

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Jana Kuřátková

**Aspekty inkluzivního vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra při
běžné ZŠ**

Olomouc 2020

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

Prohlášení

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

V Měříně, duben 2020

.....
Jana Kuřátková

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Jana Kuřátková
Katedra:	Speciálněpedagoických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Petra Jurkovičová, Ph.D
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Aspekty inkluzivního vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra při běžné ZŠ
Název v angličtině:	Aspects of inclusive education of child with autism spectrum disorder in an ordinary primary school
Anotace práce:	<p>Diplomová práce „Aspekty inkluzivního vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra při běžné ZŠ“ v teoretické části poukazuje na uchopení inkluzivního vzdělávání v legislativě a popisu jednotlivých poruch autistického spektra. Blíže popisuje jednotlivé oblasti autistické triády a seznamuje se všemi účastníky inkluzivního procesu.</p> <p>Praktická část se zaměřuje na proces vzdělávání jedince s poruchou autistického spektra při běžné základní škole. Popsány jsou zde důležité aspekty, které vedou k naplnění vzdělávacího procesu.</p>
Klíčová slova:	asistent pedagoga, inkluze, komunikace, porucha autistického spektra, sociální chování, speciální vzdělávací potřeby, spolupráce, vzdělávací proces
Anotace v angličtině:	My diploma thesis „Aspects of inclusive education of child with autism spectrum disorder in an ordinary primary school“ shows inclusive education in our legislation and a

	<p>description of each autism spectrum disorder in my theoretical part. It closely describes a particular area of autistic triad and presents all members of an inclusive process.</p> <p>The practical part focuses on an educational process of an individual with an autistic spektrum disorder in an ordinary primary school. I have described important aspects which lead to fulfil of an educational process.</p>
Klíčová slova v angličtině:	assistant of a teacher, inclusion, communication, autistic spectrum disorder, social behaviour, special educational needs, cooperation, educational process
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 Rozhovor s maminkou žáka</p> <p>Příloha č. 2 Rozhovor s třídní učitelkou</p> <p>Příloha č. 3 Rozhovor s pedagogem žáka</p> <p>Příloha č. 4 Rozhovor s asistentkou pedagoga</p> <p>Příloha č. 5 Skupinový rozhovor s Mikulášovými spolužáky</p> <p>Příloha č. 6 Informovaný souhlas pro rodiče zúčastněných dětí</p>
Rozsah práce:	76 stran
Jazyk práce:	český jazyk

Poděkování

Děkuji Mgr. Petře Jurkovičové, Ph.D. za odborné vedení práce a poskytování cenných rad.

Poděkování patří všem respondentům, kteří poskytli informace k mému pedagogickému výzkumu. Velké poděkování patří také celé mojí rodině, partnerovi a přátelům, kteří mě podporovali po celou dobu mého studia.

Obsah

Úvod	8
I. Teoretická část	9
1 Inkluzivní vzdělávání	9
1.1 Vymezení pojmu inkluze ve vzdělávacím procesu	9
1.2 Inkluzivní proces	9
1.2.1 Pojmy integrace a inkluze	10
1.3 Legislativní opatření	11
1.3.1 Cíle a realizace inkluze	12
1.4 Principy inkluzivního procesu	13
1.4.1 Financování podpory inkluze	15
2 Účastníci inkluzivního procesu	17
2.1 Žák	17
2.2 Učitel	18
2.3 Asistent pedagoga	19
2.3.1 Historie podpůrného opatření asistenta pedagoga	19
2.3.2 Zastoupení asistenta pedagoga v legislativě	20
2.3.3 Osobnostní předpoklady	21
2.4 Spolupráce s rodinou	21
3 Podpůrná opatření	24
3.1 Stupně podpůrných opatření	24
3.2 Individuální vzdělávací plán	25
4 Poruchy autistického spektra	26
4.1 Historický vývoj	26
4.2 Sociální chování	28
4.3 Jazyk a řeč	31
4.3.1 Kognitivní funkce v souvislosti s komunikací	32
4.3.2 Gesta, vokalizace a výrazy obličeje při komunikaci	32
4.3.3 Komunikace s vizuální oporou	33
4.4 Představivost, zájmy a rituály	34
4.5 Jemná a hrubá motorika	36
4.6 Kognitivní schopnosti	37
5 Druhy poruch autistického spektra	39
5.1 Aspergerův syndrom	39
5.2 Dětský autismus	41
5.3 Atypický autismus	42
5.4 Dezintegrační porucha	42
5.5 Rettův syndrom	43
II. Praktická část	46

6 Popis výzkumu	46
6.1 Cíl výzkumného šetření	46
6.2 Charakteristika výzkumného souboru	46
6.3 Metodologie sběru dat	47
6.4 Narativní rozhovor	47
6.5 Skupinový rozhovor	48
6.6 Etické zásady výzkumu	48
6.7 Metoda deníku	49
7 Analýza dat popisujících průběh a podmínky inkluzivního vzdělávání chlapce s PAS	50
Prenatální období a rané dětství	50
Předškolní období	50
Školní období	51
7.1 Analýza a interpretace výzkumných dat	51
7.2 Otevřené kódování	53
7.2.1 Rozhovor s Mikulášovou matkou	54
7.2.2 Rozhovor s třídní učitelkou žáka	56
7.2.3 Rozhovor s pedagogem žáka na zeměpis a přírodopis	59
7.2.4 Rozhovor s paní asistentkou	60
7.2.5 Skupinový rozhovor s Mikulášovými spolužáky	62
8 Závěr výzkumu	65
8.1 Typické a atypické projevy autismu	65
8.2 Aspekty ve vyučovacím procesu	65
8.3 Asistent pedagoga	66
8.4 Spolupráce všech účastníků v inkluzivním procesu	67
Závěr	68
Seznam literatury	69
Seznam elektronických zdrojů	73
Seznam tabulek	74
Seznam užitých zkratk	75
Seznam příloh	76
Přílohy	77

Úvod

Téma diplomové práce je Aspekty inkluzivního vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra při běžné základní škole. Práce se opírá o často zmiňovanou inkluzi, která by měla naplňovat vzdělání každého žáka bez rozdílu, a to v nejbližší základní škole jeho bydliště.

Porucha autistického spektra je známá tím, že každé dítě má své specifické projevy chování a každé se chová a reaguje na podněty jinak. V diplomové práci je na tento fakt poukázáno tím, že zde autorka upozorňuje na některé chlapcovo chování, které se na první pohled nejeví jako autistické. Detailně jsou zmíněny jasné autistické prvky u chlapce, jako je problém s očním kontaktem a problémy v sociálním chování, které jsou v mimořádných případech provázeny neurotickými záchvaty.

Výzkumná část je založena na zkušenostech práce ze strany asistentů pedagoga, pedagogů a doplněna je informacemi a pohledem ze strany rodičů žáka a spolužáků. Autorka v práci blíže specifikuje aspekty, které vedou k naplnění vzdělávacího procesu, a zkoumá pohled od všech účastníků vzdělávacího procesu.

