

SOCIALIZACE DÍTĚTE S DOWNOVÝM SYNDROMEM V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Magda Kutrová

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati
Institut mezioborových studií Brno
akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Magda KUTROVÁ**
Osobní číslo: **H118163**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Socializace dítěte v mateřské škole s Downovým syndromem**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS. Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách. (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena na:

- **sociální a psychický rozvoj dítěte s Downovým syndromem**
- **přínos integrace dítěte s Downovým syndromem do mateřské školy**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Janovcová, Z. Alternativní a augmentativní komunikace. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3204-9

Kubová, L. Alternativní komunikace, cesta ke vzdělání těžce zdravotně postižených dětí. Praha: TECH MARKET, 1996. ISBN 80-2134-1-3

Selikowitz, M. a kol. Downov syndrom. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-973-9.

Šustrová, M. a kol. Diagnóza : Downov syndrom. 1. vyd. Bratislava: Perfekt, 2004. ISBN 80-8046-259-3.

Další literatura bude obsažena v Projektu bakalářské práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Drahomír Ševčík

Institut mezioborových studií

Datum zadání bakalářské práce:

11. listopadu 2013

Termín odevzdání bakalářské práce:


30. dubna 2014

V Brně dne 11. listopadu 2013


doc. PhDr. Miloš Jůzl, Ph.D.

vedoucí ústavu




doc. PaedDr. Slavomír Laca, Ph.D.

vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použítou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

.....
Jméno, příjmení studenta

V Brně

.....
Podpis

1) Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách) ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejněním zveřejněním prací.

2) Vyšší škola nepřijímá žádné jiné diplomové, bakalářské a magisterské práce, u kterých proběhla obhajoba včetně eventualní opakování a vysvědčení obhajoby, poskytováním dalších kvalifikačních ováček, licenčních smlouvek, Závazek zveřejněním studentů využití předpisů vysoké školy.

3) Diplomové, diplomové, bakalářské a magisterské práce odevzdané učitelstvem k obhajobě musí být uloženy v elektronické podobě včetně konečných obhajob s využitím počítačové techniky a všechny učitelstvem předložené včetně školních nebo jiných učitelů, a tištělé pracovní listy, které se na tomto obhajobě práce, k obhajobě a nebo se zveřejnění práce odvolávají na své náklady výpis, opisy nebo rozmnožování.

2) Zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3.

3) Do práva autorského také nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, když si učitel za učební předmět nebo nepříměrně kolektivně nebo kolektivně pracující učitel nebo kolektivní učitel nebo kolektivní učitel dílo vytvořil během svého studia nebo během školního nebo studijního pracovního využití a jeho pracovní vztah ke škole nebo kolektivnímu učitelství je vztahem zaměstnavatele ke zaměstnanci, není-li škola nebo školské či vzdělávací zařízení.

3) Zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 školního díla.

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Obvyklé užití může zahrnovat dílo učitelskémi nebo kolektivními učitelstvy, učitelstvy nebo kolektivními učitelstvy, pokud se tyto učitelé, učitelské učitelstvy nebo kolektivní učitelstvy používají pouze ke studijním a výzkumným účelům.

(2) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout třetímu licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení, která systematicky požádá, aby pro autor školního díla v případě jeho školního užití v souvislosti s učebním dílem či poskytnutím třetímu učitelstvy nebo kolektivními učitelstvy, pokud se tyto učitelé, učitelské učitelstvy nebo kolektivní učitelstvy používají pouze ke studijním a výzkumným účelům, právo se přihlásit k užití školního díla školou nebo školským či vzdělávacím zařízením a učil školního díla podle učitelstva!

ANOTACE

Bakalářská práce se věnuje socializaci dítěte s Downovým syndromem v mateřské škole. Vymezuje základní pojmy týkající se danému tématu, popisuje integraci, která je nezbytná pro umístění dítěte s DS v mateřské škole, individuálně vzdělávací plán, podle kterého se dítě s postižením vzdělává, pracovní náplň asistenta pedagoga, pedagogickou diagnostiku, Dále objasňuje úlohu rodiny, styly výchovy a jejich dopady na dítě, sociální vývoj dítěte s Downovým syndromem.

V praktické části je obsaženo pozorování dítěte s Downovým syndromem v pravidelných intervalech, sledování celkového vývoje a hledání příčin, které mohou ovlivnit proces socializace v mateřské škole.

ANNOTATION

Die Bachelorarbeit befasst sich mit der Sozialisierung eines Kindes mit Down-Syndrom in einem Kindergarten. Sie definiert die Grundbegriffe, die das gegebene Thema betreffen, beschreibt die Integration, die für die Unterbringung des Kindes mit Down-Syndrom in einem Kindergarten nötig ist, den individuellen Bildungsplan, nach dem das Kind mit Behinderung ausgebildet wird, den Arbeitsinhalt des Assistenten vom Pädagogen, die pädagogische Diagnostik. Weiter erklärt sie die Aufgabe der Familie, die Erziehungsstile und ihre Auswirkungen auf das Kind, die soziale Entwicklung des Kindes mit Down-Syndrom.

Im praktischen Teil der Arbeit ist die Beobachtung des Kindes mit Down-Syndrom in regelmäßigen Abständen, die Beobachtung der Gesamtentwicklung und die Suche nach den Ursachen, die den Sozialisierungsvorgang im Kindergarten beeinflussen können, umfasst.

Schlüsselworte

Die Sozialisierung, die Integration, das Down-Syndrom, die Erziehung, die Entwicklung des Kindes, der Assistent vom Pädagogen, der individuelle Bildungsplan, die pädagogische Diagnostik, die Familie.

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji panu Mgr. Drahomíru Ševčíkovi, za jeho metodickou pomoc, Mgr. Heleně Perutkové, Mgr. Michaele Karafiátové za metodickou pomoc a užitečné rady, které mi v průběhu zpracování této práce udělovaly.

Současně děkuji pedagogickým pracovnícům, které mi ochotně poskytly odpovědi na mé otázky v interview, dále děkuji rodičům malého Jakuba, kteří mi věnovali čas při zpracování informací týkajících se jejich dítěte.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „**Socializace dítěte s Downovým syndromem v mateřské škole**“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné

V Brně 17. 3. 2014

Magda Kutrová

OBSAH

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD..... | 9 |
| I TEORETICKÁ ČÁST..... | 10 |
| 1. VYMEZENÍ POJMŮ..... | 11 |
| 1.1 FÁZE A DETERMINACE SOCIALIZACE..... | 11 |
| 1.2 JEDINEC A SPOLEČNOST..... | 12 |
| 1.3 SOCIALIZACE V RANÝCH FÁZÍCH VÝVOJE DÍTĚTE..... | 13 |
| 1.4 BIOLOGICKÉ VYMEZENÍ DÍTĚTE S DOWNOVÝM SYNDROMEM..... | 14 |
| 1.5 SOCIÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE S DOWNOVÝM SYNDROMEM..... | 14 |
| 2. SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ CENTRUM..... | 15 |
| 2.1 ASSTENT PEDAGOGA A JEHO PRACOVNÍ NÁPLŇ..... | 16 |
| 2.2 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN..... | 17 |
| 3. INTEGRACE A JEJÍ ÚLOHA VE SPOLEČNOSTI..... | 20 |
| 3.1 INTEGRACE V HISTORICKÉM KONTEXTU..... | 21 |
| 3.2 POSTOJE SPOLEČNOSTI K LIDEM S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM..... | 21 |
| 4. MENTÁLNÍ RETARDACE A VLIV PROSTŘEDÍ..... | 22 |
| 4.1 RODINA DÍTĚTE S DOWNOVÝM SYNDROMEM..... | 23 |
| 4.2 RODINA VERSUS MATEŘSKÁ ŠKOLA..... | 24 |
| 5. VÝCHOVA A VZDĚLÁNÍ DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU..... | 24 |
| 5.1 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA..... | 27 |
| 5.2 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA V PROCESU INTEGRACE JEDINCŮ SE SPECIÁLNÍMI POTŘEBAMI..... | 29 |
| 6. BARIÉRY OVLIVŇUJÍCÍ SOCIALIZACI U DĚTÍ S | |

| | |
|--|-----------|
| DOWNOVÝM SYNDROMEM..... | 30 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST..... | 33 |
| 1. CHARAKTERISTIKA MATEŘSKÉ ŠKOLY..... | 35 |
| 1.1 INTEGROVANÉ DÍTĚ S DS V MATEŘSKÉ ŠKOLE | 35 |
| 1.2 PLÁN DNE V MATEŘSKÉ ŠKOLE PRO JAKUBA..... | 36 |
| 2. ZKOUMANÉ OBDOBÍ ZÁŘÍ – LISTOPAD..... | 37 |
| 2.1 SHRUTÍ PRVNÍCH TŘÍ MĚSÍCŮ..... | 38 |
| 3. DRUHÉ ZKOUMANÉ OBDOBÍ PROSINEC – ÚNOR..... | 40 |
| 3.1 SHRUTÍ DRUHÉHO ZKOUMANÉHO OBDOBÍ..... | 41 |
| 4. TŘETÍ ZKOUMANÉ OBDOBÍ BŘEZEN – KVĚTEN..... | 42 |
| 4.1 SHRUTÍ TŘETÍHO ZKOUMANÉHO OBDOBÍ..... | 43 |
| 5. NOVÝ ŠKOLNÍ ROK 2013-2014..... | 44 |
| 5.1 ZKOUMANÉ OBDOBÍ ŘÍJEN – PROSINEC..... | 46 |
| 5.2 SHRUTÍ ZKOUMANÉHO OBDOBÍ..... | 47 |
| 6. CELKOVÁ SHRUTÍ VÝVOJE JAKUBA..... | 48 |
| 6.1 VYJÁDŘENÍ SPC K CEKOVÉMU VÝVOJI JAKUBA..... | 48 |
| 7. INTERVIEW S PEDAGOGICKÝMI PRACOVNÍKY..... | 50 |
| 7.1 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ..... | 54 |
| 8. DOPORUČNÍ PRO ÚSPĚŠNOU SOCIALIZACI..... | 55 |
| ZÁVĚR..... | 57 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY..... | 58 |
| VYSVĚTLENÍ ZKRATEK..... | 60 |

ÚVOD

O socializaci dítěte bylo už napsáno spousta prací a publikací. Pracuji v mateřské škole čtyři roky a během této doby jsem viděla dozrávání v samostatné jedince, schopného spolupracovat s kolektivem spoustu dětí. V roce 2012 začal navštěvovat mateřskou školu, kde pracuji, chlapec s Downovým syndromem. Byla to radost pozorovat ostatní děti, jak chlapečka s postižením přijímají bez předsudků, a přistupují k němu otevřeně a kamarádsky.

Zajímala mě nejen samotná integrace do běžného typu mateřské školy, ale hlavně vývoj chlapce s Downovým syndromem, jak u něj bude probíhat socializace a které hlavní faktory jej mohou ovlivnit. Díky svému pracovnímu zařazení jsem mohla pozorovat tohle dítě v prostředí, které pro něj v prvních měsících bylo úplně nové. Pozorovala jsem, jak na něj působí kolektiv vrstevníků, komunikace s nimi i s dospělými, jak se mu daří učení nových věcí, návykům a dovednostem.

V dnešní době se setkáváme daleko více než kdy jindy, s integrací dětí s postižením, chtěla jsem proto zjistit, jak taková integrace působí na ostatní děti, kolik je schopno se dítě s postižením se naučit od svých zdravých vrstevníků, jak pobyt v mateřské škole prospívá, či nikoliv. Na kolik je pro něj těžké zvládnout pravidelný režim mateřské školy, odpoutání od matky, která pro něj do této chvíle byla nejdůležitější a jedinou ochraňující osobou v jeho životě a do jaké míry a za jak dlouho se povede začlenit tříleté dítě s Downovým syndromem.

Cílem této práce je objasnit proces integrace do mateřské školy dítěte s Downovým syndromem, zda je to pro něj přínosem navštěvovat takovou školu, zaměřuji se na jeho celkový vývoj při socializaci a snažím se zjistit aspekty, které negativně ovlivní začlenění dítěte s Downovým syndromem do běžného kolektivu mateřské školy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. VYMEZENÍ POJMŮ

V této části se budu zabývat vymezením pojmů, které budu dále používat v textu. Jedná se o tyto výrazy: socializace, Downův syndrom, individuální vzdělávací plán, SPC.

1.1 FÁZE A DETERMINACE SOCIALIZACE

Socializace (lat. *socialis* = společný) je to proces, při kterém dochází k působení společnosti na jedince, během tohoto procesu si jedinec osvojuje postoje, zvyky, poznatky, normy, dané společností.

Socializaci dělíme na tři stadia:

- Primární
- Sekundární
- Terciární

Primární socializace se odehrává v rodině, trvá do tří let věku dítěte, v tomto věku dítě získává citovou vazbu ke svým nejbližším, osvojuje si základní návyky. Hlavní vliv na jeho chování mají rodiče.

Sekundární socializace začíná po třetím roce věku dítěte, do života dítěte vstupují i kolektivní instituce jako je například mateřská škola, kde se setkává se svými vrstevníky a pedagogy.

Terciární socializace probíhá v dospělosti a jde o přijímání nové role, například: z role dcery na roli matky, z role studentky na roli pracující ženy, jedinec se učí se žít v partnerském vztahu.

Dále socializaci dělíme:

- Vědomou
- Nevědomou

Vědomá socializace je ta, kterou nás obohacují v dětství rodiče, učitelé, vychovatelé.

Nevědomá socializace probíhá vzájemnou interakcí s ostatními jedinci, uplatňují se zde různé vzorce chování jako např. empatie.

I když je socializace neukončený celoživotní proces, je nutno podotknout, že raná socializace je pro jedince velmi důležitá, utváří se začátek navazování sociálních interakcí.

Cílem socializace je vytvořit z jedince závislého na okolí bytost, která je schopna sama jednat, umět navazovat kontakty, rozhodovat se a být za své jednání zodpovědná. Při socializaci se jedná se o tzv. začlenění se do společnosti.

