

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Zdislava Chrástecká

**Spolupráce asistenta pedagoga v procesu strukturovaného učení u žáka s
atypickým autismem**

Olomouc 2018

vedoucí práce: Mgr.Petra Jurkovičová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně za pomoci citované literatury a použitých zdrojů pod vedením Mgr.Petry Jurkovičové, Ph.D.

V Olomouci, červen 2018

.....
podpis

Děkuji Mgr. Petře Jurkovičové, Ph.D. za odborné vedení práce a poskytování cenných rad. Poděkování patří všem respondentům, za jejich vstřícnost při mém pedagogickém výzkumu a také celé mé rodině za podporu a vytváření zázemí.

Obsah

Úvod	7
I. Teoretická část	9
1 Poruchy autistického spektra	9
1.1 Triáda problémových oblastí společných pro PAS	10
1.1.1 Sociální chování u dětí s PAS.....	11
1.1.2 Komunikace u dětí s PAS.....	13
1.1.3 Představivost u dětí s PAS.....	15
1.2 Nespecifické rysy	17
1.2.1 Percepční poruchy	17
1.2.2 Vnitřní cití	19
1.2.3 Zvláštnosti v motorice	19
1.2.4 Emoční reaktivita.....	20
1.2.5 Adaptabilita	20
1.2.6 Problémy v chování.....	21
1.3 Atypický autismus	21
2 Strukturované učení	23
2.1 Principy strukturovaného učení.....	23
2.1.1 Individualizace.....	23
2.1.2 Strukturalizace	24
2.1.3 Vizualizace	26
2.2 Motivace	27
2.2.1 Formy odměňování.....	27
2.2.2 Způsob odměňování	28
2.2.3 Cíle odměňování.....	29
2.3 Metody používané v rámci strukturovaného učení	29
Metoda přiměřenosti	29
Metoda postupných kroků	29
Metoda zpevňování.....	30
Metoda modelování	30
Metoda nápovědy a vedení	30
Metoda vysvětlování.....	31
Metoda napodobování	31

Metoda povzbuzování.....	31
3 Asistent pedagoga.....	33
3.1 Zákonné vymezení.....	33
3.1.1 Odborná způsobilost.....	33
3.1.2 Přímá a nepřímá činnost asistenta pedagoga.....	34
3.1.3 Zřízení místa asistenta pedagoga.....	34
3.2 Osobnostní předpoklady.....	35
3.2.1 Role asistenta v individuální nebo skupinové podpoře žákům.....	35
3.2.2 Role asistenta pedagoga v práci s třídním učitelem.....	36
3.2.3 Role asistenta v komunikaci s rodiči.....	36
II. Praktická část.....	38
4 Výzkumný problém.....	38
4.1 Cíle výzkumu.....	39
4.1.1 Hlavní cíl.....	39
4.1.2 Dílčí cíle.....	39
4.2 Výzkumné metody.....	39
4.2.1 Pozorování.....	40
4.2.2 Rozhovor.....	40
4.2.3 Otevřené kódování.....	41
5 Analýza života chlapce Jáchyma.....	42
5.1 Ranné dětství.....	42
5.2 Předškolní věk.....	42
5.3 Školní období.....	43
6 Analýza a interpretace výzkumných dat.....	44
6.1 Analýza výzkumných dat.....	44
6.1.1 Rozhovor s Jáchymovou maminkou.....	44
6.1.2 Rozhovor s první třídní paní učitelkou.....	47
6.1.3 Rozhovor s paní asistentkou.....	50
6.1.4 Výsledky pozorování třídní učitelky.....	55
6.2 Interpretace získaných dat.....	59
6.2.1 Atypičnost autismu.....	59
6.2.2 Projevy autismu.....	59
6.2.3 Strukturované učení.....	60
6.2.4 Informovanost všech zúčastněných.....	61

6.2.5	Asistent pedagoga.....	61
6.2.6	Spolupráce kolegů	62
6.2.7	Odborné vzdělávání.....	62
6.3	Závěr výzkumného šetření	63
	Závěr	65
	Anotace	67
	Annotation	67
	Seznam bibliografických citací.....	68
	Seznam užitých zkratk	71
	Seznam příloh	72

Úvod

„Když chcete někomu opravdu pomoci, vaše míra účinnosti se odvíjí přímo od toho, jaké podmínky mu vytvoříte.“ Petr Pacher

Současná společnost věnuje stále větší pozornost poruchám autistického spektra. Vede k tomu závažnost a také zvýšená četnost těchto postižení. Poruchy autistického spektra (PAS) řadíme k neurovývojovým postižením. Duševní vývoj dítěte s autismem je narušený zejména ve třech rovinách: v komunikaci, v představitosti a ve vytváření sociálních vztahů. Díky problémům v těchto oblastech dítě nerozumí svému okolí, nechápe časoprostorové vztahy, selhává v plánování činností apod.. Jedinec s PAS tak často prožívá stavy úzkosti. Sám nedokáže uvedené narušení překonat. Potřebuje odbornou pomoc, která mu nastavením pravidel a vytvořením vhodných podmínek vrátí pocit bezpečí a jistoty.

V rámci vzdělávání je pro děti s autismem vytvořený ucelený speciálněpedagogický přístup – strukturované učení, který zohledňuje specifické potřeby jednotlivce. Za velmi účinnou podporu a zprostředkovatele strukturovaného učení pro děti s PAS lze považovat jak učitele tak asistenta pedagoga. Nezbytný je jejich jednotný a zároveň navzájem se doplňující přístup.

Diplomová práce popisuje tříletý osobnostní vývoj žáka s atypickým autismem, který pracoval metodou strukturovaného učení od první třídy. Práce vychází z mé osobní zkušenosti třídního učitele v rámci jednoho školního roku a především ze zkušeností asistentky pedagoga, která provází uvedeného žáka po celou dobu vzdělávání na základní škole.

Cílem práce je popsat spolupráci a vzájemnou inspiraci mezi učitelem a asistentem pedagoga v uplatňování strukturovaného učení u žáka s atypickým autismem. Pomocí retrospektivy zhodnotit účinnost dílčích opatření strukturovaného učení ve vzdělávacím procesu. Poukázat na přínos odborného vzdělávání učitele i asistenta pedagoga v oblasti strukturovaného učení.

Práce je rozdělena na dvě části teoretickou a praktickou. Teoretická část obsahuje 3 kapitoly. První kapitola vymezuje poruchy autistického spektra. Jsou v ní popsány specifické i nespecifické znaky PAS a také bližší charakteristika atypického autismu. Ve druhé části je pojednáno o strukturovaném učení jmenovitě o jeho principech, motivaci a metodách. Třetí kapitola je zaměřena na asistenta pedagoga a to jak z hlediska legislativy, tak jeho rolí ve výchovně vzdělávacím procesu. Praktická část je tvořena rozhovorem, který retrospektivně hodnotí spolupráci učitele a asistenta pedagoga při aplikování zásad strukturovaného učení

u žáka s atypickým autismem, efektivnost dílčích kroků ve výuce a také odborné vzdělávání v problematice PAS.

I. Teoretická část

1 Poruchy autistického spektra

Poruchy autistického spektra (PAS) se řadí mezi poruchy dětského mentálního vývoje. Často jsou označovány jako pervazivní vývojové poruchy. Slovo pervazivní označuje pronikání poruchy do hloubky a zároveň všemi směry. Zásadní je především vrozené oslabení mozkových funkcí, které jsou důležité pro komunikaci, vytváření sociálních vazeb a budování představitivosti. Důsledkem této závažné neurovývojové poruchy je skutečnost, že dítě s PAS vnímá sebe i své okolí jinak než ostatní děti téhož věku. Jinakost vnímání evokuje dále odlišnost v prožívání a následně netradiční chování jedince s PAS. Skutečná příčina vzniku autismu není přes rozsáhlé výzkumy známa. Podle Thorové jde o vrozenou poruchu, která může být v některých případech ovlivněna geneticky (Thorová, 2006) .

Podle světového klasifikačního systému MKN-10 patří mezi poruchy autistického spektra: Dětský autismus (F84.0), Rettův syndrom (F84.2), Jiné dezintegrační poruchy v dětství (F84.3) , Aspergerův syndrom (F84.5), Atypický autismus (F84.1), Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8), Pervazivní vývojové poruchy nespecifikované (F84.9), Hyperaktivní poruchy sdružené s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4). V chystané revizi MKN-11 budou poruchy autistického spektra zařazeny do podkapitoly „neurovývojové“ poruchy, jak uvádí Mohr (Čes a slov Psychiatr, 2017; 113(4)).

Rozdělení autistických poruch v americkém Diagnostickém a statistickém manuálu duševních poruch DSM-IV, který novelizovala Americká psychiatrická asociace (APA,1994), popisují ve své knize Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem (Gillberg a Peeters, 1995). DSM-IV zahrnoval diagnózy: klasický autismus, Aspergerův syndrom, dětská dezintegrační porucha. Nová revize, DSM-5 (APA,2013), obsahuje už jen jedinou diagnózu: porucha autistického spektra (Grandinová, 2014).

Pervazivní vývojové poruchy jsou diagnostikovány na základě přítomnosti určitého množství příznaků ve vytýčené oblasti. Diagnostikování PAS je náročné vzhledem k velkému množství a různorodosti příznaků, které se navíc liší svou četností a intenzitou projevu. Distribuce symptomů je navíc ovlivněna věkem jedince, sociálním prostředím, ve kterém dítě vyrůstá a vnitřním osobnostním vybavením. Dá se říci, že neexistují dvě děti s PAS, které mají zcela shodné příznaky. Typické projevy mohou být pozměněny také přítomností jiné

poruchy či nemoci, čímž se diagnostika pervazivních vývojových poruch značně komplikuje, jak uvádí (Kendíková, 2016).

Stěžejní pro kvalitní diagnostiku PAS bylo určení třech problémových oblastí, které označila v sedmdesátých letech 20.století britská lékařka Lorna Wingová jako triádu poškození. Jedná se o potíže v komunikaci, představitosti a sociálním chování. Podobně na třech kritériích, závisela diagnostika autismu v DSM-IV. Jednalo se o: narušení sociální interakce, narušení sociální komunikace a omezené stereotypní vzorce chování. Současně používaný DSM-5 se opírá jen o dvě kritéria, kterými jsou: trvalý deficit v sociální komunikaci a sociální interakci a omezené, repetitivní vzorce chování, zájmů a aktivit. Vývoj diagnostiky PAS směřuje od dřívější triády k dnešnímu dyadickému modelu (Grandinová, 2014).

1.1 Triáda problémových oblastí společných pro PAS

Sociální chování v průběhu prvních let života dítěte

Dítě se sociálně projevuje od prvních týdnů života. Mezi rané sociální chování patří oční kontakt, úsměv, broukání, které od půl roku stíhá strach z neznámého a žárlivost na matku. K sociálnímu chování patří také nápodoba. I ta je dětem vlastní již v prvních měsících života: otvírání úst, vyplazování jazyka, tleskání, zvedání rukou, mrkání. Tyto jednoduché aktivity postupně stíhá celé spektrum činností, jejichž napodobování uskutečňuje vrozený program identifikace dítěte se svým rodičem. Schopnost vzájemně na sebe reagovat a společně komunikovat podléhá vývoji. Dítě nejprve sleduje osobu s kterou navazuje sociálně-komunikační vztah, poté ji následuje a nakonec samo přebírá řídicí roli ve vzájemné interakci. (Thorová, 2006)

Důležitým momentem pro vytváření sociálních vazeb je uvědomění si vlastní osoby. Desetiměsíční dítě ještě nemá při pohledu do zrcadla snahu smazávat namalovanou skvrnu ze svého obličeje, zato dvouleté batole se již urputně snaží skvrnu z obličeje odstranit. Zhruba od roku a půl se dítě dokáže poznat na fotografii, což je další známka vnímání svého já. Postupně dochází k tomu, že dítě rozlišuje své přání od požadavků druhých. Osmnácti měsíční batole rozumí tomu, co chce rodič podat a reaguje na výzvy. Vnímá také pocity libosti i nelibosti u druhých a jedná podle nich. V období batolete dítě touží po společnosti. Upozorňuje na sebe, vyžaduje pozornost okolí. Je to čas rozvoje sociálního kontaktu. Dítě se učí žádat o pomoc, potěšit druhé, zapojuje se do vtípků a legráček. (Thorová, 2006)

Ve třetím roce začíná dítě rozlišovat skutečnost od situací „jen jako“. Tato vývojová etapa je vzhledem k sociálnímu chování významná také tím, že dítě přiřazuje ke svému jednání také záměr: „udělal jsem to schválně / udělal jsem to nerad“.

Během čtvrtého a pátého roku se prohlubuje schopnost porozumět druhým. Dítě vyhledává kolektivní hry a zapojuje se do nich. Typické pro toto období je, že dítě dokáže přijímat jednoduchá pravidla her, což je základ pro budoucí dodržování sociálních norem. Při kolektivních hrách se dítě učí navazovat kontakt, respektovat druhé a spolupracovat s nimi. Nezanedbatelné je také to, že hra navozuje situace, kdy dítě musí řešit své nevhodné chování. V případě zlosti nebo nepoctivosti si dítě uvědomuje potřebu lítosti a následné omluvy. Učí se smířit s prohrou. To je velmi potřebný vklad do života.

Dítěti předškolního věku je vlastní konverzace s cizími lidmi, nemá problém oslovit a dát se do hovoru s kýmkoliv na ulici. Z pozice sociální interakce jde o přínosný prvek, který je však potřeba chránit před zneužitím.

V předškolním věku začíná dítě chápat, že na předměty či situace může být nahlíženo různě. Dítě se přesvědčuje, že představa se často neshoduje s realitou. Setkává se s tím, že názory dvou lidí na tutéž skutečnost se mohou zcela odlišovat a dokonce chování člověka může být v rozporu s tím, co prožívá „pláče štěstím“. Významná je také schopnost předvídat u dítěte, předškoláka, který chápe jaké následky může mít jeho chování.

U žáka mladšího školního věku jsou rozvíjeny vyšší sociální dovednosti: zdvořilost, smysl pro fair play, kontrola chování na veřejnosti, přijímání rolí v kolektivu, ztotožnění se s vrstevníky, respektování autorit a vzorů. (Thorová, 2006)

1.1.1 Sociální chování u dětí s PAS

Sociální chování je jednou z problematických oblastí dětí s PAS, proto se tato část nebude shodovat s výše uvedeným vývojem intaktní populace. Úvodem je třeba říci, že u dětí s PAS bývá sociální vývoj opožděný. Některé sociální dovednosti mohou dokonce zcela chybět. Dále je třeba si uvědomit, že sociální chování u dětí s PAS není definitivní záležitostí. V průběhu vývoje může dítě měnit sociální interakce a to v široké škále sociálního chování. Podle různých projevů rozdělila Lorna Wingová (1979) lidi s PAS do třech typů: osamělý, aktivní a pasivní. V roce 1996 přiřadila k těmto třem typům ještě jeden typ – formální.

Dále je uvedena stručná kategorizace podle Lorny Wingové:

1. typ - osamělý:

Dítě se ve většině situací chová odtažitě, nevyhledává společnost, nejeví zájem o fyzický kontakt. Pro jedince s tímto typem sociálního chování je snazší si vše udělat sám, vyhne se tak komunikaci, o kterou nestojí. Dítě osamělého typu se nezajímá o své okolí, vyhýbá se kontaktu s vrstevníky, nezapojuje se do kolektivních činností. Často takové dítě nepociťuje bolest a odmítá utěšování. Při komunikaci se „osamělé“ dítě vyhýbá očnímu kontaktu. V porovnání s chováním intaktního dítěte neprojevuje dítě tohoto typu separační úzkost při odloučení od matky. Přestože nevyhledává toto dítě společnost, může být velmi aktivní a někdy může jeho chování vykazovat až agresivní prvky.

2. typ - pasivní:

Pasivní jedinec se nevyhýbá sociálnímu kontaktu, ale ani ho nevyhledává. Neprojevuje zájem o fyzický kontakt, ale pokud je mu vystaven - pohlazení, mazlení - nebrání se mu a těší ho. Komunikaci využívá „pasivní“ dítě zejména k uspokojení základních potřeb. Projevování radosti, empatie, spoluúčasti je velmi omezené. Zřídka kdy naváže takový jedinec kontakt s cizí osobou. Vzhledem k hypoaktivitě nejsou u tohoto typu zaznamenány poruchy chování.

3. typ - aktivní:

Pro tento typ je charakteristické bezprostřední chování. Je to přesný opak výše popsaných typů. „Aktivní“ jedinec se projevuje až přehnaně v oblasti gestikulace a mimiky, ale také v haptice. Nedodržuje intimní zónu, často se druhých dotýká, hladí je, líbá a to i cizí osoby. Dítě tohoto typu lpí na dodržování jednoduchých sociálních rituálů (zdravení, loučení). K posluchači nemusí mít žádný vztah, ale stále jej zahrnuje neodbytnými dotazy nebo svými myšlenkovými pochody, které jsou často bez kontextu. Ve své sociální interakci je neúnavné a může působit až obtížně. Ulpívavý je i pohled takového dítěte. Oční kontakt je intenzivní, ale neplní komunikační funkci. Poruchy chování se mohou projevit jako důsledek hyperaktivity.

4. typ – formální:

Tento dodatečně uvedený typ se pojí s osobami, které mají vyšší IQ. Jedinec s PAS, kterého můžeme zařadit do tohoto typu, se projevuje velmi dobrými vyjadřovacími schopnostmi. Jeho řeč bude značně formální, připomínající encyklopedické výrazy. S tím se pojí přehnaná zdvořilost, která působí spíše kontraproduktivně. Také v chování bývá patrná formálnost, která zvláště vůči rodinným příslušníkům působí chladně až nepřátelsky. Dítě tohoto typu si také potrpí na rituálech a velmi přesném dodržování pravidel. To, co slyší,

chápe doslovně. Z tohoto pohledu jsou pochopitelné obtíže spojené s vnímáním metafor, vtipů, ironie a nadsázky. Potíže, jenž se v souvislosti s tímto typem vyskytují, nemají většinou fyzický, ale slovní ráz. Dítě, patřící do této skupiny, je sociálně naivní, neumí se vcítit do situace a často ublíží svým spontánním výrokem.

Kateřina Thorová ve své knize, Poruchy autistického spektra, zmiňuje, díky svým zkušenostem, ještě pátý typ a to smíšený. Zde řadí osoby, které se projevují v různém prostředí či situaci nestandardně pro ten, který uvedený typ. K nejčastějším obtížím v oblasti sociálního chování u dětí s PAS podle ní patří: - vyhýbání se kontaktu s lidmi (minimální oční či fyzický kontakt) - navazování kontaktu nepřiměřenými prostředky (agresivita, vulgarismus) - snížený zájem o vrstevnické aktivity - neschopnost reagovat na změny - selhávání v oblasti emoční a sociální inteligence - doslovné chápání sociální situace a reagování na ni nepřiměřeným způsobem

V oblasti sociálního porozumění a chování jsou děti s PAS na různé vývojové úrovni. Některé mají jen dílčí obtíže u některých se problémy kumulují. Každé dítě s PAS je jiné a nelze tedy všechna tvrzení zevšeobecňovat. Například ze zkušenosti odborníků víme, že děti s PAS mají zájem o sociální interakci, ale jejich nejistota a neschopnost jim neumožňují navázat kontakt s blízkou osobou. (Thorová, 2006)

1.1.2 Komunikace u dětí s PAS

Dítě dokáže již v kojeneckém věku vyjádřit své potřeby a pocity pomocí obličejové mimiky. U dítěte s PAS popsal Attwood (1998) absenci některých emočních gest a postojů. Opožděný a pozměněný vývoj řeči bývá velmi často první signál, kterého si rodiče dítěte s PAS povšimnou. Obtíže se objevují jak v rovině verbální tak i neverbální a zároveň jsou poruchy popsány na úrovni porozumění i vyjadřování.

Mezi změny v neverbální komunikaci u dětí s PAS řadí Thorová absenci nebo minimální používání gest. Rovněž mimika je u osob s PAS velmi chudá a nedostatečně informující o prožívání a pocitech. V postoji těla se objevují dvě extrémní polohy. V jedné je dítě příliš těsně natočeno k posluchači a v druhé je naopak od posluchače vzdáleno a úplně odkloněno. Oční kontakt byl zmiňován již v sociálním chování a je buď výrazně ulpívavý bez podstatné komunikační funkce nebo vyhýbavý. Děti s PAS ale dokáží komunikovat i prostřednictvím fyzické manipulace. Pro vyjádření svých přání dovedou druhou osobu postrčit tam, kam potřebují či vést ruku druhé osoby k ukázání, napsání apod. Pozornost si děti, které mají potíže s komunikací, umějí získat i problémovým chováním. Ne již tak často používají k dorozumění posunky nebo symboly znakového jazyka.

Deficity verbální komunikace mohou být v oblasti porozumění. Dítě nechápe pokyny, nerozumí sdělovanému. Dále jsou to problémy v oblasti vyjadřování. Dítě mluví na nižší úrovni než jsou jeho mentální schopnosti a nebo nemluví vůbec. Mimořádně závažné komunikační postižení je kombinace poruchy recepce (porozumění) s expresí (vyjádřením). Výraznou poruchou je setřelá řeč, která je díky artikulačním potížím zcela nesrozumitelná. Zmiňované poruchy patří do oblasti fonetiky.

K prozódickým zvláštnostem patří nesprávně položený hlas, monotónní řeč připomínající robotickou mluvu, obtíže v hlasové modulaci a nedodržení rytmu řeči. Děti s PAS mluví krátce a úsečně. Nemalé potíže se objevují v oblasti porozumění. Dítě s PAS nerozumí hlasovému zabarvení ani důrazu na konkrétní slovo. To způsobuje, že dítě ztrácí sociální kontext komunikace a správně nechápe sdělovaný obsah.

V rovině syntaxe se objevují agramatismy. U osob s PAS je časté tvoření holých vět, používání infinitivu, vynechávání předložek a spojek, takže mluva působí ne jako rodná řeč, ale jako vyjadřování se v cizím jazyce.

Mnoho úskalí přináší lidem s PAS sémantika – významová část jazyka. Děti s PAS často lpějí na používání určitých slov a obrátů. Typické je opravování nespisovných výrazů a odmítání synonym. Obtíže mají tito jedinci i s používáním slov mnohoznačných. Nedokáží slovo rozeznat kontextově, nerozumí tomu, že stejné slovo může mít zcela různé významy. Patrná je nelibost vůči slangovým a moderním výrazům. Osoby s PAS charakterizuje jazyková přesnost, což vede k tomu, že místo běžných slov používají uměle vytvořené výrazy mající určitou logiku (např. nůž je „kráječ“, hrnek je „pítko“). Snaho o přesné jazykové vyjadřování společně s obtížemi správného vyhodnocení sociálního kontextu jsou příčinou nepochopení vtípu, nadsázky, ironie či dvojsmyslu. Mimo výše uvedené se k sémantickým obtížím řadí nepochopení, že určitá slova, která se přiřazují konkrétní věci, mohou mít také obecný význam (bota na mé noze / kterákoliv bota). Dále se mohou vyskytnout u dětí s PAS echolálie (opakování slyšeného). U těžších forem se může objevit i tzv. slovní salát. Jedná se o směs volně vyslovovaných říkadel, básniček, sloganů, písniček, které většinou nemají žádný komunikační význam.