V práci je také popsán vývoj chlapce jak pedagogickými pracovníky, tak i ze strany matky chlapce.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se autorka zabývá obecnými charakteristikami inkluze, druhy poruch autistického spektra a detailně rozebírá jednotlivé oblasti, které bývají u dítěte s touto poruchou nejvíce oslabeny. Praktická část se zaměřuje na motivaci a osvědčené metody a postupy práce s chlapcem a upozorňuje na důležitost informovanosti mezi pedagogickými pracovníky a rodiči. V neposlední řadě je zde kladen důraz na zásadu individuálního přístupu. Poznatky jsou vyvozeny z rozhovorů dotazovaných a již zmiňovaných zkušenostech autorky, které jsou v praktické části samostatně popsány.

I. Teoretická část

1 Inkluzivní vzdělávání

1.1 Vymezení pojmu inkluze ve vzdělávacím procesu

„Inkluze je pojem, který je odvozen z latinského slova inclusion, které znamená zahrnutí, začlenění nebo zapojení.“ (Vomáčková et al., 2015, s. 13) Myšlenka o zavedení inkluze pro spoustu lidí znamenalo vzdělávat všechny jedince, kteří byli postaveni mimo hlavní vzdělávací prostředí. Význam vzdělávání v hlavním vzdělávacím prostředí může být vnímán ve smyslu vzdělávat všechny žáky pohromadě, a to jak žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tak žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb. V současné době inkluzi vnímáme jako zařazení nebo zapojení. Spolupracovat s ostatními, zapojovat se a účastnit se celkového chodu a koloběhu učení, to vše inkluze zahrnuje. Poté můžeme hovořit o inkluzi jako o bráně k postupu účinného vzdělávání žáků, ale to za předpokladu respektování různých dispozic, potřeb a vlastností, studijních výsledků žáka a společnosti, zavrhuje všechny formy diskriminace. (Havel, 2013) Cílem je kvalitní vzdělávání bez rozdílu pro všechny žáky. Podle Havla (2013) můžeme inkluzivní vzdělávání chápat tak, že zahrnuje veškeré děti do klasických škol, a to tak, že jim jsou prostřednictvím učitele, asistenta pedagoga a dalších školních pracovníků za kooperace s konkrétní komunitou tvořeny a umožňovány podmínky, které podporují zvýšení kvality žáka ve směrech psychického zdraví, sociálního a tělesného a dále také duchovního rozvoje. (Havel, 2013)

1.2 Inkluzivní proces

„Inkluze je proces – je tedy nutné na ni pohlížet jako na neustálé hledání dokonalejší reakce na rozmanitost. Jde o to naučit se tolerovat rozdíly a poučit se z nich. Ty se pak budou jevit spíš pozitivně jako stimul povzbuzující učení u dětí i dospělých.“ (Havel, 2013, s.19)

Současném vzdělávání klade velké nároky na osobnostní rozvoj jedince, reaguje na jeho potřeby a zvláštnosti. Svými přístupy a formováním jeho osobnosti se snaží pomoci mu najít cestu v životě a zvládat problémy jak ve vztahu, tak v komunikaci. (Bartoňová, 2013)

Speciální postupy, metody a formy práce, to vše vyžaduje přístup vzdělávání, aby se žáci se speciálními potřebami mohli integrovat. K tomu je třeba využít všechna možná opatření, která pro ně školní pracovníci mohou udělat. Pedagogové mohou vypracovat individuální vzdělávací plán a v samotném vyučovacím procesu zapojit také asistenta pedagoga. (Bartoňová, 2013)

1.2.1 Pojmy integrace a inkluze

Vývoji inkluzivního vzdělávání předcházela integrace. Integrace znamená „znovuvytvoření celku“. Pokud popíšeme pojem ze sociologické stránky, vztahuje se integrace na vznik společenských jednotek a skupin, které tvoří určitý počet lidí, a popisuje především stav, kdy bylo něco nebo někdo integrován. Z psychologické stránky se integrace popisuje jako jednota mezi člověkem a jeho vztahem k okolí. (Speck, 1991, s. 289) Dochází na pozadí historického pohledu na pedagogickou péči o jedince s postižením s tím, že se dají rozlišit dvě cesty k dosažení cíle, a to cesta přímá, která se týká společného života a učení, a nepřímá cesta, kam zahrnujeme speciální podporu. Z pohledu pedagogických pracovníků a rodičů je zřejmé, že společenská integrace mezi žáky s postižením se lépe daří, pokud s jinými žáky přijdou do kontaktu co nejdříve, pak může být integrace cestou i cílem. Při stálém sociálním kontaktu se děti a dospívající s postižením i bez postižení dozívají o rozdílech mezi lidmi ve společnosti a tím se učí produktivně s těmito rozdíly nakládat. Právě ve škole žáci trénují učit se jeden od druhého. Nacházejí se na místě, které jim včas ukáže vyrovnat se s budoucí společenskou realitou, a to za přítomnosti pedagogického vedení. Při společném vyučování v jedné třídě zpravidla nevznikají sociální problémy, ale vznikají teprve, když se realizují speciálně podpůrná opatření mimo učební skupinu. Pokud je skupina oddělena, může se počítat s nebezpečím sociálního vyřazení. Má-li pedagogický pracovník dostatek odpovídajících schopností, lze včas toto nebezpečí odstranit.

Proces integrace a inkluze poukazuje na rovné postavení jedince s postižením, protože ve školním procesu nerozlišujeme pojmy být postižený a stát se postiženým. Nový pohled na pojem „zdraví“ a „postižení“ vychází z *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, postižení a zdraví*, která byla schválena Světovou zdravotnickou organizací – WHO. Ta bere v úvahu sociální aspekty postižení bez toho, abychom na ně pohlíželi jako na medicínskou nebo biologickou poruchu. Zdůrazňuje hlavně faktory životního prostředí, protože těmi je člověk ovlivněn ve svém fungování. Takto nový přístup v klasifikaci WHO vede důrazněji k rozvíjení samostatného života a k společenské integraci osob s postižením. K tomu je třeba se ohlížet na celý kontext individuálního životního prostředí jedinců s postižením. Výsledkem postižení mohou být také externí faktory prostředí, které zahrnují sociální charakteristiky prostředí, klima a také vnitřní osobní faktory zahrnující pohlaví, věk, vzdělávání, sociální prostředí, profesi, vzorce chování a zkušenosti jedince. MKF se soustředí na pět složek mapujících funkční schopnosti, omezení a zdraví člověka. Jedná se o tělesné funkce, tělesné struktury, aktivity a participace, faktory prostředí a facilitující či bariérové prostředí konkrétního klienta. (Bartoňová, 2013)

Pedagogický slovník (Průcha, Mareš, Walterová, 2001, s. 87) definuje integrované vzdělávání jako „*přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol.*“ Tato myšlenka je totožná se švýcarským odborníkem Aloisem Burlim (1997), podle kterého „*je snaha poskytnout v různých formách výchovu i vzdělávání jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami v co nejméně omezujícím prostředí, které optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám.*“ Pedagogická integrace by „*neměla být cílem integračního procesu, ale pouhým prostředkem vedoucím k socializaci jedince.*“ (in Požár, 2003, s. 23) Dle něj je integrace dynamicky se rozvíjející jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití, kooperaci postižených a intaktních účastníků pedagogického procesu. Mnoho odborníků se přiklání k názoru, že integrace umožňuje dětem mnohem lepší adaptaci na běžný život.

