



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Studies

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Příprava dítěte s poruchou autistického spektra na individuální integraci na základní škole

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Studijní program:

SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Autor: Sabina Pánková

Vedoucí práce: Mgr. Aneta Marková

České Budějovice 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem Příprava dítěte s poruchou autistického spektra na individuální integraci na základní škole, jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby bakalářské práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé bakalářské práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 28.4.2017

.....

Sabina Pánková

Poděkování

Děkuji své vedoucí bakalářské práce Mgr. Anetě Markové za cenné rady a trpělivost, kterou mi věnovala. Dále děkuji vybraným mateřským školám za ochotu a spolupráci.

Příprava dítěte s poruchou autistického spektra na individuální integraci na základní škole

Abstrakt

Hlavním cílem bakalářské práce na téma „Příprava dítěte s poruchou autistického spektra na individuální integraci na základní škole“, bylo zjistit způsob přípravy dětí s poruchou autistického spektra na individuální integraci v mateřských školách hlavního vzdělávacího proudu.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahuje celkem čtyři kapitoly. První kapitola se věnuje vymezení pojmu poruchy autistického spektra, dále jeho charakteristikou a klasifikací jednotlivých poruch. Druhá a třetí kapitola se zaměřuje na možnosti integrace a její problematiku u dětí s poruchou autistického spektra v České Republice. Poslední kapitola teoretické části popisuje speciálně pedagogické postupy, které se uplatňují při vzdělávání u dětí s poruchou autistického spektra.

Praktická část vymezuje stanové cíle práce a výzkumné otázky. V jejích podkapitolách je stanovený postup, který byl zvolen k dosažení cílů. Ke sběru dat byla použita metoda pozorování a polostrukturovaného rozhovoru. Samotné výzkumné šetření obsahuje tři případové studie vybraných dětí, které byly vybrány podle stanoveného kritéria.

Případové studie prokázaly, že vybrané mateřské školy k přípravě přistupují zodpovědně a snaží se o to, aby nástup do základní školy byl pro dítě co nejjednodušší. Dále z výzkumu vyplývá, že vybrané mateřské školy poskytují veškeré prostředky k tomu, aby docházení do zařízení bylo pro děti co nejeftektivnější a přispívalo k jejich celkovému rozvoji.

Klíčová slova: poruchy autistického spektra, integrace, speciálně pedagogické postupy

The Preparation of a Child with Autism Spectrum Disorder on Individual Integration at the Elementary School

Abstract

The main aim of this bachelor's dissertation on the topic "The preparation of a child with autism spectrum disorder on individual integration at the elementary school" was to discover a way to prepare a child with autism spectrum disorder for individual integration into the main educational channel while they are in kindergarten.

The dissertation is divided into theoretical and practical parts. The theoretical part contains a total of four chapters. The first chapter is dedicated to demarcating the concept of the disorder of the autism spectrum, then to its characteristics and the classification of individual disorders. The second and third chapters focus on the possibilities of integration and its problems for children with autism spectrum disorder in the Czech Republic. The final chapter in the theoretical part describes special pedagogical approaches that find their place in the teaching of children with autism spectrum disorder.

The practical part defines the stated aim of the work and research questions. In its sub-chapters the approach which was selected to reach the goal is laid out. In order to collect the data, a method was chosen which involved observation and semi-structural interviews. The research investigation itself contains three case studies of selected children who were chosen according to the criteria prescribed.

The case studies proved that the kindergartens selected for preparation approached their task responsibly and made efforts to ensure that entrance into primary education is, for the child, as simple as possible. From the research it also arises that the kindergartens selected provide all the resources necessary so that attendance at the establishment is as effective as possible for the children and contributes to their overall development.

Key words: autism spectrum disorder, integration, special pedagogical approaches

Obsah

Obsah.....	6
Úvod.....	8
1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA	10
1.1 Vymezení pojmu.....	10
1.2 Charakteristika poruch autistického spektra.....	10
1.3 Nеспецифické variabilní rysy	13
1.4 Klasifikace poruch autistického spektra	14
2 MOŽNOSTI INTEGRACE U DĚTÍ S PAS V ČR	17
2.1 Individuální integrace	17
2.2 Skupinová integrace	18
3 PROBLEMATIKA INTEGRACE U DĚTÍ S PAS	18
3.1 Nejčastější problémy u dětí s PAS v předškolním a mladším školním věku	18
3.2 Předškolní příprava u dětí s PAS.....	19
3.3 Aspekty úspěšné integrace.....	21
4 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ POSTUPY.....	23
4.1 Speciální vzdělávací potřeby	23
4.2 Strukturované učení.....	23
4.3 Asistent pedagoga.....	25
4.4 Individuální vzdělávací plán.....	25
5 METODIKA PRÁCE	27
5.1 Vymezení cílů práce	27
5.2 Metody sběru dat	27
5.3 Výběr výzkumného souboru.....	29
5.4 Etika výzkumu	29
6 PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 1	30
6.1 Shrnutí případové studie č. 1	33

7	PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 2.....	35
7.1	Shrnutí případové studie č. 2	38
8	PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 3.....	40
8.1	Shrnutí případové studie č. 3	42
9	Diskuze	44
10	Závěr	47
	Zdroje	49
	Seznam příloh.....	52
	Přílohy	53
	Seznam zkratk	55

Úvod

Jedním z nejzávažnějších dětských postižení jsou v současné době poruchy autistického spektra. Od září tohoto školního roku by měly být všechny děti přednostně vzdělávány v základních školách hlavního vzdělávacího proudu, ale ne každé dítě je schopné požadavkům integrace dostát. O to náročnější a zodpovědnější je předškolní příprava, zejména jedná-li se o dítě s poruchou autistického spektra. Bakalářská práce se tedy zabývá problematikou individuální integrace u dětí s poruchou autistického spektra a přípravou na vstup do základních škol.

Dané téma práce jsem si zvolila, protože je z mého pohledu v současné době aktuální a problematika poruch autistického spektra mě vždy velice zajímala. Dalším důvodem, proč jsem si toto téma zvolila, jsou zkušenosti, které jsem získala po dobu dvou semestrů absolvováním praxe v Auticentru a Speciálně pedagogickém centru v Českých Budějovicích. Pravidelně jsem se setkávala s dětmi s poruchou autistického spektra, pozorovala a lépe poznávala jejich chování. Zajímalo mě tedy, jak mateřské školy tyto děti připravují na to, aby se mohly zařadit mezi intaktní spolužáky do základních škol hlavního vzdělávacího proudu.

Hlavním cílem mé bakalářské práce je zkoumat, jak jsou děti s poruchou autistického spektra připravovány v mateřských školách hlavního vzdělávacího proudu. Vedlejšími cíli práce je zjistit nejvíce problémové oblasti u dětí s poruchou autistického spektra, které mohou bránit v úspěšné individuální integraci do základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Dále také zjistit metody a formy práce s dětmi s poruchou autistického spektra ve vybraných mateřských školách.

Bakalářská práce je uspořádána do devíti kapitol. Teoretické části se věnují první čtyři kapitoly, které se zabývají poruchami autistického spektra. Nejprve bylo důležité tento pojem vymezit, charakterizovat jeho hlavní znaky a klasifikovat jednotlivé typy poruch. Další kapitoly popisují možnosti integrace a její problematiku u dětí s poruchou autistického spektra v České Republice. Závěr teoretické části se zabývá speciálně pedagogickými postupy, které jsou u těchto dětí ve vztahu ke vzdělávání využívány.

Praktické části práce se věnuje dalších pět kapitol. Zde je popsána metodika práce a vlastní výzkum. Ke zpracování výzkumné části byla využita metoda polostrukturovaného rozhovoru a zúčastněného pozorování. Tyto vybrané metody sloužily k vytvoření jednotlivých případových studií. Případové studie mají poukázat na současný stav v mateřských školách ve vztahu k předškolní přípravě a také na individuální zvláštnosti vybraných žáků.

Výsledky šetření mohou sloužit jako informační materiál pro mateřské školy a rodiče dětí s poruchou autistického spektra. Dále mohou posloužit studentům speciální pedagogiky jako studijní materiál.

1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

1.1 Vymezení pojmu

Poruchy autistického spektra (dále „PAS“) patří do kategorie pervazivních vývojových poruch, projevujících se zejména problémy v komunikaci, navazování sociálních vztahů a poruchou představitosti. (Adamus, 2014) Pátá (2008) ve své publikaci uvádí, že se jedná o vrozenou poruchu některých mozkových funkcí, která vzniká na neurobiologickém podkladě. Důsledek poruchy bývá to, že dítě nerozumí tomu, co slyší, vidí a prožívá. Dle Kejkličkové (2016) příčiny PAS doposud nejsou zcela objasněny, můžeme se však domnívat, že jde o genetickou zátěž v kombinaci s nepříznivými vlivy okolního prostředí.

Pervazivní vývojové poruchy spadají k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje, které narušují rozvoj dítěte v mnoha směrech. PAS se mohou pojít s jinými nemocemi či poruchami, avšak diagnostika se provádí bez ohledu na přítomnost jiné přidružené poruchy. Porucha se projeví pokaždé již v prvních letech života jedince. Průběh zmíněné poruchy je u každého dítěte velmi individuální. Projevy se mohou s věkem značně lišit, proto autistické chování je vždy v určitých věkových obdobích nápadnější. Toto chování je ovlivněno sociálním prostředím i vzdělávacím programem, který dítě absolvuje. (Thorová, 2006)

Kim et al. (2011) ve svém výzkumu uvádí, že poruchy autistického spektra jsou v posledních letech velmi diskutované téma, zejména z důvodu rostoucího počtu osob s tímto druhem poruchy. Odhady prevalence se pohybují od 0,07% do 1,8% na celém světě. Zvýšená prevalence může být přičítána rozšíření diagnostických metod a většímu povědomí veřejnosti.

1.2 Charakteristika poruch autistického spektra

Významným jménem v historii autismu je britská psychiatrička Lorna Wingová, která v sedmdesátých letech dvacátého století charakterizovala tři základní problematické oblasti (tzv. „triádu narušení“), které zaujímají důležitou roli ve stanovení diagnózy. U jedinců s PAS vždy chybí nebo je narušena, alespoň jedna ze tří problematických oblastí. Jedinci se vyznačují určitými specifickými projevy, z tohoto důvodu i přístup k nim je odlišný. (Adamus, 2014)

Mezi problematické oblasti dle Wingové patří:

- sociální interakce a sociální chování
- komunikace
- představivost, hra

Sociální chování

Obtíže v oblasti sociálního chování a sociální interakce u osob s PAS jsou důsledkem vrozených nedostatků. Tito lidé mají snahu se do společenského života zapojit, ale využívají k tomu jiné prostředky. Kvůli vrozené absenci sociálního porozumění, jsou tyto prostředky značně omezené a odlišné od jiných vrstevníků. (Jelínková, 2008) U osob s PAS může být značně omezena schopnost spontánně sdílet s ostatními zájmy a potěšení ze společné aktivity. Mezi další projevy řadíme nedostatečnou schopnost emocionální a sociální empatie, která se může objevit v neochotě účastnit se jednoduchých her či sociálních hříček. Důsledek může vést k tomu, že lidé s PAS dávají přednost činnosti o samotě nebo naopak extrémní sociální aktivitě, kde nedokáží vnímat potřeby ostatních lidí. Ačkoliv většina těchto osob stojí o sociální kontakt s druhými osobami, často neví, jakým způsobem ho navázat. (Čadilová, Žampachová, 2012) Richman (2006) uvádí, že děti s PAS mohou mít problémy s porozuměním výrazů obličeje a mohou se vyhýbat očnímu kontaktu. Nejsou schopni navázat a rozvíjet přiměřené sociální kontakty s vrstevníky a preferují samotu.

Thorová (2006) se své publikaci uvádí, typy převažujícího sociálního chování dle Lorny Wingové. První **typ osamělý** neprojevuje žádný zájem o sociální kontakt s vrstevníky. Vyhledává činnosti o samotě a nechce, aby mu do této činnosti kdokoliv zasahoval. Nedokáže komunikovat s ostatními o ničem jiném, než jsou jeho specifické zájmy. Druhý **typ pasivní** neinicuje kontakt s vrstevníky jako první, nedokáže tyto vztahy rozvíjet a při setkání se často drží stranou. Lépe reaguje na známé děti a sourozence. Do činnosti se dokáže zapojit jen s vedením a pomocí, často nechápe složitější pravidla. Třetí **typ aktivní** zájem o vrstevníky projevuje. Kontakt ovšem navazuje nepřiměřeně, obvykle formou fyzické agrese. Tyto děti si často prosazují vlastní pravidla, nejsou schopny se přizpůsobit a nedokáží vyhodnocovat sociální situace. Vrstevníci ho kvůli odlišnému chování často nepřijímají. Poslední **typ smíšený** se často projevuje velmi nesourodě. Sociální chování zahrnuje prvky pasivity, osamělosti i aktivního přístupu. Objevují se zde výkyvy v kvalitě sociálního kontaktu. Často imitují chování dospělých.