1.2. JEDINEC A SPOLEČNOST

Okolí a prostředí, které dítě obklopuje, nabízí dítěti různé vzorce chování, komunikace a vede ho k osvojení společenských norem. Prostředí dítě motivuje ve vývoji a konečnému osvojení a pochopení vlastní osobnosti. Socializace je důležitá pro jedince, aby byli schopni pochopit společnost, ve které žijí, nejen ji využívat, ale sami ji obohatit a také rozvíjet svou existenci. Jedinec se během svého dospívání osamostatňuje, nepotřebuje být opečováván, chce se sám dál vzdělávat, vzdaluje se od primární rodiny, skupinu vrstevníků pomalu opouští, má několik přátel a životního partnera. Zakládá si svou rodinu, pracovně se realizuje, chce být sám sebou. Dokáže řešit problémy a dokáže být pro druhé oporou. Činitelé procesu socializace jsou hlavně rodina, vrstevnická skupina a vzdělávací instituce. Socializace neprobíhá jen v dětství, je to celoživotní proces.

1.3. SOCIALIZACE V RANÝCH FÁZÍCH VÝVOJE DÍTĚTE

V kojeneckém období je dítě plně závislé na matce a blízkém okolí, postupem času se jedinec z této závislosti vymaní. Již v batolecím věku slycháme větu „Já sám, já sám“ např. když odmítá pomoc při chůzi ze schodů. V období kolem 2. roku si dítě osvojuje řeč, ta je základním nástrojem socializace, rozšiřuje u dítěte chápání svého okolí jako celku. Dítě by mělo být v podmětém prostředí, neustále obklopeno novým poznáním. „*V kontaktu s lidmi je mnohem aktivnější, živější a má o kontakt s nimi větší zájem než s neživými předměty*“ (ŠULOVA L., s. 5). Můžeme říci, že dítě je od narození přizpůsobeno vyhledávat kontakt s lidmi – v raném věku je to rodina, později vrstevníci, člověk má tak zvané prosociální chování.

V batolecím věku dochází k důležitému článku v socializaci, který nazýváme interiorizací norem. To znamená, že dítě si uvědomuje, co je dovoleno, jak se má chovat, za co dostane pochvalu nebo naopak bude potrestáno. Tohle období je důležité pro vymezení samotného chování a zpětné vazby na něj. Nastává období negativismu, kdy dítě neguje přání dospělých a tvrdohlavě si prosazuje své přání.

Předškolní věk, zde se rozvíjí aktivita ve vrstevnické skupině, dítě chce navazovat kontakt s dětmi v jeho skupině. Nastává období hry, při které dochází k osvojování a prohlubování toho, co získalo v předchozím období. Dítě se učí se novým věcem, které lze naučit jen působením ve skupině. Učí se ustupovat, ale i prosazovat, reaguje na chování druhých, přijímá role, učí se vyrovnat s neúspěchem nebo odmítnutím svými vrstevníky. Děti jsou velmi učenlivé, obzvláště rády napodobují své vrstevníky, učitele a rodiče. V této době přejímají modely chování a svou pohlavní identitu. V tomto věku se formuje svědomí, děti jsou schopny pochopit určité morální normy, mají velký zájem o svět kolem sebe, zkoumají příčinné souvislosti a neustále kladou otázku „Proč?“

1.4. BIOLOGICKÉ VYMEZENÍ DÍTĚTE S DOWNOVÝM SYNDROMEM

Downův syndrom je vrozená mentální vada, poprvé byla poprvé popsána v polovině 19. století. Vzniká v prenatalním věku, je způsobena jedním chromozómem navíc. U zdravého jedince je 46 chromozomů uspořádaných do 23 dvojic a u jedince s Downovým syndromem je 47 chromozomů ve 22 dvojicích a jedné trojici. *„Jakmile se jedinec s Downovým syndromem narodí, má odlišnou stavbu mozku, méně mozkových buněk a odlišně vyvinuté i některé části těla. Všechny tyto změny, které vznikly již před narozením, jsou nezměnitelné“*. (SELIKOVITZ 2005, s. 48). V České republice se narodí ročně asi 70 dětí s Downovým syndromem na 1500 živě narozených dětí. Viditelné znaky, typické pro Downův syndrom, jsou například: kulatá lebka, v zadní části zploštělá, oči jsou úzké, mírně posazené zešikma, ústa malé, není výjimkou i větší jazyk, který občas vyčnívá z úst. Vlasy jsou sytě černé, krk bývá menší, ale za to širší než u zdravých jedinců. Dlaně jsou kulaté s kratšími prsty, u většiny jedinců pozorujeme na dlani výskyt tzv. opičí rýhy, což je výrazná rýha vedoucí napříč celou dlani. Nohy jsou většinou mohutnější a v dospělosti je na chodidle patrná větší mezera mezi palcem a ostatními prsty. Dospělý jedinec měří průměrně 160 -165cm. *„Mentální retardace je výrazná, většinou v pásmu imbecility, přesto je dítě schopno učit se více, než by vzhledem k mentální retardaci bylo možno očekávat, a projevuje se velmi dobrou sociabilitou a společenskou adaptabilitou.“* (I. LESNÝ a J. ŠPITZ, 1989, s. 186)

1.5. SOCÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE S DOWNOVÝM SYNDROMEM

Sociální vývoj nastává v době, kdy si dítě začne uvědomovat svou jedinečnost s vlastní identitou. Je to začátek individuality a svébytnosti, začne si osvojovat dovednosti, nejprve v rodině a později mezi vrstevníky a kamarády. Učí se komunikovat, společně se podělit o věci, být ohleduplný vůči druhým a v neposlední řadě se učí přijímat pravidla mezilidských vztahů. Vzhledem k tomu, že vývoj dítěte s Downovým syndromem je opožděn ve všech kognitivních funkcích, je třeba mít na paměti, že i v sociálním vývoji, je opoždění znát. Jedním z důležitých měřítek, které ovlivní vývoj dítěte s DS, je stupeň mentální retardace.

Hned po narození dítě projevuje zájem o lidi, nerado je samo, pláčem volá o pozornost. Má velký zájem o lidskou tvář, navazuje oční kontakt. Ve druhém měsíci už se usmívají a vydávají zvuky, kterými dospělým sdělují své pocity. Brzy zjistí, že důležitým článkem v jeho životě je právě dospělý člověk. „*Takové zjištění je velice důležité, jelikož právě prostřednictvím druhých lidí se budou dozvídat víc o sobě, o tom, co zvládnou a o světě jako takovém.*“ (S. NEWMAN, 2004, s. 125)

Dítě postupem času zjistí, že už není součástí matky, k takovému poznání přichází pomocí zkoumání samo sebe, svých dovedností a okolí. Velmi důležité je pro dítě v období sociálního vývoje, uvědomění si tzv. stálosti objektu, v této fázi dochází k uvědomování si, že matka je stále, i když ji nevidí, že se vrátí, tím si upevní pocit bezpečí.

Jednou z dalších věcí, která je pro dítě v sociálním vývoji důležitá, je naučit se rozhodovat. Je důležité, aby dítě poznalo možnost volby a rozhodnout se, například zda si bude hrát se stavebnicí nebo si bude malovat, učíme dítě nebýt pasivním. Dítě s postižením potřebuje na zareagování daleko více času než zdravé dítě.

2. SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ CENTRUM

Speciálně pedagogické centrum (zkráceně SPC) je státní institucí, která se nachází v každém okresním městě. Podle vyhlášky o speciálních školách: „*Zabezpečuje sociálně pedagogickou a psychologickou péči dětem a žákům se zdravotním postižením a poskytuje jim odbornou pomoc v procesu integrace do společnosti ve spolupráci s rodinou, školami, školskými zařízeními.*“ (VYHLÁŠKA MŠMT Č. 127 / 1997 SB., O SPECIÁLNÍCH ŠKOLÁCH). Dále zajišťuje poradenskou a metodickou činnost pro děti s postižením, jejich rodiče a pro pedagogické pracovníky. SPC se dělí podle zaměření na daný druh postižení:

- Mentální
- Zrakové
- Sluchové
- Řečové
- Tělesné

- Kombinované

Speciálně pedagogické centrum podporuje především integraci dětí s postižením do běžného typu základních a mateřských škol. Při integraci dítěte s postižením je úkolem SPC vypracování speciálně pedagogického posudku, který dále slouží pedagogickým pracovníkům bez speciálně pedagogického vzdělání. SPC je tedy pomocnou institucí, která vydá doporučení k integraci dítěte nebo žáka do běžného typu škol.

2.1. ASISTENT PEDAGOGA A JEHO PRACOVNÍ NÁPŇ

Základem integrace je ve většině případů působení asistenta pedagoga v daném školském zařízení.

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který pracuje podle daného plánu sestaveného společně se speciálně pedagogickým centrem popř. pedagogicko-psychologickou poradnou. Po dohodě s učitelem nebo učitelkou pracuje s integrovaným dítětem, buď v kolektivu, nebo individuálně. Při práci s integrovaným dítětem ve třídě, se asistent pedagoga podřizuje aktivitám, které určuje samotný pedagog. Při individuálních činnostech s integrovaným dítětem se snaží naučit dítě novým věcem či poznatkům, připravuje pro něj různé pomůcky pro plnění úkolů, pomáhá mu zadané úkoly plnit, dále pomáhá dítěti s postižením s obslužnou činností například při oblékání nebo stravování. V zákoně č. 561 / 2004 Sb., O PŘEDŠKOLNÍM, ZÁKLADNÍM STŘEDNÍM VYŠŠÍM ODBORNÉM A JINÉM VZDĚLÁVÁNÍ (ŠKOLSKÝ ZÁKON), VYHLÁŠKA Č. 73 / 2005 SB. V § 7 je popsána činnost asistenta pedagoga:

- *pomoc pedagogickým pracovníkům při každodenním vzdělávání*
- *při školních akcích*
- *při komunikaci s kolektivem i zákonnými zástupci žáků*
- *při praxi na výuku nebo v samotné výuce*
- *pomoc u žáků s těžkým zdravotním postižením*
- *pomáhá dětem a žákům se začleněním do školního prostředí*

Dále výše uvedený zákon rozlišuje činnost asistenta pedagoga podle postižení dítěte, zda je mentální, smyslové nebo s poruchou chování, pracuje v rámci podpůrného opatření.

Děti se zdravotním znevýhodněním – například dlouhodobě nemocní, pracují s asistentem pedagoga na základě vyrovnávacího opatření.

2. 2. INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

„Individuálně vzdělávací plán je závazný pracovní materiál, sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka.“ (ZELINKOVÁ O. 2001, s. 172)

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou integrováni do běžného typu škol, se vzdělávají podle individuálního vzdělávacího plánu, dále jen IVP. Je to podrobný plán sestavený spolu se speciálně pedagogickým centrem, popř. pedagogicko-psychologickou poradnou, vyučujícím pedagogem, asistentem pedagoga a rodiči na základě individuálních potřeb dítěte. Konečným odpovědným činitelem při sestavování plánu je ředitel školy. Plán obsahuje vzdělávací cíle, strategii socializace do kolektivu, specifické cíle, které jsou přizpůsobeny postižení dítěte. Dodržování postupů, které jsou uvedeny v individuálním vzdělávacím plánu, dohlíží poradenské zařízení – ve většině případů je to právě speciálně pedagogické centrum. Podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními potřebami podle IVP upravuje § 18 zákona č. 561 / 2004 Sb. a § 6 vyhlášky 73 / 2005 Sb. (ŠKOLSKÝ ZÁKON)

Zákonem uvedená struktura IVP je velmi rozsáhlá a odborná, v praxi se individuálně vzdělávací plán sestavuje tak, tak aby byl přehledný a srozumitelný pro všechny strany. Cíle se určují individuálně podle potřeb dítěte.

V mateřské škole, kde je integrované dítě s mentálním postižením, se pracuje s ním podle IVP a zde jsou zdůrazněny cíle například:

Rozvoj motorických funkcí

Rozvíjení jemné motoriky

Uvolňovací cviky, masáže v přírodninách, manipulace s předměty různých velikostí, povrchů a tvarů, navlékání korálků, práce s modelínou, práce se sypkým materiálem, manipulace s mozaikou, plastelínou.

Rozvíjení hrubé motoriky:

Podpora různých pohybových aktivit a dovedností, sportovní a pohybové hry, pohyb venku na dětském hřišti, chůze po nerovném terénu, překonávání jednoduchých překážek jako je například chůze po schodech, cvičení na gymnastickém míči.

Rozvoj kresby a grafomotoriky

Práce se speciálními pastelkami se silnou stopou, nácvik správné držení tužky, práce s prstovými barvami, vymalování plochy, tečkování, kroužení, používat jednoduché grafomotorické cvičení.

Komunikace a řeč

Dechová a fonační cvičení – foukání slámkou do vody, pískání na píšťalku, podpora hlasového projevu, procvičování hlásek, poznávání obrázků, napodobování zvuků zvířat, jednoduchá říkadla.

Pravidelná logopedická péče – gymnastika mluvidel před zrcadlem, rozcvičování jazyku. Rozvoj verbální i neverbální komunikace, vyjadřování vlastní žádosti, souhlasu i nesouhlasu, používání pozdravu.

Rozvíjení fonetického sluchu – práce s knížkou se zvukovým efektem, vytleskávání jednoduchých říkadel.

Smyslové vnímání

- Rozvoj zrakové percepce

Respektování pokynů, adekvátní reakce na ně, společné ukazování obrázků a jejich pojmenování, vnímání předmětů v pohybu., přemísťování předmětů za stolu do krabice, ukazování a pojmenování předmětů.

Rozvoj sluchové percepce

Vnímání zvukových podmětů, práce se zvukovým pexesem, naslouchání písničky.

Rozvoj rozumových schopností a všeobecné informovanosti

Sociabilita a citová oblast

Zapojování do společných aktivit v kolektivu, podpora spolupráce při hře, motivace ke hře s jiným dítětem, spolupráce při oblékání, stolování, ukládání věcí a oblečení určených na určité místo.

Rozvoj poznávacích schopností

Pojmenování obrázků, zvířat, předmětů k denní potřeby

Cvičení paměti

Procvičování jednoduchých říkadel, ukazování a pojmenování fotografií rodinných příslušníků, prostorová a směrová orientace – orientace ve třídě, ve volném prostoru zahrady.