„Termínem inkluzivní vzdělávání nazýváme proces zabývající se bariérami stojícími v cestě prezenci, participaci a výkonu všech dětí ve školách v místě jejich bydliště. Tento přístup je mnohem užitečnější než přístup zaměřující se na nedostatky nebo poruchy shledané u jednotlivých dětí. Učitelé se soustřeďují na kladné stránky dětí a na zdroje v jejich kontextu dostupné.“ (Havel, 2013, s. 22)

1.3 Legislativní opatření

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) se v ČR vzdělávají od r. 1989, s významným akcentem od 1. ledna 2005 (školský zákon č. 561/2004 Sb.), ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Žáci se středně těžkým nebo těžkým postižením a žáci s PAS mají právo se vzdělávat ve speciální ZŠ.

V inkluzivním vzdělávání v ČR došlo k radikálnímu posunu vydáním školského zákona č. 561/2004 Sb. ve znění zákona č. 49/2009 Sb. Mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) jsou považováni žáci se zdravotním postižením, které může být tělesné, zrakové, sluchové, mentální, poruchami autistického spektra (PAS), s narušenou komunikační schopností, souběžným postižením více vadami a se specifickými poruchami učení nebo chování. Dále sem patří žáci se zdravotním znevýhodněním (zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní a s lehčími zdravotními poruchami, vedoucími k poruchám učení a chování) a také žáci se sociálním znevýhodněním (rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, žijící v prostředí sociálně vyloučených lokalit). Patří sem také znevýhodnění při svém vzdělávání z důvodu příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině, hlavně ve spojení s nedostačující znalostí vyučovacího jazyka. (Bartoňová, Vítková, 2010)

Dle platného znění novely školského zákona 178/2016 Sb. „*dítětem, žákem či studentem (dále jen „žák“)* se speciálními vzdělávacími potřebami je žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření vyplývajících z jeho individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek.“ (zákon 561/2004 § 16)

Patří sem žáci, kteří mají tělesné, zrakové či sluchové postižení, žáci s mentálním postižením, které může být doprovázeno různými kombinacemi vad, a žáci, kteří se léčili s dlouhodobou nemocí nebo lehčími formami poruch, které mohou vést k poruchám učení. Spadají sem také jedinci s různou vadou řeči (afázie, dysfázie, dysartrie, mutismus nebo také ataktická porucha řeči). Radíme sem poměrně velkou skupinu žáků se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování. Tyto poruchy způsobují především výukové potíže v rámci vzdělávacího procesu. Týkají se žáků s dostatečně nerozvinutými schopnostmi. Často se objevuje dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie. Mezi poruchy pozornosti patří především porucha ADD, kdy má žák problémy s udržení pozornosti při aktivitách. Nechá se snadno rozptýlit vnějšími podněty, zapomíná a obtížně vnímá zadávání pokynů. Poruchu pozornosti s hyperaktivitou nazýváme ADHD. Takový žák nerespektuje normu chování, která by odpovídala jeho věku a rozumovým schopnostem. Mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami patří také žáci z odlišných kulturních a životních podmínek a žáci, jejichž mateřským jazykem není čeština. Dále také žáci nadaní, mimořádně nadaní, kteří mohou mít i jiné přidružené speciální vzdělávací potřeby. Takoví žáci dle novely zákona č.27/2016 Sb. tvoří samostatnou skupinu. Mezi typické žáky s takzvanou dvojitou výjimečností radíme kombinace intelektuálního nadání a speciálních vzdělávacích potřeb (např. nadání a Aspergerův syndrom, nadání a specifické vývojové poruchy učení nebo nadání s kombinací ADHD, ADD). (zákon 561/2004 § 16)

1.3.1 Cíle a realizace inkluze

Od 1. 9. 2016 vešla v platnost novela zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, kdy se objevily zásadní změny ve vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. K dosažení vzdělávacích možností jedince by měla přispět nově zavedená podpůrná opatření. (zákon 561/2004 § 16)

Cílem podpory dosažení inkluze je zabezpečit podpůrná opatření pro vzdělávání a zajištění potřeb všech žáků. Plánování a realizace tohoto vzdělávání je proces, který se týká každého žáka. Inkluzivní vzdělávání je potřeba chápat jako rozvíjející se koncept, kde mají

témata odlišnosti, rozmanitosti a demokracie narůstající význam. Zavedené vzdělávání má přispět ke kvalitnímu vzdělávání a působit spravedlivou a přiměřenou podporu pro různé potřeby žáků. (MŠMT, 2016)

Žáci se zdravotním postižením mají právo bezplatně využívat při výuce speciální učebnice, didaktické a kompenzační pomůcky poskytované školou. V rámci školy lze také zřídit jednotlivé třídy nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy, zde už hovoříme o skupinové integraci. (Bartoňová, Vítková et al., 2013)

1.4 Principy inkluzivního procesu

Klíčové principy se soustřeďují na aspekty žáků s různými druhy speciálních vzdělávacích potřeb a celkové podpory kvality inkluzivního vzdělávání.

Hlavním cílem klíčových principů je zajištění kvality vyučování v inkluzivním vzdělávání, a proto mezi hlavní principy patří rozšíření participace s cílem zlepšit příležitosti ke vzdělávání u každého dítěte.

Je třeba myslet na to, že inkluze se týká širšího okruhu žáků a ne pouze těch, u kterých byly zjištěny speciální vzdělávací potřeby. Není to pouze o samotném přístupu v hlavním vzdělávacím proudu, ale participace zahrnuje zapojení všech žáků do aktivit, které pro ně mají význam.

Podpora pozitivních postojů je dalším velmi významným faktorem. Názory rodičů a pedagogů ve vzdělávání dětí se širším spektrem potřeb jsou z hlavní části ovlivněny jejich vlastními zkušenostmi. Proto je třeba na to myslet při zavádění příslušných strategií na utváření pozitivních názorů a postojů. Patří sem:

- Zajištění dostatečného vzdělávání učitelů, které jim dodá dostatek důvěry v převzetí odpovědnosti za všechny žáky.
- Podpora participace žáků a jejich rodičů v rozhodování v učení. Řadíme sem zapojování žáků do rozhodování o jejich vlastním vzdělávání a podporu rodičů v uskutečňování jejich rozhodování.
- Pohled na výuku jako na proces učení za účelem získat dovednosti, ne pouze znalosti v určitém předmětu.

