

1. INTEGRACE A INKLUZE	3
1.1 INTEGRACE	3
1.2 INKLUZE.....	6
1.3 PRÁVNÍ PODPORA INTEGRACE A INKLUZE.....	8
2. DOWNŮV SYNDROM	11
2.1 PŘÍČINA VZNIKU	11
2.2 FYZIOLOGICKÉ ZVLÁŠTNOSTI OSOB S DOWNOVÝM SYNDROMEM	12
2.3 SPECIFICKÉ POTŘEBY DĚTÍ S DS	14
3. ŠKOLNÍ DRUŽINA	16
3.1 CÍLE VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ	17
3.2 PŘÍKLAD TÝDENNÍ SKLADBY ZAMĚSTNÁNÍ.....	18
4. SPECIFIKA INTEGRACE DO ŠKOLNÍ DRUŽINY – KAZUISTIKA	21
4.1 ZÁKLADNÍ INFORMACE O INTEGROVANÉM DÍTĚTI	21
4.2 INTEGRACE DO ŠKOLNÍ DRUŽINY – ORGANIZACE ČINNOSTI.....	21
5. ŠETŘENÍ	23
5.1 HYPOTÉZY ŠETŘENÍ.....	23
5.2 CÍLE ŠETŘENÍ.....	23
5.3 METODY ŠETŘENÍ	23
5.4 DOTAZOVANÁ SKUPINA.....	23
5.5 DOTAZNÍK	24
5.6 ROZHOVOR S PEDAGOGICKÝMI PRACOVNÍKY	28
5.7 POZOROVÁNÍ DÍTĚTE PŘI ČINNOSTI.....	30
5.8 DISKUZE - POROVNÁNÍ ŠKOL	35
6. ZHODNOCENÍ ŠETŘENÍ	37
7. ZÁVĚR	38

ÚVOD

Problematika integrace mentálně postižených dětí do běžných škol je již dlouho diskutované téma. Cílem mé práce je zaznamenat proces integrace dítěte s DS do školní družiny v průběhu čtyř let a ukázat, že integrace neovlivňuje negativním způsobem její činnost. V teoretické části jsem se v první kapitole zaměřila na integraci a inkluzi - aktuální směry v zapojování dětí se speciálními potřebami do běžných škol a jejich právní podporu. Druhá kapitola seznamuje s problematikou Downova syndromu, jeho příčinami, projevy a potřebami dítěte. V poslední kapitole teoretické části je přiblížena specifika školní družiny, její cíle a činnost.

V praktické části přibližuji specifické potřeby dítěte s Downovým syndromem při integraci do školní družiny. Metodou pozorování, rozhovoru a dotazníkového šetření jsem zjišťovala postoje školy, rodičů i dětí ze skupiny s integrovaným dítětem, jejich vývoj vztahů a spolupráce při volnočasových činnostech. Cílem mých pozorování bylo zjistit, jak působí integrace dítěte s mentálním postižením na činnost školní družiny a na vztahy ve skupině, jaké jsou specifické potřeby dítěte ve volnočasových aktivitách a zda má zapojení do školní družiny vliv na úspěšnost integrace dítěte s Downovým syndromem do běžné školy jako celku.

TEORETICKÁ ČÁST

1. INTEGRACE A INKLUZE

1.1 INTEGRACE

„Integraci lze definovat jako stav spolunažívání postižených a nepostižených při přijatelné míře konfliktnosti, jako stav vzájemné podmíněnosti vyjádřené slovy „jeden pro druhého“. (Jesenský 1993, str. 111).

Integrace je širokospektrální jev. V jeho spektru se objevuje mnoho aspektů etických, biologických, psychologických, sociálně vztahových, pedagogických, ergonomických, ekonomických, politických a právních. Charakteristika integrace není jednoznačná, protože integrace není neměnný, jednou dosažený stav, ale dlouhodobý proces pozitivního i negativního rozvoje. (Jesenský 1993)

Každý člověk je jedinečný. Přichází na svět s potenciálem, který má možnost využít, rozvinout nebo nechat ladem. Kontakty ho formují a získané zkušenosti s ostatními lidmi ho posunují nebo varují před opakováním chyb. Tenhle základní princip učení je jednoduchý, a přesto není v naší společnosti úplně samozřejmý. Pradávné zvířecí instinkty, kdy přežijí jen zdraví, nejsilnější jedinci se v nás stále ozývají. Pokud se má narodit nebo narodí někdo s odchylkou, prvotní reakce je šok, obava z reakce okolí. Proto by ho z důvodu „pro něj lepší“ nenarodili, schovali, izolovali. Názor umně skrytý, protože je již našťastí společensky nepřijatelný, nicméně existuje. Projevuje se dnes snad o trochu méně nápadně než dříve, kdy tito lidé byli pouze obecními blázný nebo zvráceným lákadlem na poutích ve velmi nuzných podmínkách.

Člověk, který není do poslední buňky bezchybný, má stejná práva na plnohodnotný život jako kdokoliv jiný. Potřebuje podporu, kontakty, podněty a zařazení mezi ostatní ve všech oblastech života, ne lítost a izolaci. Je to běh na dlouhou trať vybudovat ve společnosti přesvědčení o hodnotě každého člověka. Přístup k řešení, kvalita péče a začleňování lidí se speciálními potřebami do běžného života svědčí o morálním klimatu ve společnosti.

“Vztah k postiženým je výrazem tolerance k odlišnosti, výrazem respektování individuality; je výrazem vnitřní kvality člověka i celé společnosti“(Hadj-Moussová 2004, str. 13)

Integrace neznamená pouhé umístění žáka se speciálními potřeby do běžné třídy bez podpory a služeb, které potřebuje, aby mohl mít úspěch. Ukázalo se jako nefunkční očekávání, že učitel bude úspěšně a kvalitně učit žáky bez této metodické a legislativní podpory. Není nutné, aby se všichni žáci učili tytéž věci stejným způsobem, ale společná výuka bude pro ně oboustranně přínosná. Vzor a motivace ostatními žáky jsou nejdůležitější oporou integrovaného vyučování. (Halder 2004)

VÝVOJ INTEGRACE

Podle Jesenského (1993) integrované vzdělávání v různých formách funguje již od meziválečného období. V 50. letech se integrace interpretovala spíše jako nutné zlo při nedostatku prostředků na rozvoj speciálního školství. Až během 60. let se začaly doceňovat její přednosti, ale pro ulehčení vzdělávání postižených se nedělalo nic mimo osvobozování od docházky na některé předměty. Podařilo se prosadit pouze vyrovnávací a dyslektické třídy a to bylo vše.

V současné době je speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením zajišťováno

- formou individuální integrace
- formou skupinové integrace
- ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením
- kombinací výše uvedených forem

Johnová uvádí, že pro posílení pozitivního přístupu k lidem, se kterými v integraci pracujete, je potřebné volit vhodná slova a způsob vyjadřování, protože tím vytváříte pro ostatní představu o tom, jací jsou. Stále ještě přetrvává zastřené odmítání lidí s postižením ve společnosti. Pro nezanedbatelnou část společnosti jsou tyto lidé přijatelní pouze ve speciálních odděleních, “kde je jim nejlépe“, ale ne jako spolužáci našeho dítěte, spolupracovníci, sousedé. Proměna přístupu k nim je tedy klíčová pro změnu postoje společnosti. (Čermáková, Johnová 2002)

Česká republika a v podstatě celá Evropa směřuje k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Pokud chceme, aby byla úspěšná, musí dojít především k součinnosti těchto faktorů:

- rodičů a rodiny
- vedení školy a učitelů
- poradenství a diagnostiky
- prostředků speciálně pedagogické podpory
- asistent učitele
- osobní asistent
- doprava dítěte
- rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky
- úprava vzdělávacích podmínek
- architektonické bariéry
- sociálně psychologické mechanismy
- organizace zdravotně postižených

1.2 INKLUZE

„Sociální inkluze je v sociologii vyšší stupeň integrace postižených nebo znevýhodněných jedinců do společnosti a jejích institucí“ (J. Jandourek, 2001, str. 107.)

