení dětské psychiatrie a klinické psychologie. **1995**. 38 s

- 12) HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál **2016**. ISBN 978-80-262-0982-9
- 13) HENDL, J.: *Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, **2016**. ISBN 978-80-262-0982-9
- 14) KOTRBA, T. LACINA, L.: *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu Barrister & Principal, **2007**. ISBN 978-80-87029-12-1
- 15) LANG, G. BERBERICHOVÁ, CH.: *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, **1998**. ISBN 807-178-144-4
- 16) LOUČKOVÁ, I. *Integrovaný přístup v sociálně vědním výzkumu*. Slon, 2010. ISBN 978-80-86429-79-3
- 17) MAŇÁK, J a ŠVEC, V.: *Výukové metody*. Brno: Paido, **2003**. ISBN 80-7315-039-5
- 18) MICHALÍK, J.: *Školská integrace dětí s postižením*. 2.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, **2000**. 15 s. ISBN 80-244-0077-4
- 19) MIOVSKÝ, M.: *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, **2006**. ISBN 978-80-247-1362-4
- 20) NĚMEC, J.: *Asistenti pedagogů*. In Průcha, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, **2009**. 502 s. ISBN 978-80-7367-546-2
- 21) PELIKÁN, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Karolinum, Praha 2011, ISBN 80-7184-596-8
- 22) PIPEKOVÁ, J. a kol.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, **2006**. ISBN 80-7315-048-4
- 23) PUESCHEL, Siegfried M.: *Downův syndrom pro lepší budoucnost: Metodická příručka pro rodiče*. Praha: TECH MARKET **1997**. 142 s. ISBN 80-86114-15-5

- 24) SELIKOWITZ, Mark.: *Downův syndrom*. 1.vyd. Praha: Portál **2005**. 200 s. ISBN 80-7178-973-9
- 25) ŠUSTROVÁ, Mária a kol.: *Diagnóza: Downov syndróm*. Bratislava: Spoločnosť Downovho syndrómu na Slovensku **2014**. ISBN 80-8046-259-3
- 26) ŠVARCOVÁ I.: *Mentální retardace*. Portál, Praha **2006**, ISBN 80-7178-973-9
- 27) ŠVAŘÍČEK R.: Šeďová K. a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál, Praha **2007**, ISBN 978-80-7369-313-0
- 28) ŠVAŘÍČEK, R. ŠEĎOVÁ K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, **2007**. ISBN 978-80-7367-313-0
- 29) TANNENBERGEROVÁ, M. KRAHULOVÁ, K.: *Jak se stát férovou školou II.: inkluzivní vzdělávání v praxi*. Brno: liga lidských práv, **2010**. 55 s. ISBN 978-80-87414-02-6
- 30) VALENTA, M. PETRÁŠ, P. et, ak,;: *Metodika práce s žákem s mentálním postižením*. Olomouc: UP, **2012**. ISBN 978-80-244-3311-0
- 31) WINSTON, R.: *Člověk*. Praha: Euromedia Group, **2005**. 512s. ISBN 80-242-1455-5
- 32) ZORMANOVÁ, L.: *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, **2012**. ISBN 978-80-247-4100-0
- 33) ONLINE ZDROJE**
- 34) MŠMT. MŠMT: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. MŠMT, ©**2006** [cit. 2018-03-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>
- 35) *Katalog podpůrných opatření ČR* [online]. **2015-2016**. [cit. 2018-03-25]. Dostupné z: <http://www.katalogpo.upol.cz/>
- 36) GETSEMANY: *Profesor Jérôme Lejeune, život pro zavržené*. [online]. **2014**. [cit. 2018-03-25]. Dostupné z: <https://www.fondationlejeune.org/>

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 – Charakteristika respondentů výzkumu – pedagogové

Tab. 2 – Charakteristika respondentů výzkumu – rodiče

Tab. 3 – Ukázka otevřeného kódování – pedagog

Tab. 4 – Ukázka kategorizace – pedagog

Tab. 5 – Ukázka otevřeného kódování – rodič

Tab. 6 – Ukázka kategorizace – rodič

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: **Souhlas s účastí ve výzkumu**

Příloha č. 2: **Okruhy témat k rozhovoru**

Příloha č. 3: **Ukázka rozhovoru s respondentem**

Příloha č. 1: Souhlas s účastí ve výzkumné práci

Souhlasím s účastí ve výzkumné práci, týkající se postojů pedagogů k inkluzi dětí s Downovým syndromem. Byl/a jsem seznámen/a s názvem, cílem a metodikou celé práce.