Kromě fonetické, prozódické, syntaktické a sémantické roviny se PAS dotýkají také praktického využití jazyka v životě. Můžeme se setkat s tím, že jedinci s PAS nechápou základní význam komunikace jako nástroje ke společenskému dorozumívání. Absence vnímání sociálního rozměru vede k nevhodnému vyjadřování v různých sociálních situacích. Objevují se potíže v tykání a vykání, vulgarismy používané pro upoutání pozornosti,

nevhodné a stále se opakující dotazy. Problematický je i celkový komunikační proces. Řadí se zde neschopnost zahájení konverzace, neschopnost předat slovo druhému a sledovat jeho projev a nebo obtíže při zakončení rozhovoru. (Thorová, 2006)

1.1.3 Představitost u dětí s PAS

Třetí problémovou oblastí PAS je narušená představitost. Ta souvisí s nápodobou. Schopler ve své knize, Strategie a metody výuky dětí s autismem, říká: „*Mnohé děti se daleko lépe učí napodobovat pohyb těla než zvuky, jiné naopak.*“ (Schopler, 1998) Proto je v procesu učení důležité si uvědomit, co je kterému dítěti vlastní, kde je lépe schopno nápodoby a té oblasti u něho dávat přednost. U dětí s PAS je nápodoba výrazně omezena a tím je zásadně ovlivněn i rozvoj představitosti. Nedostatečná imitace a nerozvinuté symbolické myšlení jsou důvodem proč se u dětí s PAS nerozvíjí hra jako u dětí intaktních. Pozměněný vývoj hry hraje důležitou roli, neboť hra je významný aspekt učení a vývoje jedince. To, jakou má hra kvalitu, závisí na závažnosti poruchy a na přizpůsobivosti dítěte. Typické pro poruchy autistického spektra jsou herní repetitivní činnosti s neměnným základem. Mnoho dětí s PAS vyplňuje svůj volný čas jednoduchými stereotypními činnostmi. Oblíbené je zacházení s předměty: skládání, řazení, třídění, házení, roztáčení nebo seskupování předmětů podle určitého modelu. K aktivitám dětí s PAS patří velká zaujatost až ulpívavost na hru. Děti se dovedou věnovat jedné činnosti dlouhý čas a nenechají se nikým a ničím vyrušit. Nereagují na vnější podněty, působí dojmem, že „jsou v jiném světě“. Často dochází k extrémní fixaci dítěte s PAS na činnost nebo i předmět, což může být rušivé v životě rodiny nebo třídy. Přerušování aktivity či odebrání herního předmětu většinou doprovází problémové chování – křik, agresivní projevy nebo naopak rezignační nicnedělání. (Thorová, 2006)

Vzhledem k tomu, že hra je důležitým nástrojem k rozvoji představitosti, že je nepostradatelnou součástí dětského věku a má zásadní význam pro rozvoj dítěte, nastíníme některé zvláštnosti dětské hry u osob s PAS. Mezi typy her a k nim přiřazené aktivity dětí s PAS patří:

autostimulační sluchová hra - dítě je velmi zaujato zvukovými předměty, má tendenci opakovat některý zvuk či slovo autostimulační zraková hra - dítě upřednostňuje zrakové podněty, je fascinováno třpytivými obrázky, prací světla a stínu, opakujícími se pohyby (např. rotace pračky) a dovede je sledovat extrémně dlouhý čas autostimulační vestibulokochleární hra - více než 50% dětí s PAS vyhledává zábavu na houpačkách a kolotočích, některé děti se dlouhý čas dovedou zabavit i obyčejným pobíháním do kolečka manipulační hra - u dětí velmi oblíbená, využívají zrakovou i sluchovou stimulaci, patří zde prohlížení a zkoumání

hračky, bouchání a házení s ní vztahová hra - do této kategorie patří řazení předmětů, ukládání, přesypávání, tyto aktivity u dětí s PAS trvají nepřiměřeně dlouho, dítě se nenechá vyrušit funkční hra - jde o nápodobu denních aktivit, tento typ hry není dětem s PAS vlastní, tímto způsobem se dítě zabaví jen když se mu chce a má dobrou náladu, většinou musí být k takovéto aktivitě vybídnut abstraktně vizuální hra - u dětí s PAS oblíbené aktivity jako skládačky, hlavolamy, puzzle, děti při nich nejsou vystaveny komunikačním a sociálním dovednostem konstrukční hra - využívá stavebnice, mozaiky, tyto činnosti se u dětí s PAS objevují později než u intaktní populace, dovedou se jí zabavit na delší čas, ale hrají si jen o samotě bez spolupráce kamarádů lokomoční a motorické hry - jsou propojeny se sportovními aktivitami jako je běh, skoky, lezení, tanec, jízda na kole, kotouly, přemety, děti s autistickou poruchou bývají v oblasti hrubé motoriky a lokomoce částečně neobratné, nemusí to však být pravidlo fyzické hry - mezi fyzické činnosti můžeme zařadit zápasení, lechtání, schovávání, jsou to jedny z mála interaktivních her, do kterých se děti s PAS zapojují, pokud nemají odpor k dotykům a tělesné blízkosti výtvarná hra - jedná se o činnosti rozvíjející jemnou motoriku a představivost – kreslení, malování, stříhání, lepení, mezi osobami s autistickou poruchou jsou v této oblasti dva tábory, v jednom jsou lidé, kteří mají k výtvarným činnostem negativní vztah – zmiňované aktivity je nebaví a nevyhledávají je, druhá skupina je výtvarnými činnostmi nadšená a kreslením vyplňuje veškerý volný čas předstírací, interakční hra - jde o hry „jako že...“, takováto hra je postavena na představivosti, proto dělá dětem s PAS nesmírné obtíže a oni ji nevyhledávají napodobivá hra - do této skupiny patří celá řada her buď fantazijně, realisticky či sociálně zaměřených, u dětí intaktních jsou tyto hry oblíbené, děti s PAS je však většinou nevyhledávají, souvisí to s nedostatečným vývojem nápodoby soutěživá hra - „kdo vyhraje“, děti s PAS těmto druhům her nerozumí, nejsou proto dostatečně motivovány, objevují se však výjimky, které přijmou pravidlo o nutnosti zvítězit, i ty však mohou mít problém pokud nezvítězí, velmi často se pak projevují záchvatem vzteku, agresivním až destruktivním chováním stolní hra - klasické hry typu pexeso, karty, Člověče, nezlob se, děti s PAS se k těmto hrám dostávají později než ostatní, potřebují více času na vysvětlení, často není pochopen princip hry a je třeba motivovat dítě drobnou odměnou, jako vždy i tady platí výjimky, že existují děti s PAS, které jsou v dámě či šachách „neporazitelní“ kolektivní hra - patří zde celá řada her s jednoduššími i složitými pravidly, pro většinu dětí s PAS jsou tyto hry velmi náročné, reakce na ně jsou různé: někteří z těchto aktivit unikají, jiní se projevují ve hře agresivně a někteří urputně lpí na dodržování pravidel sběratelská hra - sbírání kartiček, známek, módních výstřelků, některé

děti s PAS mají ke sbírání velmi kladný vztah, dokonce vytvářejí sbírky i z klacíků či odpadků intelektuální zájmy - tato oblast se v souvislosti s PAS vztahuje zejména na osoby s vysoce funkčním autismem a Aspergerovým syndromem, některé děti mají vyhraněné zájmy neodpovídající jejich mentálnímu věku, vybrané oblasti věnují veškerý svůj volný čas a tak mají velmi podrobné znalosti z upřednostňovaného vědního oboru. (Thorová, 2006)

Úspěšnost hry je závislá na dodržení určitých zásad. Především je třeba mít nachystané pomůcky a vše, co bude ke hře potřeba, jasně určit herní prostor, srozumitelně sdělit pravidla a případně je doplnit vizuální podporou, mít připravenou konkrétní odměnu pro výherce, dát hře jasný časový rámeček a jak bylo zmiňováno výše, brát zřetel na individuální možnosti dítěte s PAS. (Moor, 2008)

Všechny tři oblasti triády: sociální chování, komunikace i představivost jsou u osob s PAS nějakým způsobem pozměněny nebo narušeny. Závažnost změny či poruchy je závislá na typu a míře postižení. Jak již bylo řečeno každá osoba s PAS je jedinečná a neopakovatelná. Přestože existují společné znaky pro tento druh postižení, nedají se šablonovitě přiřazovat jednotlivé symptomy k osobám, kterým byla diagnostikována některá z poruch autistického spektra. (Thorová, 2006)

1.2 Nespecifické rysy

U osob s PAS se kromě diagnostikované triády mohou objevit další příznaky. Mluvíme o tzv. nespecifických rysech. Thorová uvádí, že některé z nich se mohou vyskytnout až u dvou třetin lidí s prokázanou poruchou autistického spektra. Řadí se mezi ně:

1.2.1 Percepční poruchy

Vnímání u lidí s PAS se může lišit:

- způsobem vnímání
- intenzitou vnímání (hypersenzitivita nebo hyposenzitivita)
- výrazným zájmem o určité sensorické vjemy

Zrakové vnímání

U osob s PAS se objevuje odlišný způsob pozorování. Často sledují okolí vnějším koutkem oka. Obvyklé je také pozorování předmětů buď z velmi blízké nebo naopak daleké vzdálenosti.

Co se týká vnímání intenzity podnětů, je popsána u lidí s PAS zvýšená citlivost na blesk z fotoaparátu, prudké sluneční záření, zářivkové osvětlení, záření monitoru počítače nebo záření televizní obrazovky. Hypersenzitivita se může projevit i na výrazné oslňující

barvy. Jsou ale i osoby, které nereagují pružně na zrakové podněty. Některé děti mají tzv. tunelovité vidění umožňující velmi omezený úhel pohledu. Nedostatky ve zrakovém vnímání se odrážejí ve zhoršené prostorové orientaci daných osob.

Lidé s PAS mívají problémy s fixováním zraku na předměty, s kterými pracují a zároveň mohou ulpívat zrakem na předmětech, které je fascinují. Častým jevem je zaměření zraku na detaily. Jim věnují osoby s PAS velkou pozornost na úkor vnímání celku. Děti s autistickou poruchou někdy vyplňují čas pozorováním vlastních prstů nebo okolních předmětů a to i z různých úhlů pohledu. Předměty otáčejí, pozorují světlo a stín. (Thorová, 2006)

Sluchové vnímání

Sluchová percepce je u lidí s autistickými poruchami různorodá. Někdy nevnímají silné podněty a jindy zaregistrují velmi slabý zvuk. Jsou situace, kdy děti s PAS nesmí být rozptylovány více podněty, aby se soustředily na jeden hlasový stimul a jindy jsou přes množství zvuků schopni uslyšet nepodstatný hlasový vjem.

Hyposenzitivita ve sluchové rovině se může u osob s PAS projevit neadekvátní reakcí na běžné zvukové podněty. Například startující auto může vyvolat reakci strachu nebo domovní zvonek může spustit v takovém dítěti paniku. K utlumení hlasitých podnětů používají děti obranný mechanismus v podobě hučení či broukání. Část jedinců bývá naopak hyposenzitivní, takže nereagují na silné podněty jako tlesknutí, rozbité okno apod.

V rámci autostimulace je třeba uvést, že děti s PAS s oblibou opakují zvuky a hlasy, které je fascinují. Mohou to být různé televizní znělky či reklamy, ale i zvuky bzučáků, sirén nebo cinkání tramvají. (Thorová, 2006)

Chuťové vnímání

Oblast chuťové percepce lze také rozdělit na hyper a hypo citlivost vůči chuťovým podnětům. Pro osoby příliš citlivé je typická nadměrná vybíravost a odmítání jídla. Hypersenzitivní děti většinou přijímají plané, suché jídlo jako samotný chleba, brambory, rýži. Naproti tomu děti se sníženou citlivostí konzumují veškeré potraviny a často i nestravitelné předměty (gumu, mýdlo).

K autostimulaci v této oblasti patří olizování a vkládání do úst potravin i jiných předmětů. (Thorová, 2006)

Čichové vnímání

Rovněž čichové vnímání má u osob s PAS dvojí pól. Některé osoby jsou velmi citlivé na různé pachy. Příliš aromatizující mohou být parfémy, osvěžovače vzduchu, mycí a

dezinfekční prostředky. Reakcí citlivého jedince může být pocit na zvracení. Tuto oblast není dobré podceňovat, protože dítě, které je vystaveno nepříjemnému pachu, může reagovat problémovým chováním. Opakem přecitlivělosti na vůně je snížené vnímání pachů až úplná absence čichové percepce. Největším nebezpečím této poruchy je překračování únosných mezí v oblasti vlastní hygieny.

Autostimulace čichovými vjemy se projevuje očicháváním nejrůznějších předmětů (knížky, tužky, tašky). U dětí, které mají rádi vůně, je možné zařadit mezi výuku aromaterapie. (Thorová, 2006)

Vnímání hmatem

Rozměr haptické hypersenzitivity je u lidí s PAS spojen s příliš častými a nepředvídatelnými doteky. Dítě může mít nechuť až odpor k činnostem spojených s dotykem (stříhání vlasů, nehtů, mytí žínkou, utírání ručníkem). Některým předškolním dětem vadí i dotek oblečení a tudíž mají snahu se vysvlékat úplně ze všeho. Neschopnost vnímat předměty hmatem řadíme k haptické hyposenzitivitě. Je to jeden z projevů dyspraxie.

Vyhledávání a osahávání předmětů různých typů materiálů patří k haptickým autostimulačním činnostem. Některé děti vyhledávají tlak na povrch svého těla. Projevuje se to tím, že se například snaží vtěsnat mezi nábytek. (Thorová, 2006)

1.2.2 Vnitřní cití

Do této oblasti spadá vnímání chladu, tepla, hladu, žízně, ale i bolesti. U dětí s PAS bývá tato percepce často narušena. Zejména vnímání bolesti může být u dětí s autismem problematické. Hypersenzitivní jedinec bude silnou bolestí reagovat na sebemenší podnět. Na druhé straně osoba s velmi nízkým prahem bolesti se může pro svou „necitlivost“ ocitnout v situaci vlastního sebepoškozování. (Thorová, 2006)

1.2.3 Zvláštnosti v motorice

V průběhu vývoje dítěte s PAS se objevují potíže také v oblasti motoriky. V rámci hrubé motoriky to mohou být: zvýšené nebo snížené svalové napětí, poruchy koordinace pohybů, opožděný motorický vývoj. Časté jsou stereotypní pohyby (kývání trupem, poskakování nahoru a dolů, běhání do kruhu) pomoci nichž uvolňují osoby s PAS napětí a úzkost. K stereotypním pohybům lze přiřadit i pohyby, které mají sebepoškozující charakter (rozdírání kůže, bouchání hlavou do okolních předmětů, údery rukama do vlastního těla). Pohybová aktivita u osob s autismem se může ubírat cestou pasivity nebo aktivity. Aktivní typ je charakteristický svou impulzivitou, prudkými pohyby. Typická je zbrkllost,

netrpělivost a zároveň nepřesnost a chybovost pohybů. Jemná motorika má u osob s PAS také svá úskalí. Patří mezi ně, že dítě odmítá kreslit, vývoj kresby bývá nerovnoměrný a opožděný, objevují se stereotypní pohyby (poklepávání, třepání rukou, vkládání předmětů do úst). Ve školním prostředí se přidávají obtíže s psaním, objevují se dysgrafické potíže, žáci s PAS mají problémy s celkovou úpravou. (Thorová, 2006)

1.2.4 Emoční reaktivita

Děti s PAS zejména v prvních letech svého života neprojevují příliš své emoce. Reakce přicházejí převážně na příjemné nebo nepříjemné podněty. Odpovědí na přerušení činnosti či nevyhovění požadavku bývá vzdor vyústěný do agrese nebo emočního výbuchu. U osob s autistickou poruchou bývá popisována emoční labilita, která se projevuje střídáním nálad. Zejména při únavě nebo zátěži se citová nevyváženost projeví. Na jedné straně to mohou být záchvaty smíchu na straně druhé výbuchy vzteku. Zde se jedná o hypersenzitivní prožívání, Řada dětí se ale chová i bez emočně, nevyjadřují své city a výrazově i jednáním působí pasivně, což je výsledek hyposenzitivity. Do emočního prožívání patří i úzkost. Úzkostné stavy se dělí do pěti skupin: specifické strachy – ze psů, z vrtačky, z papírových ubrousků; trvalé úzkosti – z nemoci, ze smrti, z nejistot; panické reakce – odpovědi na silný podnět; sociální fobie – strachy z lidí; separační úzkosti – spojené s fixací na jednu osobu, u dětí s PAS časté, brání přizpůsobování jinému prostředí. (Thorová, 2006)

1.2.5 Adaptabilita

Je schopnost přizpůsobit se změnám. U lidí s PAS je adaptabilita vždy narušena. Problémy s přizpůsobením se objevují v určitých situacích. Především se jedná o chvíli přerušení či narušení probíhající činnosti - hry, rituálu, jídla, spánku. Dalším kritickým momentem je změna prostředí - přestěhování nábytku, jiné uspořádání ve skříni, záměny poliček. Velmi negativně mohou reagovat osoby s PAS na „nové tváře“ - změna učitele, příchod nového spolužáka. Problematickou oblastí vzhledem k adaptabilitě je i zařazování do kolektivní práce. Většinou odmítá spolupráci s ignorací zadání. Ke kooperaci se staví negativisticky. Rozdíly mezi přizpůsobováním mohou být značné. Většina těchto potíží pramení z nejistoty, proto je dobré poskytnout dětem s PAS bezpečí v podobě pravidelných rituálů, dodržování nastavených pravidel, zachovávání řádu a struktury. (Thorová, 2006)

1.2.6 Problémy v chování

U jedinců s PAS je možné zaznamenat také celou řadu poruch v chování, které ale nepatří mezi zásadní symptomy. To, jak se poruchy chování projevují, závisí na závažnosti postižení, na osobnosti dítěte a na prostředí, které na dítě působí. Často je problematické chování důsledkem odlišností ve vnímání, komunikační nedostatečnosti, emoční nevyváženosti a nevhodného vlivu okolí. Velký podíl na maladaptivním chování jedinců s PAS mají události, které vyvolávají stres a úzkost. K poruchám chování řadíme: stereotypní jednání, agresivní a destruktivní projevy, sebepoškozovací aktivity. K poruchám chování lze připojit problémy s jídlem. Není ojedinělé, že děti s PAS si vybírají v jídle. Požadují například jídlo určité barvy nebo struktury. Objevují se také rituály spojené s příjmem potravy. Opakem bývá popsaná nenasytost, která se řeší zajištěním potravin. Další komplikací autistické poruchy může být nedostatečná vůle = abulie, při které chybí danému jedinci energie k jakékoliv činnosti. U osob s PAS se také objevují potíže se spánkem. Nejde většinou o nespavost, ale spíše o brzké vstávání, pozdní usínání či noční můry. (Eric Schopler, 1999) Poslední zmíněnou oblastí je sexuální chování. Vzhledem k tomu, že sexualita se prolíná se sociálním chováním, je zřejmé, že pro osoby s PAS to bude problémová oblast. U lidí s PAS se můžeme setkat s těmito sexuálními problémy: vlastní osahávání a očichávání intimních částí těla, obnažování na veřejnosti, nadměrná masturbace, nerozlišování intimní a veřejné sféry, neschopnost navázání partnerského vztahu, nevhodné vyjadřování o intimních věcech, nepochopení sociální situace ve věcech sexuality, nepřiměřený fyzický kontakt. (Thorová, 2006)

Pro zvládnutí problémového chování je nutné učit jedince s PAS seberegulaci. Jedním z terapeutických postupů je sebemonitorování. Při něm se jedinec s PAS za pomoci terapeuta učí v první řadě označit problémové chování, pak nacvičit správný vzorec jednání, zafixovat ho a nakonec aplikovat do různých situací. (Schopler a Mesibov, 1997)

1.3 Atypický autismus

„Atypický autismus je označení pro diagnózu, při níž nebývají zcela naplněna diagnostická kritéria závazná pro dětský autismus, ačkoli abnormní vývoj je zaznamenán ve všech oblastech diagnostické triády – tedy v oblasti sociálního chování, komunikace a představitosti. Sociální dovednosti u osob s atypickým autismem bývají méně narušeny, než tomu bývá u dětského autismu, u některých dětí nejsou přítomny stereotypní zájmy či pohybové stereotypie. Vzhledem k lepší kvalitě sociálně komunikačního kontaktu bývají tyto

děti často diagnostikovány v pozdějším věku, často také při odborném vyšetření obdrží jinou diagnózu (např. ADHD, vývojová dysfázie, sémanticko-pragmatická porucha řeči), případně jsou projevy v chování dítěte vágně označovány jako autistické rysy.“ říká (Kendíková, 2016).

Atypický autismus se diagnostikuje v těchto případech:

- první příznaky poruchy byly objeveny až po třetím roce života
- abnormní vývoj je prokázán ve všech třech oblastech triády
- jedna z oblastí diagnostické triády není primárně a výrazně narušena
- autistické chování se přidružuje k těžké a hluboké mentální retardaci

Atypický autismus nemá jasně dané hranice a dosud není přesně definován. Určení atypického autismu je dáno, co nejlepším odhadem a osobním posouzením diagnostika. Charakteristické pro tento druh PAS jsou obtíže v navazování vztahů s vrstevníky a značná hypersenzitivita na vnější podněty. (Thorová, 2006)

2 Strukturované učení

„Strukturované učení je možné charakterizovat jako ucelený, speciálněpedagogický přístup, uzpůsobený specifickým potřebám a stylu učení osob s poruchou autistického spektra.“ uvádí (Tuckermann, Haußler, Lausmann, 2014). Strukturované učení je metodika výchovy a vzdělávání lidí s autismem, která vychází z TEACCH programu a Loovasovy intervenční terapie. Tyto přístupy jsou postaveny na behaviorální a kognitivně-behaviorální intervenci. Pilířem metodiky je teorie učení a chování. Behaviorální intervence se zabývá vnějšími podmínkami, které ovlivňují učení a chování jedince a kognitivně-behaviorální přístup bere na zřetel také vnitřní podmínky učení a chování, mezi něž patří změna myšlení dané osoby. Používání těchto přístupů je ovlivněno mnoha faktory. Důležitý je stupeň mentálního postižení, množství a míra příznaků PAS, osobnost jedince i vnější podmínky. Strukturované učení zohledňuje všechny tyto činitele. (Čadilová, Žampachová, 2008)

2.1 Principy strukturovaného učení

Cílem metody strukturovaného učení je rozvíjet silné stránky osob s PAS a odstraňovat nedostatky, které toto postižení přináší. K mírnění obtíží, mezi nimiž dominuje neschopnost porozumět pokynům, problémy v orientaci a samostatném jednání, má přispět využívání principů strukturovaného učení. Radíme mezi ně: individuální přístup k jedinci s PAS, strukturalizaci prostoru a činností a vizuální podporu. (Čadilová, Žampachová, 2008)

2.1.1 Individualizace

Poruchy autistického spektra se projevují širokou škálou symptomů a obsahují v sobě více různorodých diagnóz. Je tedy zřejmé, že u jednotlivých osob s PAS se mohou objevit odlišné příznaky či projevy dle typu a stupně postižení. To je zásadní důvod proč patří individuální přístup k hlavním principům strukturovaného učení. Nemůžeme stejné metody a postupy používat u dětí, které mají opačné potíže nebo odlišné projevy chování. Individuální přístup je při výchově a vzdělávání dětí s PAS nezbytný. Kromě vhodné volby výukových metod je důležité individuálně, dle toho, kterého jedince, řešit na míru i motivační prostředky, druh komunikace, úpravu pracovního místa či způsob hodnocení. Vzhledem k zaměřenosti osob s PAS na detaily je nutné této oblasti věnovat zvýšenou pozornost. Nelze podceňovat význam oblíbených předmětů, barevného značení, zajetých rituálů při vzdělávacím procesu. Akceptováním zvyklostí daného jedince se lze vyhnout problematickému chování a napomoci úspěšné intervenci. Ve školské praxi zajišťuje princip individualizace plán pedagogické

podpory a individuální vzdělávací plán. Oba jsou tvořeny pro konkrétního žáka. Plány obsahují jak projevy daného dítěte, tak i pedagogické přístupy k němu. (Čadilová, Žampachová, 2008)

2.1.2 Strukturalizace

Pro lepší orientaci v prostředí, v čase či v životních situacích si všichni vytváříme struktury. Členění nám poskytuje přehled a tím i jakýsi pocit jistoty. Máme-li uspořádané své místo, činnosti, tak se lépe vypořádáváme se změnami, které život přináší. Každý člověk se s „novotami“ vyrovnává po svém. Někdo se na nové adaptuje bez obtíží, jinému přinášejí změny menší či větší problém. Většina osob s PAS se problematicky vyrovnává s jakoukoliv změnou. Vybočení ze známého prostoru a zaběhnutých činností navozuje u lidí s PAS stres, který se může projevit poruchami chování. Častou odezvou bývá vzdor, agrese nebo naopak apatie, rezignace. Dalším nutným principem strukturovaného učení je tedy členění prostoru a pracovního místa, členění času a rozvrstvení činností. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Struktura prostoru

Dnešní společnost je zvyklá stále něco měnit, nově uspořádávat - „uložit to prostě nějak jinak.“ Pro osoby s PAS je stále se měnící prostředí rušivé. Nedokáží se orientovat a předvídat, kde se bude konat jaká činnost. Touto skutečností bývají frustrováni a to se odráží i na jejich nedostatečném výkonu. Důsledkem bývají, jak již bylo uvedeno, poruchy chování a časté podceňování. Na místě je tedy dětem s PAS připravit jasné a přehledné prostředí, kde je zřejmé k čemu který prostor slouží. Správně strukturované prostředí vede k rychlejší adaptaci a větší samostatnosti jedinců s PAS. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Struktura pracovního místa

Jak bylo uvedeno, děti s PAS potřebují podporu při orientaci v prostoru. Oporou je jim zřetelné členění místa. K dobrému školnímu výkonu pak napomáhá i struktura pracovní plochy. Možností jak uzpůsobit dětem s PAS pracovní prostředí je mnoho. Členění je závislé na závažnosti poruchy a také na tom, zda PAS provází mentální postižení. V případě mentálního postižení je nutné zohlednit stupeň postižení. Obecně však lze říci, že se při uspořádávání místa řídíme pravidlem, které je podmíněno sociokulturním vývojem. Děti by při plnění úkolů měly postupovat zleva doprava a shora dolů. Stůl či plocha se většinou dělí na tři části. Vlevo je prostor, kde se shromažďují činnosti čekající na splnění. Místo ve středu je určeno k samotné aktivitě. Na pravé straně stolu zůstávají vyřešené úkoly. Pro žáky s lehčími formami PAS např. stačí rozdělit lavici barevnou lepící páskou. Jindy je možné využít pořadačů či zásuvek po levé a pravé straně stolu. Dnes se již nelpí na tom, aby dítě

s PAS mělo svůj vyhrazený prostor ve stylu uzavřeného boxu, ale u některých kombinovaných poruch se stále považuje za vhodné pracovní prostředí. Jedná se o žáky s PAS, kteří navíc trpí poruchou pozornosti nebo se k závažné autistické poruše připojil těžký stupeň mentálního postižení. Při vytváření pracovního prostoru je potřebné pamatovat na místo pro dospělého, pokud nám ovšem nejde o nácvik k samostatnosti. Učitel či asistent pedagoga může sedět přímo naproti dítěti s PAS. Je však zapotřebí počítat i s tím, že ne každé dítě s PAS je schopné přijímat pomoc někoho, kdo je přímo proti němu. Z tohoto důvodu je optimální zálohová varianta – možný přístup dospělého z boku nebo zezadu. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Struktura času

Každý člověk se potřebuje orientovat v čase. Plánujeme a domlouváme co a kdy budeme dělat. Zaznamenáváme si to do diářů a kalendářů. Pro děti s PAS jsou to také důležité informace. Bohužel často užíváme abstraktních pojmů, pod kterými si tyto děti nedovedou vytvořit představu, kdy to bude: „za chvíli, potom, odpoledne, zítra...“. Dítěti s autismem nestačí nepřesné verbální pokyny, kterým nerozumí. Potřebuje viditelnou strukturu, která mu bude jasná. K tomu slouží denní režimy, které mohou být nástěnné nebo přenosné. Režimy zobrazují denní činnosti, tak jak následují po sobě. Dítě na nich jasně vidí, co bude dělat a kdy to bude dělat. Jako u předešlých členění: prostoru a pracovního místa je i u strukturování času nutno individuálně přihlížet ke schopnostem a možnostem jedince, kterému má rozvrstvení sloužit. Důležité je, aby osoba, pro kterou je denní režim vytvářen, sdělovaným informacím rozuměla a dokázala se podle nich řídit. Aktivnímu používání denních režimů předchází nácvik. Při něm si dítě osvojuje potřebné návyky a pedagog zjišťuje účinnost či případné nedostatky.