„Inkluze znamená nejen formální zahrnutí do společnosti nebo organizace, nýbrž také přijetí ze strany ostatních členů skupiny. Vyžaduje změnu postoje od rezignovaného „musíme je vzít mezi sebe“ k uvědomění, že každý člověk je nějak odlišný.“ (wikipedia.cz)

„Inkluze je jak cíl, tak metoda, jejíž pomocí vytvářejí učitelé ve třídě společenství, které si váží spolužáků s postižením a pomáhá jim, aby se cítili jistě a aby věděli, že ostatní přijímají je samé i jejich projevy. Součástí této filosofie je i přesvědčení, že každý člověk získává tím, že se naučí lépe rozumět druhým a vážit si jich. Můžeme tomu říkat třeba vzájemnost, vědomí, že my všichni se vzájemně potřebujeme a že tato vzájemná závislost je klíčová pro naše přežití jako jedinců i jako druhu.“ (Lang, Berberichová 1998)

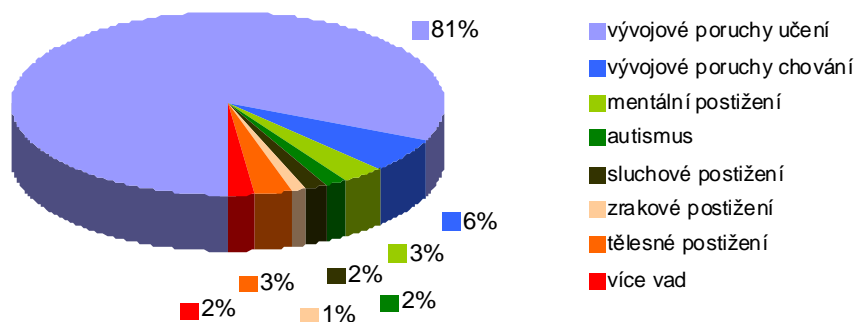
Podle Baxové jde o nekonečný proces učení se zapojením všech studentů. Podstatou inkluzivního vzdělávání je snaha umožnit dětem kvalitní vzdělání nezávisle na jejich schopnostech, individuálních zvláštích, znevýhodnění nebo nadání v běžném školním kolektivu. S odlišností sociální situace, vyznání, příslušnosti k menšině a rase se v inkluzivní škole počítá, je přijímána, respektována a dokonce vítána jako dobrá zkušenost a přínos pro všechny. Škola jim poskytuje podporu a vedení, rozvíjí jejich silné stránky a respektuje jejich individuální potřeby. Děti jsou vzdělávány ve školách v místě bydliště, kde se nabízí kontinuita s využíváním odpoledních volnočasových aktivit se svými vrstevníky a nejsou tak omezeni pouze na společné vyučování. Učí se komunikovat, spolupracovat a vzájemně si pomáhat, požádat o pomoc, uvědomit si a pojmenovat své potřeby. Setkání s odlišností je důležité vybavení do budoucího života v podobě získání respektu k sobě i ostatním, rozvoji empatie, tolerance, ohleduplnosti a zodpovědnosti. Na rozdíl od integrace není inkluze jen zapojení znevýhodněného dítěte do běžné školy, ale přizpůsobení školy potřebám dítěte. Je založeno na přesvědčení, že děti mají právo být vzdělávány společně se svými vrstevníky a v místě svého bydliště. Všem zainteresovaným v procesu vzdělávání poskytuje odpovídající zdroje, které zohledňují potřeby začleněného dítěte.(www.inkluze.cz)

Také pro učitele má tato forma vzdělávání nezanedbatelný přínos. Dává mu prostor pro hledání nových cest a pedagogických postupů, rozvíjí jeho kreativní a tvořivé schopnosti, aby podpořil silné stránky každého dítěte. Nedovoluje mu setrvávat ve stereotypu a očekává od něj aktivní vyhledávání nových informací, čímž podporuje jeho profesionální růst. (Baxová, www.inkluzce.cz)

Přestože je dnes integrace a inkluze již běžně frekventovaným slovem, praxe značně pokulhává za teorií. Z výsledků statistické ročenky školství za rok 2009/10 by výsledek na první pohled mohl vypadat optimisticky. Skoro dvě třetiny škol v České republice integrují žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Z toho je ale jen sotva polovina žáků integrovaných individuálně v běžných školách, ostatní jsou do vzdělávání zařazeni ve speciálních školách a třídách.

Graf č. 1 ukazuje rozdělení integrovaných žáků podle jednotlivých druhů postižení. Žáci s vývojovými poruchami učení jsou zapojeni v 81%, oproti tomu žáci s mentálními postiženími tvoří pouhých 3% z celkového počtu integrovaných žáků do běžných škol.

graf č. 1 - Individuálně integrovaní žáci do běžných škol



1.3 PRÁVNÍ PODPORA INTEGRACE A INKLUZE

Česká republika se 30. 3. 2007 zavázala prostřednictvím ratifikace Úmluvy o právech osob s postižením, konkrétně pak čl. 24, odst. 2, že zajistí aby:

a) osoby se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny ze všeobecné vzdělávací soustavy a děti se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny z bezplatného a povinného základního vzdělávání nebo středního vzdělávání;

b) osoby se zdravotním postižením měly na rovnoprávném základě s ostatními přístup k inkluzivnímu, kvalitnímu a bezplatnému základnímu vzdělávání a střednímu vzdělávání v místě, kde žijí;

c) byla jim poskytována přiměřená úprava podle individuálních potřeb;

d) osobám se zdravotním postižením byla v rámci všeobecné vzdělávací soustavy poskytována nezbytná podpora umožňující jejich účinné vzdělávání;

e) účinná opatření individualizované podpory byla realizována v prostředí, které v souladu s cílem plného začlenění maximalizuje vzdělávací pokroky a sociální rozvoj.

Aktuální školská legislativa ČR stanovuje, že žáci se zdravotním postižením se přednostně vzdělávají formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jejich potřebám a možnostem a podmínkám a možnostem školy. (www.msmt.cz)

Důležitým krokem k postupnému zlepšení míry inkluzivního přístupu v českém školském systému a přístupnosti žáků ze znevýhodněných skupin do jednotlivých škol bylo vytvoření Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání. Jeho přípravná fáze, která nyní probíhá má za úkol v rámci otevřeného procesu vytvořit konkrétní návrhy strategií a opatření směřujících k podpoře inkluzivního vzdělávání na všech stupních vzdělávací soustavy a bez rozdílu zřizovatele. „*Za inkluzivní vzdělávání považujeme vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální soudržnosti, vzdělávání vycházející z uspořádání běžné školy způsobem, který naplňuje koncept rovných příležitostí a nabízí adekvátní podporu v rámci vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly s cílem maximálně rozvinout jejich vzdělávací potenciál.*“(www.inkluze.cz)

ŠKOLSKÝ ZÁKON

Zákon 561/2004 Sb. §16 odst.1-5, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání se mimo jiné dotýká tématu speciálního vzdělávání a také pojmů integrace a inkluze – cituji:

„(1) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.

(2) Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.

(3) Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

(4) Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona

a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,

b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo

c) postavení azylanta (osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu¹¹).

(5) Speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů zjišťuje školské poradenské zařízení.“(www.msmt.cz)

Tuto dále specifikuje vyhláška 147/2011 §1 odst. 1 až 3

„(1) Vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „speciální vzdělávání“) a vzdělávání žáků mimořádně nadaných se uskutečňuje s využitím vyrovnávacích a podpůrných opatření.

(2) Vyrovnávacími opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním se pro účely této vyhlášky rozumí využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám

žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga²). Škola tato opatření poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením.

(3) Podpůrnými opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním postižením se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb¹), zajištění služeb asistenta pedagoga²), snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.“(www.msmt.cz)

2. DOWNŮV SYNDROM

Syndrom je soubor příznaků, charakterizující určité onemocnění. (Akademický slovník cizích slov 2000)

Pokud má jedinec současně několik příznaků typických pro určitý syndrom, pak říkáme, že trpí daným syndromem.

Nejčastějším druhem mentální retardace, která vzniká na základě chromozomálních aberací, je Downův syndrom. Jako samostatná diagnóza byl Downův syndrom uznán, když byly popsány charakteristické rysy anglickým lékařem Johnem Langdonem Downem v roce 1866. Ten však neznal její příčinu. Až v roce 1932 přišel doktor Waandenburg s myšlenkou chromozomální abnormality. Tuto myšlenku potvrdil v roce 1959 genetik Jerome Lejeune. (Selikowitz 2005)

2.1 PŘÍČINA VZNIKU

Downův syndrom nastává v případě, že na 21. místě je třetí chromozom, který vytváří nadbytečné bílkoviny. Tyto bílkoviny naruší normální růst plodu, zpomalí dělení buněk a jejich migraci, vzniká méně tělových buněk. To má za následek také méně mozkových buněk a odlišnou stavbu mozku. Tyto změny vznikají během prenatálního vývoje a nejsou vratné. U Downova syndromu rozlišujeme tři různé formy, podle nadbytečného kritického množství 21. chromozomu a způsobu vzniku poruchy. Nejběžnější formou (95%) je **trisomie 21. chromosomu**, který vzniká předáním jedním z rodičů zdvojeného 21. chromozomu. Tomuto procesu se říká nondisjunkce. V této formě poruchy hraje významnou roli věk matky, v 20% pochází nadbytečný chromozom ze spermie. Druhou formou (4%) je **translokace**, ke které dochází v případě, že se odlomí malé vrcholky 21. chromozomu a jiného chromozomu a zbývající části se spojí. V tomto případě není známa příčina translokace, věk rodičů však nehraje žádnou roli. Ve dvou třetinách případů není nositelem poruchy žádný z rodičů. Translokace vzniká náhodnou poruchou při tvorbě vajíčka nebo spermie a pravděpodobnost opakování v dalším těhotenství je mizivá. Třetí formou Downova syndromu je **mozaicismus** (1%). Děti s touto formou syndromu mají nadbytečný 21. chromozom pouze v některých tělových buňkách, nemívají tak nápadné fyzické příznaky syndromu, nicméně normální intelektové schopnosti mají velmi zřídka. (Selikowitz 2005)

Podle Švarcové (2006) Downův syndrom nelze vyléčit, lze však mentální úroveň pozitivně ovlivnit cílenou péčí. Zatím se nepodařilo dát do souvislosti jednání před, nebo v průběhu těhotenství a touto chromozomální poruchou. Ani nebyl prokázán vliv příslušnosti k etnické rase, sociálnímu prostředí či místu bydliště. Alkohol, nikotin drogy kvalita stravy nebo onemocnění matky mají vliv na poškození plodu, ale nezpůsobují Downův syndrom. Downův syndrom (DS) je tedy „genetická nehoda“, na které nikdo nenese vinu. Nadbytečný chromozom může pocházet od otce i matky. Je nepřínosné a zbytečné se snažit zjistit, kdo stav zavinil.

