

FAKULTA
PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ
A PEDAGOGICKÁ TUL

Závěrečná práce

Technická univerzita v Liberci

Veronika Lochmanová

2024



Závěrečná práce

Chlapec s poruchou autistického spektra

Studijní program:

DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Studijní obor:

Speciální pedagogika – studium v oblasti pedagogických věd

Autor práce:

Mgr. Veronika Lochmanová, MBA

Vedoucí práce:

Mgr. Hana Ryšlavá, Ph.D.

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Liberec 2024



Zadání závěrečné práce

Chlapec s poruchou autistického spektra

<i>Jméno a příjmení:</i>	Mgr. Veronika Lochmanová, MBA
<i>Osobní číslo:</i>	P21C00064
<i>Studijní program:</i>	DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků
<i>Studijní obor:</i>	Speciální pedagogika – studium v oblasti pedagogických věd
<i>Zadávající katedra:</i>	Katedra sociální práce a speciální pedagogiky
<i>Akademický rok:</i>	2021/2022

Zásady pro vypracování:

Cíl: Popsat projevy chlapce s poruchou autistického spektra v období přechodu ze základního do středního vzdělávání a zjistit, jak reagoval na tuto změnu.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, analýza případu, příprava a zpracování pedagogické kazuistiky, formulace návrhů na opatření.

Metody: Pozorování, koláč radostí a starostí, nedokončené věty.

Při zpracování závěrečné práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická

Jazyk práce:

čeština

Seznam odborné literatury:

ATTWOOD, Tony, 2021. *Aspergerův syndrom*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0193-9.

BOGDASHINA, Olga, 2017. *Specifika smyslového vnímání u autismu a Aspergerova syndromu*.

Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-06-0.

ŠPORCLOVÁ, Veronika, 2018. *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-98-5.

THOROVÁ, Kateřina, 2016. *Poruchy autistického spektra*. 3. rozšířené a přepracované vydání.

Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.

VOSMIK, Miroslav, 2018. *Inkluze a kariérové poradenství*. Praha: Nakladatelství Josef Raabe.

ISBN 978-80-7496-357-5.

Vedoucí práce:

Mgr. Hana Ryšlavá, Ph.D.

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

3. dubna 2022

Předpokládaný termín odevzdání: 15. prosince 2022

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

Mgr. Hana Ryšlavá, Ph.D.
garant studijního programu

V Liberci dne 13. června 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že svou závěrečnou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé závěrečné práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou závěrečnou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé závěrečné práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li závěrečné práce nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má závěrečná práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Poděkování

Děkuji Mgr. Haně Ryšlavé, Ph.D. za odborné vedení a cenné připomínky při zpracování mé závěrečné práce.

Anotace

Závěrečná práce pojednává o prožívání a chování chlapce s poruchou autistického spektra v období přechodu ze základního do středního vzdělávání. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části práce jsou uvedeny symptomy a diagnostika Aspergerova syndromu. Dále je přiblížen systém vzdělávání jedinců s poruchou autistického spektra v České republice a porovnáno období puberty a dospívání intaktních jedinců s jedinci s Aspergerovým syndromem. V kazuistické části práce je popisován dosavadní život dospívajícího chlapce s Aspergerovým syndromem, dochází k seznámení s jeho rodinným zázemím, začleněním do kolektivu vrstevníků, jeho radostmi a starostmi ve sledovaném období adaptace na střední vzdělávání.

Klíčová slova

Aspergerův syndrom, adaptace, adolescence, porucha autistického spektra, střední vzdělávání, základní vzdělávání

Annotation

The final thesis deals with the experience and behavior of a boy with autism spectrum disorder in the period of transition from primary to secondary education. The thesis is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part of the thesis presents the symptoms and diagnosis of Asperger's syndrome. Furthermore, the system of education of individuals with autism spectrum disorder in the Czech Republic is described and the period of puberty and adolescence of intact individuals with individuals with Asperger's syndrome is compared. The case study part of the thesis describes the life of an adolescent boy with Asperger's syndrome, his family background, integration into a group of peers, his joys and worries in the monitored period of adaptation to secondary education.

Key words

Asperger's syndrom, adaptation, adolescence, autism spectrum disorder, secondary education, primary education

Obsah

Úvod	9
1 Poruchy autistického spektra	11
1.1 Aspergerův syndrom	11
1.2 Diagnostika.....	11
1.2.1 Fáze diagnostiky.....	12
1.3 Symptomatika.....	13
1.3.1 Smyslové vnímání	14
2 Vzdělávání jedinců s poruchami autistického spektra v České republice	16
2.1 Volba profese	17
2.2 Kariérové poradenství	17
2.2.1 Specifika kariérového poradenství a přijímací řízení u žáků s poruchami autistického spektra na střední školy	18
2.3 Faktory ovlivňující výběr dalšího vzdělávání po ukončení povinné školní docházky	19
3 Dítě s poruchou autistického spektra v období přechodu ze základního do středního vzdělávání ...	20
3.1 Charakteristika období puberty a adolescence	20
3.2 Charakteristika období puberty a adolescence u jedince s poruchou autistického spektra	21
3.3 Specifické problémy jedince s poruchou autistického spektra v období puberty a adolescence.	22
3.3.1 Šikana	23
3.3.2 Potřeba tréninku mindfulness	24
Praktická část.....	26
4 Kazuistika.....	26
4.1 Osobní anamnéza	26
4.2 Rodinná anamnéza	27
4.3 Školní anamnéza.....	28
5 Metody a techniky.....	33
5.1 Pozorování.....	33
5.2 Zhodnocení pozorování	33
5.3 Nedokončené věty	34
5.4 Zhodnocení nedokončených vět.....	34
5.5 Koláč radostí a starostí	35
5.6 Zhodnocení koláče radostí a starostí	36
6 Navrhovaná doporučení	37
6.1 Navrhovaná doporučení pro Davida.....	37

6.2 Navrhovaná doporučení pro rodiče	37
6.3 Navrhovaná doporučení pro školu.....	38
7 Zhodnocení navrhovaných opatření po 1. ročníku středního vzdělávání	39
Závěr	42
Seznam použité literatury	44

Úvod

Závěrečná práce mapuje život adolescentního chlapce s poruchou autistického spektra v období přechodu ze základního ke střednímu vzdělávání.

Téma bylo zvoleno cíleně, neboť se dotýká rodiny v blízkém okolí autorky práce. Autorka se domnívá, že se Aspergerův syndrom vyskytuje v rodině sledovaného chlapce v různých formách napříč celým rodinným spektrem. I když někteří jedinci jsou již dospělí a diagnostika u nich neproběhla, vykazují v sociálním chování jasné symptomy, které ukazují právě na Aspergerův syndrom. Chlapec, pro účely práce pojmenován David, je prvním jedincem, který má diagnózu potvrzenou klinickým psychologem a je dispenzarizován v dětské psychiatrické ambulanci.

David byl sledován autorkou v průběhu jeho života v pravidelných intervalech a přechod ze základního ke středoškolskému vzdělávání byl vyhodnocen jako důležitý mezník v jeho vývoji. Z dítěte, které bylo sociálně izolované od svých vrstevníků se pomalu stává dospívající jedinec hledající si své místo ve společnosti.

V teoretické části práce je popisováno zařazení Aspergerova syndromu v systému pervazivních vývojových poruch, jeho místo ve škále poruch autistického spektra, diagnostika a symptomatika této poruchy. Práce přibližuje systém vzdělávání jedinců s Aspergerovým syndromem v České republice a problematiku výběru budoucího povolání těchto jedinců. Snahou je nahlédnout do období dospívání u intaktních dětí a zaměřit se na specifické obtíže osob s poruchou autistického spektra v tomto období. Téma šikany je u těchto jedinců velmi diskutovaným problémem, neboť se jedná o osoby, které mohou vykazovat sociální naivitu a tím pádem se lehce mohou stát možnou obětí agresora. Rovněž jsou popisovány těžkosti, se kterými se musí děti vyrovnat v rámci přestupu ze základní školy do dalšího stupně vzdělávání. Jedná se o náročné období plné změn pro všechny dospívající, ale na jedince s Aspergerovým syndromem klade toto období velké nároky ve smyslu adaptace na nepřeborné množství nových podnětů. Vzhledem k častému smyslovému přetížení a neschopnosti adekvátně reagovat v různých sociálních interakcích se u jedinců na spektru zvyšuje míra stresu. Vhodnou technikou vedoucí ke zklidnění v těchto chvílích může být trénink všímavosti, který se osvědčil právě v období přechodu ze základní do střední školy u popisovaného jedince.

V praktické části práce je popisován život Davida od narození po současnost. Práce přibližuje nejen Davidův vývoj, ale i skutečnosti z rodinného prostředí a školy, které mohou mít vliv na Davidovo chování a prožívání. V práci jsou použita data z posudků třídních učitelů, lékařských zpráv, doporučení z pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogického centra. Metody, které byly zvoleny pro zmapování situace: dlouhodobé pozorování, rozhovory s Davidem a jeho rodinnými příslušníky, Nedokončené věty a rozbor Koláče radostí a starostí, které David vyplňoval na konci 9. třídy základní školy.

Cílem práce bylo popsat projevy chlapce s poruchou autistického spektra v období přechodu ze základního do středního vzdělávání a zjistit, jak na tyto změny reagoval.

Na základě zjištěných skutečností jsou předložena doporučení pro Davida, pro rodiče a pro školu, která by mohla pomoci chlapci v lepší adaptaci na nastalé změny v přechodovém období.

V závěru práce je provedeno zhodnocení využití doporučených opatření v 1. ročníku studia střední školy.