Je několik důvodů proč dítě není schopno používat denní režim. Může to být způsobeno těmito faktory: - dítě nerozumí používaným symbolům; - denní režim je nastaven na dlouhou dobu, ve které se dítě již neorientuje; - nedostatek informací, co dítě v průběhu dne čeká; - nevhodné umístění denního režimu; - malá vizuální podpora; - nevhodně nastavený systém obsluhy; - nedodržení denního režimu z vnějších příčin → vyvolá v dítěti chaos; - přecitlivělost dítěte na denní režim → připadá mu infantilní. Pokud se dítě naučí využívat aktivně denní režim je možné pracovat i s dlouhodobými režimy (týdenní či měsíční). Zde jsou pro dítě zařazeny mimořádné akce např. výlet, škola v přírodě, lyžařský kurz, prázdniny). Dlouhodobější režimy mají podobu kalendáře a ve škole slouží jako doplněk rozvrhu hodin. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Struktura činností

Dalo by se říci, že struktura činnosti je takový pracovní návod. Každopádně členění činností odpovídá dětem na otázky: „Jak to mám udělat?“ a „Jak dlouho to bude trvat?“ I zde platí ustálené pravidlo, že při plnění úkolů postupujeme zleva doprava a shora dolů. Existuje více typů strukturovaných úloh. Mohou to být krabicové úlohy, úlohy v deskách, úlohy v pořadačích, sešity a pracovní listy. Strukturované úlohy jsou používány k ověření znalostí. Jsou tedy určeny k samostatné práci. Z tohoto důvodu je nezbytné, aby jednotlivé úkoly odpovídaly vývojovým možnostem a schopnostem dítěte. Dítě musí strukturované úlohy zvládnout bez pomoci dospělého, proto je nutné, aby byly předem dostatečně procvičeny. (Čadilová, Žampachová, 2008)

2.1.3 Vizualizace

Sdělování informací pomocí symbolů a obrázků je v našem multikulturním světě jednou z osvědčených možností. Symboly jsou často pro nás srozumitelnější než jiné druhy komunikace. Zcela jistě jsou znaky a obrázky podporou pro osoby s PAS. Díky symbolům se daří lidem s poruchou autistického spektra lépe orientovat jak v prostoru, tak i v čase a jednotlivých činnostech. Výhody vizuální podpory u lidí s PAS spočívají v tom, že dobře udržuje informace, je srozumitelná, doplňuje verbální sdělení, pomáhá porozumět změně a rozvíjí samostatnost jedince s postižením. I v rámci vizualizace je nutné zachovat individuální přístup k jedinci s PAS. Je třeba upravit vizuální podporu dle potřeb a možností dané osoby. Speciální přístup potřebují např. lidé, kterým se k PAS připojuje ještě těžké zrakové postižení. U lidí s takto kombinovaným postižením se využívá tzv. haptická vizualizace. Struktura a vizuální podpora jsou dva pilíře, o které se lidé s PAS mohou opřít. Nestojí nikdy odděleně. Jsou spolu propojené a vzájemně se ovlivňují. Vizuální podporu můžeme uplatnit v členění prostoru prostřednictvím barevných pásek, nátěrů, ale i použitím skříněk nebo poliček. (Drápela, 2013)

Vizualizace může vhodně doplnit i strukturu času. Symboly je vždy nutné volit podle úrovně porozumění. U menších dětí je možné vizualizovat čas pomocí předmětů. Dětem s vyšším stupněm porozumění pak postupně předkládáme – barevné fotografie – černobílé fotografie – barevné obrázky – černobílé obrázky – kontury a symboly – slova. Bez vizualizace se neobejde ani procesuální schéma. Vizuální podpora v rámci pracovní činnosti musí být srozumitelná a musí odpovídat na otázky: Kde? - místo pracovní činnosti (mělo by být v denním režimu) Kdy? - čas, kdy se bude aktivita konat (nalezneme také

v denním režimu) Jak? - postup činnosti (součást procesuálního schématu) Jak dlouho? - časová dotace úkolu (určuje procesuální schéma) Znovu je třeba připomenout, že i při vizualizaci pracovní činnosti je nutné zohledňovat potřeby, možnosti a schopnosti dítěte s PAS. Schématu činností musí jedinec s autismem porozumět a pak ho i aktivně při své práci používat. Podobně jako u vizualizace času lze dělit procesuální schémata na předmětová, obrazová a psaná. Formu volíme dle úrovně porozumění. (Čadilová, Žampachová, 2008)

2.2 Motivace

„Člověk je průběžně motivován k dosahování odměn a vyhýbání se trestům.“ (Nakonečný, 1996) Co je to vlastně motivace? Jde o psychickou mocninu, která startuje myšlenkové i pohybové systémy, udržuje systém učení, aktivizuje chování a jednání, které nám pomáhá dosáhnout cíle. V rámci výchovy a vzdělávání hraje motivace významnou roli a to jak u dětí intaktních, tak i u dětí s PAS. Snahou každého pedagoga je najít pro konkrétní dítě nějaký motivační podnět a postupně vytvořit motivační systém, který by „padl na míru“. Většinu dětí a to nejen s PAS zajímá PROČ se má právě toto učit? Zde je na místě srozumitelně odpovědět. Pokud je cíl žáka vzdálený, je třeba cestu k němu rozdělit na menší celky a dítěti tuto skutečnost jasně předestřít. Někdy ovšem nestačí, že dítě rozumově pochopí důležitost učiva, ale potřebuje se k dosažení cíle nadchnout – získat o věc zájem. Je na učiteli, aby volil takové formy a prostředky výuky, které dítě zaujmou. Přínosem motivace bývá v rámci vzdělávání také dítěti daná možnost spolurozhodovat nebo alespoň si volit z možností. Pokud se u dětí s PAS nastolí správná motivace, dokáže se ve většině situací předejít problémovému chování. Na paměti je třeba mít, že účinnější je pozitivní než negativní motivace. Vhodně zvolená motivace je zárukou aktivního přístupu žáka k činnosti a navíc ovlivňuje jeho chování správným směrem. (Čadilová, Žampachová, 2008)

2.2.1 Formy odměňování

Jak již bylo řečeno, děti se lépe a efektivněji učí a pracují, pokud znají cíl svého snažení. Už u velmi malých dětí slyšíme otázku: „Co dostanu, když to udělám?“ Malému školákovi většinou stačí jako pozitivní hodnocení dobrá známka nebo pochvala. Není tomu tak u dětí s PAS. Známkou je pro ně často abstraktní pojem, který je navíc s výslednou známkou na vysvědčení velmi vzdálený. Bohužel i pochvala či sociální uznání je pro většinu dětí s PAS nedostačující odměna. Často takové ocenění nevnímají nebo je jim lhostejné. Může se dokonce stát, že „kompliment“ vyvolá v dítěti s PAS vzdor. To je signál, že dítě neporozumělo slovnímu hodnocení. Je zřejmé, že žákům s PAS je nutné nastavit jiný systém

odměňování, který bude přizpůsoben jejich vnímání a potřebám. Mezi formy odměňování patří:

materiální odměna: většinou se jedná o nějakou sladkost nebo drobné předměty. Tento způsob odměny je řazen k nejnižšímu stupni motivace.

činnostní odměna: zde patří umožnění oblíbené činnosti (hry, práce na PC, poslech hudby). Odměňovat aktivitou je vyšší forma motivace.

sociální odměna: jde o slovní pochvalu či ocenění. Pro děti s PAS není tento způsob ohodnocení příliš účinný, protože mu nerozumí. Přestože je pochvala nevyšší motivační formou, u dětí s PAS je vhodné ji doplnit buď materiální nebo činnostní formou. (Čadilová, Žampachová, 2008)

2.2.2 Způsob odměňování

Udílení pochvaly má své zásady. Především musí dítě s PAS porozumět tomu, co má dělat a k jakému závěru má dojít. Hodnocení by mělo mít svá pravidla, podle nichž se řídí všichni, kteří jsou součástí výchovně vzdělávacího procesu. (Schopler, 1998) Pochvala, kterou použijeme musí být konkrétní, to znamená, že vysvětluje, za co je žák oceněn. Nejsou tedy vhodné komplimenty typu: „Jsi šikovný!; To je skvělé!“. Také volíme vhodné komunikační prostředky srozumitelné dítěti s PAS. Kromě slovního projevu můžeme použít gesta a znaky. Odměnu je třeba zařadit do pracovního schématu popřípadě do denního režimu. Hodnocení se provádí ihned po ukončení činnosti nebo po splnění několika činností. U dětí s PAS je jako velmi účinný způsob odměňování popsán tzv. žetonový systém. Dítě dostává za splnění menšího úkolu žeton či obrázek. Při nasbírání více žetonů (vše je stanoveno předem) může žetony zaměnit za materiální nebo činnostní odměnu. Zařazení žetonového systému je ovlivněno úrovní porozumění a pozornosti dítěte s PAS a také stavem jeho mentální úrovně. Mezi výhody žetonového systému patří: - motivace má pro dítě vizuální podobu - dítě průběžně sleduje svůj pracovní plán a jeho naplňování - dítě může předvídat, kdy odměnu získá - u žáka se zvyšuje samostatnost a přizpůsobivost. (Čadilová, Žampachová, 2008)

2.2.3 Cíle odměňování

Jak naznačují výhody žetonového systému, cílem tohoto způsobu odměňování je: - udržet žáka u činnosti po určitou dobu; - naučit dítě trpělivému vyčkání na odměnu; - vést žáka k postupné orientaci v čase; - posílit přijatelné chování žáka; - rozvíjet u dítěte co největší samostatnost a tím i sebedůvěru; - zvyšovat odolnost dítěte vůči zátěži přikládáním nových úkolů. Je důležité mít na mysli, že u dětí s autismem má motivace a systém odměňování zásadní vliv ve výchovně vzdělávacím procesu. Proto je nutné nepodceňovat tuto oblast a věnovat ji náležitou pozornost. Velmi přínosná bývá v tomto směru otevřená spolupráce školy s rodinou. Ku prospěchu dětí s PAS je vzájemné informování a obohacování pedagogů a rodičů a samozřejmě i jednotně nastavený motivační systém. (Čadilová, Žampachová, 2008)

2.3 Metody používané v rámci strukturovaného učení

Metody ve speciální pedagogice jsou přístupy a postupy, kterými chceme dosáhnout rozvoje dítěte s postižením, a to v co největší míře. V tomto ohledu je třeba říci, že volba metody je vždy závislá na vývojové úrovni dítěte, na typu a závažnosti postižení a případně na přítomnosti jiné poruchy. Metod, které se používají v rámci strukturovaného učení je celá řada, nejsou však v literatuře zcela komplexně popsány. Ani tato práce si nebere za cíl vyjmenovat všechny metody, které využívá strukturované učení, ale pouze nastíní některé z nich, tak jak je popisují Čadilová, Žampachová, 2008).

Metoda přiměřenosti

Vývoj dítěte s PAS bývá na rozdíl od intaktních dětí většinou velmi nerovnoměrný. Metoda přiměřenosti bere na zřetel silné i slabé stránky jedince a respektuje odlišnosti spojené s postižením. Přiměřenost spočívá v tom, že se dítě učí dovednostem, které jsou zvládnutelné pro jeho vývojovou úroveň. U dětí s PAS je potřeba přihlížet také na zvláštnosti, které mohou dosažený mentální věk nepříznivě ovlivnit (ulpívání, apatie, stereotypie). Pozastavit nebo komplikovat nácvik nějaké činnosti mohou i nezvládnuté úkony předešlých vývojových období např. dítě, které nezvládá samostatný sed se těžko naučí pít z hrníčku. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Metoda postupných kroků

Strukturované učení tuto metodu hojně využívá. Jde vlastně o rozvrstvení úkolu na jednotlivé kroky. K danému cíli se jde po dílčích úsecích. Učitel musí jasně rozpracovat

jednotlivé etapy, tak aby dítě vidělo, čeho má na daném úseku dosáhnout. Ze strany pedagoga je třeba mít precizně připravený plán a opět respektovat vývojovou úroveň a možnosti dítěte. Výhoda této metody spočívá v jednoduchém vyhodnocování z pozice učitele a častější završení aktivity s nárokem na odměnu ze strany žáka. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Metoda zpevnování

Tato metoda je často propojována s odměnou a to materiální, činnostní nebo sociální. Jde o upevnění získané dovednosti. Postup zpevnování se využívá buď při samotném nácviku dovedností, nebo po ukončení určité etapy nácviku. Dítě má zažít pocit, že něco zvládlo, proto je dobré ocenit a zároveň namotivovat k zopakování dané činnosti. Druhy odměn je možno kombinovat. Pozitivní zakončení upevnování dává příslib budoucí snaze žáka. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Metoda modelování

Modelování se využívá pro získání nových dovedností, které nejsou jednoduché. Ruku v ruce tedy musí probíhat učení zároveň s upevněním nové činnosti. Učitel má rozfázovaný nácvik tak, aby se postupným vrstvením procvičovaných novot dostalo každé dítě úspěšně k cíli. Výhodou modelování může být snížení rizika neúspěšnosti při učení se obtížné aktivitě. Pro žáka je pak motivačním momentem zvládnutí každého nového úseku, které může být ze strany pedagoga pozitivně oceněno. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Metoda nápovědy a vedení

Touto metodou je možné pomáhat dětem zvládnout nové úkoly. Druhy podpory mohou být rozmanité. Vždy se jedná o záměrné aktivní stimulování žáka učitelem. Pedagog může svou pomoc žákovi prokázat rozmanitě. Někdy stačí vyjádřit potřebné postojem nebo gesty. Jindy napoví učitel pohledem nebo výrazem tváře. Ku pomoci mohou být dětem také slova, obrázky, předměty či zvuky. Pokud je nápověda vhodně a v pravý čas podána, zvyšuje se pravděpodobnost na očekávané splnění úkolu. Tento druh pomoci má být pedagogem poskytován vědomě a s rozvahou. Radit je určitě dobré tam, kde by dítě bez pomoci dlouhodobě nezažilo úspěch. Na druhou stranu není možné poskytovat nápovědy neustále, abychom u dítěte nepodporovali pasivitu. Mohlo by dojít k omezení samostatnosti žáka a to by bylo kontraproduktivní. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Metoda vysvětlování

Vzhledem k tomu, že PAS jsou ve velké míře doprovázeny poruchami komunikace, není vysvětlování upřednostňovanou metodou. Tento přístup je využitelný pouze u dětí, které rozumí mluvenému slovu. Pokud pedagog zvolí zmiňovanou metodu, je nezbytné, aby používal výrazy, kterým dítě rozumí a bude schopné podle nich jednat. Svůj verbální projev může učitel obohatit názornými vizuálními doplňky. Dle úrovně porozumění to mohou být skutečné předměty, miniatury, barevné a černobílé fotografie, obrázky, symboly, znaky a případně i psaná slova. Důležité je při této metodě ověřovat u žáka míru pochopení. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Metoda napodobování

Podobně jako u předchozí metody nelze postup napodobování využívat u všech dětí s PAS. Někteří jedinci s PAS mají problémy s komunikací a pro některé je nesnadná nápodoba. Možnosti uplatnění tohoto přístupu budou záviset na osobnosti jedince, na úrovni sociální interakce a také na přidružených postiženích. Obecně lze říci, že největšího uplatnění dosahuje jednoduchá motorická nápodoba. Samozřejmě ale záleží na motorické úrovni žáka a také na tom, zda není přítomna pohybová porucha. Podstatou metody je demonstrace činnosti učitelem a následně aktivní odpověď žáka – zopakování předvedeného úkolu. Učitel zaujímá čelní postoj k žákovi a to buď ve stoje, nebo vsedě. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Metoda povzbuzování

Povzbuzování je úzce spojeno s motivací a s odměňováním. Je to postup, který má jedince aktivovat k činnosti. Formy povzbuzení jsou pestré. Mají vést k úspěšnému plnění úkolu. Učitel využívá k povzbuzení verbální (slovní) i neverbální prostředky. Mezi neverbální prostředky se řadí úsměv, gesta, pohlazení či drobná odměna. Povzbuzování jako výchovná metoda klade na pedagoga určité nároky. Především je to znalost dítěte. Učitel by měl vědět, která forma povzbuzení danému žákovi prospěje a povede ho k dosažení cíle. Pedagogovi by neměla chybět schopnost reagovat na změny a vývoj žáka. Jen tak dokáže v proměnách času volit vhodné formy povzbuzení. V neposlední řadě nesmí učitel postrádat cit, který mu signalizuje, kdy je povzbuzení vhodné a kdy už přerůstá v nepřiměřené naléhání na dítě. Vyvaruje se tím žakových úzkostí a stresů. Metoda povzbuzování se většinou nepoužívá samostatně, ale v kombinaci s jinými přístupy.

Tento stručný přehled některých metod nepostihuje přístupy strukturovaného učení v celé šíři. Postupů je velké množství. Uvedený vzorek ale poukazuje na to, že jednotlivé

metody nestojí samy o sobě. Většina pedagogů propojuje různé přístupy, aby co nejlépe sloužily ve výchově a vzdělávání k rozvoji dětí s PAS. (Čadilová, Žampachová, 2008)

3 Asistent pedagoga

„Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, zaměstnanec školy nebo školského zařízení, jehož činnosti a statut jsou definovány v platné legislativě,“ říká (Kendíková, 2016) Na asistenta pedagoga můžeme nahlížet jako na pedagogickou profesi a zároveň ho můžeme vnímat jako jedno z podpůrných opatření, sloužících ke vzdělávání jedinců se speciálně vzdělávacími potřebami. Metodicky vede asistenta pedagoga učitel. Odbornou pomoc a podporu lze získat také od poradenských pracovníků školy či školského zařízení. Jmenovitě jsou to: výchovný poradce, speciální pedagog, školní psycholog případně metodik prevence. Asistent pedagoga může také využívat poradenských služeb speciálně pedagogického centra a pedagogicko-psychologické poradny.

3.1 Zákonné vymezení

Pozice asistenta pedagoga je vymezena platnou legislativou. Školský zákon č.561/2004 Sb. uvádí, že mezi podpůrná opatření patří využití asistenta pedagoga. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících určuje odbornou způsobilost asistenta pedagoga. Ve vyhlášce č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků jsou stanoveny studijní požadavky pro statut asistenta pedagoga.

3.1.1 Odborná způsobilost

Legislativně je dáno, že asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, kde jsou vzděláváni žáci se speciálně vzdělávacími potřebami je absolvent střední, vyšší nebo vysoké školy v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd. Pozici asistenta pedagoga může vykonávat také absolvent střední, vyšší či vysoké školy jiného akreditovaného programu. V tomto případě však musí doplnit své vzdělání a to buď prostřednictvím studia pedagogiky, nebo v programu celoživotního vzdělávání zaměřeného na pedagogiku a třetí možností je speciální studium pro asistenta pedagoga. Kvalifikační přípravu na pozici asistenta pedagoga stanoví vyhláška č. 317/2005 Sb.: „§ 4 Studium pro asistenty pedagoga

(1) Studium pro asistenty pedagoga získává jeho absolvent znalosti a dovednosti v oblasti pedagogických věd, které jsou součástí jeho odborné kvalifikace.

(2) Studium se uskutečňuje v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v délce trvání nejméně 120 vyučovacích hodin.

(3) Studium se ukončuje závěrečnou zkouškou před komisí. Po jejím úspěšném složení získává absolvent osvědčení.“

3.1.2 Přímá a nepřímá činnost asistenta pedagoga

Dle legislativního vymezení patří k hlavním činnostem asistenta pedagoga tato přímá zapojení: - spolupráce s pedagogickými pracovníky školy při realizaci výchovně vzdělávacích činností, - komunikace s žáky a jejich zákonnými zástupci, - individuální podpora a pomoc žákům při adaptaci na školní prostředí, - pomoc žákům s přípravou na vyučování a práce s žáky v průběhu výuky, - nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebe obsluze a pohybu během vyučování.

K nepřímým výchovně vzdělávacím činnostem asistenta pedagoga, které slouží k podpoře žáků se SVP, určitě patří: - pomoc s přípravou a realizací pomůcek potřebných pro výuku; - zapojení se do vytvoření potřebných úprav prostředí; - předávání informací učitelům a pedagogickému týmu; - vedení písemných záznamů o poskytované formě podpory; - podpora při vytváření individuálně vzdělávacího plánu, motivačního a hodnotícího systému a pomoc s jejich dodržováním; - spolupráce s poradenskými pracovníky.

K naplňování výchovných a vzdělávacích cílů jistě napomáhá úzká spolupráce učitele s asistentem pedagoga. Učitel pravidelně informuje asistenta pedagoga o výukovém plánu, aby se mohl v součinnosti s učitelem připravit na vyučování. Asistent pedagoga zase poskytuje učitelům zpětnou vazbu o tom, jak žáci zvládají výuku, jak bylo učivo pochopeno, zda byl výklad srozumitelný, co žákům činí obtíže, v čem si nejsou jistí. Jak uvádí (Tuckerman, 2014): „, Asistent nenes žádnou zodpovědnost za vyučování, za úkoly a výběr vhodného obsahu učiva ani za to, zda žák prověřování učiva zvládne, ale stává se obhájcem zvláštních potřeb žáka.“ Asistent je tím, kdo napomáhá vytvořit podmínky, které budou odpovídat možnostem žáka se speciálně vzdělávacími potřebami.

3.1.3 Zřízení místa asistenta pedagoga

Funkce asistenta pedagoga je zřizována ředitelem školy. Ředitel žádá odbor školství příslušného KÚ o vytvoření místa asistenta pedagoga. Podkladem je mu vyjádření školského poradenského zařízení. To stanoví důvod vytvoření místa asistenta pedagoga a zároveň doporučuje náplň jeho práce. Doporučená náplň práce by měla korespondovat s podklady ke tvorbě individuálně vzdělávacího plánu pro žáka s SVP, pro kterého je místo asistenta pedagoga zřizováno. Po schválení místa asistenta pedagoga KÚ, ředitel školy, z pozice

zaměstnavatele, určí novému zaměstnanci náplň práce, výši úvazku a také platové zařazení. (Vzdělávání pedagogických pracovníků v problematice PAS, 2017)

3.2 Osobnostní předpoklady

Vzhledem k tomu, že asistent pedagoga je tím, kdo zpřístupňuje žákovi s PAS učivo, pomáhá mu zorganizovat si prostor, práci i čas a zároveň je mu zprostředkovatelem při řešení různých sociálních situací, vyžaduje si tato profese jisté nároky. Požadavky na asistenta pedagoga jasně stanovil kurz Za sklem (Vzdělávání pedagogických pracovníků v problematice PAS, 2017). Podle něho, by měl mít asistent pedagoga v první řadě kladný vztah k dětem a lidem vůbec. Důležité, zvláště u dětí s PAS je, aby byl asistent pedagoga trpělivý a komunikativní. To se úročí nejen v přímém kontaktu s dětmi, ale také s jejich rodiči a při spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky. Nezbytná je také důslednost a dodržování domluvených pravidel. S tím souvisí také další vlastnosti: přesnost, dochvilnost, systematickosti a smysl pro pořádek. Beze sporu by asistentu pedagoga neměl chybět humor, optimismus a zdravý nadhled. Stejně jako v jiných profesích, kde se pracuje s lidmi, tak i v povolání asistenta pedagoga je nezbytná mlčenlivost.

3.2.1 Role asistenta v individuální nebo skupinové podpoře žákům

Pro účinnou podporu žáka s PAS je velmi důležité, aby s ním asistent vytvořil vztah založený na důvěře. Základem takového vztahu je pravdivost v řeči i ve skutečích. Vytvořený vztah by měl být partnerský, to znamená, že by asistent pedagoga neměl přistupovat k žákovi z pozice nadřazenosti, ale neměl by být ani tím, kdo se žákovi ve všem přizpůsobuje. Žádoucí, směrem k jedinci, je schopnost asistenta pedagoga žáka motivovat k učení a oceňovat jeho snahy. To nelze bez znalosti žáka, proto je potřebná dobrá pozorovací schopnost a dovednost viděné zhodnotit. Asistent pedagoga spolu s učitelem a žáky vytváří klima třídy. Vhodným vkladem pro společné soužití je jeho přátelská povaha a empatické schopnosti. Žáci vždy pozitivně hodnotí nestrannost a rovnocenný přístup pedagogických pracovníků, což beze zbytku platí i o asistentu pedagoga. On, mnohdy častěji než učitel, pomáhá kolektivu řešit kritické situace a nalézat vzorce adekvátního chování. (Vzdělávání pedagogických pracovníků v problematice PAS, 2017)

3.2.2 Role asistenta pedagoga v práci s třídním učitelem

Učitel a asistent pedagoga vytvářejí tým, který musí úzce spolupracovat, aby jejich snažení dosáhlo společného cíle. Oba usilují o co největší rozvoj dovedností a sociální začlenění dítěte s PAS. Z toho vyplývá, že je žádoucí společná příprava na výuku a to především se zřetelem na žáka se speciálně vzdělávacími potřebami. Vše je založeno na vzájemné komunikaci. Učitel informuje asistenta o plánovaném učivu a možnostech jeho podpory žákům. Asistent předává učiteli zprávy o práci dítěte se SVP ve vyučování. Postřehy a připomínky může zaznamenávat do záznamového deníku. Chybět by neměla ani vzájemná reflexe, kde učitel a asistent pedagoga hodnotí naplňování IVP a všimají si kladů i záporů společné práce. Takto nastavená role asistenta pedagoga vyžaduje schopnost orientace v obecných zásadách pedagogické práce (ať už jde o přípravu, průběh či hodnocení výuky) a také v základních pedagogických pojmech. S tím souvisí potřeba stálého vzdělávání, k němuž musí být asistent pedagoga ochoten. V rámci spolupráce učitele a asistenta na vzdělávání žáků s PAS nelze opomenout oblast tvorby pomůcek. Vytváření vhodných pomůcek k upevnění učiva vyžaduje vnímavost pedagoga a také tvůrčí schopnosti. Kreativní asistent přináší obohacení nejen dítěti s PAS, ale často celému třídnímu kolektivu.

Spolupráce učitele a asistenta pedagoga může přinášet také svá úskalí. Často dochází k nedopatřením díky nejasnému vymezení rolí. Příčinou problémů může být také vzájemné nerespektování, vážnoucí komunikace či soupeření o přízeň žáků. Narušit tento pracovní partnerský vztah lze také tím, že jeden přenáší svou odpovědnost na toho druhého, svou roli může sehrát nespolehlivost, neochota, nepřipravenost nebo naopak přílišná horlivost asistenta. Všechny neshody je nutné vykomunikovat, aby nevhodným ovzduším netrpěli žáci. (Vzdělávání pedagogických pracovníků v problematice PAS, 2017)

3.2.3 Role asistenta v komunikaci s rodiči

Asistent pedagoga není jen prostředníkem v komunikaci mezi žákem s PAS a jeho spolužáky, ale zprostředkovává kontakt také mezi školou a rodinou. Od rodičů žáka s PAS získává asistent informace z domácího prostředí a jeho úkolem je předat tyto zprávy ostatním pedagogickým pracovníkům. Zároveň je to on, kdo informuje rodiče žáka s PAS, o dění ve škole. Kontakt s rodiči žáka nemusí být vždy snadný, proto je žádoucí, aby asistent pedagoga uměl ovládat své emoce a byl rodičům ochoten pomáhat a spolupracoval s nimi.

K dostačujícímu předávání informací je zapotřebí vést záznamové deníky. Pro komunikaci s rodinou slouží informační deník. V něm se zachycuje průběh dne a to ve škole i doma. V informačním deníku lze najít zprávy o zdravotním stavu dítěte s PAS a

také připomínky organizačního charakteru. Dále se zavádí u žáků s PAS pedagogický záznamový deník, o kterém již byla zmínka. Ten slouží pro vzájemnou komunikaci mezi učitelem a asistentem pedagoga. Zachycuje podstatné dění během vyučování, ale i o přestávkách, vše, co souvisí s výukou, ale i s chováním žáka během výchovně vzdělávacího procesu. U žáků s PAS se využívají také deníky pojmové, komunikační a zážitkové. Všechny pomáhají rozšiřovat slovní zásobu, zvyšovat úroveň porozumění a rozvíjet komunikaci.

Komunikace asistenta pedagoga s rodiči může přinášet také svá úskalí. Ze strany asistenta lze zmínit nedostatečné informování rodičů. Buď s nimi asistent vůbec nekomunikuje a nebo podává nedostatečné informace. Problémové se jeví i asistentovo kritizování, kdy neadekvátně hodnotí práci učitele, popřípadě kritizuje výchovu rodičů a domácí přípravu jejich dětí.

Potíže přináší i přílišné upnutí na dítě či přehnaná starostlivost o něj. Stává se, že asistent podlehne tlaku rodičů, příliš o dítě pečuje a tak mu zamezuje rozvíjet se v samostatnosti, což vede k izolaci od ostatních. Opačným postojem je asistentovo přílišné přetěžování dítěte a kladení na něj neúměrných nároků. Zde je nutné si uvědomit, že rodič je ten, kdo je odpovědný za své dítě a má tedy rozhodující slovo, což zdůrazňovaly lektorky kurzu Za sklem (Vzdělávání pedagogických pracovníků v problematice PAS, 2017).

II. Praktická část

4 Výzkumný problém

Výzkumným problémem této práce je zjištění stavu vzdělávání žáka s atypickým autismem pomocí metody strukturovaného učení v běžné třídě základní školy. Zároveň je v této práci popsáno adaptační období žáka s PAS ve školském zařízení. Z rozhovoru dotazovaných se poskládaly důležité momenty života chlapce Jáchyma. Vzpomínky jednotlivých respondentů jsou věrohodné a osobité.