2.2 FYZIOLOGICKÉ ZVLÁŠTNOSTI OSOB S DOWNOVÝM SYNDROMEM

Z více jak 120 charakteristických příznaků jich má jedinec obvykle šest až sedm.

Mívá kulatý obličej, vzadu lehce zploštělou hlavu (brachocefalia). Vlasy jsou jemné a rovné. Mírně zešíklé oči s epikantickou řasou, která probíhá vertikálně mezi kořenem nosu a vnitřním koutkem oka. Na okraji oční duhovky se mohou vyskytovat bílé nebo nažloutlé skvrny, které stejně jako kožní řasa nebrání vidění. Při zhnědnutí duhovky tato skvrna mizí. Často se objevují zrakové vady jako je krátkozrakost, dalekozrakost, šilhání, nystagmus (záškuby okohybných svalů) a katarakta (šedý zákal). Uši jsou menší, s užší Eustachovou trubicí. Úzké cesty pro průchod vzduchu mohou mít za následek častější infekce horních cest dýchacích a nedoslýchavost. Ústa jsou menší a jazyk naopak větší, čímž dochází k častějšímu vystrkování jazyka a je vhodné pomocí jednoduché praktiky naučit zavírání úst. Zuby se prořezávají později, náchylnější k onemocnění dásní (nebezpečí infekce srdce-endokarditida. Krk je krátký a široký s atlantoaxiální instabilitou (nestabilní spojení prvních dvou krčních obratlů). Ruce bývají široké s krátkými prsty, malíček může být lehce ohnut směrem k ostatním prstům. Na dlani se může vyskytnout pouze jedna nebo dvě rýhy (tzv. opičí rýha), vedené napříč dlaní. Menší potíže mohou mít při úchopu předmětů. Otisky prstů mají charakteristickou kresbu. Pokožku mají suchou, která se olupuje, praská a svědí. Nohy mohou být silné a mezi prsty se může vyskytnout širší mezera mezi palcem a ukazovákem. V důsledku menší pevnosti šlach se vyskytují často ploché nohy. Dalším znakem syndromu je celková hypotonie (snížený svalový tonus), která výrazněji ovlivňuje jemnou i hrubou motoriku a koordinaci.

Ve spojení s velkou pohyblivostí kloubů se jedinci jeví, jako kdyby byli z gumy. Hybnost kloubu i tonus se upraví věkem, je potřeba však dbát na správné pozice při sezení, aby nedošlo k nesprávnému postavení stehenních kostí. Celkový vzrůst je menší, než je průměr, tělesná hmotnost je při narození menší, v dospělosti závisí na skladbě výživy. Z vnitřních abnormalit jsou to kromě většího výskytu srdečních vad v menší míře poruchy štítné žlázy, duodenální atresie (zúžení první části tenkého střeva), Hirschprungova nemoc (nepřítomnost nervových buněk v oblasti esovitě kličky) nebo Klinefelterův syndrom (nadbytečný X chromozom, neplodnost). (Selikowitz 2006)

Podle Halderové probíhá vývoj nepřetržitě, ale pomaleji než u zdravých jedinců. Jedinci mají dobrou schopnost socializace. Intelektově jsou v pásmu střední až těžké mentální retardace. Vývoj řeči je obvykle zpomalený a mohou se vyskytovat problémy s mluvením. Receptivní schopnosti jsou na vyšší úrovni než schopnosti vyjadřovací. Mají velmi dobré zrakové vnímání a zrakovou paměť a dobře zvládají nápodobu. Pokud si nějakou schopnost osvojí, díky fungující dlouhodobé paměti ji už nezapomenou. Schopnost koncentrace je ale nízká, je potřeba úkoly dělit do malých kroků, vhodnější je individuální práce. Postrádají pojem o čase. Při narušení ustáleného rytmu mohou reagovat útekem, či „paličatostí“, aby zastavili pocit nejistoty, pramenící ze strachu z neznámé nebo obtížné situace. (Halder 2004)

Podle Feuersteina výsledky přirozeného zrání mozku nejsou shodné s rozvojem vyšších duševních procesů, které jsou ovlivňovány každodenní interakcí se sociálně -kulturním prostředím. Potřebuje k tomu však na pomoc průvodce nebo zprostředkovatele, který jej do tohoto prostředí zavede a pomůže se v něm orientovat. (Lebeer 2006)

2.3 SPECIFICKÉ POTŘEBY DĚTÍ S DS

SLUCH

Děti s DS mívají často různé poruchy sluchu. Jak převodní nedoslýchavost způsobenou poruchou v zevním zvukovodu nebo středouší, stejně tak se může objevit i percepční nedoslýchavost. Při nachlazení a infekci horních cest dýchacích se v uchu může tvořit sekret, který úzkými sluchovými kanály neodtéká a vzniklé opakované záněty tak mohou vést ke ztrátě sluchu. (Halder 2004)

S dítětem je potřeba mluvit srozumitelně, se zřetelnou výslovností s očním kontaktem, v krátkých větách, ujišťovat se zda rozumí. Informace podávat písemně i s obrázkem.

ZRAK

U dětí s DS se vyskytují poruchy s prostorovým viděním, dalekozrakost i krátkozrakost, šilhání, šedý zákal oční čočky (katarakta) nebo kuželovitě zakřivená rohovka (keratokonus). Zaostrění zraku mezi krátkou a dlouhou vzdáleností může být obtížné. Některé jsou korigovatelné brýlemi. Dobré zrakové vnímání je spojené s velmi dobrou zrakovou pamětí. (Selikowitz 2006)

Využít schopnosti dobré zrakové paměti ke kompenzaci sluchového deficitu. Často používat vizuálních pomůcek – obrázky, piktogramy, skládačky. Texty by neměly být příliš dlouhé. Text opisovaný z tabule nabídnout i na papíře.

ŘEČ

Děti s DS mají obvykle zpomalený vývoj řeči a problémy s mluvením. Receptivní schopnosti jsou lepší než schopnosti expresivní. Problémy v oblasti krátkodobé paměti se odrážejí ve vývoji řeči a při budování slovní zásoby. Dlouhodobá paměť není postižena. (Halder 2004)

Nedávat jen „uzavřené otázky“. Dát více času na dokončení věty. Při řeči se na dítě dívat a doprovázet řeč gesty, mimikou a posunky. Rozvíjet řeč scénkami a hraním rolí.

HYPOTONIE

Nižší svalový tonus ovlivňuje i relativně jednoduchá zaměstnání, zejména kde se uplatňuje jemná motorika. Ovládání tužky, nůžek, gumy jsou obtížné nejen snížením svalového napětí, ale i kratšími a méně obratnými prsty. Instabilita prvního a druhého krčního obratle je omezujícím faktorem zejména při čtení a psaní. Při hrách je potřeba mít tuto skutečnost na zřeteli, aby nedošlo k poškození míchy. Díky vyšší hybnosti kloubů dávají přednost sezení v tureckém sedu. (Halder 2004)

Je potřeba utvořit podmínky k upevnění stability. Nohy musí být vždy pohodlně opřeny o podlahu či podložku. Dbát na to, aby dítě střídalo pozice sedu a nedocházelo tak k dalšímu rozvolňování kloubů a ke změnám v postavení stehenních kostí. Vybavení dobrými pomůckami – tužky, které zanechávají zřetelnou stopu, lehce ovladatelné nůžky.