Komunikace

Oblast komunikace také patří mezi problémové oblasti u dětí s PAS. Komunikace je nejčastěji narušena u dětí s diagnózou dětský autismus, Rettův syndrom a atypický autismus. Odchyly v komunikaci lze pozorovat již v raném věku dítěte. Narušení vývoje v této oblasti patří k základním diagnostickým hlediskům dítěte. U dětí, kterým byl diagnostikován dětský autismus, může být vývoj řeči značně omezen až těžce opožděn. V řeči se projevuje nezvyklá intonace, výška a hlasitost. Zvláštní zde bývá stereotypní skladba vět, objevují se zde neologismy a obvyklá je i absence zájmen. Většinou tyto děti nejsou schopny vést funkčně konverzaci. To zapříčiňují specifické projevy v sociální interakci, jako například udržet oční kontakt či nezájem o kontakt s ostatními osobami. Z tohoto důvodu je potřeba vybudovat funkční komunikaci, která je často vystavěna prostřednictvím systémů alternativní a augmentativní komunikace. Může tedy probíhat pomocí symbolů, jako například obrázky, piktogramy nebo fotografie. U dětí s PAS bývá často využíván výměnný obrázkový systém VOKS. (Bendová, Zikl, 2011) Cílem toho systému je nejen naučit děti s PAS jak komunikovat, ale i proč komunikovat. Ze strany dítěte je předpokladem pro zvládnutí této metody, umět rozlišovat jednotlivé předměty a znalost jejich funkcí. (Knapcová, 2011)

Dle Jelínkové (2008) se problémy v komunikaci u dětí s PAS projevují různým způsobem. Tyto problémy se pohybují od totálního mutismu, kde řeč vymizela nebo se nevyvinula vůbec, až po to, kdy je řeč téměř bez přerušování s bohatou slovní zásobou. V komunikaci těchto dětí se často objevují prvky echolálie, kdy děti doslovně opakuji slyšená slova či věty. Dále také vymýšlejí vlastní nová slova (neologismy) nebo používají zvláštní a osobitý prvek ve svém projevu (idiosynkrasie).

Představivost, stereotypní chování

V poslední narušené oblasti objevujeme nedostatky v představivosti, zájmech a hře. Projevují se především v upřednostňování činností a aktivit, které jsou charakteristické pro nižší vývojový věk. Velmi nápadné může být značné zaujetí pro jednu či více činností, která se stává předmětem zájmu a je abnormální svojí intenzitou. Veškeré aktivity mají spíše ulpívavý charakter na specifických rituálech a rutinní činnosti, které se někdy projevují nepoměrným, dlouho trvajícím zájmem k části předmětu nebo těla. Mezi typický znak u lidí s PAS patří problémy se zvládnutím změn, které souvisí s nižší flexibilitou myšlení a sníženou adaptabilitou. (Čadilová, Žampachová, 2012)

Gillberg (2003) ve své publikaci uvádí, že stereotypy v oblasti zájmů jsou typické pro celé spektrum autistických poruch. Jedním z nejčastějších stereotypů je sbírání předmětů a jejich částí. Dále děti s PAS často fascinují auditivní a vizuální předměty, zejména ty, které se třpytí nebo vydávají určitý zvuk.

1.3 Nespecifické variabilní rysy

U dětí s poruchou autistického spektra se velmi často objevují zvláštní symptomy a projevy, které nazýváme nespecifické variabilní rysy. Tyto odlišné projevy nespádají do diagnostické triády, ale vyskytují se velmi často. (Thorová, 2006)

Dyssymbolismus a hyperrealismus

K dalším projevům poruch autistického spektra řadíme potíže v chápání významu abstraktních slov a osvojování si dovedností na základě zkušeností. Děti s PAS jsou často závislé na informacích, které jim zprostředkuje jejich smyslové vnímání. Obtížně chápou rozmanitost významů slov a nedokáží je převést do praktických přirozených situací. Z toho důvodu je pro ně charakteristické příliš realistické vnímání předmětů, protože obtížně vnímají to, co mohou jednotlivé předměty symbolizovat. V tomto případě mluvíme o dyssymbolismu a hyperrealismu. Dyssymbolismus je neschopnost pochopit symboly, které vyjadřují spoustu věcí a mají mnoho významů. V naší společnosti jsou symboly velmi užívané, ale dětem s poruchou autistického spektra činí značné problémy. K tomuto pojmu se úzce pojí hyperrealismus, jehož význam je schopnost vnímat věci realisticky, ale i to co je symbolizuje. Právě tato schopnost u dětí s poruchou autistického spektra chybí, protože se řídí přesně podle reálného významu. (Jelínková, 2008)

Problémy s chápáním významu

Děti s PAS mají často obtíže v oblasti komunikace a socializace, tudíž jsou často odkázáni pouze na vnímání pomocí smyslů. Problémy se tedy objevují v pochopení významu slova a přiřazování významu k dané činnosti či předmětu. S těmito problémy se pojí i nedostatek představivosti. Zatímco intaktní děti si mnohé osvojují zkušenostmi, děti s PAS se musí dlouhodobě učit. (Jelínková, 2008)

Problémy v exekutivních funkcích

Obtíže v exekutivních funkcích se u dětí s PAS projevují v neschopnosti pružně reagovat na podněty z okolí a hledání optimálního řešení v dané situaci. Tuto schopnost mají děti s PAS silně narušenou. Dlouho přemýšlí nad novými činnostmi či situacemi a hledají správný vzorec chování. Z tohoto důvodu jim často rozhodování trvá delší dobu. (Jelínková, 2008)

1.4 Klasifikace poruch autistického spektra

V této práci je klasifikace poruch autistického spektra uváděna z důvodu vyjasnění kontextu různých poruch, pro které jsou charakteristické vždy určité znaky. Dále přiblíží a objasní praktickou část práce.

Ke klasifikaci poruch autistického spektra se v současné době v České Republice užívá 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (dále „MKN“), vydaná Světovou zdravotnickou organizací (WHO). V současné době zároveň s procesem průběžných aktualizací probíhá příprava na další, 11. revizi MKN.

Do kategorizace pervazivních vývojových poruch (ozn. F84) jsou zařazeny tyto poruchy:

Dětský autismus

Dle MKN-10 se jedná o typ pervazivní vývojové poruchy, která se projevuje abnormálním vývojem dítěte již před třetím rokem věku. Pro dětský autismus je charakteristické narušení v sociální interakci, komunikaci a prosazujícím se stereotypním chováním. K těmto nejvýrazněji narušeným oblastem se pojí i další nespecifické poruchy, jako například agrese a sebezraňování, fobie či poruchy spánku a jídla. Podle Jelínkové (2008) je náprava tohoto syndromu zejména v psychosociální oblasti velmi omezená. Většina jedinců s dětským autismem zůstává i v dospělosti závislá na druhé osobě. Porucha bývá často spojená s lehkou, ale i těžkou mentální retardací, podle typu závažnosti. Důležité pro diagnostiku je tedy rozpoznání, že vývojové opoždění se projevuje v omezeních v oblastech triády. Problémy ve třech oblastech, které jsou typické pro autismus, musí být jednoznačně hlubší, vzhledem k jiným intelektovým funkcím. Vágnerová (2004) ve své publikaci uvádí, že dětský autismus postihuje většinu psychických funkcí, nejnápadnější je avšak porucha sociálně-komunikačních kompetencí.

Atypický autismus

Mezi pervazivní poruchy dále řadíme atypický autismus, který je součástí autistického spektra, i když zcela nesplňuje kritéria pro dětský autismus. Od dětského autismu se odlišuje buď věkem nástupu poruchy, nebo tím, že narušení nezasahuje do všech tří skupin oblastí pro diagnostická kritéria. Atypický autismus se tedy diagnostikuje dětem, u kterých se porucha projeví až po třetím roce věku, a u kterých se neprokázala odchylka v jedné či ve dvou ze tří oblastí typických pro autismus, s ohledem na abnormality v jiných oblastech. Tato kategorie PAS se často pojí s výraznou retardací a těžkou vývojovou receptivní poruchou řeči u jedinců. (MKN-10) Thorová (2006) tvrdí, že v současné době u této kategorie chybí přesně stanovené hranice a definován není ani klinický obraz poruchy. Pro osoby s atypickým autismem jsou charakteristické potíže v navazování vztahů s vrstevníky a vysoká přecitlivělost na specifické podněty, naopak sociální dovednosti jsou narušeny méně, než u dětského autismu.

Rettův syndrom

Rettův syndrom označujeme jako pervazivní vývojovou poruchu sloučenou s těžkým neurologickým postižením. Jedná se o poruchu, která postihuje pouze dívky. Vzácně se může objevit i u chlapců, ale v tomto případě je plod potracen. Průběh poruchy je značně odlišný od ostatních kategorií pervazivních vývojových poruch. V počátcích bývá u dívek psychomotorický vývoj zcela v normě a až mezi 6. – 18. měsícem postupně dochází k částečné či úplné ztrátě verbálních a manuálních schopností. (Černá et al., 2008) Podle MKN-10 po období zcela normálního vývoje dítěte se po druhém roce věku začíná objevovat pozvolná ztráta řeči a porucha obratnosti při používání rukou a při chůzi, s tím se pojí i zástava růstu hlavy. Charakteristickým jsou stereotypní kroutivé pohyby rukou, ztráta účelných pohybů rukou a nadměrné dýchání. Problémy se objevují také v oblasti sociální, i když dívky mají tendenci si sociální zájmy udržovat. Mentální úroveň bývá v těžkém až hlubokém pásmu retardace.

Jiná dětská dezintegrační porucha

MKN-10 uvádí, že pro tento typ pervazivní vývojové poruchy je charakteristický zcela normální vývoj dítěte, po kterém následuje trvalá ztráta doposud získaných dovedností v různých oblastech a může přetrvávat delší dobu. Porucha je často spojena se ztrátou zájmu o okolí a porušením sociální interakce a komunikace, podobně jako u dětského autismu. Tato diagnóza je často založena na projevech chování. Thorová (2006) ve své publikaci uvádí, že k dalším projevům můžeme zařadit agresivitu, úzkostnost, záchvaty vzteku, nástup emoční lability, hyperaktivitu, dyskoordinaci celkových pohybů, zvláštní chůzi a nepřiměřené reakce na sluchové podněty. Dezintegrační porucha se tedy od dětského autismu liší v pozdější době nástupu prvních symptomů a více značné ztrátě dovedností.

Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby

Do tohoto typu pervazivní vývojové poruchy zařazujeme děti s těžkou mentální retardací, což znamená IQ pod 34. Porucha se projevuje zejména v poruchách pozornosti, hyperaktivitě a ve stereotypním chování a často bývá přidružena řadou dalších vývojových opoždění. Na rozdíl od dětí s normální inteligencí se po stimulaci potíže nezlepšují a naopak může docházet k těžkým dysforickým reakcím. V současné době není známo, do jaké míry jsou tyto typy příznaků zapříčiněné organickou chorobou mozku nebo nízkým IQ. (MKN-10)

Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom dle MKN-10 napodobuje dětský autismus narušením sociální interakce, a také opakujícím se stereotypním chováním. Odlišnost od dětského autismu je zejména v oblasti komunikace, kde vývoj řeči a kognitivní schopnosti nejsou opožděné. Aspergerův syndrom se často pojí se zvýšenou nemotorností. Problémy u dětí s touto poruchou mnohdy přetrvávají do dospívání a dospělosti. Bendová, Zikl (2011) uvádí, že většina osob s Aspergerovým syndromem má inteligenci v pásmu normy. Projevy jsou individuální a mohou mít mnoho forem. U některých jedinců tyto projevy mohou přecházet pozvolna do normy. U Aspergerova syndromu je náročná diagnostika, zejména z toho důvodu, že musíme tuto poruchu odlišit pouze od sociální neobratnosti, která se může pojit s vyhraněnými zájmy. Dítěti s Aspergerovým syndromem je třeba postupně vysvětlit určitá pravidla sociálního chování, která jsou pro ostatní vrstevníky srozumitelná, a tím se lépe dokáže zapojit do kolektivu.