Výzkum je podložen záznamem jednotlivých rozhovorů s lidmi, kteří byli chlapci Jáchymovi nablízku v prvních třech letech základního vzdělávání. Pomocí autobiografických fragmentů lze nahlédnout do života jedince s PAS a zároveň do života těch, kteří ho na cestě životem doprovází.

Sledování chlapce s atypickým autismem nás může přivést k zamyšlení, nad tím, co je normálnost, co je mimořádnost, zda jsme schopni se zbavit předsudků a přijímat lidi s jejich jinakostí.

Velmi zaujatě problém mimořádnosti lidí s autismem a jejich přijetí od společnosti líčí Faith Jegede. Ona o svých dvou bratřích s PAS vypráví: *„Remi je němý, ale vyjadřuje radost způsobem, který neovládají někteří z těch nejlepších řečníků. Remi ví, co je láska. Sdílí ji bezpodmínečně bez ohledu na okolnosti. Není chamtivý. Nezajímá ho barva pleti. Nezajímá se ani o rozdíly v náboženství a teď se podržte: ještě nikdy neřekl lež. Samuel má zase fenomenální paměť. Je ovšem selektivní. Nepamatuje si, jestli mi ukradl čokoládovou tyčinku, ale pamatuje si rok vydání u každé písničky v mém iPodu, rozhovory, které jsme vedli když mu byli 4, narozeniny Lady Gaga apod. Nezdají se vám mí bratři neuvěřitelně úžasní? Mnoho lidí však nesouhlasí. Pravdou je, že pokud jejich mysl nezapadá do kolonky " normální" tak, jak ji chápe společnost, jsou často opomíjeni a nesprávně chápáni“.*

Díky svědectví Jáchymovi maminky a pedagogických pracovníků je možné nahlédnout na různé situace, ve kterých se mohou vychovatelé dětí s PAS ocitnout. I přesto, že každé dítě je „originál“, nabízí se možnost uvedené poznatky a zkušenosti dále využít při vzdělávání žáků s autismem.

4.1 Cíle výzkumu

4.1.1 Hlavní cíl

Cílem této práce je zjistit kdo a co ovlivňovalo Jáchyma, chlapce s atypickým autismem, ve výchovně vzdělávacím procesu a při adaptaci na školní prostředí. Součástí takto stanoveného cíle je i hodnocení využití metod strukturovaného učení u zmiňovaného žáka. V konečném důsledku se cílem stává možnost využít získané informace pro další vzdělávání žáků s PAS.

4.1.2 Dílčí cíle

Zjistit:

- zda se prvky strukturovaného učení používaly u Jáchyma již v předškolním věku a v domácím prostředí,
- jak strukturování prostoru, pracovního místa, času a činností ovlivňovalo Jáchymovu samostatnost a jeho pracovní výkon,
- jak Jáchymovi napomáhala vizualizace k porozumění učiva a zlepšení komunikace,
- jak se v běžné třídě ZŠ individuálně přistupovalo k žáku s atypickým autismem,
- jaké způsoby motivace a odměňování na Jáchyma pozitivně působily,
- co bylo přínosné ve spolupráci učitel – asistent pedagoga,
- jak ovlivnilo odborné vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti PAS přístup k Jáchymovi a jeho vzdělávací proces.

4.2 Výzkumné metody

Diplomová práce má ve svém výzkumném šetření kvalitativní charakter. Kvalitativní výzkum je „terénní práce, která nám přináší hluboké poznání a jemnou analýzu konkrétního prostředí“ (Gavora, 2000).

Údaje byly zpracovány těmito výzkumnými metodami:

- pozorováním (přímé pozorování při vyučování, ve volných chvílích),
- rozhovory,
- analýzou odborné literatury,
- otevřeným kódováním

4.2.1 Pozorování

Pozorování patří k nejstarším metodám získávání poznatků. Metody pozorování můžeme dělit z různých hledisek. Například pozorování sebe sama lze zařadit do tzv. introspektivních metod. Opakem pak jsou metody extrospektivní, kdy se objektem pozorování stává někdo jiný. Pozorování může být přímé nebo nepřímé. Další dělení pozorování může být dle počtu sledovaných. Jedná se o individuální pozorování, které je zaměřeno na jednotlivce nebo pozorování skupinové, sledující větší počet osob (Mioviský, 2006).

Metodu pozorování můžeme dle Dařílka rozdělit na 5 částí:

- naplánování osnovy (postupu)
- vlastní pozorování
- analýza zjištěných údajů
- výklad zjištěného
- roztřídění výsledků pozorování.

4.2.2 Rozhovor

Rozhovor patří mezi nejobtížnější a současně nejvýhodnější metody pro získávání kvalitativních dat. Rozhovory mohou být strukturované, polostrukturované a nestrukturované. Ve výzkumu bylo použito nestrukturovaných rozhovorů. Tato metoda se přibližuje běžné konverzaci. Dbá se na přirozený, nenásilný průběh. Není nezbytné mít pevně vytvořený plán, od kterého se nedá odbočit. Důležité je držet se hlavního tématu, jehož rozvíjení je třeba věnovat pozornost. Tento typ rozhovoru nevyžaduje kladení zcela stejných otázek a nelpí ani na jejich přesném pořadí či způsobu podání. Není třeba mít jasnou vizi jak bude rozhovor probíhat, je ale třeba být otevřený respondentu i aktuální situaci. Pro tazatele je důležité mít jasnou představu na jakou otázku hledá odpověď. Zvláštním typem nestrukturovaného rozhovoru je narativní interview. Při něm nefunguje klasické schéma: otázka – odpověď. Tazatel vede respondenta spíše k vyprávění. Podněcuje ho vhodnými dotazy, připomínkami, narážkami k povídání o tom, co nás zajímá. Respondent přibližuje nějaké téma, životní

události, zážitky, příběh aj. Vyprávění se skládá z jednotlivých částí, které jsou seřazeny podle obsahu nebo podle časové posloupnosti. Životní příběh má tedy jasně danou časovou strukturu. U narativního rozhovoru je předpoklad, že volné povídání poukáže na subjektivní prožívání, k čemuž u řízeného rozhovoru většinou nedojde. Tazatel se při narativním rozhovoru může ptát otázkou „proč?“, to vede k podrobnějšímu vyprávění, popřípadě vysvětlení. Není vhodné tázaného přerušovat nebo vyprávění otáčet jiným směrem. Úkolem tazatele je taktně se ptát na nesrozumitelné, pobízet k vysvětlení či upřesnění. Cílem rozhovoru je získat pravdu vypovídající informace, které v sobě nesou nejen určité výpovědní sdělení, ale také zprávu o prožitcích, postojích nebo hodnotách. (Miovský, 2006).

4.2.3 Otevřené kódování

Podle Miovského je otevřené kódování součástí analýzy v zakotvené teorii. „Zakotvená teorie je vytvořena a prozatímně ověřena prostřednictvím systematického shromažďování údajů o zkoumaném jevu a analýzy těchto údajů.“ (Miovský, 2006)

Při otevřeném kódování vybíráme ze získaných dat např. z rozhovoru významové jednotky, jež jsou složeny z pojmů, které označují jednotlivé události (jevy, pocity, soudy, atd.). Porovnáváním a tříděním významových jednotek vznikají kategorie, což jsou třídy pojmů. V otevřeném kódování jde o to zjistit, zda jsou jednotlivé významové jednotky propojeny a tudíž přináležejí určité kategorii. Jednotlivé významové jednotky se porovnávají a sleduje se, jestli spolu souvisí. Významové jednotky se mohou v různé části překrývat, nebo naopak nemají nic společného, a tvoří tedy samostatný odlišitelný celek. Úkolem procesu kódování je podněcovat objevování kategorií, jejich vlastností a dimenzí. To nám napomáhá identifikovat a popisovat vztahy mezi subkategoriemi, kategoriemi a hlavními kategoriemi. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

5 Analýza života chlapce Jáchyma

Autorka si pro empirickou část diplomové práce vybrala desetiletého chlapce Jáchyma, kterému byl diagnostikován atypický autismus a také vývojová dysfázie. Chlapec vyrůstá v úplné rodině. Má staršího bratra. Rodina žije v menším moravském městě. Jáchym zde původně navštěvoval běžnou třídu mateřské školy a později byl přeřazen do třídy logopedické. V současnosti se chlapec vzdělává v základní škole Integra.

5.1 Ranné dětství

Jáchym byl, podle vyprávění matky, velmi dobře prospívající miminko. Narodil se bez problémů a rostl, jak se říká, „jako z vody“. Při kontrolách v poradně se mezi kojenci vždy objevilo jedno „batole“ Jáchym. Lékaři i příbuzní byli nadšení, jen matka nějak tušila, že „Jáchym je jiný“. Překvapoval ji tím, že na rozdíl od staršího syna Jana, byl velice klidný. Dlouho spával a od dvou let si hezky hrál a byl schopný se zabavit na 2-3 hodiny. Matka si všimla, že Jáchym se pohybuje pomaleji. Upozorňovala na to lékařku, ale té se jevilo vše v pořádku.

5.2 Předškolní věk

Zlom nastal kolem třetího roku, kdy se Jáchym začal více pohybovat. Najednou byl z klidného chlapečka divoký nezvladatelný kluk, který běhal pořád dokola, nereagoval na instrukce, chodil, kam ho napadlo. Projevy jeho chování vzbudily v matce obavy. Začala vyhledávat a číst odbornou literaturu. Vše ji směřovalo k poruchám autistického spektra. Vyhledala tedy lékařskou pomoc, ale dětská lékařka opět konstatovala, že je vše v normě. V té době již Jáchym navštěvoval mateřskou školu. Kromě toho, že tam téměř nemluvil, měl velké problémy s odpoledním spaním. Ve školce nespával vůbec, ale budil se i v noci a skákal třeba hodinu nebo dvě po rodičích a nebyl k zastavení. Tato skutečnost přivedla dětskou lékařku k rozhodnutí: poslala Jáchyma do brněnského autistického centra k vyšetření. V Brně nepotvrdili autismus, ale diagnostikovali Jáchymovi vývojovou dysfázii. Na základě tohoto vyšetření začal Jáchym navštěvovat logopedickou třídu mateřské školy. Díky snížené pozornosti a celkovému neklidu absolvoval Jáchym ještě několik vyšetření. Střídal se různé diagnózy a také různé léčby. V mateřské školce udělal Jáchym velký pokrok v řečových dovednostech. Rok před nástupem do školy byl ale Jáchym odeslán do speciálně pedagogického centra a tam vůbec nekomunikoval. Na dotaz matky, zda by její syn mohl nastoupit do běžné základní školy, jí bylo odpověděno, že je to téměř nemožné. Jáchymova

matka se rozhodla zůstat s ním rok před nástupem do školy doma a věnovat se rozvoji jeho dovedností.

5.3 Školní období

Nemalé úsilí bylo odměněno úspěchem. Jáchym zvládl zápis do první třídy a byl přijat na základní školu Integra. Je to nestátní školské zařízení, které má 9 tříd běžného typu a 2 menší speciální třídy. Jednu na prvním a druhou na druhém stupni. V klasických třídách jsou integrováni žáci se speciálně vzdělávacími potřebami. Třídy mají maximálně 20 žáků a v každé z nich je přítomen asistent pedagoga.

Jáchym je vzhledem k věku mimořádně velké postavy. Pro svou přátelskou a nekonfliktní povahu se velmi dobře adaptoval ve školském prostředí. Spolužáci i pedagogové ho přijímají a akceptují. Chlapec pečlivě dodržuje pravidla a vyžaduje respektování pravidel i od ostatních. Ve výchovně vzdělávacím procesu je pro Jáchyma velkým pomocníkem názornost. Vše, co má zprostředkováno obrazem lépe vnímá a také si daleko více pamatuje. Přestože má Jáchym potíže s komunikací a vyjadřováním, nevyhýbá se kontaktu s druhými. Nechce se lišit ničím od kamarádů a chce vše absolvovat jako oni. Překonává tak nejen své řečové, ale i pohybové bariéry. Ve škole využíval nabídky školní družiny a v současnosti navštěvuje školní klub. Své motorické dovednosti zdokonaluje Jáchym v kroužku plavání a také jízdou na kole. Ze školní nabídky si oblíbil také kroužek šachů, kterým se dnes věnuje na závodní úrovni.

6 Analýza a interpretace výzkumných dat

6.1 Analýza výzkumných dat

V diplomové práci jsou popsány a vysvětleny výroky respondentů a jejich názory na strukturované vzdělávání dítěte s atypickým autismem na prvním stupni základní školy. Metodou budování teorie byla provedena analýza výzkumných dat.

6.1.1 Rozhovor s Jáchymovou maminkou

Otevřené kódování

1. Kategorie - JÁCHYMOVA JINAKOST - samí kojenci a mezi nimi „batole“; od dvou-třech měsíců jsem vnímala, že je jiný.
2. Kategorie - OSTATNÍ BEZ PODEZŘENÍ - odpověděla, že se jí to vůbec nezdá, že má dobrý oční kontakt.
3. Kategorie - PROJEVUJÍCÍ SE PŘÍZNAKY - úplně si sám vystačil; klidně by zůstal v parku sám.
4. Kategorie - OBAVY Z POSTIŽENÍ - to jsem se začala obávat, jak je to s jeho intelektem; úplně jsme byli vyhrůženi, když nám sdělila, že se jedná o těžkou psychomotorickou deprivaci.
5. Kategorie - POVZBUZENÍ V NEJISTOTĚ - neuvěřitelně vyřešil situaci; dokonce mi říkala, že má uvažování vyšší než ostatní děti v jeho věku.
6. Kategorie - MÉ AKTIVITY - začala jsem shánět informace v literatuře i na internetu; rozhodla jsem se, že si v práci vezmu neplacené volno.
7. Kategorie - AKTIVITY OKOLÍ - poslala nás na vyšetření do Brna do centra pro autisty; Jáchymovi se stran vývojové dysfázie věnovala speciální pedagožka.
8. Kategorie - MŮJ STRACH ZE ŠKOLY - byla jsem vytřepaná z toho, jak to bude v první třídě; ona viděla, že jsem úplně nervózní.
9. Kategorie - LIDSKÁ PODPORA - nebojte se, to všechno zvládneme; byla jsem za její konejšení vděčná.
10. Kategorie - ÚČINNÉ PROSTŘEDKY - když ale našel v iPodu aplikaci časopisu sluníčko, všechny úkoly během chvilky splnil; musel mít vše na obrázku.
11. Kategorie - AUTISTICKÁ ATYPIČNOST - odmala chtěl být s vrstevníky a dělat to, co oni; rozplývá se nad miminkem.

Jáchym se odlišoval od svých vrstevníků již od prvních měsíců života. Kromě větší tělesné konstituce, která byla okamžitě zjevná, se lišil i svým chováním. Od miminka nevyžadoval stálou pozornost. Dokázal se i hodiny zabavit úplně sám. Byl klidný a v pohybech rozvážnější. Dlouho neřekl žádné slovo a věty začal tvořit až v předškolním věku. Přesto často překvapil velmi „vyspělým“ jednáním.

Vzhledem k standartně probíhajícímu vývoji, dobrému očnímu kontaktu a bezproblémovému chování byl Jáchym svým okolím vnímán jako zdravé a správně prospívající dítě, navzdory připomínkám matky. Ta opakovaně poukazovala na odlišnosti, bohužel marně. Změna pohledu přišla od odborníků až při dlouhodobých nočních hyperaktivních projevech.

Projevy, které ukazovaly na poruchy autistického spektra, zaregistrovala nejdříve matka Jáchyma. Zpočátku šlo o dlouhé hry v samotě, pak měl tendenci zůstat sám venku v neznámém prostředí a nechybělo mu navazování kontaktu s druhými. Později rodiče i učitelky v mateřské škole zaznamenali, že Jáchymova pozornost je závislá na obrazové předloze, že slovu často nerozumí, ale při názoru pochopí.

Opožděný vývoj řeči byl pro Jáchymovu matku jedním z faktorů vyvolávajících strach. Nebyla si jista tím, zda její syn jen nemluví nebo nerozumí. Pro ni, jako učitelku první třídy, bylo určitě těžké sledovat, že Jáchym nedokáže určit v předškolním věku barvy. Sama uvedla: „Obávala jsem se, jak je to s jeho intelektem!“ Nejistotu určitě zvětšovaly změny při určování diagnózy a také několikrát měněná farmakologická terapie.

Povzbuzením v těchto nejistotách byl pro maminku především sám Jáchym. Často si v určitých situacích poradil neskutečným způsobem, že byla zcela ohromena. energii k výchově čerpala matka Jáchyma také ze stran odborníků. Velkou vzpruhou byla pochvala od speciální pedagožky z SPC, která ocenila matčinu roční domácí přípravu před nástupem Jáchyma do školy. Sama to komentovala: „*Člověk to dělá pro to své dítě, ale přece jen jsem byla nadšená, že to někdo ocenil, že to, co jsem dělala, mělo smysl.*“

Iniciativu, kterou matka Jáchyma vyvíjela a stále vyvíjí nelze vyčíslit, ale je možné aspoň některé aktivity připomenout. Především vnímavost odlišností u svého syna, získávání odborných informací, návštěvy se synem u lékařů a jiných specialistů, stálé rozvíjení syna (a zvláště před nástupem do školy) ve všech oblastech, obstarávání prospěšných pomůcek rozvíjející řeč, myšlení a představivost, spolupráce s pedagogy, výměna zkušeností a postřehů.

Aktivní zapojení okolí bylo pozvolné a ze začátku to byly spíše reakce na matčiny prosby. Dětská lékařka odeslala Jáchyma na vyšetření do Brna. Zde se sice neprokázala porucha autistického spektra, ale byla Jáchymovi diagnostikována vývojová dysfázie. Na základě tohoto odborného posudku byl Jáchym zařazen do logopedické třídy a byla mu zajištěna individuální logopedická péče. Učitelky mateřské školy spolu s pracovnící SPC také vynaložily úsilí, aby byl chlapec znovu vyšetřen vzhledem k nejasně stanovené diagnóze. Iniciativní byla rovněž ředitelka mateřské školy, která usilovala o asistenta pro Jáchyma.

Nejistota byla u matky spojena nejen se stanovením typu a stupně postižení, ale také s nástupem Jáchyma do školy. Obávala se, jak si Jáchym zvykne na nové prostředí, na nové kamarády, učitele. Strach měla ze zvládnání učiva, jestli Jáchym bude učebnímu tempu stačit. Sama říká: *„První dojem ze školy? Byla jsem úplně vytřepaná. Ptali se mě na pravidla a na co je Jáša zvyklý. Cítila jsem se nepříjemně, jako u výslechu. Byla jsem nervózní a měla jsem strach.“*

Zklidňujícím elementem byla první den školy paní asistentka, která celou rodinu dle slov Jáchymovy matky konejšila: *„Nebojte se, to všechno zvládneme!“* Bylo to údajně úplně pohlazení na duši, z kterého bylo cítit, že to opravdu půjde jak má. Za nesmírně důležité považují rodiče vzájemné předávání informací a podnětů. Osvědčilo se, že to, co zafungovalo ve škole, používá se i doma a opačně.

Kromě lidského elementu usnadňuje Jáchymovi vzdělávání a život vůbec také technika a různé pomůcky. Od batolete využívá názorných obrázků a předmětů. Rozvoj řeči a myšlení se doma řešil za pomoci knih, ty však Jáchyma nezaujaly tak jako iPod a tablet. Tyto technické vymoženosti v Jáchymovi probouzejí chuť k četbě, k přemýšlení, k rozšiřování svých vědomostí. Dalším pomocníkem ve vzdělávání je vytvoření určité struktury a pravidel. Jáchymův výkon ovlivňují informace typu: po dokončení tohoto cvičení budeš mít přestávku. Doma není zavedený pevný řád, ale jsou dány informace, co a kdy je třeba udělat.

Projevy Jáchymova chování nejsou zcela shodné s autistickými symptomy. Atypický je Jáchymův pohled. Při komunikaci se dívá druhé osobě do očí, neuhýbá, nekloní hlavu. Je rád ve společnosti vrstevníků a rád dělá to samé, co oni. I přes určité komunikační problémy navazuje kontakt jak se spolužáky, tak s pedagogickými pracovníky. Dokáže být velmi citlivý, rozněžní se například nad miminkem. Nevyhýbá se ničemu, co dělají spolužáci. Například i přes určitou fyzickou neobratnost musel hrát turnaj v miniházené, protože *„je přece součástí týmu.“*

6.1.2 Rozhovor s první třídní paní učitelkou

Otevřené kódování

1. Kategorie - DOSAVADNÍ ZKUŠENOSTI - Jáchym byl asi pátý žák s PAS, kterého jsem měla za posledních pár let ve třídě.
2. Kategorie - ODLIŠNOST OD PŘEDCHOZÍHO - Děti s PAS jsou často extrémně rozdílní, na každého platí něco jiného.
3. Kategorie - POUŽITÍ OSVĚDČENÉHO - Díky těmto žákům jsem daleko více upevnila strukturu ve výkladu.
4. Kategorie - ATYPICKÉ PROJEVY - Největší motivací pro Jáchyma bylo dělat všechno jako jeho spolužáci.
5. Kategorie - NEJISTOTA MATKY - Když jsem viděla její obavy, navrhla jsem ji možnost pravidelného setkávání.
6. Kategorie - DŮLEŽITOST KOMUNIKACE - Abychom ji uklidnily, zprávy jsme si předávaly přes deníček a paní asistentka vedla zároveň informativní deník.
7. Kategorie - SPOLUPRÁCE S KOLEGY - Vzájemně se informujeme a předáváme si zkušenosti.
8. Kategorie - POŽADAVKY RODIČŮ NA SYNA - Rodiče Jáchymovi v dalších ročnících nároky stupňují.

Paní učitelka, která učila Jáchyma v první a druhé třídě, se ve své pedagogické praxi opakovaně setkala s žáky s PAS. Díky mamince žáka z předešlého ročníku se dostala i do rodičovské skupiny. Jednalo se o pravidelné setkávání rodičů žáků s PAS s odbornými lektorkami. Na těchto skupinách si účastníci předávali informace, rozebírali prožité situace a řešili problémy. Dle paní učitelky to byla velmi cenná zkušenost, při které získala náhled do života rodin s autistickým dítětem. Setkání doplňovaly odbornými radami a postřehy dvě speciální pedagogické pracovnice. Ty měly pro rodiče připravené řadu pomůcek a také literaturu k daným tématům.

Zkušenosti jsou pro pedagogickou praxi velmi cenné. Přesto je třeba ke každému žákovi přistupovat individuálně. Beze zbytku to platí o žácích s PAS. Podle slov první Jáchymovy paní učitelky může být předchozí zkušenost někdy výhodou a jindy nevýhodou. „*Děti s PAS jsou často extrémně rozdílné, na každého z nich platí něco jiného, takže nakonec člověk stejně začíná úplně od píky a musí používat vlastní instinkt.*“ Paní učitelka si extrémní projevy žáků s PAS prožila následně po sobě. Před Jáchymem měla ve třídě hochy, který vykazoval typické

znaky autismu: obtížně komunikoval, nedokázal navázat sociální kontakt a používat časté stereotypy. Pokud se něco chlapci nelíbilo, projevoval se agresivně. Stalo se, že pedagoga poškrábal, pokousal. Úplně jinak se choval Jáchym. Problémy s komunikací se u něho sice, díky vývojové dysfázii, objevovaly, ale kontakt s druhými navazoval, a na rozdíl od svého „předchůdce“ neměl potíže při komunikaci s očním kontaktem. Navíc u Jáchyma paní učitelka nezaznamenala žádné nevhodné chování. Byl tichý a citlivý. Pokud nebylo něco v pořádku, měl tendenci se stáhnout a rozplakat se. Paní učitelka si po tomto zjištění dávala pozor, co a jak Jáchymovi říká, aby se neobjevily „slzičky“.

V mnohém se ale, podle paní učitelky, dalo používat osvědčených metod. Jáchym, tak jako většina dětí s PAS těžce snášel nepředvídané situace. Změny mu paní učitelka s vysvětlením hlásila dopředu. Byl tak schopný nepředvídané lépe přijat. Velmi důležitou se ukázala vizuální podpora výuky. Obrázky, názorné pomůcky nebo konkrétní předměty provázely každý výklad paní učitelky. Sama uvedla, že díky žákům s PAS podstatně více začala využívat „názor“ a také si hlídala svůj slovní projev. Za nejdůležitější považuje paní učitelka sdělovat dětem informace postupně od jednoduchých ke složitějším. Instrukce k úkolům je třeba žákům s PAS podávat srozumitelně jednou větou. Při složitější činnosti se osvědčilo rozfázovat úkol na více částí. Pokyny musí dítě s autismem dostávat postupně vždy po splnění předchozího úkonu. Zachování řádu při vyučování oceňoval Jáchym i žáci s autismem v předešlých ročnících. Osvědčenou pomůckou se pro Jáchyma ukázalo používání barev k rozlišení úkolů či nějakého učiva. Pravdou je, že zpočátku měl Jáchym problém pochopit, že stejnými barvami, jakými byly označeny druhy vět, se mohou označit třeba také slovní druhy. Ulpěl na prvotním označení a trvalo delší čas, než zjistil, že tytéž barvy je možno použít i v jiné situaci. Problematické pro Jáchyma byly na počátku také matematické slovní úlohy. Ne, že by neporozuměl, co je třeba zjistit, co a jak se má vypočítat, ale informace z početní úlohy ho přivedly k úplně jiným otázkám, než na jaké bylo třeba odpovědět.

Na rozdíl od výše uvedených projevů, které jsou pro autismus charakteristické, vykazoval Jáchym ve svém chování znaky pro PAS netypické. Nevyhýbal se komunikaci a udržoval při ní výrazný oční kontakt. V prostředí třídy se nestránil spolužáků, ba naopak vyhledával jejich společnost. Nechtěl být jiný. Jeho největší motivací bylo neodlišovat se, dělat všechno tak, jak to dělají ostatní. Jáchym měl také svůj humor a překvapoval tím, že se občas předváděl před spolužáky. K pobavení třídy uměl předvést „opičky“ a velmi citlivě reagoval na výroky: „To je legrace!“ nebo naopak: „To není legrace!“ Mezi odlišnostmi

od běžných autistických projevů můžeme počítat i Jáchymovu schopnost dobře se adaptovat na školní prostředí. Nedělal mu potíže kontakt s novými dospělými ani s řadou vrstevníků. Ve škole akceptoval každého, kdo se tam vyskytoval. Problém u Jáchyma nastal ve chvíli, kdy člověka „ze školy“ potkal mimo školské zařízení. Tuto situaci neuměl Jáchym zpracovat. Prostředí malého města a odhodlanost Jáchymových rodičů seznamovat syna s různými místy a situacemi, mu pomohla k přijetí skutečnosti, že lidé „ze školy“ se mohou pohybovat i jinde.