3. ŠKOLNÍ DRUŽINA

Školní družina (ŠD) vzniká při základní škole nebo jako samostatné zařízení pro více škol. Její činnost je ustanovena školským zákonem č.561/2004Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů a vyhlášky č.74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. Pedagogická práce ve školní družině je samostatnou výchovně-vzdělávací činností, je specificky odlišná od běžné vzdělávací praxe a řídí se pravidly pedagogiky volného času. Je prováděna nabídkou pomůcek a her, inspirujícím vybavením družiny, volbou rozličného prostředí pro alternativní aktivity. Podstatný je požadavek dobrovolnosti, pro který pedagog motivuje děti vytvářením vhodných podmínek. (Hájek, Pávková, 2007)

Úspěšnost práce ve školní družině je ovlivněna nejen dětmi a vychovatelkou, ale i odpovídajícím prostředím. Prostory pro školní družinu by měly být barevné, navozovat uvolněnou atmosféru. Podle Hájka (2007) by se rozčleněním místnosti mělo zajistit soukromí a zázemí pro relaxaci, hry ve skupinkách nebo individuální činnost. Pro zájmovou výtvarnou činnost by měly být stolky s židlemi uspořádány do ostrůvků. Další část místnosti je vyhrazena pro hraní na podlaze, je vhodné ji pokrýt kobercem a mít k dispozici polštářky. Úložné prostory pro hračky stavebnice a hry by měly být dobře dostupné a přehledné. Pro zájmové činnosti, které potřebují větší volný prostor lze využít i tělocvičny, hřiště nebo divadelní sál školy.

Stejně jako škola si i školní družina vytváří dobrou pověst otevřeností k rodičům, možností nahlédnout do „své kuchyně“ a budováním si partnerského vztahu. Spokojenost dětí, vystupování vychovatelů a prostředí školní družiny je vizitkou pro celou školu. Informovanost rodičů (např. na webových stránkách školy) je důležitá, aby věděli, co se v družině děje, mohli vidět pokroky svých dětí nad společnou prezentací výrobků nebo být součástí při přípravě nebo průběhu větších akcí. (Hájek, Pávková 2003)

3.1 CÍLE VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ

Školní družina jako školské zařízení tvoří přechod mezi vyučováním a odchodem dětí domů. Není pokračovatelem vyučování, ale zabezpečuje odpočinek, relaxaci, zájmové činnosti a přípravu na vyučování.

Má své konkrétní cíle:

- Kompenzovat u dětí jednostrannou zátěž z běžného vyučování.
- Vést děti ke schopnosti tolerance a chápání respektu k sobě i ostatním.
- Rozvíjení u dětí kamarádství, vést je ke komunikaci, rozvíjet jejich schopnost respektu k práci a úspěchu druhých.
- Využívat poznatky, které děti získaly při vyučování a vhodným způsobem na ně navázat ve výchovné činnosti.
- Formou sociálních a komunikačních her přispívat k prevenci sociálně-patologických jevů.
- Vychovávat děti k respektování lidských práv.
- Naučit děti efektivně odpočívat a uvolnit se za využití rozmanitých forem relaxace.
- Přiblížit dětem umění v jeho rozličných formách a podobách.
- Vést děti k udržování tradic a úctě k národnímu a kulturnímu dědictví.
- Enviromentální výchova – naučit děti myslet ekologicky, přiblížit důležitost tohoto životního postoje.
- Zdravá škola – vést děti ke zdravému životnímu stylu.
- Naučit děti pravidlům bezpečnosti a bezpečného pohybu po městě.

(www.zstaborska.cz)

Podle §30/1a-d Školského zákona je činnost školní družiny upravena vnitřním řádem školní družiny.(viz příloha č. 1)

Provoz školní družiny má rozdílný rytmus než školní vyučování. Činnost zde není tolik organizovaná, je zde větší prostor k individuálním potřebám a zájmům dítěte, poskytuje mu možnost relaxace a odpočinku. Každý den probíhá jiný režim vzhledem k proměnlivé skladbě skupiny dětí jejich různými odchody na kroužky nebo domů. Výchovná práce je vedena v projektech, které zahrnují různé činnosti na společné téma a rozsahem jsou nejčastěji týdenní.

3.2 PŘÍKLAD TÝDENNÍ SKLADBY ZAMĚSTNÁNÍ

PONDĚLÍ

12.05 - 12.15	vítací kruh s dětmi, prezence
12.15 - 13.00	hygiena, odchod na oběd, dozor v jídelně, návrat do třídy
13.00 - 14.00	relaxace, poslech četby na pokračování, klidový režim, slovní hry
14.15 - 15.00	projekt Podzim: - v kruhu si povídáme, jak se lidé, zvířata a příroda připravují na zimu, změny počasí, migrace ptáků
15.00 - 16.00	vycházka do parku, sbírání nejkrásněji zabarvených listů a plodů kaštanů, opakujeme názvy stromů, hry: Mouchy a pavouk, O kaštany
16.00 - 17.30	návrat do koncové družiny, hygiena, svačina, děti si po skupinkách hrají společenské hry, odpočívají, povídají si

ÚTERÝ

12.05 - 12.15	vítací kruh s dětmi, prezence
12.15 - 13.00	hygiena, odchod na oběd, dozor v jídelně, návrat do třídy
13.00 - 14.00	relaxační program, poslech četby na pokračování, klidový režim

- 14.15 - 15.45 změny v počasí, dramaticky si ztváříme podzimní plískanice, hra na sluchovou analýzu: zvuky větru, listí, deště, padání kaštanů
- Projekt podzim: vysvětlení teplých a studených tónů barev
- hra Pan čáp ztratil čepičku modifikovanou na teplé a studené barvy
- malba temperou - teplé barvy podzimu, obtiskujeme listy natřené temperou na velký papír a vytváříme společně strom skupinová práce, využití – výzdoba společných prostor družiny
- 15.45 - 16.00 úklid, zhodnocení práce, rozloučení v kruhu, přechod do koncové družiny
- 16.00 - 17.30 hygiena, svačina, děti si po skupinkách hrají společenské hry, odpočívají, povídají si, hrají si se stavebnicemi

STŘEDA

- 6.30 - 7.00 klidový režim, četba, kreslení, tichý rozhovor
- 7.00 - 7.45 hygiena, možnost snídaně, poslech pohádky
- 7.45 - 8.00 společenské hry, stavebnice, úklid družiny, společný odchod do šatny a poté do tříd
- 12.05 - 12.15 prezence a vítací kruh s dětmi
- 12.15 - 13.00 hygiena, odchod na oběd, dozor v jídelně, návrat do třídy
- 13.00 - 14.00 relaxační program, poslech četby na pokračování, klidový režim
- 14.30 - 15.00 orientace v okolí školy: vysvětlení základních orientačních bodů na mapě, žáci si ve skupinách zkusí nakreslit mapu okolí školy. Zkusí zvolit trasu s nejmenším počtem přechodu
- Nejkratší cestu
 - Nejzajímavější cestu
 - Nejzelenější cestu
- Kvíz: 1. třída – Neztratit sever, 2. třída – Správná cesta
- 15.00 - 16.00 vycházka podle trasy zvolené většinou dětí, příchod do parku, po připomenutí pravidel volný rozchod dětí na prolézačky
- hry: Na jelena, kopaná, Hloupá kuchta buchta, Zaječí pelíšky
- 16.00 - 16.15 hygiena, odchod do koncové družiny

ČTVRTEK

- 12.05 - 12.15 vítací kruh s dětmi, prezence
- 12.15 - 13.00 hygiena, odchod na oběd, dozor v jídelně, návrat do třídy
- 13.00 - 14.00 relaxační program, poslech četby na pokračování, klidový režim
- 14.15 - 15.30 projekt Podzim
dokončení společného obrazu – doplnění zvířátky přezimujícími v lese
výroba ježka a myšky z vlny a papíru
alternativa – kresba temperou na téma zvířecí úkryty před zimou,
- 15.30 - 16.00 úklid, zhodnocení prací, rozloučení v kruhu, přechod do koncové družiny

PÁTEK

- 6.30 - 7.00 klidový režim, četba, kreslení, tichý rozhovor
- 7.00 - 7.45 hygiena, možnost snídaně, poslech pohádky
- 7.45 - 8.00 společenské hry, stavebnice, úklid družiny, společný odchod do šatny a poté do tříd
- 8.00 - 11.55 pohotovost – dozor, suplování za nepřítomné kolegy
- 12.05 - 12.15 vítací kruh s dětmi, prezence
- 12.15 - 13.00 hygiena, odchod na oběd, dozor v jídelně, návrat do třídy
- 13.00 - 14.00 relaxační program, poslech četby na pokračování, klidový režim
- 14.15 - 16.00 služba ve společné družině, zajištění odchodu dětí
- 16.00 - 16.15 příchod dětí z ostatních oddělení,
- 16.15 - 17.00 hygiena, svačina, děti si po skupinkách hrají společenské hry, odpočívají, povídají si, hrají si se stavebnicemi

PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části bylo cílem mé práce zaznamenat vývoj integrace dítěte s DS ve školní družině a ukázat, že integrace neovlivňuje negativním způsobem její činnost. Postoje osob, zúčastněných v procesu integrace a jejich vývoj během čtyř let jsem zjišťovala metodami dotazníku s rodiči, rozhovorů s pedagogy a popisem pozorování integrovaného dítěte při činnostech. Potřebné přizpůsobení režimu a zajištění bezpečnosti integrovanému dítěti s DS je přiblíženo v úvodní kapitole. V dotazníku mě zajímal názor rodičů k zapojení dítěte s DS do skupiny jejich dětí ve školní družině, postoj dětí k integrovanému dítěti a jeho případnou změnu po čtyřech letech. V rozhovorech jsem se ptala na průběh integrace pedagoga a speciálního pedagoga dítěte. Praktické zapojení integrovaného dítěte jsem popsala v pozorování při interakci s ostatními dětmi při různých činnostech ve volnočasových aktivitách ve školní družině.