Rozvoj pracovních schopností a dovedností

Úklid hraček, poskládání svého oblečení, ustlání postýlky

Sebeobsluha a hygienické návyky

Podporovat rozvoj a spolupráci při sebeobslužných činnostech – vysazování na WC, mytí rukou, stolování, oblékání a svlékání, pozdravy.

IVP je vždy sestavován dítěti, na základě jeho individuálních schopností a potřeb za účelem rozvoje všech kognitivních funkcí.

3. INTEGRACE A JEJÍ ÚLOHA VE SPOLEČNOSTI

„Integrace je trpělivá a mravenčí práce vedoucí k vytvoření takových podmínek k vzdělávání, které při dodržení základní myšlenky integrace umožní žákovi s postiženími maximální rozvoj jeho osobnosti.“ (MICHALÍK J., 2002, s. 4)

Integrace je společné vzdělávání zdravých dětí spolu s dětmi s postižením. Takové vzdělávání v běžných mateřských školách, základních školách a středních školách je velmi prospěšné pro děti s postižením, získávají tak něco, co by se jim ve speciálních nebo praktických školách nikdy nedostalo. Každé dítě má právo na život a tudíž i na vzdělání. Vzdělání se neuskutečňuje jen ve vzdělávacích institucích, ale probíhá celý život a v takovém rozsahu, jaký je jedinec schopen přijmout.

Integrace znamená vytvoření podmínek pro vzdělávání postižených dětí v běžném typu škol, dále umožňuje rozvoj sociálního učení, a v neposlední řadě rozvoj osobnosti dítěte s postižením. *„Právě sociální učení je přirozenou součástí procesu tzv. integrace.“* (MICHALÍK J., 2002, s. 4). Je nutné podotknout, že integrace neznamena neuvážené zařazení dítěte s postižením do běžného typu škol, s myšlenkou „Důležité, že je mezi zdravými dětmi.“ Představuje to především mnoho práce a úsilí, které je nutné vynaložit, aby se dosáhlo ideálních podmínek pro vzdělávání dítěte s postižením. Téměř každý rodič si uvědomuje význam vzdělání pro další vývoj a uplatnění v budoucnosti svého dítěte. Snad ještě více řeší tuto záležitost i rodiče dítěte s postižením. I v této oblasti mají velmi ztíženou situaci v porovnání s rodinami se zdravými dětmi. Rodiče postiženého dítěte se mohou rozhodnout pro:

- integrované vzdělávání v běžném typu škol
- segregované vzdělávání ve speciální škole, která je zaměřená na daný typ postižení.

Obě varianty mají své pozitiva i negativa a je žádoucí, aby rodiče byli s oběma možnostmi seznámeni. Když se rodiče rozhodnou pro vzdělávání v běžné mateřské škole, je nezbytné oslovit ředitele příslušné školy s žádostí o integraci dítěte do této školy. Pokud ředitel školy rozhodne o přijetí dítěte s postižením, požádá speciálně pedagogické centrum o vyšetření dítěte, zda je možné takové dítě zařadit do mateřské školy. Pokud se SPC vyjádří, že dítěti jeho postižení dovolí docházet do běžného typu mateřské školy, je dítěti

přidělen asistent pedagoga, který je s dítětem nejvíc v kontaktu, pracuje s ním podle individuálního vzdělávacího plánu, spolupracuje s rodiči dítěte, s pedagogy a v neposlední řadě také se speciálně pedagogickým centrem. *„Individuální integrace dítěte se zdravotním postižením je možná podle ustanovení §3 vyhlášky o základní škole. Ředitel školy může na základě žádosti zástupce žáka a vyjádření psychologické poradny popřípadě speciálně pedagogického centra zařadit do příslušného školy nebo mateřské školy“* (MICHALÍK J., 2002, s.31).

3.1. INTEGRACE V HISTORICKÉM KONTEXTU

První zmínky o integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je v druhé polovině šedesátých let. Začalo se otevřeně mluvit o tom, že díky vyčlenění se dětem s postižením dostává špatného vzdělání. V roce 1966 pořádalo konferenci UNESCO, kde se poprvé začalo mluvit o integraci, přijaty mezinárodní dohody a úmluvy například Úmluva o právech dítěte. Na konci sedmdesátých let byl v USA schválen zákon o integraci handicapovaných dětí a s ním se rychle měnilo veřejné mínění. Evropa zatím vzdělávání dětí s postižením řešila jen především institucionálně a to v podobě zřizování ústavů. V evropských socialistických zemích se situace začal měnit na přelomu devadesátých let. *„Možnost začlenění dítěte s postižením do běžné školy se explicitně objevuje ve vyhlášce č. 291 / 1991, o základní škole. (M. VALENTA, P. PETRÁŠ, 2012, s. 43)*

V naší republice nastal zlom v začleňování dětí s postižením do běžných typů škol v roce 2005, kdy byla schválena nová školská legislativa, která udávala nový směr vzdělávání dětí se speciálními potřebami. Tím nastala povinnost školní docházky i pro děti s těžkým postižením. V dnešní době se připravují vyhlášky ke vzdělávání všech v běžných typech škol dětí bez ohledu na jejich zdravotní stav. K aktuálním dokumentům patří Národní plán, který zajistí rovnocenný přístup k osobám se zdravotním postižením.

3.2. POSTOJE SPLEČNOSTI K LIDEM S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Pokud se podíváme do historie naší společnosti, je nutné podotknout, že postoj lidí vůči osobám s mentálním postižením se velmi změnil. Ještě v druhé polovině minulého století bylo zvykem, že děti s postižením vyrůstali v izolaci na okraji společnosti. Byly vyloučeny z běžného světa, znaly jen pobyt v ústavu, kde byly umístovány krátce po narození. Takový postoj společnosti byl do určité míry dán:

- neinformovaností o jejich postižení
- strachem z jeho chování a reakcí

Podle mého názoru je možné říci, že lidé s postižením byli v minulosti společností opovrhováni a často s nimi bylo zacházeno v rozporu s Deklarací práv mentálně postižených, která byla přijata na Valném shromáždění OSN v roce 1971.

U nás nastal obrat po roce 1990, kdy společnost došla k určité toleranci vůči lidem s mentálním postižením. Dnešní trend je, integrace dětí s postižením do běžného typu škol, naučit se žít s lidmi s postižením ne vedle nich nebo bez nich.

„V moderním světě je již všeobecně uznáván názor, že úroveň společnosti je možno posuzovat podle úrovně její péče o postižené děti a spoluobčany.“ (J. KVAPILÍK, M. ČERNÁ, 1990, s. 17).

4. MENTÁLNÍ RETARDACE A VLIVY PROSTŘEDÍ

Psychosociální podmínky jsou zásadním prvkem pro formování osobnosti dítěte. Důležité je sociokulturní a podnětné prostředí, ve kterém dítě roste. Sociální učení je základem úspěšné socializace. *„Příkladem toho, že psychosociální a sociokulturní podmínky jsou nezbytné pro rozvoj vrozených dispozic, jsou tzv. vlčí děti“.* (I. LESNÝ a J. ŠPITZ 1989, s. 187). V mateřské škole, která umožňuje integraci dítěte s Downovým syndromem, se klade důraz na pedagoga, asistenta pedagoga a v neposlední řadě i na SPC, aby zajistili takovému dítěti optimální podmínky pro jeho sociální a mentální rozvoj. Zejména je důležité rozvíjet a upevňovat sociabilitu, společenské návyky, které dítěti s postižením ulehčí život

v dospělosti. Úkolem pedagogů je, aby informace, které dítěti předává, byly pro něj srozumitelné, pochopitelné a motivovaly ho získávat další poznatky, které by ho dále formovaly a osamostatňovaly.

4.1. RODINA DÍTĚTE S DOWNOVÝM SYNDROMEM

„Význam rodiny pro zdravý vývoj dítěte je uznáván od nepaměti“ (I. LESNÝ, J.ŠPITZ, s. 207). Rodina a výchova v ní má velký význam i pro dítě s mentálním postižením. Nachází zde pocit jistoty, emoční stabilitu, je to pro něj podmětné prostředí, který má kladný vliv na celkový rozvoj jeho osobnosti. Narozením dítěte s postižením je rodina vystavena velkým změnám a rodina prochází těžkou životní zkouškou. Je velmi složité vyrovnat se s myšlenkou, že jejich dítě nebude nikdy mít stejný život jako zdravé dítě. „Důležité je mít kolem sebe lidi, kteří vám ten problém pomohou vyřešit nebo aspoň zmenšit.“ (D.SOBOTKOVÁ, J.DITTRICHOV, 1989, s.100). Když je rodičům potvrzena diagnosa „Downův syndrom“ reagují rodič různě. Odborná literatura uvádí několik psychologických postojů, které vysvětlují reakce a chování rodičů.

Rozdělení fází, kterými rodina prochází podle Vágnerové (M.VÁGNEROVÁ 2000 s. 78-86)

Fáze šoku a popření

Je to první reakce, kterou prožívají rodiče po vyslechnutí diagnózy. Dosud se těšili na narození zdravého dítěte, měli určité představy a plány, které se náhle hroutí. Prožívají stresovou situaci, která se mění v nejistotu a nedostatečné uspokojení tzv. deprivaci ze seberealizace v rodičovské roli.

Postupná akceptace reality

Vyrovnaní se s realitou, ne vždy se to ale podaří a rodiče se nesmíří s postižením dítěte, vznikají další psychologické obrany.

Realistický postoj

V této fázi akceptují postižení svého dítěte, smiřují se s realitou, snaží se dítěti pomoci.

„Velikou podporu rodiny může být nejen nejbližší okolí a poradenské zařízení, ale i skupiny rodičů dětí se stejným typem postižení, v České republice například Klub rodičů a přátel dětí s Downovým syndromem.“ (M. ČERNÁ, 2009, s.132)

Je velmi důležité, aby se rodině, kde se narodí dítě s postižením, kromě finanční pomoci dostalo i odborné pomoci. Důležitá je osvěta rodičů, měla by být podaná srozumitelně a obsáhle. Spolupráci s odborníky zajišťuje Raná péče a Speciálně pedagogické centrum.

4.2. RODINA VERSUS MATEŘSKÁ ŠKOLA

Rodina hraje ve vývoji dítěte s Downovým postižením velkou roli, rodiče mají v životě dítěte důležité postavení, znají své dítě nejlépe, poznají na dítěti, když s ním není něco v pořádku, starají se o něj, pomáhají mu překonávat překážky. Rodina dětem poskytuje zázemí, pocit bezpečí, láskyplné prostředí. Dítě by mělo získat pocit, že rodina je jeho útočiště, kde se bude vždy rádo vracet a těšit se na své nejbližší.

Jednou z dalších úloh rodiny je výchova, která by měla být vždy přiměřená věku dítěte, důsledná s pevně stanovenými pravidly, to je velmi důležité pro další rozvoj dítěte s DS.

Mateřská škola Věk, kdy je pro dítě s Downovým syndromem, vhodný začít navštěvovat mateřskou školu, je kolem třetího roku života. *„A právě v tomto období klademe základy vzájemných sociálních vztahů.“ (H.CHVÁTALOVÁ, 2001, s. 112)* Je důležité, aby pedagogický personál byl dostatečně informován a proškolen jak k dítěti s DS přistupovat, jak s ním komunikovat, co u něj rozvíjet. V neposlední řadě je nutné připravit ostatní děti na příchod integrovaného žáka, podporovat je nenásilnou formou ke hře s tímto dítětem. V takovém případě je vstup do běžné mateřské školy pro dítě s Downovým syndromem velkým přínosem a lze očekávat pokrok v celkovém vývoji osobnosti dítěte.

5. VÝCHOVA A VZDĚLÁNÍ DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

V období kolem třetího až pátého roku věku dítěte dochází k nadprůměrnému rozvoji poznávacích procesů: vnímání, paměti, pozornosti, představivosti a myšlení. Vývoj nastává i v sociální a emoční oblasti. Dítě v tomto věku má velkou potřebu si hrát, což je velkým socializačním činitelem, dítě motivuje k dalšímu učení a poznávání. Hlavní vzdělávací proces v předškolním věku probíhá formou hry. Je to pro ně velmi přirozená a nenásilná činnost, která vede k celkovému rozvoji dítěte. Hračku volíme vždy přiměřenou a bezpečnou věku dítěte. Snažíme se o to, aby se dítě s postižením naučilo hrát v přítomnosti ostatních dětí samostatně bez dospělých, je to první krok k sociální interakci mezi vrstevníky, postupně je dítě přijato mezi ostatní děti a začnou si hrát společně, je to velmi důležité pro další sociální vývoj dítěte se speciálními potřebami.

Důležitou roli ve vývoji dítěte hraje výchova. Výchova je záměrné a cílené působení na dítě, ovlivňuje formování celé osobnosti. Výchova přímá – probíhá mezi vychovatelem a vychovávaným, nepřímá výchova je založena na ovlivňování vychovávaného prostřednictvím různých činitelů, jako např. prostředí nebo kolektiv.

Typy výchovy:

AUTORITÁŘSKÁ VÝCHOVA

Dominantní a nároční rodiče, striktní dodržování jejich příkazů, minimální přihlídnutí k názoru dítěte.

ZÁPORY :

Dítě, které má takovou výchovu, je velmi nejisté, nemá důvěru v sebe samo, mluvený projev je spíše tichý až úzkostný, někdy má projevy agrese a v kolektivu bývá konfrontační. V určitém věku se snaží rodičům udělat radost a ne zřídka je to na úkor jejich psychické pohody.

KLADY :

Dítě je donuceno k velkým výkonům, je většinou poslušné, pilné a svědomité. Někdy se stává, že rodiče jsou schopni vychovat jedince s výbornými výsledky např. ve škole nebo ve sportovní činnosti, i když dítě k tomu nemá talent.

LIBERÁLNÍ VÝCHOVA

Benevolentnost ze strany rodičů, minimální požadavky na dítě, nízká sociální zodpovědnost ze strany rodičů.

ZÁPORY

Může se stát, že dítěti nejsou určeny hranice, což u některých jedinců může vést k tomu, že na okolí působí jako „nevychované“.

KLADY

Dítěte vychované tímto stylem má velké předpoklady být úspěšné v sociálních vztazích, umět se prosadit, mít zdravé sebevědomí a mělo by umět jednat asertivně.