- Rozvoj přístupu k učení všech žáků, kdy jedinec zaznamenává a hodnotí svoji práci a své cíle ve spolupráci s učiteli a rodinou, kteří jsou jedinci nápomocni v rozvoji schopnosti učit se strukturovaně a nezávisle.
- Vytvoření individuálního vzdělávacího plánu (IVP) výuky pro některé žáky. IVP je vytvářen tak, aby činnost učení a přístup zvyšoval nezávislost žáka, jeho účast na určování cílů a spolupráci s rodiči a rodinou.
- Kooperativní výuka a učení, kdy pedagog uplatňuje týmový přístup a žáci si pomáhají mezi sebou (včetně doučování).
- Pozitivní řízení, systematický přístup a kolaborativní řešení problémů ve třídě, práce žáků v heterogenních skupinách a diferenciovaný přístup k řešení diverzity potřeb žáků ve třídě.
- Efektivní přístupy k výuce zaměřené na zadané cíle, alternativní cesty výuky a zpětné vazby k dětem.
- Důležité je také hodnocení od pedagoga, které motivuje a podporuje, nekategorizuje a ani nepřináší pro žáka negativní důsledky. (Kaprová, 2000)

Vzdělávání a odborná příprava všech učitelů je nezbytná pro podporu žáků v oblasti inkluzivního vzdělávání.

Pro efektivní práci v podmínkách inkluze je potřeba sdílet příslušné hodnoty, názory a disponovat určitými dovednostmi, kompetencemi a znalostmi. V rámci základní odborné přípravy by měl mít každý pedagog přístup k dalšímu vzdělávání, aby mohl rozvíjet své znalosti a schopnosti v praxi. Učitel by měl diferenciovat a vycházet vstříc různým potřebám žáka, což je cesta k podpoře individuálního vzdělávání. Dále je nutné prohlubovat spolupráci s rodiči, rodinami a také mezi svými kolegy. Velmi důležité je také odborná příprava pro vedoucí pracovníky a vzdělávací programy pro přípravu učitelů v oblasti inkluzivního vzdělávání. (Kaprová, 2000)

Ke kvalitnímu vzdělávání všech žáků přispívá také projekt Evropské agentury s názvem *Vzdělávání učitelů k inkluzi*. Tento projekt se snaží o předání dostatečných znalostí učitelům, kteří jsou součástí inkluzivního procesu. Doporučení vycházející z projektu je zkvalitnění systému vzdělávání pedagogů, zlepšování vedení škol a budování efektivnějších postupů přijímacího řízení při výběru uchazečů. Jako nejdůležitější závěr tento projekt uvádí, že je třeba

zlepšovat kompetence pedagogů, podporovat jejich profesní hodnoty a postoje. Učitel by proto měl ocenit diverzitu žáků a mít stejně vysoké očekávání ohledně pokroků u všech žáků ve třídě. Projekt poukazuje na důležitost týmové spolupráce a osobní profesní vývoj, kdy každý pedagog musí brát zřetel na své celoživotní učení. (Vzdělávání učitelů k inkluzi, 2011)

Mezi rozdílností žáků ve třídě je rozhodující sdílení kultury étosu, které by mělo být přijato mezi žáky pozitivně. Souvisí s tím uspokojování různých vzdělávacích potřeb. Tato sdílená kultura je pro všechny žáky, jejich rodiny, učitele a další. V hlavní roli ji řídí vedoucí pracovníci, kteří mají na paměti inkluzi, rozkvet školy a pomoc rozdílným potřebám žáků.

Podpora inkluze se projeví v otevřenosti k partnerství s rodiči, dojde k rozvíjení kvality vzdělávání všech žáků a celkově se nebude soustřeďovat pouze na specifické skupiny. (Kaprová, 2000)

1.4.1 Financování podpory inkluze

Financování s politikou je stále jedním z předních faktorů ovlivňujících inkluzivní vzdělávání. Poskytování financí a zdrojů, které inkluzi napomáhají, jsou vedeny politikou, která zajišťuje spolupráci mezi strukturami financování na regionální a národní úrovni. (Kaprová, 2000)

Na základě doporučení podpůrných opatření, které děti, žáci a studenti se speciálními potřebami podle vyhlášky č. 27/2016 dostanou ze speciálně pedagogických center nebo z pedagogicko-psychologických poraden, je dán systém financování:

- podobou příplatků na zdravotní znevýhodnění – výše příplatků je plně v kompetenci krajských úřadů;
- podobou „nadnormativního“ dofinancování potřeb školy z povinné rezervy krajského úřadu, patří sem také zajištění pozic asistenta pedagoga (o tomto dofinancování opět rozhoduje krajský úřad);
- formou programů pro zkvalitnění výuky, které jsou vyhlášovány přímo MŠMT (v zásadě jde o tři základní rozvojové programy – pozice asistenta pedagoga pro sociálně znevýhodněné žáky, asistenti pedagoga pro zdravotně postižené žáky, kteří navštěvují soukromou nebo církevní školu, a program, který zajišťuje pořízení kompenzačních pomůcek) – tohle vše je v kompetenci MŠMT. (MŠMT, 2016)

Cíl školy pro každého by měl být podpořen politikou ve vzdělávání, étosem školy a vedením práce pedagogů. Je třeba podporovat inkluzi u jednotlivých žáků a jejich rodičů na

úrovni pedagoga a vzdělávacího zařízení. Politika upozorňuje na odpovědnost pedagogů a školy, vytyčuje odbornou přípravu, respektuje jednotlivé žáky, dále podporuje spolupráci mezi oblastmi vzdělávání, zdravotnictví a sociálních služeb. Politika také podporuje výzkum, sdílení osvědčených postupů a rozvoj nových metod a nástrojů do vzdělávacího procesu. (Kaprová, 2000)

2 Účastníci inkluzivního procesu

2.1 Žák

Inkluze jako taková upozorňuje na ty žáky, kteří by mohli být ve vztahu se spolužáky na okraji třídy, být vyloučeni nebo mít nedostatečné výsledky. „*To představuje morální zodpovědnost učitelů i celé společnosti za to, že statisticky nejrizikovější skupiny budou monitorovány, a že v případě potřeby budou podniknuty kroky k zajištění jejich docházky, účasti a výkonu v rámci vzdělávacího systému.*“ (Havel, 2013, s. 19)

Vzhledem k popsáním potížím u žáků s PAS viz níže, je žádoucí, aby učitelé nebo pediatři byli schopni odhalit potíže u žáka, u kterého z nějakých důvodů neproběhla diagnostika, a mohli pak péči předat do specializovaného pracoviště. Každý pedagog by měl být s problematikou obeznámen, protože neobvyklé vzorce chování se začínají u žáků objevovat právě během prvních let školní docházky. Projevy mohou být následující:

- Žák se nápadně vyhýbá kontaktu se svými spolužáky, a to hlavně během přestávek a volných hodin.
- Na první pohled se může zdát, že si žák neuvědomuje pravidla společenského chování, nebo že je vědomě porušuje. To se projevuje častými nevhodnými poznámkami, které mohou spolužáky urážet. (Je důležité podotknout, že poznámky jsou v mnoha případech trefné a založeny na pravdě.)
- Jeho chování může být nepřiměřené dané situaci.
- Vzhledem k nedostatku empatie působí na ostatní chladně a vypočítavě. Tyto vlastnosti neskrývá.
- Chová se tak, jako by si myslel, že ostatní vidí do jeho myšlenek a znají jeho názory a představy.
- V situacích, kdy se něco neočekávaně změní nebo zkaží, se chová velmi neklidně a těžko se znovu adaptuje na nové prostředí a situace.
- Vzhledem k tomu, že má jinak nastavenou intenzitu projevu, neodlišuje hloubku pocitů druhých lidí. Své pocity projevuje velmi nepřesně.
- V kolektivních sportech selhává nebo o ně nejeví žádný zájem.
- Nenechá se strhnout tlakem vrstevníků a módními trendy. Jeho zájmy jsou specifické.
- Způsob mluvy a intonace hlasu je u těchto dětí neobvyklý.
- Nerozumí metaforám.
- Se svými názory a chováním vystupuje tak, jako by ho nezajímala názor druhých. Druzí ho zajímají pouze jako nositelé informací, ne jako nositelé názorů a postojů.

- Potýká se s problémem očního kontaktu.
- Je velmi důsledný při slovním projevu.
- Udržet plynulost rozhovoru je pro něj obtížné, řeč vede směrem na oblast svého zájmu.
- Rád čte za účelem získat nové informace, ale o beletrii nejeví příliš velký zájem.
- Při čtení textu si všímá nedůležitých detailů, ale podstata mu uniká.
- Vyniká ve výjimečně dobré paměti na události a historická fakta.
- U těchto žáků chybí představivost.
- Bývá pohlcen nějakou neobvyklou zájmovou oblastí.
- Urputně trvá na dodržování svých rituálů.
- Špatně koordinuje své pohyby – např. nedokáže chytit míč.
- Chůze a běh jsou nápadné jeho netypickými pohyby.
- Výrazy v jeho obličejí bývají často zvláštní a nezvyklé.
- Reakce na světlo a zvuky bývají nepřiměřené.
- Bývá méně citlivý na teplotu a bolest.

Pokud se nám u žáka potvrdí několik těchto charakteristických znaků, nemusí to ještě znamenat, že má jedinec poruchu autistického spektra. Záleží hlavně na diagnóze a odborném vyšetření. (Vosmik, Bělohlávková, 2010)

2.2 Učitel

„Základní výbavou inkluzivního pedagoga je jeho schopnost kooperovat s kolegy pedagogy i s nepedagogickými pracovníky školy a dovednost přivést je k týmové kooperaci. Inkluzivní pedagogové by měli rozhodně více inklinovat ke spolupráci s kolegy ve škole nežli k vytváření vzájemné konkurence a soutěže s nimi, měli by hodnotit každý pokrok žáků jako výsledek vzájemného spolupůsobení s kolegy na poli vzdělávání. Zaměřit by se měli i na koordinovanou intervenci a na podporu žáků při školní práci.“ (Hájková, Strnadová, 2010)

Určitě je třeba dostatečně vyzdvihnout roli učitele žáka s postižením v běžné základní škole. Není možné rozvíjet školskou inkluzi jen s využitím kladných vlastností, které má řada pedagogů. Přijetí žáka s nějakou poruchou (např. PAS) znamená pro pedagoga větší nároky na připravenost výuky, aby svůj zájem rozdělil mezi zdravé žáky a žáky s individuálním vzdělávacím programem. Musí myslet na to, že ani jedna strana nesmí být ochuzena výrazně lišícími se nároky a nedostatkem času. Většinou se automaticky od pedagoga očekává a předpokládá zvýšené samostudium, účast na odborných seminářích a kurzech. (Müller a kol., 2001)

Pedagog i spolužáci žáka s PAS musí být dostatečně připraveni na přijetí takového žáka. Žák s PAS by pak měl mít kognitivní výkony zvládnuté na úrovni ostatních žáků ve třídě. Musí zvládat komunikovat a neměly by chybět ani základní sociální dovednosti. (Hrdlička, Komárek, 2014)

V kompetenci učitele je také vybrat žákovi vhodné pracovní místo ve třídě. Pokud bereme v potaz přirozené uspořádání třídy, pracovní místo by nemělo být v blízkosti oken, zrcadel, aby žák nebyl příliš rozptylován. Pokud je žák u okna a je to pro něho rušivý element, doporučují se použít rolety nebo na okna nalepit papírovou tapetu. Velmi výhodné je, aby poblíž jeho místa byla skříň s pomůckami a vše, co potřebujeme k práci, bylo hned dostupné. Nejlepším řešením je umístění lavice proti holé stěně. Snižujeme tím působení rušivých elementů. (Schopler, Mesibov, 1997)

2.3 Asistent pedagoga

Jako jedno z podpůrných opatření můžeme uvést profesi asistenta pedagoga. Slouží hlavně jako podpora ve vzdělávání jedinců se speciálně vzdělávacími potřebami. Asistenta pedagoga v jeho práci metodicky vede učitel. Další pracovníci, kteří asistentovi pedagoga poskytnou odborné rady a podporu, jsou zaměstnanci školního poradenského pracoviště: výchovný poradce, speciální pedagog, školní psycholog a metodik prevence. Asistent jako zaměstnanec školy nebo školského zařízení je přesně definován v platné legislativě. (Kendíková, 2017)

Asistent pedagoga je nezbytným prvkem pedagogického týmu inkluzivních škol. Jeho funkci zřídí ředitel školy, a to po sjednaném souhlasu krajského úřadu. Asistent pedagoga je umístěn do třídy nebo studijní skupiny, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami. (Hájková, Strnadová, 2010)

