

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury

ZAŘAZENÍ VYBRANÝCH DĚTÍ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA
V INTEGROVANÉM A SEGREGOVANÉM PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Diplomová práce
(bakalářská)

Autor: Vendula Popovičová, Aplikované pohybové aktivity

Vedoucí práce: Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.

Olomouc 2015

Jméno a příjmení autora: Vendula Popovičová

Název diplomové práce: Zařazení vybraných dětí s poruchami autistického spektra
v integrovaném a segregovaném prostředí mateřské školy

Pracoviště: Katedra aplikovaných pohybových aktivit

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.

Rok obhajoby diplomové práce: 2015

Abstrakt:

Bakalářská práce se zabývá problematikou poruch autistického spektra u dětí předškolního věku v různých typech výchovně vzdělávacího prostředí, posuzuje vliv tohoto prostředí na dosažení úrovně školní zralosti u dětí s poruchami autistického spektra.

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit a popsat, zda u dvou záměrně vybraných dětí s poruchou autistického spektra došlo v období sedmi měsíců k progresu zvolených aspektů výchovně vzdělávacího procesu v mateřské škole.

Dílčí cíle se zaměřily na popis vybrané případové studie dvou dětí s poruchami autistického spektra a dále na popis prostředí ovlivňujícího výchovně vzdělávací proces. Záměrně byly vybrány dvě děti, jedno zařazené do mateřské školy poskytující vzdělání dětem se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním, druhé zařazené v běžné mateřské škole.

V rámci šetření bylo využito metod pozorovacích a dotazovacích. Pozorování bylo zaznamenáváno do pozorovacího archu vlastní tvorby.

Klíčová slova: Inkluze, vzdělávání, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, školní zralost.

Souhlasím s půjčováním bakalářské práce v rámci knihovních služeb.

Author's name and surname: Vendula Popovičová

Diploma thesis title: Enrolling the Selected Children with the Autistic Spectre Disorders
into Integrated and Segregated Environment in kindergarten

Department: Department of Applied Physical Activities

Dissertation advisor: Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.

Year of diploma thesis defence: 2015

Abstract:

The bachelor's thesis deals with the autistic spectre disorders in pre-school children within the different types of education environment. It evaluates the influence of this environment on the ability to reach the school maturity for the children with the autistic spectre disorders.

The main goal of the thesis was to find out and describe the fact if the two children, selected with purpose with regard to their autistic spectre disorder, show some progress in the given aspects during the education process in the kindergarten within seven months.

The particular goals focused on the description of the given case studies of the two selected children with the autistic spectre disorder. Next, there is a description of the environment influencing the education process.

With purpose, two children were selected. One of them was enrolled into a kindergarten providing education to the physically handicapped and physically disadvantaged children, while the second one was enrolled into a common kindergarten.

The research methods included observation, questionnaires and interviews. The observations were recorded into an internally generated chronological chart.

Key words: Inclusion, education, a pupil with special educational needs, school maturity.

I agree with lending the bachelor's thesis within the library needs.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně pod vedením vedoucího práce
Mgr. Ondřeje Ješiny, Ph.D., že jsem uvedla všechny použité literární a odborné zdroje
a dodržovala zásady vědecké etiky.

Ve Vyškově dne 15. 7. 2015

.....

Dovoluji si tímto poděkovat Mgr. Ondřeji Ješinovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a vstřícný přístup při tvorbě bakalářské práce. Dále děkuji pedagogickým pracovníkům mateřských škol za spolupráci, ochotu, trpělivost a Mgr. Lence Budínové, vedoucí psycholožce SPC při ZŠ Štolcova v Brně za metodickou pomoc.

Ve Vyškově dne 15. 7. 2015

OBSAH

1	ÚVOD	8
2	PŘEHLED POZNATKŮ	9
	2.1 Charakteristika předškolního období	9
	2.1.1 Systém předškolní výchovy a vzdělávání	11
	2.2 Školní zralost	13
	2.3 Poruchy autistického spektra	15
	2.3.1 Formy a diagnostická kritéria poruch autistického spektra	15
	2.3.2 Začlenění dětí s autismem do současného školství	19
	2.3.3 Výchovné a vzdělávací intervence u dětí s poruchami autistického spektra	22
3	CÍLE A ÚKOLY PRÁCE	26
4	METODIKA	27
	4.1 Charakteristika výzkumného souboru	27
	4.2 Výzkumné metody a techniky	27
	4.3 Postup práce	29
	4.4 Techniky zpracování dat	30
	4.5 Strategie práce	32
5	VÝSLEDKY	33
	5.1 Integrované prostředí	33
	5.1.1 Případová studie integrovaného prostředí	33
	5.1.2 Případová studie dítěte – integrované prostředí	38
	5.1.3 Výsledky pozorování	40
	5.1.3.1 Sociální interakce	40
	5.1.3.2 Psychické ukazatele	41
	5.1.3.3 Úroveň motorických dovedností	42
	5.1.4 Posouzení školní zralosti – výsledky	42
	5.2 Segregované prostředí	43
	5.2.1 Případová studie segregovaného prostředí	43
	5.2.2 Případová studie dítěte – segregované prostředí	48
	5.2.3 Výsledky pozorování	50
	5.2.3.1 Sociální interakce	50
	5.2.3.2 Psychické ukazatele	51

	5.2.3.3 <i>Úroveň motorických dovedností</i>	52
	5.2.4 Posouzení školní zralosti	54
6	DISKUZE	55
7	ZÁVĚRY	57
	SOUHRN	59
	SUMMARY	60
	REFERENČNÍ SEZNAM	61
	SEZNAM PŘÍLOH	63
	Příloha I – Vzor pozorovacího archu	
	Příloha II – Test školní zralosti dítěte z integrovaného prostředí	
	Příloha III – Test školní zralosti dítěte ze segregovaného prostředí	

1 ÚVOD

„Být autistický neznamená nemít lidskou duši. Ale určitě to znamená být odcizený. Znamená to, že co je normální pro ostatní, není normální pro mne, a co je normální pro mne, není normální pro ostatní. V určitém směru jsem velmi špatně vybaven pro přežití v tomto světě, jako mimozemšťan, který přistál bez orientačního manuálu. Ale moje osobnost je nedotčená, moje já je nepoškozené. Život má pro mne velkou cenu a nacházím v něm smysl a nechci, abych byl zbaven možnosti být sám sebou....

Poskytněte mi důstojnost tím, že se setkáme ve světě pro mne srozumitelném.... uvědomte si, že jsme si odcizeni navzájem, že můj způsob života není pouze poškozená verze vašeho. Zvažte své domněnky. Definujte své podmínky. Spojte se se mnou ke stavbě mostů mezi námi.“

(Jim Sinclair in Peters, T. *Autismus*, 1998)

Téma této bakalářské práce jsem zvolila především z profesních důvodů. Pracuji již déle než dvacet let ve skupině předškolních dětí a za dobu své práce jsem se setkala s dětmi s poruchami autistického spektra. Již dříve mě překvapilo, jak rozdílné formy a projevy může tato pervazivní vývojová porucha mít. Osobně také znám chlapce, který má kombinované postižení více vadami, kdy dominantní u něj je porucha autistického spektra. Setkávám se s chlapcem často a komunikace s ním mi připadá zajímavá a pro mě zahalená mnohými tajemstvími. Mimo jiné mi připadá, že dětí s diagnózou poruchy autistického spektra přibývá. Jako smutnou zkušenost z mé praxe vnímám přístup některých rodičů, kteří si nechtějí připustit, že jejich dítě má nějaký problém a je třeba mu pomoci. Často pak dítě, kterému by se mohlo dostat pomoci již v předškolním věku, vstupuje do dalších stupňů vzdělávání s potížemi, které ho stejně dovedou k odborníkům a v závěru svoji diagnózu stejně uslyší.

Ráda bych poznala poruchy autistického spektra ze všech jeho stran, abych dětem s tímto postižením mohla lépe porozumět a mohla jim pomoci. Často si kladu otázku, zda je pro tyto děti vhodnější integrace, nebo segregace. Proto jsem zvolila pro svoji práci toto téma, abych mohla posoudit úspěšnost vzdělávání autistů v jednotlivých prostředích.

2 PŘEHLED POZNATKŮ

Tato kapitola popisuje základní rysy předškolního období. Fakta vycházejí z vývojové psychologie daného období, dále z pedagogických aspektů a neopomene zmínit také fyzický vývoj dítěte, tedy především jeho motoriku a koordinaci.

Součástí kapitoly, která charakterizuje předškolní období, také jsou legislativní údaje k problematice předškolního vzdělávání a seznam povinné dokumentace pro práci předškolních pedagogů. Podrobněji nastiňuje systém předškolní výchovy a vzdělávání.

Další část kapitoly nazvaná “ Přehled poznatků “ charakterizuje školní zralost, jako základní kritérium pro vstup do dalších stupňů vzdělávání, zabývá se problematikou odkladu školní docházky. Konkrétněji popisuje modifikovaný test školní zralosti podle Jiráska.

V závěrečné části kapitoly jsou definovány poruchy autistického spektra, jejich formy a diagnostická kritéria. Rozebráno je podrobněji současné školství a jeho vztah k začleňování dětí s poruchami autistického spektra do hlavního proudu vzdělávání. Závěrem jsou zmiňovány výchovně vzdělávací intervence u dětí s poruchami autistického spektra.

2.1 Charakteristika předškolního období

Matějček a Pokorná (1998) uvádějí, že předškolní období navazuje plynule na předchozí období, tedy na věk batolete, a to ve 3. letech. Dítě váží průměrně asi 15 kg, měří zhruba 100 cm, má plně vyvinutý mléčný chrup, který znamená 20 zubů. Strava dítěte se nijak zásadně neodlišuje od stravy dospělých. Dítě ovládá četné pohybové dovednosti, alespoň částečně zvládá sebeobsluhu, má již značně vyvinutý psychický a citový život, který se projevuje, mimo jiné, v řeči dítěte. Jak uvádí Vágnerová (2000), poznávání v předškolním věku se zaměřuje především na okolní nejbližší svět a pravidla, která v tomto světě platí. Také způsob uvažování předškolních dětí je názorný, převládá intuitivní myšlení, které je málo flexibilní, nepřesné a prelogické. Důležitým prvkem uváděného období je kresba. Ta je jednou ze symbolických funkcí, v níž se projeví snaha zobrazit realitu tak, jak je dítětem chápána. „Hra a vyprávění jsou dalším způsobem vyjádření vlastní interpretace reality a postoje ke světu“ (Vágnerová, 2000, 111). Jak uvádí Matějček a Pokorná (1998) prudký rozvoj v daném období zaznamenává také chápání prostoru, času a počtu. Dítě často přeceňuje velikosti nejbližších objektů a podceňuje vzdálenější, nedovede dostatečně odhadnout prostorové vztahy. Hodnotí je podle toho, jak je vnímá a ne podle toho, jak se mu jeví. Pojem času se

rozdívá mnohem pomaleji. Dítě měří čas prostřednictvím určitých událostí nebo opakujících se jevů. Časové pojmy a představy jako je budoucnost nebo minulost nemají v tomto období přesnější obsah. Dítě se v předškolním věku seznamuje s matematickými představami, začne používat první matematické operace, chápe počet, pozná význam jednotlivých čísel. Poznání významu jednotlivých čísel trvá dítěti delší dobu. Jak uvádí Vágnerová (2000) je počítání dítěte předškolního věku ovlivněno fenomenismem, tj. vázaností na aktuální stav situace. Předškolní dítě chápe číslo jako vlastnost objektu či množiny objektů. Dále se dítě naučí porozumět pořadí a číselné řadě, pochopí a používá pojmy „méně, více, stejně“. Podobně nahlíží na rozvoj matematických představ u dětí předškolního věku také Helus (2004), který uvádí, že v matematických výkonech dětí můžeme ilustrativně přiblížit dětské pokroky v myšlení. Nejde jen o to, aby se děti naučily mechanicky odříkat číselnou řadu, ale také aby dokázaly spočítat například kuličky a aby věděly, že tři je méně než čtyři. Helus (2004) také varuje před přeceňováním dětských matematických schopností, které by mohlo mít škodlivé důsledky. Jisté však je, že rozvoj matematických představ v předškolním věku je významným krokem vpřed, který otvírá nové možnosti pro výchovné působení, hru, učení a zábavu.

V předškolním období dochází také k akcelerovanému rozvoji verbálních schopností.

Fontana (2003) definuje řeč dítěte jako prvek, hrající klíčovou roli v rozvoji velké části chování, které označujeme jako inteligentní. Prostřednictvím řeči získávají děti schopnost složitě myslet, schopnost sdílet své zážitky prožitky s lidmi kolo sebe a také schopnost vyjadřovat svůj souhlas nebo nesouhlas. „Informace získané v rámci verbální komunikace jsou zpracovány způsobem odpovídajícím úrovni myšlení určitého jedince“ (Vágnerová, 2000). Dětské verbální schopnosti se rozvíjejí především v komunikaci s dospělými nebo s vrstevníky. Často je využívána forma nápodoby a dominantní roli zde hraje také řečový vzor, ať už v rodině nebo v předškolním zařízení. Nápodoba řeči má selektivní charakter. Jak uvádí Vágnerová (2000) nápodobou se děti učí i gramatická pravidla řeči, postupně jsou z řeči odstraňovány nepřesnosti a agramatismy.“ V průběhu vývoje se nejprve diferencují různé řečové funkce a teprve mnohem později, v souvislosti s jejich zaměřením, se začne měnit i jejich struktura“ (Vágnerová, 2000).

Důležitým vývojovým okamžikem je v předškolním období také rozvoj sebepojetí. Dítě si začne uvědomovat své vlastní „já“, svoji identitu a jedinečnost, začne sebe samo vnímat jako subjekt. V oblasti sebehodnocení uvádí Vágnerová (2000) fakt, že sebehodnocení v předškolním věku je, vzhledem k citové a rozumové nezralosti dítěte, důležitou součástí identity předškolního dítěte a souvisí také s přijímáním různých sociálních rolí. V této oblasti se ztotožňují více s autorem Fontanou (2003), který uvádí, že uvědomění si vlastní existence

ještě neznamená uvědomění si jaká tato existence je. Z mé vlastní empirie vyplývá, že teprve na základě učení a poznávání se formuluje osobnost dítěte a toto formování úzce souvisí se sociálním prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Významné jsou nejen sociální role v rámci rodiny, ale především ty mimo rodinu, díky kterým si dítě vytváří pozici v okolním sociálním prostředí. Během vývoje si dítě také vytvoří představu o rozdílu mezi pohlavími a samo sebe správně zařadí. Dochází k pozvolné socializaci, která vyžaduje iniciativu a aktivitu dítěte. Socializace dále úzce souvisí s rozvojem sociálních dovedností a prosociálního chování. Vágnerová (2000, 123) uvádí, že „jedním z předpokladů pro rozvoj prosociálního chování je uspokojení dětské potřeby jistoty a bezpečí. Rozvoj prosociálního chování je závislý na dosažené úrovni kognitivních kompetencí. Prosociální chování je ovšem výsledkem sociálního učení“.