ZANEDBÁVAJÍCÍ VÝCHOVA

Rodiče nemají zájem o dítě, neví, jak se učí, s kým se stýká, prosazují své zájmy nad zájmy dítěte.

ZÁPORY

Jedinec nepozná řád, což může vést ke studijním výsledkům, působí až asociálně, ve škole bývá často vytěsňen z kolektivu.

NADMĚRNĚ OCHRANNÁ VÝCHOVA

Až příliš velká starost o dítě, plní veškerá jeho přání, myslí si, že všechno dělají pro dobro dítěte

ZÁPORY

Dítě těžko přijímá určení pravidel od druhých, většinou má nepřiměřený strach o svou osobu, nerado riskuje, chce být stále opečováváno.

DISHARMONICKÁ VÝCHOVA

Zde neexistují žádná pravidla a žádný řád, vše spočívá na náladě rodičů.

ZÁPORY

Stírá se zde autoritářský styl s liberálním, dítě je zmatené, těžko se určují hranice a pravidla, není jednotný styl výchova a to se velmi špatně odráží na psychice dítěte.

KLADY

V posledních třech stylech výchovy neuvádím žádné klady, jelikož dítě je mnohdy svými rodiči odmítáno, rodiče zanedbávají své povinnosti nebo sami nemají žádná pravidla a řád a tudíž je nemohou dál předat nebo po dítěti vyžadovat. Z pedagogického i sociálního hlediska působí takové výchovné styly na jedince velmi negativně.

Výchova v rodině je velmi složitý proces, a pokud se jakéhokoliv důvodu nezdaří, většinou má fatální následky, které jedince ovlivní na celý život. *„Pozitivní výchovné styly jsou charakteristické důrazem na možnosti rozvoje dítěte, zdůrazňování významu životní perspektivy, hodnot lidských vztahů, upevňováním a rozvíjením zdravého sebevědomí, podněcování tvořivého myšlení a jednání, vzájemným přesvědčením o povinnostech a odpovědnostech nejen rodiny vůči dítěti, ale i též dítěte vůči rodině.“* (O. ZELINKOVÁ, 2001 s. 119). Nutno podotknout, že, není výjimkou i to, že jedinec se v dospívání oprostí od špatného vlivu, který vzniká důsledkem nevhodné výchovy, stane se svědomitým, s kladným hodnocením sebe samého, který si jde za svým cílem. Ve výchově je proto důležité mít kladný emoční vztah k dítěti a najít vyvážený výchovný styl.

5. 1. PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

Pedagogická diagnostika je pedagogická disciplína, která se zabývá vývojem jedince v edukačním (výchovném) procesu, zkvalitňuje vzdělávání dítěte na základě jeho schopností a možností.

„ Pedagogická diagnostika je komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů. “ (O. ZLEINKOVÁ 2001, s.,12)

Využívají se zde různé diagnostické metody například:

- pozorování
- rozhovor
- analýza produktů

Pedagogickou diagnostiku provádí, vyučující, vychovatel nebo speciální pedagog. Jejím cílem je:

- zjistit výchovně vzdělávací metody na základě možností dítěte – žáka
- určit pedagogické a výchovné opatření, které vedou k celkovému rozvoji dítěte.
- zjistit příčiny odchylného vývoje od normy
- najít řešení problémů

Základní charakteristické rysy pedagogické diagnostiky :

1. KOMPLETNOST – při celkové diagnostice je třeba přihlédnout k dalším vlivům, které působí a zkoumaného např. rodina – styly výchovy, spolužáci, vrstevníci, škola
2. VÝVOJOVÉ HLEDISKO – zde je nutné respektovat individuální vývoj dítěte, na jehož základě určit další postup při vzdělávání bez ohledu na skutečný věk dítěte
3. DLOUHODOBOST PROCESU – na základě diagnózy pedagog postupuje při dalším vzdělávání, volí vhodné metody a postupy
4. SLEDOVÁNÍ VALIDITY DIAGNOSTICKÝCH TESTŮ – testy obsahují daný jev, který je diagnostikován

5. ZAJIŠTĚNÍ RELIABILITY – tzv. spolehlivost testu, jak kvalitně zvolená metoda měří zkoumaný jev

6. ZÁRUKA OBJEKTIVITY – je potřeba minimalizovat subjektivní názor pedagoga

Typy pedagogické diagnostiky

1. DIAGNOSTIKA NORMATIVNÍ

Zde je porovnáván výsledek v jednotlivé zkoušce s výsledkem reprezentativního vzorku ve stejné zkoušce. Tento typ diagnostiky slouží spíše pro širší okruh osob, lze z něj zjistit zda daný žák nebo žáci jsou na stejné úrovni jako jejich vrstevníci v jiné škole, dále slouží k posuzování možností zvládnutí náročnějšího studia.

2. DIAGNOSTIKA KRITERIÁLNÍ

Srovnáváme určitých kritérií v daném věku např. zda zvládá - nezvládá dítě samoobslužnou činnost? Na základě výsledku je možné určit výsledek úrovně vývoje

3. DIAGNOSTIKA INDIVIDUALIZOVANÁ

Předešlé typy diagnostiky porovnávaly výkon dítěte se stejně starými dětmi, kdežto individualizovaný typ používáme pouze ve vztahu k jednomu dítěti. Pozorujeme jeho vývoj v určité časové délce. Je využíván u dětí s postižením, u dětí bez motivace. Pokud pedagog dovede rozdělit úkol na větší počet úkolů a za každé splnění úkolů dostane dítěte pochvalu, je velká pravděpodobnost, želepší svou výkonnost.

4. DIAGNOSTIKA DIFERENCIÁLNÍ

Používáme ji při určení příčiny daného problému např. poruchy chování, touto metodou zjistíme, zda je porucha vrozená (např. ADHD) nebo vznikla špatnou výchovou nebo jde o kombinace obou možností.

5. 2. PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA V PROCESU INTEGRACE JEDINCŮ SE SPECIÁLNÍMI POTŘEBAMI

„Dobře provedená diagnostika je předpokladem integrace.“ (O. ZELINKOVÁ, 2011, s. 15). Na jejím základě se dozvíme na jaké dovednosti, vědomostní, komunikační úrovni dítě je, dále pak také jaká je úroveň jeho sociability. Důležité pro pedagoga je vědět, jaké jsou kladné stránky vývoje dítěte, a s těmi se pak dále pracuje v průběhu socializace a integrace. Diagnostika také ulehčuje sestavení individuálního vzdělávacího plánu, který umožňuje individuální postup při výuce nebo celkové rozvíjení osobnosti dítěte s postižením. Je tedy možné říci, že pedagogická diagnostika je jedním z nejdůležitějších prvků v integraci dítěte.

6. BARIÉRY OVLVŇUJÍCÍ SOCIALIZACI U DĚTÍ S DOWNOVÝM SYNDROMEM

Děti s Downovým syndromem mají řadu specifických problémů a vlastností, které se přidruží k mentálnímu postižení, s tím souvisí i opožděný vývoj řeči. U dětí s Downovým syndromem dochází k vývoji komunikačních dovedností později než u zdravých dětí. Mají špatnou krátkodobou auditivní paměť, což znamená, že rychle zapomenou to, co slyší, s dlouhých vět si pak pamatují jen poslední slovo. Proto je dobré k dětem s Downovým syndromem mluvit jen v krátkých větách. Mají delší reakční čas, tzn., že delší dobu trvá, než zareagují na podnět a potřebují více času na zpracování informace. Děti s DS se dobře učí nápodobou, velmi rády opakují a napodobují, proto je dobré s touto vlastností v kolektivu vhodně pracovat. Děti s Downovým syndromem rozumí daleko více, než

dovedou říct nebo vyjádřit, vzniká tzv. nepoměr mezi aktivní a pasivní komunikací. Pokud u dítěte přetrvává špatná komunikační schopnost, dochází k omezení sociálních schopností, špatně navazuje vztahy – celkově se obtížněji začleňuje. Komunikace je velmi důležitá v sociální interakci. „*Děti komunikovat potřebují, aby mohly vyjádřit své myšlenky, přání, aby poznávaly svět kolem sebe*“. (L. KUBOVÁ, 1996, s. 11)

DŮSLEDKY KOMUNIKAČNÍ BARIÉRY

Pokud nedojde k rozvinutí komunikačních schopností, nedochází pak ani k rozvoji dalších složek osobnosti. Nerozvíjí se tzv. vnitřní řeč, které umožní dítěti vnímat samo sebe a tak si vytvářet sebeobraz. U dítěte můžou nastat psychické potíže, deprimovanost, úzkost, není mu umožněno rozhodovat samo za sebe. Bez komunikačních schopností nelze plně rozvinout sociální schopnosti, sociální vztahy, dítě je hůře přijímá. Socializace je v takovém případě velmi obtížná a komplikovaná.

Další bariérou, která může ovlivnit proces socializace, je nesprávná výchova dítěte s DS. Málokdy si rodiče uvědomí, že správné vedení dítěte s mentálním postižením je jednou z nejdůležitějších věcí, kterou svému dítěti mohou dát. Výchova je důležitý článek ve vývoji dítěte. Pokud je výchova vedena správným směrem, dokáže se dítě snáze a rychleji začlenit do kolektivu, nemá problémy se vzájemnou interakcí svých vrstevníků.

Dítě s DS má sklony k tvrdohlavosti, někdy i k agresivitě, pro to je důležité, aby výchova takového dítěte měla pevně dané hranice, pravidla a rituály.

DŮSLEDKY NESPRÁVNĚ ZVOLENÉ VÝCHOVY

Je těžké a mnohdy nemožné s dítětem navázat spolupráci, vše se podřizuje jeho náladám a momentálnímu rozpoložení, dítě pracuje jen „když ono samo chce“. Neumí komunikovat se svými vrstevníky, nedokáže se přizpůsobit dané situaci. Často mívá nekontrolovatelné záchvaty vzteku, když se nevyhoví jeho přání.

SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části jsem se pokusila objasnit a přiblížit pojmy

- Downův syndrom
- Socializace
- Integrace

Také jsem částečně objasnila sociální vývoj dítěte s postižením, význam rodiny, styly výchovy, integraci v historickém kontextu a přínos integrace pro dítě s Downovým syndromem pro jeho rozvoj v sociální oblasti. Popisuji zde socializaci dítěte s Downovým syndromem, o tom jak je pro něj důležité navštěvovat mateřskou školu, kde učí novým sociálním dovednostem. Snažím se objasnit, že integrace dítěte s postižením není jen to, že je zařazeno mezi zdravými vrstevníky do běžného typu škol, je to především systematická a také zdlouhavá práce, která vede k zdárnému začlenění dítěte s DS do společnosti. V poslední stati teoretické části se zamyslím nad faktory ovlivňující socializaci dítěte s DS.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části se budu zabývat samotnou socializací dítěte s DS do mateřské školy. Dále pak otázkou, jakou úlohu má integrace při jeho socializaci a celkovém rozvoji jeho osobnosti.

Pracuji v mateřské škole a mám možnost sledovat vývoj dětí, proto jsem zvolila **kvalitativní výzkum**, který podložím participačním pozorováním. Participační neboli účastnické pozorování je metoda k pozorování zkoumaných osob, kdy se výzkumník stane na delší dobu součástí zkoumaného prostředí. Výzkumník se účastní běžných situací spolu se zkoumaným jedincem nebo osobami, díky dlouhodobému pozorování a přirozenému prostředí pro pozorovaného se výzkumníkovi dostane ideální možnost vidět zkoumanou osobu nebo více osob v běžných situacích, kde se chovají přirozeně a bez zábran. Pro získání validity získaných výsledků z pozorování jsem zvolila triangulaci, což znamená „*více zdrojů údajů, více metod sběru údajů*“ (P. GAVORA, 2000, s. 146). V této práci se konkrétně jedná o:

1. KAUZUISTIKU
2. POZOROVÁNÍ – ZÁMĚRNÉ POZOROVÁNÍ
3. INTERVIEW

V první části uvádím veškeré nasbírané osobní údaje o dítěti s Downovým syndromem, jeho anamnézu a anamnézu rodiny.

V druhé části popisuji záměrné pozorování, kdy pozoruji psychomotorický vývoj a začlenění se do kolektivu u dítěte s Downovým syndromem, v průběhu docházky do mateřské školy. Jednotlivé časové úseky jsem rozdělila do šesti časových úseků, kde podrobně sleduji jeho pokroky či stagnace ve vývoji. Na konci celého zkoumaného období uvádím závěrečnou zprávu z SPC, ve kterém je shrnutí vývoje pozorovaného dítěte.

Poslední část je věnována interview s učitelkami z mateřských škol, které mají zkušenosti s docházkou dětí s DS do mateřské školy.

Všechny osobní údaje o dítěti a jeho rodině uvádím na základě písemného svolení zákonných zástupců dítěte a odborných pracovníků.

1. CHARAKTERISTIKA MATEŘSKÉ ŠKOLY

Jak jsem již uvedla, pracuji v mateřské škole jako asistent pedagoga u dítěte s Downovým syndromem. Díky své pracovní náplni mám možnost pozorování a posouzení výsledků socializačního procesu u dítěte s Downovým syndromem. Pracuji v mateřské škole, kde je přihlášeno 25 dětí a z toho je jedno integrováno na základě diagnostikované mentální poruchy Downův syndrom. Mateřská škola je umístěna spolu se základní školou v jedné budově. Škola se nachází na vesnici, kde se všichni snaží vytvářet rodinné prostředí, což určitě prospívá k dobré atmosféře a brzké adaptaci dětí na nové prostředí. Součástí školy je zahrada vybavená k pobytu venku a tělocvična, kde děti tráví aktivní odpočinek za nepříznivého počasí. Do mateřské školy jsou přijímány děti od dvou let věku, mateřská škola je jednotřídní, všechny děti pracují společně bez ohledu na věk.

Integrovaným dítětem je Jakub ve věku 3,5 let a se svolením rodičů zveřejním v této práci údaje týkající se vývoje, socializace a celkové adaptace v mateřské škole.