Maminka Jáchyma byla na začátku školní docházky svého syna velmi nejistá v komunikaci s pracovníky školy. Jáchym zvládal učivo bez větších problémů. Paní učitelka neviděla potřebu zvýšeně informovat rodiče o průběhu vzdělávání a o Jáchymových výsledcích. Teprve při prvních třídních schůzkách se maminka ustrašeně ptala, jestli je všechno v pořádku. Pořád čekala nějaké obtíže, nějaký problém. Paní učitelka, když viděla matčiny obavy, tak ji navrhla možnost pravidelného měsíčního setkávání. Denní informace ze školy měl Jáchym zaznamenány v informativním deníku, případně v deníčku. Komunikace mezi školou a rodinou se stala intenzivnější. Po čase maminka poznala, že Jáchym ve škole opravdu nemá žádný problém, že vše „funguje“ jak má. To ji uklidnilo a frekvence setkání se přirozeně omezila. Jediný rozpor, v souvislosti se vztahy: škola – rodina, vnímala paní učitelka v nácviku Jáchymova čtení. Jáchym se učil číst metodou tzv. splývavého čtení, Sfumata. V tomto přístupu se děti učí číst jen ve škole, doma čtení neopakují. Jáchymova maminka, možná tím, že je sama učitelka prvních ročníků, měla obavy, že Jáchymovi školní nácvik nebude stačit. Trénovala tedy se synem čtení pomocí slabik. Z pohledu paní učitelky to byl určitý rozpor, díky kterému Jáchymovo čtení nebylo zcela plynulé. Podstatné ale bylo, že Jáchym čtenému rozuměl.

Z výše uvedeného vyplývá, že komunikace mezi školou a rodinou je důležitý pilíř pro výchovu a vzdělávání žáků s PAS. Rozhovor s paní učitelkou jasně ukázal, že včasná a dostatečná informovanost odstraňuje nejistoty, zbavuje obav, pomáhá v nacházení cest. Děje se tak při osobních setkáních, prostřednictvím telefonu, nebo informativního deníku. Zprávy mohou být technického charakteru, např. co je třeba udělat, jaký je domácí úkol. Obohacením ale bývají hlavně zprávy praktické, kdy je možné se dozvědět, co na žáka zabírá, co ho motivuje. Prostřednictvím komunikace se rozvíjí spolupráce mezi rodinou a školou. Paní učitelka to potvrzuje svou výpovědí: „*Když se nám ve škole nějak nedařilo, tak jsem to prostě přehodila na maminku a ona to doma s Jáchymem docvičila.*“

Stejně jako je důležitá komunikace mezi školou a rodinou je potřebná spolupráce a informovanost mezi jednotlivými pedagogickými pracovníky. V případě ZŠ Integra je komunikační síť skvěle funkční. Hned na začátku školního roku se uskutečňují setkání ke třídám, kterých se účastní předchozí i současní třídní učitelé a další vyučující. Na tyto porady jsou přizváni asistenti pedagoga, vychovatelé z družin, školní speciální pedagog případně školní psycholog. Vzájemně se informují a předávají si zkušenosti. Při setkáních je pozornost obrácena především na žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Komunikace a předávání informací se uskutečňuje v průběhu celého školního roku a to pravidelně měsíčně na poradách, ale i při soukromých setkáních. Velkým přínosem je přítomnost speciálního pedagoga a psychologa ve zmiňovaném školském zařízení.

Z pohledu paní učitelky je pro Jáchymův rozvoj nesmírným obohacením výchovný přístup jeho rodičů. Pochopili, že je nutné syna učit samostatnosti a krok za krokem jej vedou k zodpovědnému rozhodování. Přestože to pro rodiče dítěte s PAS není vůbec jednoduché, je to pro jeho budoucnost zcela nezbytné. Jáchymovi rodiče si, podle slov paní učitelky, zaslouží obdiv, že syna nezahrnují opatrovnickými sklony, ale rok od roku stupňují nároky k samostatnému životu. Jáchym tak postupně zvládá sám drobné nákupy, jízdu MHD, týdenní pobyt na táboře bez rodičů apod.

6.1.3 Rozhovor s paní asistentkou

Otevřené kódování

1. Kategorie - AUTISTICKÉ PROJEVY - Dovedl se zabavit sám, s dětmi moc nekomunikoval.
2. Kategorie - JÁCHYMOVA ODLIŠNOST - Chtěl být jako ostatní a plnit stejné úkoly. Neměl rád, když měl něco jinak než spolužáci.
3. Kategorie - VYUŽÍVÁNÍ METOD STRUKTUROVANÉHO UČENÍ - Velmi se osvědčilo třídění pomůcek do barevných složek podle předmětů.
4. Kategorie - ZÍSKÁVÁNÍ INFORMACÍ - Informace o Jáchymovi mi předala naše speciální pedagožka v přípravném týdnu.
5. Kategorie - AKTIVNÍ PŘÍSTUP - Když Jáchym něčemu nerozuměl, nastartovala jsem google obrázky a bylo vystaráno.
6. Kategorie - KONTAKT S RODINOU - Začaly jsme se s maminkou scházet osobně a více jsme si předávaly informace telefonem než písemnou formou.
7. Kategorie - PŘEDÁVÁNÍ ZKUŠENOSTÍ MEZI KOLEGY - Škola má kvalitní školské poradenské pracoviště.

8. Kategorie - NEDOSTATKY KOLEGIÁLNÍ SPOLUPRÁCE - Mám, co nabídnout, ale ne vždy je to ze strany kolegů využíváno.
9. Kategorie - JÁCHYMŮV POSUN - Barevné složky Jáchym stále používá a já už ho nemusím upozorňovat, co si má vytáhnout.
10. Kategorie - VLASTNÍ PROŽITEK – Připadala jsem si hrozně, protože jsem se nechytala.

Na začátku školní docházky Jáchym příliš nekomunikoval. Vyhledával sice společnost vrstevníků, ale nezapojoval se příliš do her. Obtížné bylo pro něho akceptovat občasně změny rozvrhu. Problémy Jáchymovi dělaly také výklady bez názorné ukázky. Někdy se stalo, že Jáchym ulpěl na bezvýznamném detailu a nebylo možné odvést jeho pozornost jiným směrem. Tak, jako i jiné děti s PAS, měl Jáchym problém s pochopením legrace, abstrakce či ironie. Dodržoval pravidla a upozorňoval na ty, kteří je porušovali.

Přestože Jáchym verbálně příliš nekomunikoval, nestránil se kolektivu. Chtěl být součástí své třídy, pracoval i odpočíval jako všichni spolužáci. Paní asistentka říká: „Překvapil nás tím, že toho hodně uměl a že spoustu činností vykonával úplně samostatně.“ Bez větších obtíží zvládl pravidelné přesazování, kterým paní učitelka chtěla napomoci sblížení svých žáků. Jáchym byl klidný nekonfliktní chlapec, který nevyžadoval přísné struktury prostoru ani pracovního místa. Neobvyklý byl i způsob komunikace. Na rozdíl od většiny žáků s PAS využíval při řeči přiměřený oční kontakt. Svě úkoly si plnil svědomitě, co řekla paní učitelka, to splnil. Pokud ne, automaticky si bral nedodělanou práci domů. Z rozhovorů s maminkou vyplynulo, že obdobně se projevuje i v rodině. Podle jejich slov, si udělal nejdříve povinnosti a potom si teprve hrál.

Z principů strukturovaného učení Jáchym hojně využíval vizualizaci. Paní učitelka provázela svůj výklad ukázkami konkrétních předmětů, modelů či obrázků. Osvědčila se také práce s obrázkovými prezentacemi. Výborným pomocníkem se stal „chytrý“ mobil. Přes aplikaci google obrázky bylo možno Jáchymovi rychle zprostředkovat to, co neznal a co si nedovedl představit. Tento způsob využívá dodnes a je vyučujícími akceptován. V současnosti je pro Jáchyma motivující práce s interaktivní tabulí. Je nadšený z ukázek, které doplňují probírané učivo. V rámci strukturování potřeboval Jáchym zejména rozdělení času. Nejprve měl, na pro něj viditelném místě, denní režim. Tuto pomůcku využívali i Jáchymovi spolužáci, proto se vytvořil velký nástěnný rozvrh hodin, který byl umístěn nad tabulí. Tento přehled týdenní výuky Jáchymovi pro zorientování stačí. Opět je pozitivně

přijímán a využíván i ostatními žáky. Nevýhodou v prvních ročnících byla skutečnost, že výuka nebyla ohraničena. V budově nezvonilo. Paní učitelka pracovala v blocích, takže časové úseky nebyly vždy stejné. Ve třetí třídě, kdy se začali střídát vyučující, se ukázalo, že Jáchymovi jasně stanovený čas pro výuku vyhovuje. Spokojený byl také se svým místem ve třídě, nechybělo mu přemísťování. Pro lepší orientaci při práci byla Jáchymovi rozdělena pracovní plocha pomocí barevných pásek. Toto opatření Jáchym příliš neakceptoval a nijak to neovlivnilo jeho pracovní výkon. Výraznou pomocí naopak bylo rozřídění pomůcek do barevných složek podle jednotlivých předmětů. Tato drobná úprava zásadně pomohla Jáchymovi v přípravě na vyučování. Princip individuálního přístupu byl naplňován zejména prostřednictvím asistentky pedagoga. Paní asistentka sledovala Jáchymovo chování, jeho reakce a podle nich volila adekvátní přístup. Pozorované pak konzultovala s vyučujícím a společně nacházeli řešení pro jednotlivé situace.

Paní asistentka nastoupila s Jáchymem do první třídy po své mateřské dovolené. Profesní zkušenost s žáky s PAS do té doby neměla. Před nástupem si sama sháněla informace o autismu prostřednictvím knih a internetu. Informace o Jáchymovi získala od speciální pedagožky v přípravném týdnu. Před zahájením školního roku se, spolu s paní učitelkou, také setkala s Jáchymovou maminkou. Dozvěděly se základní údaje o tom, co Jáchym zvládá, jaké má zvyklosti, na co je třeba dát si pozor. Dalším zdrojem podnětů byli spolupracovníci a velmi dobře fungující školní poradenské pracoviště, díky němuž mohla paní asistentka absolvovat kurz: Vzdělávání pedagogických pracovníků v problematice PAS. Zde se dozvěděla nejen řadu teoretických poznatků, ale především získávala praktické rady pro práci s žákem s PAS.

Informace a postřehy z kurzu začala paní asistentka velmi záhy aplikovat v Jáchymově výchovně vzdělávacím procesu. Po domluvě s paní učitelkou začala vytvářet názorné pomůcky, které měly Jáchymovi pomoci při učení. Nejprve to byly velké nástěnné přehledy. Ty, mimochodem, velmi dobře posloužily i ostatním dětem. Postupně paní asistentka pro Jáchyma zpracovávala učivo do malých kartových přehledů. Karty, podle předmětů, barevně odlišovala, aby se v nich Jáchym rychle orientoval. Podobně paní asistentka zhotovila Jáchymovi obrázkový anglický slovník. Zvláště přínosným impulsem bylo, ze strany paní asistentky, rozřídění školních pomůcek podle předmětů do barevných složek. Kvůli názornosti začala paní asistentka, po dohodě s paní učitelkou, ve vyučování používat mobil. Pro Jáchyma to byla obrovská pomoc, bezprostředně mu bylo přiblíženo to, čemu nerozuměl.

Velmi aktivní přístup vyvíjela paní asistentka i v rámci komunikace a to jak s pedagogy, tak s rodinou. Její činnost se projevila také v konkrétně udílené zpětné vazbě.

Hned v počátcích Jáchymova vzdělávání paní asistentka vytušila nejistotu a obavy maminky. Od začátku se jí snažila poskytnout podporu formou naslouchání a konejšení. Jáchym neměl žádné výukové ani výchovné problémy, proto necítila paní asistentka ani paní učitelka potřebu sdělovat nějaké informace. Díky prvním třídním schůzkám se ale dozvěděly, že maminka je plná strachu, jak to její syn zvládá. Paní asistentka od té doby psala každý den zprávu do informačního deníku. Po třídních schůzkách se domluvilo i pravidelné měsíční setkávání. Po čase se všechny tři ženy shodly, že spíše než vypisování zpráv je pro ně přínosnější osobní setkání nebo kontakt přes telefon, který paní asistentka nadále nejvíce používala. Mezi Jáchymovou maminkou a paní asistentkou se vytvořil vztah důvěry, takže si předávaly i drobné rady a nápady „jak na Jášu“. Za všechny je možné zmínit používání věty: „Jsi nepříjemný!“ Paní asistentka ji používala v situaci Jáchymovi nepohody, kdy se stále dotazoval na jedno a to samé nebo nějak vyrušoval. Věta měla potřebný efekt. Jáchym se zarazil a v ulpívavé činnosti ustal. Toto zjištění asistentka mamince předala. Maminka výrok při adekvátní situaci použila doma s absolutním úspěchem.

Spolupráce a komunikace mezi kolegy je velmi dobře nastavena díky činnosti školského poradenského pracoviště. Jeho pracovníci koordinují na ZŠ Integra vzdělávání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Před začátkem každého školního roku svolávají schůzky ke třídám, na kterých se potkají všichni pedagogičtí pracovníci, kteří s danou třídou pracovali v minulém školním roce a kteří s ní budou pracovat v nadcházejícím školním roce. Schůzky se účastní nejen učitelé, ale i asistenti, vychovatelé, vedoucí kroužků a samozřejmě poradenská pracovníci. Pravidelné předávání informací se dále děje na měsíčních poradách, kde jsou přítomni úplně všichni pedagogičtí pracovníci školy. Poradenské pracoviště se stará také o odborné vzdělávání zaměstnanců školy. Díky němu mohli mnozí asistenti i pedagogové absolvovat kurz: Vzdělávání pedagogických pracovníků v problematice PAS. Velkou váhu v oblasti spolupráce mají návštěvy v hodinách kolegů speciálních tříd a osobní předávání zkušeností. Přínosné jsou rady učitelů i asistentů, kteří pracují s žáky s PAS již po několik let.

Z pohledu paní asistentky není však úplně všechno ideální. Vzhledem k její téměř čtyřleté asistenci u chlapce s PAS se domnívá, že již získala řadu zkušeností a také vybuodovala vztah důvěry se svěřeným žákem. Je přesvědčena, že může kolegům, kteří se s Jáchymem teprve poznávají nabídnout informace, postřehy a rady. Ne vždy se však setkává s přijetím a ochotou využít nabízeného. Mrzí ji, že ne vždy je jí dán prostor k vlastnímu

vyjádření a realizaci nápadů. Svými názory se také liší od některých kolegů, kteří neakceptují vytváření speciálních podmínek dětem s PAS. Setkala se s názorem, že je třeba děti připravovat na životní realitu, protože „*v životě se s nimi nikdo malovat nebude.*“ Ona sama je přesvědčena, že je třeba respektovat jinakost a vytvářet možné podmínky tam, kde je to zapotřebí.

Ze svého působení v roli Jáchymovi asistentky zaznamenala u chlapce řadu posunů. Díky přehlednému rozvrhu a rozčlenění pomůcek do barevných složek podle předmětů je Jáchym soběstačný v přípravě na vyučování. Paní asistentka přímo říká: „*Už ho ani nemusím upozorňovat, co si má vytáhnout.*“ Osamostatnění pokračuje díky pomůckám i při školní práci. V barevných kartových přehledech, které má Jáchym uložené v pouzdře, se chlapec velmi dobře orientuje a dokáže je využívat k zadané činnosti, takže odpadá přímá pomoc asistenta. Pokrok je zřejmý i v oblasti komunikace a zapojení do společných aktivit. Velkou roli v začlenění sehrál třídní kolektiv. Ve třídě převažuje ženský element. Děti se navzájem respektují, přijímají i svou odlišnost a dokáží si pomoci. Podle paní asistentky měl Jáchym velké štěstí na výborné spolužáky. On sám je klidný, nekonfliktní a touží být ve všem jako oni. K rozvoji Jáchymových adaptačních schopností nemalou měrou přispěla i družina, školní klub a řada rozmanitých kroužků.

K vytváření postoje vůči Jáchymovi a potažmo vůči žákům s PAS pomohl paní asistentce kurz: Vzdělávání pedagogických pracovníků v problematice PAS. Doslova říká: „*Živě si pamatuji hned na první úkol. Měli jsme podle instrukcí kreslit dům. Lektorka nám postupně zadávala, co máme stavět. Zahrnovala nás pojmy, které jsem nikdy neslyšela, kterým jsem nerozuměla, a tudíž jsem netušila, co mám kreslit. Připadala jsem si hrozně, protože jsem se nechytala. Po skončení naší tvorby nám bylo řečeno, že tak se cítí dítě s PAS, kterému zadáváme nějaký úkol, a on nerozumí základním pojmům.*“ Kurz byl, dle paní asistentky, právě takovými úkoly silně obohacující a ve svém důsledku pro ni motivující. Stal se hnacím motorem k přemýšlení, co a jak se dá vylepšit k Jáchymovu prospěchu. S příspěvků frekventantů kurzu došla paní asistentka také ke zjištění, že u žáků s PAS nic neplatí stoprocentně, že každý je originální a tak je třeba ke každému jedinci přistupovat.

6.1.4 Výsledky pozorování třídní učitelky

Otevřené kódování

1. Kategorie - STABILITA - Velkou výhodou při změně třídní učitelky bylo, že Jáchymovi zůstala jistota v podobě stejné paní asistentky, stejného třídního kolektivu a stejného prostoru.
2. Kategorie - PROJEVY AUTISMU - Celou cestu, z dopravního hřiště do školy, řešil, proč ten pes neměl náhubek?
3. Kategorie - NEZVYKLÉ PRO PAS - Nečinilo mu problém zvyknout si na nového učitele, bez problémů navazoval oční i slovní kontakt.
4. Kategorie - POMOC PRO ŽÁKA - Veškeré učivo bylo užitečně vizuálně doplnit.
5. Kategorie - PROSTOR K SAMOSTATNOSTI - Všimla jsem si, že si Jáchym uměl říci o podporu a zároveň dokázal verbálně odmítnout pomoc, když si byl jistý.
6. Kategorie - PODPORA UČITELE - Chybí tomu názor - je to abstraktní!
7. Kategorie - KONTAKT S RODINOU - Jáchymova maminka se nabídla, že pojede s námi na náš třídní cyklovýlet.
8. Kategorie - ZDROJE INFORMACÍ - Základní informace mi předala školní speciální pedagožka, první Jáchymova paní učitelka a paní asistentka.
9. Kategorie - ROZŠÍŘENÍ VZDĚLÁNÍ - Kurz mě obohatil nejen vědomostmi, ale pomohl mi změnit také přístup ke vzdělávání dětí s PAS.

Ve třetí třídě se Jáchymovi změnila třídní paní učitelka. Počítalo se s tím, že mohou nastat adaptační těžkosti, proto třída nezměnila výukové prostory. Jáchym pokračoval se svými spolužáky a také s původní paní asistentkou. Změna učitele proběhla bez obtíží. Jáchym přijal novou paní učitelku jako další autoritu ve svém životě. Od počátku neměl problém s verbální komunikací a byl schopen navázat přiměřený oční kontakt. Pokud si nebyl v něčem jistý, tak se dokázal zeptat, nebo se obracel o radu k paní asistentce, s kterou za dva roky vytvořil „sehraný tým.“ Na počátku školního roku se ve třídě vytvářela třídní pravidla, která Jáchym přijal za své, dodržoval je a dbal na to, aby je zachovávali i spolužáci. To jistě také pomohlo k vytvoření pocitu bezpečí.

Jáchym potřeboval při vysvětlování oporu obrazem. Bez ní si obtížně dovedl mnohé věci představit. Těžkosti mu dělaly abstraktní pojmy, nerozuměl ironii a některá sdělení bral doslova. Stalo se, že si děti hrály v kuličkovém bazéně a najednou Jáchym přiběhl celý vylekaný, že tam hoří. Po zjištění situace vyšlo najevo, že spolužáci si hráli na hasiče a jeden

z nich „jako“ zapálil onen bazének s kuličkami. Jáchym myslel, že je to skutečnost. Trvalo dlouho, než se uklidnil a pochopil, že jde o hru. V podobných situacích dobře fungovalo ujištění: „To je jen jako.“ nebo „Jáchyme, to je legrace!“ Po tomto sdělení se uvolnil a často se zasmál. Znakem autismu bylo také chlapcovo ulpívavé myšlení. Například při návratu z dopravního hřiště do školy Jáchym uviděl paní, která vedla psa bez náhubku. Celých 20 minut cesty neřešil Jáchym nic jiného než, proč ten pes nemá náhubek a že je to proti pravidlům.

Kvůli vývojové dysfázii nebyl Jáchymův slovní projev úplně obratný, ale nečinilo mu to problém v navazování kontaktu a ve zjišťování toho, co potřeboval. Ze společenství dětí se nevyčleňoval. Chtěl dělat to, co ostatní. Vzhledem k doporučení z poraden měl vypracovaný individuální vzdělávací plán. V plánu bylo stanoveno, že hodnotící testy budou obsahovat veškeré učivo, ale v zúženém rozsahu. Jáchym dostal omylem test kompletní. Paní učitelka, když si toho všimla, chtěla chybu napravit. Jáchym ovšem po zjištění, že má mít jiný test, tuto výhodu odmítl, přestože pak pracoval ještě v době přestávky. Občas se také Jáchym vložil do role baviče a rozesmával třídu. V takových situacích byl bezprostřední a někdy porušil i pravidla. Velmi rychle však ho bylo možné zklidnit. Stačilo říci: „Jáchyme, to není legrace!“ nebo větou: „Jsi nepříjemný!“

Účinnou pomocí při výuce, jak již bylo zmíněno, byla jakákoliv obrazová produkce. Využívaly se obrázky, skutečné předměty, modely, fotky, ale také video prezentace a v neposlední řadě paní asistentka měla v pohotovosti „chytrý“ mobil. Paní asistentka plnila na tomto úseku klíčovou roli. Z kurzu pro pedagogy zaměřeného na PAS získala cenné inspirace, které díky své tvořivosti dokázala také realizovat. Pro Jáchyma vytvářela přehledové karty učiva. Každý předmět měl svou barvu, což zajišťovalo Jáchymovi rychlou orientaci. Přehledy učiva vytvořila paní asistentka i na nástěnku, takže je mohly kromě Jáchyma využívat i ostatní děti. Neznámé pojmy přibližovala paní asistentka Jáchymovi vizuálně na mobilu. Velmi dobrá odezva byla od žáka na video prezentace. Jáchym si vždy domlouval, aby mu paní učitelka vytvořené prezentace poslala na matčinu e-mailovou adresu. Skutečností bylo, že Jáchym si takto předkládané učivo velmi dobře pamatoval. Co se týká struktury, Jáchym zásadně nepotřeboval členění prostoru ani pracovního místa. Důležité pro ně ale bylo časové uspořádání a také struktura činností. Zejména v pracovním vyučování a ve výtvarné výchově se osvědčil na tabuli zapsaný postup práce. Z počátku si Jáchym stále přivolával pomoc paní učitelky či asistentky s tím, že neví co dál. Opakovaně byl odkazován na zápis z tabule, kde byla činnost popsána v jednotlivých krocích. Postupem času si na tento

způsob struktury zvykl a víceméně pracoval samostatně. Tato metoda práce slavila úspěch i u ostatních spolužáků. Obdobně pozitivní efekt byl zaznamenán tříděním školních pomůcek do barevných složek podle výukových předmětů. S tímto nápadem přišla opět paní asistentka.

Lze říci, že dobře zvolené metody, které byly původně chápány jako pomoc žákovi s PAS se při osvědčení staly prostorem pro žákovu samostatnost. Bylo tomu tak v případě výše zmiňovaných barevných obálek. Zpočátku se Jáchym učil třídit a chystat si pomůcky s paní asistentkou, později mu stačila jen její nápověda: „*Jáchyme, angličtina! Vytáhni si modrou složku.*“ a dnes je Jáchym v přípravě pomůcek na hodinu zcela samostatný. Stejně to zafungovalo i u struktury činností. Dílčí kroky si Jáchym dokázal postupně plnit a přítomnost pedagoga nyní vyžaduje jen ve chvíli, kdy narazí na neznámou aktivitu. Velký podíl na osamostatňování Jáchyma měla a má paní asistentka. Společně s paní učitelkou se snažily mít na zřeteli Jáchymovu odlišnost, ale na druhé straně nechtěly prohlubovat jeho vyčlenění ze skupiny dětí. Paní asistentka byla Jáchymovi stále k dispozici, ale zároveň si s ním smluvila gesto – poklepání na ruku, když Jáchym nebude pomoc potřebovat a troufá si úkol zvládnout sám. Někdy je obtížné ze strany pedagoga či rodiče opustit roli pomocníka a dát dítěti prostor k seberealizaci, ale když se to podaří, může to přinést pro dítě velký posun. Za příklad může posloužit situace, kdy se Jáchymova třída chystala na turnaj v miniházené. Učitelka i asistentka nepovažovaly za vhodné nechat Jáchyma hrát. Jeho pohybová neobratnost a problémy v hrubé motorice je přesvědčovaly, že Jáchym bude svým výkonem mezi sportovně nadanými dětmi zklamaný a odradí ho to od dalších pohybových aktivit. Jáchym ale toužil hrát. Pedagogické pracovnice nakonec došly k závěru, že jde jen o hru, a když Jáchym chce, proč by si to nemohl zkusit? Spolužáci se rozhodli postavit Jáchyma do brány. Chlapec se neuvěřitelně snažil, a přestože jejich tým nevyhrál, dočkal se velkého uznání spolužáků i dospělých.

Stejně jako pro Jáchyma, byla paní asistentka velkou oporou také pro třídní učitelku. Jednalo se o pomoc v samotném vzdělávacím procesu, kdy bylo potřeba dovysvětlit, asistovat, znázornit to, čemu Jáchym dostatečně neporozuměl. Dalším nedocenitelným přínosem pro učitele byla asistentčina tvorba přehledů učiva a dalších pomůcek. Zcela osobní podpora pak probíhala při podávání zpětné vazby. Velkým štěstím je, když člověk spolupracuje s někým, kdo je ochotný upřímně, ale přitom s taktem sdělit jak vidí vaši práci a přidá k tomu rady a nápady, které budou ku prospěchu, nejen vám, ale především tomu, pro kterého to děláte. Paní učitelce se této podpory ze strany asistentky dostalo. Svědčí o tom častá připomínka: „*Chybí tomu názor – je to příliš abstraktní!*“.

Nezastupitelnou roli ve vzdělávacím procesu hraje spolupráce školského zařízení s rodinou. Jáchymova maminka ochotně poskytla nové paní učitelce informace o synovi, o tom na co je zvyklý, co ho motivuje a s čím má naopak problémy. Informativní deník se po předešlých zkušenostech příliš nevyužíval. Paní učitelka i paní asistentka dávaly přednost osobní nebo telefonické domluvě, což vyhovovalo i Jáchymově mamince. Domluva s rodinou fungovala velmi dobře a maminka byla ochotná pomáhat i mimo výukové záležitosti. Účastnila se například výjezdu na kolech, kde byla pedagogickým pracovníkům účinnou pomocí. Starala se nejen o svého syna, ale dohlížela i další děti. Vzájemná spolupráce mezi pedagogy a rodiči Jáchyma nesla své ovoce. Díky diskusím a společným setkáním se přenášela dobrá praxe z rodiny do školy a naopak. Na obou stranách se například ujal výrok, který Jáchymovi určoval hranice: „Jsi nepříjemný!“.