Helus (2004) přikládá v předškolním období značnou důležitost výtvarnému projevu dítěte, který je využíván při diagnostice dítěte. „Citlivý výklad kresby nám může napovědět, jak co dítě prožívá, čeho se bojí, co je trápí, k čemu se upíná apod.“ (Heuls, 2004, 203).

Bezesporně nejdominantnější roli v předškolním období sehrává rodina, která má vliv na rozvoj všech stránek dětské osobnosti a je emocionálně významnou autoritou. Pro dítě představuje ideál a vzor, kterému se chce podobat a s nímž se ztotožňuje. Zásadní je také prožívání sociálních rolí v rodině. Role dítěte, sourozence, vrstevníka, ale také role jedináčka nebo nechtěného – všechny ovlivňují svým způsobem emocionální i duševní stránku vyvíjejícího se dítěte. „Dítě si v rodině osvojuje základní normy chování, s nimiž se postupně ztotožňuje“ (Vágnerová, 2000, 132). Koncem předškolního období se postupně uvolňuje silná vazba na rodinu a rodiče, dítě se pomalu osamostatňuje a od rodiny se částečně odpoutává.

Celkově předškolní období trvá od 3 let přibližně do 6 let. Konec období není určen fyzickým věkem, ale sociálně a to vstupem do základní školy. Ten s věkem sice souvisí, ale může být z různých důvodů odložen.

2.1.1 Systém předškolní výchovy a vzdělávání

Předškolní vzdělávání se řídí dvěma základními právními předpisy. Prvním je Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů a druhým je Vyhláška č.14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

Dle výše jmenovaného zákona předškolní vzdělávání podporuje rozvoj dítěte, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji, na osvojení základních pravidel

chování a mezilidských vztahů a vytváří základní předpoklady pro pokračování v dalších stupních vzdělávání. Také pomáhá vyrovnat nerovnosti vývoje dítěte před vstupem do základní školy a poskytuje speciální pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Jak uvádí Smolíková (2004) institucionální předškolní vzdělávání doplňuje rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni poskytuje dítěti dostatečně podnětné prostředí pro jeho aktivní rozvoj a učení. Smysluplně obohacuje denní program dítěte, poskytuje mu odbornou péči a usnadňuje jeho další životní a vzdělávací cestu. Předškolní vzdělávání má dalekosáhlý význam, neboť většinu toho, co dítě prožije v prvních letech života a co z podnětů působících na něj přijme, je trvalé a že rané zkušenosti, které dítě získá v rodině i mimo ni, se později v jeho životě zhodnotí a uplatní.

Jedním z úkolů předškolního vzdělávání je vytváření předpokladů pro pokračování ve vzdělávání. Úkolem předškolního vzdělávání však není vyrovnat výkony dětí, ale vyrovnat jejich vzdělávací šance. Předškolní vzdělávání maximálně podporuje individuální rozvojové možnosti dětí a umožňuje tak každému dítěti dospět k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, která je pro něj dosažitelná (Popovičová et al., školní vzdělávací program MŠ Opatovice (2006).

Rámcový vzdělávací program vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a je od 1.1.2005 v souladu s § 4 odst.3 zákona č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, závazným dokumentem pro všechna předškolní zařízení.

Dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání jsou stanoveny čtyři cílové kategorie:

- Rámcové cíle: vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání,
- Klíčové kompetence: představují výstupy, respektive obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání. Patří sem kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské,
- Dílčí cíle: vyjadřují konkrétní záměry,
- Dílčí výstupy: dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají.

Předškolní vzdělávání dle Smolíkové (2004) nabízí dětem vstřícné, podnětné, zajímavé a obsahově bohaté vzdělávací prostředí, v němž se mohou cítit spokojeně a radostně a které jim umožní projevit se, bavit a zaměstnávat se přirozeným dětským způsobem. Umožňuje společně vzdělávat v jedné třídě děti bez ohledu na jejich odlišné schopnosti a učební předpoklady a proto mohou být v předškolním vzdělávání vytvářeny třídy homogenní i heterogenní, děti mohou vykazovat rozdílné vzdělávací možnosti a potřeby, včetně potřeb specifických.

2.2 Školní zralost

„Školní zralost je dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu, nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí“ (Bednářová & Šmardová, 2011, 2). Zahájení školní docházky je mimořádnou událostí v životě každého dítěte i celé jeho rodiny. Završuje se jím dosavadní vývoj dítěte a nastupuje nová etapa. Na problematiku školní zralosti, či připravenosti existují, ze stran pedagogů, různé názory. Někteří zastávají názor, že nejvhodnější je, ponechat vše na spontánním vývoji a nijak do něj nezasahovat. Domnívají se, že pokud si bude dítě hrát a spontánně se projevovat, samo dojde do fáze školní zralosti a to i bez zásahu pedagogů. Tito zastánci mají spíše kritický postoj k předškolní přípravě. Můj názor se více ztotožňuje s druhou skupinou pedagogické veřejnosti, která přikládá předškolní přípravě jistou vážnost a důležitost. Dítě by mělo být postupně, nenásilně a citlivě připravováno na vstup do dalšího stupně vzdělání. Důležité je poskytovat dítěti dostatek podnětů a klást na něj takové nároky, které odpovídají jeho potřebám, možnostem a jeho celkové individualitě. Jak uvádí Bednářová a Šmardová (2011) je při přípravě dětí pro vstup do základní školy třeba akceptovat vývojová specifika a důsledně je promítat do obsahu, forem a metod vzdělávání, dále umožňovat rozvoj a vzdělávání každého jednotlivce v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb. Důležité také je vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání, vytváření předpokladů individuální rozvojové možnosti dětí a umožnění tak dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, optimální rozvoj a učení v takové úrovni, která je pro dítě dosažitelná. Na základě dlouhodobého a každodenního styku s dítětem a jeho rodiči může předškolní vzdělávání plnit i úkol diagnostický, zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Bednářová a Šmardová (2011) uvádí sedm nejdůležitějších aspektů schopnosti učení:

- Sebevědomí – dítě by mělo mít pocit, že plně kontroluje a dokáže zvládnout své pohyby, chování i okolní svět. Mělo by být přesvědčeno, že když se do něčeho pustí, setká se jeho snaha s úspěchem a dospělí mu v případě potřeby pomohou,
- Zvědavost – pocit, že je dobré a zajímavé dovídat se nové věci a že učení je příjemné,
- Schopnost jednat s určitým cílem – přání a schopnost ovlivňovat dění a jednat vytrvale. To souvisí s uvědomováním si vlastních schopností,
- Sebeovládání – schopnost přizpůsobovat a ovládat vlastní chování způsobem odpovídajícím věku, smysl pro vnitřní sebekontrolu,
- Schopnost pracovat s ostatními – tato schopnost je postavena na tom, jak dítě dokáže být chápáno ostatními a zároveň ostatním rozumět,
- Schopnost komunikovat – přání a schopnost si prostřednictvím slov vyměňovat myšlenky, pocity a představy. Tato vlastnost úzce souvisí s důvěrou dítěte v lidi kolem sebe a s příjemnými pocity plynoucími z činnosti sdílené s ostatními dětmi nebo s dospělými,
- Schopnost spolupracovat – nalézt při společné činnosti rovnováhu mezi vlastními potřebami a potřebami ostatních.

Orientační grafický test školní zralosti – modifikace podle Jiráska

Test je tvořen třemi úlohami:

- Kresba lidské postavy,
- Napodobení psacího písma,
- Obkreslení deseti teček.

Všechny tři úkoly orientačního grafického testu školní zralosti zjišťují vyspělost jemné motoriky a schopnost vizuo-motorické koordinace.

Odklad školní docházky

Jak uvádí Thorová (2006) je vždy dobré odklad školní docházky konzultovat s poradenským pracovníkem. Do rozhodování vstupuje mnoho faktorů. Musíme zvážit, zda není program

dosavadní mateřské školy pro dítě již příliš triviální, dítě se může ve školce nudit, ačkoli jeho sociální dovednosti a pracovní chování jsou výrazně nezralé. Obecně platí, že u většiny dětí s nerovnoměrným profilem schopností v pásmu průměru a podprůměru doporučujeme odklad školní docházky. Většina dětí s poruchami autistického spektra nastupuje do přípravného ročníku speciální školy. Děti s nadprůměrným intelektem nastupují do škol v ideálním případě bez školního odkladu. Vzhledem k výraznému handicapu nelze očekávat, že za rok děti s nadprůměrnými schopnostmi a prvazivními obtížemi v oblasti interakce, komunikace a pracovního chování dosáhnou klasické školní úrovně. Musíme tedy počítat s individuálním vzdělávacím programem. Dítě s nadprůměrným intelektem a poruchou autistického spektra nemá většinou potíže zvládat učivo, má spíše potíže s chováním a kontaktem s vrstevníky.

2.3 Poruchy autistického spektra

Podle Jelínkové (2008) poruchy autistického spektra představují širší skupinu pervazivních poruch, které mají rozmanitou škálu projevů uvnitř autistického spektra a jádrem problému je postižení v oblasti komunikace, sociálních vztahů a představitosti. “Problémy jsou doprovázeny omezeným okruhem zájmů, neúčelným repetitivním chováním, bizarními rituály, úpornými stereotypy, nechutí ke změnám, které nelze předvídat „ (Jelínková, 2008, 33).

2.3.1 Formy a diagnostická kritéria poruch autistického spektra

Fischer, Škoda, Svoboda a Zilcher (2014) uvádí, že v Mezinárodní klasifikaci nemocí WHO (MKN – 10) lze problematiku poruch autistického spektra nalézt v části F84. Tvoří součást poruch psychického vývoje a jednotlivě se jedná o následující poruchy:

- F84.0 Dětský autismus,
- F84.1 Atypický autismus,
- F84.2 Rettův syndrom,
- F84.3 Jiná dětská dezintegrační porucha,
- F84.5 Aspergerův syndrom,
- F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy,
- F84.9 Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná.

Poruchy autistického spektra jsou prezentovány v různých podobách definic. U všech následujících definic lze najít společné znaky a projevy. Jak uvádí Vítková (2004) je porucha autistického spektra komplikovaná vada, která naruší vývoj komunikace v nejranějším dětství a zanechává dítě neschopné vytvářet normální mezilidské vztahy. Pro osoby s poruchou autistického spektra je svět skládkou, jejíž díly do sebe nezapadají. Život jako chaos bez pravidel, a tak si jedinci sami vytvářejí pravidla, jejichž logice rozumějí jen oni. Dítě s poruchou autistického spektra nesnáší změny, má specifickou přichylnost k neobvyklým předmětům, trvá na vykonávání zvláštních rutin při činnostech nefunkčního charakteru. Komunikace jedince je silně narušena, často dítě vůbec nemluví, pokud je schopno konverzovat, často opakuje slova a věty. Chybí přátelské emoční reakce, chybí kontakt z očí do očí, dítě se bojí neškodných věcí. Chybí spontaneity a tvořivost při hře. Dítě bývá uzavřené do sebe, neprojevuje zájem o děti ani dospělé v okolí. Poruchy autistického spektra jsou provázeny problémy chování (výbuchy vzteku, agrese, sebepoškozování), které jsou snahou postiženého zajistit si bezpečí ve zmatku světa, je to obrana a únik z nesnesitelné tísně, kterou jim může způsobit jakákoliv změna.

Dle Valenty a Müllera (2007, 40) lze poruchy autistického spektra definovat „především triádou znaků – narušenou sociální interakcí, omezenou schopností verbální i nonverbální komunikace a stereotypním, repetitivním chováním. Takto postižené děti nemají relevantní reakce na emocionální podněty, těžce se přizpůsobují jakékoliv změně, s oblibou vykonávají stereotypní pohyby, bývají zaujatí jednotvárnou, jakoby rituální manipulací s předměty, s klasickými hračkami si nehrají adekvátním způsobem, spíše si hrají s drobnými předměty, které mohou být bizarní povahy“.

I kolektiv autorů Fischer, Škoda, Svoboda a Zilcher (2014) uvádí výše zmiňovanou triádu znaků a definují jedince s poruchami autistického spektra dále jako jedince s vlastním specifickým vzorcem chování. Popisují, že „porucha verbálního i neverbálního porozumění, komunikace, zpracování sociálních informací a porucha abstrahování, orientace v čas, to vše dostává dítě s poruchou autistického spektra do pozice ztraceného v realitě, kdy nechápe souvislosti a stává se cizincem ve vlastním světě“ (Fischer, Škoda, Svoboda & Zilcher, 2014, 177).

Peeters (1998) popisuje, že při poruchách autistického spektra se dominantní postižení sestavuje z problémů v oblasti kognitivních funkcí jazyka, motoriky a také sociálních dovedností. Slovo „pervazivní“ definuje jako hluboké postižení v člověku, které zasahuje

celou osobnost. Jako důležitý element vnímá smysl lidské komunikace a především schopnost porozumět a rozumět chování jedinců s poruchami autistického spektra.

„Pervazivní vývojové poruchy patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Slovo pervazivní znamená nepronikající a vyjadřuje fakt, že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech“ (Thorová, 2006, 58). Jak dále uvádí Thorová (2006) následkem vrozeného postižení mozku dítě nedokáže vyhodnocovat informace stejně, jako jeho vrstevníci stejné mentální úrovně. Vzhledem k tomu, že vnímá a prožívá jinak, jinak se také chová. I Thorová (2006) uvádí triádu poškozených oblastí vývoje u poruch autistického spektra, při jehož definici se lehce odlišuje od definice Valenty a Müllera (2007). Definuje jednotlivé body triády jako postižení sociální interakce (sociálně-emoční dovednosti uplatňované ve vztazích s rodiči, blízkými osobami, ostatními lidmi a vrstevníky), komunikaci (řeč, gesta, mimika) a představivost (hra, volný čas, používání předmětů).

Formy poruch autistického spektra

Dětský autismus (infantilní autismus) F 84,0 (Vágnerová, 2012).