1. 1. INTEGROVANÉ DÍTĚ S DS V MATEŘSKÉ ŠKOLE

OSOBNÍ ANAMNÉZA DÍTĚTE

Jakub se narodil jako čtvrté dítě 33leté matce a 39letému otci. Oba rodiče jsou zdraví, bez vážných zdravotních problémů. Těhotenství i porod proběhl normálně, bez komplikací, dítě se narodilo v plánovaném termínu. Oba rodiče byli s diagnózou Downův syndrom seznámeni třetí den po narození Jakuba. Dítě nemá žádné přidružené diagnózy, po neurologické stránce je v pořádku. Podle posledního vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny je Jakubovo mentální postižení v mírném až středním pásmu, vyšetření se bude za rok opakovat. Dítě je sledováno pravidelnými prohlídkami jednou ročně.

RODINNÁ ANAMNÉZA

Manželství trvá 15 let, narodilo se v něm celkem pět dětí, nejstarší je Kristýna 11 let, Tereza 9 let, Tomáš 7 let, Jakub 5 let, Natálie 3 roky. Sourozenci jsou zdraví, u nejstarší Kristýny bylo zjištěno hraniční pásmo inteligence, v učení vyvíjí pomalejší tempo. Podle obou rodičů, je manželství harmonické, děti vedou k víře v Boha, k vzájemné úctě, respektování druhého.

Jakub nastoupil do mateřské školy ve věku tří a půl let, byl drobnějšího vzrůstu a jeho vývoj podle psychologického vyšetření byl na úrovni zdravého osmnáctiměsíčního dítěte. V sebeobslužných činnostech byl na samém začátku. Nezvládal se sám najíst lžičkou, pít z hrnečku s dopomocí, ale v oblékání, hygienických návycích byl odkázaný na pomoc druhých.

Asi tři týdny po jeho nástupu do školky nás navštívila pracovnice se speciálně pedagogického centra, která se mnou a ostatními učitelkami seznámila. Během její návštěvy jsem společně s Jakubem pracovala na činnostech, které zvládal. Paní z SPC pozorovala jeho chování, úroveň znalostí, ptala se na činnosti, které zvládá sám a ke kterým potřebuje pomoc druhého. Na základě těchto informací sestavila písemný návrh na individuálně vzdělávací plán. Podle tohoto návrhu jsme spolu s vedoucí učitelkou vypracovali konečné znění IVP, které odsouhlasilo speciálně pedagogické centrum a dále s ním byla seznámena druhá učitelka a rodiče Jakuba.

1. 3. PLÁN DNE V MATEŘSKÉ ŠKOLE PRO JAKUBA

Ráno přichází Jakuba do školky kolem osmé hodiny, jako první činnost je volné hraní v kolektivu asi do půl deváté, pak máme společnou rozcvičku, které se Jakuba v prvních dnech zúčastňoval s nedůvěrou. Po rozcvičce odchází všechny děti na svačinu, které předchází osobní hygiena – odchod na záchod a umytí rukou. Jakuba byl prozatím celodenně závislý na plenách a používání záchodu nebo nočníku neznal. Po svačině jsem s Jakubem pracovala mimo kolektiv v samostatné třídě. Je to řízená činnost, vedená mnou, kterou jsem si připravovala podle týdenního plánu, který vycházel z IVP. Po téhle činnosti,

si Jakub chodí opět hrát mezi ostatní děti, do jeho kmenové třídy a za pěkného počasí jdeme všichni ven na zahradu nebo na procházku.

2. ZKOUMANÉ OBDOBÍ ZÁŘÍ - LISTOPAD

Jakub dochází do školky pravidelně, určená doba pobytu ve školce je čtyři hodiny denně, protože zde pracuji ještě na jeden na úvazek, Jakub ve školce občas i spává a odchází domů po patnácté hodině. Jelikož pochází z početnější rodiny, byl na děti zvyklý a rád s nimi navazoval kontakt. Do třídy vcházel sám, mamince s úsměvem zamával a ihned se zapojil do společné činnosti s ostatními dětmi. Jakub je v školce klidné dítě, které vydrží poslouchat dospěleho více jak deset minut v klidu, nemá tendence odbíhat nebo nějak rušit.

Na ostatní paní učitelky si zvykal hůře, většinou je nerespektoval. Jelikož u Downova syndromu je specifické, že uznává jen „své lidi“, které poslouchá a důvěřuje jim, a já jsem s Jakubem trávila spoustu času, měla jsem výhodu před svými kolegyněmi, že mě Jakub alespoň částečně respektoval. Brzy poznal, že jsem důležitý článek v komunikaci s ostatními dětmi. Jedním z dalších znaků Downova syndromu je narušený vývoj řeči. Tak je to i u Jakuba. V době, kdy nastoupil do mateřské školy, uměl asi jen 3 slova „mama, tata, ham, pápá“. Většinou ve své komunikaci používal napodobování zvuků např. při prohlížení obrázků v knížce, také používal nesrozumitelné skřeky, které vydával především při komunikaci s maminkou. Mezi vrstevníky většinou mlčel a zatím neprojevoval touhu se nějak do verbální komunikace zapojit.

Podle IVP jsem si připravovala týdenní plány, které se odvíjely od již zvládnutých činností popřípadě osvojování si dalších dovedností a vědomostí. Jako první jsem začala s určování hranic a dodržování pravidel. Jakub má velmi tolerantní až benevolentní výchovu, kterou mu poskytuje celá široká rodina, dokonce i sourozenci jsou zvyklí, že Kubovi vždy ustoupí a splní jeho přání. Kubík opravdu projevoval znaky dítěte, které si všechno vykřičí a vždy je po „jeho“. Ve školce jsou jasně daná pravidla, které musí dodržovat všechny děti, to bylo pro něj v prvních měsících dost těžké, ale i tak vzhledem ke svému postižení to dobře zvládal.

První týdny si osvojoval návyky v kolektivu, uklízet po sobě hračky, učil se zacházet s pastelkami, seznamoval se s různými hračkami, které rozvíjely hrubou i jemnou motoriku a představivost.

2. 1. SHRNUTÍ PRVNÍCH TŘECH MĚSÍCŮ

První měsíc jsem Jakobovi dopřála „čas na rozkoukání se“, všechno pro něj bylo nové, musel si zvyknout na režim dne, na hluk, na ostatní děti, které také prožívaly adaptační období a obzvlášť ty nejmenší byly velmi plačtivé a vyžadovaly si pozornost druhých jen pro sebe. V neposlední řadě si musel Jakub zvyknout také na mě. Už to pro něj nebylo jako dřív, kdy měl pořád u sebe maminku, které přišla, hned jak uslyšela chlapcův hlas a ve všem se mu snažila vyhovět. Snažila jsem se k němu přistupovat s profesionalitou, nepodlehnout citovému rozpoložení, ve kterém bych Jakuba litovala a snažila se mu pobyt ve školce ulehčit na úkor ostatních dětí ve třídě.

KOGNITIVNÍ FUNKCE

Kuba velmi rychle rozpoznal, co se smí a nesmí dělat ve školce, a jak se může chovat doma a v přítomnosti matky. Ve školce mezi dětmi to byl nenápadný, tichý klouček, který plnil všechny úkoly nebo přání co se mu řeklo bez sebemenších problémů. Sotva ale přišla maminka, Kuba byl rázem jiné dítě, vzdorovité, ukřičené, na každou činnost negoval. Například: „Pojď se oblékat!“ Jakub reagoval „Ne!“

Dále se učil sedět se mnou u knížky, popisovala jsem mu nejdřív jednoduché obrázky, později i s jednoduchým dějem, u této činnosti vydržel max. 8 min. zaujatě sedět, v domácím prostředí takto nevydržel podle maminky ani chvíli.

JEMNÁ MOTORIKA:

Chlapec zvládá skládání jednoduchého puzzle asi o pěti dílcích větší velikosti, snaží se navlékat korálky na drátek, vydrží sedět u řízené činnosti maximálně 12 minut a to jen v případě, že často měníme používané pomůcky ke hře.

HRUBÁ MOTRIKA

V hrubé motorice se Jakub moc nelišil od ostatních dětí, zvládal chůzi i běh bez dopomoci, po schodech chodil za ruku s dospělým, na procházce chodí za ruku se starším dítětem zcela bez problémů, stíhal ostatním, ale v chůzi nebyl moc trénovaný a často začal v polovině procházky ke mně natahovat ruce na znamení, abych ho vzala. Většinou jsem ho chvíli poponesla, ale snažila jsem se ho motivovat, k tomu, aby to vydržel, že „už tam budeme“.

OSOBNÍ HYGIENICKÉ NÁVYKY

Osobní hygienické návyky zůstávají beze změn, celodenně používá plenu. Učí se pít z hrníčku, tam jsou jen jemné pokroky, většinou pití rozlije, jedení lžící zvládá s dopomocí.

KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST

V oblasti komunikace se začíná Jakub trochu zlepšovat, zkouší napodobovat slova alespoň intonačně. Do slovní zásoby mu přibyla dvě slova.

REAKCE OSTATNÍCH DĚTÍ Z MŠ

Děti na něj reagovaly jako na každého nového žáčka, a protože nemluvil, zařadily ho k těm nejmladším, snažily se mu pomáhat při běžných denních činnostech jako je odnesení tácku po svačině, automaticky ho vzaly za ruku, když jsme se přemisťovali například do jídelny. Už po prvním týdnu bylo vidět, že je Jakub spokojený, že mu pobyt mezi vrstevníky prospívá a několikrát jsem si všimla, že k nim obdivně vzhlíží.

3. DRUHÉ ZKOUMANÉ OBDOBÍ: PROSINEC – ÚNOR

V tomto období jsem se zaměřila s Jakubem na poznávání zvířat na obrázku, učila ho, jak dělá ovečka, pes, jak se zavoláme na kočku. Tohle cvičení je důležité pro rozvoj řeči, dítě se učí nenásilnou formou slabikovat. Chlapce prohlížení obrázků moc bavilo, velmi rychle se naučil, jaké zvuky jednotlivá zvířata vydávají, jako didaktickou pomůcku jsem používala knížku se zvukovými efekty.

V jemné motorice se učil Jakub pracovat s pastelkami, zatím držel pastelku křečovitě a stopu vedl i mimo papír. Poprvé maloval i prstovými barvami a tahle činnost ho velice bavila. Každý svůj „výtvor“ pyšně ukazoval mamince, měl velkou radost, když obrázek visel mezi ostatními na nástěnce.

Ve volné hře často jsme stavěli i s ostatními dětmi z velkých kostek, zvládal vkládání větších tvarů do podložky tzv. „mozaika pro nejmenší“. Po každé činnosti se odměňujeme potleskem, Jakub dostal ode mě velkou pochvalu, že to zvládl, že u činnosti vydržel a také za to, že vždy po sobě s ochotou uklidí své pracovní místo, zasune po sobě židli. Vždy vyžadoval, abych hru uložila přesně tam, kam patří, občas zkusím, zda si pamatuji, odkud ji vzal a schválně hru dám na jiné místo. Chlapec se na mě vždy tázavě podíval a začal říkat: „ne, ne“ a ukazoval na místo, odkud hru vzal. Má rád ve věcech pořádek, má dobrou pozorovací schopnost takže již v tomto období ví, kde hračky mají své místo. Zajímavé je, že pokud hračku uklidí některé z dětí tam, kam nepatří a Jakub to vidí, počká, až dítě odejde a sám ji dá tam, kde je její místo.

Někdy jsme si spolu sedli ke stolečku a jen tak pozorovali společně děti, popisovala jsem mu situace, kde jsem jmenovala děti jejich jménem a zkoušela jsem, zda se již orientuje, kdo se jak jmenuje. Řeknu mu například „Podívej Laurinka si neobula papučky, kde je Laura, ukaž mi ji!“ Zjišťuji, že si pamatuje jména skoro všech dětí. Jednou jsem po Jakubovi chtěla, ať mi ukáže, kde je Daneček, byl to záměrný dotaz, jelikož Daneček se mě před tím ptal, zda může odejít na záchod, tak jsem chtěla vyzkoušet, zda Jakub vnímá i rozhovor, který se netýká přímo jeho a navíc byl zaujatý kreslením. Jakub zcela bez váhání ukázal na svůj zadeček a řekl „aa“. Položila jsem mu otázku „Chceš jít na záchod?“ Odpověď zněla „Ne“. Znovu jsem se zeptala „Daneček šel na záchod?“ Kuba souhlasně kýval. Byla jsem mile překvapena. O každý jeho úspěch nebo pokrok jsem se vždy podělila Jakubovou maminkou, ta měla z chlapce velkou radost, podle jejich slov se

Jakub doma nedělal ani z části to, co zvládl ve školce, často zlobil, nechtěl spolupracovat na tož tak být trochu samostatný. Maminka tomu nepřikládala váhu, vždy jeho chování omlouvala tím, že je ještě malý.

Po vánočních prázdninách nastal zlom v odloučení se od matky, při příchodu do školky byl plačtivý, nechtěl se vysvlékat, měl tendenci utíkat ze šatny. S maminkou jsem v té době již měla velmi dobré vztahy, důvěřovala mi a často jsme se radily na společném postupu ve

výchově Jakuba, proto když jsem jí tuto náhlou změnu chování u Jakuba vysvětlila tím, že chlapec dozrává a je schopen posoudit „výhody a nevýhody“ plynoucí z pobytu doma a ve školce, chápala to. Jakub věděl, že doma je volný režim dne, nejsou mu určovány hranice a pokud ano, tak jejich dodržování je velmi nedůsledné. Což v mateřské škole není možné, zde je pravidelný režim dne, jasně daná pravidla a jejich dodržování. Dohodly jsme se na tzv. ranním rituálu - při předávání chlapce do třídy nebude protahovat loučení, nebude jej litovat a konejšit. Tohle období trvalo necelých 14 dnů, Jakub zvyšoval intenzitu svého křiku a vzdoru, ale byly jsme obě neoblomné, stály jsme si za svým. „Do školky se prostě musí!“ Vždy to byl spíše Jakubův teatrální výstup pro maminku a po zavření dveří a odchodu matky ze zorného pole Kuby, se klučina zapojil do hry. Nejvíce ho bavila hra u v dětské kuchyňce, vařil mi kávu a pekl koláč.