Kromě rodiny získávala paní učitelka informace od pracovníků školního poradenského pracoviště. Ty ji také zprostředkovaly absolvování kurzu: Vzdělávání pedagogických pracovníků v problematice PAS. Nejvíce zkušeností nové vyučující předala asistentka pedagoga a bývalá paní učitelka. Obohacení přinesli i další pracovníci školy, jmenovitě vychovatelky školní družiny a školního klubu. Výhodou ZŠ Integra je menší počet žáků. Je to školské zařízení rodinného typu, kde se všichni navzájem znají. V předávání informací není z tohoto důvodu žádný problém. Pedagogičtí pracovníci se scházejí na poradách každý měsíc, kde se mimo jiné řeší i žáci se speciálně vzdělávacími potřebami. Velmi zdařilým počinem školního poradenského pracoviště jsou schůzky ke třídám před začátkem školního roku. Na nich předávají informace o dětech ti, kteří s nimi už pracovali, těm, kteří s nimi teprve budou pracovat.

Absolvování kurzu: Vzdělávání pedagogických pracovníků v problematice PAS bylo velmi přínosné. Nechyběly základní informace o poruchách autistického spektra, o projevech tohoto postižení, ale hlavně se kurz zaměřoval na přístupy ke vzdělávání žáků s PAS. Lektory kurzu byli speciální pedagogové, dlouhodobě pracující s dětmi s PAS. Mezi účastníky kurzu byli učitelé, asistenti i rodiče dětí s autismem. Kurz byl rozložen do šesti setkání, kde se kromě vzdělávání předávaly také osobní zkušenosti s výchovou a vzděláváním jedinců s PAS. Jedno setkání bylo obohaceno také ukázkami pomůcek pro děti s PAS a nabídkou odborné literatury. Z praktických připomínek frekventantů kurzu bylo možné vyvodit různé závěry. Mezi jinými například tyto: 1. jedinec s PAS vnímá životní realitu jinak než člověk intaktní; 2. pro výchovu a vzdělávání dětí s PAS neexistuje šablona, každý je originál a zasluhuje individuální přístup.

6.2 Interpretace získaných dat

V metodě otevřeného kódování se třídí pojmy do významových jednotek. Porovnáním významových jednotek a jejich roztříděním vznikají kategorie. Stejně kategorie odkrývají podstatná sdělení. Shodné kategorie, vytříděné ze získaných dat, poukazují na důležité aspekty procesu vzdělávání Jáchyma, chlapce s atypickým autismem.

6.2.1 Atypičnost autismu

Ve všech získaných datech se objevuje prvek autistická atypičnost. Již v prvních letech Jáchymova života, kdy maminka tušila nějakou odlišnost, ji odborníci ujišťovali, že je chlapec v pořádku, protože má *odpovídající oční kontakt*. Paní učitelky ve škole zase od autistického žáka očekávaly projevy sociální izolace a nezájem o okolí. Jáchym ale naopak *vyhledával společnost vrstevníků* a chtěl dělat to, co dělají jeho spolužáci. Netypickým rysem pro autismus byla taky Jáchymova *schopnost adaptace na nové prostředí a nové lidi*. Z výpovědi respondentů vyplývá, že Jáchym dovede navázat oční i verbální kontakt s druhou osobou. Zaznamenány byly u Jáchyma i *haptické a niterné projevy v komunikaci s dítětem kojeneckého věku*. Získaná data poukazují na to, že dítě s atypickým autismem se může svými projevy odlišovat od ostatních jedinců s PAS a *nemusí vykazovat znaky triády*. U Jáchyma bylo zavádějící zejména navazování kontaktu. Jeho standardní oční kontakt a oslovování okolí způsobily *obtíže v diagnostikování*. Podíl na ztíženém určení diagnózy atypického autismu měla i chlapcova vývojová dysfázie.

6.2.2 Projevy autismu

Všichni respondenti se zároveň dotýkali typických projevů autismu u chlapce Jáchyma. Vícekrát bylo uvedeno, že *si Jáchym dokázal vystačit sám při hře* a to po delší čas. Odpovědi měly shodu také v zaznamenaném *ulpívavém chování* chlapce. Dotazování, nezávisle na sobě, uvádějí, že kladení stále stejných Jáchymových otázek, muselo být často radikálně ukončeno. Přes neobvyklé projevy dítěte s PAS v navazování kontaktu má Jáchym zcela zřejmé autistické chování v oblasti socializace. Při hrách a činnostech nepotřebuje společníka, je schopen se na dlouhý časový úsek zabavit sám. Výpověďmi se také potvrzuje další typický znak autismu a to *zhoršená představivost*. Jáchymovi nestačí slovní výklad, potřebuje názorné přiblížení. *Problémy v komunikaci* se také objevují, ale jak již bylo řečeno, tyto obtíže mohou souviset i s vývojovou dysfázií.

6.2.3 Strukturované učení

Další oblast, které se v rozhovoru všichni tázaní intenzivně věnují, jsou principy strukturovaného učení. Z výpovědí respondentů jasně vyplývá, že chlapec potřebuje v procesu učení velmi *názorný příklad*. Neobejde se bez vizuálních pomůcek. Ve výuce účinně využívá konkrétní předměty, fotografie, obrázky zprostředkované pomoci prezentací nebo internetu. Přestože všichni dotazovaní uvádějí, že Jáchym *nepotřebuje detailně propracovanou strukturu času* (nepoužívá denní režim), *strukturu prostoru* (nemá striktně oddělené místo pro učení či odpočinek) a *strukturu pracovního místa* (obejde se bez rozčlenění lavice), tak zároveň všichni respondenti tvrdí, že Jáchym *nutně potřebuje vědět, co se bude dít* (vyhovuje mu velký nástěnný rozvrh hodin s časem zvonění, včetně včasného oznámení změn), *potřebuje znát své místo* a mít ho označené (jak ve třídě, tak v družině či v šatně) a pro orientaci při výuce je téměř *nezbytné barevné odlišení pomůcek* do jednotlivých předmětů. Zásadní strukturou je pro Jáchyma *struktura výkladu a rozčlenění pracovních činností*. Jáchym potřebuje dostávat srozumitelné informace, a pokud se jedná o plnění složitějšího úkolu, tak je nutné rozfázovat jeho řešení do jednotlivých kroků. Shodují se na tom všichni dotazovaní. Vzhledem k druhu postižení „atypický autismus“ je atypické také poskytování individuální podpory. Maminka Jáchyma i pedagogičtí pracovníci na dotaz o individuálním přístupu reagovali tvrzením, že *Jáchym nepotřebuje nějaký speciální přístup*. Navzdory tomu ale z dalších výpovědí respondentů vyplývá, že se Jáchymovi dle jeho potřeb podpory dostává. Jáchym se naučil říkat či naznačovat gesty, že daný úkol zvládne nebo naopak, že očekává pomoc. Díky tomu se k němu, ze strany rodičů a pedagogů, rozvinul *velmi konkrétní - individuální přístup*. *Jáchym má prostor, k vlastní realizaci a zároveň je mu dána možnost podpory*. Důležitý aspekt, o kterém mluví všichni dotazovaní je motivace. Ve škole mezi dětmi je pro Jáchyma největší motivací dělat to, co ostatní, nevymykat se z kolektivu. Doma je účinnou odměnou i poháněcím motorem čas na iPadu nebo na PC. Z rozhovorů lze vyčíst, že Jáchym zvládá, bez větších obtíží, vzdělávání v běžné základní škole. Zároveň ovšem respondenti svým vyjádřením potvrzují, že by tomu tak nebylo, pokud by se nevyužívalo principů strukturovaného učení. Autorka se díky výpovědím domnívá, že *bez názornosti, přehledů učiva, struktury činností, pomůcek a dalších, by se Jáchym při výuce ztrácel*. Metoda strukturovaného učení má tedy, podle autorky, ve výchovně vzdělávacím procesu dětí s atypickým autismem své nezastupitelné místo.

6.2.4 Informovanost všech zúčastněných

Velkým tématem v rámci podpory žáka s PAS je informovanost. Mluví o ní všichni dotazovaní. Pracovníci školy přijali informace od speciálního pedagoga, od Jáchymových rodičů a předali si je navzájem. Někteří využili možnosti odborné literatury, internetu a také speciálního vzdělávání. U zaměstnanců školy šlo o rozšiřování znalostí a sdílení zkušeností. Velkou roli sehrál kvalitní servis poradenského pracoviště školy. Postavení rodičů v rámci informovanosti bylo odlišné. Již v předškolním věku se setkávali s různými často odlišnými názory a přístupy. Tato, ne zrovna pozitivní, zkušenost je vedla k získávání informací prostřednictvím odborné literatury a internetu. Po nástupu Jáchyma do školy byla maminka ve stálém napětí a očekávání jak se bude situace vyvíjet. Sama, po negativních prožitcích, neměla odvahu se ptát, jak Jáchym ve škole prospívá. Vzhledem k tomu, že chlapec neměl žádné obtíže, pedagogové nepovažovali za nutné, blíže rodinu kontaktovat. Po vyjasnění očekávání na prvních třídních schůzkách, nastavila škola s rodinou společný *komunikační systém*. Získaná data vypovídají o nutnosti *komunikace mezi rodinou a školou*. Autorka si na základě rozhovorů uvědomuje, jak nutné je vzájemné sdílení zúčastněných. *Prostor, kde se nepředávají informace a kde se nenaslouchá druhé straně, se stává nejistým místem, ve kterém rostou obavy a strach.*

6.2.5 Asistent pedagoga

Důležitou roli ve vzdělávání dítěte s PAS hraje asistent pedagoga. Toto významné „podpůrné opatření“ je opět zmiňováno všemi respondenty. Maminka Jáchyma nejvíce oceňovala lidský přístup paní asistentky, její schopnost povzbudit, uklidnit a snahu skutečně pomoci jejímu synu a také ji samotné. Zároveň pozitivně hodnotila *předávání informací rodině* a to zejména formou telefonického rozhovoru. Pro vyučující byl přínos paní asistentky zejména v *individuálním přístupu k Jáchymovi*. Podle získaných dat je třeba vyzvednout empatii paní asistentky, díky níž dokázala vnímat potřeby Jáchyma. Kladně ceněné je také umění rozlišit a akceptovat, co je v danou chvíli pro žáka důležité: samostatnost nebo její pomoc? Neméně přínosná byla asistentčina podpora vyučujícího. Dle získaných výpovědí šlo zejména o zpětnou vazbu a předávání informací. Nezapomenutelně *podporovala učitele* zprávami o tom, jak žák pochopil učivo, jak získané vědomosti umí použít, zda nepotřebuje ve výuce nějakým způsobem podpořit. Z rozhovorů vyplývá, že paní asistentka sehrála významnou roli také v tvorbě pomůcek. Jí vytvořené přehledy učiva či obrázkové slovníky byly každodenním pomocníkem pro Jáchyma a osvědčily se i u ostatních žáků ve třídě. Jak dosvědčují respondenti, asistent je nenahraditelný také tím, že prochází s žákem celým

vzdělávacím procesem, a tudíž žáka velmi dobře zná. V tomto ohledu *má co předávat vyučujícím*. Ze zkušeností paní asistentky však *ne vždy je tento „bonus“ ze strany učitelů přijímán a využíván*. Jednotlivé odpovědi přivádějí autorku ke konstatování, že citlivý a nápaditý asistent pedagoga má ve výchovně vzdělávacím procesu žáka s atypickým autismem své nezastupitelné místo. Je *pomocí dítěti s PAS, podporou jeho rodině a zastává roli nejbližšího spolupracovníka učitele*. Podněty, které autorka v rozhovorech získala, ji přivádí k zamyšlení, *jak nejlépe využít potenciál asistenta a jakým způsobem mu nechat prostor k tvůrčí činnosti*. I tady bude mít své místo komunikace a naslouchání druhému.

6.2.6 Spolupráce kolegů

Mezi odpověďmi pedagogických pracovníků lze najít jednotný názor na společné sdílení zkušeností a předávání informací mezi kolegy. Všichni shodně konstatují, že vzájemná komunikace je důležitá a přináší obohacení. Respondenti z řad pedagogů považují současné informování v rámci ZŠ Integra za dostačující a fungující. Výpovědi potvrzují, že informování o dětech s PAS mezi pracovníky školy je nezbytná nutnost pro nastavení kvalitních vzdělávacích podmínek těmto dětem. Autorka potvrzuje, že na ZŠ Integra probíhají *schůzky ke třídám*, kde jsou řešeny potřeby žáků s postižením za účasti všech, kteří s nimi přicházejí do kontaktu. Při těchto setkáních zaznívají fakta, ale i různé postřehy, podněty, nápady a často je domluvena konkrétní pomoc. Tato praxe má jistě *pozitivní dopad pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami*.

6.2.7 Odborné vzdělávání

Pro práci ve výchovně vzdělávacím procesu s dětmi s PAS je dle dotazovaných pedagogů cenným vkladem absolvování kurzu Vzdělávání pedagogických pracovníků v problematice PAS. Učitelé i asistenti zde získávají odborné znalosti a navíc si mezi sebou předávají zkušenosti. Účastníky kurzu bývají také rodiče dětí s PAS, kteří celou problematiku obohacují svým pohledem. Jedna ze skutečností, která se v průběhu kurzu projeví, je, že každé dítě s PAS, tak jako každé dítě, je neopakovatelný originál. *Není možné používat jednotnou šablonu, ale důležité je vnímat jednotlivce s jeho potřebami a zvláštnostmi*. Autorka se na základě vlastní zkušenosti domnívá, že absolvování kurzu Vzdělávání pedagogických pracovníků v problematice PAS dává základní vhled do této problematiky, přináší řadu nápadů pro pedagogickou praxi a *učí se vnímat žáka v jeho jinakosti*. Přínosem by tedy měl být kurz jak pro učitele, asistenta, ale potažmo také pro jejich žáky.

6.3 Závěr výzkumného šetření

Smyslem výzkumu o vzdělávání žáka s atypickým autismem metodou strukturovaného učení je získat potřebné informace od lidí, kteří jsou přímo účastni tohoto výchovně vzdělávacího procesu a uvědomit si, co v něm hraje důležitou roli.

Především je třeba brát na zřetel, že žák s atypickým autismem nemusí mít všechny projevy náležící k ostatním poruchám autistického spektra. Jeho chování se v mnohém může shodovat s jednáním běžné vrstevnické skupiny. Poškození se nemusí nutně odrazit ve všech oblastech triády – komunikaci, představitivosti a sociálním chování. Jako u všech dětí, tak **v případě dítěte s atypickým autismem** snad ještě více, **je důležitý individuální přístup.** Nezbytné je vnímat potřeby a možnosti dítěte s postižením. *Na jedné straně je nutné nabízet jedinci s atypickým autismem podporu a pomoc, na straně druhé je potřeba nechat mu prostor k vlastní tvořivosti a sebeprosažení.* Účelem není vázat žáka na sebe, ale vést ho, k co možná nejsamostatnějšímu životu. Pochopil to ten, kdo je dítěti s autismem nablízku, ale nedělá za něj to, čeho je sám schopen.

Přestože se žák s atypickým autismem bude od ostatních jedinců s PAS v určitých projevech odlišovat, bude s nimi mít také společné znaky. Jistě bude pro něj v rámci vzdělávání **využitelná metoda strukturovaného učení. I zde platí zásada individuálního přístupu.** Někdo bude potřebovat více názornosti, jiný pevnou strukturu prostředí, další silné motivační podněty. V tomto ohledu pomůže pedagogům empatie, dobrý pozorovací talent, ale také informace od rodiny a kolegů. Vhled do problematiky PAS může vnést také další osobní či veřejné vzdělávání.

Kromě metody strukturovaného učení má ve vzdělávání žáka s atypickým autismem své nezastupitelné místo **asistent pedagoga.** Vzhledem k tomu, že se asistent pedagoga považuje za jedno z podpůrných opatření pro žáky se SVP, je nezbytné, aby dokázal s těmito žáky navázat kontakt. Účinnost *pomoci asistenta dítěti s autismem* je závislá také na jeho dalších vlastnostech. *Neobejde se bez trpělivosti, empatie a tvořivosti. Vůči rodičům* je přínosná asistentova *schopnost naslouchat a zároveň komunikovat. Ke spolupráci s učitelem potřebuje asistent jistou dávku pokory, ale také umění prosadit užitečný nápad.* Přínosem pro žáka s autismem, ale i pro učitele je asistentova dovednost podat odpovídající zpětnou vazbu. On je ten, kdo vidí učitele a zároveň žáka s postižením. Může sledovat a hodnotit srozumitelnost učitelova výkladu, ale také žákovo pochopení a následné plnění úkolu.

Z celého výzkumu také vyplývá, že dobře nastavené **vzdělávání dětí s PAS se neobejde bez fungujícího komunikačního systému.** Pedagogové potřebují informace

o dítěti od rodičů a rodiče zase očekávají zprávy od učitele či asistenta. Pro zásadní skutečnosti se mohou uplatňovat informační deníky (co je psáno, to je dáno), ale nenahraditelný je osobní kontakt. Informace je třeba předávat také v rámci školy mezi pedagogy navzájem. I tady platí, že důležitá sdělení je dobré mít stvrzené písemně.

Prostřednictvím uskutečněných rozhovorů jsem si uvědomila, co je ve vzdělávání žáka s atypickým autismem důležité, co hraje významnou roli:

- Přijímat žáka i s jeho jinakostí.
- Být připraven mu pomoci.
- Dát možnost, aby se rozvíjel a projevoval sám.
- Využívat principů strukturovaného učení dle jeho potřeb.
- Mít k dispozici trpělivého empatického a tvořivého asistenta, kterému bude poskytnut prostor.
- Sdílet se s rodiči žáka.
- Předávat si informace a zkušenosti s kolegy.

Závěr

Vzdělávání dítěte s atypickým autismem byla pro mne zcela nová zkušenost. Po dobu jednoho školního roku jsem mohla sledovat, co je pro Jáchyma, chlapce s atypickým autismem, důležité ve výchovně vzdělávacím procesu, co mu pomáhá v celkovém růstu, co slouží k jeho rozvoji. Z mého pozorování a z informací od respondentů vyplývají následující skutečnosti:

Ve vzdělávání žáka s atypickým autismem mají své nezastupitelné místo principy a metody strukturovaného učení. Jejich použití je třeba zvážit podle individuálních potřeb jedince. Ne každý využije strukturu prostoru či pracovního místa, ale může být pro něj zásadní, stejně jako pro Jáchyma, struktura pracovních činností či barevné rozlišení pracovních pomůcek. Přínosné a efektivní je v tomto směru vše, co dítě skutečně používá.

Zkušenosti mé, i dotazovaných, poukazují na to, že nepostradatelný je při výuce dítěte s atypickým autismem asistent pedagoga. Podstatnými vlastnostmi asistenta pedagoga by měly být trpělivost, empatie a tvořivost. Důležité jsou také komunikační schopnosti asistenta a to vůči dítěti, rodičům, ale i kolegům. Asistent, většinou více než učitel, vnímá měnící se potřeby dítěte a reaguje na ně. Pozorný asistent vytuší, kdy žák potřebuje pomoci a naopak, kdy je vhodné podpořit ho v samostatnosti. Ideální je, když si asistent s žákem dokáže sdělit potřebné informace pomocí drobných gest. Nezastupitelnou roli hraje asistent také při podávání zpětné vazby a to jak dítěti, tak učiteli.

Dalším důležitým aspektem ve vzdělávacím procesu dítěte s autismem je komunikace mezi všemi zainteresovanými. Data výzkumu ukázala, že absence informací vede k nejistotě, strachu, ale také k nevhodné volbě výukových metod a výchovných přístupů. Komunikace mezi rodinou a školou, ale také uvnitř vzdělávací instituce, je nezbytná. Často mohou drobné postřehy, které si jednotlivé strany předají, vyřešit i složitější problém, nebo se díky nim může obtížným situacím zcela předejít. Praktické zkušenosti, které si příbuzní a pedagogové předávají, je podle získaných dat vhodné doplnit odborným vzděláváním.

Záměrem výzkumu bylo zjistit, kdo a co ovlivňovalo žáka s atypickým autismem ve výchovně vzdělávacím procesu. Kromě principů strukturovaného učení, které je nutné individuálně aplikovat, na žáka zásadně působí osobnost asistenta. Ona je tím, kdo dovede citlivě reflektovat žákovi potřeby. Velký význam má také včasné a úplné předávání informací mezi jednotlivými účastníky. Tato zjištění pomohla k nastavení funkčního komunikačního systému ve třídě, kterou dnes Jáchym navštěvuje.

V úplném závěru chci podtrhnout to, co již opakovaně zaznělo a z čeho je možné vycházet i při každém dalším vzdělávání žáka s atypickým autismem. Každé dítě je „originál“ a s touto skutečností je třeba k němu přistupovat. V „individuálním“ pohledu pak lze využívat strukturu, tvůrčí schopnosti asistenta i komunikační systém.

Anotace

Diplomová práce „Spolupráce asistenta pedagoga v procesu strukturovaného učení u žáka s atypickým autismem“ se zaměřuje na výchovně vzdělávací proces žáka s atypickým autismem v rámci běžné základní školy. Práce vymezuje pojmy: poruchy autistického spektra, strukturované učení, asistent pedagoga. V rámci PAS je přiblížena triáda problémových oblastí, ale i nespecifické rysy. Blíže představen je atypický autismus. Oblast strukturovaného učení nastiňuje své principy, motivaci a metody. Na pozici asistenta pedagoga je nahlíženo ze strany zákona a osobnostních předpokladů.

Výzkumná část se zabývá procesem vzdělávání konkrétního jedince s atypickým autismem na běžném typu základní školy. Diplomová práce poukazuje na důležité aspekty ve vzdělávacím procesu žáka s atypickým autismem a také na místa, která mohou být v tomto procesu zdrojem komplikací

Klíčová slova: poruchy autistického spektra, atypický autismus, strukturované učení, asistent pedagoga, komunikace, podpora, samostatnost

Annotation

This diploma thesis called “Co-operation of the assistant and the schoolteacher in the course of structured learning of the pupil with atypical autism” is focused on the pupil with atypical autism in educational and learning process at regular primary school. The thesis specifies such terms as autistic disorder, structured learning, assistant of the schoolteacher. The typical difficulties of the autistic disorders are defined as well as non distinctive features. Atypical autism is introduced. The field of structured learning brings its principles, motivation and methods. The assistant of the schoolteacher has been considered from the legal point of view and personal requirements as well.

The research section looks into the educational process of the particular individual with atypical autism at the regular primary school. This diploma thesis points to the important aspects of the educational process of this pupil and possible causes of inconveniences.

Key words: Autistic disorder, atypical autism, structured learning, assistant of the schoolteacher, communication, support, self-reliance.

Seznam bibliografických citací

- (1) ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-475-5.
- (2) DRÁPELA, David. *Praktické metodické postupy při edukaci dětí a žáků s PAS: [ZŠ pro žáky s autismem]*. Brno: MSD, 2013. ISBN 978-80-7392-214-6.
- (3) GILLBERG, Christopher a Theo PEETERS. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Praha: Portál, 1998. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-201-7.
- (4) GRANDIN, Temple a Richard PANEK. *Mozek autisty: myšlení napříč spektrem*. Praha: Mladá fronta, 2014. ISBN 978-80-204-3115-8.
- (5) KENDÍKOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. V Praze: Pasparta, 2013. ISBN 978-80-905576-0-4.
- (6) KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-12-1
- (7) MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- (8) MOOR, Julia. *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-787-9
- (9) SCHOPLER, Eric a Gary B. MESIBOV. *Autistické chování*. Praha: Portál, 1997. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-133-9.
- (10) SCHOPLER, Eric, Robert Jay REICHLER a Margaret LANSING. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 1998. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-199-1.
- (11) SCHOPLER, Eric a Miroslava JELÍNKOVÁ. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Praha: Portál, 1999. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-202-5.
- (12) ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

(13) THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

(14) TUCKERMANN, Antje, Anne HÄUßLER a Eva LAUSMANN. *Strukturované učení v praxi: uplatnění principů Strukturovaného učení v prostředí běžné školy*. V Praze: Pasparta, 2014. ISBN 978-80-905576-3-5.

Elektronické zdroje

(1) JEGEDE, Faith. *Autismus nás učí, že honba za normalností zabijí naši jedinečnost*. (online). (cit. 18.7. 2016).

Dostupné na WWW: <https://www.citarny.cz/index.php/knihy-lide/vzdelavani-a-souvislosti/souvislosti/autismus-normalnost-jedinecnost>

(2) MOHR, Pavel. *Co přinese nová klasifikace MKN-11?* (online). 2017, (cit. 4.9.2017).

Dostupné na WWW: <http://www.cspsychiatr.cz/archiv.php>

(3) PACHER, Petr. *Citáty slavných osobností*.

Dostupné na WWW: <https://citaty.net/autori/petr-pacher/>

(4) ÚZIS ČR. *Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 10. revize (MKN-10)*. (online). 2018, aktuální verze.

Dostupné na WWW: <https://www.uzis.cz/zpravy/aktualni-verze-mkn-10-cr>

(5) ČESKO. *Vyhláška č.317 ze dne 27. července 2005 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků v platném znění*. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 111, s. 5654-5674. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&d=447>.