1 Poruchy autistického spektra

„Poruchy autistického spektra jsou poruchy psychického vývoje, které jsou charakterizovány různě se projevujícími obtížemi úspěšně se adaptovat ve společnosti, a to v důsledku odlišnosti osobnosti a psychosociální úrovně jedince od většinové populace“. (NZIP 2024)

1.1 Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom je jednou z pervazivních vývojových poruch, při kterých dochází k vrozenému postižení mozkových funkcí majících přímý vliv na komunikaci, sociální interakci a představitivost jedince. Jelikož se jedná o disharmonický vývoj osobnosti, kdy je narušeno více rovin mentálního vývoje, je Aspergerův syndrom zařazen mezi poruchy autistického spektra. Je potvrzeno, že člověk s Aspergerovým syndromem nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem jako člověk bez Aspergerova syndromu, tím pádem je i jeho vnímání společně s prožitky odlišné. (Thorová 2016, s. 60)

1.2 Diagnostika

Pro klasifikaci poruch autistického spektra se v Evropě používají diagnostická kritéria z Mezinárodní klasifikace nemocí (International Classification of Diseases) vydané Světovou zdravotnickou organizací. V České republice je publikace známá pod zkratkou MKN-10. Poslední revize MKN-11 přinesla změnu v diagnostických kritériích a terminologii po vzoru Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (Diagnostic and statistical manual of mental Disorders), používaného ve spojených státech amerických. Překlad MKN-11 do českého jazyka stále probíhá. (Bittmannová 2019, s. 49)

„V MKN-11 vznikla nová diagnóza Vývojová jazyková porucha s narušením hlavně pragmatického jazyka (kód 6A01.22) spadající do kategorie Vývojové poruchy řeči a jazyka (6A01). Pro tuto poruchu jsou charakteristické přetrvávající a výrazné potíže s porozuměním a používáním jazyka v sociálních kontextech. Do ní bude s vysokou pravděpodobností zařazována část dětí, která v předchozím klasifikačním systému naplňovala diagnostická kritéria atypického autismu nebo Aspergerova syndromu, u kterých projevy v chování neodpovídají lépe poruše autistického spektra“. (Thorová 2021)

1.2.1 Fáze diagnostiky

V odborné literatuře se fáze diagnostiky Aspergerova syndromu popisují ve třech po sobě jdoucích krocích. V první fázi bývá zmiňováno určité znepokojení s vývojem dítěte, kdy převážně pediatr jako první vysloví podezření na poruchu autistického spektra. Druhou fází je diferenciální diagnostika vycházející z multidisciplinární spolupráce odborníků z klinické praxe mapujících chování jedince a znalců z oboru vývojové psychologie a patopsychologie. Poslední fází, která probíhá po stanovení diagnózy, je cílené vyhledávání informací o dané diagnóze a postupné sžívání se s danou situací pečujících i samotného jedince. Včasná diagnostika je u poruch autistického spektra klíčová. Symptomatika u Aspergerova syndromu má poměrně širokou škálu, proto bývá Aspergerův syndrom diagnostikován oproti autismu poměrně později. Uváděný průměrný věk diagnostiky se v odborných publikacích pohybuje mezi 3-5 rokem, kdy jsou projevy Aspergerova syndromu již dobře pozorovatelné.

„Za klíčový je v diagnostice autismu pro standardizované zaznamenání příznaků Aspergerova syndromu považován diagnostický rozhovor pro autismus (ADI-R) v kombinaci s diagnostickou pozorovací stupnicí pro autismus (ADOS, ADOS2)“. (Gesundheit.gv.at 2022)

Strukturovaný rozhovor ADI-R je výpovědí rodičů na otázky týkající se projevů dětí v oblasti sociálního chování, ve verbální a neverbální komunikaci a v chování se zaměřením na projevy pohybové stereotypie či ulpívání v oblasti zájmů. Rozhovor či dotazník je velmi obsáhlý a při interpretaci je nutné myslet i na případné zkreslení popisu jednání osobou poskytující informace.

Metoda ADOS je strukturovaným vyšetřením, kterým se za pomoci cíleně stanovených aktivit provádí záznam hodnocení jedince v oblasti komunikace a sociální interakce. Modul vyšetření je volen v závislosti na věku a úrovni řečových schopností vyšetřované osoby.

Thorová (2016, s. 271) spatřuje výhodu metody ADOS ve vytvoření sociální situace, která je standardní pro všechny vyšetřované klienty. Během navozené situace lze hodnotit různá kritéria nejen v komunikačním procesu jako je verbální a neverbální projev, schopnost požádat o pomoc, schopnost popsat sociální situaci, ale také úroveň symbolické hry a emoční projevy vyšetřovaného.

1.3 Symptomatika

Jedním z typických příznaků u Aspergerova syndromu je značná míra egocentrického naladění osobnosti se selháváním v recipročních sociálních interakcích, proto je v současné době Aspergerův syndrom označován rovněž jako „sociální dyslexie“. (Adamus 2016, s. 8)

Vzhledem k tomu, že intelekt bývá u osob s Aspergerovým syndromem v pásmu normy, nezdědka s posunem k nadprůměru, dá se předpokládat, že úroveň dosaženého vzdělání může být velmi vysoká. Ale ani toto kritérium není dle Thorové (2016, s. 188) bezpečným ukazatelem, zda je, či bude jedinec schopen osamostatnit se a následně žít plnohodnotný život v současné společnosti. Velmi záleží v jaké míře je spektrum zasaženo. Mírná forma Aspergerova syndromu umožňuje vedení celkem běžného života. Je-li však u jedince spektrum zasaženo více do hloubky, může být chování značně problémové a projevy Aspergerova syndromu velmi výrazné.

Attwood (2012, s. 20) u jedinců s Aspergerovým syndromem popisuje neúspěšnost v rozpoznávání významů, které zprostředkovává řeč těla. Tím pádem se objevují obtíže v chápání společenského chování a vlivem nepochopení mohou nastávat situace, které mohou společnost zaskočit. Osoby s Aspergerovým syndromem mohou pronášet nevhodné, byť pravdivé výroky k druhým, aniž by projevili takt či empatii. Jsou poté označováni jako neslušní, nevychovaní, apod.

Aby mohlo dojít k pochopení bariér v komunikaci, kterým musí jedinec s Aspergerovým syndromem čelit v běžném hovoru, je důležité vědět, že osoby s tímto syndromem mají problém s pochopením obsahu metafor a přísloví. Obsah se snaží pochopit a logicky objasnit, ale vzhledem k doslovnému chápání jim tato spojení nedávají smysl. Vývoj řeči bývá abnormní, ale není narušen jako je tomu u autismu. Verbální projev může být velmi formální a nápadný až pedantským důrazem na správnost použití jazyka. Děti často ve vyjadřování kopírují výrazy dospělých, čímž na sebe poutají pozornost nejen svých vrstevníků, ale také rodinných příslušníků či pedagogů, kteří mají-li povědomí o poruchách autistického spektra, zpozorní.

V kolektivu se jedinci s poruchou autistického spektra nemusí cítit komfortně, neboť schopnost navazovat a udržet přátelské vztahy s vrstevníky není jejich silnou stránkou. Může to být ovlivněno vyhraněností zájmů, ke kterým jedinec s Aspergerovým syndromem inklinuje a které nebývají pro ostatní osoby nacházející se ve stejném vývojovém období standardní nebo může být původ v jiném nastavení senzorycké integrace.

Zájem o specifický jev či oblast bývá velmi hluboký, ale nemusí mít trvalý charakter. Soustředění, které jedinec vynaloží k saturaci svého zájmu, je často obdivuhodné. Protipólem bývá poměrně častý nezájem o aktivity typické pro daný věk a nechuť ke zkoušení nových činností, protože je preferována neměnnost prostředí.

Adamus (2016, s. 9) pro dokreslení obrazu osob s touto poruchou dodává, že lidé, u kterých je Aspergerův syndrom diagnostikován, mohou často trpět úzkostnými a depresivními stavy, neboť mají sklon k sebepodhodnocování. U některých jedinců se vlivem emoční lability mohou objevit poruchy chování a to od agresivity přes destruktivitu až po sebepoškození.

1.3.1 Smyslové vnímání

„Chceme-li pochopit, jak vnímáme a zakoušíme svět, musíme se nejdříve poučit o struktuře smyslových orgánů a o tom, jakou cestou nám vlastně zprostředkovávají vjemy – tedy to, co prožíváme, díky podnětům, které k nám přicházejí.“ (Bogdashina 2017, s. 21)

Za neadekvátními reakcemi či netypickým chováním u jedinců s poruchami autistického spektra se může skrývat odlišné smyslové vnímání a zpracovávání vnějších informací. Jedinci s Aspergerovým syndromem, kteří mají problémy v oblasti smyslového vnímání, pociťují běžné podněty jako neúměrně silné. Smyslová reaktivita se může nacházet v pásmu přecitlivělosti (hypersenzitivita) nebo naopak může být reakce na smyslové podněty snižená (hyposenzitivita). Situacím, při kterých by mohlo dojít k setkání s podnětem vyvolávajícím nelibý pocit až fyzickou bolest, se snaží tyto jedinci vyhýbat. V případě nekonzistentní reaktivity může jedincům s Aspergerovým syndromem vadit jen určitá síla podnětu, kdy reaguje citlivě a naopak nižší intenzita může u stejného podnětu fascinovat a ty poté vyhledávají. Literatura uvádí, že nejvíce je procentuálně u jedinců s poruchou autistického spektra zastoupena sluchová hypersenzitivita, přecitlivělost na doteky, čichová a chuťová hypersenzitivita. K uklidnění při smyslovém přetížení může u těchto jedinců docházet autostimulačním chováním, při kterém zaměřuje člověk pozornost pouze na jeden stimul. Projevy mohou být různé od stereotypních pohybů přes zahledění se do zdroje světla po očíhávání předmětů. (Šporclová 2018, s. 75)

Jednou ze vzácných poruch u AS je synestezie, která se projevuje prožitkem v jiné oblasti smyslů, než ve které je smyslový vjem přijat. Jako příměr se nejčastěji v odborných publikacích uvádí barevné slyšení, kdy určitý sluchový vjem způsobí, že jedinec vidí barvu či barev. Jsou popisovány případy, kdy se sluchový vjem spojený s určitým slovem promítne do určitého geometrického obrazce, ale může se jednat i o vjemy dotyků, chutí nebo vůní. (Attwood 2012, s. 136)

Pokud je jedinec s Aspergerovým syndromem schopen v jednom okamžiku zpracovat informace pouze z jednoho zdroje, hovoří se o monotropismu. V reálných situacích to vypadá tak, že se jedinec soustředí pouze na informace proudící z jednoho smyslového kanálu a ostatní informace není schopen zaregistrovat, neboť jsou mimo dosah jeho pozornosti. Pokud má jedinec problém ve sluchovém vnímání, může to způsobovat problémy v komunikaci. Důležité je proto eliminovat rušivé podněty a poskytnout dostatek času na zpracování pokynů. (Šporclová 2018, s. 76-77)

2 Vzdělávání jedinců s poruchami autistického spektra v České republice

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných se v České republice řídí podle § 16 platného školského zákona č. 561/2004 Sb. upraveného vyhláškou č. 27/2016. Vzdělávání žákům s poruchami autistického spektra je garantováno v plném rozsahu od předškolního až po vysokoškolské. Alternativ, které lze pro vzdělávání využít je několik. Od individuální integrace až do školy běžného typu nebo do školských zařízení pro žáky s jiným zdravotním postižením, přes zařazení do specializovaných tříd skupinovou integrací žáků s poruchou autistického spektra nebo individuální vzdělávání, kdy lze využít asistenci.