Jiné pervazivní vývojové poruchy

V Evropě, se příliš často kategorie jiná pervazivní vývojová porucha nevyužívá, jelikož zde nejsou přesně definovány kritéria diagnostiky. Do této kategorie řadíme typy dětí, jejichž sociální interakce, kvalita komunikace i hra jsou narušeny, nikoliv ale v té míře, která odpovídá atypickému autismu či dětskému autismu. Tento typ poruchy bývá častý u dětí, které mají vývojovou dysfázii, mentální retardaci, snížené projevy typické pro autismus, těžší formu poruchy pozornosti a aktivity. Druhý typ dětí, které do kategorie řadíme, jsou děti s výrazně narušenou oblastí představivosti. U nich je charakteristická neschopnost rozeznávat fantazií od reality a výrazný zájem o určité téma. Často se jedná o děti se schizoidními rysy. Péče o tyto děti bývá velmi náročná. (Thorová, 2006)

2 MOŽNOSTI INTEGRACE U DĚTÍ S PAS V ČR

V současné době je přijetí žáka se zdravotním postižením do běžné třídy základní či mateřské školy stále více přirozeným způsobem řešení vzdělávacích potřeb takového žáka. Pedagogičtí pracovníci příslušné školy mají povinnost naplnit speciální vzdělávací potřeby a práva integrovaných žáků, která ustanovuje školský zákon a za jejich plnění je každá škola zodpovědná. (Čadilová, Žampachová, 2012)

„Integrace se pokládá za vzájemný proces, ve kterém se obě strany k sobě přibližují a mění se, takže roste oboustranná pospolitost a sounáležitost. Cíl integrace spočívá v tom, vytvořit v kontextu rovnosti šancí vzájemné porozumění a akceptace mezi postiženými a nepostiženými.“
(Mühlpachr in Vítková et al., 2004, s. 17)

2.1 Individuální integrace

Pojmem individuální integrace rozumíme úplné začlenění dítěte s postižením do přirozeného sociálního prostředí, v tomto případě kolektivu intaktních spolužáků. (Valenta, 2003) U většiny dětí s PAS je pro jejich prožití plnohodnotného a nezávislého života důležité, jaké se jim podaří získat formální vzdělávání. Individuální integrace do hlavního vzdělávacího proudu těmto dětem umožňuje pokračovat k dalšímu vzdělávání a k získání dobrého pracovního místa. (Howlin, 2009) Dle Thorové (2006) je vždy velmi důležitá informovanost pedagogů, ještě před vstupem dítěte do základní školy. Právě pedagog by měl informovat i ostatní spolužáky a jejich

rodiče, zejména z důvodu případné šikany, která často přichází z nedostatečných informací. Dále integrace vyžaduje spolupráci s poradenským zařízením. Děti s PAS individuálně integrované v základní škole hlavního vzdělávacího proudu získávají možnost navazovat osobní kontakt, schopnost částečně napodobovat, funkčně komunikovat a další.

2.2 Skupinová integrace

Jedná se o speciální třídy, které jsou zařazeny do základních škol hlavního vzdělávacího proudu. V tomto typu speciálních tříd bývá zachován princip speciálně-pedagogického vedení, proto ve třídě vždy působí speciální pedagog. Pro děti navštěvující tuto formu základního vzdělávání, tudíž není zamezený kontakt s přirozeným prostředím, jak tomu často bývá u škol samostatně zřízených, internátních škol či dokonce ústavů. (Valenta et al., 2003) Pro děti s PAS jsou zřizovány speciální „autitřídy“, které jsou přímo specializované na výuku těchto dětí. Jedná se o vytvoření malých tříd, které jsou začleňovány do větších škol hlavního vzdělávacího proudu. Výhodou toho typu vzdělávání je především využívání pomůcek a zařízení těchto škol, které se přizpůsobují potřebám dětí. (Howlin, 2009) Dle Jelínkové (2008) se v tomto typu integrace dobře osvědčují společné aktivity a hry dětí s PAS a intaktních dětí. Důležité je však zabezpečit, že děti s PAS dobře porozumí pravidlům a pokyny jsou dávány na komunikační úrovni, která je pro ně blízká. Za předpokladu, že intaktní děti jsou připraveny na účast dítěte s PAS, může být celý kolektiv spokojený a cítit se bezpečně.

3 PROBLEMATIKA INTEGRACE U DĚTÍ S PAS

3.1 Nejčastější problémy u dětí s PAS v předškolním a mladším školním věku

Největší problém u dětí s dětským autismem a Aspergerovým syndromem spočívá v tom, že rodiče do tří let nezaznamenají neobvyklý vývoj dítěte. Důležitým momentem se stává nástup do mateřské školy. Na chování dítěte v kolektivu a odlišné projevy upozorňují především pedagogové. Některé děti se projevují pasivně a hrají si zejména o samotě, některé naopak můžou být velmi aktivní a svým bizarním chováním přitahují pozornost ostatních. K nejvýraznějším projevům chování patří omezené specifické zájmy, obliba rituálů nebo záchvaty vzteku a agrese. (Thorová, 2006)

Děti s PAS kromě obvyklých potíží v oblastech autistické triády mohou mít problémy v myšlení, kdy autistické myšlení zásadně ovlivňuje celý průběh výuky. Dítě se musí naučit řešit úkol samostatně a musí si uvědomit, že každý problém se řeší vždy s určitými pravidly. V oblasti vnímání je při výuce potřeba především respektovat přecitlivělost na některé smyslové podněty a brát v úvahu individualitu každého dítěte. Potíže mají děti s PAS často s pozorností, kdy věnují pozornost zejména tomu, co je pro ně důležité a co je zajímavé. Důležitá je vhodná motivace a vhodné prostředí, které dítěti napomáhá se plně soustředit. K pozornosti se pojí i paměť, která se u dětí s PAS také odlišuje. Důležité je vždy zdůrazňovat podstatné a klíčové prvky, aby si žák dokázal zapamatovat větší množství informací. (Jelínková, 2008) U předškolních dětí by se měla věnovat pozornost i jemné motorice. Obecně se doporučuje rozvíjet dovednosti, jako například modelování, lepení, stříhání, zejména potom kresba, ztvárňování lidské postavy či napodobování čar. Důležité jsou i schopnosti v oblasti sebeobsluhy a řečového vývoje. (Kendíková, Vosmik, 2016)

Problémy po zahájení povinné školní docházky dětí s PAS mohou mít zejména při vstupu do většího kolektivu dětí. Proto těmto dětem bývá poskytována terapie a speciální vedení v období odkladu školní docházky, které by měly usnadnit a podle svých možností zařadit se do běžného kolektivu a také podřídit se práci ve škole. (Jucovičová, Žáčková, 2014)

Školní věk u dětí s PAS můžeme obecně považovat za období ústupu symptomů a období zlepšujícího se stavu. V případě, že se diagnóza stanovuje až ve školním věku dítěte, bývá situace mnohem obtížnější. Mnohé symptomy mohly u některých dětí odeznít. Naopak se snaží navázat přátelství a kontakt s ostatními vrstevníky, a také dokáže bez obtíží komunikovat. U Aspergerova syndromu se často stává, že bývá diagnostikovaný právě v tomto období, kdy se na dítě s nástupem do základní školy, kladou větší nároky než ve škole mateřské. (Thorová, 2006)

3.2 Předškolní příprava u dětí s PAS

Předškolní příprava v rámci předškolního vzdělávání hraje v životě dětí s PAS velmi důležitou roli. Posláním předškolního vzdělávání je vytvořit dobré předpoklady pro pokračování v dalším vzdělávání a maximálně podporovat individuální rozvojové možnosti dětí. Do tohoto typu vzdělání jsou řazeny děti z celého spektra autistických poruch. Zařazovány jsou do mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu nebo mateřské školy samostatně zřízené pro děti se zdravotním postižením. Práce s dětmi s PAS bývá velmi náročná, proto vyžaduje vzdělané

odborníky v obou typech předškolního vzdělávání. Předškolní vzdělávání z hlediska diagnostiky plní velmi důležitou úlohu, především z toho důvodu, že pracovníci mateřských škol, poradenští pracovníci i rodiče jsou schopni reálně posoudit další možné zařazení dítěte do základního vzdělávání. (Čadilová, Žampachová, 2012)

U dětí s dětským autismem je důležité vycházet z předpokladu, že je v různé míře narušena představivost, sociální chování a komunikace. V těchto oblastech je důležité respektovat konkrétní diagnózu dítěte, zejména z důvodu individuálních specifík. V komunikaci považujeme za klíčové maximálně podporovat rozvoj verbality dítěte. Je třeba užívat jednoduché věty a stále ověřovat, zda nám dítě porozumělo. Dále poté vytvořit funkční komunikaci s okolím. U dětí s Aspergerovým syndromem se zaměřujeme na rozvoj slovní zásoby, která by měla odpovídat věku daného dítěte. Vhodné je se zaměřit na formální i obsahovou stránku řeči, kterou dítě sděluje informace druhé osobě. (Bendová, Zikl, 2011)

V oblasti sociálního chování a sociálních vztahů se pro děti s PAS musí vytvořit vhodný výchovně vzdělávací program. Na rozdíl od ostatních vrstevníků, pro které je odměnou úsměv, pohlazení nebo pochvala, pro děti s PAS tento druh ocenění není příliš motivační. Cílem je tedy najít jinou vhodnou motivaci, která bývá u každého zcela individuální. Pomocí zmíněné motivace učíme dítě pochopit, jaké chování je správné a proč se právě takto má chovat. Při rozvoji sociálních dovedností učíme dítě žít v kolektivu a za úspěch považujeme, když má dítě radost z přítomnosti jiných lidí a dokáže se začlenit. (Jelínková, 2008)

Mnoho dětí s PAS nejsou ani v 6 letech připraveny zahájit plnění povinné školní docházky, proto jim bývá doporučen odklad školní docházky (Čadilová, Žampachová, 2012) Zákon č. 561/2004 Sb. v platném znění, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, stanovuje, že pokud není dítě do dovršení šestého roku duševně či tělesně přiměřeně vyspělé a zákonný zástupce písemně podá žádost o odklad povinné školní docházky, odloží ředitel školy nástup plnění povinné školní docházky o jeden rok za předpokladu, že je žádost doložena posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře. Odklad povinné školní docházky je možný nejdéle do zahájení školního roku, ve kterém dovrší dítě osmý rok věku. Thorová (2006) se avšak domnívá, že u dětí s PAS a nadprůměrným intelektem, existuje výhoda dřívějšího nástupu do školy. Tato výhoda se projevuje zejména v možnosti cílené práce na problémových dovednostech, již právě od raného školního věku. Naopak nevýhoda může spočívat v intelektovém náskoku před vrstevníky, kdy se dítě při nové látce nudí a nechce pracovat.

3.3 Aspekty úspěšné integrace

Úspěšnost integrace ovlivňuje velké množství faktorů jako rodiče, učitelé, škola, poradenská zařízení a další. Nejdůležitější roli zde hraje samotné dítě, které má být integrováno. Musíme brát na vědomí jeho přání, očekávání i postoje k integraci. Jako u intaktních dětí, je vždy podstatná připravenost k návštěvě školy a především motivace. Dítě by nemělo být stresováno ze strany rodičů a ostatních dospělých, kteří mohou mít obavy z odmítnutí dítěte spolužáky. (Valenta et al., 2003) Integrace bude úspěšná pouze za předpokladu, že kladné aspekty procesu integrace budou převyšovat záporné aspekty. Sečtené pomyslné kladné aspekty musí být vyšší, než kdyby se dítě vzdělávalo ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním potížením. (Vítková et al., 2004)

Rodina

S obavami při nástupu dítěte do školy se setkáme, jak u rodin intaktních dětí, tak u rodičů dětí se zdravotním postižením. Zpravidla existuje několik odlišností, které jsou pro rodiny s dítětem s postižením obtížnější. Tyto rodiny mohou mít obavy o osud a zdraví dítěte, které vedou k větší opatrnosti. Mohou zajít až k omezování dítěte v jeho přirozených sociálních kontaktech nebo vytváření nepodnětného prostředí pro jeho rozvoj. Dále se často objevuje nedůvěra k institucím a jejich představitelům. Zejména z důvodu, že rodiče od útlého věku dítěte musí komunikovat s nejrůznějšími organizacemi, které ne vždy splní jejich představy o pomoci. Rodiče dětí se zdravotním postižením často bývají vystavováni psychickému i fyzickému vypětí, tudíž umístění do péče ve speciální instituci pro ně řeší aktuální možnou únavu a vyčerpání. Ze strany rodičů je důležité, najít školu ochotnou a schopnou přijmout dítě s postižením, popřípadě zabezpečit dopravu dítěte a řadu obslužných činností. (Valenta et al., 2003)

V roce 2014 byl proveden výzkum, který se zaměřuje na obtíže, které mají matky před umístěním dítěte s PAS do základních škol hlavního vzdělávacího proudu. Výzkum poukazuje na to, že mnozí odborníci, kteří se s procesem integrace příliš neztotožňují, konfrontují matky proti jejich rozhodnutí umístit své dítě do základní školy hlavního vzdělávacího proudu a přesvědčují je o volbě základní školy samostatně zřízené. Z tohoto důvodu si matky nikdy nejsou jisté, zda dělají „správnou věc“. V některých případech mohou i přes schopnosti a dovednosti dítěte, zvolit možnost speciálního školství a tím dítěti nevědomě poskytnout nedostatečné vzdělávání. (Lilley et al., 2014)