Souhlasím s nahráváním rozhovoru na mobilní telefon. Jsem seznámen/a s faktem, že ihned po přepsání rozhovoru bude nahrávka smazána a rozhovor mi bude písemně předložen ke schválení. Údaje, se kterými nebudu souhlasit, budou vyškrtnuty.

Příjmení a veškeré informace, které by vedly k identifikaci osob, budou změněny či neuvedeny.

V Praze

Podpis respondenta

Příloha č. 2: Okruhy témat k rozhovoru

1. Kolik Vám je let?
2. Jak dlouho pracujete ve školství a jaké máte nejvyšší vzdělání?
3. **Jakou máte zkušenost ve školském prostředí s Downovým syndromem?**
Jaké jsou Vaše osobní zkušenosti s dětmi s DS?
4. **Měla jste někdy ve třídě integrované dítě s DS?** (Jak probíhalo začlenění do kolektivu třídy? Narušovalo dítě výuku? Byla nutná úprava třídy?)
5. **Jaké byly Vaše pocity při prvním setkání s dítětem s DS?**
6. **Spolupracovala jste někdy se SPC, nebo PPC?** (Zkušenosti s psychologem, se speciálními pedagogy? Jak spolupráce probíhala? V jaké frekvenci?)
7. **Jaký postoj máte k inkluzivnímu vzdělávání dětí s DS?** (pozitiva x negativa)
8. **Jaký máte názor na asistenta pedagoga?** (Je ve třídě přínosem? Jaká je Vaše spolupráce? Je jeho vzdělání dostatečné?)
9. **Jak se připravujete na práci s dětmi s DS?** (kooperace s asistentem a subjekty)
10. **Jaké vidíte možnosti v inkluzivním vzdělávání, a naopak jaké limity?** (Cítíte se dobře informováni o změnách, pravomocích a právech?)
11. **Jak vnímáte inkluzi v rámci Vaší školy?** (Pořádá škola semináře, které rozšiřují Vaši kvalifikaci? Zprostředkovává Vám tyto semináře? Je Vaše škola přizpůsobená k inkluzivnímu vzdělávání? Např. Kompenzační a učební pomůcky, snížení počtu žáků v jedné třídě atd.?)

Příloha č. 3: Ukázka rozhovoru s respondentem

1. Představení, zkušenost s Downovým syndromem

„Je mi 28 let a ve školství pracuji 4 roky. Dva roky tedy pracuji na Základní škole. Mám vystudovanou pedagogickou střední a pak jsem si dodělala bakalářský obor Učitelství pro Základní školy. Když jsem chodila na praxi v rámci školy, navštívila jsem i mateřskou školu a tam byl chlapeček, co měl Downův syndrom.“ **Měla jste někdy ve třídě integrované dítě s DS?** „Ano, mám nyní holčičku ve třídě s DS. Je to veselá slečna. Je naše.“ **Co jste poprvé cítila, když jste se setkala s dítětem s DS?** „Mě to hrozně vyděsilo, nečekala jsem, že takové dítě bude ve školce. Bylo to hrozně smutný, ale on byl miloučkej a bylo to prostě dítě. Bylo to zvláštní, vidět ty veselé, užvaněné dětičky vedle chlapečka, co se nezapojuje a mlčí. Vzbuzuje to ve Vás hrozně emoci. Když s nimi chvíli jste, přijde najednou taková vlna lásky, nevím, jak to popsat.“ (sentimentální smích).