„Mnoho dětí s AS nemá žádné výukové problémy, jsou vynikajícími studenty a jejich oslabené sociálně komunikační dovednosti nemají vliv na jejich hodnocení. Na druhou stranu existuje ale také spousta dětí s AS s problémovým chováním. Tyto děti, které jsou například nesoustředěné, agresivní, hlučné, přecitlivělé, představují pro vzdělávací systém velkou výzvu.“
(Pešek 2017, s. 68)

V případě výraznějších obtíží v sociálních interakcích a v přizpůsobivosti lze využít podpůrná opatření, díky kterým je možné uzpůsobit formu, strukturu a obsah vzdělávání za použití kompenzačních pomůcek, speciálních metod a postupů. Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů. Podpůrná opatření 1. stupně definují samotní pedagogové. Tato jsou poskytována školou bez normované finanční náročnosti prostřednictvím plánu pedagogické podpory. Podpůrná opatření 2. až 5. stupně jsou indikována na doporučení školského poradenského zařízení.

Mezi podpůrná opatření se řadí individuální vzdělávací plán. Závazná pravidla pro vytvoření individuálního vzdělávacího plánu stanovuje vyhláška č. 27/2016 Sb. U žáků s Aspergerovým syndromem je přínosem, neboť pomáhá zvládat vzdělávací proces nejen po stránce organizační, výukové, sociální, ale také po stránce komunikační. Důležitým aspektem pro úspěšné stanovení individuálního vzdělávacího plánu je pochopení individuálních specifíků dítěte.

Čadilová (2016, s. 8-21) zdůrazňuje, že by se mělo v individuálním vzdělávacím plánu u žáků s poruchou autistického spektra pamatovat i na strategie zohledňující nerovnoměrný vývojový profil a na zvláštnosti chování těchto osob. V plánu by měla být průběžně hodnocena efektivita stanovených cílů, metod a postupů, protože jeho cílem je poskytnutí individualizované podpory konkrétnímu žákovi.

Pešek (2017, s. 74-75) se domnívá, že větším problémem než samotné vzdělávání je pro dospívající začlenění se do třídního kolektivu a přizpůsobení se školnímu prostředí. Sebevědomí těchto dětí je často velmi nízké a vyznačují se zvýšenou mírou kritiky k sobě samým i druhým. Reakcí na stresové situace mohou být nejen výbuchy vzteku, ale také depresivní ladění vlivem nízké frustrační tolerance, neboť si již začínají uvědomovat své deficity.

2.1 Volba profese

Vosmik (2018, s. 15) zdůrazňuje, že jedinec nacházející se na startu před profesní přípravou by měl uvažovat v souvislostech vedoucích k budování stabilní identity člověka. Již při rozhodování o budoucím směřování jedince by měl mít na paměti, že jeho životní perspektiva nebude v ohrožení, bude-li schopen se přizpůsobit rychle se měnícím společenským podmínkám, které často žádají hledání alternativ v profesní dráze.

Farková (2008, s. 189) doplňuje, že při volbě povolání by mělo dojít ke sladění uspokojení jedince z hlediska jeho specifických schopností na podkladě zájmů, kterého chce člověk v životní roli dosáhnout, na straně jedné a na uspokojení společnosti, která chce získat jedince přispívající k realizaci společenských úkolů na straně druhé.

Volba povolání úzce souvisí s výběrem školy určitého typu. Přejít ze základní školy na školu střední je sám osobě velkou změnou. U dospívajících s poruchou autistického spektra bývá prospěšné, mohou – li se s novou školou dopředu seznámit a zorientovat se ve školních prostorách. Učitelé v nové škole by měli vědět, jaké konkrétní problémy žák má, jak reaguje na frustraci, s čím by potřeboval eventuálně pomoci a jaké nestandardní situace by mohly nastat. Povědomím o potenciálních problémech se dá do jisté míry předejít zbytečným konfrontacím.

2.2 Kariérové poradenství

Kariérové poradenství před ukončením povinné školní docházky může být uskutečňováno přímo ve škole na školním poradenském pracovišti výchovným poradcem, metodikem prevence, školním psychologem nebo speciálním školním psychologem. Dále ve školských poradenských zařízeních jako jsou pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně

pedagogická centra podle vyhlášky č. 197/2016 Sb, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění. Či lze využít služeb v Centru kariérového poradenství při Národním pedagogickém institutu, v Informačních a poradenských střediscích při úřadech práce nebo v soukromých poradenských službách mimo školská zařízení.

Kariérové poradenství probíhá skupinově nebo individuálně, přičemž skupinové poradenství má pouze informační charakter o nabízených možnostech na poli práce.

2.2.1 Specifika kariérového poradenství a přijímací řízení u žáků s poruchami autistického spektra na střední školy

Kariérové poradenství pro žáky s poruchami autistického spektra má svá specifika, která vycházejí z obecných přístupů k těmto jedincům. Tyto se budou dle Vosmika lišit individuálními rozdíly u žáka s průměrnými intelektovými předpoklady a nižší mírou adaptability, u žáka s mimořádným nadáním v jedné oblasti, ale s nerovnoměrným rozložením intelektových schopností v kombinaci s nízkou frustrační tolerancí a u žáků s hyperaktivních či naopak uzavřených. (Vosmik 2018, s. 52)

U žáků s poruchami autistického spektra může probíhat kariérové poradenství v různých formách. Ať se jedná o skupinové poradenství v rámci třídy za použití podpůrných opatření, na která má žák právo nebo jako individuální konzultace ve spolupráci speciálně pedagogického centra s rodiči.

Uchazeči o přijímací řízení na střední školu mají nárok na uzpůsobení přijímací zkoušky jejich potřebám za podmínky, že k přihlášce ke studiu doloží odborný posudek s přesně vymezenými úpravami k přijímací zkoušce školským poradenským zařízením, ve kterém je uchazeč v péči. V doporučení se může jednat o navýšení časového limitu, úpravu prostředí využitím samostatné místnosti, přítomností asistenta pedagoga a také možností využít kompenzační pomůcky či obsahově upravené úlohy.

2.3 Faktory ovlivňující výběr dalšího vzdělávání po ukončení povinné školní docházky

Faktorů ovlivňujících výběr dalšího vzdělávání žáků po ukončení povinné školní docházky existuje celá škála. Jedná se o formální i neformální zdroje. Mimo vlastní názor se na rozhodování při výběru dalšího vzdělávání řídí jedinci i názory rodičů, sourozenců, širší rodiny, kamarádů, učitelů a v poslední době i kariérních poradců. Témata týkající se volby povolání provází děti po celou dobu školní docházky. Jsou proměnlivá a v každém období mají svůj význam. V dětství poznávají děti jednotlivá povolání na základě informací od rodičů či širší rodiny, ve starším školním věku od kariérních poradců přes veletrhy středních škol, návštěvy dnů otevřených dveří školských zařízení před podáním přihlášek ke středoškolskému vzdělávání, ale také z internetových zdrojů. Důležitá je tedy včasná a komplexní informovanost o nabízených možnostech v kombinaci s individuálními předpoklady jedince.

3 Dítě s poruchou autistického spektra v období přechodu ze základního do středního vzdělávání

Přechod ze základní školy na školu střední není jednoduchý a nároky kladené na jedince v období tohoto přechodu jsou vysoké. Adolescenti se musí vyrovnat se změnou prostředí, adaptovat se na novou vrstevnickou skupinu, respektovat nové pedagogické vedení. V rámci výuky se musí přizpůsobit jinému stylu vedení, pojmout větší objem učiva, což znamená systematickou přípravu. V této době se objevují rozdíly ve studijních návycích mezi studenty. Jedinci si musí umět rozplánovat a zorganizovat své činnosti tak, aby byli schopni obstát v konkurenčním prostředí mezi spolužáky. Častým úskalím, se kterým se studenti musí vyrovnat je změna denního režimu. Dětem nezbývá příliš volného času na vlastní aktivity, do popředí se dostávají povinnosti spojené se studiem.

3.1 Charakteristika období puberty a adolescence

Chronologicky bývá ve vývojové psychologii vymezován věk od 11 do 15 let jako puberta a období od konce puberty do 20 až 22 let jako adolescence. Jedná se o období zásadních změn nejen ve fyzické projevy se tělesným růstem a pohlavním dospíváním řízeným hormonální aktivitou žláz s vnitřní sekrecí, ale i v psychologickém zrání.

Kern (2006, s. 157) hovoří o lidské osobnosti jako o základně tvořené pěti pomyslnými pilíři, které tvoří tělesné vnímání, sociální vztahy, vlastní pocity a hodnoty, které doplňuje materiální zabezpečení. Období puberty a adolescence je tedy přechodnou fází od dětství k dospělosti, kdy se základna začíná otřásat pohlavním zráním, vlivem sociálních vlivů a vlivem seberegulace.

Jedním z indikátorů vývojového stupně adolescence je výrazné emoční prožívání. Farková u dospívajících zdůrazňuje emoční instabilitu, možnou nepředvídatelnost v reakcích a postojích, impulzivitu v jednání a časté negativní rozlady. (Farková 2008, s. 185)

Všechny tyto projevy ovlivňují jednání a chování dospívajících. Jde o období velkých změn v prožívání spojených s nejistotou, kdy dospívající často nerozumí vlastním vnitřním stavům. Staví se jim tím do cesty pomyslné překážky, které se učí zdolávat.

Při vnímání morálních norem se u dospívajících dostává do popředí absolutismus, který je často zdrojem konfliktů nebo zklamání. Projevuje se citlivost k nespravedlnosti a kompromis nebývá uznáván. Úroveň vnímání rozporů v oblasti hodnot a rolí má za následek odlišné prožívání a vyrovnávání se se vzniklými situacemi. U jedinců tím dochází k rozdílnému pojetí seberozvoje a formování vlastní osobnosti. (Farková 2008, s. 188)

Vedení touhou po nezávislosti často testují pravidla a hranice, revoltují. Distančují se od autorit, neboť začínají prosazovat své názory. V souvislosti s emočním zráním je proto důležitá podpora nejbližších. Kvalitní zázemí s velkou mírou pochopení je v tomto období pro dospívající velmi důležité, i když se dospívající od rodiny pomalu odpoutává a do popředí jdou vztahy s vrstevnickou skupinou.

Vztahy mezi vrstevníky se odvíjejí ve dvojí rovině. Identifikace s vrstevníky v sociální rovině v rámci emancipačního přístupu k rodině, ale také v rovině sexuální.

Farková (2008, s. 187) udává, že k vytváření diferencovaných vztahů k vrstevníkům obojího pohlaví dochází v krocích, které však neprobíhají u všech dospívajících ve stejném pořadí a ve stejné době. Z počátku se jedná o navazování přátelství ve skupinách stejného pohlaví a to již na základě rolí. Dalším mezníkem ve vývoji vztahové roviny je potřeba intimního párového přátelství, na které volně navazuje zájem o druhé či stejné pohlaví s postupným utvářením prvních skutečných vztahů. Tyto první lásky bývají často nestálé a proměnlivé, kdy u jedinců zprvu dochází k ujišťování o vlastní přitažlivosti. Jsou-li následně ve vztazích nalezeny společné shody, dochází přes zamilovanost k sexuálnímu poznávání. Trvalost vztahu může vyústit v uzavření manželství a v založení rodiny.