Dětský autismus postihuje přibližně 3-5 dětí z deseti tisíc, bývá častěji u chlapců než u dívek. Poprvé jej popsal v roce 1943 L.Kanner. Příčinou onemocnění je organické postižení mozku, jeho přesná etiologie není známa. Nelze však pochybovat o převážně genetickém předurčení vzniku této choroby. Faktory vnějšího prostředí zde nehrají podstatnou roli. Základní symptomy dětského autismu lze rozdělit do dvou skupin:

1. Negativní symptomy, představují nedostatek nebo chybění určitých standardních projevů, zahrnují poruchy socializace, poruchy poznávání, poruchy rozvoje řeči.
2. Výkyvy v chování, které je možné řadit do kategorie tzv. pozitivních symptomů. Jsou to odchylky a nápadnosti v chování, které často působí jako překážka přijatelné socializace. Patří sem např. autostimulace, sebezraňující chování atd.

Atypický autismus F 84,1 (Komárek & Hrdlička, 2004).

Dítě částečně splňuje diagnostická kritéria daná pro dětský autismus. Narušení se stává zřejmým až po třetím roce života, nebo nesplňuje základní triádu diagnostických kritérií. Děti s atypickým autismem mají některé oblasti vývoje méně narušeny než děti s klasickým autismem, může se jednat o lepší sociální či komunikační dovednosti, nebo chybí stereotypní zájmy. U atypického autismu nejsou přesně vymezené hranice. Můžeme říci, že atypický

autismus je zastupující termín pro diagnostický výrok „autistické rysy či sklony“. Pro diagnózu je důležité, že nesplňuje zcela kritéria jiné pervazivní vývojové poruchy.

Rettův syndrom F 84,2 (Komárek & Hrdlička, 2004).

Poprvé byl popsán v roce 1965. Vyskytuje se pouze u žen a jeho prevalence je popisována 6-7 dívek ze sto tisíc. Příčina syndromu je genetická, zcela nedávno byl lokalizován gen, odpovídající vzniku poruchy. Charakteristický je normální či téměř normální časný vývoj až do pátého měsíce života, následovaný ztrátou řeči, manuálních dovedností a zpomalením růstu hlavy. Klinický obraz doplňují kroutivé, svíravé či tleskové pohyby rukou, může se vyskytnout nepravidelné dýchání, později skolióza a kyfoskolióza. Ačkoli několik let po začátku nemoci ještě děti vykazují některé sociální zájmy a schopnosti, pravidelným výsledkem je těžké mentální postižení. Klinický obraz bývá vážnější a prognóza je horší než u dětského autismu. V poslední stadiu nemoci nastupuje invalidita, někdy i mobilita a upoutání na kolečkové křeslo. Pacientky se dožívají minimálně čtvrté dekády svého života.

Jiná desintegrační porucha v dětství F 84,3 (Komárek & Hrdlička, 2004).

Porucha, dříve známá pod názvy infantilní demence, Hellerův syndrom nebo desintegrační psychóza, byla poprvé popsána v roce 1908. Jedná se pravděpodobně o velmi vzácnou poruchu, do roku 1999 bylo popsáno jen 126 případů. Nemoc začíná obvykle kolem třetího až čtvrtého roku života. Vůdčím příznakem je rychlá progresivní ztráta dříve získaných dovedností, především řeči.

Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby F 84,4 (Komárek & Hrdlička, 2004).

Jedná se o vágně definovanou poruchu, která sdružuje hyperaktivní syndrom, mentální retardaci s IQ nižším než 50 a stereotypní pohyby nebo sebepoškození. V adolescenci má mít hyperaktivita tendenci být nahrazena hypoaktivitou. Nevyskytuje se sociální narušení autistického typu.

Aspergerův syndrom F 84,5 (Komárek & Hrdlička, 2004).

Bývá velice obtížné, skoro nemožné určit, zda se jedná o jedince s Aspergerovým syndromem. Pacienti bývají později diagnostikováni průměrně kolem 11. let. Má stejné příznaky jako autismus, jen u Aspergerova syndromu se nevyskytuje celkové zpoždění a většina dětí má „normální“ všeobecnou inteligenci. Jak uvádí Thorová (2006, 185) u

Aspergerova syndromu „se jedná o velmi různorodý syndrom, jehož symptomatika plynule přechází do normy. Je obtížné, ne-li nemožné u určité hraniční skupiny odlišit, zda se jedná o Aspergerův syndrom, nebo jen o sociální neobratnost spojenou například s více vyhraněnými zájmy a výraznějšími rysy osobnosti“.

2.3.2 Začlenění dětí s autismem do současného školství

Jak uvádí Schopler, Reichler a Lansing (2011) ještě zhruba před čtrnácti lety se věřilo, že děti s poruchami autistického spektra trpí potlačením citů a přání. V souladu s touto teorií se předpokládalo, že je potřeba vyučovat tyto děti v nestrukturovaných podmínkách, které jim umožní svobodné sebevyjádření. Nedostatek struktury měl však za následek pouhé prohloubení bezmoci a psychotického chování těchto dětí. V reakcích dětí na strukturované podmínky existují podstatné rozdíly. Děti na nižší vývojové úrovni potřebují více strukturované prostředí a oproti tomu děti s vyšší vývojovou úrovní mají více určitých dovedností, které mohou využít i v situacích nestrukturovaných. Proto je nutné, aby učitel nebo rodič velmi pečlivě plánoval, kde, kdy, jak a co bude vyučovat. Učitelé ve školách většinou omezují výběr daný situací a jinými okolnostmi. Při hledání optimálního řešení je dobré respektovat následující fakta dle Thorové (2006):

Prostor

Prostor pro výuku by měl být pohodlný, bez zvuku nebo pohybu, který by dítě rozptyloval. Ve škole je vhodné použít např. zástěnu, která brání dítěti pozorovat jiné děti. Je nutné, používat stále stejné prostředí opakovaně, aby si dítě tento prostor spojilo s chováním, které se očekává při pracovních úkolech. V případě neklidného dítěte umístíme stůl diagonálně k rohu místnosti a dítě posadíme do tohoto prostoru.

Čas

Zvolená doba výuky by se měla stát součástí denního režimu. Někdy je velmi účinné, předchází-li výuka oblíbené činnosti. To vhodně motivuje dítě ke spolupráci, protože se má na co těšit, až práce skončí. Vhodnější jsou krátké vyučovací lekce, které se častěji opakují. Je to rozhodně lepší než dlouhá jednorázová cvičení. Jakmile si dítě na pravidelný pořádek zvykne, často si spontánně vezme učební pomůcky a naznačí, že chce pracovat, protože nastal čas výuky.

Trvání

Plánování doby výuky má dvě hlavní kritéria a těmi jsou: schopnost dítěte se soustředit a naše časové možnosti. Vyučovací hodina se pohybuje od deseti minut do jedné hodiny. Každý vyučovací blok by se měl skládat z různých aktivit. Délka jednotlivých částí nebo rychlost, s jakou se střídají, se může den ode dne lišit, protože děti s poruchou autistického spektra jsou ve schopnostech soustředění a rychlosti s jakou pracují velmi nestálé. Pozornost a organizační schopnosti dítěte se zlepšují a zvyšují, pokud dítě ví, kdy práce skončí. Není dobré přerušit práci hned při prvním přání dítěte. Pokud dítě chce přerušit nedokončenou činnost, měli bychom znát důvod jeho ztráty zájmu.

Speciální třídy se strukturovaným programem vznikají při speciálních školách nebo základních školách. Děti se v těchto školách učí podle vzdělávacích programů různých typů škol nebo jejich kombinací – podle svých schopností.

Děti integrované ve speciálních školách a třídách

„V základní škole speciální jsou vzdělávání žáci se zdravotním postižením, u kterých byly na základě speciálněpedagogického, případně psychologického vyšetření školským poradenským zařízením zjištěny speciální vzdělávací potřeby, které jsou v takovém rozsahu a tak závažné, že jsou důvodem k zařazení žáků do režimu speciálního vzdělávání“ jak konstatují autorky Čadilová a Žampachová (2008, 281). Výhodou bývá menší počet žáků ve třídě a speciální pedagog. Nenáročným a emočně klidným dětem s poruchami autistického spektra a dětem nemající výrazné problémové chování stačí při výuce využití prvků strukturovaného učení a dodržování principů práce s tímto druhem postižení. Náročnější děti, kterých je většina, potřebují další dopomoc v podobě asistenta pedagoga popisují Čadilová a Žampachová (2008).

Děti integrované v běžných školách

Jak uvádí Thorová (2004) velmi důležitá je informovanost pedagogů před vstupem dítěte do školy a spolupráce s poradenským pracovištěm. Pasivní děti bez poruch chování zvládnou integraci bez asistenta. Většina dětí s poruchami autistického spektra se však při vstupu do základní školy bez asistenta pedagoga neobejde. Důležitá je také prevence šikany.

Autorka Thorová (2004) pohlíží na integraci s následujícím názorem, se kterým se plně ztotožňují. Uvádí, že integrace do běžné třídy nebo programu se nehodí pro všechny děti, existují děti, u kterých je volba integračního přístupu jednoznačná. Dále děti, u nichž můžeme s vysokou mírou pravděpodobnosti říci, že prostředí běžné třídy pro ně není vhodnou

variantou. Integraci je třeba konzultovat s poradenským pracovníkem, v případě školního zařízení nejlépe s člověkem, u kterého je dítě v dlouhodobé péči.

Faktory podporující doporučení k úspěšné integraci:

- Schopnost dítěte navázat osobní kontakt,
- Alespoň částečně vytvořená schopnost pracovního chování,
- Alespoň částečná adaptabilita, určitá míra frustrační tolerance,
- Nepřítomnost vysoké frekvence extrémních emočních reakcí,
- Vytvořená schopnost funkčně komunikovat,
- Alespoň částečná schopnost napodobovat,
- Menší míra problémového chování,
- Nepřítomnost těžké hyperaktivity,
- Dobrá spolupráce rodiny,
- Intelekt nad 80.

Thorová (2004, 367) uvádí , že „rozhodování, zda dítě integrovat mezi zdravé vrstevníky, nebo ho umístit do speciálního programu, bývá složité. Do procesu rozhodování vstupuje celá řada faktorů. Nezanedbatelnou roli hraje také celková kvalita zařízení, osobnost učitele a dostupnost zařízení“.

Výhody integrace dle Thorové (2004):

- Náročnější prostředí více odpovídá běžným podmínkám,
- Možnost imitace chování v běžném sociálním prostředí,
- Odbourání izolace, kontakt se zdravými vrstevníky,
- Lepší dostupnost školy,
- Lepší pocit rodičů, že se o integraci pokusili,
- V případě přítomnosti asistenta možnost velmi individuálního přístupu a nácviků v běžném prostředí.

Nevýhody integrace dle Tohorové (2004):

- Chybí ochranné prostředí, nevyhovuje individuálním potřebám dítěte,
- Méně jsou uspokojeny specifické potřeby dítěte,
- Vyšší zátěž, z toho vyplývající vyšší stres a úzkost, více problémového chování,
- Chybějící vzdělání učitele ve speciální pedagogice, chybí zkušenosti s výukou dětí s poruchami autistického spektra,
- Vyšší emoční zátěž pro rodiče, kteří jednají s lidmi a zařízeními, která nejsou vždy na děti se specifickými potřebami zvyklá,
- Možnost tlaku rodičů spolužáků na odchod dítěte, nebezpečí šikany a posmívání,
- Sklon k sebedhodnocování, srovnávání se spolužáky, nemožnost zažít úspěch.

2.3.3 Výchovné a vzdělávací intervence u dětí s autismem

Stejně jako se liší projevy jedinců s poruchami autistického spektra, liší se i jejich edukační potřeby. Velkou a nezastupitelnou roli sehrává individuální přístup. Množství faktorů, které do intervenčního procesu vstupují, klade vysoké nároky na míru propracovanosti edukačního procesu. Intervenci je vhodné zahájit ihned po stanovení diagnózy. Jak uvádí Hrdlička a Komárek (2014) při práci s dětmi s poruchou autistického spektra se opíráme o techniky kognitivní a behaviorální terapie. Intervence probíhá ve třech liniích, které se navzájem prolínají a ovlivňují. Těmito liniemi jsou adaptivní intervence, preventivní intervence a následná intervence.

Adaptivní intervence

Jak uvádí Hrdlička a Komárek (2004) je cílem adaptivní intervence zlepšení adaptability dítěte vytvářením žádoucích dovedností, o kterých víme, že zmenšují riziko vzniku problémového chování. Věnujeme se nácvikům komunikace, sociálních, volnočasových, percepčních, vizuomotorických a pracovních dovedností. Podporujeme vývoj opožděných oblastí a zároveň posilujeme rozvoj již získaných dovedností. Předcházíme tak rozvoji mentální retardace a prohlubování nerovnoměrností ve vývoji. Například vedeme-li dítě k pravidelné fyzické aktivitě, snižujeme riziko agresivity a projevy hyperaktivity.

Preventivní intervence

Dále autoři Hrdlička a Komárek (2004) popisují, že v tomto druhu intervence se jedná o přizpůsobení prostředí dítěti. Místo abychom se snažili dítě přimět k adaptaci na běžné prostředí, specificky, již na začátku práce, přizpůsobíme dítěti ukládané úkoly, jeho okolí a prostředí. V přizpůsobeném a bezpečném prostředí je dítě schopno lépe přijímat informace a snižuje se pravděpodobnost výskytu nežádoucího chování.

Následná intervence (intervence po výskytu problémového chování)

„Nejčastějším cílem, na který se v terapii zaměřujeme, je odstranění agresivity, sebezraňování, stereotypního chování, ulpývavého vyžadování a obsedantního dodržování rituálů, sensorické hypersenzitivity, afektivních záchvatů či extrémního odmítání sociálního kontaktu“ (Hrdlička & Komárek, 2014, 172).

Jako velmi efektivní se u dětí s poruchami autistického spektra jeví používání metodiky strukturovaného učení. V naší republice se v současné době používá ve speciálních třídách pro děti s autismem, nebo individuálně při terapiích, případně v rodinách. Strukturované učení se vyznačuje využitím individuálních schopností, nácvikem samostatnosti a sebeobsluhy, používá alternativní způsoby komunikace s jedincem a v neposlední řadě zdůrazňuje nutnost spolupráce rodiny a školy. Jak uvádí Hrdlička a Komárek (2014) je metodika strukturovaného učení maximálně přizpůsobena specifikům poruchy, využívá silných schopností, kterými děti disponují. Princip učení vychází z kognitivně-behaviorální terapie. Valenta a Müller (2007) uvádí, že nejznámější formou strukturovaného učení je tzv. TEACCH program (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children – Terapie a vzdělávání dětí s autismem a dětí s příbuznými vadami komunikace), který je aplikovatelný v každém věku. Teacch program vznikl v USA v roce 1966 v Severní Karolíně v Chapel Hill, odkud se pak rozšířil do mnoha dalších zemí a nyní je neustále rozvíjen a doplňován týmem expertů, pod vedením světového odborníka na autismus profesora Erica Schoplera. Šlo o reakci na dezinformace a nepochopení autismu popisovaného jako sociální uzavřenost před nepříznivými postoji rodičů. Priority programu zahrnují služby, které počítají s účastí rodičů od předškolního věku do dospělosti – program poskytuje pomoc ve třech oblastech klientova života – kromě vzdělávání také v uspořádání domácí péče a ve společenském uplatnění.