4. SPECIFIKA INTEGRACE DO ŠKOLNÍ DRUŽINY – KAZUISTIKA

4.1 ZÁKLADNÍ INFORMACE O INTEGROVANÉM DÍTĚTI

Dívka, 12 let, diagnóza Downův syndrom na úrovni lehké mentální retardace (dále dítě s DS). Vstřícná, klidná, komunikativní, soběstačná v sebeobsluze. Rodinné zázemí stabilní, podporující, mladší sourozenec (9 let). Fyzická omezení: větší unavitelnost, nižší tolerance k zátěži, snížená manuální obratnost, omezenost verbálního projevu.

4.2 INTEGRACE DO ŠKOLNÍ DRUŽINY – ORGANIZACE ČINNOSTI

V naší škole funguje příjemné klima a lze se plně spolehnout na pomoc kolegů. Z počátku integrace to bylo opravdu hodně potřeba. Než jsme si zvykli na chování a reakce mentálně postiženého dítěte, proběhlo mnoho úprků a jeho rychlého hledání po celé škole. Myslím, že jsme díky této zkušenosti prošli dokonalým seznámením se všemi zákoutími školní budovy a zlepšením kondice v běhu po schodech.

Zamýšleli jsme se nad důvody útěků, sestavili jsme seznam okolností, které jim předcházely. Z větší části vyšlo najevo, že jsme nedomyšlili, jaké pokyny dítě dostalo, nepřipravili jsme ho na jiné alternativy. Neodcházelo záměrně, ale bylo to jeho řešení na

vzniklou situaci. Bylo potřeba daleko více věnovat pozornost komunikaci a ujištění se, že našim pokynům dítě rozumí. Díky podporujícímu klimatu ve třídě vznikla i skupinka dětí, která si vzala na starost určitý dohled nad ním při přesunu na oběd, o přestávce, do šatny.

Je nutné zajistit chod oddělení tak, aby bylo bezpečné i pro toto integrované dítě. Ve vyučování má svého asistenta, pracuje se speciálním pedagogem, ve třídě je snížený počet žáků. Odpoledne je v plně obsazené třídě, s proměnlivou strukturou činností a bez asistenta. Během dopoledního vyučování je škola uzavřená, odpoledne je již možné volně projít ze šatny ven na ulici. Mohlo by se v nestřeženém okamžiku stát, že dítě odejde samo.

Zpočátku je potřeba ve zvýšené formě upevňovat v dítěti pravidla bezpečného chování a pozitivně hodnotit jejich plnění. Často si ověřovat, zda zadaným úkolům dítě rozumí, jakým způsobem je bude řešit a nenápadně sledovat jejich realizaci. K tomu mohou napomoci empaticky vnímavé děti, které dítěti dělají doprovod při pohybu po škole. Tato korekce samotnými dětmi je možná jen při budování pozitivního klimatu uvnitř celé skupiny, podpořením soudržnosti a vzájemnému pomáhání. Ve skupině školní družiny je také potřeba více komunikovat s dětmi a rozebírat jednotlivé konfliktní situace, aby nevznikl dojem jiného přístupu. Kmenovou skupinu tvořili děti 6–9 let, pro ně je otázka spravedlnosti v hodnocení velmi důležitá. Jednotlivé činnosti je potřeba naplánovat s ohledem na menší schopnost udržení pozornosti ve vhodný čas. Podporou je jednoduchý systém opěrných bodů v proměnlivé odpolední volnočasové aktivitě. Vést dítě k postupnému ukončení činnosti, do kterého je ponořeno, dostatečnou dobu před odchodem, aby nedošlo k negativní reakci dítěte s DS.

5. ŠETŘENÍ

5.1 HYPOTÉZY ŠETŘENÍ

Ke stanovení cíle jsem vyslovila následující hypotézy:

- A) Informace o integrování dítěte s DS do školní družiny by ovlivnilo rozhodování rodičů o zapsání svého dítěte.
- B) Přístup žáků k dítěti s DS se bude měnit v čase, který s ním stráví, a to od nejistoty ke vstřícnému přístupu.
- C) K úspěšné integraci dítěte s DS je nutný jednotný přístup a vstřícnost pedagogů na škole.

5.2 CÍLE ŠETŘENÍ

Při zadávání dotazníku bylo mým cílem zjistit, zda by integrace dítěte s DS do školní družiny mělo negativní vliv při rozhodování ostatních rodičů o zapsání svého dítěte do této skupiny. Dále jsem zjišťovala, jaké měli nebo dostali informace o syndromu, a vliv těchto vědomostí na přístup k integraci tohoto dítěte. V poslední části otázek jsem se zaměřila na původní postoj dítěte k integrovanému dítěti a vývoj vztahu probíhající integrace po čtyřech letech. V rozhovorech s pedagogy jsem se snažila zmapovat postoj k dítěti a problematické okamžiky ve výchovném působení. Při pozorování dítěte jsem si všímala hlavně interakcí dítěte s ostatními dětmi ve skupině a míry zapojování do společných činností.

5.3 METODY ŠETŘENÍ

K potvrzení či vyvrácení hypotéz jsem zvolila metodu dotazníku, rozhovoru s pedagogy, pozorování dítěte při činnosti a interakci ve skupině školní družiny.

5.4 DOTAZOVANÁ SKUPINA

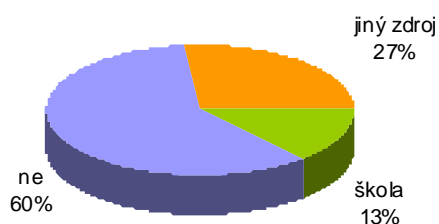
Vzorek respondentů dotazníku tvořila skupina 57 rodičů, jejichž děti byly součástí oddělení školní družiny s integrovaným dítětem s DS. O vyplnění dotazníku jsem je požádala na konci společné docházky do družiny tj. na konci 4. třídy. Rozhovor jsem vedla s třídní učitelkou integrovaného dítěte a speciální pedagožkou školy. Dítě jsem pozorovala při činnosti ve své skupině 30 dětí od první třídy po dobu čtyř let.

5.5 DOTAZNÍK

Otázka č. 1: Věděli jste při zápisu Vašeho dítěte do školy, že bude ve školní družině integrované dítě s DS?

Graf č. 2 ukazuje, že rodiče při zápisu do školy ve většině případů nebyli informováni o tom, že bude ve školní družině integrované dítě s DS. Menší část tuto skutečnost vědělo od vedení školy nebo z jiných zdrojů (rodičů integrovaného žáka, ze školky).

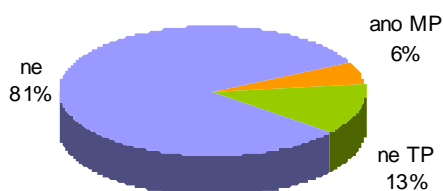
graf č. 2 Informace při zápisu



Otázka č. 2: Ovlivnilo by vaši volbu školní družiny, pokud byste o této skutečnosti věděli?

Na grafu č. 3 je patrné, že pro naprostou většinu rodičů nemá integrace na výběr školní družiny významný vliv. V několika případech jim vadila integrace dítěte s mentálním postižením, z nich by ale části nevadilo postižení tělesné. Z tohoto zjištění vyplývá, že integrace dětí s mentálním postižením je ještě málo rozšířena a lidé ji přijímají s větší obavou než u jiných postižení.

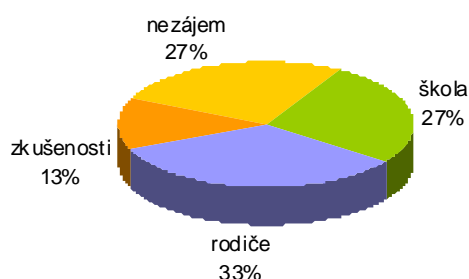
graf č. 3 Výběr školy



Otázka č. 3: Máte dostatečné informace o tomto syndromu? Pokud ano, odkud jste je čerpali?

Zjištění, zda rodiče mají informace o Downově syndromu a odkud je čerpali, nám znázorňuje graf č. 4. Dva zdroje jsou skoro vyrovnané a jsou to informace ze strany vedení nebo pracovníků školy a vlastní iniciativa rodičů. Menší část rodičů má již vlastní zkušenost od dětí přátel či ze školky a nezanedbatelná část nejeví o informace zájem vůbec.

graf č. 4 Informace o DS



Otázka č. 4: Setkali jste se s dítětem s DS poprvé?