3.2 Charakteristika období puberty a adolescence u jedince s poruchou autistického spektra

Dospívání je pro jedince s poruchou autistického spektra náročným obdobím plným změn. Musí se vypořádat nejen se změnami v oblasti vlastního tělesného vzhledu, ale také se změnami v chování a prožívání, ke kterým v tomto bouřlivém období dochází.

Tělesné změny probíhají u těchto osob přibližně ve stejném období jako u jejich vrstevníků, rozdíl je však v přijímání změn. Jedinci s Aspergerovým syndromem bývají často těmito změnami zaskočeni. Dochází ke zvýšenému stresu, který může mít za následek zvýraznění příznaků daných diagnózou. (Attwood 2012, s. 161-162)

Vlivem hormonálních změn je důležité zaměřit se rovněž na podporu hygienických návyků, aby si dospívající uvědomili, že upravenost vzhledu má přímý vliv na přijímání jedince společností.

3.3 Specifické problémy jedince s poruchou autistického spektra v období puberty a adolescence

V období adolescence si celkově mladí lidé více uvědomují samy sebe. Emoční prožívání je však u jedinců s poruchou autistického spektra oproti tělesným změnám opožděné. U části dospívajících dochází k postupnému zlepšování ve zvládání sociálních situací snahou začlenit se mezi vrstevníky. Jejich komunikační schopnosti se vlivem změn v prožívání posilují, což má za následek lepší prognózu v budování vztahů. V popředí jsou vztahy na bázi přátelství, milostné vztahy navazují o několik let později než jejich vrstevníci.

„Pozorováním, napodobováním a logickou analýzou sociálních a emočních situací se děti učí kompenzovat svá oslabení. Pozitivní roli sehrává vyšší intelekt, docházka do školy, přístup okolí i pozitivní vzory, které dítě může napodobovat.“ (Šporclová 2018, s. 102)

Situace je o to náročnější, když chybí vrstevnická skupina, se kterou by se jedinec identifikoval a dochází k izolaci od společnosti. Tuto skutečnost mohou jedinci na spektru kompenzovat navázáním vztahů ve virtuálním světě, kdy mohou s určitou skupinou sdílet své zájmy a názory. Pohyb na sociálních sítích může být prospěšný pro trénování komunikace, ale je velmi důležité podporovat kontakty v reálném životě, neboť trávení veškerého volného času ve virtuálním světě může vést ke vzniku závislosti.

Někteří jedinci mohou v tomto období propadat do depresivních nálad z důvodu uvědomění si odlišnosti. Je proto důležité, aby rodina sledovala míru sociální izolace, zvýšenou dráždivost, zhoršení školního prospěchu a další projevy, které by mohly vést až k sebevražedným myšlenkám. S mladistvými v tomto období je zapotřebí hovořit za pomoci logických argumentů a případně nabídnout pomoc odborníka. (Pešek 2017, s. 55)

Šporclová (2018, s. 102-103) dodává: „*Podpora dětí s PAS v období dospívání vyžaduje především porozumění podstatě jejich hendikepu a nácvik dovedností, které jim umožní snížit dopad autismu a dosáhnout/rozvinout jejich potenciál.*“

Jedním z hlavních pilířů je trénink funkčních komunikačních dovedností, který jedincům s poruchou autistického spektra pomáhá v adaptaci. Některým lidem s touto poruchou je nepříjemné navazovat oční kontakt při komunikaci s ostatními. Prizant se přiklání k názoru, že je vhodné, aby si tito jedinci osvojili splnit nevyslovenou povinnost, že mají dát druhému člověku v komunikaci vědět jiným způsobem, že poslouchají, například přikývnutím. I tuto dovednost však musí trénovat. (Prizant 2020, s. 121-122)

Správného nastavení intervenčních a terapeutických postupů lze dosáhnout zpracováním poznatků z logopedických cvičení. Nácvik komunikace se střídáním rolí komunikačních partnerů lze zkoušet za pomoci modelových situací, ve kterých se jedinec učí adekvátně naslouchat a reagovat na dané téma kladením doplňujících otázek. Učí se rovněž vyjadřovat svá přání bez přehnaných emočních projevů a také bez nepatřičných fyzických projevů k osobě, která s ním komunikaci udržuje. Na toto je dobré se zaměřit zvláště u chlapců s poruchou autistického spektra, kde jedním z úskalí diagnostiky pragmatické jazykové roviny může být na základě maskulinnějších projevů v chování, nižší úroveň sebeovládání a nesprávná interpretace projevů okolí. (Vitásková, Kytnarová 2017, s. 60)

3.3.1 Šikana

Vzhledem k odlišnostem v chování, v komunikaci a v reakcích vázaných na prožívání se mladí jedinci s AS mohou stát terčem posměchu a šikany. Šikana, která se včas nezastaví, může nabírat na intenzitě a na jedinci může zanechat následky v psychické rovině. Je proto důležité monitorovat prostředí, ve kterém se dospívající nachází, nacvičovat s jedinci pohybující se na spektru sociální a komunikační dovednosti v rámci preventivních programů za účelem podpory včasné rozpoznání možných projevů šikany samotnými dospívajícími a pracovat s kolektivem, ve kterém se děti nachází.

Faktory mající vliv na odlišné vnímání jedince s Aspergerovým syndromem vrstevníky se zaměřila i Bittmannová (2019, s. 52-53), která uvádí, že tyto faktory lze rozdělit na:

- 1) deficity v sociálních dovednostech, kdy dítě není iniciátorem kontaktu nebo neumí reagovat adekvátně,
- 2) deficity v komunikačních dovednostech projevující se nezájmem o komunikačního partnera či ulpíváním na určitých komunikačních tématech s neschopností odklonit se jinému tématu,
- 3) deficity v emočních dovednostech s nepřiměřenými reakcemi,
- 4) kognitivní omyly, jejichž hlavním projevem bývá rigidita v myšlení, která brání jedincům zapojit se do kolektivu, neboť mohou mít problémy s čtením mezi řádky a jejich myšlení je černobílé až se sklony k perfekcionismu,
- 5) deficity v exekutivních funkcích ve spojitosti se špatným zvládnutím změn v prostorovém uspořádání a v nepředvídatelných situacích,
- 6) odlišné chování, kterým mohou reagovat na stresové situace vyznačující se například motorickými stereotypy,
- 7) hypersenzitivita na některé smyslové vjemy,
- 8) nefunkční hra, kdy dítě nemusí rozumět pravidlům nebo se neumí zapojit do kolektivní hry a také zájmy neadekvátní věku.

3.3.2 Potřeba tréninku mindfulness

Období adolescence je časem poznávání nových možností, které život přináší. Obecně klade na mladé lidi vysoké nároky, neboť se ocitají v situacích, kdy již nejsou bráni ani jako děti, ale rovněž ne jako dospělí. Musí tak hledat cesty, jak se v tomto mezičase zorientovat a co nejlépe se novým situacím přizpůsobit.

Všímavost je schopnost vnímat přítomný okamžik v jeho celku. Znamená to komplexní přijetí dobrého i špatného z dané situace. Umění nesoudit, co přichází, ale naopak to přijímat.

Všímavost se dá trénovat a díky ní může u každého jedince dojít ke snížení míry stresu, posílení efektivity, zlepšení imunity a mnohým dalším pozitivům. Techniky trénování všímavosti se dají dle Lošťákové a Loji rozdělit na formální trénink v podobě meditací, body scanu a pozorování dechu a také na metody neformální, kdy se všímavost trénuje při každodenních aktivitách. (Lošťáková, Loja 2017, s. 25)

Metoda všímavosti je pro mladé jedince s Aspergerovým syndromem vhodným doplňkem při nácviku zvládnání obtížných situací v období dospívání. Pomocí vybraných strategií zaměřených na jednotlivé aspekty života se mohou dospívající lépe připravit na situace, které u nich zvyšují stresové napětí. Cílem této metody je na základě pochopení vlastních myšlenek a prožívání umět zklidnit mysl a postupně si osvojit dovednosti k budování kvalitnějších vztahů ve společnosti.

Autorky McHenry a Moog (2019, s. 13-18) se ve své publikaci věnované tréninkům všímavosti u starších dětí s poruchou autistického spektra zaměřily na tři zásadní okruhy, které mohou být prvními krůčky k pochopení sama sebe u těchto jedinců. Ve své knize jsou průvodkyněmi, které poskytují dostatek prostoru k inovaci cvičení samotnými čtenáři.

Praktická část

Praktická část pojednává v rámci osobní anamnézy o vývoji Davida od narození po současnost. Seznamuje s Davidovým rodinným a školním prostředím. Na základě zvolených metod popisuje projevy chování chlapce, jeho prožívání, radosti a starosti ve sledovaném období. Na základě zjištěných informací přináší práce doporučení pro Davida, jeho rodiče a školu a sleduje účinnost těchto doporučení po ukončení 1. ročníku středního vzdělávání.

4 Kazuistika

4.1 Osobní anamnéza

David je 15letý chlapec narozený ze druhého těhotenství. Těhotenství bylo vzhledem ke krvácení matky do 4. měsíce zařazeno mezi rizikové. Porod proběhl v termínu, patologií byla abnormální rotace Davida při porodu, která způsobila prodloužení druhé doby porodní. Porodní váhu měl David 3 400 g. Prodělal fyziologický novorozenecký icterus. Fototerapie neproběhla. Plně kojen byl do 4. měsíce. Psychomotorický vývoj byl pediatričkou hodnocen jako normální bez výrazných odchylek. Dle informací od užší rodiny musel David od 4. měsíce při jízdě v kočárku vidět ven, živě se zajímal o dění kolem sebe. Nedokázal ležet v klidu, vnímal velmi podnětů najednou. Fáze plazení a lezení po čtyřech byla velmi krátká. Samostatná chůze od 12 měsíců. Řeč se rozvíjela taktéž rychle. Od novorozeneckého věku měl David dle výpovědi rodičů mělký spánek, musel spát v naprostém tichu, neboť jej vzbudil i nepatrný hluk. Citlivost na hluk byla velmi vysoká a přetrvává dosud. Hypersenzitivita se projevovala i v hmatové sféře. Strukturu věcí zkoumal mnohem podrobněji než jeho vrstevníci. I ve výběru oblečení se rodina řídila dle libosti a nelibosti Davida. V raném dětství prodělal David běžná dětská onemocnění, v 8 letech prodělal zánět mozkových bez nejasné etiologie. Při přetížení trpí chlapec migrénami, které doprovází zvracení. V 10 letech se u chlapce projevila tíková porucha. Jednalo se o záklon hlavy. Do 12 let byl pro tíkovou poruchu medikován.