Škola

Určité požadavky by měla splňovat také škola, která dítě se zdravotním postižením přijímá. Jedná se o poskytnutí speciálních podmínek, omezení architektonických bariér i náležitostí správního řízení. Jedním z požadavků, které k úspěšné integraci patří, je celková atmosféra ve škole, která zahrnuje bezproblémový pobyt dítěte s postižením. Velmi důležitá je tedy motivace spolužáků, připravenost a úroveň pedagogů. Pedagog musí zvládnout rozdělit svoje působení a zájem mezi intaktní děti a žáka s postižením. (Čadilová, Žampachová, 2012) Dále je důležité, aby pedagog zamezil tomu, že se žák s postižením stane terčem agresivních a verbálních útoků od jeho spolužáků, ale naopak se žákům nemůže věnovat natolik, že na zbytek třídy mu zůstane minimální čas. (Vítková et al., 2004) Z důvodu, že při této formě vzdělávání jsou na pedagoga kladeny větší nároky na přípravu výuky, by mu měla být umožněna možnost návštěvy odborných seminářů a kurzů. (Čadilová, Žampachová, 2012)

Výzkum, který byl publikován v roce 2016 se zaměřením na sociální účast žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu, ukazuje, že tito žáci jsou často odmítáni a nepřijímáni kolektivem ostatním spolužáků. Intaktní spolužáci raději s žáky se zdravotním postižením nepracují a tímto je z kolektivu vyčleňují. Tyto výsledky poukazují na to, že školy nejsou dostatečně informovány, jak tyto žáky přijímat a zařazovat je do kolektivu. (Garrote et al., 2016)

Druhý výzkum zveřejněný v roce 2015, se zabývá postoji pedagogů k začleňování dětí se zdravotním postižením. Z výzkumu vyplývá, že postoje a očekávání představují také určité překážky v úspěšné integraci. Obavy, které pedagogové vnesly, zahrnují přizpůsobení individuálních časových nároků studentů se zdravotním postižením a tím možné znevýhodnění ostatních studentů ve třídě, dále obavy o kvalitu a kvantitu pracovního výkonu těchto dětí a také nedostatečné školení a odborné způsobilosti v oblasti integrace. Dále se také ukázalo, že pedagogové mají větší obavy při začleňování u dětí s těžšími zdravotními postiženími. Tudíž druh postižení často ovlivňuje postoje učitelů k integraci. (Vaz et al., 2015)

Důležitá je vždy spolupráce s odborníky školských poradenských pracovišť, která jsou u nás zastoupena středisky výchovné péče, pedagogicko-psychologickými poradnami a zejména speciálně pedagogickými centry (dále „SPC“). SPC vydává výsledky z diagnostiky a vyšetření rodičům dítěte, kteří požadují, aby jejich dítě bylo integrováno. Tyto dokumenty jsou rodiče povinni doložit vybranému školskému zařízení. V zájmu samotných rodičů je spolupráce mezi školským zařízením a SPC. (Čadilová, Žampachová, 2012)

4 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ POSTUPY

4.1 Speciální vzdělávací potřeby

Žáci a studenti s PAS se zařazují mezi žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, kteří mají nárok na tzv. vyrovnávací a podpůrná opatření při vzdělávání. Využívání pedagogických a speciálně pedagogických postupů a metod řadíme mezi vyrovnávací opatření, které musí vždy odpovídat individuálním vzdělávacím potřebám žáka. V rámci výuky se na poskytování individuální podpory využívá, například asistent pedagoga, individuální vzdělávací plán nebo služby školských poradenských zařízení. K dalším podpůrným opatřením řadíme například kompenzační pomůcky, učební pomůcky, speciální učebnice, snížení počtu žáků ve třídě a využívání speciálních metod, postupů a forem vzdělávání. (Kendíková, Vosmik, 2016)

4.2 Strukturované učení

„Strukturované učení klade důraz na využití individuálních schopností, nácvik samostatnosti a sebeobsluhy, využívá metod alternativní komunikace a vyzdvihuje nutnost spolupráce s rodinou.“ (Hrdlička, Komárek, 2004, s. 168)

Strukturované učení a jeho metodika je zejména postavena na teoriích chování a učení. Vytvořeno bylo především pro děti s PAS, s komunikačními potížemi a dalšími vývojovými poruchami. (Čadilová, Žampachová, 2012) U využití postupů, které charakterizují strukturované učení, není podstatná rozumová úroveň dítěte. Pro děti s PAS je dobré, když jim kromě verbálně sdělených informací, poskytneme informace i pomocí poznámek a náčrtků. Veškeré návody a pokyny lze dětem poskytnout přiměřeně k jejich věku a schopnostem. (Tuckermann et al., 2014)

Dle Valenty et al. (2003) je strukturované učení jedním z nejefektivnějších prostředků edukace u dětí s PAS. Nejznámější a nejlépe metodicky vypracovanou formou je TEACCH program, který se u nás v České republice nejvíce uplatňuje.

Principy strukturovaného učení dle Čadilové, Žampachové (2012) dělíme na:

- individualizace
- strukturalizace
- vizualizace
- motivace

Princip individualizace zajišťuje konkrétní potřeby každého jedince, individuální postupy a metody při jeho vzdělávání. Uplatňování tohoto principu je důležité nepodceňovat, protože u dětí s PAS vyžadují individuální přístup ve všech detailech. Pokud pedagog tento přístup nerespektuje, může připravený způsob výuky selhat. (Čadilová, Žampachová, 2012)

Strukturalizace dává možnost každému žákovi pocit určité jistoty a neměnnosti, vykonávat každodenní činnosti s danou rutinou. U dětí s poruchou PAS bývají problémy v oblasti adaptability, organizace a plánování. Struktura tedy poskytuje uspořádání prostředí, jednotlivých činností a času, které jedinci pomáhá lépe se orientovat v čase a prostoru a pružněji reagovat na změny. Z tohoto důvodu děti s poruchou PAS nepropadají panice, nedostávají se do stresu a celkové chování je bez agrese vůči sobě i svému okolí. (Čadilová, Žampachová, 2012)

U většiny lidí s PAS patří právě vizuální vnímání a myšlení k silným stránkám. Princip vizualizace a vizuální podpory napomáhá jedincům lépe zvládat obtíže v paměťových a pozornostních funkcích a rozvíjí komunikační dovednosti. U vizuální podpory je opět velmi důležitá individualita dle potřeb a možností každého jedince. Principy vizualizace a strukturalizace se vždy navzájem doplňují, ovlivňují a nejdou od sebe oddělit. (Čadilová, Žampachová, 2012) Vilášková (2006) se své publikaci uvádí, že většina dětí s PAS má problémy s porozuměním verbálních pokynů, proto je pro ně důležitá vizuální podpora. Tyto děti se často snadněji orientují v písemných pokynech nebo piktogramech, pro jiné jsou lépe pochopitelné barevné či černobílé obrázky, fotografie či předměty. Formy denních a pracovních režimů dítěti vizualizují čas, což snižuje úzkost a zlepšuje přizpůsobivost.

Jednou z nejdůležitějších rolí v práci s dítětem s PAS hraje motivace, která dokáže ovlivňovat jeho chování. Prostřednictvím vhodných a správných metod motivace se dítě může aktivovat k činnostem a lepším výkonům. Správně nastavený motivační systém může vést k trvalému zlepšení chování dítěte. Forma motivace může probíhat sociální, materiální nebo činnostní odměnou. Způsob odměňování může probíhat ihned po ukončení činnosti nebo až po splnění několika činností. Oddalování odměny může přispívat k tomu, že dítě je schopno delší dobu spolupracovat a chovat se přijatelným způsobem. (Čadilová, Žampachová, 2012)

4.3 Asistent pedagoga

Dle Čadilové, Žampachové (2006) bývá asistent pedagoga vnímán jako nejdůležitější prvek speciálně pedagogické podpory, zejména u dětí s PAS a těžším mentálním či zdravotním postižením. Asistent pedagoga je tedy pedagogický pracovník a zaměstnanec příslušného školského zařízení. Působí vždy ve třídě, ve které se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, stanovila, že asistent pedagoga pracuje podle potřeby s žákem či žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s ostatními intaktními žáky ve třídě, podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a poskytuje mu podporu. Mezi hlavní činnosti asistenta pedagoga patří pomoc při výchově a vzdělávací činnosti, při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků, dále pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí. Další činnosti zahrnují pomoc žákům při výuce, při přípravě na výuku, nezbytnou pomoc při samoobsluze a pohybu během vyučování i při akcích pořádných mimo školu.

4.4 Individuální vzdělávací plán

Studium každého individuálně integrovaného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami vždy doprovází individuální vzdělávací plán (dále „IVP“). Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, stanovila, že IVP je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka a vychází ze školního vzdělávacího programu. Dle této vyhlášky IVP obsahuje identifikační údaje žáka, údaje o pedagogických pracovnících, kteří se podílejí na vzdělávání žáka a jméno příslušného pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým škola spolupracuje. Dále informace o úpravách obsahu vzdělávání žáka, úpravách forem a metod výuky, hodnocení žáka, časové a obsahové rozvržení vzdělávání.

Volkmar et al. (2014) ve svém výzkumu uvádí, že vytvoření vhodného IVP, je pro děti se zdravotním postižením, jedním s nejdůležitějších aspektů při vzdělávání. IVP musí přesně odpovídat speciálním vzdělávacím potřebám. Měl by obsahovat současný stav dítěte, hodnocení silných a slabých stránek, vymezení daných cílů a postupy, které budou využívány při kontrole jeho plnění. U dětí s PAS se cíle často zaměřují na rozšíření verbální a neverbální komunikace, sociální, motorické a behaviorální schopnosti. Při jeho plnění se předpokládá naprostá spolupráce mezi školským zařízením a rodiči dítěte. IVP je tedy stěžejní v poskytování efektivního přístupu k dítěti.

Aby mohlo být dítě se speciálními vzdělávacími potřebami vzděláváno podle IVP musí každý rok, písemnou formou, rodiče žádat ředitele daného školního zařízení o povolení. K žádosti je nutné doložit doporučení speciálně pedagogického centra či pedagogicko-psychologické poradny. Ředitel školy povolí vzdělávání podle IVP, pokud jsou splněny všechny náležitosti. Škola poté musí IVP vypracovat nejpozději jeden měsíc po nástupu dítěte, nejlépe ještě před nástupem. IVP může podle potřeby dítěte být během roku upravován a doplňován. S plánem musí být vždy seznámeni rodiče, kteří svým podpisem souhlasí. Úkolem školských poradenských pracovišť je sledovat a nejméně jednou ročně vyhodnocovat dodržování stanovených opatření a postupů, dále poskytovat poradenskou podporu dítěti, rodičům i škole. (Kendíková, Vosmik, 2016)

5 METODIKA PRÁCE

5.1 Vymezení cílů práce

Hlavním cílem praktické části bakalářské práce je zjistit způsob přípravy dětí s poruchou autistického spektra na individuální integraci v mateřských školách hlavního vzdělávacího proudu. Vedlejším cílem je zjistit nejvíce problémové oblasti u dětí s poruchou autistického spektra, které mohou bránit úspěšné individuální integraci do základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Dále také zjistit metody a formy práce s dítětem s poruchou autistického spektra ve vybraných zařízeních.

V rámci výzkumu byly předem stanoveny tyto výzkumné otázky:

- jak jsou děti s poruchou autistického spektra připravovány na individuální integraci v mateřských školách hlavního vzdělávacího proudu
- které z problémových oblastí u dětí s poruchou autistického spektra mohou bránit úspěšné individuální integraci do základní školy hlavního vzdělávacího proudu
- jaké metody a formy práce se uplatňují při práci s dítětem s poruchou autistického spektra ve vybraných zařízeních

5.2 Metody sběru dat

Pro zpracování mé bakalářské práce bylo využito kvalitativního postupu, konkrétně designu případových studií. Případová studie dává širší možnost odpovědi na otázky, za jakých podmínek dochází k optimalizaci úrovně předškolního vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra. Dle Švaříčka, Šed'ové (2007) patří případová studie k základním výzkumným designům, která se zabývá detailním studiem jednoho či několika případů a je jedním ze způsobů, který napomáhá porozumět složitým sociálním jevům. Badatel kromě více zdrojů informací používá dostupné metody sběru dat. Badatel vždy volí případ záměrně, protože vybraný objekt musí splňovat kritéria, která chce sledovat. Vždy je důležité vytýčit oblast zájmů a vyhledávání problematických jevů.

Technikou sběru dat bude v této práci zúčastněné pozorování a rozhovory s pedagogy, asistenty pedagoga a s vybranými dětmi s poruchou autistického spektra. Dále také analýza dokumentů, které byly poskytnuty vybranými zařízeními.

Zúčastněné pozorování

Tento typ pozorování řadíme k nejdůležitějším metodám, které se používají v případových studiích. Pozorovatel se sám účastní dění v sociálních situacích, ve kterých se zvolený objekt výzkumu projevuje. Zúčastněné pozorování je charakteristické osobním vztahem s pozorovaným a sbíráním dat v životních situacích pozorovaného, kterých se přirozeně účastní. Hendl (2016) Cílem zúčastněného pozorování bylo zjistit, jakými způsoby vybrané mateřské školy připravují děti s PAS na individuální integraci, se zaměřením na problémové oblasti, typické pro poruchy autistického spektra. U vybraných dětí byla zejména pozorována komunikace se spolužáky a pedagogy, sociální začlenění a chování dítěte v kolektivu, individuální potřeby a stereotypní chování dítěte. Dále byly pozorovány metody, které se při práci s dítětem využívají.