Jak ukazuje graf č. 5, pro téměř 2/3 rodičů bylo přímé setkání s dítětem s Downovým syndromem první. Dává nám to určitý obraz o míře začlenění takto postižených dětí ve společnosti.

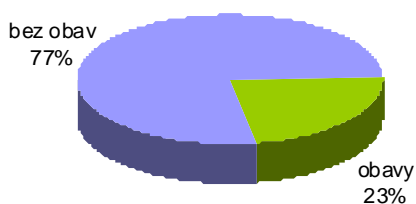
graf č. 5 Zkušenost s dětmi s DS



Otázka č. 5: Měli jste obavy zapsat vaše dítě do školní družiny s integrovaným dítětem?

Graf č. 6 nám zobrazuje poměr rodičů, kteří dítě do družiny zapsali bez obav a podíl těch, kteří sice své dítě zapsali, ale pociťovali alespoň z počátku určité obavy. Je to téměř čtvrtina všech zapsaných do skupiny školní družiny.

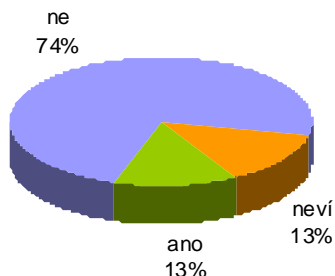
graf č. 6 Zápís do družiny



Otázka č. 6: Očekávali jste, že přítomnost integrovaného dítěte ovlivní negativním způsobem činnost školní družiny nebo vztahy dětí ve skupině? Pokud jste odpověděli ano, potvrdil se váš názor?

Graf č. 7 nám představuje míru očekávání negativního vlivu na činnost školní družiny nebo negativní vliv na vztahy mezi dětmi ve skupině. Očekávání v této skupině bylo mimořádně optimistické. 74% rodičů negativní vliv nepředpokládalo, 13% o vlivu nepřemýšlelo. 13% rodičů předpokládalo omezení činnosti nebo negativní vliv na vztahy. Jejich názor se nepotvrdil.

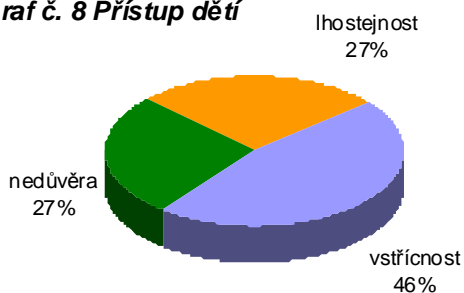
graf č. 7 Postoje rodičů



Otázka č. 7: Jak byste hodnotili přístup vašeho dítěte k integrovanému spolužákovi na začátku školní docházky?

Podle grafu č. 8 je zřejmé, že téměř polovina dětí přistupovala k tomuto integrovanému dítěti od začátku školní docházky se vstřícným přístupem, zbylou část si rozdělily děti se vztahem určité nedůvěry či ostychu a zbytek dětí k němu zaujímal lhostejný postoj.

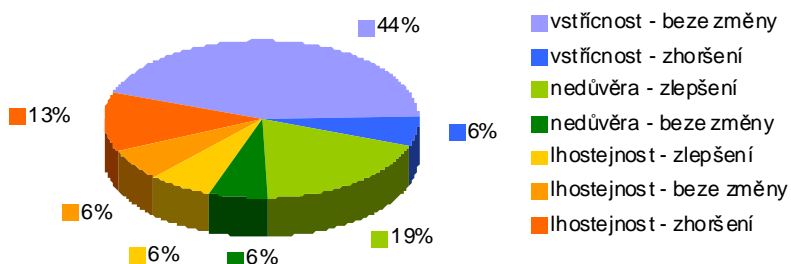
graf č. 8 Přístup dětí



Otázka č. 8: Změnil se tento postoj po čtyřech letech?

Na posledním grafu č. 9 je vidět změna postoje po čtyřech letech. Vypovídá o malé změně k horšímu ve skupině vstřícně naladěných dětí, naopak výrazně se proměnil vztah zpočátku nejistý směrem k lepším vztahům. Vztah dětí s lhostejným přístupem se nezměnil nebo se vyvíjel směrem k horšímu. Z uvedeného průzkumu vyplývá, že u 56 % dotazovaných dětí se kvalita vztahu nezměnila, u 25 % dětí se zlepšila a u 19 % se zhoršila.

graf č. 9 Vývoj vztahů



5.6 ROZHOVOR S PEDAGOGICKÝMI PRACOVNÍKY

Zásadní vliv na úspěšnost integrace žáka s mentálním postižením má postoj učitele a ostatních dospělých osob, kteří participují v tomto procesu. Proto mě zajímal pohled paní učitelky a její zkušenosti s integrací. Dítě provázela od začátku jeho školní docházky a nyní ho má již pátým rokem ve třídě.

Učitelka popisuje, že její zkušenosti s dětmi s mentálním postižením byly do té doby víceméně teoretické. Byla oslovena vedením školy, zda by souhlasila se schůzkou s rodiči, kteří projevíli zájem o integraci svého dítěte do naší školy. Souhlasila a sešla se s nimi spolu s týmem spolupracovníků, kteří se budou na integraci podílet. Už první setkání bylo velmi otevřené a rodiče přicházeli s konkrétní představou spolupráce. Měli už nějaké zkušenosti ze školky a hledali stejně vstřícný přístup i tady. Speciální pedagog působící na naší škole navrhl rodičům zařazení dítěte ještě před nástupem do první třídy zapojit ho do programu „Začít spolu jinak“, který je určen všem zájemcům z řad budoucích prvňáčků. Dítě tak má možnost seznámit se s prostředím třídy a školní družiny. Zkusit si nový rytmus práce, než doposud zná ze školky. Ředitel školy prostřednictvím několika neziskových společností našel vhodného asistenta pedagoga a ten se připojil k týmu. Jak uvádí dále, její první pocit byl očekávání, ale ne strach nebo nejistota, protože za sebou cítila oporu ostatních kolegů. Společně s asistentkou si sestavily pravidla a jakýsi žebříček hodnot, aby si ujasnily své postoje a předešly tak možné nejednotnosti v postupech. Nebylo to těžké díky vzájemně si vyhovujícím povahovým vlastnostem a sympatii, bez které by asi spolupráce nebyla možná. Asistentka využila také možnosti nabízené rodiči a seznámila se s dítětem v jeho známém prostředí. Šla s ním navštívit společenskou akci ve speciálním centru, kam dítě docházelo s rodiči na terapie od raného věku. To vše usnadnilo dítěti vstup do školy, protože nevcházelo do neznámého prostředí a mezi neznámé lidi. Postupem let jí nepřišlo těžké s pomocí asistentky s tímto dítětem pracovat. Integraci hodnotí nejen jako přínos do vztahů ve třídě a i obohacujícího vlivu na svůj vlastní profesní růst při překonávání výzev, které jí tato zkušenost přinesla.

Druhým člověkem, jehož názor jsem chtěla znát, byla speciální pedagožka, která působí na škole. Speciální pedagožka se věnuje logopedickým nápravám a nápravám SPU (specifické poruchy učení) v českém a anglickém jazyce, pro které vytvořila vlastní výukové a programy. Pro ni setkání s tímto dítětem nebylo první zkušeností s dítětem s mentálním postižením. Jako zkušený specialista již prošla více příležitostmi poznat různé přístupy a terapeutická působení, které tyto děti potřebují. Díky tomu byla významnou podporou ostatním kolegům, kteří se podíleli na integraci. Jak však uvádí, i když znala vstřícné klima školy, nebyla si zpočátku také jistá, zda pro své nadšení najde stejně odhodlané lidi, kteří se nepolekají a nedají se odradit počátečními těžkostmi. Viděla, že ani počáteční útesy a následné týmové hledání po škole nenarušuje základní ideu integrace, ale naopak utvrzuje v odhodlání nevzdat to. Mohla se soustředit na každodenní hledání postupů, jakým způsobem rozvinout možnosti, které si dítě v sobě nese. Po pěti letech tuto integraci hodnotí jako jednu z mnoha, které na škole probíhají nebo již s úspěchem proběhly a nevidí v ní žádnou výjimku. Potvrdila mi, že zařazení dítěte s DS do školní družiny má pozitivní vliv i na jeho výkon a pokroky ve výuce a především prohloubení jeho sociálních vztahů s ostatními dětmi. Setkala se s většími těžkostmi při zapojování žáka do procesu výuky a nejednalo se o mentální postižení. Nevidí důvod, proč by takto postižení žáci neměli dostat stejnou příležitost jako jiní.