Záliby byly u Davida od raného dětství velmi specifické. Od útlého věku měl chlapec neobvykle obsáhlé znalosti o houbách. Znal jejich druhové a rodové názvosloví, včetně specifík o výskytu růstu. Rovněž miloval stavění robotů z lega. V 5 letech zvládal podle návodu sestavit roboty určené pro věkovou kategorii 12+. Stavěním robotů trávil denně několik hodin. Dalším specifíkem byl zájem o různé výtvarné techniky. Maloval smyšlené komiksové příběhy s různými tématy. Pohybově byl rovněž také nadaný. Od 3 let bruslil a docházel do přípravy hokejového klubu, od 4 let uměl lyžovat na sjezdových lyžích.

Při venkovních aktivitách se věnoval většinou jiné činnosti než ostatní děti. Děti si hrály s míčem, David zkoumal rostliny nebo brouky. Zájem o přírodu se transformoval do chovu terarijních zvířat. V současné době má David 10 terarijních plazů, z toho 3 odchované v domácích podmínkách. Návštěvy botanické zahrady, zahrádkářství a hobby marketů jsou běžnou součástí trávení společného času. Matka Davida v jeho koníčku podporuje, otec jej toleruje. Otec si ale často neodpustí konstatování, že je vzhledem k Davidově zálibě větší spotřeba elektřiny. David se poté cítí provinile.

4.2 Rodinná anamnéza

Pro zachování anonymity jsou jména rodinných příslušníků smyšlená. Matka Věra nar. 1980, otec Michal nar. 1979. Matka je vysokoškolsky vzdělaná, otec má středoškolské vzdělání ukončené maturitou. Sourozenec Karolína nar. 2011 navštěvuje 5. třídu základní školy. David vyrůstá v úplné rodině, rodiče jsou v manželském poměru. S mladší sestrou vychází David celkem dobře. Nejsou znát známky rivality mezi sourozenci, ale objevují se náznaky, že je Karolína otcem před Davidem upřednostňována. Ve výchově je otec přísnější, vyžaduje striktní dodržování pravidel, jeho styl výchovy je spíše autoritativní. Matka je benevolentnější, volí demokratický způsob výchovy založený na komunikaci. Mezi rodiči dochází v pohledu na výchovu ke střetům. David udává, že se rodiče kvůli němu často hádají. Každé dítě má svůj dětský pokoj, neboť David potřebuje klidné místo, když je smyslově přetížen. Sestra Karolína čerpá z Davidových zkušeností při PC hře Minecraft. David se v těchto chvílích cítí důležitý a tyto okamžiky mu posilují sebevědomí. Vztah s matkou je velmi blízký, s otcem je vztah neutrální. V období 9. třídy docházelo vůči Davidovi ze strany otce k agresivnímu chování. David v rámci pubertálního chování často vtípkoval. Otec toto Davidovo chování adekvátně nezvládal. Veškeré chlapcovo jednání považoval za provokativní vůči vlastní osobě a došlo i k fyzickému napadení Davida. Rodinné vztahy se zhoršily napříč celou rodinou. Náročnou situaci ve škole i doma David špatně zvládal, a to se promítlo v jeho psychickém stavu. U chlapce se prohloubilo depresivní ladění a objevilo se suicidní smýšlení, proto byl ze zdravotních důvodů doporučen dětským psychiatrem přechod v posledním školním měsíci na domácí vzdělávání. Davidovi byla nasazena antidepresiva, ambulantně docházel na konzultace na psychiatrii. Davidův stav se během letních prázdnin upravil tak, že mohl nastoupit do 1. ročníku střední školy v řádném termínu.

Rodiče docházeli do manželské poradny, otec dochází v současné době do psychologické poradny za účelem zlepšení vzájemných vztahů. Vzhledem k charakteru otcova povolání bývá několik měsíců v roce matka s dětmi sama. V této době nedochází v domácnosti k žádným konfliktům a David tato odloučení kvituje. V širší rodině si David nejvíce rozumí se staršími lidmi. Vřelý vztah měl s pradědečkem a prababičkou. Praděda ho nazýval rozumbradou a na výkyvy v chlapcově chování říkával, že má David brouky v hlavě. Pradědeček již nežije, jeho roli supluje otec z matčiny strany. Chlapci schází přirozená otcovská autorita, proto vyhledává porozumění u zástupců mužského rodu v rodině.

4.3 Školní anamnéza

Mateřskou školu navštěvoval David od 2,5 let. Nejprve soukromou školku v přírodě, kde byl malý kolektiv čítající 6 dětí. Školku navštěvoval David dvě dopoledne v týdnu, aby se postupně adaptoval na dětský kolektiv. Od 3 let docházel do státní mateřské školy. V kolektivu se adaptoval dobře. Popisován byl jako aktivní, rychlý a někdy zbrklý. Při kolektivních hrách neadekvátně reagoval na neúmyslný tělesný kontakt. Při samostatné hře dával přednost technickým hračkám. Rád si hrál s náradím a legem. Tuto činnost byl schopen vykonávat i doma několik hodin v kuse. Velice rychle si osvojil jízdu na odrážedle, od 4 let uměl jezdit na bruslích a lyžích. V tomto věku začal také navštěvovat přípravku ledního hokeje. Otec Davida byl součástí trenérského týmu. Dle výpovědi otce šlo spíše o to, aby měl David pravidelný pohyb, než že by z něj chtěl mít špičkového hráče. V řeči byla vadná výslovnost hlásky „R“ a rychlý tok řeči. Během předškolního vzdělávání byl David v logopedické péči.

Do základní školy nastoupil David v 6 letech, odklad školní docházky nebyl navrhován. Třídní učitelkou byl hodnocen jako snaživý hoch, který se při vyučování rád prosazoval. Při výuce měl problémy se soustředěním a dělal několik činností najednou. V kolektivu docházelo k občasným konfliktům. David nerad prohrával a těžko snášel kritiku. Míval pocit, že mu kolektiv křivdí. Obtíže v kolektivu se výrazněji projevovaly mimo vyučování při pohybu venku a ve školní družině. Když se dostal do afektu, byl obtížně zvladatelný, agresivní, ale současně velmi lítostivý. V afektu měl tendenci odvádět pozornost od problémů. Často byly důvody Davidovy nespokojenosti hodnoceny vyučujícím jako malicherné a nepodstatné.

V 1. třídě navštívila matka na vlastní žádost pedagogicko-psychologickou poradnu. Po úvodním vyšetření byl stanoven závěr: Susp. ADHD – porucha koncentrace pozornosti a hyperaktivita, nerovnoměrnost ve vývoji, pomaleji se rozvíjející zraková percepce, přetrvávající vadná výslovnost. Doporučena byla návštěva dětské psychiatrie k potvrzení diagnózy. David tedy začal pravidelně docházet dvakrát ročně ambulantně na dětskou psychiatrii.

Ve 2. třídě byl David hodnocen třídní učitelkou velmi kladně. Dobře se učil, byl výtvarně nadaný a manuálně zručný. Chování bylo popisováno jako slušné, autoritu respektující. Přetrvávala určitá zbrkllost a obtíže ve vyrovnávání se s neúspěchem. Konflikty mimo vyučování se minimalizovaly.

Před nástupem do 3. třídy prodělal David ke konci letních prázdnin zánět mozkových blan. Etiologie onemocnění nebyla zjištěna. David byl 10 dní hospitalizován v nemocnici s následnou 14denní domácí rekonvalescencí. Do školy nastoupil v říjnu. Jednalo se o přestup do školy se sportovním zaměřením v jiném městě než bylo Davidovo bydliště. Adaptace na nové prostředí byla obtížná. Poprvé se ocitl ve velkém kolektivu. Náročné byly pro Davida i každodenní tréninky, které vyžadovaly brzké vstávání a rostoucí rivalita mezi spolužáky. David si ve škole stěžoval na vysokou hlučnost, začal trpět migrenózními stavy. Na základě doporučení školského poradenského zařízení měl David přidělenou asistentku pedagoga. Hodinovou dotaci si rodiče nepamatují. David nebyl spokojený, stěžoval si, že nemá ani chvíli jen sám pro sebe a že s ním paní asistentka jedná jako s „blbečkem“. To vše zvyšovalo u Davida tenzi. Ve druhé polovině 3. třídy se u Davida stupňovala agrese a začaly se objevovat záklony hlavy. Na dětské psychiatrii bylo doporučeno zkusit medikaci na zklidnění. David začal užívat lék Strattera. Postupem času došlo ke zklidnění, ale objevily se nežádoucí účinky léků. David trpěl migrénami a byl velmi spavý. Během následujícího roku začal výrazně hubnout a celkově se ztrácel před očima. Na žádost matky byla medikace vysazena a po neurologickém vyšetření bylo Davidovi zakázáno hraní hokeje z důvodu přetěžování. Vzhledem k projevům, které se matce nezdály jako projevy ADHD, změnila rodina dětského psychiatra. V 10 letech byla po vyšetření klinickým psychologem a po přezkumu dětským psychiatrem změněna Davidova diagnóza na Aspergerův syndrom. David byl převeden do dispenzarizace Speciálně pedagogického centra. Vzhledem k tomu, že David dále nemohl hrát hokej, adaptace v kolektivu nebyla dobrá a nebyl brán zřetel na Davidovu odlišnost a jeho potřeby, nechtěl ve škole se sportovním zaměřením setrvat. Po komunikaci s výchovnou poradkyní se rodiče dozvěděli, že výchovná poradkyně v té době nepracovala s doporučením

pedagogicko-psychologické poradny (SPC), protože by dle jejich slov nedělala nic jiného, než četla samé papíry. Toto byl pro rodiče impulz změnit školu. Následně s Davidem řešili, zda se chce vrátit do původní školy, ale po zvážení všech alternativ, zvolili novou školu, kde mohl David dle svých slov začít nanovo.

Druhý stupeň absolvoval David na základní škole mimo bydliště. Škola byla tvořena pouze jednou třídou od každého stupně, byl tam tedy oproti škole předchozí výrazně menší celkový počet žáků. Ve třídě bylo žáků 20. V této škole byla Davidova adaptace lepší. V kolektivu převažovala děvčata a z počátku nebyl problém ani mezi chlapci. David neměl rád soupeření a to ani v hodinách tělesné výchovy. Po ukončení hraní hokeje si z něj chlapci dělali občas legraci, protože Davidova váha začala bez pravidelného pohybu stoupat. David se začal jakémukoliv pohybu cíleně vyhýbat a konflikty mezi chlapci začaly narůstat a David byl čím dál více uzavřenější a pesimisticky laděný. Rodina v rámci zjednodušení Davidovy adaptace spolupracovala s třídní učitelkou, s výchovnou poradkyní a s metodikem prevence. Doporučení z SPC byla ve výuce respektována jen z části, neboť se učitelé domnívali, že David je schopen zvládnout učivo standardně bez uzpůsobení podmínek tak, jako jeho spolužáci. Individuální vzdělávací plán byl vypracován, ale při zpětné kontrole výstupů matkou bylo zjištěno, že rozsah diktátů nebyl krácen, nebylo využíváno doplňování gramatických jevů do předtisknutých testů a David byl nucen předčítat text před třídou, i když mu slovní projev na veřejnosti činil potíže. Tématem schůzek bylo spíše Davidovo chování.