3. 1. SHRNU TÍ DRUHÉHO ZKOUMANÉHO OBDOBÍ

KOGNITIVNÍ FUNKCE

Jakub zvládne poznat děti podle jména, pozná podle obrázku zvířátka, co které dělá za zvuky, v knížce ukazuje například na chlapečka, který spadl a říká „au, au“. Ví kdo to je „Kuba“ ukáže na sebe. Rozezná sled činností, po sobě jdoucích, během dne. Například, když si umýváme ruce po příchodu z procházky a se zeptám: „Kubíku, víš co budeme teď dělat?“ Jakub odpoví „Ham, ham.“

JEMNÁ MOTORIKA

Neeviduji žádný pokrok ve výtvarné činnosti, kreslí jen, když je motivován, když mu dám na výběr mezi dvěma činnostmi, vždy si zvolí tu druhou. Stále přetrvává křečovitý úchop pastelek, nevydrží u této činnosti déle jak 3 minuty.

Ve volné hře zvládá vkládání menších dílků stavebnice do podložky, pracuje s modelínou, zvládá trhání píru.

HRUBÁ MOTORIKA

Již na začátku zkoumaného období jsem s Jakubem začala trénovat chůzi po schodech se střídáním nohou. Zvládá to jen s dopomocí, tím že ho vedu a jemně nakloním jeho tělo na pravou nebo levou stranu.

OSOBNÍ HYGIENYCKÉ NÁVYKY, SEBEOBSLUHA

Je to oblast asi nejvíc zanedbaná nebo netrénovaná. Každý sebe menší úspěch je pro mě velkou odměnou. Jakub se trochu zlepšil v pití z hrníčku, a mírné zlepšení je i při jedení oběda, skoro bez pomoci je schopen se sám najíst.

Vysazuji ho na nočník, doma to také zkouší, ale bezúspěšně. Jakub je celodenně s plenou.

KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST

Jakub zvládá napodobení všech domácích zvířat, zkouší po mě opakovat slabiky, pravidelně rozcvičujeme jazýček před zrcadlem, děláme dechová cvičení, ale zatím bez úspěchu, není schopen provést nádech nosem a výdech ústy. Se mnou komunikuje pomocí gest, to co mu sdělím já, tomu rozumí a vždy bez problému splní.

REAKCE DĚTÍ Z MŠ

Kolektiv stále chlapce bere jako „malého“ zatím se nepodivují děti nad tím, že jakubovi měním plenu, vždy mi položí ujišťující otázku „Kuba je ještě takové miminko, proto má plínku, že?“

4. TŘETÍ ZKOUMANÉ OBDOBÍ (BŘEZEN – KVĚTEN)

V tomto období se učíme rozpoznat malé a velké předměty, například malou a velkou kostku, přiřazovat k obrázkům zvířat obrázky jejich mláďat a také chci Jakuba naučit pojmenovat členy jeho rodiny, k této činnosti si vyžádám fotky všech blízkých členů domácnosti. Maminka mi donesla fotky čtyř sourozenců, obou rodičů a babičky a dědy.

V návycích jsem si dala za úkol co nejvíc zapracovat na samostatném jedení, odbourání nošení plen a více spolupráce z Jakubovy strany při oblékání.

Zaměřím se na rozcvičení ruky, budeme více trénovat kresbu pastelkami a skládání mozaiky s malými dílky.

Každý svůj plán vždy sdělím Jakobové mamince, která je ochotná spolupracovat. Přiznává ale, že při takovém počtu dětí, které má, je to složité, ale že se aspoň víkendů snaží vyšetřit trochu času jen pro Jakuba. Velmi ji fandím a dodávám sílu v tom, že Jakuba chválím jak je šikovný a hodný, že dělá pokroky. Maminka neskrývá nadšení a radost z každého úspěchu chlapce a dodává: „Aspoň, že tady je poslušný a pracuje jak má, doma tomu tak není.“

Při poznávání fotek rodinných členů je Jakub vždy pozitivně naladěný, pokaždé první sáhne po fotce maminky a drží ji a s láskou v očích se na ní dívá. Uvědomuji si, že i když je tichý a nemluvný, dovede toho hodně vyjádřit...

Asi po týdnu se Jakobovi povedlo zopakovat slovo „ma-mi“ asi nikdy nezapomenu na výraz jeho maminky, když jí to Kuba zopakoval, byla velmi šťastná! I chlapec měl radost a po každém vyslovení si zatleskal. Pak přišel velký zlom ve slabikování, dovedl zopakovat dvě slabiky po sobě jdoucí, takže velmi brzy přibylo slova: „ta-ti, ba-bi, Nat-ty“.

4. 1.SHRNUTÍ TŘETÍHO ZKOUMANÉHO OBDOBÍ

KOGNITIVNÍ FUNKCE

Pokrok zaznamenávám v tom, že Jakub dokáže rozeznat velikost věcí, zvládá tzv. třídění, když před něj dám větší počet kostek o dvou velikostech, ale stejné barvy, chlapec je zvládne rozdělit do dvou skupin na malé a velké. K obrázkům zvířat přiřadí obrázky mláďat například k ovci dá jehně, ke slepici kuře atd. Má zautomatizované, že pokud něco chce, například pít, musí udělat ručičkama „prosím“.

JEMNÁ MOTORIKA

Úchop tužky už není tak křečovitý, když ho upozorním, je schopen udělat špetečkový úchop. Kreslí kola, krátké čáry, v čemž vidím také pokrok, jelikož v minulém období jen čmáral.

HRUBÁ MOTORIKA

Zvládá chůzi po schodech dolů i nahoru se střídáním nohou, naučil se používat skákací balon, který mimo jiné vyžaduje udržení rovnováhy.

KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI

Zde zaznamenávám největší pokrok, zvládá slabikování, dovede vyjádřit souhlas i nesouhlas, oslovuje matku „mami“, rád opakuje jednoduchá slova rozložená do slabik.

REAKCE DĚTÍ V MŠ

Jakub se začíná více zúčastňovat společných her, například když kluci nakládají na auto písek, sami ho vyzvou, ať jim jde pomoc, berou ho na něj ohled, chápu to tak, že je ještě malý a proto nemluví, takže když něco chce, jen poprosí a ukáže na danou věc a oni mu ji dají.

OSOBNÍ HYGIENICKÉ NÁVYKY, SEBEOBSLUHA

V této oblasti moc velký pokrok není, Jakub stále odmítá vysazování na WC, jedení lžící zvládá lépe než v předchozím období, ale při oblékání stále nespolupracuje.

5. NOVÝ ŠKOLNÍ ROK 2013 – 2014

Září, zjišťování posunu v celkovém vývoji

Jakub nastoupil v září po prázdninách do MŠ, znatelně povyrosl, v pohybu se cítí velmi sebejistě. Chování je na první pohled suveréni, utíká chodbou směrem ke třídě, matčin příkaz „Stůj, musíš se převléknout a přezout!“ nerespektuje, bouchá na dveře třídy, domáhá se vstupu. Na matku vyplázne jazyk, vzteká se, když ho chce převléci. Má stále plenu, podle matčiných slov „Já s ním nesvedu vůbec nic!“ je mi jasné, že to byly pro maminku náročné prázdniny, vypadá unaveně, očividně chlapce nezvládá. Po krátkém rozhovoru s ní, беру chlapce za ruku a odcházíme do třídy. Zde opět převládá suverénní chování, běhá po třídě, nerespektuje mě ani kolegyni, do dětí občas žduchne, nebo jim jen tak bez nějakých příčin sebere hračku, s kterou si hrají. Bez dovolení a prosby si bere

hrnek na čaj, když zjistí, že v něm nic není, hodí s ním na zem. Je mi jasné, že musím začít všechno od začátku, Jakub se znova bude muset naučit respektování pravidel, bude si muset uvědomit, že moje rozhodnutí je neměnné a hlavně bude se muset naučit respektovat své kamarády.

V tomto školním roce bude mít Jakub nový individuálně vzdělávací plán, podle kterého budeme společně pracovat. Zatím se zabývám zjišťováním posunu v jednotlivých oblastech.

KOGNITIVNÍ FUNKCE

Moc nerespektuje mé přání, je roztěkaný, nevydrží u žádné činnosti, těžko mohu posoudit, v čem se zlepšil a v čem ne. Trvá mi docela dlouho, než se mi podaří hoča motivovat k nějaké činnosti, pokládá si po chvíli hlavu n stůl, dává jasně najevo, že ho to nebaví.

JEMNÁ MOTORIKA

Úchop tužky je pěstičkový, při mé opravě, tužku pokládá a má tendenci odcházet. Trvám na svém požadavku, znovu ho posadím, ukážu správný úchop, ale marně. Zavolám si proto jiné dítě, které Jakubovi ukáže, jak se správně drží tužka, dostane ode mě pochvalu a zatleskám mu, Jakub celou situaci tiše pozoruje. Nakonec tužku vezme do ruky tak jak má a ukazuje mi to, pochválím ho a společně kreslíme na jeden papír, je soustředěný.

HRUBÁ MOTORIKA

Zde je určitě nastal posun vpřed, má zpevněné celé tělo, zkouší skákat, ale zatím bez úspěchu, líbí se mu chodit pozpátku na zahradě zvládá lození po průlezkách, prolézání kruhem, podle matky plave v bazénu s rukávky.

KOMINIKACE

V komunikaci už je viditelný pokrok ve slovní zásobě, ale problém je v tom, že slova, která umí říct, moc nepoužívá. Převážně se snaží o dorozumívání pokřikem a ukázáním co toho co chce, jasně dává najevo nesouhlas.

REAKCE DĚTÍ V MŠ

Zatím ho respektují, v kolektivu je dalších pět nových dětí, kteří si zvykají, takže Kuba svým chováním až tak nevyčívá.

Na konci září přijela opět pracovnice z SPC, chtěla vidět co je u chlapce nového, co všechno zvládá, v čem nastal posun a na co se zaměřit tento školní rok. Na základě tohoto šetření, dostaneme od ní podklady k vytvoření IVP. Na vlastní oči viděla, jak u Jakuba převládá tvrdohlavost, nechut' spolupracovat a jeho reakce vůči vrstevníkům. Shodly jsme se na tom, že Kubíkovi chybí jasná a hlavně důsledná výchova. Celé dva měsíce trávil doma, s maminkou, kde mohl téměř všechno. Pracovnice z SPC je přesvědčena o tom, že pokud by Jakub měl vedení ze strany matky, byl by jejího posun ve vývoji znatelnější.

V návrhu na IVP stojí, že tento školní rok bude Jakub více pracovat na zlepšení: sebeobsluhy a hygienických návyků a zapojování do společných činností s ostatními dětmi. V neposlední řadě by měla být pro Kubu připravovaná činnost na rozvoj rozumových schopností a informovanosti, poznávacích schopností a rozvoj smyslového vnímání.

5. 1. ZKOUMANÉ OBDOBÍ ŘÍJEN – PROSINEC

Nejvíce náročné je usměrnit Jakubovo chování, je velmi neukázněný, mé dvě kolegyně, které pracují se mnou v MŠ, mají s Jakubem problém s uznání autority, neposlechne je. Pokud Jakub zjistí, že nejsem ve třídě, začne dělat naschvály ostatním dětem, i po několika napomenutí to udělá znova.

Během října jsem se rozhodla, že Jakubovi nebudu dávat pleny, usoudila jsem, podle jeho chování, že moc dobře ví, co se po něm chce, že mu se prostě „jen nechce“. Vysvětlila jsem mu, že už je velký kluk a že velké děti chodí na záchod a plenu jsme společně vyhodili. Během týdne zvládl chodit na záchod vždy v pravidelných intervalech, které jsem hlídala. Každý úspěch byl náležitě oceněn, mnou i kolegyněmi. Mamince jsem vysvětlila, že to doma musí udělat také takový úspěch se dostavil!

Zde bych řekla, že jsem viděla u Jakuba uvědomění si toho, že už chce být taky jako „ostatní“ a že chce být chválen.

5. 2. SHRUTÍ ZKOUMANÉHO OBDOBÍ

KOGNITIVNÍ FUNKCE

Dělá pokroky při hře, je schopen diferenciacce barevných dílků, přiřazuje stejné obrázky k sobě, hraje pexeso s omezeným počtem kartiček. Dřevěné skládačky poskládá sám bez dopomoci.

JEMNÁ MOTORIKA

V kresbě také eviduji posun vpřed, tužku bere zásadně pravou rukou, převládá špetečkový úchop.

HRUBÁ MOTORIKA

Jak jsem již uvedla výše, Jakub se celkově zpevnil, chůze je stabilní, zvládá jízdu na odrážedle a na koloběžce. Při chůzi ze schodů i do schodů střídá obě nohy. Zvládá chůzi vzad, sportovní aktivity ho velmi baví.

KOMUKAČNÍ SCHOPNOST

Jakub je schopen pomocí nápodoby zopakovat dvou i tří slabičná slova, oslovuje mě „teto“ a na matku volá „mami“. je schopen odpovědět i dvěma slovy, například když mu položím otázku: „Kde je lego?“ Jakub odpoví: „Tady ne!“ Ne vždy odpovídá, vše záleží na jeho rozložení.

HYGIENICKÉ NÁVYKY

V této oblasti zaznamenávám velký pokrok, Jakub je téměř bez plen, je schopen udržet osobní čistotu během celého dne. Zvládá sám namydlení a umytí rukou, sám se nají lžící, pije samostatně z hrníčku. Při oblékání spolupracuje, má snahu sám si obléct například tepláky, oblečení si ukládá do skříňky.

REAKCE DĚTÍ

Tady je velký posun zpátky, ba dokonce zhoršení oproti loňskému roku. Děti Jakuba nechtějí vzít mezi sebe, vytěsňují ho, často na něj žalují, všechno na něj svádí, někdy i neprávem. Chlapec si s nimi neumí hrát, bere jim věci, velmi často do dětí žduchá nebo naznačí kopnutí. V šatně při oblékání shazuje dětem oblečení, chlapci, který nosí brýle, sundává v nestřeženém okamžiku brýle z obličeje, vše dělá i v přítomnosti dospělých, i když ví, že bude za to hubován.

6. CELKOVÉ SHRUTÍ VÝVOJE JAKUBA PO DOBU 18 MĚSÍCŮ

Při nástupu do mateřské školy byl vývoj Jakuba na úrovni 18ti měsíčního dítěte. Měl nejistou chůzi, v sebeobluzi byl zcela nesamostatný, neuměl sám jíst, pít z hrníčku, nespolupracoval při oblékání. Komunikoval jen pomocí ukazování a křikem, zřetelně vyslovil tři slova, tužku držel křečovitě a neudržel stopu na papíře. Nezvládal hygienické návyky, u hry nebo řízené činnosti vydržel maximálně 7 minut. V kolektivu se choval spíš plaše a samotářsky, děti nevyhledával.