Rozhovor

Rozhovor je nenahraditelnou metodou v získávání informací o názorech, postojích a přáních, nebo když je pro nás důležité se dozvědět, jak daný člověk porozuměl situaci. Výzkumník vstupuje do situace aktivně a nezáměrně může ovlivnit množství a charakter informací, které mu jsou sdělovány. Získané informace jsou vždy zprostředkované, zejména specifickými záměry respondenta, ale i strukturou jazyka a jazykovou obratností. U polostrukturovaného rozhovoru máme připravený seznam otevřených otázek. Každý respondent si sám může zvolit styl svých odpovědí. (Ferjenčík, 2000) V tomto výzkumném šetření probíhaly rozhovory ve vybraných mateřských školách s pedagogy, asistenty pedagoga a vybranými dětmi (viz příloha č. 2). Rozhovory se uskutečňovaly ve třídách po celou dobu šetření. Předem byly stanoveny hlavní otázky, které vybraní respondenti doplňovali o další informace. Tyto veškeré informace byly písemně zaznamenávány a později využity v případových studiích.

V následující tabulce je uvedeno, s kým byly provedeny rozhovory v jednotlivých případových studiích:

Tabulka č. 1: rozhovory

Případová studie č. 1	<ul style="list-style-type: none"> • asistent pedagoga • pedagog • dítě
Případová studie č. 2	<ul style="list-style-type: none"> • pedagog č. 1 • pedagog č. 2 • dítě
Případová studie č. 3	<ul style="list-style-type: none"> • asistent pedagoga • pedagog č. 1 • pedagog č. 2 • dítě

Zdroj: vlastní výzkum

5.3 Výběr výzkumného souboru

Pro výběr výzkumného souboru bylo stanoveno následující kritérium. Kritériem pro výběr respondentů byli žáci s PAS navštěvující poslední rok mateřskou školu a následný školní rok budou individuálně integrováni do základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Typ autistického spektra nebyl stanoveným kritériem. Při vyhledávání žáků s PAS bylo osloveno Speciální pedagogické centrum v Českých Budějovicích, do kterého jsem docházela po dobu jednoho semestru v rámci odborné praxe. Pedagog ve speciálně pedagogickém centru mi podle stanoveného kritéria vyhledal a doporučil mateřské školy, ve kterých jsou tito žáci umístěni. Na základě těchto informací byly osloveny dvě mateřské školy v Českých Budějovicích. Ředitelé škol byli osloveni osobně. Obě mateřské školy byly ochotny spolupracovat a svým souhlasem umožnily výzkum u nich realizovat.

5.4 Etika výzkumu

Před zahájením výzkumného šetření byli osobně i písemně osloveni zákonní zástupci vybraných žáků s žádostí o souhlas k realizaci výzkumného šetření (viz příloha č. 1). V rámci zachování soukromí, zde nebudou zveřejňována žádná data, která by mohla sloužit k identifikování respondentů. Proto z důvodu zachování anonymity zde neuvádím názvy konkrétních mateřských škol a vybraní žáci byli přejmenováni.

6 PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 1

Simona

Základní informace o dítěti

Dívce je v současné době 7 let. Ve 3 letech jí byl diagnostikován dětský autismus. Vyrůstá v úplné rodině spolu se starší sestrou, která stále bydlí společně s rodinou. Simona nejprve navštěvovala mateřskou školu samostatně zřízenou pro žáky se zdravotním postižením, poté byla integrována do mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu, kde využívá podpory asistenta pedagoga.

Nástup do vybrané mateřské školy

Pro dívku byl klíčovým momentem právě přestup z mateřské školy samostatně zřízené do mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu. Právě od přestupu se u ní dají pozorovat velká zlepšení ve všech směrech. Když do mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu nastoupila, nebyla schopná se zapojit do kolektivu. Pedagogy škrábala, kousala, verbální komunikace byla na minimální úrovni. Z toho důvodu začala dívka využívat podpory asistentky pedagoga, která jí pomohla přestup lépe zvládnout. Již po prvním roce navštěvování nového zařízení pedagogové zaznamenali velké změny v komunikaci a v sociálním chování ke spolužákům i jím samotným. V současné době Simona stále využívá podpory asistentky pedagoga, která dívce poskytuje individuální přístup, který vyžaduje.

Potíže spojené s poruchou autistického spektra

Pro diagnózu dětského autismu jsou charakteristické problémy v oblasti komunikace, sociální interakce a stereotypního chování. Největším problémem u dívky je oblast komunikace. Její slovní zásoba je velmi omezená, nelze jí propojovat hlásky, má problémy ve vyslovování hrtanových hlásek. Z těchto důvodů jí dělá velké obtíže pojmenovat věci pravými jmény. Kvůli narušené komunikaci je někdy velmi obtížné dívku plně pochopit a rozumět jí, což má za následek výbušné a lítostivé chování. V oblasti sociální interakce jsou také zřejmé určité odlišnosti. Dívka se sama snaží do kolektivu ostatních spolužáků začleňovat, ale často nechápe dané situace a reaguje na ně nepřiměřeným chováním. Při spontánních hrách s dětmi, která nemají jasná pravidla a neprobíhají obvyklým způsobem, na který je dívka zvyklá, se cítí

bezradně, což se často projevuje až agresivním chováním vůči spolužákům. Jednou z příčin obtíží v sociálním chování, je i zmíněná komunikační bariéra. Simona často kvůli své nedostatečné slovní zásobě ostatním nerozumí, což někdy vede k jejímu vyčleňování ze sociálních aktivit. V těchto případech se dívka uzavírá do sebe a vyhledává hry o samotě. U dívky můžeme pozorovat i omezenou oblast zájmů a stereotypního chování. Simona se velmi upíná na panenky, takže při volné hře v mateřské škole nevyhledává žádné jiné hračky. Baví jí zapojovat se do činností a her, které dobře zná a ovládá je. Při sebeobslužných dovednostech, mezi které patří jídlo, oblékání a hygiena, dívka nevyžaduje větší množství pomoci, za předpokladu, že dobře zná jasný postup při jednotlivých činnostech. Například před použitím toalety si Simona s paní asistentkou zopakuje postup pomocí obrázků, který zahrnuje i mytí rukou, a poté dívka vše zvládne sama. Před nástupem do mateřské školy měla dívka problémy i se stravováním. Odmítala většinu jídel a potravin. V současné době se stravování velmi zlepšilo, ale také musí mít svá pravidla. Například Simona nemá ráda mazlavé pomazánky, proto musí mít slepené obě poloviny rohlíku, aby se jí pomazánka nedostala na ruce, a nesmí obsahovat velké kousky potravin. Upevňování sociálních dovedností je důležité k následné samostatnosti.

Příprava na individuální integraci

Dívka v mateřské škole využívá podpory asistenta pedagoga, který má speciálně pedagogické vzdělání, a tudíž pomáhá Simoně ve zlepšování daných obtíží a poskytuje jí individuální přístup, který je pro dívku nutný. Simona se spolu s asistentkou zúčastňuje skoro všech společných aktivit ve třídě, kromě individuální práce, která probíhá každý den cca 30 minut. Mateřská škola individuální přístup usnadňuje a velmi podporuje, proto dívka s asistentkou využívá prostory, kde nejsou nijak rušeny ostatními. Pro úspěšnou integraci je tedy jednou z klíčových oblastí zlepšit komunikaci a používání jazyka. Důležité je neustále rozvíjet slovní zásobu a procvičovat porozumění jednotlivých slov. Dívka při práci vyžaduje vždy vizuální podporu, která jí pomáhá k porozumění slov a lepší představitelnosti. S paní asistentkou využívají obrázky, fotografie, piktogramy i různé předměty, které se s daným tématem pojí. Obrázky by měly být vždy jednoduché, bez zbytečných detailů. K přípravě využívají i logopedické zrcadlo, před kterým dívka opakuje hlásky, slova, věty a pozoruje sebe i asistentku při artikulaci a správném vyslovování. Pro dívku je momentálně důležité, aby se naučila rozumět jednotlivým slovům. Všechny aktivity se musí procvičovat po delší dobu a neustále je opakovat. Při činnosti vyžaduje vždy stejné pomůcky a postupy, které jí usnadňují si vše lépe pamatovat.

Dále se dívce pokládají úkoly v uzavřených cyklech a nesmí se přehazovat. K tomu slouží metoda „zleva doprava“. Simona se dokáže soustředit, hezky pracovat a je očividné, že zadané úkoly jí baví. V opačném případě, když jí aktivita nebaví, je velmi lítostivá. Pokud nastane taková situace, může se aktivita propojit s něčím, co dívku opravdu baví a zajímá. Například počítání a matematické úkoly jsou u Simony velmi oblíbené. Dále procvičování komunikace může být spojováno s procvičováním grafomotoriky. Simona správně drží tužku. Nejprve jí dělali obtíže kreslit hranaté a špičaté tvary a preferovala jen oválné. To se postupem času zlepšilo a dívka v současnosti nemá s tvary problémy a zvládá většinu úkolů. Jako způsob odměny v zařízení preferují slovní hodnocení a pochvalu. Sladkost jako metoda odměňování je využívána jen výjimečně.

V oblasti sociálních dovedností mateřská škola dává dívce možnost se plně začleňovat do všech aktivit společně se spolužáky, tudíž je dívka neustále obklopena svými vrstevníky. K nácviku sociálních dovedností s paní učitelkou procvičují rozpoznávání emocí, které jsou pro dívku nesrozumitelné. Například když je někdo veselý, smutný, rozzlobený a další. K tomu slouží nejrůznější obrázky a fotografie, kde jsou zobrazeny modelové situace. Dívka rozpoznává různé situace a hodnotí, zda jsou správné nebo špatné.

Při práci s dívkou je využíván výměnný obrázkový systém (VOKS). Každé ráno si Simona s paní asistentkou pomocí obrázkových karet a piktogramů řeknou, co je dnešní den čeká. To je pro dívku velmi důležité, hlavně pokud se v daný den děje něco výjimečného, například divadlo, sportovní nebo jiné kulturní akce. Pokud by dívka se strukturou dne nebyla seznámena, mohlo by jí to velmi rozrušit až do formy záchvatu. Sdělované informace jsou dívce podávány jednoduchými větami, aby vše bylo srozumitelné a přizpůsobené jejím potřebám.

Nástup do budoucí základní školy

Simona již v této době má odklad povinné školní docházky a od 1. září začne navštěvovat základní školu hlavního vzdělávacího proudu s podporou asistenta. Dle slov současné asistentky a paní učitelky je u dívky k integraci na základní školu důležité všechny oblasti neustále procvičovat a zlepšovat. Na nejproblémovější oblasti komunikace se ještě do doby nástupu do školy musí intenzivně pracovat, jak v mateřské škole, s rodiči, tak u klinického logopeda, kterého dívka pravidelně s rodiči navštěvuje. Mateřská škola je již v současné době v kontaktu s vybranou základní školou. Přes speciálně pedagogické centrum se jedná o IVP, který dívku po celou dobu provází a před nástupem do základní školy se bude jeho obsah

upravovat. Dále mateřská škola informovala základní školu o podpoře asistentky pedagoga, která bude nezbytnou součástí při vzdělávání.

6.1 Shrnutí případové studie č. 1

U dívky je zřejmé velké zlepšení již po první integraci z mateřské školy samostatně zřízené do mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu, v téměř všech problémových oblastech. Zlepšení je očividné v oblasti socializace, kdy dívka nebyla schopna vycházet ani spolupracovat se spolužáky a pedagogy, dále v oblasti komunikace, kdy dívka využívala řeč minimálně a měla velmi podprůměrnou slovní zásobu vzhledem ke svému věku.

Dívka je na individuální integraci připravována velmi důsledně a snaha celého pedagogického personálu, o co nejlepší zlepšení, je více než očividná. Mateřská škola, kterou dívka navštěvuje, poskytuje Simoně veškeré prostředky k tomu, aby docházení do tohoto zařízení bylo co nejefektivnější a přispívalo k celkovému rozvoji. Dívka vyžaduje zcela individuální přístup, který se jí dostává zejména ze strany asistentky, která se Simoně plně věnuje. Dívka má velké potíže v oblasti komunikace, které by mohly později stát právě v cestě úspěšně integrace. Rodiče dívky s mateřskou školou ochotně spolupracují, proto v současné době je již očividný značný posun, ale stále se na správné artikulaci, navazování hlásek a zvětšení aktivní i pasivní slovní zásoby musí pracovat. Dívce je v zařízení umožněno každý den na svých komunikačních obtížích s paní asistentkou pracovat, což k postupnému zlepšování značně přispívá. Díky tomu, že je Simona neustále obklopena svými spolužáky, učí se lépe začleňovat do kolektivu, rozpoznávat různé sociální situace a řešit případné konflikty. To jí usnadní i působení na základní škole, kde bude se svými spolužáky každý den v kontaktu. Sama dívka se do základní školy těší, a proto je z její strany vidět velká snaha. V přípravě na individuální integraci do základní školy je nutné stále pracovat, jak v mateřské škole, tak s rodiči a klinickým logopedem.