Ve výuce přetrvávaly dysortografické a dysgrafické obtíže. Prodlouženou časovou dotaci při psaní testů by David rovněž využíval, ale tuto možnost ze strany pedagogů nedostával. Z pohledu Davida se tato nespravedlnost projevovala v jeho vztahu k učitelům. Cítil se nevyslyšený a jeho vztah k nim byl touto skutečností negativně ovlivněn. Vzhledem k diagnóze byl vyřazen ze třídních výletů. Rodičům bylo ze strany školy doporučeno, aby se společných akcí neúčastnil z důvodu prevence možných nedorozumění či konfliktů. Davidovi bylo vyloučení z kolektivu z počátku líto, ale později toto rozhodnutí kvitoval a sám se výletů účastnit nechtěl. Tím byly ovlivněny jeho vrstevnické vztahy. David se cítil vyloučený z kolektivu a chlapci si jej kvůli zvláštnostem v chování dobírali. To, že nechápal některé ze sociálních situací, dvojsmysly a žerty, které nebyly cíleny přímo na jeho osobu, jej postupně od třídního kolektivu plně izolovaly. Davidovy reakce byly v některých případech neadekvátní, často doprovázeny vulgární mlouvou. Pokud se ve třídě řešil jakýkoliv problém, využili spolužáci Davidovu odlišnost pro svalení viny právě na něj.

V pololetí 7. třídy dostal David sníženou známku z chování na stupeň dva za vulgární proslov směrem k vyučující. Dle Davida šlo o situaci, se kterou neměl žádné dočinení a paní učitelka mu nedala prostor k vyjádření se. David tu potřebu měl a bez vyzvání se snažil obhájit. Vyučující mu řekla, že jeho názor slyšet nechce, načež se David dostal do afektu a zareagoval vulgárně. Po odeznění afektu měl potřebu vyučující svůj postoj vysvětlit, ale bez možnosti nápravy situace. V této době nevyhledával navazování nových kontaktů, sám označil tuto dobu jen jako nutnou přežit. Dobrý vztah měl podle informací od rodičů s učitelem tělocviku, který byl zároveň zapáleným pěstitel a společně se starali o školní zahrádku. Vyměňovali si tipy k pěstování různých plodin. Bohužel zmiňovaný učitel na škole učil jen po docházku Davida do 7. třídy a ani on Davida k pravidelnému pohybu nenamotivoval. Ve volném čase David navštěvoval výtvarný obor základní umělecké školy, angličtinu s rodilým mluvčím a také se věnoval strategickým hrám na PC. Hraní her byl pro Davida zpočátku únik z reality, později místem navazování nových kontaktů.

Vzhledem k výtvarným a přírodovědným zájmům bylo pro Davida obtížné rozhodnout se jakou cestou se vydat v dalším vzdělávání. Zvažoval možnost gymnázia nebo umělecké školy. Po domluvě s výchovnou poradkyní absolvoval David v 8. třídě testování preferencí v rámci kariérového poradenství v poradenském pracovišti při úřadu práce. Výsledky se přikláněly k uměleckému zaměření. Rozhodnutí nechali rodiče plně na Davidovi. Ze strany rodičů byla zahájena komunikace s vybranou školou. Zajímalo je, zda má škola s inkluzí zkušenost. Domluvila se společná schůzka Davida, rodičů, zástupkyně školy a několika odborných pedagogů. David měl možnost nahlédnout do prostor školy a seznámit se nejen s prostředím, ale přímo i s pedagogy. Tím, jak se David hůře adaptuje na změny, došlo k reakci, kterou rodiče předpokládali. David nezvládl kompenzovat tolik nových vjemů a emoce ho přemohly. Dostal možnost uklidnit se v klidném prostředí, viděl vlídný přístup všech zúčastněných a následně se mohlo pokračovat ve schůzce, při které byl popsán i průběh přijímacího řízení. Davidovi se prostředí velmi líbilo a tak zvolil jako první volbu školu s uměleckým zaměřením s tím, že si přírodovědné zaměření bude saturovat formou koníčku ve volném čase. Před Davidem se objevila první výzva – připravit se na talentové zkoušky. David docházel ve dvouletých intervalech do speciálně pedagogického centra a v rámci přijímacího řízení měl uzpůsobené podmínky. Jednalo se o 25 % navýšení časového limitu.

K přípravě přistupoval David zodpovědně. Jednou týdně navštěvoval v odpoledních hodinách tříhodinový přípravný kurz výtvarných technik pod vedením lektorky, kterou znal již od prvního stupně základní školy. Soustředil se na přípravu tak, že o jiné škole ani neuvažoval.

Rodiče jej nechtěli stresovat a domluvili se, že další varianty škol budou řešit až v případě, že by David talentové zkoušky v lednu neudělal úspěšně. Začátkem měsíce ledna se konaly v rámci přijímacího řízení talentové zkoušky. David vstoupil do již známého prostředí a soustředil se na svůj výkon tak, že i nervozita šla stranou. V českém jazyce se psal motivační dopis. O něm David nevěděl, dle svých slov se tiše rozbrečel a přemýšlel, jak to uchopit. Nakonec si řekl, že napíše svůj příběh o tom, jak svět vnímá rozdílně, jak se liší v zájmech od svých vrstevníků a co zažil, když šel raději na výstavu než hrát fotbal se spolužáky. Dokonce si při psaní řekl o navýšení času, který měl přiznaný. Škola toto opomněla, ale David se nebál tuto skutečnost připomenout. Talentové zkoušky David úspěšně absolvoval.

Chlapec dokončil povinnou školní docházku s podpůrným opatřením 3. stupně, dopomoc asistenta pedagoga téměř nevyužíval. V případě doplňujících otázek k učivu, či zadanému úkolu komunikoval sám přímo s vyučujícím daného předmětu. Školní prospěch na konci základního vzdělávání se skládal z jedniček, dvojky z matematiky a trojky z českého jazyka. Chování bylo vyhodnoceno jako výborné.

5 Metody a techniky

5.1 Pozorování

Pozorování probíhalo v neformálním prostředí od poloviny 9. ročníku základní školy po ukončení 1. ročníku střední školy v nepravidelných intervalech. Pro Davida se jednalo o známé prostředí v rámci rodiny. David o cíleném pozorování nevěděl, choval se tedy velmi přirozeně a reakce v určitých situacích byly velmi autentické. V ojedinělých případech, kdy byl otázkami zaskočen, požadoval vysvětlení, proč by měl odpovídat. Pro zachování co neobjektivnějšího posouzení bylo Davidovi sděleno, že se jedná o ověřování teoretických poznatků studia autorky v praxi.

5.2 Zhodnocení pozorování

David se na první pohled jeví jako vyspělý chlapec. V 15 letech, kdy začalo cílené pozorování, převažují projevy spíše adolescentního chování. Při navázání hovoru reaguje adekvátně, v mimice se snaží o neutrální výraz. V posturologii převažuje strnulé držení těla, je cítit tenze. V hovoru je zdvořilý, komunikace má formální charakter. Slovní zásoba je velmi bohatá, při zaujetí tématem dochází k uvolnění postoje, mimika má přirozený vzhled. V případě, že chlapce téma hovoru zaujme, přebírá iniciativu a jeho vědomosti jsou až encyklopedické. Je cítit snaha o sdělení co nejvíce informací k danému tématu, projev je ale egocentrický. Pokud téma chlapce příliš nezajímá, má tendenci hovor co nejvíce zkrátit a s omluvou odchází do svého pokoje. Navazování hovoru je obtížné v případě, je-li zaujat nějakou činností. Hůře se odpoutává od předmětu svého zájmu, v tento moment dochází ke ztrátě pojmu času. Naopak v případě, že chlapec potřebuje nějakou informaci sdělit, je ve svém chování velmi urputný. Reakce nejsou přiměřené věku, objevuje se zvýšená egocentričnost. V tuto chvíli převažuje jednání, které odpovídá pubescentnímu věku. Požadavky směrem k chlapci musí být sdělovány stručně, opakovaně, často s doplňujícím vysvětlením a až po získání plné pozornosti chlapce. V případě, že chlapec vnímá cokoliv jako nespravedlnost, je rozhořčen. Je vidět snaha o pochopení situace, ale vnímání často přetrvává černobílé. David vyžaduje respektující přístup, obtížně snáší změny v navyklém řádu a ojediněle se stále objevuje nerespektování autority dospělého člověka. Během pozorování bylo obtížným obdobím pro sběr informací období během docházky do 9. třídy ZŠ, a to od poloviny dubna do začátku července. Vzhledem k vypjaté situaci ve škole a nepříjemným událostem v rodině Davida, se u chlapce objevilo suicidní smýšlení. Pozorování v tomto období bylo omezeno na minimum. Setkání

se uskutečňovala podle Davidova momentálního ladění. Četnost setkání vzrostla opět o letních prázdninách a plynule pokračovala až do závěru pozorování, které bylo stanoveno do ukončení 1. ročníku SŠ.

5.3 Nedokončené věty

Metoda sběru nedokončených vět proběhla v druhém pololetí docházky do 9. třídy základní školy. Chlapec byl seznámen s metodou v březnu a požádán o spolupráci. Zpočátku se mu moc nechtělo, ale po opakovaných prosbách žádosti vyhověl začátkem měsíce dubna. Chlapci bylo na vytištěném papíru předloženo 11 nedokončených vět. Cílem bylo získat pohled Davida na vlastní prožívání, poznat jeho současné emocionální rozpoložení a dozvědět se, jaká má David očekávání a přání.

5.4 Zhodnocení nedokončených vět

Přepis Davidových nedokončených vět:

Přeji si „*být v klidu a napokoji*“.

Bojím se, že „*sem v tom sám*“.

Rozhodl jsem se „*odpočinout si*“.

Nepřeji si „*šikanu*“.

Mým cílem je „*aby mě brali normálně*“.

Rád bych „*byl sám*“.

Snažím se „*něčeho dosáhnout*“.

Doufám „*že budu normální*“.

Chci „*aby se ke mně chovali normálně*“.

Mám v úmyslu „*nic mě nenapadá*“.

Toužím po „*respektu*“.