Jak uvádí Valenta a Müller (2014) základními principy Teacch programu jsou:

1/ Individuální přístup – ten vychází z důsledné diagnostiky a zahrnuje volbu nejvhodnějšího komunikačního systému, volbu vhodného pracovního místa a výchovného prostředí, volbu patřičného individuálního plánu, volbu potřebných strategií řešení behaviorálních problémů apod.

2/ Strukturalizace – zde spadá strukturování prostředí (třídy, pracovního místa, místa pro odpočinek, pro volný čas, pro jídlo atd.), strukturování času (např. časového plánu práce ve třídě, doma, v zájmové činnosti a to včetně dodržení pravidelnosti a srozumitelnosti, kontroly splněných či nesplněných úkolů atd.) apod.

3/ Vizualizace – sloužící ke zviditelnění strukturovaného prostředí (např. jeho oddělením), ke zviditelnění a pochopení denního režimu z časového i obsahového hlediska (např. formou referenčních předmětů, fotografií, piktogramů) apod. denní režim ve své srozumitelné vizuální podobě například pomáhá žákům s poruchami autistického spektra proto, že :

- Mají mnozí potíže se zapamatováním a smysluplným časovým zařazením některé jeho části,
- Vzhledem ke svým potížím s receptivním jazykem obtížně rozumějí pouze slovním instrukcím,
- Mají problémy s pozorností a potřebná informace je jim kdykoli k dispozici.

Kromě Teacch programu se pak děti s pervazivní vývojovou poruchou používají i další metody práce, jen namátkou lze jmenovat např. Terapii pevným objetím (jejím základem je intenzivní fyzický kontakt vedoucí ke zlepšení sociálního chování), Higashi School (jež na rozdíl od Teacch programu zdůrazňuje skupinové aktivity a fyzická cvičení, které společně s pevným režimem mají zabránit „úniku do samoty“), Delecatu metodu (využívající výhod alternativní smyslové komunikace), Waldonovu školu (specializující se na postupný nácvik řešení problémů).

Jak uvádí Fischer, Škoda, Svoboda a Zilcher (2014) v řadě případů není u jedinců s poruchami autistického spektra vyvinut komunikační kanál a tito z důvodu absolutní pasivity se svým okolím téměř nekomunikují. Ve snaze zlepšit komunikaci s těmito jedinci byly vytvořeny obrazové komunikační systémy. U našich podmínkách se nejčastěji setkáváme

se systémem VOKS. „Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS) je na podmínky České republiky modifikovaná metoda vycházející z komunikačního systému PECS (The Picture Exchange Communication System), který byl vytvořen v Chicagu v USA“ (Fischer, Škoda, Svoboda a Zilcher, 2014, 193). Cílem metody je přechod od reálných předmětů, které stimulují konkrétní realitu, po konkrétní fotografie, piktogramy s nápisem po samotný nápis předmětu. V závěru této metodiky by v ideálním případě jedinec nepotřeboval vizualizaci vůbec. VOKS je důležité začít v co nejužším věku, aby bylo možno dosáhnout jeho co největší efektivnosti, což konstatují autoři Fischer, Škoda, Svoboda a Zilcher (2014).

3 CÍLE A ÚKOLY PRÁCE

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit a popsat progres vybraných aspektů výchovně vzdělávacího procesu v mateřské škole, v období sedmi měsíců, u dvou záměrně vybraných dětí s poruchou autistického spektra.

Dílčím cíle č.1 je tedy popsat vybrané případové studie dvou dětí s poruchami autistického spektra. Jeden z nich se vzdělává v integrovaném prostředí a druhý navštěvuje mateřskou školu primárně určenou pro děti s poruchami autistického spektra – mateřskou školu, která poskytuje vzdělání dětem se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním.

Dílčím cílem č.2 je popis prostředí ovlivňujícího výchovně vzdělávací proces.

Z vytyčeného cíle vyplývají následující úkoly:

1. Vyhledání vhodných škol a dětí.
2. Oslovení zákonných zástupců a řídících pracovníků vybraných škol.
3. Vypracování protokolu pro záznam pozorování.
4. Konzultace s odborníky v praxi a úprava pozorovacího protokolu.
5. Tvorba finálního pozorovacího protokolu.
6. Realizace pozorování.
7. Realizace modifikovaného testu školní zralosti.
8. Zpracování výsledků.

Výzkumná otázka č.1

Umožňuje výchovně vzdělávací proces u vybraného dítěte v integrovaném prostředí mateřské školy splnění minimálních kritérií pro vstup na první stupeň běžné základní školy?

Výzkumná otázka č.2

Umožňuje výchovně vzdělávací proces u vybraného dítěte v segregovaném prostředí mateřské školy splnění minimálních kritérií pro vstup na první stupeň běžné základní školy?

4 METODIKA

Kapitola obsahuje charakteristiku výzkumného souboru, popis použitých výzkumných metod a technik. Dále nastiňuje, v jakých oblastech probíhalo pozorování vybraných jedinců. V závěru je definován test školní zralosti podle Jiráska, jeho specifika a vyhodnocování.

4.1 Charakteristika výzkumného souboru

Pro účely výzkumu byli zvoleni dva chlapci, kteří navštěvují odlišná předškolní zařízení. Jedním prostředím je běžná mateřská škola - jedná se o integraci dítěte a druhým prostředím je mateřská škola, která poskytuje vzdělání dětem se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním - jedná se o segregaci dítěte. Chlapec navštěvující segregované prostředí má v současné době 6 let a jeden měsíc, druhý hoch má v současné době 6 let a deset měsíců. Oba pozorované chlapce spojuje společná diagnóza – porucha autistického spektra, každý má však jinou hloubku postižení. Dalším společným znakem je odklad školní docházky. U chlapce ze segregovaného prostředí je výrazné opoždění řečového vývoje, které celkově brzdí a komplikuje jeho další vývoj. Na druhé straně chlapec integrovaný v prostředí běžné mateřské školy má největší potíže se sociálními kontakty. V obou případech se jedná o dítě z úplné rodiny.

4.2 Výzkumné metody a techniky

V této práci bylo využito dvou základních metod, respektive technik. Jedná se o metodu pozorování, která sloužila k průběžnému zjišťování dosažené úrovně dětí v oblasti kognitivní, sociální a motorické. Konkrétně se jednalo o techniku přímého pozorování realizovaného přímo mnou, autorkou práce, v průběhu sedmi měsíců. Celkem po dobu sedmi měsíců jsem uskutečnila v jednotlivých zařízeních celkem 15 pozorování, délka jednotlivých pozorování byla vždy dvě hodiny.

Druhou metodou je metoda testování, konkrétně technika pedagogického testování s využitím modifikovaného testu školní zralosti využívaného běžně pro potřeby mateřských a základních škol.

Pozorování sledovaných dětí probíhalo v následujících oblastech: (více viz. příloha č.1–Vzor pozorovacího archu)

Sociální interakce

Při pozorování sociální oblasti jsem se zaměřila především na vztah pozorovaného chlapce ke svým vrstevníkům a také k dospělým osobám, dále na jeho reakce po stránce chování, návyků a zvyklostí. Pozorovala jsem například, zda akceptuje nějaká pravidla, zda rozeznává vhodné a nevhodné chování. Zajímalo mě, do jaké míry projevuje svoji spontaneitu. V neposlední řadě byla cílem mého pozorování úroveň chlapcovi komunikace a to verbální i neverbální, časové představy i používaná gesta (imperativní či deklarativní forma).

Psychické ukazatele

Předmětem pozorování v oblasti psychické byly především každodenní stereotypie dítěte, dále jeho adaptace na prostředí školy a případné adaptační potíže. Zajímaly mě i negativní, popřípadě agresivní projevy chování pozorovaného dítěte. Dále jsem sledovala jeho reakce na cizí osoby a také jak přijímá výtky, nebo požadavky pedagogů. Během mého pozorování vystaly i oblasti, které jsem původně pozorovat nechtěla, ale situace mi je sama nabídla a tyto skutečnosti zásadně ovlivnily mé pozorování a chování pozorovaného. Jednalo se o vztahy v rodině dítěte. Tyto se výrazně odrážely na chování dítěte, proto jsem je do svého pozorování aktuálně zahrнула také.

Úroveň motorických dovedností

V oblasti motorických dovedností jsem se při pozorování zaměřila především na hrubou a jemnou motoriku, na schopnost dítěte napodobovat pohyby, případně jednodušší pohybové vzorce, jak se zapojuje do pohybových her, kolektivního cvičení nebo hudebně pohybových her. Dále mě zajímalo, jak pozorovaný dokáže přijímat různé sociální role a jakou má herní fantazii.

Orientační grafický test školní zralosti – modifikace podle Jiráska (Metodické listy pro učitelky mateřských a základních škol)

Test je tvořen třemi úlohami:

- Kresba lidské postavy,
- Napodobení psacího písma,

- Obkreslení deseti teček.

Všechny tři úkoly orientačního grafického testu školní zralosti zjišťují vyspělost jemné motoriky a schopnost vizuo-motorické koordinace.

Ve výkladu věkových zvláštností v kresbách dětí, se vychází z koncepce kresebného vývoje, podle které je úzký vztah mezi globalizací ve výtvarném projevu a integrací v psychické činnosti. Úlohy napodobení psaného písma a obkreslení deseti teček reprezentují v testu úkol v pravém slova smyslu. Dítě v nich musí vyvinout úsilí, přimět se kvůli ke splnění instrukce. V dokonalosti napodobení předlohy, (písma a seskupení teček), se projeví schopnost vizuo-motorické koordinace a analyticko-syntetického myšlení. Jednotlivé úkoly se svými nároky vzájemně doplňují a dohromady postihují komplex schopností a vlastností, které tvoří základ předpokladů pro úspěšné započetí školní docházky. Provedení všech tří úkolů trvá přibližně 15 až 20 minut. Děti je možno vyšetřovat individuálně nebo v menších skupinách (5-10dětí). Orientační posuzování psychické složky školní zralosti je rychlé a pro běžnou praxi v dětském zařízení dobře časově únosné.

4.3 Postup práce

Po identifikaci problematiky, kterou jsem chtěla výzkumem řešit a po absolvování koncepční fáze jsem přešla k sestavení záznamového archu, do kterého jsem zahrнула jednotlivé oblasti, které jsem se, v plánovací fázi, rozhodla pozorovat. V tomto okamžiku jsem své kroky konzultovala s psychologkou SPC při ZŠ Štolcova v Brně. Následovalo vyhledání vhodných předškolních zařízení. Oslovila jsem nejprve statutární zástupce organizací, potom pedagogické pracovníky, s jejichž pomocí jsem vyhledala jedince, které jsem hodlala do výzkumu zapojit. Po té následovalo oslovení zákonných zástupců dítěte a vyžádání jejich souhlasu s provedením mého pozorování a testování. Za pomoci pedagogů, asistentů pedagoga a také diagnostických zpráv z různých vyšetření dětí, jsem provedla vstupní diagnostiku a zpracovala kazuistiku jednotlivých chlapců. V rámci implementační fáze jsem aktivovala vybudovaný pozorovací systém a v době sedmi měsíců realizovala jednotlivé návštěvy v mateřských školách spojené s pozorováním a testováním vybraných jedinců. Ty byly spíše nepravidelného charakteru, vždy jsem je přizpůsobovala aktuální situaci (nemoc dítěte, momentální dění v MŠ aj.). Pravidelně jsem své poznámky z pozorování zaznamenávala písemně do záznamových archů, poznatky z pozorování jsem konzultovala s pedagogy. V závěru pozorovacího období jsem přešla k testování, konkrétně k testování

školní zralosti (modifikovaný test školní zralosti dle Jiráska). Následovala závěrečná fáze, kdy jsem ukončila pozorování i testování a své poznatky jsem v rámci výzkumu zhodnotila, udělala jsem rozbor dosažených výsledků, odpověděla jsem na výzkumné otázky a zhodnotila jsem implementaci svých cílů.

V bakalářské práci jsem dodržela etické výzkumné standardy a normy.

4.4 Techniky zpracování dat

Pozorování jsem zaznamenávala do záznamových archů, které jsem pak vyhodnocovala kvalitativně. Popisuji progres za sedm měsíců u vybraných pedagogických ukazatelů (sociální, psychologická a motorická oblast).

V případě modifikovaného testu školní zralosti dle Jiráska se výkony posuzují na stupnici 1-5 (1 = nejlepší výkon) a to podle následujících kritérií:

Kresba mužské postavy

1 = nakreslená postava musí mít hlavu, trup a končetiny. Hlava je s trupem spojená krkem a není větší než trup. Na hlavě jsou vlasy a uši, v obličeji oči, nos a ústa. Paže jsou zakončeny pětiprstou rukou, nohy jsou dole zahnuté, Vyjádření mužského oblečení. Nutným požadavkem je syntetický způsob zobrazení,

2 = Splnění stejných požadavků jako v bodu 1 mimo syntetického způsobu zobrazení. Tři chybějící části (krk, vlasy, jeden prst ruky, ne však část obličeje), mohou být prominuty, jsou-li vyváženy syntetickým způsobem zobrazení,

3 = Kresba musí mít hlavu, trup a končetiny. Paže nebo nohy jsou kresleny dvojhrou. Tolerujeme vynechání krku, uší, vlasů, oděvu, prstů a chodidel,

4 = Primitivní kresba s trupem. Končetiny (stačí jen jeden pár), jsou vyjádřeny jednou čarou,

5 = Chybí jasně zobrazený trup (hlavonožec), nebo oba páry končetin.

Napodobení věty „Eva je tu“

1 = Zcela dobře čitelné napodobení napsané předlohy. Písmena nejsou dvakrát větší než v předloze. Začáteční písmeno „E“ má výrazně patrnou výšku velkého písmene. Písmena jsou dokonale spojena ve tři slova. Nesmí chybět tečka nad „j“. Opsaná věta se od vodorovné linie neodchyluje o více než o 30°,

2 = Ještě čitelné napodobení napsané věty. Na velikosti písmen ani na dodržení vodorovné linie nezáleží,

3 = Je patrné členění alespoň na dvě části. Lze rozpoznat alespoň čtyři písmena předlohy,

4 = S předlohou jsou si podobná alespoň dvě písmena. Celek ještě tvoří řádku „písmena“,

5 = Čmárání.