2.3.1 Historie podpůrného opatření asistenta pedagoga

Profese asistentů je v České republice už několik desítek let. V průběhu let však došlo nejen k několika zásadním změnám pracovní náplně asistenta pedagoga, ale také ke změnám pojmenování těchto pedagogických pracovníků. K rozšíření této profese došlo hlavně po roce 1997, a to po přijetí Vyhlášky č. 127/1997 Sb. O speciálních školách a speciálních mateřských školách. V této vyhlášce ve třídách speciálně zřízených pro žáky hluchoslepé, s poruchou autistického spektra a jinými vadami, mohli edukační činnost zajišťovat dva pedagogičtí pracovníci. Dříve tuto funkci vykonávali lidé z tzv. „civilní služby“ (náhradní plnění povinné

vojenské služby). Ze začátku asistenti podporovali výhradně romské žáky a často se vyskytovali ve třídách základních škol, kde byl větší počet romských žáků. V letech 2000 – 2001 byl název profese změněn na „vychovatel – asistent učitele“. Asistent tak pracoval se žáky se sociálním znevýhodněním bez ohledu na etnickou příslušnost. Následovalo několik dílčích úprav, ale ucelené pojetí asistenta pedagoga, který pracuje se žáky se zdravotním postižením nebo se žáky se sociálním znevýhodněním, bylo zavedeno novou školskou legislativou v letech 2004 – 2005 a platí do současnosti. (Němec, Šimáčková – Laurenčíková, Hájková, 2014)

Vzdělávací systém v České republice neustále prochází významnými změnami. Nejvíce koncepční změnu zaznamenalo vzdělávání žáků a studentů se zdravotním postižením, kteří přestali spadat do speciálních škol, ale v rámci integračních trendů a trendů inkluzivního vzdělávání se stali součástí všech školských zařízení. Podle zkušeností ze zahraničí z projektů, které probíhaly zejména v Dánsku, Německu, Rakousku, Velké Británii a dalších kulturně vyspělejších zemích, byly postupně i v naší zemi inovovány nové edukační možnosti pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzcházely z narůstající potřeby žít život, ve kterém bude ochráněna hodnota každého člověka. Základem každé společnosti je respektování lidských práv a svobod.

Česká republika se od 1. 5. 2004 stala součástí Evropské agentury pro rozvoj speciálního a inkluzivního vzdělávání, tím se tato kooperace stala předpokladem pro obstarání podmínek integrovaného a inkluzivního vzdělávání pro většinu žáků se speciálními potřebami v naší zemi. V nové školské legislativě od 1. 1. 2005 byly záměry naplněny. Jeden z velkých kroků bylo zajištění posílení personálních pozic, a to i pozice asistenta pedagoga. (Teplá, Felcmanová, Němec, 2018)

2.3.2 Zastoupení asistenta pedagoga v legislativě

Asistent pedagoga zajišťuje podporu při vzdělávání žáků se speciálními potřebami jinému pedagogickému zaměstnanci. Může to být například učitel, speciální pedagog nebo také vychovatel. Dle potřeby asistent pedagoga ve třídě pracuje s jedním nebo i s více žáky se speciálními potřebami. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Náplní práce asistenta pedagoga, který splňuje vzdělání s maturitou, je zejména přímá pedagogická činnost při vyučovacím procesu podle pokynů a doporučení pedagoga. Práce je zaměřena na individuální práci se žákem, která se prolíná s přímou pedagogickou činností. Dále asistent podporuje a motivuje žáka v dosahování vzdělávacích cílů po celou dobu výuky a žák by měl být také veden k co největší míře samostatnosti. Asistent u žáka upevňuje pracovní, hygienické návyky a další činnosti, které souvisejí s nácvikem sociálních kompetencí.

Náplň práce asistenta pedagoga, který maturitu mít nemusí, se patrně odlišuje od výše uvedených skutečností. Asistent pedagoga vykonává pomocné práce, kdy podporuje pedagoga ve výchovné práci zaměřené na skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je nápomocen při adaptaci těchto žáků na školní prostředí. Žákům napomáhá s komunikací se spolužáky, zákonnými zástupci a společenskou skupinou, ze které žák pochází. Pokud je potřeba, pomáhá žákům se sebeobsluhou, pohybem ve vyučování nebo při mimořádných akcích školy, které jsou mimo budovu školy. V rámci pomocné výchovné práce pomáhá s nácvikem sociálního chování žáka. (novela vyhlášky č. 416/2017 Sb.)

2.3.3 Osobnostní předpoklady

Asistent pedagoga má velkou zodpovědnost za výchovu další generace úplně stejně tak, jako jiní pedagogičtí pracovníci. Jedině vychovává především svým příkladem a stylem svého chování. Z kritérií kladných vlastností zde můžeme uvést například spravedlivost, kladný vztah k dětem a vnímavost. Takový člověk by měl mít dostatek empatie zejména k odlišnostem a speciálním potřebám dětí, které jsou mu svěřeny. Osobnost asistenta pedagoga by měla být vyrovnaná a spojená se základními charakteristikami, do kterých patří jistá intelektuální úroveň, kreativita, komunikativnost, trpělivost, optimismus, dostatek smyslu pro humor a umění operativně řešit problémy, které se mohou dostavit naprosto kdykoli. (Teplá, Felcmanová, Němec 2018)

2.4 Spolupráce s rodinou

Ve vztahu a spolupráci s rodinou ke školské inkluzi je důležité, v které fázi prožívání právě rodiče jsou. Určitě bude jiná situace u zákonných zástupců dítěte, které je postiženo od narození a jiná u zákonných zástupců, u jejichž dítěte diagnóza ukázala nevyléčitelnou nemoc např. rok před zahájením povinné školní docházky.

U dětí s nějakým zdravotním postižením může být pohled na některé aspekty zvýrazněn a umocněn. Je to například:

- Strach o osud dítěte a jeho zdraví. To rodiče vede k větší opatrnosti a může nastat i větší omezování dítěte. Sníží se úroveň podnětnosti prostředí a omezí se přirozené sociální kontakty dítěte. Nastat může také opak, kdy rodiče, vzhledem ke zdravotnímu hledisku dítěte, mohou mít postoj přehnaně perfekcionista s vědomím větších překážek a obtíží, které jednou bude muset dítě řešit.

- Dále se může projevit nedůvěra a zvýšená citlivost vůči institucím a jejich představitelům. Rodič je povinen a nucen komunikovat s několika institucemi sociálního zabezpečení žáka, obecního úřadu a dalších. Ne vždy tyto instituce splňují představy rodičů o kvalitní pomoci.
- Může být výrazně pocíťována ekonomická a sociální nejistota.
- U některých případů může propuknout hlubší závislost na poradenských institucích a také na lidech, kteří jsou jejich součástí.
- Je nutné brát zřetel na psychickou a často i fyzickou unavitelnost.
- Zákonní zástupci musí pro své dítě vybrat vhodnou vzdělávací cestu v rámci běžné základní školy.
- Rodiče musí počítat s tím, že se budou muset více angažovat při spolupráci se vzdělávací institucí. (Müller a kol., 2001)