5.7 POZOROVÁNÍ DÍTĚTE PŘI ČINNOSTI

Velkou část dne dítě s DS trávilo ve skupině školní družiny a také tam se formovaly vztahy a probíhaly interakce s ostatními dětmi a dospělými. Ve své skupině školní družiny ho mám zapojené pátým rokem. Protože jsem prošla výcvikem pro asistenty dětí s mentálním postižením a pracovala jsem s dítětem s Downovým syndromem v jiné škole jako asistent učitele, nebyla to pro mě nová zkušenost. Od počátku jsem se snažila nastavit jednoduché rituály. Rytmus práce ve školní družině dostal několik opěrných bodů, kterých se dá v průběhu odpoledne zachytit a snáze tak rozčlenit činnost podle její rozdílnosti. Začátek s integrovaným dítětem byl o to lehčí, že nevstupovalo do již zaběhnutého kolektivu, ale formovalo se od prvních dnů s ním. Nedělalo mu to výraznější potíže než dítětem integrovaným se specifickými poruchami chování nebo učení.

Jedním z problematických momentů byly nenápadné odchody ze třídy. Ve chvíli, kdy byl ve třídě ruch při změně činnosti, dítě bez upozornění šlo řešit svoji momentální potřebu, např. odešlo do šatny pro oblíbenou hračku. V situaci, kdy jsme s celou skupinou odcházeli na oběd, byl jeho nečekaný popud jistou komplikací. Postupně jsme si vybudovali lepší komunikaci. Svoje nápady nejdříve konzultovalo se mnou, protože jsme se snažili spolu vždycky najít nějaké řešení. Stejnou zkušenost vidělo i u ostatních dětí, protože i s nimi fungovalo nejlépe vysvětlování a ne jen příkazy a řád bez porozumění.

S dětmi se rozvoj vztahů ve skupině vyvíjel přirozeně, protože jsem se snažila o nezvyklých reakcích a chování s dětmi diskutovat, abych jim pomohla pochopit důvody, proč k nim došlo nebo zkusit nastínit jiný pohled na danou situaci. V mladším školním věku odlišnost, pokud není příliš zdůrazňována, není vnímána jako překážka ke spolupráci, pokud jsou dodržována dohodnutá pravidla chování. V současné době se tyto rozdíly projevují výrazněji rozdělením chlapeckých a dívčích rolí ve skupině. Částečně do našeho společného času můžeme zahrnout i asistentky učitele, které se u dítěte s DS vystřídalaly během integrace tří. Občas mi vypomohly při dohledu na obědě. Z chování dítěte s DS dalo poznat, jak náročné či úspěšné dopoledne absolvovalo a podle toho jsem upravovala odpočinkovou činnost.

Pro rozvoj jemné motoriky a na procvičení koordinace zraku a pohybu je vhodné zařazovat rozmanité výtvarné a rukodělné činnosti. Zpočátku integrované dítě neprojevovalo pro tento typ zaměstnání žádný zájem, kreslení na papír ho nebavilo a motivace k vytvoření jednoduchého výrobku vycházela naprázdno. Začali jsme tedy využívat kreslení prstem do krupice, mokrou houbou a křídou na tabuli. Postupně jsme přešli na štětec s barvou na velký formát papíru, který jsem postupně zmenšovala. Kombinovala jsem to vybarvováním obrázků na počítači pomocí programu na kreslení. Časem jsme vybarvování přenesli na papír s použitím barevných tužek s výraznou stopou. Dosud dítě s DS nerado kreslí volnou kresbu, výrazný posun nastal ve vybarvování obrázků, kde pracuje pečlivě.

Hry tvoří základ společné aktivity dětí ve volném čase. Vzhledem k věku dětí (1. až 2. třída), se mi osvědčily hry jednoduché, krátké, které nepotřebují mnoho času na přípravu a následné hodnocení. Napomáhají usměrňovat přebytečnou energii, rozvíjejí smyslové percepce a především prohlubují sociální vazby mezi dětmi. Ke každé vybrané hře jsem připojila krátké zhodnocení pozorování interakce integrovaného dítěte s DS a ostatních dětí.

HRY NA ROZVOJ ZRAKOVÉ PERCEPCE

VČELKY

Barevné kuličky nebo magnetky rozmístíme za nepřítomnosti dětí na viditelná místa ve třídě. Děti potom „včelky“ hledají a kdo jich najde víc, vyhrává.

Zvolila jsem variantu týmové varianty, abych podpořila spolupráci. Dítě s DS nebylo oslabením pro skupinu, protože jeho postřeh byl srovnatelný s ostatními.

NA ZMĚNU

Vyberte dítě a požádejte ho, aby si vás dobře prohlédlo. Potom se otočí zády a vy provedete nápadnou změnu: vyhrnete si rukáv, rozpustíte vlasy atp. Úkolem dítěte je určit, co se na vás změnilo. Obdobou hry jsou změny v určeném prostoru.

V této hře bylo možné využít neporušenou zrakovou paměť. Dítě s DS v ní bylo úspěšné, podporu potřebovalo jen ve verbálních popisech změn.

NA BYSTROOČKO

Do prostoru pověsíme na tyč prostěradlo a zezadu ho prosvítíme lampou. Připravíme si deset předmětů, které děti neviděly a postupně jimi otáčíme v ruce za prostěradlem. Děti vidí jen siluetu a hádají, o jaký předmět jde.

Hru dítě s DS vnímalo spíš jako divadelní představení.

MRKÁČEK

Děti sedí v kruhu a určené dítě mrkáním dává znamení ostatním jednotlivcům ke změně polohy. Úkolem předem odděleného dítěte je zjistit původce povelů.

Dítě s DS bylo úspěšné v roli Mrkáčka, jako detektiv méně, vzhledem k pomalejší reakci vnímání a dedukce.

HRY NA ROZVOJ SLUCHOVÉ PERCEPCE

NA RADAR

Děti sedí nebo stojí se zavřenýma očima uprostřed místnosti. My se snažíme přejít co nejtišeji z jednoho místa na druhé a dítě nás zaměřuje namířenými ukazováčky. Orientuje se přitom jen sluchem. Na pokyn dítě oči otevře a porovná si, kde stojíme a kam on míří.

Oblíbená hra, většinou však s nepřesným výsledkem.

ROZHOVOR DVOU BUBÍNKŮ

„Povídáme si“ bubnováním bez předem daného rytmu či tempa. Jeden krátce zabubnuje a druhý se snaží odpovědět stejně, se stejnou intenzitou zvuku.

Poměrně úspěšná, rozlišení intenzity zvuku bylo u dítěte s DS potřeba korigovat.

MOUCHY A PAVOUK

Jedno dítě stojí se zavázanýma očima uprostřed třídy. Zbylé děti předvádějí mouchy a bzučí. Pavoukovým úkolem je chytat „mouchy“, prolétávající jeho územím. Pokud se dotkne mouchy, i ta se stává pavoukem. Poslední zbylá moucha je prvním pavoukem v nové hře.

Velmi oblíbená hra. V pozici pavouka bylo potřeba dítě s DS častěji upozorňovat na přiměřenost pohybů při chytání.

HRY NA ROZVOJ HRUBÉ MOTORIKY

NA KRÁLE

Určíme jedno dítě, které představuje krále. Chodí volně po místnosti a ostatní ho následují. Král určuje poddaným úkol, postavit se do určitého postoje v momentě, kdy se k nim otočí. Kdo zareaguje jinak nebo pozdě, ze hry vypadává.

Dítě s DS úspěšné. Potřebuje náповědu při rychlé výměně povelů, aby nestřídalo stereotypně pouze dva..

KRABI A ŽELVY

Děti se rozmístí po třídě v poloze na všech čtyřech a jeden představuje kraba. Ten je také na čtyřech, zády dolů. Na povel se začnou všichni pohybovat. Koho se krab dotkne, stává se také krabem. Hra končí, pokud zbude poslední želva. Ta se v nové hře stává prvním krabem.

Velmi oblíbená hra, protože dítě s DS je kontaktní. Hru je lepší hrát na větší volné ploše bez nábytku, kde nehrozí úraz z neodhadnutí únikového prostoru.

HRY NA ROZVOJ JEMNÉ MOTORIKY

KRABIČKY

Opatříme si krabičky od zápalek. Na znamení začneme každý do své krabičky ukládat různé malé předměty v určeném časovém limitu. Vyhrává ten, komu se podařilo vložit do krabičky nejvíce malých předmětů.

Při prvních pokusech dítě s DS hra příliš nezaujala, protože mělo potíže s uchopováním drobných věcí. Dala jsem mu o trochu větší nádobu a zajímavě tvarované dřevěné korálky.

STAVBA VĚŽE

Prázdnou skleněnou láhev postavíme doprostřed stolu. Opodál vysypeme hromádku dřívěk, nebo je rozmístíme po třídě. Jeden po druhém klademe na hrdlo láhve po jedné zápalce. Snažíme se vytvořit co nejvyšší věž. Vhodnější je děti rozdělit do více družstev.

Hra měla tři druhy úkolů, část dětí dřívka hledala po třídě, část chránila věž před zničením a jádro skupiny stavělo. V obou fázích hry se dítě s DS uplatnilo, stavění zkusilo později bez časového presu samostatně.