Obkreslení skupiny bodů

1 = téměř dokonalé napodobení předlohy. Tolerujeme jen velmi malé vychýlení jednoho bodu z řádky nebo sloupce. Zmenšení obrazce je přípustné, zvětšení nesmí být více než o polovinu. Obrazec musí být rovnoběžný s předlohou,

2 = Počet i sestavení bodů musí odpovídat předloze. Lze prominout vychýlení až tří teček o půl šířky mezery mezi řádky nebo sloupci,

3 = Celek se svým obrysem podobá předloze. Výškou a šířkou ji nepřevyšuje více než dvakrát. Teček nemusí být 10, ale nesmí jich být více než 20 a méně než 7. Toleruje se jakékoliv otočení - i o 180°,

4 = Obrazec se svým obrysem již nepodobá předloze, skládá se ale ještě z teček. Na jejich počtu a na velikosti obrazce nezáleží. Jiné tvary (čáry) nejsou přípustné,

5 = Čmárání.

Hodnocení dosažených bodů:

Celkový výsledek v testu tvoří součet v jednotlivých úlohách, tj. hodnoty od 3 do 15.

Výsledek:

3 až 6 – představuje nadprůměr a zároveň vysokou pravděpodobnost úspěchu ve škole,

7 až 11 – výsledek je průměrný,

12 až 15 – výsledek je podprůměrný, v tomto případě je nutné test po třech měsících zopakovat. Pokud zůstává výsledek podprůměrný, je třeba doporučit speciální vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, u praktického lékaře nebo psychologa.

4.5 Strategie práce

Tato práce je deskriptivní, primárně není komparativní, přesto nabízí srovnání dvou vybraných případových studií a výchovně vzdělávacího procesu v posledním ročníku předškolního vzdělávání ve vybraném prostředí.

5 VÝSLEDKY

Kapitola obsahuje nástin výsledků, které jsem zjistila na základě pozorování. Je rozdělena do dvou oblastí, podle toho, kde se pozorování uskutečnilo – segregované a integrované prostředí. Zahrnuje případovou studii jednotlivých prostředí, případovou studii dítěte (kazuistiku) a konkrétní popis výsledků v jednotlivých oblastech (sociální interakce, psychické ukazatele, úroveň motorických dovedností). V závěru kapitoly je popsána úroveň školní zralosti jednotlivých dětí, která je doplněna přílohou č.II a přílohou č.III v závěru mé práce.

5.1 Integrované prostředí

Podkapitola popisuje integrované prostředí běžné mateřské školy, popisuje případovou studii pozorovaného dítěte s poruchou autistického spektra, popisuje podrobněji zjištěné poznatky (na základě pozorování) v jednotlivých oblastech (sociální interakce, psychické ukazatele, úroveň motorických dovedností). Podkapitola se také věnuje posouzení školní zralosti u integrovaného dítěte s poruchou autistického spektra, včetně praktické ukázky v podobě přílohy č.II v závěru této práce.

5.1.1 Případová studie integrovaného prostředí

Základní charakteristika školy

Mateřská škola sídlí na okraji města v malém sídlišti. V dřívějších letech fungovala jako škola dvoutřídní, v současnosti, po stavebních úpravách, je školou trojtřídní s celkovou kapacitou 62 dětí. Škola má dva vstupy, které jsou zabezpečeny bezpečnostními čipy. Na ně navazují šatny, umývárny, WC a tři třídy, které jsou vzájemně propojené. V rámci rekonstrukce vznikla z prostor uhelny vlastní odpočinková místnost, která je denně využívána na odpočinek a relaxaci nejmladších dětí. Třetí vstup do budovy slouží pro personál a zásobování. Dalšími prostory jsou menší kuchyň a dvě jídelny. V suterénu školy jsou provozní místnosti, sklady, kotelna, přípravná zeleniny, sociální a hygienické zařízení pro personál. Celá budova mateřské školy je zabezpečena ochranným systémem, nemá však žádné bezbariérové úpravy. Velkou devizou je rozlehlá školní zahrada, která umožňuje dětem dostatek svobodného pohybového vyžití a svojí členitostí terénu je ideální pro rozvoj pohybových aktivit všeho

druhu. Je zde velké množství průlezek, houpaček, skluzavek, lezecký kámen, vlastní dopravní hřiště a také přírodní labyrint.

Kapacita jednotlivých tříd je nižší, proto umožňuje učitelkám lepší aplikaci individuálního přístupu k jednotlivým dětem. Původní projekt mateřské školy vycházel z myšlenek Zdravé mateřské školy. Dále je nyní rozvíjen v souladu s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Personální podmínky

V mateřské škole pracují zaměstnanci na těchto postech:

Ředitelka školy – vysokoškolské vzdělání speciální pedagogika,

Učitelka MŠ – středoškolské vzdělání s maturitou s pedagogiky + doškolovací kurzy,

Učitelka MŠ – středoškolské vzdělání s maturitou s pedagogiky + doškolovací kurzy,

Učitelka MŠ – středoškolské vzdělání s maturitou s pedagogiky + doškolovací kurzy,

Učitelka MŠ – středoškolské vzdělání s maturitou s pedagogiky + doškolovací kurzy,

Asistentka pedagoga – vysokoškolské vzdělání Bc. V oblasti pedagogických věd +doplňující kurz pro asistenty pedagoga,

Asistentka pedagoga – vysokoškolské vzdělání Bc. V oblasti pedagogických věd +doplňující kurz pro asistenty pedagoga.

Materiální podmínky

Díky četnému sponzorství a dotacím je škola nadstandardně vybavena po stránce materiální.

V jednotlivých třídách je dostatek didaktického materiálu pro individuální i skupinovou práci s dětmi, celkově je škola vybavena novým a moderním nábytkem, který podporuje svobodnou volbu a výběr činnosti pro děti. Také po stránce zajištění pohybových činností poskytuje škola mnoho tělovýchovných pomůcek a to běžných i méně obvyklých. Ve třídách například najdeme dětské rotopedy, v odpočívárně se nachází řada psychomotorických pomůcek a na školní zahradě mají děti k dispozici lezecký kámen. Učitelky nemají potřebu výroby vlastních pomůcek, proto se, jak je od pohledu zřejmé, věnují výzdobě prostor školy. Velmi výhodné je, po stránce materiálního vybavení, propojení všech tříd (odděleny pouze shrnovacími dveřmi). Během dne tak mají děti možnost navštívit prostory jakékoliv třídy a používat pomůcky dle vlastní volby.

Časové podmínky školy

Škola zákonným zástupcům dětí nabízí provoz 6,30 – 16,30hod. Tato provozní doba je ze strany rodičů plně využívána.

Doplňující informace

Mateřská škola spolupracuje se Základními školami v okolí, se SPC, se Základní školou pro žáky s autismem na Štolcově ulici v Brně, s DDM Vyškov. Nabízí dětem lekce canisterapie, muzikoterapie a arteterapie, dále spolupracuje s Plaveckou školou a volnočasovým centrem.



Obrázek 1. Prostředí běžné mateřské školy (integrace) – odpočinkový koutek.



Obrázek 2. Prostředí běžné mateřské školy (integrace) – pracovní část.



Obrázek 3. Prostředí běžné mateřské školy (integrace) – herna.



Obrázek 4. Prostředí běžné mateřské školy (integrace) – prostor pro pohybové aktivity.

5.1.2 Případová studie dítěte – integrované prostředí

KAZUISTIKA

Dítě: Petr – integrované prostředí, integrován v běžné MŠ

Datum narození: 10.8.2008

Rodinná anamnéza

Otec – narozen 1979, středoškolské vzdělání, pracuje jako voják z povolání, zdravý,

Matka – narozena 1984, středoškolské vzdělání, pracuje jako zdravotní asistentka, zdráva,

Sourozenci – nejsou,

Rodiče jsou manželi od roku 2005, rodina je úplná a funkční, svoji roli mají i prarodiče.

V rodinné anamnéze se neobjevují žádná závažná onemocnění. Po výchovné stránce rodina preferuje ve výchově větší míru volnosti s definovanými hranicemi.

Základní charakteristika

Narozen z druhého rizikového těhotenství, těhotenství neplánované a chtěné, porod bez komplikací, Petr byl nekříšen. Kojen byl 2 měsíce. Doposud prodělal běžné dětské nemoci, vážněji nestonal. Očkován řádně. Mateřskou školu navštěvuje od tří let. Zpočátku byl velmi plachý, plačtivý, málo komunikoval s dětmi i s pedagogy. Trvalo delší dobu, než se začal zajímat o dění kolem něj a o aktivity prováděné ostatními. Svůj stesk po rodičích a domově nijak výrazně nevyjadřoval (neplakal), ale bylo zřejmé, že smutek prožívá. Vrstevníky dlouhou dobu nevyhledával, kontakty navazoval pouze s dětmi, které znal z prostředí mimo mateřskou školu. Celkově byla adaptace na prostředí mateřské školy, vrstevníky a pedagogy ukončena zhruba po dvou až třech měsících. V současné době má ve třídě k dispozici asistentku pedagoga a učitelky ve třídě jsou absolventky školení pro pedagogy pracující s autistickými dětmi.

Psychomotorický vývoj

Koordinace pohybů je u chlapce dobrá, místy pomalá, nebo nejistá. Akrobatickým cvikům se vyhýbá a odmítá je. Velmi vítá psychomotorické hry s padákem a proudová cvičení. Zvládá manipulaci s míčem, hází, ale nechytá. Napodobení předcvičeného vzoru zvládá pouze s dopomocí asistentky. Po stránce jemné motoriky píše pravou rukou, úchop je prstový. Napodobí různé tvary, kresba na úrovni hlavonožce. Dokáže napodobit dle dospělého dotek

palce postupně ke všem prstům téže ruky. Grafomotoricky je ruka neuvolněná a křečovitá, tlak na tužku je silnější. Problémy mu dělá obtahování linií a bludiště.

Sociální chování a komunikace

Dorozumívá se řečí, spontánní projev rozvinutou větou, hovoří správně (chybí Ř). Slovní zásoba poměrně velká. Používá správně zájmena. Velmi často jsou v řeči opožděné echolálie. Při opožděných echoláliích je řeč někdy méně srozumitelná pro rychlou, až zbrklou mluvu. Nápadné je pohrávání si s hlasem, zpívá, vykřikuje, řeč je skandovaná. Chlapec je schopen přizpůsobit své chování sociálnímu kontextu, kvalita komunikace je méně narušená. Záměrně vyhledává sociální kontakt se svými vrstevníky i dospělými. Nejlépe se cítí ve skupině dětí, které zpívají, a on si brouká. Někdy bezmyšlenkovitě chytne a začne objímat lidi kolem sebe, i cizí ve městě. S rodiči se mazlí. Je hodně fixovaný na matku. WC používá samostatně bez potíží, ve spánku se občas pomočí. Hygienické návyky (umývání rukou, používání ručníku, apod.) je nutné mu stále připomínat. Při vykonávání hygieny a hygienických potřeb má své rituály, které striktně dodržuje, používá oddělené WC. U stolování se sám obslouží, často však vylévá, nejí čistě. Od jídla často odbíhá, neudrží dlouho pozornost a soustředění. Používá převážně lžici. Sebeobsluha při oblékání je částečná, potřebuje slovní dopomoc asistentky. Nezná postup při oblékání, bazíruje na přesném skládání oblečení. Nezvládá obsluhu tkaniček, zipů ani drobných knoflíků. Chlapec navštěvuje mateřskou školu spolu s kamarády, které kontaktuje i mimo školku. Převážně komunikuje s těmito kamarády i v MŠ. Ostatní děti ignoruje, nebo pouze pozoruje, do jejich her se nezapojuje.

5.1.3 Výsledky pozorování

5.1.3.1 Sociální interakce

Pozorovaný chlapec Petr byl zpočátku mírnější a klidnější povahy, navazoval přátelství pouze s dětmi, které znal ze svého okolí mimo mateřskou školu, s učitelkami komunikoval jen řidčeji a veškeré své kontakty směřoval k asistentce pedagoga, kterou si oblíbil. Nikdy se v jeho chování neobjevovalo samotářství. Během mého pozorování se jeho chování k ostatním dětem i dospělým dosti změnilo. Při kontaktu s vrstevníky získal jistotu, stal se jistějším, rozhodnějším a taky direktivním. Má velký smysl pro soutěžení a hlavně pro výhru. Rád hraje s dětmi i dospělými nejrůznější hry. Jejich pravidla bez potíží chápe, problematičtější je to s jejich respektováním. Rád si je utváří dle svého a imperativně žádá po ostatních, aby „jeho“ pravidla dodržovali. Pokud pravidla hry nezná, nečiní mu potíže hned si je vymyslet a direktivně je vyžadovat od ostatních. Naprosto není schopen přijmout prohru ve hře. Při prohře následují záchvaty zlosti, zuřivosti, křiku, válí se po zemi a kope nohama. Má velkou tendenci vést skupinu. Kvůli této vlastnosti, která se u něj během pozorování projevila, je často dětmi odmítán a z kolektivu vyřazován. Asistentka často Petra usměrní a vysvětlí mu žádoucí chování, Petr výtku vyslechne, přijme, respektuje, ale pouze na chvíli. Za několik okamžiků se situace znovu opakuje.

Pokud vznikne situace, že musí na „něco“ počkat, trpělivě čeká a vydrží to i dlouho. Problémem však je, pokud se na něj řada nedostane. Opět se opakují stavy zuřivosti a zlosti, nekomunikuje, nespolupracuje, zlobí se a někdy i pláče. Bylo zřejmé, že někdy svým panovačným chováním a sebe prosazováním ostatní děti utlačuje a omezuje.

Před cizím dospělým nebo v neznámém prostředí se chová naprosto přirozeně, změnu nijak zásadně nevnímá (konzultováno s asistentkou). Z dospělých osob asi nejvíce vyhledává asistentku pedagoga, je zjevné, že ji má rád. Ona má dostatek času i prostoru usměrňovat jeho chování a respektovat jeho stereotypie.

V oblasti verbální má dokončený řečový vývoj, hovoří plyně, někdy snad zbytečně zbrkle ve snaze sdělit maximum informací. Umí vyslovit všechny hlásky, dokáže povyprávět příběh podle obrázků i bez nich. Přiměřeně věku dokáže popsat svůj zážitek. Často při řeči používá imperativní gesta, má bohatou mimiku se sklonem k afektu.

5.1.3.2 Psychické ukazatele

U Petra jsem měla možnost sledovat přítomnost velkého množství stereotypů. Některé byly ve hře, jiné při stolování a nejzřetelnější byly při ukládání svých věcí. Často trvalo dlouhou dobu, než odešel ze šatny na pobyt na školní zahradě. Vždy musel v přesném pořadí vše srovnat podle vlastního řádu. V tomto okamžiku mu byla na blízku asistentka, která respektovala jeho zvyky a doprovodila ho, když se opozdil za kolektivem.