Po ukončení 18timěsíčního pozorování se Jakub zlepšil ve všech oblastech, velký vývoj nastal v komunikaci, hygienických návycích, jemné i hrubé motorice a v neposlední řadě se zlepšila úroveň logického myšlení, je schopen udržet pozornost po dobu 30 minut. V kolektivu oblíben není, děti si odmítají s Jakubem hrát, nepůjčí mu hračku, nechtějí vedle něj jít na procházku apod.

6. 1. VYJÁDŘENÍ SPC K CELKOVÉMU VÝVOJI JAKUBA

V lednu do školky přijela pracovnice ze speciálně-pedagogického centra, chtěla vidět jak se Kuba projevuje v kolektivu, jak vzájemně pracujeme a hlavně, co Kuba během školního roku zvládl. Na základě písemného souhlasu rodičů Jakuba a pracovnice z SPC uvádím závěrečnou zprávu:

JAKUB, INTEGROVÁN DO MŠ V ZÁŘÍ 2012

DO MŠ DOCHÁZÍ DENNĚ, DOPORUČENÁ DÉLKA POBYTU JE ČTYŘI HODINY DENNĚ. K JAKUBOVI BYLA PŘIDĚLENA ASISTENTKA PEDAGOGA, KTERÁ S CHLAPECEM DĚNNĚ 15-30 MINUT INDIVIDUÁLNĚ PRACUJE PODLE IVP.

U JAKUBA BYL ZAZNAMENÁN POKROK V SOCIÁLNÍ OBLASTI, BĚHEM PRVNÍHO PŮL ROKU JEHO DOCHÁZKY DO MŠ. V KOLEKTIVU SE ZAPOJOVAL, DĚTI SI S NÍM HRÁLY NEBO S NÍM NAVAZOVALY KOMUNIKACI, BYL POZITIVNĚ LADĚNÝ, SÁM SE DO SPOLEČNÝCH ČINNOSTÍ S DĚTMI, ZAPOJOVAL.

V NOVÉM ŠKOLNÍM ROCE MÁ JEHO CHOVÁNÍ PRVKY AGRESIVITY VŮČI DRUHÝM DĚTEM. JAKUB MÁ PROBLÉM S UZNÁVÁNÍM AUTORITY DOSPĚLÝCH.

VE VĚTŠINĚ ČINNOSTÍ JE SAMOSTATNÝ. DOVEDE VYJÁDŘIT PROSBU, SOUHLAS ČI NESLISOHLAS.

V OBLASTI MOTRIKY, VÝVOJ V NORMÁLU, ZVLÁDÁ DRŽENÍ TUŽKY, VEDE STOPU CÍLENĚ PO PAPIŘE, ZVLÁDÁ PRÁCI S MALÝMI DÍLKY MOZAIKY.

V KOMUNIKACI JE ZNATELNÝ POSUN, DÍTĚ REAGUJE NA OBRÁZKY DVOUSLABIČNĚ, ASISTENTKU, OSLOVUJE „TETO“.

V ROZUMOVÝCH A POZNÁVACÍCH FUKCÍ JE ZNATELNÝ POKROK, CHLAPEC REGUJE NA POKYNY OD ASISTENTKY, ZAUTOMATIZOVAL SI ZÁKLADNÍ NÁVYKY.

V DOMÁCÍM PROSTŘEDÍ MÁ, PODLE SLOV MATKY, PROBLÉM S KÁZNÍ

VE SPOLEČNOSTI MATKY JE JAKUB ROZTĚKANÝ, NEPOSLUŠNÝ, KE KOMUNIKACI S NÍ POUŽÍVÁ POKŘIKY, NENÍ SCHOPEN VYDRŽET U JEDNÉ ČINNOSTI DÉLE NEŽ 3 MINUTY. MATKA UVÁDÍ, ŽE V DOMÁCÍM PROSTŘEDÍ SE CHOVÁ STEJNĚ, NENÍ SCHOPEN S NÍ SPOLUPRACOVAT, CHCE BÝT KRMEN, NERESPEKTUJE SEZENÍ U STOLU PŘI JÍDLE AT, PŘI CHŮZI ODMÍTÁ JÍT ZA RUKU.

ŠKOLNÍ ROK 2012-2013 HODNOTÍM PRO JAKUBA JAKO VELMI PŘÍNOSNÝ, JAKUB SE POSTUPNĚ UČÍ SOCIÁLNÍM INTERAKCÍM V KOLEKTIVU, DOCHÁZÍ K POSTUPNÉMU VÝVOJI CELKOVÉ OSOBNOTI DÍTĚTE.

NA ZAČÁTKU ROKU 2014 HODNOTÍM JAKUBA JAKO NEVEDENÉ DÍTĚ A PROTO V NĚKTERÝCH OBLASTECH JEHO CELKOVÉHO VÝVOJE NEDOCHÁZÍ K ŽÁDNÉMU POSUNU OBZVLÁŠŤ V OBLASTI SOCIÁLNÍ. JAKUB JE SVÝMI VRSTEVNÍKY VYTĚSŇOVÁN Z DŮVODU NEPŘIZPŮSOBIVÉHO CHOVÁNÍ V KOLEKTIVU.

Čerpáno z roční zprávy SPC, leden 2014

7. INTERVIEW S PEDAGOGICKÝMI PRACOVNÍKY

Jako další část mého výzkumu je rozhovor s pedagogickými pracovníky mateřských škol, kteří mají zkušenost s dítětem s Downovým syndromem v mateřské škole.

Cílem tohoto interview zjistit na základě zkušeností s integrací dětí s DS, faktory, které ovlivňují socializaci dítěte s DS v mateřské škole.

Dále se chci dozvědět, jak probíhal vývoj dítěte s DS během docházky do MŠ.

K rozhovoru jsem si pozvala čtyři paní učitelky, které za svou praxi v MŠ zažily dítě s Downovým syndromem.

Interview jsem dělala v mateřské škole, po pracovní době, během krátkého úvodu, kdy jsem všechny účastnice seznámila s mým záměrem, k vůli kterému jsme se sešly, zavládla přátelská atmosféra. Dvě paní učitelky Zoja a Martina pracují ve škole, která je součástí budovy, kde se nachází mateřská škola, obě pracovaly v dřívější době v mateřině a obě měly integrovaného žáka s DS. Druhé dvě paní učitelky Petra a Markéta pracují v mateřských školách v nedalekém městě, známe se dlouho a snad i proto nebyl problém pro ně problém odpovědět mi na několik otázek.

Začínáme na úvod s tématem, jak naše školství přistupuje k dětem s mentálním postižením, jaké mateřské školy v našem okolí jsou ochotny takové dítě integrovat. Všechny učitelky se shodly na tom, že školství udělalo velký pokrok dopředu, co se týká integrace dětí s postižením.

1. *Domníváte se, že děti s DS patří do běžného typu MŠ?*

Zoja: Nevím, pracovala jsem ve školce dvanáct let, za tu dobu jsme tam měli dvě děti s DS a bylo to pro učitele náročné. Obě děti byly hyperaktivní, asistentka měla co dělat, aby dítě zvládla uhlídat. Myslím si, že takové děti patří do speciálních školek, kde je snížený počet dětí na jednu učitelku.

Martina: pracovala jsem ve školce 17 let, zažila jsem několik dětí s mentálním postižením a mezi nimi i jednoho chlapce s DS. Nebyl s ním problém, zvládal běžný režim MŠ naprosto v pohodě. Asistentka měla čas i na ostatní děti, prostě to bylo fajn...

Petra: *Pracuji ve školce teprve 5 let, na začátku mé pracovní kariéry jsem zažila dítě s DS, které už do MŠ chodilo druhým rokem, bylo vidět, že mu osobně pobyt ve školce prospíval, jelikož rodiče na něj neměli tolik času, ale s odborného hlediska bych volila pro takové dítě spíš MŠ se speciálními potřebami...*

Markéta: *Pracuji ve školce necelých deset let, zažila jsem holčičku s DS celé čtyři roky v MŠ.. když se tak nad tím zamyslím... ano, myslím si, že to bylo všech stránkách prospěšné, že mohla chodit do školky mezi „zdravé děti“.*

2. Pokud tomu dobře rozumím, je to hlavně náročné pro učitele, ale dítě v MŠ prospívá nebo máte jiný názor?

Zoja: *Ano, přesně tak, pro učitele je to velmi náročné, v případě, že se něco stane, je zodpovědný učitel, vlastně je to velké riziko integrovat takové dítě, já osobně mám takovou zkušenost. Holka, která dělala asistentku u chlapce s DS si za celý den nesesla, díky jeho ADHD, klučina měl k tomu ataky vzteku, nebylo jednoduché s ním vyjít... Vždycky jsem se bála, že se něco stane a afektu ublíží jiným dětem. Ten druhý chlapec byl poněkud klidnější, ten si i chvíli pohrál s dětmi a něco se od nich naučil. Zažila jsem ho ve školce jen krátce, byl tam problém s rodiči...*

Martina: *Já si myslím, že pro takové dítě pobyt v běžné MŠ je určitě velmi prospěšný, učí se nápodobou a jak známo, to je nejsnazší učení. Samozřejmě musí fungovat spolupráce s rodiči, to je základ úspěchu!*

Petra: *Myslím si to, co říkáš, že pro dítě je to určitě prospěšné, ale učitelé (myslím i asistenty) je to náročné, většinou se dítě integruje od běžné MŠ a níž by se dělaly nějaké bezpečnostní úpravy, pokud není na vozíčku, tak není proč..ALE jak dítěti, které má díky DS snížené IQ vysvětlíte, že musí sedět jako ostatní a čekat na pokyn nebo, že nemůže brát např. nůžky, nemluvím ani o tom, že nesmí házet dětem písek do očí atd. .. k tomu je ve třídě 25 dalších dětí... je to prostě pro pedagogy náročné.*

Markéta: *No náročné to asi bylo, to jo, ale i tak na to období ráda vzpomínám, ta malá nám „kvetla pod rukama“ dělala velké pokroky, já myslím, že to byla správná volba dát ji do běžné MŠ.*

3. Přivedly jste mě na další otázku.... Co rodiče integrovaných dětí. Jací byli, jaké s tím máte zkušenosti, jaká byla spolupráce s nimi?

Zoja: *Jak jsem už zmínila u předešlé otázky... já s nimi dobrou zkušenost nemám, myslím rodiče integrovaných dětí, tedy ti jedni, ti bych se nebála nazvat „problémoví“. Naše školka už byla třetí, co ten malý klučina zažil, v žádné jiné jim prý nevyšly učitelky vstříc, prý nebyly dost profesionální v přístupu k chlapci... prostě jednoduše řečeno „všechno špatně“. S těmi druhými rodiči už byla lepší spolupráce, ale zase měli na malého málo času, nevěnovali se mu jak by měli, matka sama přiznávala, že na něj nemá nervy, že doufá, že výše potřebné se naučí ve školce. Byly to dva naprosto rozdílné druhy výchovy, jedna byla hyperprotektivní (rozmazlující, hýčkovájící.. poz. autora) a ta druhá tak trochu odtažitá, nechci říct zanedbávající, to určitě ne, ale chyběla zde láska a porozumění...*

Martina: *tak to já mám opět dobrou zkušenost s rodiči integrovaného dítěte s DS. Ráda na ně vzpomínám, oba rodiče se cítili jako by školce zavázáni, že jsme chlapce přijali, byli za to velice vděční. Cokoliv jsme potřebovali, vždy nám vyšli vstříc, s malým pracovali podle pokynů asistentky, nebyl tam žádný problém.*

Petra: *Rodiče od chlapce s DS byli vděční za to, že se mu věnujeme, nebyl s nimi problém například v tom, že by si mysleli, že po chlapci chceme moc nebo, že bychom se mu naopak věnovali málo... to ne, ale doma už s ním moc nepracovali, podle mě, se díky školce naučil základním návykům, určitě si rodič byli vědomi, že jim to usnadňuje práci...nejednou malý uměl jíst příborem a jiným návykům...*

Markéta: *Já mám zkušenosti jen s matkou dívenky s DS, ta byla ochotna spolupracovat, chtěla ať jí ukážeme jak s malou pracujeme, co už umí, co s ní má procvičovat, velmi stálo o to, malou zaintegrovat i do běžné ZŠ.*

4. A jak probíhala u dítěte s Downovým syndromem socializace po dobu docházky do MŠ? Nejvíce mě zajímá, jak se povedlo začlenění do kolektivu, braly ho děti jako kamaráda nebo ho je „tolerovali“ nebo se dítě s DS nezačlenilo vůbec?

Zoja: *Když shrnu pobyt ve školce u těch dvou chlapců s DS... tak u to ho jednoho, kde byla ještě diagnostikována hyperaktivita, tam moc pobyt ve školce přínosný pobyt v běžném typu školky, nebyl. Při své mizivé dovednosti se soustředit, se klučina opravdu moc*

nenaučil, nevydržel sedět u žádné činnosti déle jak tři minuty. A děti? Ty se ho spíše bály, míval záchvaty vzteku, takže se mu stranily, ano, tady v tomto případě se začlenění nepovedlo vůbec.

Druhý chlapec se díky výchově ze strany rodičů zapojoval velmi těžko, byl zvyklý, že všechno může, neuměl si s dětmi hrát, spíše jim ubližoval. Ale jinak si myslím, že díky ochotné asistentce se naučil spoustu věcí, učil se rád, bylo vidět, že se chce podobat svým vrstevníkům, ale v kolektivu dětí moc oblíbený nebyl. Neuměl si s nimi hrát, i když vtažen do hry mezi děti, většinou to skončilo tak, že někomu vzal hračku nebo se začal vztekat, když nebyl splněno jeho přání. Maminka se v něm viděla, měla za to, že mu všichni ostatní ubližují, brala to jako povinnost, že ostatní děti si s ním musí hrát a ho brát takového jaký je... ale logicky to nefungovalo, tady taky bylo začlenění jen málo znatelné, dalo by se říct, že děti ho nějak tolerovaly, ale nevyhledávaly ho.