(6) ČESKO. *Zákon č.561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění*. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262-10324. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4494>

(7) ČESKO. *Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony v platném znění.* In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10333-10345. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4494>

(8) Za sklem o.s.. *Vzdělávání pedagogických pracovníků v problematice PAS.* (online). 2017. Dostupné na WWW: <http://www.zasklem.com/>

Seznam užitých zkratk

ADHD - porucha pozornosti s hyperaktivitou

APA - Americká psychiatrická asociace

DSM - Diagnostický a statistický manuál duševních poruch

PAS - porucha autistického spektra

iPod - multimediální přehrávač

KÚ - krajský úřad

MKN - mezinárodní klasifikace nemocí

PAS - poruchy autistického spektra

PC - osobní počítač

SVP - speciálně vzdělávací potřeby

TEACCH program - vzdělávací program pro děti s autismem a děti s problémy v komunikaci

ZŠ - základní škola

Seznam příloh

Příloha č. 1 Rozhovor s maminkou Jáchyma

Příloha č. 2 Rozhovor s první třídní paní učitelkou

Příloha č. 3 Rozhovor s paní asistentkou

Příloha č. 4 Výsledky pozorování třídní paní učitelky

Příloha č. 1 Rozhovor s maminkou Jáchyma

Jáša od začátku

Tak já možná začnu tím, jak to s Jášou bylo od porodu. Narodil se jako zdravé 3,5kg miminko. Prospíval velice dobře. Velikostí brzo předčíval vrstevníky. Když jsem byla v poradně, tak tam byly samí kojenci a mezi nimi „batole“ Jáša. Konec konců, to mu zůstalo do teď. Od dvou-třech měsíců jsem vnímala, že je jiný. Nikdo mě nevěřil. Já věděla, že je jiný, nijak jsem to neoznačovala, ale to ta matka asi nějak cítí. Do dvou a půl let i podle zdravotních prohlídek byl vývoj naprosto normální. Dokonce i ta řeč byla odpovídající, Jáša slabikoval, vytvářel slova, s hračkami si vyhrál prostě byl šikovný dokonce se mi zdál šikovnější než jeho starší bratr Honza. Herně byl výborný, ale pohybově se moc neprojevoval. Mě se zdálo, že v tom pohybu je pomalejší. Třeba hlavičku otáčel velmi pomalu a nebyl tak živý jako starší Honzík, ale podle paní doktorky bylo tabulkově vše v pořádku. Začalo mi být podezřelé, že zhruba ve dvou a půl letech si byl schopný krásně hrát v postýlce s jednou hračkou třeba 2-3 hodiny. Z počátku jsem si říkala, že to je super mateřská, že si stačím navařit a něco udělat. To jsem u toho staršího vůbec neznala. Jáša, když se vyspal, tak si vzal nějakou hračku, prohlížel si ji a byl se schopný s ní i na ty 3 hodiny zabavit. No byl naprosto zlatý, úplně si sám vystačil. Ve třech letech, když začal víc chodit, tak se mi zdálo, že se projevuje větší pohybovou aktivitou. Jáša lítal kolem stolu kolečka a nebyl k zastavení. Kolikrát to bylo až nebezpečné, že jsem si říkala, že je pro něho lepší, když bude raději v té postýlce. Když jsem ho třeba vzala ven, tak on běhal, nereagoval na mě, chodil kam ho napadlo. Nevadilo mu, že jsem se mu schovala, klidně by zůstal v parku sám. Bylo to náročné. Začala jsem shánět informace v literatuře i na internetu. Ve třech letech jsem měla snahu řešit Jášovi projevy s paní doktorkou a říkala jsem jí, že mám podezření na autismus. Ona mi odpověděla, že se jí to vůbec nezdá, že má dobrý oční kontakt a tak hledání odchylek byla jen má aktivita. Pak začal chodit do školky, tam samozřejmě vadilo, že chybí slovní kontakt. Když se začínalo barvičkami, tak to Jáša vůbec neřešil, nějaká oranžová, červená, zelená... To bylo dlouho, dlouho, i když už začal používat jiná slovíčka, tak barvičku nevyslovil ani neurčil žádnou. Tam jsem se začala obávat jak je to s jeho intelektem. Říkala jsem si, jestli u něho není mentální retardace, nevěděla jsem na jaké úrovni, ale leželo mi v hlavě, že nezvládá ty věci. Ale na druhou stranu musím říci, že mě v určitých situacích překvapoval. Pamatuji si, že v těch třech letech jsem s ním šla nakupovat do Albertu a tam byly takové vozítka, děcka v nich strašně rády jezdily, nakupovalo se s nimi. My jsme přišli a on si do některého chtěl sednout, ale tam nebylo žádné volné. U pokladny jsme čekali až se

některé uvolní. Byl tam tatínek s holčičkou a ti dávali zboží do toho autíčka a Jáša na tu holčičku kývnul, aby za ním šla do herního koutku, tam si rychle vyzouval boty. Holčička samozřejmě po něm a jak byla zutá a šla se klouzat, tak Jáša si hned zapnul boty a šup do toho autíčka. No neuvěřitelné jak vyřešil situaci. To víte, tatínek byl úplně rudý a naštvaný, ale mě to potěšilo, protože jsem viděla, že si Jáša poradil. To byly takové situace, kdy mě překvapil až ohromil.

Mateřská škola

Ve školce se Jáša příliš nezapojoval, protože on si vystačil sám. Většinou byl na koberci a hrál si s hračkami. Občas ho paní učitelky zavolaly na nějakou aktivitu, ale tam vydržel jen chvíli a zase si šel hrát sám. On byl hodné bezproblémové dítě zvláště v tom nejmenším a středním oddělení. Potíže viděly paní učitelky jen s výslovností a se spaním. Já jsem v tu dobu nastupovala do práce. On od miminka spával krásně, on se na kojení vzbudil jen jednou v noci. To se starším synem to bylo hrozné, ten se budil 6x-7x za noc. Zhruba ve čtyřech letech Jáša nevydržel v té školce klidně spát, on sebou mlel, budil ostatní a paní učitelky se mě ptaly, co na něho zabírá. Já jsem jim říkala, že nic, že on doma nespí. Večer se také budíval. Přišel sám za námi. On třeba od dvou do čtyř nespal, ale ne že byl vzhůru, on měl potřebu po nás skákat, hépat, neustále taková hyperaktivita a to víte, že já když jsem vstávala, do práce o půl šesté, že jsem byla úplně vyřízená. Kvůli dlouhodobosti jsem to pak začala řešit s paní doktorkou. Oni si už začali stěžovat i sousedé, prý co to tam každou noc klepeme za koberec, tak jsem jim řekla, že to není koberec, ale náš syn. Jeli jsme na vyšetření a tam se zjistilo, že Jáša má zvýšenou epileptickou aktivitu. Proto ten mozek měl v tu noc nějakou potřebu, byly tam zřejmě nějaké vzruchy a on měl z toho tu zvýšenou hyperaktivitu. No a vzhledem k tomu, že jsem pořád řešila barvy a jiné věci, tak paní doktorka mi postupně začala dávat za pravdu, najednou v Jášových projevech začala také vidět problém a poslala nás na vyšetření do Brna do centra pro autisty. Po vstupní prohlídce jsme spolu s manželem byli úplně vyhrůzeni, protože nám paní doktorka sdělila, že se jedná o těžkou psychomotorickou retardaci. Teď ty otázky: Co bude dál? Na EEG se opět potvrdila zvýšená epileptická aktivita. Jášu pak pozorovali, vyšetřovali a začal užívat nějaké léky. V Brně nepotvrdili autismus, ale diagnostikovali vývojovou dysfázii. Na základě doporučení z Brna začal Jáša chodit do logopedické třídy mateřské školky. Ve školce se Jášovi stran vývojové dysfázie věnovala speciální pedagožka. Ze školky dostával domácí úkoly s obrázky, ale musím se přiznat, že Jáša doma neměl moc zájem o procvičování. Nevydržel u toho, s pozorností na tom byl špatně. Myslím, že školka v oblasti rozvoje řeči splnila u Jáši

očekávání. Zvládl v předškolním období všechny hlásky. V první třídě už jen dopilovával hlásku ř. S Jášou jsme byli odesláni také na neurologii, kde se opět potvrdila zvýšená epileptická aktivita. Na Vsetíně bylo Jášovi neurologem diagnostikováno ADHD. Při podrobnějším vyšetření na neurologii ve Zlíně ADHD vyloučili a Jáša dostal jiné léky. Díky medikaci se výrazně upravily jeho hyperaktivní projevy a pozorovali jsme i zlepšení v řečové oblasti.

V nejmenším oddělení byl Jáša v běžné školce. Tam to paní učitelky zvládaly. Nebyly s ním žádné problémy, žádné stížnosti. Jen byl trochu jiný. Zabavil se sám a řečové nedostatky měly i jiné děti. Prostřední oddělení navštěvoval už v logopedické třídě. On tam byl v pohodě, ale největší problém byl jak jsem už říkal s odpoledním spaním. Velké problémy začaly poslední rok ve školce. Jáša se chtěl zapojovat, ale narušoval aktivity paní učitelce a neudržel pozornost. Pobíhal, lítal po třídě. A teď si představte, že paní učitelka tam má všechny děti v klidu v kroužku kolem sebe a Jáša vstane a začne pobíhat, lítat a třepat rukama a volat hehehehe. A tenkrát mě paní učitelka i paní z SPC říkaly, jestli u Jáši není autismus. Já jsem jim odpověděla, že už jsme byli v Brně a že Jášovi nepotvrdili autismus, ale že ho můžeme nechat znovu vyšetřit. Jeli jsme s Jášou znovu do Brna a opět nepotvrdili autismus. Navštívili jsme tedy ještě poradnu ve Valašském Meziříčí jak je centrum pro sluchově postižené. Tam nás vyšetřovala velmi šikovná paní z SPC. Jáša tehdy vůbec nevydržel sedět u stolu, ona se ho vyptávala, dělala s ním cvičení. Jáša velice nic, no prostě bylo vidět, že ji vůbec nevnímá. Já jsem se s ní začala radit jak to bude se školou, co máme dělat, co bude dál? Ona říkala: „Tak jsou tady centra pro děti...“ a mě z toho vyplynulo, že do běžné školy asi ne a proto jsem se ptala: „A já jsem slyšela o Integře ve Vsetíně?“ a ona mi říkala: „To nevím, jestli Vám ho tam přijmou.“ No a prostě mě připravovala, že normální cestou to asi nepůjde. Vyšetření uzavřela potvrzením vývojové dysfázie a příkloněním se k poruchám autistického spektra. Na základě toho jsem se rozhodla, že já si vezmu v práci neplacené volno a že Jáša bude chodit do školky jenom dopoledne. Chodili jsme do školky až na 9 hodin a po obědě jsem Jášu brala domů. Denně jsme chodili pěšky, aby měl pohyb a aby se zlepšila i jeho hrubá motorika. Odpoledne jsem si pro Jášu chystala drobné přípravy. Tím, že jsem učitelka a učím první a druhou třídu, tak jsem s ním dělala třeba uvolňování ruky na baličácích, nebo jsme spolu plnili úkoly ze školky. Hledali jsme zadané písmenka a taky jsme se je postupně učili psát. Ve školce nám sice říkali, že to není třeba, ale když měl zájem a bavilo ho to, tak jsem si říkala, proč ne? On u toho většinou dlouho nevydržel. Vzhledem k tomu, že jsme se ale denně něčemu věnovali, tak po roce byl patrný posun a myslím, že i

v té první třídě vše bez větších obtíží zvládl. Písmenka myslím uměl skoro všechny než nastoupil do školy, ale číst slabiky nedokázal. Procvičovali jsme držení tužky, dělali jsme uvolňovací cviky. Jáša mě překvapoval hodně v matematice. Počítal nejprve do 5 a pak do 10. Dokázal dobře přiřadit počty puntíků a já jsem tam zjistila, že na tom není vůbec špatně. My jsme si hrávali na školu. On měl kartičky s čísly a přesně ukazoval číslice a i přiřazení číslic k danému počtu věcí zvládl hravě. Dokázala jsem to posoudit, protože jsem viděla jaké problémy to někdy činí dětem v první třídě, když řeknu ať mi najdou číslo větší než 3 a menší než 5. Opravdu pro některé prváky je to náročný úkol a Jáša to jako předškolák uměl bez obtíží. Tak jsem si říkala, že není hloupý. Proč by tu školu nemohl udělat? Potom jsem s ním dělávala různá logická cvičení pro předškoláky, kde musel něco vybrat, třeba označit slovo, které začíná na jinou hlásku apod.

Pokud to předškolní období mohu nějak shrnout, tak my jsme po roce šli opět do poradny do Valašského Meziříčí a paní z SPC se neskutečně divila a ptala se: „Co jste s ním udělala?“ Tak já jsem ji řekla, že jsem s ním zůstala ten rok doma. Paní se zmohla jen na „On je úplně jinej!“ Jáša totiž najednou reagoval na věci. Když nevěděl, tak se na mě otočil a ptal se: „Mami, jak?“ Před tím mu to bylo absolutně jedno. A paní jak ho sledovala, tak jen řekla: „Myslím, že Integra by byla pro něho ideální!“ To mě úplně potěšilo, protože to vám tak nikdo neřekne. Byla jsem nadšená, že mě někdo pochválil, že to, co jsem dělala mělo smysl. I když člověk to dělá především proto své děťátko, ale jak jsem ji slyšela, tak mi málem vyhrkly slzy. Byla jsem ráda, že to není jak nám řekli v Brně v nemocnici, že je vidět posun, že to funguje a že Jáša k něčemu je. Paní učitelky se ve školce moc snažily, ale samozřejmě to nebylo ideální. My jsme pak s manželem našli pro Jášu asistentku, kterou jsme 3 měsíce hradili z vlastních zdrojů. Viděli jsme, že to má význam a že se Jáša rozvíjí. Bohužel jednání ve školce neproběhly úplně nejlépe. Paní ředitelka nám řekla, že při své diagnóze Jáša asistenta nedostane. Po čase, zřejmě viděla nutnost, chtěla začít asistenta řešit a to už jsme zase nepodpořili my. Já jsem pak ještě zjistila možnost získat asistenta přes úřad práce, ale bylo to už v tom posledním období a nakonec to nevyšlo. Těsně před školou byl Jáša ještě jednou na diagnostiku v poradně a tehdy mu stanovili diagnózu atypický autismus.

To, že Jáša není marný, jsme zjistili také na biofeedbacku. To je vlastně cvičení mozku. Jáša tam plnil hry a mozkiem to ovládal. Tam mě ta paní řekla, že Jáša není hyperaktivní, že má jen své stereotypy. Dokonce říkala, že uvažování má podstatně vyšší než ostatní děti v jeho věku. Nevím jestli mi lhala nebo nelhala. Je fakt, že s tím biofeedbackem se

pořád bojuje a neví se, zda je to pravda nebo to není pravda. Jestli to není nějaké šarlatánství, ale každopádně mě to v tu chvíli potěšilo.

Škola

O Integře jsem dopředu nic nevěděla, neznala jsem nikoho, kdo by tu měl děti, ale věděla jsem, že je to vsetínská škola, která již dlouhodoběji integruje děti s postižením. Jáša šel k zápisu na Integru a zápis dobře zvládl. Problém byl u zápisu jenom s komunikací. Pokud se mluvilo jen slovy a nebyl názorný obrázek, tak se nechytal. S komunikací má Jáša díky vývojové dysfázii odjakživa problém. Jednu dobu jsem usilovala i o to, aby šel Jáša do školy do Luhu. Tam je také logopedická třída a já tam ve škole učím. Myslela jsem si, že bych ho měla tak pod ochranou. A hodně mě o tom přesvědčoval i manžel. Vnitřně jsem ale cítila, že to asi není správné. Když se sama nad tím zamyslím, tak jak máte své dítě ve škole, kde učíte, tak jste pod stresem. Co je, co bude? Dodnes jsem ráda, a budu vždycky, že jsem ho do té školy nedala a že nastoupil na Integru. To by byla osudová chyba. S manželem jsme se ale tehdy strašně moc pohádali. Přestože si spolu dobře rozumíme, tak tenkrát to od mě bral jako zradu. Teď myslím, že to vidíme stejně, ale nahlas mi manžel za pravdu ještě nedal. (smích)

Asistent

Můj první dojem ze školy? Já jsem byla úplně vyklepaná, vytřepaná z toho jak to bude v té první třídě a paní asistentka na mě hned optimisticky: „Nebojte se, to všechno zvládneme“ a úplně takové pohlazení po duši, tak z toho jsem vycítila, že to bude fajn, že paní asistentka je člověk na svém místě. Viděla jsem, že má paní asistentka ráda děti a že jim chce pomoci, ale pomohla i mě. Jak jsem poprvé sdělovala na co je Jáša zvyklý, jaké máme doma pravidla, co ve školce, tak jsem se cítila jako u výslechu, připadala jsem si nepříjemně. To byl takový monolog a já jsem byla celá nesvá. Paní asistentka to zřejmě tušila, tak mě podporovala pohledem, úsměvem. Měla jsem z ní hrozně dobrý pocit. Ona viděla, že jsem úplně nervózní a já jsem měla i strach jak to všechno bude probíhat, takže jsem byla za její konejšení vděčná.

Pravidla

V předškolním věku byla u Jáši problematická hlavně hyperaktivita. Zejména venku, jak jsem říkala, to bylo náročné, takže já jsem se vyhýbala procházkám. Ty byly opravdu něco! On si to nedal vysvětlit a do kočárku už nechtěl, takže buď si vyhrál v postýlce, protože jakmile jsem ho vzala z postýlky, tak to už byla hrůza. Začal lítat a byl nevladatelný. Já jsem při tom přemýšlela nad tím, jestli to není kvůli tomu, že je dyl v té postýlce. Že se pak prostě potřebuje vybít. Zkoušela jsem to různě přeorganizovat, ale nebylo to tím. Tak jsem s Jášou

hodně jezdila na kole. Měla jsem ho v sedačce a jezdili jsme všude, do školky, do města, na nákup. To mu zůstalo. Dodnes jezdí moc rád na kole. Ale víte co to dalo zabrat, než se naučil jezdit na kole kvůli té zhoršené motorice? My jsme původně pořídili koloběžky, které teď už nemáme k ničemu. On jak se naučil jezdit na kole, tak kolobky, to už ne. To ho už vůbec neláká. Ale na té kolobce se naučil držet rovnováhu. My jsme původně začínali spolu na kolobce, na začátku mu to trvalo, ale postupně to zvládl a rozjel se. Jinak jsme doma nemuseli nijak upravovat podmínky a stanovovat pravidla, protože on byl hodný. Nevztekal se, nebyl vznětlivý, nedělal doma žádný cirkus. Doma jsme neměli žádný speciální řád nebo strukturu. Jáša ví, že věci fungují podle pravidel a on je dodržuje a vyžaduje dodržování i od druhých. Dodnes, když mu není něco jasné, tak se ptá. Oblíbená otázka je „Proč?“ a tu je schopen opakovat několikrát za sebou, dokud nedostane odpověď, které rozumí. Někdy je to odpovídání náročné. Je pravda, že jsem to v něm možná vypěstovala já, protože on byl rád, když bylo něco jenom obrazného a já jsem mu to komentovala. Třeba na Krtečka se dokázal dívat pořád dokola, ale vždycky potřeboval můj komentář a doplňoval ho svým „Proč?“. A já jsem ho zase chtěla podpořit v řeči, tak jsem byla spokojená, že se ptá. Dodnes je to u nás někdy jako na kolovrátku. Třeba manžel ho umí v tomto usměrnit. Možná je to ta mužská autorita. Chlap na něho platí. On řekne: „Jáchyme, ale už jsem Ti to řekl 3x a víckrát to opakovat nebudu“. A on dá pokoj. A když začne znovu tak tatínek řekne, „už jsem Ti to vysvětloval“ a to Jášovi stačí.

Komunikace

Jáša, tak jako všichni, má svoje dny a období, kdy je to náročné, kdy je vzpurný a kdy toho všichni mají dost. Netuším a nevypozorovala jsem jestli je to na něco vázané. On má takové etapy a zase naopak, období kdy je to super, kdy to tak samo jde, kdy je to tak bezva, kdy spolupracuje, komunikuje, kdy si člověk říká, no tak skvělé už je to tady a pak to zas sklouzne nějak jinak. Ale na to mě upozorňovala i paní psycholožka u vyšetření, že u těch dětí to tak je, že mají období, kdy to běží jako po másle a pak najednou bum a opět to nejde. A říkala mi, ať s tím počítám, a že se toho nemám bát. No a při tom vzpurném období je Jáša většinou přidržený a takový vzteklivý a takový nepříjemný. Teď používám to slovíčko „nepříjemný“, díky tomu, že mi to říkala paní asistentka, že jednou s ním něco řešila, když měl také to horší období a že mu říkala: „Jsi nepříjemný!“ A on jako kdyby ode mne nikdy to slovo neslyšel, protože já mu většinou říkala „zlobíš“ nebo „jsi drzý“ a to „jsi nepříjemný“ mu bylo cizí. A já když teď při nějaké jeho špatné chvilce řeknu: „Jsi nepříjemný!“, tak to okamžitě na něho zabere, okamžitě změní grimasu a snaží se být poslušnější a jako kdyby to

na něho zafungovalo. A ten slovník je určitě fajn s paní asistentkou i s ostatními sjednotit, aby on věděl, co se po něm chce a ty nároky, aby byly stejné. On některým slovíčkům vůbec nerozumí, on do pěti let téměř nemluvil. Ten řečový vývoj je u něho hrozně, hrozně posunutý. Což konec konců objasňují jeho diagnózy - atypický autismus s vývojovou dysfázií. Jáša hodně dlouho nemluvil. V těch pěti letech řekl třeba slovíčko, ale větu vůbec neposkládal. Ta jednotná terminologie je pro něj moc důležitá, protože jak jsem se bavila s paní asistentkou, tak Jáša v určitých situacích dobře reaguje na některé výroky. Například, když je rozverný, tak platí věta „To není legrace!“ nebo naopak, když je z něčeho nejistý nebo se objeví i strach, myslím tím z dvoj význačných výrazů, tak zase stačí říci: „Jášo, to je jen legrace.“ A on už ví. Máme to odzkoušené i doma. Teď v poslední době jsem zaregistrovala, že začíná rozumět i slovu ironie. Dokonce to teď používá i sám, když zhruba ví, že to asi je.

Strukturované učení

Co se týká strukturovaného učení, tak doma bylo asi nejvíce využíváno vizualizace a individuálního přístupu. Jáša dřív musel mít vše na obrázku, pak bylo snazší pochopení i komunikace. No a doma se na rozdíl od školy můžete dítěti věnovat opravdu intenzivně. Zvláště, když jsem v Jášově předškolním roce nechodila do práce. Někjaké členění prostoru nebo činností jsme nepoužívali, to přišlo až se vzděláváním ve škole.

Motivace a odměny

Co byly pro Jášu hnací motory? V tom nejmladším věku byl pro něho motivací i odměnou iPod. Ve školce sice dostával známky, ale ty neměly vůbec žádný efekt. Určitě by pro něj v to období byly přínosnější razítka nebo obrázky. Ve škole první dva roky docela zabíral na smajlíky, protože za určitý počet měl doma slíbený počítač. Dnes už ho motivují i známky a doma tablet.

iPod

Jestli mohu, tak se chci trošku více zmínit o iPodu – úplně úžasná věc. Na základě ní jsem přišla taky na to, že Jáša není hloupý. Třeba časopis Sluníčko. Ten ho fakt nebavil, občas se na něco podíval, ale celkově ho to nezaujalo. Když ale našel v iPodu aplikaci časopisu Sluníčko, a že si všechny úkoly může dělat prstem, vybarvovat, ledacos poslechnout a že je tam všechno možné, to byla bomba! Já jsem z toho byla úplně uaaaa a skákala jsem do výšky. Najednou začal Jáša dělat doplňovačky, labyrinty, nebo tam bylo pexeso a on na stole pexeso ne, ale v tom iPodu to najednou šlo a bavilo ho to. Já jsem jednou byla na školení o iPodu s využitím pro děti s Downovým syndromem. Bylo to fajn, protože

informace, které jsem tam slyšela, se daly dobře využít i pro našeho Jášu. Rozhodně nám iPod moc pomohl. Byl motivací, ale i odměnou.

Sociální vztahy

Jáša je opravdu hodný kluk. Odmala chtěl být s vrstevníky, i když zejména ve školce s nimi moc nekomunikoval. Je citlivý, umí se rozplývat nad miminkem, zapadl i do holčičího kolektivu. Co vím, tak ani řečový handicap mu nezabraňuje, mít mezi spolužáky své místo.

Komunikace

Komunikace se školou je dle mého názoru dostatečná. V poslední době se nejvíce osvědčuje telefonická domluva. Paní asistentka v první a druhé třídě vedla informativní deník, ale ze společného povídání jsme oboustranně došli k závěru, že není nad ústní sdělení. Paní asistentka mě o změnách vždy informuje a v případě nejasností se zase ozývám já. Základní informace jsou zaznamenány v deníčku nebo v žákovské knížce.

Přínosy školy

Pokud se mám vyjádřit k tomu, čím je pro Jášu a potažmo i pro nás jako rodiče škola přínosná, tak to bude bezesporu menší počet dětí ve třídě a také to, že jde o školu rodinného typu. Bezvadní je, že ve škole funguje školní psycholog a školní speciální pedagog. A jinak si myslím, že je to o lidech. No a já mám pocit, že na Integře se opravdu sešli dobří lidé. Aspoň to tak cítím. Samozřejmě vidím, že se tu učitelé pořád vzdělávají a chodí na kurzy, což je jistě výborné. No a málem jsem zapoměla na všechny skvělé školní aktivity: třeba spaní ve škole, cyklovýlety, zahradní slavnosti, akce u spolužáků na zahradě a podobně. Perfektní je také fungující klub, do kterého se Jáša bezproblémově adaptoval.

Nedostatky školy

Jako mínus vnímám ve škole to, že když vypadne kvůli nemoci či paragrafu asistent pedagoga, tak není za něho žádná náhrada.

Příloha č. 2 Rozhovor s první třídní paní učitelkou

Začátky ve škole

Při nástupu Jáši do první třídy mi dostatečné informace předala školní speciální pedagožka. Problematika autismu mi nebyla cizí. Jáša byl asi pátý žák s PAS, kterého jsem za posledních pár let měla ve třídě. Někdy je předchozí zkušenost výhodou, někdy nevýhodou. Děti s PAS jsou často extrémně rozdílní, na každého platí něco jiného. Takže nakonec člověk stejně začíná úplně od píky a musí používat vlastní instinkt. Hoch s PAS, kterého jsem učila před Jášou, to byl extrém. Kdy Ź se mu něco nelíbilo, tak šel do agrese. Stalo se, že mě pokousal, poškrábal. To Jáša byl v podstatě v klidu. Když se mu něco nelíbilo, tak se stáhl a někdy začal i plakat. Musela jsem být velmi opatrná na slovíčko, aby se nezablokoval. Občas nějaká ta slza ukápla, většinou pokud jsem něco důsledně vyžadovala. Úpravy rozvrhu Jáša snášel bez větších problémů. Vždy jsem ho ale dopředu informovala a zdůvodnila jsem mu změnu. Naskytla-li se ale najednou nepředvídaná situace, která nebyla ohlášena a vysvětlena, tak Jáša nebyl ve své kůži. Vybavuji si, že pro Jášu bylo hlavně důležité, aby se neodlišoval, aby byl stejný jako ostatní. Problém jsem u Jáši viděla trošku s fixací na barvy. Učili jsme se například druhy vět a já jsem děti vedla k tomu, že zeleně podtržená věta bude oznamovací, červeně podtržená rozkazovací, modře označená tázací a žlutě označená přací. Jáša to velmi dobře pochopil a rozuměl tomu. Problém nastal, když jsme při dalším učivu určovali slovní druhy. Červeně jsme podtrhávali sloveso a Jáša pořád uváděl, že je to věta rozkazovací, přestože další atributy určení znal a uměl je najít. Principy strukturovaného učení jsem u Jáši uplatňovala stále. Po předchozích zkušenostech s dětmi s PAS používám názorné pomůcky, obrázky, konkrétní předměty. Díky těmto žákům jsem daleko více upevnila strukturu ve výkladu. Nepoužívám víc vět dohromady, snažím se vše vysvětlovat od jednoduchého ke složitějšímu. Instrukce podávám srozumitelně v jedné větě. Pokud je třeba více úkonů, sděluji je po částech. V učivu neskáču, dbám na posloupnost. Pro všechny děti a zvláště pro děti s PAS je nezbytný řád, proto jdu v učivu postupně, neskáču, snažím se, aby to nebylo páté přes deváté. Určitou potíž jsem u Jáši zaregistrovala ve fixaci lidí na určité prostředí. On měl skupiny lidí zařazené k určitému místu. Já jsem patřila do školy, rodina byla doma, družina měla svoje. Jášovi dělalo strašný problém, když se někdo začal pohybovat v prostorech, kam „nepatřil“. Stalo se, že jsem maminku s Jášou potkala v supermarketu a on tam ztropil takovou scénu, protože si s tou situací nevěděl rady. Protože já přece patřím do školy a ocitla jsem se někde, kam „nepatřím“. Asi to „nahore“ zařídili, že jsme se v průběhu prvního roku několikrát setkali na různých místech mimo školu. Bylo to zcela

neplánované. Maminka musela Jášovi opakovaně vysvětlovat, že paní učitelka chodí také nakupovat a také si občas zajde zaplavat nebo na večeri. Postupně si ty světy začal propojovat.