BRČKÁDO

Jde o hru mikádo se svazkem dvou nebo tří desítek brček. Svazek opřeme o stůl a naráz pustíme. Brčka popadají na hromádku všelijak přes sebe a naším úkolem je ubírat z hromádky jedno brčko po druhém, aniž bychom pohnuli ostatními. Lze použít více barev brček s určením jejich hodnoty. Vyhrává ten, který nasbíral nejvíce brček nebo bodů v případě rozlišení bodové hodnoty brček.

Hra oblíbená mezi ostatními dětmi, pro menší motorickou schopnost pozorované dítě s DS spíš v pasivní pozici.

5.8 DISKUZE - POROVNÁNÍ ŠKOL

Porovnáním škol jsem chtěla otevřít téma k diskuzi. Je to jednoduchý popis činností, kterých se mohlo dítě s DS nebo mu bylo zabráněno účastnit a jejich případný vliv na úspěšnost integrace. Školy jsem porovnávala podle vlastních zkušeností z několikaletého působení na obou školách. Jedná se o běžné základní školy v centru Prahy.

V první škole byly vstupní podmínky následující: Dítě s DS, hyperaktivní, s malou expresivní schopností, vzhledem k většímu počtu dětí v rodině bez ostychu při navazování kontaktů, intelekt v pásmu střední mentální retardace. Vstřícná a mírně poučená paní učitelka, nakloněná „zkusit novou věc“, neutrální postoj vedení školy, velká iniciativa rodičů, kteří si sami zajistili asistenta učitele.

Spolupráce probíhala mezi rodiči, asistentem, podporovaným občanskou společností, která ho vyškolila a platila, a učitelkou v intenzitě 1x měsíčního setkání. Asistent měl, možnost videotréninku interakcí (VTI) a nabídku seminářů k dalšímu vzdělávání. Podpora interního speciálního pedagoga byla formální. Ostatní zaměstnanci školy se stavěli k integraci neutrálně až negativně. Dítě nebylo zapojeno ani do aktivit školní družiny, ani mu nebyl umožněn kontakt s dětmi z jiných tříd. Na oběd chodilo odděleně, pouze s asistentem a bez kontaktu s ostatními dětmi. Učitelé z ostatních tříd neumožnili vstupovat integrovanému dítěti do jiných skupin a i na chodbách bylo znatelné nevstřícné přijetí a snaha o segregaci. Po dvou letech byla integrace ukončena z důvodu nemožnosti postupu do dalšího ročníku se svojí skupinou dětí odmítavým postojem nové učitelky. Ve druhé škole již klima nastaveno vstřícně, vzhledem k dlouhodobé zkušenosti s integrací dětí se SVP (speciální vzdělávací potřeby). Integrace dítěte s DS je však první. Dítě aktivní, komunikativní, expresivní schopnosti dostatečné, inteligence v pásmu lehké mentální retardace. Vstřícná, poučená učitelka, podpora vedení školy, denní spolupráce interního speciálního pedagoga, asistent je součástí pedagogického sboru, vychovatel se zkušeností asistence učitele. Učitelé, vychovatelé i asistenti mají možnost dalšího vzdělávání v kurzech zajišťovaných školou nebo individuálně. Funguje zde preventivní tým, ve kterém jsou zastoupeni školní psycholog, speciální pedagog a školní metodik prevence, kteří jsou schopni a ochotni pomoci při řešení konfliktních situací nebo výchovných problémů. Dítě je zapojeno do všech volnočasových aktivit

školní družiny, účastní se zájmových kroužků. Přístup ostatních pedagogů na prvním stupni je také vstřícný. Z toho usuzuji, že aktivní přístup pouze jednotlivce je nedostatečný. K úspěšné integraci je potřeba součinnosti všech složek podpůrného systému ve škole.

6. ZHODNOCENÍ ŠETŘENÍ

Z výsledků šetření vyšly následující odpovědi na předložené hypotézy. I přes počáteční malou informovanost rodičů a menší míru osobní zkušenosti je integrace dítěte s mentálním postižením přijímána vstřícně a bez negativních asociací. Na zápis do školní družiny nemá významný vliv, jen je provázána většími obavami z důvodu mentálního postižení než u postižení tělesného. Rodiče jsou aktivní ve vyhledávání informací a škola je jedním z jejich zdrojů.

Po čtyřech letech lze zaznamenat celkové zlepšení vztahů, především u z počátku nejistých dětí směrem k pozitivnímu hodnocení vztahu, což zároveň ukazuje na příznivý průběh integrace dítěte s mentálním postižením do běžného kolektivu a setrváním v pozitivním naladění klimatu třídy. Zapojením do činnosti školní družiny se vztahy s většinou dětí více rozvíjejí a napomáhají rozvoji sociálního cítění.

Podpora a spolupráce s ostatními kolegy je nezbytná nejen k úspěšnému procesu integrace samotného dítěte ale i k udržení pozitivního přístupu, předcházení vyhoření a ztráty motivace samotného pedagoga.

7. ZÁVĚR

Proces začlenění dítěte se specifickou potřebou není nikdy snadný, ale neliší se výrazněji od začlenění jakéhokoliv dítěte do kolektivu ostatních. Mohl by vzniknout dojem malé odborné podpory, osamělosti při řešení problémů nebo nenaplněné kladné odezvy ze strany dítěte. Je ale na osobnosti každého pedagoga najít způsob, jakým přijme toto dítě pro sebe a ukáže cestu i ostatním, jak dítě přijmout, učit se od něho a vzájemně rozvíjet schopnost rozumět jeden druhému. Naštěstí je už ve společnosti tolerance k odlišnosti vnímána více jako přínos a je snaha tento směr dál rozvíjet.

Prací jsem chtěla přiblížit některá úskalí integrace v jiném pohledu než jen v procesu vyučování. Povzbudit další pedagogy, aby neměli obavy zařazovat děti s DS do školních družin a vytvářeli tak prostor k většímu začlenění těchto dětí do společnosti. Hledáním příležitostí a pozitivní postoj k integraci mění nejen náš hodnotový žebříček, ale postupně i mění pohled celé společnosti na lidi se specifickými potřebami. Pro zdárný vývoj integrace však nestačí aktivita jednotlivce, ale potřeba spolupráce více složek. Bez vyvážené zainteresovanosti všech zúčastněných v procesu integrace nefunguje, protože jinak se stává jen prázdným prohlášením o pomoci a stav zůstává nezměněný.

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Individuálně integrování žáci do běžných škol

Graf č. 2: Informace při zápisu

Graf č. 3: Výběr školy

Graf č. 4: Informace o DS

Graf č. 5: Zkušenost s dětmi s DS

Graf č. 6: Zápis do družiny

Graf č. 7: Postoje rodičů

Graf č. 8: Přístup dětí

Graf č. 9: Vývoj vztahů

POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE

- ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha:Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0
- ČERMÁKOVÁ, JOHNOVÁ. *Zavádění standardů kvality sociálních služeb do praxe*. Praha:MPSV, 2002. ISBN 80-86552-45-4
- HADJ-MOUSSOVÁ, VÁGNEROVÁ, M., ŠTECH, S. *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7066-582-3
- HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. a kol. *Školní družina*. Praha:Portál, 2003. ISBN 80-7178-751-5
- Hájek, B. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*. Praha:Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-233-1
- HALDER, C. *Dítě s Downovým syndromem ve škole*. Praha, 2004.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha:Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0
- JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha:Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0
- JESENSKÝ, J. *Prostor pro integraci*. Praha:Comenia Consult,1993
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Akademický slovník cizích slov*. Praha:Academia, 2000. ISBN 80-200-0607-9)
- LANG, G., BERBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha:Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4
- LEBEER a kol. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál, 2006. ISBN:80-7367-103-4
- MÜLLER, O. a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc:VUP, 2001. ISBN 80-244-0231-9
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido,2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- SELIKOWITZ,M. *Downův syndrom*. Prah:Portál, 2005 ISBN 80-7178-973-9
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha:Portál, 2006. ISBN 80-7367060-7.

VALENTA, V. MÜLLER, O. *Psychopedie*. Praha:Parta, 2003. ISBN 80-7320-039-2

VANČURA, J. *Zkušenost rodičů dětí s mentálním postižením*. Brno 2007. ISBN 978-80-87029-14-5

Online informace dostupné z:

<http://www.uiv.cz/> <http://www.uiv.cz/clanek/716/1852>

<http://www.inkluze.cz/>

<http://www.inkluze.cz/inkluzivni-vzdelavani/clanek-1/pravni-ramec>

<http://wikipedia.cz> http://cs.wikipedia.org/wiki/Inkluze_%28sociologie%29

<http://www.msmt.cz> <http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>

http://www.krcentrum.cz/_legislativa/umluva_o_pravech_osob_se_zdravotnim_postizenim.pdfh

<http://www.zstaborska.cz>