Ve vztahu k dospělým jsem zaznamenala jeho silný citový vztah k matce, který přetrvával po celou dobu pozorování. Několikrát jsem byla svědkem okamžiku, kdy matka Petra ráno přivedla do školky a on se od ní nechtěl odloučit a dokonce i plakal. Tato emoce byla jen velmi krátká a méně intenzivní, přešla Petra pár okamžiků po té, co se za matkou zavřely dveře. Otcí tyto „scény“ nedělal. Mé pozorování nebylo však dostatečně dlouhodobé, abych mohla posoudit příčiny a důvody tohoto Petrova chování. Z pozorování vyplývá, že nemá žádné problémy s adaptací, do školky chodí rád a je spokojen. V jeho chování jsem neshledala žádné výrazné negativní projevy nebo agrese, kromě výše popisovaného afektu při prohře.

Na Petrově chování jsem pozorovala projevy vůdcovského chování, které se během času projevovaly stále častěji a intenzivněji. Předpokládám, že jejich původ vznikl také v rodině, kde je Petr jedináčkem a má tendence být vůdčí osobností rodiny (konstatováno po konzultaci s rodiči).

5.1.3.3 Úroveň motorických dovedností

Po stránce motorických a pohybových dovedností udělal Petr pokrok především v oblasti akrobatických cvičení, ve kterých měl na začátku sledovaného období značné potíže. Za pomoci asistentky dnes již udělá kotoul, přechází po lavičce. Jediné potíže, které přetrvávají, jsou výstupy a sestupy na žebřinách. Motorickou neobratnost doprovázejí i psychické obavy. Při pobytu na školní zahradě jsem zaznamenala Petrovy obavy z klouzačky. Nechce na ní jezdit, vyhýbá se jí. Dále se zlepšilo chytání míče. Větší a správně mířené míče od dospělých chytá již bez potíží, míče od vrstevníků chytne jen ojedinele. Velmi rád cvičí s dopomocí asistentky na rehabilitačních míčích. Používá ho také k relaxaci a ke zklidnění. Vztah k této aktivitě se po čas mého pozorování prohluboval. Na začátku mého pozorování napodoboval při pohybových činnostech některé jednoduché pohybové vzory. V této oblasti na něj více než kde jinde působí motivace ve formě slovní pochvaly až skoro hecování. Za pomoci asistentky

pedagoga dnes zvládá i složitější pohybové vzory a má velkou radost z pocitu úspěchu. Při pozorování Petra jsem zaznamenala, že jeho vrstevníci jsou také dosti velká motivace.

5.1.4 Posouzení školní zralosti

Provedený test školní zralosti podle Jiráska vypověděl, že Petr, i přes svoji poruchu autistického spektra, dosáhl školní zralosti v pásmu průměru. Je však nutné v tomto případě poukázat na to, že jeho postižení má pouze lehkou formu.

V kresbě lidské postavy mužského pohlaví sledujeme absenci některých částí obličeje a absenci některých detailů jako jsou například prsty na ruce. Postava je synteticky zobrazena a celkový výsledek kresby lidské mužské postavy je průměrný. Při napodobení předepsané věty lze rozpoznat alespoň částečné členění slov, některá písmena jsou si podobná. Výsledek je však slabě podprůměrný. Naproti tomu Petr výborně zvládl obkreslit skupinu bodů. Jeho obkreslení je téměř dokonalé a výborně napodobuje předlohu. (viz. příloha č.II)

Výchovně vzdělávací prostředí běžné mateřské školy mělo jednoznačně dobrý vliv na chlapce s poruchou autistického spektra a za spolupráce asistenta pedagoga dokázalo kvalitně a přiměřeně připravit Petra na vstup do běžné základní školy, kde ho bude i nadále doprovázet asistent pedagoga. Na kvalitě výuky se podílela jednoznačně vybavenost prostředí a množství nejrůznějších didaktických pomůcek, dále i přístup pedagogických pracovníků, které svědomitě své kroky konzultovaly s příslušným SPC, vytvořily pro chlapce individuální vzdělávací plán, jehož cíle se snažily naplnit a v neposlední řadě zvyšovaly průběžně svoji odbornost a spolupracovaly s rodiči dítěte. Svoji zřetelnou roli zde sehrál také kolektiv vrstevníků, kteří byli pro chlapce vzorem, motivací a také partnerem.

Mohu konstatovat, že díky kvalitní práci pedagogických pracovníků, podnětnému vzdělávacímu prostředí, spolupráce rodiny a školy, individuálnímu přístupu a metodickému vedení ze strany SPC chlapec s lehkou formou poruchy autistického spektra dosáhl v integrovaném prostředí školní zralosti a je připraven na vstup do základní školy.

5.2 Segregované prostředí

Podkapitola popisuje segregované prostředí speciální mateřské školy, popisuje případovou studii pozorovaného dítěte s poruchou autistického spektra, popisuje podrobněji zjištěné poznatky (na základě pozorování) v jednotlivých oblastech (sociální interakce, psychické ukazatele, úroveň motorických dovedností). Podkapitola se také věnuje posouzení školní zralosti u dítěte s poruchou autistického spektra zařazeného do segregovaného prostředí, včetně praktické ukázky v podobě přílohy č.III v závěru této práce.

5.2.1 Případová studie segregovaného prostředí

Základní charakteristika školy

Škola je součástí Mateřské školy, Základní školy a Střední školy, která poskytuje vzdělávání dětem se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním a je příspěvkovou organizací. Jejím zřizovatelem je Odbor školství Krajského úřadu Jihomoravského kraje. Základní škola poskytuje základní vzdělávání žákům se zdravotním postižením, zejména s mentálním postižením, dále s těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a autismem a žákům se zdravotním znevýhodněním. Mateřská škola, ve které probíhalo mé pozorování, je odloučeným pracovištěm této školy a nabízí předškolní vzdělávání dětem se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním. Veškerá činnost zařízení směřuje k tomu, aby maximálně vyhověla potřebám a individuálním možnostem dětí. Vytváří každému dítěti optimální prostředí k rozvoji jeho osobnosti, k učení, ke komunikaci s ostatními mu pomáhá dosáhnout co největší samostatnosti. Do školy jsou přijímány děti, které jsou k docházce doporučeny lékaři, psychology, SPC a PPP. Pro každé dítě je zpracován Individuální vzdělávací plán pro daný školní rok.

Pedagogové při své práci pracují podle programu „Teacch“ pro děti s poruchami autistického spektra a také podle programu „Komunikace s vizuální podporou“. Škola má dvě třídy. Jedna třída je určena pro děti nemluvící a děti s těžšími vadami řeči, dále pro děti s poruchami autistického spektra a ADHD. Zde je zapsáno osm dětí. Druhou třídu navštěvují děti s lehčími vadami řeči a děti s Dětskou mozkovou obrnou bez mentálního postižení. Kapacita této třídy je dvanáct dětí.

Prostorové podmínky

Škola je umístěna ve starší řadové zástavbě. Dům je přízemní, bezbariérový a přímo v jedné úrovni je spojen s velmi malou a jednoduše vybavenou školní zahradou. Ze zahrady se vchází do společné šatny dětí. Z této místnosti lze vejít do třídy nebo do logopedické pracovny, případně do jídelny, která je samostatně oddělená od ostatních prostor. Třída, kam jsou zařazovány děti s vadou řeči a děti tělesně nebo mentálně postižené, děti s poruchami autistického spektra a jinak postižené děti má dvě učebny. S druhou třídou ji spojuje propojovací chodba, na které se nachází veškeré sociální zázemí. Obě třídy svou rozlohou přesně odpovídají naplněnosti a dané kapacitě.

Personální podmínky

V mateřské škole pracují zaměstnanci na těchto postech:

Ředitelka školy – vysokoškolské vzdělání speciální pedagogika,

Vedoucí učitelka – vysokoškolské vzdělání – speciální pedagogika,

Logopedka – vysokoškolské vzdělání – státní zkouška z logopedie, surdopedie,

Učitelka MŠ – středoškolské vzdělání s maturitou s pedagogiky + doškolovací kurzy,

Učitelka MŠ – středoškolské vzdělání s maturitou s pedagogiky + doškolovací kurzy,

Asistentka pedagoga – středoškolské vzdělání s maturitou z pedagogiky +doplňující kurz pro asistenty pedagoga.

Materiální podmínky

Škola je standardně vybavena nábytkem a pomůckami určenými pro jednotlivá postižení. Má průměrné množství hraček, pomůcek, televizi, DVD, PC, hi-fi věž. Škola nemá žádné kompenzační pomůcky pro postižené děti. Všechny, které děti používají, jsou jejich vlastní. Kladným přínosem jsou pomůcky, které vyrobily samy učitelky dle individuálních potřeb jednotlivých dětí. Velmi zdařilé jsou „strukturované krabice“, ve kterých děti procvičují své rozumové schopnosti, jemnou motoriku, koordinaci oko-ruka a další. Mezi hračkami a pomůckami nejsou žádné, které by ohrožovaly zdraví nebo bezpečí dětí, které by byly nevhodné.

Časové podmínky školy

Škola zákonným zástupcům dětí nabízí provoz 6,30 – 16,30hod. Tato provozní doba je ze strany rodičů plně využívána.

Doplňující informace

Škola úzce spolupracuje s PPP, SPC, s oddělením foniatrie a rehabilitace blízké nemocnice, se sdružením nabízejícím canisterapii a také s Poradnou pro rodinu, manželství a mezilidské vztahy.



Obrázek 5. Prostředí mateřské školy poskytující vzdělávání dětem se zdravotním postižením a dětem zdravotně znevýhodněným (segregace) – logopedické zrcadlo.



Obrázek 5. Prostředí mateřské školy poskytující vzdělávání dětem se zdravotním postižením a dětem zdravotně znevýhodněným (segregace) – část pro námětové hry.



Obrázek 5. Prostředí mateřské školy poskytující vzdělávání dětem se zdravotním postižením a dětem zdravotně znevýhodněným (segregace) – část pro námětové hry.



Obrázek 5. Prostředí mateřské školy poskytující vzdělávání dětem se zdravotním postižením a dětem zdravotně znevýhodněným (segregace) – část pro námětové hry.

5.2.2 Případová studie dítěte- segregované prostředí

KAZUISTIKA

Dítě: Pavel – segregované prostředí, navštěvuje speciální mateřskou školu

Datum narození: 24.5.2009

Rodinná anamnéza:

Otec – narozen 1977, vzdělání vysokoškolské, strojní inženýr, zdrav,

Matka – narozena 1979, vzdělání středoškolské, léčí se se štítnou žlázou,

Sourozenci – sestra Jolana, narozena 2002, zdráva; bratr Ladislav, narozen 1998, hereditární zátěž (pravděpodobnost předání některých patognomických znaků, které se vyskytují v příbuzenstvu), zdrav.

Rodiče jsou ve svazku od roku 1997, rodina je plně funkční.

Základní charakteristika

Diagnóza: Dětský autismus F84,0 (střední až těžká symptomatika),

- Pasivní až osamělý typ sociálního chování,
- Mentální vývoj blokován pervazivní vývojovou poruchou,
- Orientačně bez výrazné retardace.

Fyziologická gravidita, těhotenství bez komplikací, porod ve 38.týdnu, kojen 9 měsíců

Mateřskou školu navštěvuje od tří let. Po doporučení SPC zařazen do speciální mateřské školy, navštěvuje zde třídu ve které je osm dětí, z toho sedm s diagnózou autismu a jedno s Downovým syndromem. Na prostředí se adaptoval bez potíží. Ve třídě pracují dvě učitelky a jedna asistentka pedagoga. Ve školce pobývá celodenně.

Psychomotorický vývoj

- Seděl po sedmém měsíci,
- Lezl po sedmém měsíci,
- Chůze od 10,5 měsíce.

Nebojí se fyzického kontaktu, je však neklidný, pokud někdo naruší jeho osobní zónu. Při spontánních pohybech působí velmi nekoordinovaně, nápodoba pohybu dospělého není téměř žádná. Jeho pohyby mají spíše silový charakter. Při pohybových projevech často poskakuje a

třepe rukama. Místy se při hře vyskytují stereotypie, rád bezmyšlenkovitě běhá po třídě stále do kola ve stejném kruhu. Dominantní ruka není stále vyhraněna, používá obě ruce, má špatný úchop psacího materiálu – převážně do pěsti. Manipulace se stavebními dílky, s většími kostkami a ostatním pracovním materiálem je v celku dobrá. Vkládá tvary do perforované podložky, staví puzzle ze dvou kostek, práci s drobným materiálem, jako např. korálky nezvládá. Grafomotorika chlapce podprůměrná. Kreslí jen čáry, kruh nenapodobí, v omalovávce nerespektuje plochy k vybarvení, pouze mechanicky čmárá.

Sociální chování a komunikace

Oční kontakt navazuje pouze ostrůvkovitě, chybí jasný komunikační význam, mimika je prostá, hůře čitelná, gesta aktuálně komunikačně nevyužívá. V případě, že něco chce, chytne dospělého za ruku a vede ho tam, kam potřebuje. Někdy reaguje na úsměv úsměvem.

Verbálně nekomunikuje, pouze vokalizuje, žvatlá řetězově slabiku „ma“, „ta“, „ba“. Porozumění řeči je výrazně oslabeno, často je třeba mu pokyny několikrát a pomalu opakovat. V celku dobře reaguje na pokyn – „ne“, „nedělej to“. Po stránce hygieny a hygienických návyků bylo zákonnými zástupci sděleno, že doma chodí na nočník, pozná, když se mu chce, sám si vysvlékne a oblékne kalhoty, stolicí však vyžaduje do pleny. V MŠ používá WC s dopomocí.

Chlapec se oblékne, vysvlékne samostatně kalhoty, tepláky, ostatní s dopomocí.

Spolupracuje – nastavuje ruce do rukávů. Stravuje se s dopomocí lžící, nemá rád, když se u jídla umaže. Chleba s pomazánkou nevezme do ruky, je třeba jej krmit, pije z hrnku.

S matkou navštěvuje cvičení. Mezi dětmi se z počátku nezapojoval, po delší době chození se snažil napodobovat. Po dobu cvičení je třeba jeho projevy usměrňovat.

Velmi rád navštěvuje plavecký bazén, kde však vykazuje narušení pudu sebezáchovy a je sám sobě nebezpečný.