Jednotlivé dovednosti jsou shrnuty a podle zvladatelnosti dívky vyhodnoceny v následující tabulce:

Tabulka č. 2: Dovednosti

komunikace a používání jazyka	nezvládá
začlenění do kolektivu	zvládá s pomocí
navazování přátelství	nezvládá
pozornost a soustředění	zvládá
samostatná práce	zvládá s pomocí asistentky
práce ve skupině	nezvládá
změny v denním programu	zvládá s pomocí asistentky
stravování	zvládá samostatně
hygiena	zvládá s pomocí asistentky

Zdroj: vlastní výzkum

Metody práce a pomůcky, které jsou při práci s dívkou využívány, jsou shrnuty v následující tabulce:

Tabulka č. 3: Metody a pomůcky

Metody práce	<ul style="list-style-type: none"> • individuální přístup • struktura činností • struktura času • vizuální podpora • výměnný obrázkový systém (VOKS)
Pomůcky	<ul style="list-style-type: none"> • obrázky • fotografie • piktogramy • logopedické zrcadlo

Zdroj: vlastní výzkum

7 PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 2

Vendula

Základní informace o dítěti

Dívce je 6 let. Po vyšetření byl Vendule diagnostikován Aspergerův syndrom. I přes vyskytující se problémy v socializaci a preferování stereotypního chování byla dívka na doporučení SPC umístěna v mateřské škole hlavního vzdělávacího proudu. V současné době žije dívka v úplně rodině společně s mladší sestrou a starším bratrem. Rodina ochotně spolupracuje s mateřskou školou a SPC. Do SPC dochází dívka pravidelně každý týden na nácvik sociálních dovedností ve skupině.

Nástup do vybrané mateřské školy

Vendula již od 3 tří let je integrovaná a dochází do mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu. SPC doporučilo danou mateřskou školu, zejména z důvodu značných zkušeností s dětmi s PAS a zejména dlouhodobější spoluprací se SPC. Nástup do mateřské školy probíhal u dívky bez větších obtíží.

Potíže spojené s poruchou autistického spektra

U diagnózy Aspergerova syndromu nejsou příznačné omezení ve všech třech problémových oblastech spojené s poruchami autistického spektra. Dívka v oblasti komunikace nemá žádné problémy, řeč je plynulá, artikulovaná, tudíž komunikaci s ostatními zvládá jako běžní intaktní spolužáci. Někdy až naopak působí velmi upovídaným dojmem, protože ke každé situaci musí vyjádřit svůj názor a myšlenky. Nedokáže odhadnout, kdy její verbální projev již není úměrný a často nedává prostor k vyjádření svým spolužákům k danému tématu. To se vztahuje k větším obtížím, které se objevují v oblasti sociálního chování. Problémy se objevují také v uznávání a uposlechnutí autorit. Dívka vyžaduje naprostou pozornost, což se stává problémem při větším počtu dětí ve třídě. Pokud se jí pozornosti nedostane, něco se jí nelíbí či nepovede, projevuje se velmi výbušně. Svými výkřiky, které jsou poměrně časté, ruší ostatní spolužáky a odvádí jejich pozornost právě na sebe. Vendula vyžaduje každý den stejný rozvrh dne, vše musí mít stejné, pro ni známé postupy. Pokud se něco v dané rutině neodehrává, musí dívku paní učitelka o všem podrobně informovat, aby předešla již zmíněným výbuchům.

Příprava na individuální integraci

Dívka v mateřské škole spolu s ostatními spolužáky navštěvuje třídu bez asistenta pedagoga. Vendula je tedy neustále v kontaktu se svými vrstevníky a účastní se všech aktivit, které ve třídě pedagogové připravují. To je přínosné k následující integraci do základní školy, kde bude dívka také neustále obklopena novými spolužáky. Vendula často preferuje samostatnou práci, při které si o výsledku může rozhodnout sama a vyjádřit tak svůj vlastní názor. V budoucnu je ale pro ni důležité umět spolupracovat s ostatními a uvědomit si, že nemusí mít vždy pravdu ona. Pedagogové se tudíž snaží zapojovat dívku do co nejvíce společných činností a podporují sociální kontakty s ostatními spolužáky. Vendulu neustále seznamují s pravidly chování, které se při každém konfliktu opakují a dbají na jejich dodržování. Například při skládání puzzlů ve skupině, musí dívce vysvětlit, že puzzle skládají všechny děti společně, střídají se a vydrží, dokud na ně nepříjde řada. Dále ukázat, že výsledek je obrázek, z kterého mají radost všechny děti a není třeba výbušného a útočného chování. Dále má dívka problémy v rozpoznávání svých pocitů a pocitů druhých. Proto je důležité jí dané pocity a emoce vysvětlit, aby je zvládla poznat sama. Například, když se někomu daná činnost podaří, upozorňují, že je důvod být veselý a mít z dané činnosti radost. V opačném případě, když někomu vezme hračku, je to špatné a daný jedinec je smutný.

Při úkolech, které slouží k procvičování grafomotoriky, dělá dívce problémy správně držet tužku. Tužku dívka drží v pěsti a neopírá si jí o hřbet ruky. Tímto nedostatkem si je dívka vědomá, ale jelikož jí velmi vadí, když jí někdo napomíná, nenechá se opravit. Pedagog musí tedy zvolit přístup, který je pro dívku snesitelný a neobsahuje jen příkazy. Vřelé a přátelské chování je jediný způsob, jak dívku na nedostatek upozornit.

U Venduly je zřejmá velká představivost a fantazie. Do každého výtvaru vkládá něco svého, odlišného od ostatních. Například při vymalovávání truhly s pokladem, sama od sebe přikreslila piráta. Při kresbě postavy namalovala končetiny dvěma čarami, 5 prstů na každé ruce a kresba obsahovala detaily, jako například klobouk s lebkou, páska přes oko a další. Dívka ráda vymýšlí své vlastní nereálné příběhy, vlastní písničky, u kterých se projevuje velká kreativita. V tomto dívku v daném zařízení podporují a kreativitu žádným způsobem nepotlačují.

Při práci s dívkou se uplatňuje metoda strukturalizace. Strukturalizace dívce velmi pomáhá naučit se reagovat na změny, které nastávají, a dává jí pocit jistoty. Nemusí se proto obávat, že daný den se stane něco netradičního. Každé ráno, když dívka přijde do třídy, jdou společně s paní učitelkou ke struktuře dne a společně si řeknou, jak právě tento den bude probíhat. Dívka

má i svoje vlastní určené místo, kde pracuje a vykonává zadané úkoly. Pro Vendulu je i určené speciální místo, kam může odejít a být o samotě. Toto místo využívá právě, pokud se jí něco nelíbí nebo není podle jejích představ. Sama odejde a za chvíli se vrátí veselá a je ochotná v činnosti pokračovat. Velmi využívanou metodou u dětí s poruchou autistického spektra je vedle strukturalizace také vizualizace, kterou pedagogové uplatňují i případě Venduly. Pomocí obrázků a různých předmětů dívka lépe chápe souvislosti, pomáhají jí vykonávat určité aktivity a vyrovnávat se s případnými změnami.

Nástup do budoucí základní školy

Vendula od začátku nového školního roku, tedy od 1. září začne plnit povinnou školní docházku v základní škole běžného vzdělávacího proudu. Rodiče základní školu vybrali na základě doporučení speciálně pedagogického centra, které již delší dobu se školou spolupracuje. Základní škole již v současné době byli předány informace o dívce, zejména o jejích potřebách při vzdělávání. Vybraná základní škola připravuje integraci i pro další žáky se zdravotním postižením. To, že dívka je v oblasti komunikace na velmi vysoké úrovni, usnadní seznámení s kolektivem i novou paní učitelkou a domluvení se na stanovených pravidlech. Škola bude muset zabezpečit daný režim, na který je zvyklá. Opatřit jí své vlastní místo v lavici, strukturovat den neměnným rozvrhem hodin, jednotlivými činnostmi a informovat dívku při každé změně, která může nastat. U Venduly je důležité zaměřovat se na oblast sociálního chování, ve kterém má značné nedostatky.

7.1 Shrnutí případové studie č. 2

Výzkumným šetřením bylo u dívky poukázáno na obtíže, které jsou charakteristické pro diagnózu Aspergerova syndromu. Zejména v oblasti sociálního chování jsou tyto problémy u dívky více než zřejmé a mohou stát v cestě úspěšné integrace. Podle slov pedagogů ve třídě, je za celou dobu pravidelného docházení dívky do zařízení viditelný jistý posun. Dříve dívka nedokázala spolupracovat, prosazovala jen své názory a projevovala se výbušným chováním. Díky tomu, že se Vendula účastní všech připravených aktivit a je neustále obklopena svými spolužáky, upevňuje a opakuje si naučené vzorce chování. Dále se učí pracovat ve skupině, kde každý má svůj názor a může ho vyjádřit.

V oblasti komunikace nemá dívka žádné problémy, její řeč je zcela plynulá a artikulovaná. Dle potřeb dívky škola využívá metody strukturalizace a vizualizace. Vendula při působení v mateřské škole vyžaduje strukturovaný program každého dne, z důvodu preferování stereotypního chování a opakujících se činností. Struktura je pro ni důležitá, především při změně opakujícího se programu dne. Předchází tak obavám z neznámých aktivit a případnému výbušnému chování. Tato metoda je úzce spojena s vizualizací, kterou pedagogové uplatňují pomocí obrázků, fotek a piktogramů. Vizuelní podpora pomáhá dívce učení se nových znalostí a větší samostatnosti.

Mateřská škola, která předškolní přípravu u dívky zajišťuje, se snaží o co největší posun ve všech problémových oblastech. Ze strany pedagogů bylo důležité najít si k dívce cestu a způsob, jak společně vycházet a pracovat. Procvičování všech naučených dovedností bude pro Vendulu přínosné v budoucím působení na základní škole. Avšak na zmíněných nedostatcích je potřeba neustále pracovat. Daná mateřská škola se zaměřuje na její potřeby a respektuje individualitu. Díky dobré schopnosti komunikace a osvojování si získaných dovedností, má dívka dobré předpoklady k úspěšné individuální integraci do základní školy.

Jednotlivé dovednosti jsou shrnuty a podle zvladatelnosti dívky vyhodnoceny v následující tabulce:

Tabulka č. 4: Dovednosti

komunikace a používání jazyka	zvládá
začlenění do kolektivu	nezvládá
navazování přátelství	nezvládá
pozornost a soustředění	zvládá
samostatná práce	zvládá
práce ve skupině	nezvládá
změny v denním programu	zvládá s pomocí
stravování	zvládá
hygiena	zvládá

Zdroj: vlastní výzkum

Metody práce a pomůcky, které jsou při práci s dívkou využívány, jsou shrnuty v následující tabulce:

Tabulka č. 5: Metody a pomůcky

Metody práce	<ul style="list-style-type: none"> • struktura činností • struktura času • struktura místa • vizuální podpora
Pomůcky	<ul style="list-style-type: none"> • obrázky • fotografie • piktogramy

Zdroj: vlastní výzkum

8 PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 3

Martin

Základní informace o dítěti

V současné době je chlapec 6 let. Z důvodu jeho neobvyklých projevů byl vyšetřen a poradenské zařízení určilo diagnózu Aspergerova syndromu. Martin navštěvuje mateřskou školu hlavního vzdělávacího proudu, což se považuje za jeho první integraci. Chlapec žije jen s matkou jako jedináček. Dle informací dané mateřské školy matka dobře spolupracuje a chlapci se plně věnuje. Martin dochází pravidelně každý týden do SPC na nácvik sociálních dovedností ve skupině.

Nástup do vybrané mateřské školy

Chlapec do dané mateřské školy dochází od 3 let. Ve třídě využívá podpory asistentky pedagoga, která se mu plně věnuje. Chlapec potřebuje velkou podporu a pomoc skoro ve všech činnostech a aktivitách, které probíhají každý den. V mateřské škole nemají s integrací dětí se zdravotním postižením téměř žádné zkušenosti, proto si pedagogové museli k chlapci najít cestu a způsob, jak společně vycházet.