Problémy v chování jsou pro zákonné zástupce zdrojem velkého stresu. V důsledku toho to pak vede i k vylučování dětí s autismem z kolektivu. Z pohledu nezasvěcené osoby do situace rodiny se dítě navenek jeví jako nevychované a provokující. Pro rodiče je velmi těžké a složité rozlišit, kdy dítě s PAS „zlobí“ a kdy jsou u dítěte projevy nevhodného chování důsledkem jeho postižení. Pokud nevyhledají odbornou pomoc, často své dítě „učí poslouchat“ a trestají je vlastně za jejich poruchu. Může se objevit také opačný případ, kdy rodiče nechají své dítě dělat cokoliv a omlouvají ho postižením. Je třeba dát dítěti jasné hranice a jasně upozorňovat na to, kdy je chování nepřijatelné. (Hrdlička, Komárek, 2014)

„Ani reakce nejbližšího okolí nebývá pro rodiče postiženého dítěte povzbudivá. Věty „já bych ho naučil poslouchat“ či „dejte to do ústavu“ jsou pro rodiče velmi bolestné stejně jako přehnaný soucit. Rodiče potřebují povzbuzení a kvalifikovanou pomoc, ne falešný soucit a hloupé rady. Pokud se reakce okolí ani po upozornění na specifika autismu nezmění, je třeba v zájmu fungující rodiny zavřít za takovými návštěvníky dveře zvenčí, i když jde o nejbližší příbuzné. Někdy bohužel nevydrží nápor stresu i jeden z rodičů a rodina se rozpadne.“ (Hrdlička, Komárek, 2014)

Jsou rodiče, kteří se chtějí podílet a spolupracovat na vzdělávání postiženého dítěte. Jiní nejsou ochotni nebo dostatečně zdatní se na přímém vzdělávání podílet. Rodiče sice nejsou kvalifikovanými lidmi v tomto oboru, ale díky tomu, že s dítětem tráví většinu času přes den, znají své dítě nejlépe. Proto je jejich úzká spolupráce s odborníky tak důležitá. Mohou jim být velice nápomocni.

Zařazení dítěte s poruchami autistického spektra do vzdělávacího zařízení záleží na hloubce postižení. Je možné zřizování speciálních tříd na základních školách. I když žák s PAS spadá svým intelektem mezi zdravé spolužáky, často je náročné sladit prostředí běžné třídy.

Zákonní zástupci by měli úzce spolupracovat s odborníky, poskytovat jim potřebnou dokumentaci a informace, neměli by být předem zaujatí. Vzdělávací zařízení a rodiče by se měli předem domluvit na předávání informací. Rodiče by si měli určitě také všimnout, jak jejich dítě přijímá nové odborníky. Pokud instituce nebo zaměstnanec nepracují dobře, měla by rodina, beze strachu o následky, požádat nadřízenou organizaci o pomoc. (Hrdlička, Komárek, 2014)

3 Podpůrná opatření

První kroky, v rámci pomoci vzdělávacího procesu jedinci s PAS, směřují většinou před samotným nástupem do edukačního procesu do školského poradenského zařízení. V běžné základní škole by to mělo být speciálně pedagogické centrum (SPC), které je přímo specializované na tuto problematiku. Školní poradenská pracoviště neslouží k určování diagnózy. Tato centra úzce spolupracují s rodinami a měla by pro ně poskytovat nápomocná školení v oblasti rané péče, vztahů v rodině a kariérního poradenství. (Bazalová, 2017)

Speciálně pedagogická centra vznikala při školách již od roku 1991. Zřízena byla hlavně pro zajištění metodické podpory učitelům v běžných základních školách. Napomáhají nejenom školským zařízením, ale jsou tu také pro zákonné zástupce dětí, které mají nějaké speciální vzdělávací potřeby. Tato centra poskytují také komplexní speciálně pedagogickou intervenci s postiženými jedinci od 2 let až po celou dobu školní docházky. Patří mezi primární instituce v celém procesu inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (Kopečný et al., 2018)

3.1 Stupně podpůrných opatření

Podpůrná opatření celkově upravují průběh vzdělávání mezi žákem a pedagogem. Podmínky edukace mohou být ovlivněny obtížemi, které jsou způsobeny životními podmínkami žáka, odlišným kulturním prostředím, ze kterého jde žák do vzdělávacího procesu. Velmi početnou skupinu zde zastupují jedinci, kteří jsou ovlivněni zdravotním znevýhodněním. Tato opatření se opírají o vyhlášku 27/2016 Sb., která je dělí podle stupňů podpory.

I. stupeň podpůrného stupně je vždy navrhován školou. Cílem je změna pracovních postupů se žákem, úpravy metod postupů ve vzdělávacím procesu a také změna v kritériích hodnocení žáka. Pokud je vhodné, aby se individuálních úprav zúčastnilo více pedagogů, vypracuje se *Plán pedagogické podpory*. V tomto plánu se pak objeví metoda práce se žákem, organizace a hodnocení. Takový záznam je oporou pro pedagogy – jak nejlépe se žákem pracovat na dosažení jeho úspěchu. Plán pedagogické podpory se může měnit každé tři měsíce. Pokud je po třech měsících nevyhovující, škola vyšle zákonného zástupce žáka do školského poradenského zařízení.

II. – IV. stupeň podpůrných opatření má v kompetenci školské poradenské zařízení (PPP nebo SPC). Po vyhodnocení všech podkladů (Plán pedagogické podpory, vyšetření lékařů a klinických odborníků nebo jiných školských poradenských pracovišť), které jsou poskytnuty PPP nebo SPC, je možné vyšetřit žáka se záměrem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Na základě vyšetření je škole vydáno *Doporučení ke vzdělávání žáka se SVP*.

Doporučení v sobě zahrnuje závěr a různá doporučení. K takovým podpurným opatřením bývá doporučena úprava metody a formy vzdělávání žáka, podpory školského poradenského pracoviště, úprav výstupů ze vzdělávacího procesu žáka, organizace celkového vzdělávání – výuky, přestávky, volnočasových aktivit atd. Většinou je doporučený individuální vzdělávací plán (IVP). Doporučení může zahrnovat také podporu dalšího pedagogického pracovníka, například asistenta pedagoga, školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga. (MŠMT, 2016)

3.2 Individuální vzdělávací plán

Tento pojem vymezila Zelinková (2009) jako individuální vzdělávací plán, který je závazným materiálem pro všechny, kteří se podílejí na edukačním procesu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzniká na základě kooperace žáka s pedagogem, vedením školy, zákonnými zástupci žáka a pracovníkem pedagogicko – psychologické poradny nebo speciálněpedagogického centra.