2. Spolupracovala jste někdy se SPC, nebo PPC?

„Musím říct, že zrovna SPC je takovým pojítkem mezi školou, mnou asistentem, rodiči a holčičkou s DS. Já sama jsem se zajímala o semináře, které pořádají speciální pedagogové. Kvůli problémovému vyučování. Tyhle semináře jsou skvělé. Jsem nadšená z každé spolupráce. Nejsem kvalifikovaná ve vzdělávání dětí se speciálními potřebami, a tak jsem ráda, za tuhle pomoc.“ **Jaké máte zkušenosti s psychology, nebo speciálními pedagogy ve výuce?** „Pravidelně 1x v týdnu k nám jezdí speciální pedagog, co pracuje s dítětem. Někdy přihlíží při výuce, někdy naslouchá práci asistenta s dítětem a v závěru si s naší holčičkou vždy sedne sám. To probíhá o přestávkách, nebo mimo výuku.“

3. Jaký máte názor na asistenta pedagoga?

„Mám takový názor, že přítomnost asistenta pedagoga v tomto případě je nejdůležitější! Je jich opravdu nedostatek, co jsem slyšela od jiných kolegyně z jiných škol. Pořád je tohle téma podceňované. Nejsou lidi, nejsou peníze. Slyšíme to všude. Jsem ráda, že slečna s DS, kterou mám ve třídě má prima asistentku. Myslím, že si rozumí a mají se rády. Kdyby tam nebyla asistentka, nedokážu si představit, jak by to v té třídě vypadalo.“ **Má, podle Vašeho názoru dostatečné vzdělání?** „No, jsem si vědoma, že pozice asistenta není nijak závratně finančně hodnocena. To, že je, ale důstojným partnerem ve výuce a celkově formuje dítě, je fakt, který by se neměl zapomínat. Tím chci říct,

že pokud na pracovním úřadě navrhnou člověku, ať si udělá kurz a může dělat ve školství tak je šílenost. Já jsem studovala 7 let školu, abych věděla, co vím teď, a ano více se člověk učí v praxi, ta zkušenost se nedá srovnat. Ale bez toho základu bych vůbec nemohla fungovat. Nemám špatnou zkušenost s asistentem. Mám jen jednu, a to je ta aktuální. **Jak se připravuje na práci s dětmi DS?** „Přípravu dělá asistentka, děláme si týdenní přípravy a vždy v průběhu týdne zhodnocujeme, jestli jsme u naší holčičky všechno splnily, případně proč nesplnily a jak.“

4. **Jak vnímáte inkluzi v rámci školy?**

„Na začátku jsem se trochu bála, že to v tom počtu dětí nezvládnou. Paní ředitelka mě uklidnila. Asistent bude k mé plné dispozici a bude postaráno o základní potřeby dítěte. Což jsem se bála, že budu s tím dítětem chodit i na toaletu třeba. Byl to chaos, nikdo z nás neměl žádné zkušenosti, ale díky SPC jsme se přesně postupovali podle jejich instrukcí, a když jsme si nevěděli rady, mohly jsme je hned kontaktovat. Zapůjčovat si pomůcky, nebo literaturu.“

5. **Jaký postoj máte k inkluzivnímu vzdělávání dětí s DS?**

„Nevím jak to popsat. Inkluzi beru jako integraci. Víím, že to je často striktně oddělováno, ale v naší republice, když se podívám na nastavení státních orgánů a úřadů. No, hlavně také finančních prostředků ve školství. Tak je zcestné mít několik dětí s jiným vzdělávacím plánem ve stejné třídě. Nemám na to kvalifikaci je to spíše mým koníčkem a taky spolupráce s asistentkou, se kterou si rozumíme je osvěžující. Jenže si nedovedu představit, kdyby tam ta asistentka nebyla. Nebo často slyším, že ti asistenti jsou vlastně přijatí jen po nějakém kurzu, a to přeci nestačí. Downův syndrom je hodně široký pojem. Každé dítě je úplně jiné. Na praxi při škole jsem ve školce potkala chlapečka, co skoro nemluvil. A tu kterou učím teď, je upovídaná veselá holčička. Jsou to děti, nedá se to srovnávat. Děti s DS jsou čisté dušičky, otevírají srdce a je radost s nimi pracovat. Náročné to je. To neříkám, že není.“ **Jakou vidíte v inkluzivním vzdělávání konkrétní slabinu?** „Je to především způsob uvažování nás učitelé. Učitelé ZŠ šli na ZŠ právě, protože je to ta ZŠ. Někdy může dojít k tomu nepochopení právě, protože ten člověk sám nechce, a to i když všechno kolem funguje a máte k tomu všechny možné prostředky.“