Davidovi trvalo splnit zadání přibližně 20 minut. Po vyplnění byly s Davidem jednotlivé odpovědi rozebírány, aby došlo k pochopení ve správném kontextu. Většina odpovědí se týkala školy. První otázka se týkala toho, co by si David přál. David sdělil, že se mu ve škole chlapci

smějí, že je malý. Odpověď na otázku čeho se bojí, byla překvapivá. Hovořil o pocitech. Nemluvil zcela konkrétně, neboť své pocity neuměl popsat, ale trápí ho, že není jako ostatní. Toto téma koresponduje i s odpověďmi na otázky: Rád bych... a Doufám..., ve kterých popisuje svůj boj s jinakostí. Vnímá, že jej třída vyřadila z kolektivu, svalují na něj vinu za věci, které neudělal a učitelé mu nevěří. Necítí se ve třídě dobře, přesto jim chce ukázat, co v něm je, i když se v této oblasti stále sám hledá. Chtěl by, aby viděli na jeho osobě i pozitivní věci a neupozorňovali jen na to negativní. Celkově se David trápí a hledá odpovědi na otázky, proč se toto vše děje právě jemu.

5.5 Koláč radostí a starostí

Koláč radostí a starostí vyplňoval David během druhého pololetí docházky do 9. třídy základní školy.



Zvířata

Nová škola

Příroda



Táta

Škola

Kolektiv

„V kole radostí mám zvířata. Myslím tím celkově zvířata, která máme doma. Se zvířaty si rozumím, nemusím na ně mluvit a oni vědí, jestli na ně mám náladu nebo ne. Kočka se ke mně chodí mazlit každý večer. Naráží mi do ruky, když něco dělám a tak vím, že chce drbat. Dále jsou to terarijní zvířata. Moje ještěrky mám moc rád. Snažím se jim dopřát podmínky v teráriu jako kdyby byly ve volné přírodě. Bavi mě jim inovovat interiéry terárií. Sleduji zahraniční videa a inspiroji se různými chovateli. Občas s některými chovateli prohodím pár slov i na terarijních burzách, kam chodím každý měsíc. Mám svého dodavatele krmného hmyzu, od jiného nekupuji. Dále tam mám novou školu. Jsem rád, že jsem se tam dostal. Těším se, ale mám i strach, abych zapadnul. Potom jsem ještě napsal přírodu. To myslím komplexně – pěstování, zahradničení a taky procházky v přírodě, kdy můžu něco třeba skicovat“.

„U starostí jsem napsal školu. Nevím, jak to popsat, ale necítím se tam dobře. Všichni proti mně něco mají. Připadá mi, že tam nepatřím a taky mi to dávají najevo. Chtěl bych, aby mě brali jako sobě rovného, ale to už nejde. Když kluci udělají průšvih tak řeknou, že za to můžu já a učitelé jim věří. Vůbec se mě neptají na názor a berou to jako hotovou věc. Už se nesnažím ani nic vysvětlovat, prostě to nemá cenu. Proto jsem tam napsal i kolektiv. Je to hodně propojený s tou školou. Nestojím o ponižování, ať si mě nevšímaj. Potom tam mám tátu. Nevím, jak to mám vysvětlit. Furt mi nadává, denně. Je sprostý a pořád se mě ptá, jestli jsem normální. Dělá mi naschvály a potom se mnou nemluví. Sleduje každý můj krok, všechno co udělám je podle něj špatně, se vším je nespokojený. Neumím to popsat, myslím si, že mě nemá rád. Nedá se s ním mluvit v klidu, nemá to cenu“.

5.6 Zhodnocení koláče radostí a starostí

Davidovi zabralo plnění úkolu společně se slovním popisem přibližně 20 minut. Po vysvětlení zadání měl jen jeden dotaz, a to, zda může úkol splnit ve svém pokoji. Oba koláče rozdělil na stejný počet dílů. Kolo radosti popsal tak, že 40% by dal zvířatům, 40% přírodě a zbylých 20% nové škole. Slovní popis byl velmi obsáhlý, zvláště u položek týkajících se zvířat a přírody. Když mluvil o zvířatech, měl tendenci odbíhat od tématu. V tomto případě bylo Davidovi vyhověno. Chlapec byl spokojený, že se o informace k jeho zálibě může podělit. Když se vyjadřoval ke koláči starostí, bylo vidět, že je v napětí a cítí se nekomfortně. Vyprávění bylo velmi živé a bylo znát, že je toto téma pro Davida velmi citlivé. Při popisu vztahu s otcem byla atmosféra rozhovoru velmi napjatá. David často opakoval, že to nemá cenu, že už to lepší nebude. Zmínil informaci, že když je otec doma, zůstává raději ve svém pokoji, aby na něm „fotr“ neviděl zase jenom chyby. Následně se omlouval, že je našťvaný, ale že ho mrzí, že s tím nic neudělá. Stále si pokládal otázku: „Proč se táta tak chová?“. V procentuálním poměru by díly odpovídaly přibližně dělení: škola 40%, kolektiv 20% a táta 40%.

6 Navrhovaná doporučení

6.1 Navrhovaná doporučení pro Davida

Rozvíjet sociální a komunikační dovednosti. Vzhledem ke vstupu do nového prostředí střední školy zkoušet navazovat kontakty ve skupině vrstevníků. Jelikož se bude jednat o spolužáky se stejným motivem výběru školy, je doporučeno účastnit se společných aktivit, rozhovorů na společné téma. Pro zmírnění možného nepochopení v určitých sociálních interakcích zvážit možnost seznámit spolužáky se svojí diagnózou. V rámci adaptace na nové prostředí se seznámit se všemi pedagogy a prostory školy a v případě smyslového přetížení odejít na bezpečné místo – po domluvě s pedagogem a tím předcházet negativním dopadům stresu jako jsou migrény a zvracení. V případě silného rozrušení se s odstupem pokusit konkretizovat spouštěcí mechanismus vedoucí k vyvolání nežádoucí reakce. Po proběhlé problémové situaci zkusit provést analýzu vlastní reakce. Pracovat s emocemi, pro adekvátní zvládnutí stresové situace využívat metodu semaforu a pracovat s vlastním dechem. Vyzkoušet trénink všímavosti – mindfulness. V rámci přípravy na výuku si udělat přehledný rozvrh hodin, zavést diář pro záznam důležitých termínů pro domácí úkoly, zkoušení, písemné testy, školní akce a další. V rámci přesunu do školy mít přehled o možných alternativních způsobech dopravy do školy (autobus x vlak) – předcházet tak nepředvídatelným změnám ve výluce spojů. Stanovit si a dodržovat denní režim – zabezpečení dostatku času pro spánek, odpočinek, pohybové aktivity a již stávající zájmy.

6.2 Navrhovaná doporučení pro rodiče

Být tolerantní k delší fázi adaptace přechodu ze základního ke střednímu vzdělávání. Zajistit bezpečné domácí prostředí. Akceptovat možnou vyšší dráždivost nebo jiné neadekvátní emoční projevy týkající se Davidovy adaptace na velké množství nových skutečností. Umožnit Davidovi ventilovat emoce. Komunikovat s Davidem o dění ve škole i mimo ni. Podporovat ho v samostatnosti a při organizaci času. Minimalizovat stres v domácím prostředí. Aktivně spolupracovat s Davidem a se školou na jeho dobré adaptaci v nových školních podmínkách. Vzhledem k předcházejícím skutečnostem zvážit možnost rodinné terapie.

6.3 Navrhovaná doporučení pro školu

Komplexně akceptovat delší adaptační fázi na nové prostředí. Být Davidovi oporou při seznamování se s novým prostředím. Být trpěliví a zodpovídat Davidovi možné dotazy týkající se adaptace přiměřeným způsobem, aniž by v chlapci vyvolali pocit, že je jeho dotazy obtěžují. Podporovat Davida v komunikaci a případné problémy řešit po odeznění afektu mimo třídu. Respektovat možné obtíže plynoucí z možného menšího porozumění sociálním situacím. Upozorňovat Davida s předstihem na plánované změny a pomoci mu orientovat se v situacích, které se vyskytnou při nečekaných změnách. Pokusit se o předvídatelnost situací. Respektovat možné projevy smyslového přetížení a umožnit Davidovi pobýt na bezpečném místě při projevech přetížení. Dotazovat se aktivně Davida na jeho prožívání v rámci adaptace, případně nabídnout prostor k rozhovoru o problémových místech. Podporovat Davida v zapojení se do kolektivních činností. Komunikovat a spolupracovat s rodiči za účelem co nejlepší adaptace Davida v novém prostředí. V případě potřeby kontaktovat speciálně pedagogické centrum, ve kterém je David veden.

7 Zhodnocení navrhovaných opatření po 1. ročníku středního vzdělávání

Nástup do prvního ročníku ke střednímu vzdělávání kladl na Davida velké nároky. Změna se týkala nejen trasy dojíždění, časového harmonogramu výuky, organizace výuky, nového třídního kolektivu, nového pedagogického sboru, ale také nových komunikačních kanálů a komunikace ve škole samotné. Na studenty bylo apelováno, aby za sebe převzali zodpovědnost a učili se samostatnosti. Pro Davida to nebyl lehký úkol. Byl zvyklý na jasnou strukturu každého dne a v nové škole se musel učit přizpůsobovat měnícím se podmínkám. Informace získávali studenti přes program Teams. David si musel zvyknout kontrolovat Teamsy i vícekrát za den. Nejednou se dle svých slov dostal do problémů, když si nějaké informace nevšiml. Odrazilo se to následně i na známkách v pololetí, kdy cílem ze strany učitelů bylo, aby si studenti hlídali termíny pro odevzdávání prací. Davida vzhledem k přetížení často v prvním pololetí trápily migrény. Na druhou stranu mohl David začít projevovat svou kreativní stránku. V odborných předmětech je toto kvitováno a Davidovi se pomalu začalo vracet sebevědomí. Jeden z pedagogů využíval Davida i do zapojení při pomoci slabším studentům v rámci výuky. David tak začal pomalu navazovat sociální kontakt se spolužáky. To, že je svým způsobem jiný se moc neřešilo, neboť co umělec to individualita. V určitém směru ale vyčníval, stále přetrvával problém s respektováním autorit. Vygradovalo to konfliktem s odbornou učitelkou, která po dopsání testu začala číst právě Davidův test nahlas před třídou. David se podle sebe z počátku držel, ale uniklo mu několik vulgárních výrazů a díky tomu byly do školy pozváni rodiče. Při komunikaci se školou se zjistilo, že se ztratilo Doporučení z SPC a pedagogové tak nebyli dosud informováni o Davidově diagnóze. Spousta nedorozumění tak dostávala smysl. Někteří učitelé si uvědomili, že David zcela nerozumí dvojsmyslům a vtipné narážky chápe doslovně, proto jde často do opozice. Bolesti hlavy se rovněž zmírnily, neboť David dostal možnost opouštět učebnu v případě, že vyhodnotí, že je přetížen. Třídní učitelka, která byla na škole zároveň výchovnou poradkyní, po rozhovoru s matkou doporučila Davidovi, aby zvážil, že by spolu našli způsob, jak spolužáky informovat o jeho specifických. Nakonec se po domluvě přistoupilo k puštění videa o problematice poruch autistického spektra v rámci třídnické hodiny a David na závěr řekl, že lehkou formu této poruchy má také, a proto některé jeho reakce mohou spolužákům připadat zvláštní. Tím David kapitolu Coming outu uzavřel a nechtěl se k ní již vracet. Jak sám udává, je to pro něj stále těžké a nerad o tom mluví, neboť se na základní škole setkal se šikanou, protože byl jiný. Je raději, když to nikdo další neví. Sám v sobě toto téma ještě zpracovává. Ke zklidnění využívá meditaci, a některé z dalších technik