Martina: Holčičce s DS pobyt v MŠ opravdu prospíval, byla poslušná, klidná, ráda se učila novým věcem, brzy se naučila například jíst přiborem, chodit na WC, vydržela sedět u řízené činnosti, vystupovala s námi na všech akcích školky... bylo vidět, že se chtěla vyrovnat svým vrstevníkům, ráda na ní vzpomínám. A rodiče ti byli opravdu předpisoví! Asi největší přínos vidím v to, že dceřinu diagnózu nebrali jako handicap, prostě k ní přistupovali jako ke zdravému dítěti, prostě musela respektovat, to co ostatní děti, tak jí vedli od útlého věku a myslím, že se jim to zúročilo. A u dětí byla braná pozitivně, měla své dvě kamarádky, se kterými trávila nejvíce času, dovedla se přizpůsobit i menším dětem, můžu říct, se u ní začlenění mezi vrstevníky povedlo a pokroky dělala ve všech oblastech.

Petra: Určitě ke znatelnému vývoji došlo během pravidelné docházky do MŠ, vím, že paní z SPC byla pokaždé velmi spokojená. Snažil se hodně činností dělat jak ostatní děti, hlavně s sociální oblasti došlo k velkému pokroku, ale děti se s ním začali kamarádit až když byl předškolák, to už měl docela dobře vyvinutou slovní zásobu a dovedl ovládat své emoce. Myslím si, že do kolektivu ten poslední rok zapadl bez problémů a vývoj u něj byl viditelný ve všech oblastech.

Markéta: Tak u dívenky s DS byl pokrok opravdu viditelný, nejen, že se ráda učila s ostatními a od ostatních, ale i doma se jí maminka velmi věnovala. Holka na tom byla s návyky daleko lépe než některé děti bez postižení. Děti jí braly mezi sebe, hrály si s ní,

nebyla tam žádný problém. Sice byla tichá a spíš ze začátku samotářská, ale během půl roku měla své kamarády, kteří ji vtáhli vždycky do hry. Myslím si, že tady se začlenění povedlo ve všech oblastech. Měla sama velkou radost ze svých dílčích úspěchů a to i myslím, že byl pro ní tzv. „.hnací motor“, maminka ji uměla nejen pochválit, ale i pořádně vyčinit, když bylo třeba, hranice měla holčička pevně dané a to jí určitě prospělo.

5. Z vašich odpovědí vyplývá, že socializace dítěte v MŠ je závislá na výchově a přístupu rodičů k dítěti, souhlasíte se mnou?

Zoja: Ano, je to známá věc, která funguje všech dětí a u dětí s postižením dvakrát tak! Pokud je přiměřená výchova a správný přístup rodičů, tak to děti mají jednodušší při začleňování se do kolektivu.

Martina: Socializace je celoživotní proces...a pokud dítě není správně vedeno svými rodiči, nejsou ty pokroky tak znatelné, tak jak bychom očekávali. U dětí s DS musí být výchova s pevnými pravidly, to je základ úspěchu!

Petra: Je to tak, školka nenahradí rodinu, pokud dítě s DS nemá jasně dané hranice tak v kolektivu se začleňuje velmi těžko, rodinná výchova je základ socializace.

Markéta: Souhlasím s tím, že výchova pro děti s DS je velmi důležitá, bohužel je někdy větší práce s rodiči než s těmi dětmi...

7. 1. SHRUTÍ VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ

Na základě odpovědí, které jsem dostala v interview lze konstatovat, že hlavním činitelem, který ovlivňuje socializaci dítěte s DS a tak důležité začlenění se mezi vrstevníky, je výchova. Všechny dotazované kolegyně s pedagogickým vzděláním a dlouholetou praxí v mateřské škole se shodly na tom, že fungující výchova u dítěte s DS je důležitá pro úspěšnou socializaci v mateřské škole. Pokud je v rodině výchova ať už přehnaně pečující nebo naopak zanedbávající, kde na dítě není čas, není vyloučeno, že socializace u dítěte s DS neproběhne vůbec po dobu docházky do mateřské školy nebo jen s malými výsledky.

Během svého 18 měsíčního pozorování dítěte s Downovým syndromem v mateřské škole, jsem dospěla k závěru, že toto dítě bylo schopno se naučit základním návykům, které se v mateřské škole učí nebo se v nich zdokonalují všechny děti. Po šesti měsících byl znatelný rozvoj všech kognitivních funkcí. Chlapec si osvojil sebeobslužné a sociální návyky. Vzhledem k tomu, že Jakub má výchovu, která se neshoduje s pravidly mateřské školy, je tento vývoj zpomalen a nedochází k tak zvanému zakotvení naučených dovedností. Dítě spoléhá na to, že mu matka, vždy vyhoví a nutí i okolí chlapce, aby se k němu chovali jak k "nemocnému". Výchova, která se Kubovi dostává, je bez jasných pravidel a pevných hranic, vše se přizpůsobuje Kubovým přáním a náladám.

Chlapec není zvyklý se podělit o hračku a ostatními dětmi, interakce mezi ním a jeho vrstevníky neprobíhá s pozitivním výsledkem. Jedním z důvodů je komunikační bariéra, která úzce souvisí s Downovým syndromem, v této oblasti sice u Jakuba vývoj pokročil dopředu, ale stále je řeč na úrovni rok a půl starého dítěte. Chlapec s postupem věku má tendenci ubližovat svým vrstevníkům, dělat jim naschvály, přes výslovný nesouhlas, jim bere jejich osobní věci, ničí jejich výrobky a podobně. Podle jeho maminky se tak chová i mezi svými čtyřmi sourozenci, kdy za každou cenu chce strnout na sebe pozornost. Toto chování jemu v domácím prostředí tolerováno, sourozenci jsou na to zvyklí a vždy mu ustoupí, jelikož jsou tak vedeni maminkou. V mateřské škole tomu tak není, Kubík musí respektovat pravidla, které jsou nastavena pro všechny, což je pro něj těžké.

Podle toho jak se Jakub projevoval po dobu mého šetření, jsem přesvědčena, že socializační proces je z části negativně ovlivněn výchovou matky.

8. DOPRUCENÍ PRO ÚSPĚŠNOU SOCIALIZACI

Touto prací bych chtěla přispět k úspěšné socializaci dítěte s Downovým syndromem v mateřské škole. Zcela jistě je integrace dítěte s DS do běžného typu mateřské školy velmi záslužný, ale nelehký čin. Pokud se k tomu vedení školy rozhodne, je třeba, aby všechny paní učitelky, které se budou takovému dítěti věnovat, byly připraveny na to, že základem úspěšné socializace je i dobrá komunikace s rodiči. Výhodou je samozřejmě rodič, který

má zájem o své dítě a stojí o rady udělované pedagogickými pracovníky, chce se sám podílet na začlenění svého dítěte, a je ochoten spolupracovat s učitelkami, které znají dítě i v jiných situacích, než rodič. Při pravidelných konzultacích s rodiči dítěte s Downovým syndromem je třeba otevřeně hovořit o případných problémech a naopak by neměla chybět pochvala nebo kladné ohodnocení i sebemenšího úspěchu jejich dítěte. Je třeba veškeré informace o dítěti rodičům podávat velmi citlivě a vždy je dobré je zakončit pozitivní zprávou.

Je také důležité, aby učitelka mluvila s ostatními dětmi a vysvětlila jim, že integrované dítě s DS většinou není schopno dosáhnout toho, co dovedou ony ve svém věku. A v neposlední řadě je velmi podstatné v průběhu začleňování vyzorovat případné chování se znaky šikany, které se nezdá objevuje i u dětí v předškolním věku.

Rodiče by měli mít k pedagogickému sboru důvěru, vždy by jejich pomoc o radu měla být vyslyšena a následně řešena. Učitelé, kteří mají ve svém kolektivu integrované dítě s Downovým syndromem, by měli mít na paměti, že i když rodiče nemají odpovídající výchovu, tak jakou by dítě s DS mělo mít, je od nich velký a záslužný čin to, že se rozhodli o své dítě s handicapem starat v domácím prostředí. Učitelé by pro takové rodiče měli být něčím, jako záchranným nebo pomocným pilířem při jejich náročné cestě k plnohodnotnému začlenění jejich dítěte s postižením.

ZÁVĚR

První kroky, které vedly k začlenění dětí s postižením do běžných typů škol, jsou u nás evidovány na začátku devadesátých let. Rodiče dítěte s postižením se již v dnešní době mohou rozhodnout, zda chtějí své dítě umístit ve speciální mateřské škole nebo v mateřské škole běžného typu.

Je velmi důležité, aby rodič zvážil, kde jeho dítěti bude lépe, kde se bude snáze začleňovat mezi své vrstevníky.

Ve své práci jsem poukázala na to, že i když se vytvoří podmínky pro přijetí dítěte Downovým do běžné mateřské školy, není to ještě záruka toho, že socializace neboli začlenění proběhne zcela bez komplikací. Hledala na některé činitele, které mohou ovlivnit začlenění dítěte s DS a celkový jeho vývoj osobnosti.

V praktické části práce jsem na konkrétním příkladu chlapce s Downovým syndromem, se kterým ve svém zaměstnání pracuji, podrobně popsala, jakým způsobem probíhala jeho integrace v mateřské škole a také jeho vývoj, kterým za období 18 měsíců mého pozorování prošel.

Na základě mého pozorování je možno zkonstatovat, že základním předpokladem úspěšné socializace a dalšího celkového vývoje dítěte s Downovým syndromem je především úzká, fungující spolupráce a vzájemná, otevřená komunikace rodiny dítěte s pedagogickými pracovníky, kteří s dítětem pracují. Na straně pedagogických pracovníků by neměl chybět respekt a podpora rodiny, která dítě s Downovým syndromem vychovává. Rodina by pak měl k pedagogům a jejich doporučením přistupovat s důvěrou a zodpovědností a snažit se jejich případné podněty také v domácím prostředí realizovat. Tímto přístupem obou stran, rodičů a pedagogů, kteří jsou dítěti nejbližší, lze alespoň z části přispět k usnadnění již tak nelehkého životního údělu i dalšího života dítěte s Downovým syndromem.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ČERNÁ M., 2009, *ČESKÁ PSYCHOPEDIE*, KAROLINUM PRAHA ISBN 978-80-246-1565-3
2. GAVORA P., 2000, *ÚVOD PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU*, BRNO ISBN 80-85931-79-6
3. HÁJKOVÁ V., STRNADOVÁ I., 2010, *INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ*, HAVLÍČKŮV BROD, ISBN 978-80-243-3070-7
4. CHVÁTALVÁ H., 2001, *JAK SE ŽIJE DĚTEM S POSTIŽENÍM*, PRAHA, ISBN 80-7178-588-1
5. KRAUS B., JŮZL M., 2011, *TEORIE VÝCHOVY*, BRNO, ISBN 978-80-87182-04-8
6. KUBOVÁ L., 1996 *ALTERNATIVNÍ KOMUNIKACE*, PRAHA, ISBN 80-902134-1-3
7. KVAPILÍK J., ČERNÁ M., 1990 *ZDRAVÝ ZPŮSOB ŽIVOTA MENTÁLNĚ POSTIŽENÝCH*, PRAHA, ISBN 80-201-0019-9
8. LESNÝ I., ŠPITZ J., 1988, *NEUROLOGIE A PSYCHIATRIE PRO SPEIÁLNI PEDAGOGY*, PRAHA, ISBN 80-04-22-9-22-0
9. MICHALÍK J., 2002, *ŠKOLA PRO VŠECHNY ANEB INTEGRACE JE KDYŽ..* OLOMOUC, ISBN 80-238-9885-X
10. MONATOVÁ L., 1995, *PEDAGOGIKA SPECIÁLNÍ*, BRNO ISBN 80-210-1009-6
11. NEWMAN S. 2004, *HRY A ČINOSTI PRO VÝVOJ DÍTĚTE S POSTIŽENÍM*, PRAHA, ISBN 80-7178-872-4
12. ONDRÁČKOVÁ J. 1996, *CO JE ÚMLIVA O PRÁVECH DÍTĚTE*, PRAHA, ISBN 80-902393-0-7
13. PEKAŘOVÁ L., 2006, *JAK ŽÍT A NEZBLAZNIT SE*, OLOMOUC, ISBN 80-86606-49-X
14. ROGGE U. J. 2005, *RODIČE URČUJÍ HRANICE*, PRAHA, ISBN 80- 7178-990-9
15. ŘÍČAN P., KREJČÍŘOVÁ D., 1997, *DĚTSKÁ KLINICKÁ PSYCHOLOGIE*, PRAHA, ISBN 80-7169-512-2

16. SELIKOWITZ M., 2005, DOWNŮV SYNROM, PRAHA, ISBN 80-7178-973-9
17. SOBOTKOVÁ D., DITRICOVÁ J., 2003, NA RODILO SE S PROBLÉMY A CO BUDE DÁL, PRAHA, ISBN 80-247-0398-X
18. STRUSKOVÁ O., 2000, DĚTI S PLANETY DS, PRAHA, ISBN 80-86-103-31-5
19. ŠULOVÁ L., 2003, PROBLÉMOVÉ DÍTĚ A HRA, PRAHA, ISBN 80-86307-15-8
20. ŠUSTROVÁ M., 2004, DIAGNOZA DOWNŮV SYNDROM, BRATISLAVA, ISBN 80-8046-259-3
21. VALNTA M., PTERÁŠ P., 2012, METODIKA PRÁCE SE ŽÁKEM S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM, OLOMOUC, ISBN 1978- 80-244-3311-0
22. WINDERS P., 2009, ROZVOJ HRUBÉ MOTORIKY U DĚTÍ S DS, ČESKÉ BUDĚJOVICE, ISBN 978-80-7394-168-0
23. ZÁKON č. 29 / 1984 O SOUSTAVĚ ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOL (ŠKOLSKÝ ZÁKON)
24. ZELINKOVÁ O., PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA A INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM, 2001, PRAHA, ISBN 978-80-262-0044-4

VYSVĚTLENÍ ZKRATEK

1. DS.....Downův syndrom
2. IVP.....Individuálně vzdělávací plán
3. MŠ.....Mateřská škola
4. SPC.....Speciálně pedagogické centrum

2 NADPIS