5.2.3 Výsledky pozorování

5.2.3.1 Sociální interakce

Během mého sedmiměsíčního pozorování jsem u Pavla nezaznamenala žádný výrazný posun v oblasti sociální interakce. Téměř při každé z mých návštěv se projevoval velmi samotářsky, ostatní děti nevyhledával. Pokud byl kontaktován jiným dítětem, reagoval odchodem. Za celou dobu mého pozorování se situace nezměnila. Mírný pokrok jsem zaznamenala v komunikaci s dospělými. Vzhledem k tomu, že jeho řečový projev je na velmi špatné úrovni, kontaktoval učitelky především dotekem, požadovanou věc nebo úkon naznačoval „ukázáním“. Na začátku pozorovacího období dospělé osoby téměř nekontaktoval, později pochopil, že jsou schopné a ochotné mu pomoci nebo se postarat. Co v jeho chování během mého pozorování přibývalo, byla snaha o uspokojování se při fyzickém kontaktu s dospělým. I když učitelky důrazně vyjádřily svůj nesouhlas, Pavel nijak nereagoval a své negativní chování příště opět opakoval.

Zlepšila se jeho sebeobsluha v oblasti používání toalety. Během pozorovaného období začal sám používat v MŠ toaletu, bez jakéhokoliv upozornění na ni odešel a potřebu vykonal. Problém, který setrvává, je problém s vyměšováním stolice. I nadále žádá tuto vykonávat do pleny. Na jinou variantu nechce přistoupit. Většinou je to záležitost domácího prostředí, ve školce většinou stolicí neprovádí.

Dalším, i když drobným pokrokem a posunem, je fakt, že je již sám schopen uchopit při svačině namazaný chléb a sám svačí. Tato činnost mu sice zabere hodně času, ale žádá vše provádět sám a vcelku se mu to daří. Problémem však je, pokud se umaže od pomazánky, začne plakat a křičet a ihned žádá očistit. Sám ubrousek nepoužívá.

Během mého pozorování nedošlo k žádnému většímu posunu v oblasti rozvoje Pavlovi spontánnosti. Okamžiky určené pro rozvoj spontánních her a spontaneity trávil většinou sám v koutku, bokem od ostatních, nejčastěji prováděl s autíčkem své stereotypní pohyby doprovázené bručením. Do výchovně vzdělávacího procesu jsem samozřejmě nezasahovala. Vypozorovala jsem však, že v Pavlově okolí nebyl dostatek podnětů pro rozvoj spontaneity. Třída je malá, základně vybavená, hračky jsou dětem málo dostupné, zavřené ve skříňkách nebo jsou umístěny ve výškách. K dispozici bylo jen několik hraček, které byly, dle mého názoru, pro děti již neatraktivní a nezajímavé. Sama jsem na jedno pozorování přinesla celému kolektivu třídy dvě nové hračky (vláček, kostky s obrázky) a jednoznačně se potvrdily mé myšlenky. Mimo jiných projevů ostatních dětí se mi podařilo zaujmout Pavla, pokoušel se

skládat kostky a zapojovat vláček. Hračky ho zaujaly a při jejich manipulaci projevoval spontaneitu a kreativitu, logicky přemýšlel, i když výsledek nebyl dokonalý.

Po stránce verbální nedošlo, dle mého názoru, k žádnému posunu. Chlapec se vyjadřuje pouze v podobě slabik, s dospělými komunikuje pouze posunky. Faktem je, že Pavel dostával od učitelek málo mluvních podnětů. Při příchodu učitelka Pavla ve třídě přivítala, potom ho nechala provádět činnosti dle jeho volby (většinou osamělá hra s autem v koutku s prvky stereotypie). Chybělo mi vyprávění s chlapcem, prohlížení knížek nebo obrázků, logopedická a artikulační průprava, „provokování“ jeho řeči. Není však možné situaci hodnotit jen podle několika pozorování.

Malý posun jsem zaznamenala po stránce mimiky. Na konci pozorovaného období Pavel mnohem více zapojoval mimické grimasy, vyjadřoval jimi svoji náladu a emoce, což na začátku mého pozorování nedělal. Často bylo zřejmé, že mimikou nahrazuje absenci verbálního vyjadřování. Vzhledem k nově vzniklé situaci v rodině (popsáno níže) jsem mohla pozorovat na jeho tváři smutek i radost, v případě radosti připojoval i gesta, ale jen ojediněle.

5.2.3.2 Psychické ukazatele

Významným prvkem, který jsem měla možnost pozorovat po celou dobu mého pozorování, bylo Pavlovo samotářství. V této oblasti jsem nezaznamenala žádný posun nebo změnu. Pavel nenavazuje kontakty, nevyhledává přítomnost ostatních dětí. Veškeré činnosti provádí individuálně a sám. Mezi velmi časté patří stereotypie, které z počátku pozorování měly podobu bezcílného běhání dokola po třídě. V průběhu roku se zvolna změnila ve stereotypní hru s autíčkem, kroužení po koberci, stále v jednom místě. Zajímavým shledávám, že po celou dobu mého pozorování jsem v Pavlových projevech nezaznamenala žádné stereotypní a nutné návyky a zvyky v oblasti uložení jeho věcí, které jsem u něj předpokládala.

Dalším projevem, který se postupně během pozorování přidal k Pavlovu chování, je onanie. U chlapce jsem po celou dobu pozorování nezaznamenala žádné projevy agrese. Co bylo ale velmi nápadné, bylo negativní chování chlapce vůči učitelkám. Bylo zřejmé, že nerespektuje autoritu, učitelky nevyhledává a nerad se podřizuje jejich požadavkům, neochotně spolupracuje, často se po učitelce ožene a chtěl by ji bít. Během pozorování jsem měla příležitost všimnout si, že s jednou z učitelek se vztah vylepšil. Pavel byl v její přítomnosti klidnější, poslušnější, lépe spolupracoval. Učitelka se na něj, na rozdíl od druhé, nesnažila vytvářet žádný tlak, podřizovala se jeho tempu, přání a aktuální náladě. S Pavlovými náladami hodně souvisela také rodinná situace, která hodně ovlivnila průběh mého

pozorování. Asi v polovině pozorovacího období došlo k rozvodu rodičů a rozpadu rodiny. Pavel zůstával u matky, otce však často navštěvoval, mnohdy na dlouhou dobu. Tato situace výrazně ovlivnila Pavlovo chování a prožívání. Do jeho chování přibyly různé projevy v podobě hlasitých nesrozumitelných výkřiků a záchvaty vzteku a afektu. Pavel se uzavřel ještě více sám do sebe. V projevech jeho chování byla zřejmá nejednotnost výchovného působení v rodině. Vždy bylo lehké vypožorovat, se kterým rodičem trávil čas. Pokud byl s otcem, byl klidnější, ukázněnější a v rámci svých možností respektoval pravidla a autoritu. Po pobytu u matky se projevoval afektivními scénami, fňukáním a bylo zřejmé, že matka nemá ve výchově taková pravidla a hranice jako otec, předpokládám u ní i lehce precitlivělou výchovu. Rodinná situace Pavlovi rozhodně neprospěla. Střídání rodičů mělo za příčinu zvýšení nervozity dítěte, vyvolávalo v něm neklid. Byla ztížená i práce pedagogů, neboť chlapec často zcela odmítal spolupracovat, nekomunikoval. Dovoluji si konstatovat, že podle mého názoru, s touto situací souvisí i vysoký nárůst Pavlovy onanie.

Co se týká pobytu cizích osob v Pavlově blízkosti, nebo návštěvy neznámého prostředí (divadlo), připadalo mi, že chlapec nijak zásadně tyto změny nevnímá. Z počátku mých pozorování mi paní učitelky říkaly, že se přede mnou předvádí. Mě však jeho chování připadalo stále stejné. Na společnou cestu do divadla se těšil, projevoval radost v podobě afektovaných výkřiků a nekoordinovaného poskakování.

Zajímavou zkušeností, která mě překvapila, byl karneval pořádaný ve školce. Pavel naprosto odmítal obléknout si masku, nechtěl ani její část. Nenalákala ho ani odměna, kterou děti v maskách dostávaly. Celou dobu se stranil. Zajímavé bylo, že když učitelky pustily hudbu a s dětmi tančily, začal se usmívat a bylo zřejmé, že se mu hudba líbí. Sice se do kolektivu nepřidal, že pohupoval se do rytmu (tančil) a občas i tleskal. Sledovat dětskou „diskotéku“ mu dělalo velkou radost a řekla bych, že z ní měl velký zážitek.

5.2.3.3 Úroveň motorických dovedností

Po stránce motorické u Pavla po celou dobu pozorování přetrvával motorický neklid, částečně se upravila jeho koordinace pohybů a hrubá motorika. Z jeho chůze vymizelo pohupování trupem, při běhu byl pevnější a jistější. Na konci pozorovacího období již dokázal pohotově reagovat a měnit směr svého pohybu, byl rychlý a mrštný. V druhé části pozorování jsme měla možnost sledovat chlapce také při pohybech na volném prostranství školní zahrady, který jistě přispěl k rozvoji jeho motorické koordinace. V oblasti nápodoby pohybových vzorců udělal Pavel jen částečný pokrok. Po dobu sledování postupně začal napodobovat

pohybové vzory předvedené pedagogem, některé jen částečně. Avšak napodobit sestavu pohybových vzorů zatím stále nedokáže, není schopen je složit v celek a pohyb vykonat. Má zatím stále problémy s delším soustředěním. Jeho pohyby už nemají pouze silový charakter, koncem pozorování již začaly být cílené a měly smysl. Dále se snížila četnost jeho bezmyšlenkovitého běhání po třídě, objevovalo se však stále. Evidentně se při něm cítil dobře a patřilo k jedné z jeho stereotypů.

V oblasti jemné motoriky se již vyhranila dominantní ruka – pravá. Jemná motorika se velmi dobře rozvinula. Chlapec výborně konstruoval, vytvářel pravidelné stavby a obrazce, které často opakoval. Pokrok udělal i po stránce výtvarného projevu. Zlepšila se jeho kresba, která přešla ze stádia čmárání ke stádiu hlavonožce, mechanické čmárání se objevovalo jen velmi zřídka a postupně vymizelo. Dominantní ruka však nebyla uvolněná, její pohyby byly křečovitě se silným tlakem na pracovní materiál.

Jako rušivý element vnímám jeho neustálou snahu někoho řídit, vést a organizovat. Tyto jeho snahy někdy výrazně narušují různé činnosti kolektivu, často nebylo možné činnost ani dokončit a učitelka ji předčasně dokončila, nebo v její realizaci pokračovala později, až se Pavel zklidnil.

5.2.4 Posouzení školní zralosti

Výsledek testu školní zralosti podle Jiráska odpovídá zhruba střední až těžké formě poruchy autistického spektra. Kresba mužské postavy je velmi primitivní, omezuje se pouze na hlavonožce bez trupu a bez detailů. V oblasti hlavy dominuje pouze pár velkých očí, končetiny jsou v páru a jsou vyjádřeny pouze jednou čarou.

Napodobit předepsanou větu Pavel nezvládl vůbec, bylo zřejmé, že ani nechápe zadaný úkol. Bezmyšlenkovitě jej vyřešil načmáráním dvou čar. V případě obkreslení skupiny bodů se jeho nakreslený obrazec nepodobá předloze, spatřujeme zde pouze náznak teček a symetrie, velikost a počet teček však předloze neodpovídá. Objevují se zde i jiné tvary (body, čárky), které jsou nepřípustné.

Celkový výsledek testu je silně podprůměrný, odpovídá však stupni postižení daného chlapce. O tom vypovídá i fakt, že chlapec neudržel po dobu testu svoji pozornost a dvakrát test přerušil.

Nemohu říci, že by v segregovaném prostředí nedošlo u chlapce k progresu. Mé výsledky pozorování jasně ukazují, že k progresu došlo, byl však jen minimální s ohledem na chlapcovy výsledky a v každém případě byl nedostačující pro nabytí školní zralosti a vstup do běžné základní školy. Příčinou minimálního progresu však nebylo prostředí mateřské školy, ale stupeň chlapcova postižení, jeho diagnóza.

Jako velmi kladné vnímám propojení mateřské a základní školy jako jednoho subjektu, jejich návaznost ve školním vzdělávacím programu, jejich stejné postupy a metody práce a v neposlední řadě znalost školního prostředí, která bude pro chlapce dobrá.

Chlapec tedy přejde do základní školy pro zdravotně postižené a zdravotně znevýhodněné, kde pedagogové navážou na práci pedagogů z mateřské školy a spolu s asistentem pedagoga poskytnou chlapci nejvyšší možné vzdělání.

6 DISKUZE

Z výsledků vyplývá, že zařazení jedince s poruchou autistického spektra se vždy odvíjí od stupně jeho postižení. Důležitá je včasná diagnóza, která dopomůže dítě již od nejtělejšího věku vhodně zařadit do příslušného zařízení. Pomůže mu tak vzdělávat se rozvíjet v jemu přizpůsobeném prostředí, ve kterém může tým kvalifikovaných pedagogických pracovníků dosáhnout u jedince s poruchou autistického spektra maximálního progresu.

Autorky Čadilová a Žampachová (2008) uvádějí, že v případě segregace (speciální třídy) je u důležité, aby třída pro děti s poruchami autistického spektra splňoval podmínky pro uplatnění specifických metod práce, aby byla prostorově uspořádaná. S touto myšlenkou se také ztotožňuji, protože jsem během svého pozorování měla možnost poznat, že struktura prostředí je velmi důležitá a dominantní jsou každodenní rituály a režim dne.

Musím však výše jmenovaným autorkám Čadilové a Žampachové (2008, 217) vyvrátit tvrzení, že „dítě zařazené do speciální třídy MŠ s dobře nastavenou intervencí si poměrně rychle vytvoří základy pracovního chování, naučí se respektovat autoritu učitele, učí se přijímat kladené požadavky.“ Na základě četných pozorování musím říci, že i dobře nastavená intervence nemusí vždy znamenat úspěch. Důležitá je zde individualita dítěte a mnoho dalších faktorů (např. prostředí, ze kterého dítě přichází, kombinace s nějakou vadou, momentální nálada, zdravotní stav dítěte), které mají na kvalitu intervence také vliv. Příkladem může být fakt, že mnou pozorovaný chlapec v segregovaném prostředí po celou dobu pozorování autoritu učitele téměř nerespektoval, citově se přiblížil jedné učitelce, ostatní však téměř ignoroval.

V otázce integrace dětí s poruchou autistického spektra do běžných škol se plně ztotožňuji s autorkami Čadilová a Žampachová (2008, 247), které píší že „ integrace dítěte s poruchami autistického spektra v předškolním věku s sebou přináší řadu pozitivních, ale také negativních momentů, které je třeba vždy před započítím integrace zvážit“. Mohu konstatovat, že právě tato skutečnost plně vyplynula i z mého pozorování.