obsažených v knize Mindfulness pro děti a dospívající, kterou mu pořídila matka na konci 9. třídy v období, kdy s nikým nechtěl komunikovat a byl uzavřený do sebe. Jak sám přiznává, do knihy se podíval až během prvního ročníku na střední škole. Po dotazu, které metody vyzkoušel, odpověděl, že několik jich bylo, ale konkrétní být nechce. V rámci školních akcí se od začátku školního roku účastní nejen jednodenních výletů v rámci České republiky, ale i pobytových zájezdů v zahraničí. Problémy mu stále činí prostory s větší kumulací lidí, v těchto situacích se cítí velice nepříjemně. Ke konci prvního ročníku navázal přátelství s několika spolužáky, se kterými začal chodit do posilovny. Do té doby byl spíše samotář a společné aktivity nevyhledával.

Nelze jednoznačně říci, zda se David řídil danými doporučeními, či přišla změna postupně v myšlení vzhledem k vývoji, či díky změně prostředí. Určitá doporučení dostal, ale do jaké míry je využil nelze objektivně posoudit.

Jedním z doporučení směrem k rodině bylo vytvořit bezpečné prostředí pro Davida. Místo, kde by mohl sdílet, ventilovat emoce a nebát se říci si o pomoc. Přejdem do středního vzdělávání byla v Davida ze strany rodičů vložena důvěra v jeho schopnosti a možnost svobodně se rozhodovat. Matka se svěřila, že je těžké sledovat, jak dítě, za které bylo potřeba spoustu věcí řešit dospívá a je schopno si většinu věcí vykomunikovat samo. Matka Davida je na něj v tomto směru velmi pyšná a dále jej podporuje. Z otce se stal spíše pasivní pozorovatel. David je uvolněný pouze v případě, když je otec mimo domov. Ve dnech, kdy je otec doma, se David snaží kontakt s otcem minimalizovat.

Doporučení pro školu byla předávána ústně rodiči přes komunikaci s třídní učitelkou a formou Doporučení z SPC, kde měl hoch 2. stupeň podpůrných opatření. Je smutné zjistit, že škola, která má mezi svými studenty žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nereflektuje Doporučení ze Speciálně pedagogického centra. Kde vznikla chyba, zůstane otázkou. Od matky je k dispozici záznam emailové komunikace s novou třídní učitelkou Davida, kterou má David v 2. ročníku, že koncem druhého pololetí 1. ročníku bylo doporučení ze školského poradenského zařízení školou dohledáno a pedagogové byli se situací seznámeni.

V současné době navštěvuje David druhý ročník střední školy. Vzhledem k přetrvávajícím dysgrafickým a dysortografickým obtížím zapisuje David poznatky z hodin do tabletu. Tato forma mu vyhovuje, protože se zápisky dají následně upravit a vytisknout. Na systém učiva se David adaptoval velmi dobře, je silně motivován k dalšímu studiu. V uměleckých předmětech na sebe klade vysoké nároky, je perfekcionista. V případě, že se svou prací není

spokojen, dostává se do tenze. Přetrvává strach ze selhání. V kolektivu našel své místo a dle jeho slov vychází dobře se všemi. V kolektivu se cítí normálně i při mimoškolních aktivitách. Několikrát v týdnu chodí se spolužáky do posilovny, ale přiznává, že velmi rád tráví čas sám se svými zvířaty.

Závěr

Cílem práce bylo zmapování chování a prožívání jedince s Aspergerovým syndromem v období přechodu ze základního do středního vzdělávání. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

V první části práce je popisován Aspergerův syndrom na základě teoretických poznatků. Dále je definován v systému poruch autistického spektra. Součástí teoretické části práce je přiblížení symptomů této poruchy, možnosti diagnostiky a popis systému vzdělávání osob na spektru v České republice. Rovněž je věnován prostor na porovnání období puberty a dospívání u intaktních jedinců s jedinci s Aspergerovým syndromem. Jsou uvedeny skutečnosti a faktory mající vliv na rozhodování dospívajících při volbě budoucí profese.

V praktické části práce je předložena kazuistika 15letého chlapce Davida s Aspergerovým syndromem, který je v posledním ročníku základní školy a čeká jej přechod do středního vzdělávání. Snahou je co nejvíce přiblížit osobnost Davida včetně jeho vývoje od narození po současnost, jeho rodinné zázemí a školní prostředí, ve kterém se David pohybuje. David byl dlouhodobě pozorován v rodinném prostředí, byly s ním a jeho rodinnými příslušníky vedeny mnohé rozhovory a zároveň byla provedla analýza metod Nedokončených vět a Koláče radostí a starostí, které David vyplnil na konci 9. třídy základní školy.

Na základě zjištěných poznatků byly učiněny návrhy doporučení pro Davida, rodinu a školu, které by mohly přispět k co nejjednodušší adaptaci Davida na změnu prostředí a podmínek souvisejících s přechodem ze základního do středního vzdělávání. Ve sledování chlapce se následně pokračovalo až do konce 1. ročníku středoškolského studia, aby se mohlo posoudit využití navrhovaných doporučení a zjistit, zda byla tato doporučení pro Davida přínosem. Výsledky zjištění jsou uvedeny v samostatné kapitole Zhodnocení navrhovaných opatření po ukončení 1. ročníku středního vzdělávání.

Pozorování probíhala většinu času v klidné atmosféře, s výjimkou napjatých okamžiků během hádek mezi Davidem a otcem. Cílené otázky byly součástí běžných rozhovorů. Metody Nedokončených vět a Koláč radostí a starostí David vyplnil, aniž by věděl, že budou jeho odpovědi dále zpracovávány. Podařilo se tak dosáhnout výsledků, které nebyly ovlivněny strachem z odhalení. Spolupráce s Davidem i dalšími členy rodiny je hodnocena jako bezproblémová.

Adaptace chlapce v období přechodu ze základního do středního vzdělávání byla úspěšná. Na základě dlouhodobého pozorování v kombinaci se zvolenými metodami je možné konstatovat, že období plné změn v rámci přechodu ze základní školy na školu střední je pro jedince s Aspergerovým syndromem velmi náročné. Velkou roli hraje v tomto životním mezníku rodinné zázemí těchto jedinců. Adaptace na nové školní prostředí stojí dospívající mnoho sil. U sledovaného chlapce se potvrdilo, že jeho reakce byly v mnohých chvílích vystupňovány, neboť pro něj bylo rodinné prostředí v době ukončení základního vzdělávání plné stresu a ne zcela bezpečné. Za další důležitou věc hrající v tuto chvíli nezaměnitelnou roli je komunikace školy s rodinou dítěte s Aspergerovým syndromem a rovněž s jedincem samotným. Potvrzuje se, že každý jedinec s Aspergerovým syndromem vyžaduje individuální přístup všech zúčastněných stran.

Seznam použité literatury

ADAMUS, Petr, 2016. *Strategie uplatňované v edukaci žáků s poruchami autistického spektra*. Ostrava: Montanex. ISBN 978-80-7225-436-1.

ATTWOOD, Tony, 2012. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Vyd. 2. Přeložila Dagmar BREJLOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0193-9.

BITTMANNOVÁ, Lenka, BITTMANN, Julius, 2016. *Prevence a účinné řešení šikany: u žáků a studentů s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-15-2.

BOGDASHINA, Olga, 2017. *Specifika smyslového vnímání u autismu a Aspergerova syndromu*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-06-0.

ČADILOVÁ, Věra, ŽAMPACHOVÁ, Zuzana, 2016. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: pro žáky s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-39-8.

FARKOVÁ, Marie, 2008. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-64-8.

GESUNDHEIT.GV.AT. *Aspergerův syndrom: diagnostika a léčba* [online]. 2022. [cit. 2022-05-29]. Dostupné na Internetu: <<https://www.nzip.cz/clanek/680-aspergeruv-syndrom-diagnoza-a-lecba>>.

KERN, Hans, MEHL, Christine, NOLZ, Hellfried, PETER, Martin, WINTERSPERGER, Regina, 2015. *Přehled psychologie*. Vydání páté. Přeložila Magdalena VALÁŠKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0871-6.

LOŠŤÁKOVÁ, Olga, LOJA, Radka, 2017. *Jak získat úspěch, klid a vyrovnanost v hektické současnosti: praktické tipy a triky jak ovládnout svou mysl*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5857-2.

MCHENRY, Irene, MOOG, Carol, 2019. *Aktivita pro starší děti s PAS: jak budovat sebevědomí, vnitřní klid a vztahy*. Přeložila Eva KLIMENTOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1533-2.

PEŠEK, Roman, 2017. *Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem: nebojujte s těmito dětmi, učte se s nimi "tančit"*. 2. vydání. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-65-7.

PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA. In *Národní zdravotnický informační portál* [online]. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR a Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2024. [cit. 2024-07-01]. Dostupné na Internetu: <<https://www.nzip.cz/kategorie/92-poruchy-autistickeho-spektra>>.

PRIZANT, Barry M., FIELDS-MEYER, Thomas, 2020. *Jedineční lidé: jiný pohled na autismus*. Přeložil Tomáš HAKR. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-3253-3.

ŠPORCLOVÁ, Veronika, 2018. *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-98-5.

THOROVÁ, Kateřina, 2016. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.

THOROVÁ, Kateřina, *Porucha autistického spektra dle mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 11)*[online]. 2021. [cit. 2022-05-29]. Dostupné na Internetu: <<https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/porucha-autistickeho-spektra-dle-mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>>.

VITÁSKOVÁ, Kateřina, KYTNAROVÁ, Lucie, 2017. *Pragmatická jazyková rovina u osob s poruchami autistického spektra: (hodnocení pragmatické jazykové roviny u osob s poruchami autistického spektra z pohledu logopeda)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5214-2.

VOSMIK, Miroslav, 2018. *Inkluze a kariérové poradenství*. Praha: Nakladatelství Josef Raabe. ISBN 978-80-7496-357-5.