Potíže spojené s poruchou autistického spektra

Chlapci byl diagnostikován Aspergerův syndrom, tudíž se u něj objevují projevy, které jsou pro tuto poruchu charakteristické. Martin využívá ve třídě asistentku pedagoga. Asistentka se věnuje chlapci při všech individuálních činnostech, které paní učitelky připravují. Při společných aktivitách chlapec téměř žádnou pomoc nepotřebuje. Například pohybové hry zvládá chlapec stejně dobře, jako jeho ostatní spolužáci. Martin je celkově velmi stydlivý a málo se projevuje. V oblasti komunikace nemá chlapec žádné výrazné problémy, řeč je plynulá, artikulovaná a slovní zásoba je průměrná. Problémy v komunikaci se objevují až při spojení s oblastí socializace. Chlapec nevyhledává společnost ostatních vrstevníků a preferuje individuální aktivity. Z tohoto důvodu s vrstevníky téměř nekomunikuje a sám nedokáže nikoho oslovit. Ve chvíli, kdy k výjimečné konverzaci dojde, nemůže Martin najít téma, které by ho s ostatními spojovalo a mluví pouze o svých stereotypních zájmech. V ostatních případech chlapec mluví pouze po vyzvání paní učitelky nebo při individuálních činnostech, které

vykonává s asistentkou. Jelikož Martin nestojí o pozornost a zapojení do spontánních her s ostatními, spolužáci ho často přehlížejí, co někdy může působit jako vyčleňování chlapce z kolektivu. Martin se často projevuje opakujícím se a stereotypním chováním, vše musí probíhat pro něj známým způsobem. Pokud tomu tak není, je neklidný a velmi rozrušený.

Příprava na individuální integraci

Jak již bylo zmíněno, daná mateřská škola s integrací dětí se zdravotním postižením nemá žádné zkušenosti, proto s příchodem Martina musely paní učitelky najít způsob, jak vzájemně spolu vycházet a pracovat. Důležité bylo seznámit se s chováním a projevy chlapce. Dále ve spolupráci s matkou a SPC zjistit, na jaké postupy při činnostech je zvyklý, jaké jsou jeho zájmy, popřípadě co má rád. Další součástí bylo přizpůsobení třídy podle potřeb chlapce. U vstupu do třídy byla umístěna struktura dne, kde chlapec po každé splněné činnosti umístí šipku k aktivitě, která bude následovat. Na tuto metodu si chlapec rychle zvykl a připravuje ho na všechny činnosti, které budou daný den probíhat. Struktura dne mu zejména pomáhá zvládat všechny mimořádné změny v programu, jako například divadlo, besídka, sportovní akce a další.

V rámci oblastí, ve kterých má chlapec potíže, se paní učitelky a asistentka zaměřují zejména na socializaci. Chlapce zapojují do všech činností, které vykonávají všechny děti společně. Snaží se připravovat různé aktivity, které by Martina mohly zaujmout, a tudíž se zapojuje s větším nadšením. Je zřejmé, že chlapec se do kolektivu ostatních dětí chce zapojit, ale neví jak. Pozornost se na sebe strhává poskakováním, padáním na zem či jinými pohyby. Proto při hře dávají paní učitelky chlapci na výběr z více předmětů a činností, aby si rozšířil své zájmy a mohl se tak přiblížit více svým vrstevníkům. To mu dává možnost lepší komunikace s ostatními. U chlapce je také důležité neustále opakovat základní sociální návyky, například pozdravit při příchodu, poděkovat, poprosit kamaráda o hračku, říct si o pomoc a další. Ke sdělení a lepší představě využívá asistentka vizuální podpory. Pomocí obrázků a fotografií, kde jsou zobrazeny situace, se kterými se každý den v mateřské škole setkává, si společně s asistentkou říkají, zda jsou správné či nikoliv. Tyto teoretické znalosti pomáhají chlapci tyto situace zvládnout a řešit bez pomoci. Využitím poznatků v praxi si informace upevňuje, nestávají se takovým problémem jako předtím a dále je bude moci využít v budoucnu.

U Martina se při docházení do mateřské školy objevily problémy v grafomotorice. Tužku nebo pastelku sice držel správným úchopem, ale moc na ni tlačil, což vedlo k tomu, že ho cvičení nebavila, nesoustředil se a nebyl pečlivý. Časem učitelky přišly na způsob, jak tento problém

téměř úplně odstranit. Chlapci pořídily gelové pastelky s ergonomickým úchopem, které umožňují měkké nanášení, tudíž chlapec nemusí vůbec na pastelku tlačit a hned se barva přenáší na papír. S těmito pastelkami se dokáže plně soustředit a pracovat pečlivě na zadaném úkolu.

Nástup do budoucí základní školy

Martin jako ostatní respondenti tohoto výzkumného šetření začne povinnou školní docházku na základní škole od 1. září 2017. Navštěvovat bude základní školu hlavního vzdělávacího proudu s podporou asistentky pedagoga, z důvodu potřebné podpory při téměř všech aktivitách a činnostech. Martin nedokáže plnit úkoly, které se vysvětlují všem spolužákům dohromady. Vysvětlování zadaného úkolu je nutné opakovat chlapci několikrát. V současné době se matka i přes doporučení některých základních škol nerozhodla, do které základní školy hlavního vzdělávacího proudu chlapec nastoupí. Proto žádná spolupráce nemůže zatím probíhat.

8.1 Shrnutí případové studie č. 3

Z výzkumného šetření je zřejmé, že chlapcův projev je velmi stydlivý a samotářský, což se projevuje na celkovém chování v dané mateřské škole. V oblasti komunikace je Martin na dobré úrovni a řeč není nějak opožděná či omezená. Potíže nastávají zejména v oblasti sociálního chování. Chlapec má problémy začlenit se do kolektivu, nedokáže najít společné téma s ostatními vrstevníky, tudíž vyhledává zejména činnosti o samotě. Chlapec preferuje stereotypní a opakující se rituály, které omezují jeho oblast zájmů a liší se od jeho vrstevníků.

Jak již bylo zmíněno, tato mateřská škola nemá s integrací žáků se zdravotním postižením žádné zkušenosti, tudíž i postupy a metody jsou omezené z důvodu nedostatečné informovanosti. Zařízení, které chlapec navštěvuje již třetím rokem, se snaží o zlepšení ve všech směrech, proto speciálně pedagogickou péči zajišťuje asistentka pedagoga, která dokáže vyhovět potřebám chlapce. Martin si během docházení do zařízení zvykl na strukturovaný režim dne, který mu pomáhá přizpůsobit se změnám a dává mu pocit jistoty. Dále je u chlapce využívána metoda vizualizace, která mu pomáhá pochopit různé sociální situace a poté je uplatňovat v běžném životě.

Pro přípravu na individuální integraci v základní škole hlavního vzdělávacího proudu je důležité, aby se chlapec zapojoval do všech společných činností se spolužáky. Dále aby dostával, co nejvíce možností k rozšíření svých zájmů, zejména kvůli komunikaci s ostatními.

Základní školu hlavního vzdělávacího proudu bude chlapec navštěvovat s asistentkou pedagoga, zejména z důvodu minimální samostatnosti a potřebné pomoci při téměř všech úkolech a činnostech.

Jednotlivé dovednosti jsou shrnuty a podle zvladatelnosti chlapce vyhodnoceny v následující tabulce:

Tabulka č. 6: Dovednosti

komunikace a používání jazyka	zvládá
začlenění do kolektivu	nezvládá
navazování přátelství	nezvládá
pozornost a soustředění	zvládá s pomocí
samostatná práce	zvládá s pomocí
práce ve skupině	zvládá s pomocí
změny v denním programu	zvládá s pomocí
stravování	zvládá
hygiena	zvládá

Zdroj: vlastní výzkum

Metody práce a pomůcky, které jsou při práci s chlapcem využívány, jsou shrnuty v následující tabulce:

Tabulka č. 7: Metody a pomůcky

Metody práce	<ul style="list-style-type: none"> • struktura času • struktura místa • vizuální podpora
Pomůcky	<ul style="list-style-type: none"> • obrázky • fotografie • piktogramy • speciální pastelky

Zdroj: vlastní výzkum

9 Diskuze

Bakalářská práce se věnuje problematice individuální integrace dětí s poruchou autistického spektra do základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Cílem bylo zjistit způsob přípravy těchto dětí na individuální integraci v mateřských školách hlavního vzdělávacího proudu. Mateřské školy mi byly doporučeny Speciálně pedagogickým centrem v Českých Budějovicích. Z počátku bylo mým záměrem pro srovnání uskutečnit výzkum v mateřské škole hlavního vzdělávacího proudu a v mateřské škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením. Po konzultaci s centem jsem zjistila, že v současné době v mateřských školách samostatně zřízených se nenachází dítě, které by splňovalo stanové kritérium pro výběr respondentů. Výzkumné šetření bylo tedy realizováno ve dvou vybraných mateřských školách hlavního vzdělávacího proudu. Průběh šetření velice usnadnila ochota a spolupráce s vybranými mateřskými školami. Pedagogové i asistenti pedagoga měli profesionální a příjemné vystupování. Byli ochotni zodpovědět veškeré moje dotazy a bez problémů mě začlenili do programu svých tříd. V jedné z mateřských škol byla při mém šetření přítomna i ředitelka školy, od které jsem se dozvěděla spoustu cenných informací. Nejprve jsem formou rozhovoru získala teoretické informace o vybraných dětech a poté jsem je mohla pozorovat a porovnávat v praxi. Ve výsledcích výzkumného šetření mi tedy velmi pomohla metoda zúčastněného pozorování, díky které jsem mohla postřehnout přirozené chování vybraných dětí v kolektivu.

Hlavním cílem práce bylo zjistit, jak jsou děti s poruchou autistického spektra připravovány na individuální integraci v mateřských školách hlavního vzdělávacího proudu. Z výsledků mého šetření vyplývá, že při přípravě dětí s PAS je důležitá připravenost pedagogických pracovníků, případně asistentů pedagoga. Žampachová, Čadilová (2012) ve své publikaci uvádí, že k přípravě na individuální integraci je také důležitá celková atmosféra ve škole, která zahrnuje bezproblémový pobyt dítěte s postižením. V průběhu šetření jsem si povšimla, že tato myšlenka je opravdu důležitá. Tím, že se děti ve třídě cítí dobře a bezpečně, usnadňuje práci samostatnou i práci ve skupině. K tomu se pojí i skutečnost, že pedagogové mateřských škol nemají se speciálně pedagogickými postupy téměř žádné zkušenosti a ve dvou případech tyto postupy zabezpečují asistenti pedagoga. Tato skutečnost se shoduje s vyhláškou č. 73/2005 Sb., která uvádí, že asistent pedagoga pracuje podle potřeby s žákem či žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s ostatními intaktními žáky ve třídě, podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a mezi hlavní jeho činnosti patří pomoc při výchově a vzdělávací činnosti, při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků, dále pomoc žákům v adaptaci na školní

prostředí. Oponovat ale musím názoru Thorové (2006), která uvádí, že u dětí s PAS a nadprůměrným intelektem existuje výhoda dřívějšího nástupu do základní školy, zejména v možnosti cílené práce na problémových dovednostech. Z mého pozorování dětí s Aspergerovým syndromem jsem došla k závěru, že na problémových dovednostech je důležité pracovat již v mateřských školách.

Vedlejším cílem, který jsem si stanovila, je zjistit nejvíce problémové oblasti u dětí s PAS, které mohou bránit úspěšné individuální integraci. V průběhu šetření jsem pracovala s dětmi s Aspergerovým syndromem a dětským autismem. V oblasti komunikace uvádí Jelínková (2008), že problémy v komunikaci se u dětí s PAS projevují různým způsobem, od totálního mutismu, kde se řeč nevyvinula vůbec nebo vymizela, až po to, kdy je téměř bez přerušování s bohatou slovní zásobou. Dle mého názoru vždy záleží na typu dané poruchy. V první případové studii, která se zabývá dívkou s dětským autismem, se právě oblast komunikace ukázala, jako nejproblémovější. Naopak v druhých dvou případových studiích, které popisují děti s Aspergerovým syndromem se tato oblast ukázala, jako zcela nenarušena. Oblast sociálního chování je zcela v souladu s typologií převažujícího sociálního chování, kterou ve své publikaci uvádí Thorová (2006). Z důvodu, že vybraní respondenti byli velmi odlišní, se v případových studiích potvrdili tři základní typy převažujícího chování. Tato oblast se potvrdila jako nejproblémovější ve druhé a třetí případové studii, která se zabývala dětmi s Aspergerovým syndromem. Dle mého názoru je důležité u dětí rozvíjet a podporovat oblasti, ve kterých vynikají a které je baví. Tyto oblasti mohou zajišťovat lepší uplatnění a větší nadšení při činnostech.

Druhým vedlejším cílem jsem chtěla zjistit jaké metody a formy práce se uplatňují při práci s dítětem s poruchou autistického spektra ve vybraných zařízeních. Z výsledků šetření je patrné, že nejvíce jsou využívány principy strukturovaného učení. Souhlasím s tvrzením Valenty et al. (2003), který strukturované učení označil jako jeden z nejefektivnějších prostředků edukace u dětí s PAS. Pedagogové vybraných škol se shodli, že princip strukturovaného učení dětem výrazně pomáhá a usnadňuje jejich působení ve škole a zároveň jim poskytuje pocit bezpečí a jistoty. Jednou z nejvyužívanějších metod při práci s dítětem se ukázala metoda strukturalizace. Čadilová, Žampachová (2012) uvádí, že struktura poskytuje uspořádání prostředí, jednotlivých činností a časů, které jedinci pomáhají lépe se orientovat v čase a prostoru a pružněji reagovat na změny. Dále tvrdí, že z tohoto důvodu děti nepropadají panice, nedostávají se do stresu a celkové chování je bez agrese vůči sobě i svému okolí.