Z pozorování a výzkumu je patrné, že chlapec s lehčí formou poruchy autistického spektra dosáhl mnohem většího progresu, než chlapec v segregovaném prostředí se střední až těžkou formou poruchy. Tyto případy však nelze porovnávat. Lze je posuzovat pouze odděleně v rámci individuality každého z nich. Chlapec s lehkou formou postižení byl schopen integrace do běžné mateřské školy a ta byla svým přístupem a prostředím schopna chlapce dostatečně připravit na vstup do dalšího stupně vzdělávání. U druhého chlapce, kdy bylo hlubší postižení, došlo jen k malému progresu, ale i tento považuji, vzhledem diagnóze, za

úspěch. Chlapec bude pokračovat ve vzdělávání ve specializovaném prostředí, které bude schopno ovlivnit jeho rozvoj ve všech oblastech a stupni jemu přiměřeném.

Hrdlička a Komárek (2004) uvádějí, že stejně jako se od sebe liší projevy lidí s poruchami autistického spektra, liší se od sebe i jejich edukativní potřeby. Jedinci vyžadují nutnost individuálního přístupu a faktory, které zasahují do intervenčního procesu, kladou velmi vysoké nároky na propracovanost edukativního systému a osobnost pedagoga.

7 ZÁVĚRY

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit a popsat, zda u dvou záměrně vybraných dětí s poruchou autistického spektra došlo v období sedmi měsíců k progresu vybraných aspektů výchovně vzdělávacího procesu v mateřské škole.

Dílním cíle č.1 bylo popsat vybrané případové studie dvou dětí s poruchami autistického spektra. Pozorovací situace vyplývala z faktu, že jeden z pozorovaných chlapců se vzdělává v integrovaném prostředí a druhý navštěvuje mateřskou školu primárně určenou pro děti s poruchami autistického spektra – mateřskou školu poskytující vzdělávání dětem se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním. Oba chlapci měli odklad školní docházky, který byl dominantním elementem při výběru pozorovaného, neboť v rámci mých cílů bylo také posouzení školní zralosti v jednotlivých výchovně vzdělávacích prostředích.

Dílním cílem č.2 byl popis prostředí ovlivňujícího výchovně vzdělávací proces.

Můj cíl práce byl splněn, neboť při vstupní diagnostice byl patrný deficit v řadě oblastí. Pozorováním jsem zjistila, že vybraný chlapec vzdělávající se v integrovaném prostředí běžné mateřské školy udělal velký posun především v oblasti sociálních vztahů a tento deficit téměř odstranil. I v ostatních oblastech (kognitivní, motorická) byl markantní pokrok. Jediná oblast, která u integrovaného chlapce zůstala skoro nezměněná, byla stránka jeho soustředění a pracovní výdrže. Zde došlo jen k nepatrnému posunu. Naproti tomu chlapec vzdělávající se v segregovaném prostředí udělal mnohem menší pokroky. Žádná z pozorovaných oblastí se výrazně nezměnila, posun byl pozvolný, pomalý, částečně souvisel s organickým dozráváním jedince a také s hloubkou chlapcova postižení. Závěry mého pozorování potvrzují i prakticky provedené testy školní zralosti.

Ze zjištěného vyplývá, že otázka integrace nebo segregace jedinců s poruchami autistického spektra je přímo závislá na stupni postižení. Tento fakt však, s ohledem na počet zkoumaných osob, nemůžeme zobecňovat. Rozhodně bych nedoporučila těžší formy postižení integrovat do majoritní skupiny, neboť jim nemůže být věnována dostatečná individuální péče a jedinci by se socializovali jen velmi obtížně. I když by majoritní skupina vrstevníků mohla nabídnout některé kladné stránky pro integraci jedince s těžkou formou poruch autistického spektra, z pozorování vyplynulo, že negativní vlivy na tohoto jedince převládají. Prostředí speciální školy vytváří jedincům s těžší formou poruch autistického spektra dostatek potřebné péče a podnětů a je schopno je přiměřeně připravit, v rámci jejich možností, na vstup do dalšího stupně vzdělávání. Dominantní výhodou je nízký počet dětí ve třídě a vlivem toho i klidné

prostředí pro rozvoj jedince s poruchami autistického spektra, které poskytuje dostatek příležitosti ke specifickým potřebám jedinců s poruchami autistického spektra. Postižený jedinec je schopen, v pásmu běžného průměru, připravit se na vstup do základní školy a to po případném předchozím odkladu školní docházky a současně jeho integrace nijak negativně neovlivňuje skupinu vrstevníků, ve které výchova a vzdělávání probíhá. Lehčí formě postižení společnost zdravých vrstevníků prospívá a to po stránce sociální, fyzické i duševní. Integrované prostředí je vyhovující spíš pro lehčí stupeň výše jmenovaného postižení.

Výše uvedená fakta slouží současně jako odpověď na výzkumnou otázku č.1 a výzkumnou otázku č.2, které zjišťovaly, zda umožňuje výchovně vzdělávací proces u vybraného dítěte v integrovaném, nebo segregovaném prostředí mateřské školy splnění minimálních kritérií pro vstup na první stupeň běžné nebo speciální základní školy. Jedinec integrovaný do běžné mateřské školy dosáhl v tomto prostředí požadované úrovně školní zralosti, která je dostačující pro vstup do dalšího stupně vzdělávání. Bude však nutné, aby i na základní škole byl k dispozici asistent pedagoga, který chlapci dopomůže. Chlapec s těžší formou poruchy autistického spektra, docházející do mateřské školy, která poskytuje vzdělávání dětem se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním, má úroveň školní zralosti silně pod průměrem. Výhodou přechodu na další stupeň vzdělávání je návaznost mateřské a základní školy, kdy obě poskytují vzdělávání dětem se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním a společně tvoří jeden subjekt. Jejich školní vzdělávací program na sebe navazuje a je provázán, výchovné postupy a přístupy jsou totožné a i prostředí je známé. Dítě tedy nebude přechod vnímat tak zásadně a nebude pro něj výraznou, popřípadě negativní, změnou. I nadále mu bude poskytována odborná a speciální péče, kterou jeho postižení vyžaduje.

SOUHRN

Bakalářská práce se zabývá hodnocením úspěšnosti zařazení dvou vybraných dětí s poruchami autistického spektra v integrovaném a segregovaném prostředí mateřských škol. Hlavním cílem práce bylo zjistit a popsat, zda u dvou záměrně vybraných dětí s poruchou autistického spektra došlo v období sedmi měsíců k progresu vybraných aspektů výchovně vzdělávacího procesu v mateřské škole, přičemž jedno s dětí navštěvovalo běžnou mateřskou školu formou integrace (dopomoc asistenta pedagoga) a druhé dítě navštěvovalo mateřskou školu poskytující vzdělání dětem se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním, bylo segregováno. Obě pozorované děti měly odklad školní docházky a předmětem pozorování byla, mimo jiné, také dosažená úroveň školní zralosti. V rámci šetření bylo využito metod pozorovacích a dotazovacích. Četnost uvedených pozorování byla 15x za sedm měsíců.

V úvodu své práce jsem krátce charakterizovala sledované vývojové období – předškolní věk, dále školní zralost a v neposlední řadě jsem blížeji popsala poruchy autistického spektra. V práci jsou přehledně oddělena jednotlivá pozorovací prostředí (segregované, integrované), v rámci každého prostředí je uvedena případová studie – kazuistika a výsledky pozorování v oblastech sociální interakce, psychických ukazatelů a úrovně motorických dovedností. Druhá část bakalářská práce obsahuje posouzení dosaženého stupně školní zralosti u pozorovaných jedinců, včetně praktické ukázky ve formě přílohy.

Výzkumem a pozorováním byl prokázán vliv výchovně vzdělávacího prostředí na rozvoj jedince s poruchou autistického spektra, jeho kladné působení na jeho progres a také vhodnost odlišných druhů prostředí pro různé stupně a formy tohoto postižení.

Tento výzkum může být přínosný při zařazování jedinců předškolního věku s poruchami autistického spektra do předškolních zařízení. Pro mě osobně byl velmi významný, protože bude nápomocen při výkonu mé profese ředitelky mateřské školy, kdy v nadcházejících letech připravujeme integraci jedince s poruchami autistického spektra do speciální třídy, kterou v mateřské škole máme, a doposud slouží pouze pro jedince s poruchami řeči.

SUMMARY

The bachelor's thesis deals with the success evaluation of enrolling two selected children with the autistic spectre disorders into integrated and segregated kindergarten environment. The main goal of the thesis was to find out and describe the fact if the two children, selected with purpose with regard to their autistic spectre disorder, show some progress in the given aspects during the education process in the kindergarten within seven months. As outlined above, one child attended the common kindergarten using the form of integration (helped by an assistant teacher), while the other child attended the kindergarten offering education to the physically handicapped and physically disadvantaged children, being segregated. Both observed children's school attendance was postponed. Another fact being studied was also the reached level of the school maturity. The research methods included observation, questionnaires and interviews. The frequency of the listed observations was 15 times in seven months.

In the introduction of my thesis I briefly outlined the given developmental periods - pre-school age, then the school maturity and last but not least, I described the autistic spectre disorders in detail. The thesis clearly divides the particular observation environment (segregated, integrated). Each environment setting also presents a case study – the case study and observation findings in the field of social interaction, psychic indicators and the level of motor skills. In the second part the bachelor's thesis contains the evaluation of the reached school maturity level in the observed individuals, including the practical illustration in the form of an appendix.

The research and observation proved the influence of the education environment on the development of the individual with the autistic spectre disorder, its positive influence on his/her progress and also the suitability of different sorts of environment for different degrees and forms of these disorders.

This research can be beneficial in placement of the individuals with the autistic spectre disorders into pre-school facilities. For myself the research was crucial, since it will be helpful during my kindergarten headmaster's position, including the fact that in the following years we are planning the project of integrating the autistic spectre disordered individuals into the specialised class that we already have in our kindergarten. For the time being, it only serves for individuals with speech disorders.

REFERENČNÍ SEZNAM

Allen, K. E., & Marotz, L. R. (2002). *Přehled vývoje dítěte*. Praha: Portál.

Bednářová, J. & Šmardová, V. (2011). *Školní zralost*. Brno: Computer Press.

Boyd, B. (2011). *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem*. Praha: Portál.

Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2004). *Edukačně-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.

Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2008). *Strukturované učení*. Praha: Portál.

Čadilová, V., Jůn, H., & Thorová, K. (2007). *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál.

Fischer, S., Škoda, J., Svoboda, Z., & Zilcher, L. (2014). *Speciální pedagogika*. Praha: Triton.

Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.

Griffin, S., & Sandler, D. (2012). *300 her pro děti s autismem*. Praha: Portál.

Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.

Hrdlička, M., & Komárek V. (2014). *Dětský autismus*. Praha: Portál.

Matějček, Z., & Pokorná, M. (1998). *Radosti a strasti – předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: Nakladatelství a vydavatelství H+H.

Peeters, T. (1998). *Autismus od teorie k výchovně vzdělávací intervenci*. Praha: Pedagogické nakladatelství Scientia.

Popovičová, V. et al., *Školní vzdělávací program MŠ Opatovice*. (2006)

Schopler, E., & Mesibov, G. B. (1997). *Autistické chování*. Praha: Portál.

Schopler, E., Reichler, R. J., & Lansing, M. (2011). *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha: Portál.

Slowík, J. (2007). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada.

Štoček, M. (2014). *Rukověť mateřské školy*. Nový Bydžov: aTre.

Thorová, K. (2006). *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2012). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.

Valenta, M., et al., (2014). *Přehled speciální pedagogiky*. Praha: Portál.

Výzkumný ústav pedagogický v Praze (2004). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha.

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha I. Vzor pozorovacího archu.
- Příloha II. Test školní zralosti – ukázka práce chlapce z integrovaného prostředí.
- Příloha III. Test školní zralosti – ukázka práce chlapce ze segregovaného prostředí.

POZOROVÁNÍ

Datum:

Jméno dítěte / prostředí:

1 SOCIÁLNÍ OBLAST

- * Pomáhá spontánně dospělým při různých činnostech?
- * Prosí o pomoc, pokud má nějaký problém?
- * Reaguje na vyzvání druhých dětí ke kooperativní hře a účastní se jí?
- * Požádá o dovolu, aby si mohl hrát s hračkou, se kterou si hraje někdo jiný?
- * Chová se na veřejnosti sociálně přiměřeně?
- * Umí počkat, až na něj přijde řada?
- * Hraje jednoduché společenské hry (Pexeso, loto, Člověče, nezlob se..) ?
- * Navazuje kamarádské vztahy ve skupině dětí?
- * Akceptuje pravidla her?
- * Komunikuje s dospělými, je schopen rozhovoru s dospělým?
- * Dokáže rozeznat vhodné a nevhodné chování (chápe základní pravidla společenského chování)?

Komunikace:

- * Odpoví na otázky „Co bylo včera“, „Co je dnes“, „Co bude zítra“?
- * Vypráví příběhy bez obrázkového doprovodu?
- * Plynule a gramaticky správně hovoří?

Neverbální vyjadřování:

- * Naváže oční kontakt?
- * Pozoruje to, co se mu ukáže?
- * Používá gesta, kterými doplňuje řeč (gesta – imperativní či deklarativní forma)?

2 FYZICKÁ OBLAST

Motorická dovednost:

- * Napodobí užívání domácích předmětů (např. míchá, zametá, luxuje, žehlí..)?
- * Napodobí sérii pohybů po dospělém – vzpažit – předklonit – vzpažit?
- * Hází a chytá míč s dospělým?
- * Napodobí složitější pohybový vzorec (tři poskoky na každé noze, dřep, tři poskoky snožmo)?
- * Postaví pyramidu z kostek podle předlohy, základna z pěti kostek?
- * Umí vyjádřit postojem těla osobu nebo činnost (např. hra „Na sochy“ apod.)?

Sociální dovednost:

- * Při symbolické hře napodobuje různé činnosti, případně hry (např. hra na obchod, na rodinu apod.)?
- * Napodobí emoce dle obrázku či fotografie?
- * Zapojuje se do fantazijních her s ostatními dětmi (např. na princezny, na indiány apod.) ?
- * Přijímá různé sociální role (námětové hry)?

Hrubá motorika:

- * Při chůzi po schodech střídá nohy?
- * Chodí po lavičce?
- * Poskakuje po jedné noze?

* Stojí na jedné noze?

3 PSYCHICKÁ OBLAST

* Zvládá odloučení od rodiny bez potíží?

* V jeho chování převládá samotářství, nebo se aktivně zapojuje do dění v kolektivu dětí?

* Projevují se v jeho chování k druhým negativní prvky?

* Objevuje se v jeho chování agrese?

* Reaguje přiměřeně na přítomnost cizí osoby?

* Přijímá výtky, uvědomuje si dopad svého chování?

* Objevují se stereotypie v jeho chování často a jaké?