Úspěchy a obtíže

Tak, jako každý autista, měl Jáša velké problémy s grafomotorikou. Velmi škaredě psal – velkým neúhledným písmem. Čtení se učil metodou Sfumato, tzv. splývavé čtení. U Sfumata jde o to, že si děti neopakují čtení doma. Vzhledem k tomu, že je Jášova maminka kantorka, tak ona ho učila na slabiky. A to bylo trochu do proti. Jáša dal samozřejmě přednost mamince, takže dlouho slabikoval a ta úroveň čtení byla hodně slabá. Textu rozuměl, i když nečetl úplně plyně. O porozumění čtenému jsem se přesvědčila u legračních knížek, které si Jáša půjčoval. Sledovala jsem, že se i nahlas směje vtipným situacím v knížkách. Povídat o tom, ale vzhledem k vývojové dysfázii, nedokázal. Od píky jsme se učili skládat větu. Ze začátku to byly náhodné otázky pak hodně pomocí obrázků. Toto byla náročná práce. Dál si ještě vzpomínám, že textu rozuměl, ale třeba slovní úlohy – to byl kámen úrazu. První slovní úlohu jsme řešily 45 minut. Opravdu! Byl to obrázek: na pasece dva pařezy, dvě klády a jeden vzrostlý kmen a my jsme měli vymyslet slovní úlohu, příklad. Jáša vůbec neřešil počítání. Ptal se proč skáceli dva stromy, kdo je skácel, proč ten jeden neskáceli atd. No potřeboval vysvětlit úplně všechno. Na nějaké výpočty došlo až v samotném závěru hodiny. Od druhé slovní úlohy jsme se domluvili, že nejde o skutečnost a že je to vlastně taková počítací pohádka a to docela zabralo a posunuli jsme se rychleji dál.

Motivace

Největší motivací pro Jášu bylo dělat všechno tak jak ostatní, chtěl být jako jeho spolužáci. On nestíhal úplně s dětmi, tak jsem mu říkala: „po sem to musíš dodělat, toto je třeba zvládnout“. Tím jasně viděl, kolik toho má před sebou a kdy mu začne přestávka.

Komunikace

Na začátku byla maminka v kontaktu s námi velmi nejistá. Díky SPC měla dojem, že Jáša to nezvládne. Ona chodila do školy s hrůzou a čekala, co bude, co přijde. Mě to nedocházelo, že se ta maminka bojí a že je ta zpětná vazba nedostatečná. Jáša postupoval, šlapal, vše zvládal. Teprve při prvních třídních schůzkách se maminka zděšeně ptala, jestli je vše v pořádku. Já jsem ji říkala, že není žádný problém. Ona se mi svěřila, že ji bylo z poradny řečeno, že to nepůjde, tak ona čeká, kdy ty nesnáze začnou. Opět se mě ptala, v čem jsou obtíže a já jsem ji ujišťovala, že vše funguje bez komplikací. Když jsem viděla její obavy, navrhla jsem ji možnost pravidelného setkávání. Od té doby jsme se vzájemně

informovaly každý měsíc a já jsem mamince povídala o tom, jak to Jáša ve škole zvládá. Maminka po čase zjistila, že Jášovo vzdělávání ve škole jde opravdu jak má. Uklidnila se a frekvence našich setkání se po čase omezila. Zprávy jsme si předávaly i přes deníček a paní asistentka vedla zároveň informativní deník. Určitě jsme si společným povídáním sdělovaly, co na Jášu zabírá, co se osvědčilo, ale konkrétně si teď nic nevybavím. Víím, že když se nám ve škole nějak nedařilo, tak jsem to prostě přehodila na maminku a ona to s Jášou doma docvičila.

Spolupráce s kolegy

Pokud se mám zmínit o spolupráci s kolegy, tak si troufám říct, že u nás to funguje velmi dobře. Jsme zvyklí spolu hodně komunikovat. Často vyhledáváme učitele, kteří učili dítě před námi, bavíme se s nimi a radíme se. Skvělé je, že před začátkem školního roku máme setkání ke třídám, kde se sejdou bývalý učitelé a asistenti s nadcházejícími učiteli a asistenty. Vzájemně se informujeme a předáváme si zkušenosti. Přínosem je i účast speciální pedagožky případně školní psycholožky na těchto schůzkách. Myslím, že navzájem o dětech víme a společně se sdílíme.

Získávání nových informací

Já jsem neabsolvovala žádné vzdělávání v oblasti PAS jako paní asistentka, ale při předchozím dítku s PAS, které jsem učila, mě jeho maminka pozvala na takovou rodičovskou skupinu. Šlo o setkávání rodičů s PAS, které organizovaly odborné lektorky, ale více než o školení šlo o společné sdílení. Rodiče vždy dostali nějaké nové informace, ale většinu času se hovořilo o konkrétních situacích a problémech, kterými děti jednotlivých účastníků procházely. Na této skupině jsem byla asi 3x a pokaždé mě setkání obohatilo.

Rodinné zázemí

Já osobně si myslím, že největším přínosem pro Jášu jsou rodiče, kteří pochopili, že oni ani my tu nebudeme navždy. Jášovi rodiče chápou, že jediný reálný způsob, aby jejich syn fungoval, je naučit ho určité mechanismy vedoucí k samostatnému žití. Tohle bývá pro rodiče velmi nesnadné, ale pro budoucnost dítěte přímo nezbytné. Smekám tedy před Jášovou maminkou, která krůček po krůčku vede svého syna k zodpovědnosti. V těch prvních školních letech to bylo zejména samostatné plnění učebních povinností. Víím, že rodiče Jášovi v dalších ročnících nároky stupňují. Bavily jsme se s maminkou o tom, jak se Jáša učí jezdit sám MHD, jak je posílán do obchodu na drobnější nákupy, jak absolvoval týdenní školní tábor nebo přespávání ve škole. Opravdová součinnost školy a rodiny je z mého pohledu velkým pozitivem pro rozvoj a možné osamostatnění žáka s PAS.

Příloha č. 3 Rozhovor s paní asistentkou

Adaptace na školu

Při vzpomínce na začátky s Jášou se mi vybavuje, že Jáša s dětmi moc nekomunikoval, ale vyhledával jejich přítomnost. Dovedl se sám zabavit, ale do společné hry se nezapojoval. Děti ho od začátku respektovaly, kromě Adama. Ten ho neměl rád a uměl to říct i nahlas. S paní učitelkou jsme je učily spolu vycházet a pokud to bylo z důvodu vypjaté situace nutné, tak jsme je vedly k tomu, aby si nevšímalí jeden druhého. Ve vyučování pracoval Jáša samostatně pod vedením paní učitelky. Pro orientaci v denním programu jsem mu vytvořila kartičkový rozvrh hodin. Ten byl umístěný na magnetické tabuli. Změny v rozvrhu jsme řešily operativně přehozením kartiček. Jáša měl ve třídě své místo, tak jako všichni ostatní. Paní učitelka po dvou měsících děti přesazovala, aby si zvykly na jiné spolužáky. Přesadila i Jášu a jemu ta změna nevadila, rychle se přizpůsobil. Musím říct, že Jáša byl šikovný, hodně toho uměl už z domu a spoustu věcí zvládl sám. Byla jsem tím mile překvapena. Kromě asistenta pedagoga – mě, Jáša využíval i osobní asistenci v družině. Vzhledem k tomu, že byl dosti samostatný, tak se po krátkém čase tato služba zrušila.

Informace

K Jášovi do první třídy jsem nastupovala po mateřské dovolené. Věděla jsem, že budu asistentkou u chlapce s autismem, proto jsem si sháněla informace o PAS z knih půjčených ve školní knihovně a také na internetu. Teoretické znalosti jsem tedy nějaké měla, ale praktické vůbec. Informace o Jášovi mi předala naše speciální pedagožka v přípravném týdnu a Jášova maminka na prvním setkání. Informace byly povrchové, nevěděla jsem do čeho jdu a s kým budu pracovat.

Úskalí v začátcích

Myslím, že pro Jáchyma nebylo úplně ideální, že vyučovací hodiny byly různě dlouhé. V budově se nezvoní a tak výuka nebyla striktně dodržována. Problém byl pro Jášu i v tom, že se občas měnil rozvrh hodin. Domácí příprava byla fixována na paní učitelku. Jáša dělal jen to, co řekla paní učitelka, nestačilo mu zapsání úkolu do deníčku.

Strukturované učení

V první a druhé třídě se Jášovi učení přibližovalo zejména názorně pomocí obrázků, modelů nebo skutečných předmětů. Myslím, že kromě denního režimu nevyužíval Jáša žádné konkrétní struktury a popravdě řečeno jsme mu neposkytovaly nějaký speciální individuální přístup. Větší potřeba podpory nastala až ve třetí třídě s nárůstem učiva. Začala jsem Jášovi vytvářet kartičkové přehledy, které jsem podle předmětů barevně odlišovala, aby se v nich

rychle orientoval. Taky jsem pro Jášu zhotovila obrázkový anglický slovník. Ten je pořád využíván a já se snažím ho stále aktualizovat. Výborně se mi osvědčil ve výuce mobil. Když Jáša něčemu nerozuměl nastartovala jsem google obrázky a bylo vystaráno. Nadšený byl Jáša vždy z obrázkových prezentací. V současnosti je pro Jášu velká „bomba“ interaktivní tabule. Třetí třída ukázala, že je potřeba i třídění a určité struktury. Především se začalo používat jasné rozdělování vyučovacích hodin použitím zvonečku. Přestalo se Jášovi měnit místo a jeho lavici jsme s paní učitelkou rozdělily barevnými páskami na plochu přípravnou, pracovní a část splněných úkolů. Mám pocit, že toto opatření Jáša příliš nevyužíval, zato se velmi osvědčilo třídění pomůcek do barevných složek podle předmětů. I v letošním školním roce Jáša složky používá a už ho ani nemusím upozorňovat, co si má vytáhnout, protože nad tabulí visí velký rozvrh hodin. To je přehledná a dostačující struktura času.

Motivace a odměny

V prvních dvou letech dostával Jáša za pečlivě splněné úkoly razítka a ve třetí třídě nálepky smajlíků. Doma měl za určitý počet smajlíků slíbený iPad, což pro Jášu byla velká motivace. V druhém pololetí už dostával i známky. Z jedniček měl radost. Nyní se Jáša hodně motivuje sám – chce být jak ostatní a plnit stejné úkoly, nemá rád, když má něco jinak než spolužáci. V poslední době na Jášu zabírá dotaz: „Chceš to dělat doma?“ on samozřejmě odpoví, že ne a já mu na to řeknu: „Tak to musíš udělat teď!“ A Jáša „maká!“

Komunikace s rodinou

Nejprve fungoval kontakt mezi školou a rodinou přes informační deník, formou e-mailů a sms zpráv. Z pozdějších rozhovorů s maminkou jsem zjistila, že ona měla určitý ostych a nechtěla mě obtěžovat, a proto spíše kontaktovala maminky Jášových spolužáků. Postupem času se vzájemný vztah upevňoval. Začaly jsme se s maminkou scházet osobně a více jsme si předávaly informace telefonem než písemnou formou. Shodly jsme se, že nám to oběma více vyhovuje. Paní učitelky se v případě potřeby setkávaly s rodiči při ranním předávání Jáši nebo při třídních schůzkách. Myslím, že komunikace s rodinou probíhá velmi dobře a je dostatečná. Získané poznatky a zkušenosti ze školy se snažím rodině předat. Od maminky vím, že mé nápady akceptuje a občas je i využívá. Například věta: „Jsi nepříjemný!“, která nastavuje Jášovi hranice se se osvědčila po mé informaci i mamince. Rovněž přehledové kartičky, mnou vyrobené, využívají i doma při přípravě na vyučování.

Spolupráce s kolegy

Spolupráci s kolegy vnímám pozitivně, ale pravdou je, že od některých bych očekávala větší vstřícnost. Vzhledem k tomu, že Jášu provázím již čtvrtým rokem, dovoluji si tvrdit, že už o něm něco vím. Navíc si myslím, že i Jáša ví, co může ode mne čekat a to pro něho vytváří pocit bezpečí. V tomto ohledu mám, co nabídnout, ale ne vždy je to ze strany kolegů využíváno. Někdy bych očekávala více důvěry a ochoty přijmout nebo aspoň vyslechnout můj názor či nápad. Oceňuji, že je mi vždy předložen IVP, který tvoří třídní učitel spolu se speciálním pedagogem. Návrh IVP si vždy přečtu a mám prostor ho připomínkovat a doplňovat.

Kurz pro asistenty pedagoga zaměřený na děti s PAS

Kurz pro asistenty u dětí s PAS byl pro mě hodně přínosný. Nebylo to jen o teorii, ale získala jsem tam cenné praktické zkušenosti a podněty. Informace byly prokládány různými cvičeními. Živě si pamatují na hned první úkol. Měli jsme podle instrukcí kreslit-dům. Lektorka nám postupně zadávala, co máme nakreslit-postavit. Zahrnovala nás pojmy, kterým jsme vůbec nerozuměli a tudíž jsme netušili, co máme kreslit. Připadala jsem si hrozně, protože jsem se „nechytala.“ Pak nám bylo řečeno, že tak se cítí dítě s PAS, kterému zadáváme nějaký úkol a on nerozumí základním pojmům. Kurz PAS mě obohatil také proto, že se mnou jezdil kolega, Lojza, který má bohaté zkušenosti s dětmi s PAS a od kterého se učím nejvíc. Školení mi v mnohém otevřelo oči a pomohlo mi hlouběji nahlédnout do problematiky dětí s PAS. Každopádně ale platí, že se stále se učím nejvíc za pochodu.

Přínos školy ve vzdělávání dítěte s PAS

Integra je pro děti s PAS ideální škola. Je to zařízení rodinného typu, kde je snížený počet žáků ve třídě. Výhodou určitě je, že má škola kvalitní školské poradenské pracoviště a že funguje komunikace a spolupráce mezi pracovníky školy. Pro Jášu je obrovským plus třídní kolektiv. Děti se navzájem respektují a to i v odlišnostech. Umí si pomoci a dokážou spolu sdílet dobré i to, co není jednoduché. Skvělé je, že škola nabízí řadu rozmanitých kroužků a možnost pobytu v ranní či odpolední družině a klubu.

Co by z mého pohledu mohla škola zlepšit v přístupu k dětem s PAS? Já občas vnímám, hlavně ze strany učitelů takovou snahu, aby to dítě zvládlo všechno, co druzí a za stejných podmínek. „Vždyť on se s nimi ten život nebude párat!“ - přímo citace jednoho kolegy. Ale já si myslím, že to dítě je opravdu něčím jiné a je třeba to respektovat. No a už jsem říkala, že bych uvítala ze strany učitelů občas větší prostor k vyjádření a realizaci svých nápadů.

Příloha č. 4 Výsledky pozorování třídní paní učitelky

Seznámení

Jášu jsem začala učit ve 3.třídě. Velkou výhodou při změně třídního učitele bylo, že Jáša zůstal ve stejném kolektivu dětí, že nevystřídal asistentku pedagoga a také že se třída nestěhovala do jiných prostor. Nový element jsem pro Jášu byla jen já. Velkou podporu jsem měla v asistentce pedagoga, která s Jášou za dva roky vytvořila „sehraný tým.“ Ta mě upozorňovala na Jášovy zvyklosti na možná úskalí. Z mého pohledu Jášovi nečinilo problém zvyknout si na nového učitele. Byl schopný se mnou navázat slovní i oční kontakt, zeptat se v případě nejasností. Učiva ve 3.třídě bylo velké množství, takže Jášovi byla paní asistentka zejména v orientaci nezastupitelnou pomocí. Všimla jsem si, že Jáša si uměl říci o podporu a zároveň dokázal pomoc odmítnout, když si byl jistý.

Informace

Informace o Jášovi a základní informace o autismu mi předala školní speciální pedagožka, Jášova třídní učitelka z první a druhé třídy a také asistentka pedagoga. Na začátku školního roku jsme se společně s asistentkou pedagoga setkaly s Jášovou maminkou. Předávaly jsme si zkušenosti, maminka nám vyprávěla o tom, na co je Jáša zvyklý, co ho motivuje, s čím má naopak problém a podobně. Postřehy ze školy vkládala také asistentka, která zároveň navrhovala možné struktury, získané od kolegů a také z kurzu zaměřeného na asistenci u dětí s PAS. Byla jsem vděčná, že jsem během školního roku také mohla absolvovat zmiňovaný kurz. Získala jsem nejen informace o PAS, ale také praktické zkušenosti pro výchovu a vzdělávání dětí s autismem. Za určitou nesnáz považuji získávání informací a zavádění struktury „za běhu“.

Principy strukturovaného učení

Vizualizace

Z principů strukturovaného učení se u Jáši nejvíce využívalo vizualizace. Veškeré nové učivo bylo vhodné obrazově doplnit. Vzpomínám si, že jsme v prvouce probírali půdu a její složení. Neměla jsem připravené žádné obrázky a po skončení výuky mi asistentka řekla: „Zdiši, tak zatímco ty jsi povídala o podloží a ornici, tak Jáša si představoval půdu u babičky na chalupě.“ Takové připomínky mě vedly k tomu, že jsem si na jednotlivá témata začala připravovat video prezentace. Ty Jáša velmi oceňoval a vždy mě prosil, abych mu prezentaci poslala na e-mail. Pravdou je, že informace s prezentací si Jáša dobře pamatoval. Obrovskou pomocí byla v této oblasti opět asistentka. Domlouvaly jsme se na probíraném učivu a ona pro Jášu chystala přehledové kartičky, které byly vždy opatřeny obrázky. Kartičky byly

zalaminované, ve formátu A6, aby si je Jáša mohl vložit do pouzdra. V českém jazyce tak měl připravené kartičky s vyjmenovanými slovy, mluvnické kategorie podstatných jmen a sloves, základní větné členy, tvorbu příbuzných slov a významy slov. V matematice se osvědčily přehledy matematických operací, převody jednotek, sudá a lichá čísla, pravidla zaokrouhlování, násobky jednociferných čísel a římské číslice. Podle předmětů byly kartičky barevně odlišeny pro lepší orientaci. I samotný text byl strukturován a barvami zvýrazněn. Tyto přehledy Jáša nejprve s připomenutím asistentky a později i sám hojně využíval. Společně s paní asistentkou jsme viděly, že u Jáši přehledy výborně fungují. Proto jsme se domluvily, že paní asistentka připraví podobné přehledy ve velkém formátu na magnetickou tabuli, kde mohou být využívány jak Jáchymem, tak i ostatními spolužáky. Byl to velmi dobrý nápad. Přehledy opravdu sloužili všem žákům pro rychlou orientaci a rozpomenutí se na učivo, které bylo dříve probíráno. A ještě jedno vizualizační plus musím zmínit. Pokud můj výklad postrádal názornost, pohotová paní asistentka bleskurychle našla na mobilu google obrázky a Jášovi pojem přiblížila. V letošním roce je Jáša ve třídě, kde je instalována interaktivní tabule, což je z vyprávění učitelů a také paní asistentky pro Jášu úplná „bomba“. Jeho zájem o učivo několikanásobně vzrostl.

Individualizace

Jáša, přestože díky vývojové dysfázii nebyl zcela obratný v komunikaci, neměl potřebu se vydělovat z kolektivu nebo se od ostatních jakkoliv lišit. Vzhledem k doporučení z poraden měl vypracovaný IVP. V plánu bylo např. stanoveno, že hodnotící testy mají být stejné úrovně, ale v menším rozsahu. Pamatuji si, že jednou jsem Jášovi omylem dala nezkrácený test. Po rozdání jsem si to uvědomila a šla jsem mu ho vyměnit. Jáša chtěl vědět, proč to dělám. Když zjistil, že je to kratší verze, lpěl na tom, aby dostal test, který mají všichni ostatní. Ve zpětném pohledu si dovoluji tvrdit, že jsme se spolu s paní asistentkou snažili mít na zřeteli Jášovi zvláštnosti, ale na druhou stranu jsme nechtěly, aby byl díky odlišnostem vyčleňován od spolužáků. Vybabuje se mi situace před turnajem škol v miniházené. Měly jsme s paní asistentkou dilema, zda Jášu nechat hrát. Potíže v hrubé motorice jsou příčinnou zpomalených pohybů a jisté neobratnosti. Obávaly jsme se, aby nebyl ze svého výkonu mezi sportovně nadanými dětmi zklamaný a nešťastný. Jáša chtěl ale samozřejmě hrát. Nakonec jsme si řekly, že je to přece hra a o nic nejde. Jášu jsme postavily do brány. Mohu říci, že se neskutečně snažil a přestože tým skončil poslední, dočkal se Jáša ocenění od nás i od spolužáků.

Strukturalizace

Co se týká struktury, tak Jáša nevyžadoval členění prostoru. Z prvních dvou tříd byl zvyklý pouze na obrázkový denní režim. Ve třetí třídě jsme v rámci výtvarné výchovy vytvořili velký nástěnný rozvrh hodin, který jsme zavěsili nad tabuli. Podle nástěnného rozvrhu se Jáša velmi dobře orientoval. Tato struktura času byla pro Jášu i ostatní žáky dostatečná a srozumitelná. Přínosem pro Jášu bylo také barevné rozčlenění lavice na část přípravnou, pracovní a splněné úkoly. Podobně strukturu pracovního místa využili i ostatní žáci. Osobně mohu říci, že byla Jášovi nejpřínosnější struktura činnosti. Uplatňovala jsem ji především ve výtvarné a pracovní výchově. Dětem jsem vždy ukázala, co budeme tvořit a pak jsem jim říkala postup. Na tabuli byl vždy postup v bodech zaznamenán. Nejprve se Jáša dožadoval informací větou: „Paní učitelko, a co teď? Opakovaně jsem ho směřovala na postup z tabule, až si na to zvykl a byl schopen samostatně pracovat. Rozvrstvení činností mělo úspěch i u ostatních žáků. Jako velké pozitivum zpětně hodnotím strukturování školních pomůcek. S tímto nápadem přišla paní asistentka. Ve třetí třídě přibýlo s učením i větší množství sešitů, pracovních listů a učebnic. Jáša se ve své aktovce začal ztrácet, nevěděl, co všechno si má na hodinu připravit. Zavedl se tedy systém barevných složek. Čestina byla červená, matematika zelená a angličtina modrá. Sešity si Jáša na horní okraj označil barevnou lepkou podle barvy předmětu. Doma při chystání pomůcek si do barevných složek dal to, co tam patří. Ve škole už mu stačilo podívat se na rozvrh a vytáhnul si z aktovky složku barvy daného předmětu. Zpočátku mu paní asistentka napovídala: „Jášo, angličtina – modrou!“, ale postupně se osamostatňoval a brzy zvládl chystání sám.

Motivace a odměny

Jáša měl vždy zájem o to, co bylo názorné a co mělo pravidla. Získat ho k učení stačilo často dodržením těchto dvou zásad. Složitější to pro něj bylo s odměňováním. Na naší škole je do 3. třídy slovní hodnocení. Tušila jsem, že pro Jášu bude přijatelnější dobrou práci ohodnotit spíše nějakým obrázkem. Ve druhé třídě dostával razítka a ve třetí jsem mu za správně splněný úkol dávala samolepící smajlíky. Na setkání s maminkou jsme se dohodly, že za 5 smajlíků bude doma čekat odměna v podobě času na iPadu či počítači. Podle maminky je dodnes počítač lákavou odměnou.

Podobně jako se mě s maminkou Jáchyma osvědčily domluvy o odměně, využívaly jsme vzájemně i další zkušenosti a to zejména v oblasti komunikace s Jášou. Ve škole i doma dobře fungovaly věty: „Jášo, to je legrace.“ nebo „Jášo, to není legrace.“ Při stálém opakování otázky: „Proč?“ zabírala po několikerém vysvětlování prostá odpověď: „Protože jsem to

řekla!“ Maminka Jáši zase pozitivně kvitovala větu: „Jášo, jsi nepříjemný!“, která ji doma usnadňovala synovo zklidnění. Také systém přípravy pomůcek do školy a barevné zápisy do deníčku byly rodinou kladně přijaty a využívány. Každopádně musím říci, že spolupráce s rodinou i s paní asistentkou byla výborná. Vzájemně jsme komunikovali, informovali se a diskutovali o nápadech i možnostech a často došlo i k realizaci. V této souvislosti nemohu nezpomenout jak se Jášova maminka sama nabídla, že s námi pojede na cyklovýlet a byla nám po celý den účinnou pomocí i pro druhé děti.

Myslím, že také mezi kolegy pedagogy si předáváme informace a zkušenosti ohledně dětí s PAS. Na začátku roku jsou vždy setkání ke třídám, kde se setkávají učitelé a asistenti dané třídy a také je na tomto setkání přítomen předávající třídní učitel a speciální pedagog. Zde nový učitel získá náhled a může se zeptat na potřebné. Další zkušenosti lze získat na poradách nebo při hospitacích u kolegů. Pro mě samotnou bylo velkým přínosem absolvování kurzu pro asistenty pracující s dětmi s PAS. Kromě potřebné teorie měl kurz mnoho praktických návodů, rad a sdílených zkušeností lidí z praxe. Obohacující bylo předvedení pomůcek, které byly vesměs vyráběny asistenty nebo pedagogy, kteří problematiku autismu dobře znají. Uvědomila jsem si jak přínosný je asistent nejen pro samotné dítě s autismem, ale i pro učitele samotného. Nejen po stránce výpomoci ve vzdělávacím procesu, tvorbě pomůcek, ale i v náhledu na učitele. Najednou jsem víc vnímala obrovskou výhodu rychlé zpětné vazby asistenta, který mi říká: „Chybí tomu názor – to je abstraktní!“ Byla jsem opravdu vděčná za laskavou upřímnost mé asistentky, která mě upozorňovala na nedostatky, popřípadě navrhovala, co by se dalo vylepšit. Její oblíbená věta při konfrontacích byla: „Víš, já to z té školní lavice vidím trochu jinak.“

Mám-li shrnout Jášovo tříleté vzdělávání na Základní škole Integra, musím konstatovat, že se chlapec do prostředí školy adaptoval bez větších obtíží. Nedělá mu problém přijímání autority, zapadl do kolektivu vrstevníků, respektuje pravidla, orientuje se v čase a prostoru. Přínosem pro Jášu je bezesporu menší počet dětí ve třídě, tvůrčí paní asistentka, velmi dobře fungující školní poradenské pracoviště (máme vlastního speciálního pedagoga i psychologa), vzájemně komunikující tým pedagogů a výborná spolupráce mezi školou a rodinou. Po ročním působení v Jášově třídě vidím také velké pozitivum v kolektivu, který se zde utvořil. Spolužáci se zde dokázali přijímat se svým nadáním, ale i nedostatky. Bylo pravidlem, že číkoliv úspěch se ocenil potleskem nebo skandováním: „Výborně!“ „Super!“ „Paráda!“ Takovéto projevy byly, a ne ojediněle, adresovány i Jášovi. Ve třídě převažoval dívčí element, který měl v sobě navíc ochranné sklony. Jášovi se tedy v případě potřeby

dostávalo hojné podpory. Své místo si Jáša našel také v nepovinném předmětu šachy, který škola žákům nabízí. Z mého pohledu je školské zařízení pro Jášu cenné také v tom, že asistent, který je k dítěti přiřazen v 1. třídě, s ním prochází celou školní docházku. Stává se tak pro dítě s PAS ve škole pevným opěrným bod. Problém spatřuji v nedořešeném zastupování asistentů při jejich absenci.