Průběh výzkumného šetření mě natolik zaujal, že bych postupem času ráda zjistila, jestli příprava v mateřských školách byla přínosná a integrace proběhla úspěšně.

Při vypracování teoretické části mé bakalářské práce jsem se nepotýkala s žádnými výraznými problémy. Téma práce je podle mého názoru aktuální a diskutované mezi odborníky i veřejností. Z tohoto důvodu je vydáváno velké množství publikací, zabývajících se touto problematikou. Pro svojí práci jsem nejvíce využívala publikace od Jelínkové (2008) a Čadilové, Žampachové (2012). S jejich názory jsem se průběhu vypracování teoretické i praktické části ztotožňovala a souhlasila s nimi.

10 Závěr

Bakalářská práce se zabývá přípravou dítěte s poruchou autistického spektra na individuální integraci do základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Cílem práce bylo zjistit způsob přípravy dětí s poruchou autistického spektra v mateřských školách hlavního vzdělávacího proudu. Práce je zaměřena na tři děti, které navštěvují mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu v Českých Budějovicích. Výzkumný soubor byl zvolen na základě informací Speciálně pedagogického centra v Českých Budějovicích. Typ poruchy autistického spektra nebyl stanoven jako kritérium. Výzkumné šetření probíhalo u dětí s Aspergerovým syndromem a dětským autismem.

První výzkumná otázka byla zaměřena na to, jak jsou děti s poruchou autistického spektra připravovány na individuální integraci v mateřských školách hlavního vzdělávacího proudu. Pomocí výzkumu se podařilo zjistit, že důležitá je vždy připravenost mateřských škol na příchod dětí s poruchou autistického spektra. Ve dvou případech speciálně pedagogickou péči ve školách zajišťují asistenti pedagoga. Všechna vybraná zařízení dávají největší zřetel na individualitu integrovaného dítěte a tím se dokáží zaměřit na jeho speciální potřeby. Obě mateřské školy prokázaly, že k přípravě přistupují zodpovědně a snaží se o to, aby přestup do základní školy byl pro dítě co nejjednodušší. Dále z výzkumu vyplývá, že vybrané mateřské školy poskytují veškeré prostředky k tomu, aby docházení do zařízení bylo pro děti co nejefektivnější a přispívalo k jejich celkovému rozvoji.

Druhou výzkumnou otázkou bylo zjistit, které z problémových oblastí u dětí s poruchou autistického spektra mohou bránit úspěšné individuální integraci do základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Výzkumné šetření ukázalo, že problémové oblasti vždy vyplývají z typu poruchy autistického spektra a jejich charakteristických znaků. První případová studie se zabývala dívkou s dětským autismem. V tomto případě se největší problémy objevily v oblasti komunikace a používání jazyka. Nedostatečné komunikační schopnosti mohou být v úspěšné integraci velkou překážkou. Druhá a třetí případová studie se shoduje v typu poruchy autistického spektra, kterou je Aspergerův syndrom. U obou dětí se prokázaly největší obtíže v oblasti sociálního chování a interakce. Vybrané děti zvládnou s menší pomocí pracovat samostatně, však práce ve skupině se pro ně stává velkým problémem. Respondenti se nejsou schopni začlenit do kolektivu ostatních spolužáků, což někdy může působit, že je kolektiv vyčleňuje a nepřijímá.

Poslední výzkumnou otázkou bylo zjištěno, jaké metody a formy se uplatňují při práci s dítětem s poruchou autistického spektra ve vybraných zařízeních. Obě vybrané mateřské školy při práci s dětmi využívají princip strukturovaného učení. Pedagogové a asistenti pedagoga se shodli na tom, že princip strukturovaného učení dětem výrazně pomáhá a usnadňuje jejich působení ve škole. Zároveň jim poskytuje pocit bezpečí a jistoty. U všech tří respondentů jsou nejvíce využívány metody vizualizace a strukturalizace. Struktura času pomáhá dětem zvládat případné změny v denním programu. U respondentů se také ukázala efektivní struktura místa, která se uplatňuje po celou dobu docházení do mateřské školy. Další využívanou metodou se osvědčila vizualizace. Obrázky, fotografie a piktogramy se ve školách využívají při nácviku obtíží ve všech problémových oblastech. Ve druhé a třetí případové studii se děti podle obrázků učí rozpoznávat běžné sociální situace a emoce druhých. Teoretické poznatky dětem usnadňují jejich využívání v praktických situacích. Ve výzkumném šetření se také objevila metoda individualizace a výměnného obrázkového systému.

V České Republice by v současné době měly být děti se zdravotním postižením přednostně vzdělávány ve školách hlavního vzdělávacího proudu, proto by se této problematice měla věnovat pozornost. Tato práce měla za úkol přiblížit, jak jsou děti s poruchou autistického spektra v mateřských školách na budoucí integraci připravovány. Dalším záměrem bylo poukázat na problémové oblasti, které mohou individuální integraci bránit. Dále výzkumné šetření ukázalo, jaké metody speciálně pedagogické péče se při práci s dětmi s poruchou autistického spektra využívají. Výsledky šetření mohou sloužit jako inspirace pro mateřské školy a rodiče, které se s přípravou na integraci potýkají nebo v budoucnu budou potýkat. Dále může bakalářská práce posloužit studentům speciální pedagogiky jako studijní materiál.

Zdroje

1. ADAMUS, P., 2014. *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. 182 s. ISBN 978-80-7464-661-4.
2. BENDOVIÁ, P., ZIKL P., 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole: návody pro praxi*. Praha: Grada. 144 s. ISBN 978-80-247-3854-3.
3. ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., 2012. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra: cesta k soběstačnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 140 s. ISBN 978-80-244-3309-7.
4. ČERNÁ, M. et al., 2015. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 2. vydání. Praha: Karolinum. 224 s. ISBN 978-80-246-3071-7.
5. FERJENČÍK, J., 2000. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 256 s. ISBN 80-717-8367-6.
6. GARROTE, A., DESSEMONTET R., OPITZ E., A., 2016. *Review of School-Based Interventions: Facilitating the Social Participation of Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Schools*. 20(9), 12-23 [online][cit. 2017-04-25]. DOI:10.1016/j.edurev.2016.11.001. ISSN1747938x. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1747938X1630060>
7. GILLBERG, CH., 2003. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Praha: Portál, 119 s. ISBN 80-717-8856-2.
8. HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. 408 s. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
9. HOWLIN, P., 2009. *Autismus u dospívajících a dospělých*. 2. vydání. Praha: Portál, 296 s. ISBN 80-7367-041-0
10. HRDLIČKA, M., KOMÁREK V., 2004. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 204 s. ISBN 80-717-8813-9.
11. JELÍNKOVÁ, M., 2008. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 188 s. ISBN 978-80-7290-383-2.
12. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2014. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?: návody pro praxi*. Praha: Grada. 150 s. ISBN 978-80-247-4750-7.

13. KEJKLÍČKOVÁ, I., 2016. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada. 224 s. ISBN 978-80-247-3941-0.
14. KENDÍKOVÁ, J., VOSMIK, M., 2016. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. 2. vydání. Praha: Pasparta. 168 s. ISBN 978-80-88163-36-7.
15. KIM, S., LEVENTHAL, B., KOH, Y., 2011. *American Journal of Psychiatry: Prevalence of Autism Spectrum Disorders in a Total Population Sample*. 168(9), 904-912 [online][cit. 2017-04-25]. DOI: 10.1176/appi.ajp.2011.10101532. ISSN 0002-953x. Dostupné z: <http://psychiatryonline.org/doi/abs/10.1176/appi.ajp.2011.10101532>
16. KNAPCOVÁ, M., 2011. *Výměnný obrázkový komunikační systém - VOKS: (s přihlédnutím k postižení zraku a mentální retardaci)*. 3. vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 95 s. ISBN 978-808-6856-889.
17. LILLEY, R., DESSEMONTET R., OPITZ E., 2014. *Professional Guidance: Maternal Negotiation of Primary School Placement for Children Diagnosed with Autism*. 35(4), 513-526 [online][cit. 2017-04-25]. DOI: 10.1080/01596306.2013.871226. ISSN0159-6306. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01596306.2013.871226>
18. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* [online] ÚZIS [cit 2017-03-20] Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>
19. PÁTÁ, P., 2008. *Mé dítě má autismus: příběh pokračuje*. Praha: Grada, 128 s. ISBN 978-80-247-2683-0.
20. RICHMAN, S., 2006. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál, 128 s. ISBN 80-736-7102-6.
21. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
22. THOROVÁ, K., 2006. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál. 453s. ISBN 80-7367-091-7.

23. TUCKERMANN, A. et al., 2014. *Strukturované učení v praxi: uplatnění principů Strukturovaného učení v prostředí běžné školy*. V Praze: Pasparta, 84 s. ISBN 978-80-905576-3-5.
24. VALENTA, M. et al., 2003. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého. 322 s. ISBN 80-244-0698-5.
25. VÁGNEROVÁ, M., 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 865 s. ISBN 80-717-8802-3.
26. VAZ, S., WILSON N., FALKMER M., 2015. *Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities*. 10(8), [online][cit. 2017-04-25]. DOI: 10.1371/journal.pone.0137002. ISSN 1932-6203. Dostupné z: <http://dx.plos.org/10.1371/journal.pone.0137002>
27. VILÁŠKOVÁ, D., 2006. *Strukturované učení pro žáky s autismem: (s přihlédnutím k postižení zraku a mentální retardaci)*. Praha: Septima, 111 s. ISBN 80-721-6233-0.
28. VÍTKOVÁ, M. et. al., 2004. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. vydání. Brno: Paido. 453 s. ISBN 80-731-5071-9. 453
29. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2016. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 10, s. 234-235. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/start.aspx>
30. VOLKMAR, F., SIEGEL M., WOODBURY-SMITH M., 2014. *Journal of the American Academy of Child: Practice Parameter for the Assessment and Treatment of Children and Adolescents With Autism Spectrum Disorder*. 53(2), 237-257 [online][cit. 2017-04-25]. DOI: 10.1016/j.jaac.2013.10.013. ISSN:08908567. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0890856713008198>
31. Zákon č. 561/2004 Sb. v platném znění, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2004. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 190, s. 10275. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/start.aspx>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Vzor informovaného souhlasu zákonného zástupce žáka

Příloha č. 2 – Otázky k rozhovoru s pedagogy a asistenty pedagoga

Přílohy

Příloha č. 1: Vzor informovaného souhlasu zákonného zástupce žáka

Vážení rodiče,

jsem studentkou 3. ročníku oboru Speciální pedagogika – vychovatelství na ZSF JU. Chtěla bych Vás poprosit o souhlas k výzkumu, který bude sloužit pro účely mé bakalářské práce. Téma bakalářské práce je: „Příprava dítěte s poruchou autistického spektra na individuální integraci na základní škole“. Cílem této bakalářské práce je zjistit způsob přípravy dětí s poruchou autistického spektra na individuální integraci v mateřských školách hlavního vzdělávacího proudu. V rámci zachování soukromí, nebudou v práci zveřejňována žádná data, která by mohla sloužit k identifikování Vašeho dítěte.

Děkuji

Sabina Pánková

Souhlasím s tím, aby se dcera/syn zapojil/a do výzkumného šetření určeného výhradně pro účely bakalářské práce s názvem: Příprava dítěte s poruchou autistického spektra na individuální integraci na základní škole.

V dne

podpis zákonného zástupce

Příloha č. 2 – Otázky k rozhovoru s pedagogy a asistenty pedagoga

1. Jaká je diagnóza dítěte?
2. Kdy a jak probíhala diagnostika dítěte?
3. Jak probíhal nástup do Vaší mateřské školy?
4. Jaká je spolupráce Vaší mateřské školy se zákonnými zástupci dítěte?
5. Využívá dítě v mateřské škole asistenta pedagoga?
6. Jaké máte zkušenosti s integrací dětí s poruchou autistického spektra?
7. Projevují se u dítěte v mateřské škole zásadní obtíže?
8. Mohly by mít tyto obtíže vliv na integraci do základní školy hlavního vzdělávacího proudu?
9. Jakým způsobem dítě komunikuje se spolužáky a Vámi?
10. Jaké dítě udržuje sociální vztahy se svými spolužáky?
11. Jak se projevuje dítě při aktivitách v kolektivu? v samostatné práci?
12. Vyžaduje dítě nějaké speciální pedagogické postupy a metody?
13. Na co se nejvíce zaměřujete před nástupem do základní školy?

Seznam zkratk

PAS – poruchy autistického spektra

MKN – mezinárodní klasifikace nemocí

SPC – speciálně pedagogické centrum

IVP – individuální vzdělávací plán