Dle Müllera (2001, s. 45) je IVP „*důležitý prvek ze systému podpurných intervencí a služeb zabezpečující optimální vzdělávání žáka se zdravotním postižením začleněného do běžného školského prostředí (mateřská, základní, střední) škola.*“

Sestavení individuálního vzdělávacího plánu slouží k vhodnému a přiměřenému kladení požadavků pro dítě. Požadavky je potřeba na dítě klást tak, abychom ho nepřetěžovali a nedošlo ke ztrátě motivace. Je třeba nastavit také správnou komunikaci, aby dítě rozumělo pokynům, a aby i samo dítě dokázalo vyjádřit svá přání a základní potřeby. Individuálně vzdělávací plán je sestaven za účelem celkového rozvoje dítěte a zkvalitnění jeho pedagogické péče. (Čadilová, Jůn, Thorová a kol., 2007)

Individuální vzdělávací plán je ukotven ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. Individuální vzdělávací plán, dále jen IVP, je zpracován školou, a to na základě doporučení, které o žákovi zpracovává školské poradenské zařízení. Tento dokument je závazný pro zajištění potřebných speciálních vzdělávacích potřeb jedince. Vypracován je na základě školského vzdělávacího programu školy.

IVP je opatření, které se týká pouze žáků s podpurným stupněm II. – V. Základní škola je tento plán na základě doporučení školského poradenského zařízení a na žádosti rodičů povinna vypracovat a podle něho se i řídit. Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. musí být s individuálním vzdělávacím plánem žáka všichni vyučující seznámeni. Součástí formuláře jsou podpisy vyučujících jednotlivých předmětů, kterých se individuální vzdělávání týká. (MŠMT, 2016)

4 Poruchy autistického spektra

Tato práce vychází ze zkušeností autorky práce s dítětem, které má známky poruchy autistického spektra. Proto je třeba vymezit několik pojmů z této problematiky.

„Autismus je chorobná zaměřenost k vlastní osobě spojená s poruchou kontaktu s vnějším světem. V současné době je zařazován mezi pervazivní vývojové poruchy. Tyto poruchy charakterizuje zhoršený vzájemný společenský kontakt, poruchy chování, způsob komunikace a omezený, stereotypně se opakující repertoár zájmů a aktivit.“ (Vocilka 1994, s. 6).

Autismus je celoživotní postižení. Často se objevuje v prvních třech letech života. Rodiče dětí s PAS často popisují, že si zvláštností všimnou až mezi druhým a třetím rokem, protože vypadá, že se vývoj dítěte pozastavil. Lidé s touto poruchou mají úplně jiný způsob poznání, odpovídá určitým zvláštnostem, kterým je mozek přijímá a vstřebává smyslové informace. Můžeme říci, že jedinec s autismem ztrácí schopnost najít a vůbec pochopit smysl našeho společenského a komunikativního světa. (Vocilka, 1994)

U jedinců s PAS můžeme popisovat poruchy v komunikaci, sociálních vztazích a představivosti jako triádu. Tyto poruchy se většinou prolínají. U každého jedince je vlastní opakující se vzorec chování u stereotypních činností, které přetrvávají i dlouhá léta. (Peeters, 1998)

Autismus je vývojová porucha, která zasahuje celou osobnost. U dítěte s touto diagnózou se projevují symptomy hlavně v těchto oblastech:

1. kvalitativní postižení v oblasti sociálních vztahů;
2. kvalitativní postižení v komunikaci;
3. repetitivně stereotypní vzorce chování a zájmů. (Richman, 2006, s. 15)

4.1 Historický vývoj

První člověk, který se zabýval nepřiměřeným chováním skupinky dětí, byl americký psychiatr Leo Kanner. Nepřiměřené a nezvyklé projevy považoval za příznak samostatné poruchy, kterou nazval časný dětský autismus (Early Infantile Autism). Toto pojmenování pochází z řeckého slova „autos“, které znamená „sám“. Jak již vychází z názvu, sám Kanner se snažil poukázat na to, že děti trpící autismem jsou ponořené do svého vlastního světa a jsou osamělé. (Thorová, 2012)

Podobné příznaky sepsal v roce 1944 vídeňský lékař Hans Asperger. Symptomatiku shrnul pod název autistická psychopatie. Úplně první studii, vztahující se k těmto poruchám, zpracoval vídeňský pedagog Heller, který u zkoumaných jedinců popsal infantilní demenci, která je v dnešní době označována jako Jiná desintegrační porucha v dětství a často není diagnostikována (Hrdlička a Komárek, 2014).

Termín autismus používal také E. Bleuler, a to zvláště u pacientů se schizofrenií. Jednalo se hlavně o pojmenování popisující druh snění (Bleuler, 1911).

„Lidé s autismem ale žili na světě jistě mnohem dříve. Vzhledem k svému velmi nápadnému a zvláštnímu chování budili značnou pozornost, a tak se popis jejich projevů dostal do mnohých knih a článků. Děti, které by dnes s největší pravděpodobností byly považovány za autistické, byly v Hippokratově době označovány za svaté děti, ve středověku naopak za děti posedlé d'áblem či uhranuté. Někteří odborníci se domnívají, že i mnohé nalezené děti (tzv. vlčí děti), jejichž životní příběhy byly zaznamenány, byly primárně autistické, a nikoli „pouze“ těžce deprivované.“ (Thorová 2012, s. 34).

V roce 1952 přišla Margaret Mahlerová s rozlišením autistické a symbiotické psychózy. Autismus řadila mezi vývojové poruchy. U autistické psychózy se projevuje porucha v sociálním kontaktu od narození, kdežto u symbiotické psychózy jsou první známky poruchy viditelné až ve třetím a čtvrtém roce. Takto popsaný autismus od Mahlerové patří do skupiny názorů, které dávaly stav jedince za vinu matce. Tato teorie je striktně psychoanalytická. Zastává názor, že normální dítě je autistické po dobu prvních tří měsíců života, protože nekomunikuje a není si vědomé okolního světa. Až když se pravidelný cyklus opakuje, dostává se úlevy a uspokojení, dítě si začne uvědomovat vnější realitu reprezentovanou matčiným tělem, hlasem a dotykem. V období třetího a čtvrtého měsíce reaguje na zvuky a vizuální podněty, usmívá se. Jestliže osoba o dítě nepečuje fyzicky, není k němu dostatečně emocionálně vřelá, dítě z této autistické fáze nikdy nevyroste a je natolik interpersonálně frustrováno, že se nenaučí komunikovat. Mahlerová ve své další práci na to navazuje názorem, že sebezbraňování u dětí s autismem je získávání pocitu o existenci. Autoerotické chování je pak nahrazeno autoagresivním. Dále vysvětluje, že v tlučení hlavou o zeď, kousání a v dalších takových projevech lze najít orální, anální a také falický obsah. Tímto tak děti získávají pocit svého těla a existence.

Dětský psychiatr Bruno Bettelheim byl dalším zastáncem teorie, ve které jako viníky označil rodiče dítěte. Ve svém díle připouští, že organické faktory mohou být jedny z příčin, ale chybné rodičovské přístupy patří rozhodně mezi podporující podněty způsobující autismus. Ve svém díle uvádí, že se dá srovnat dítě s autismem s dítětem, které přežilo koncentrační tábor.

Poukazuje na to, že všichni rodiče mají stejné přání, a sice aby dítě neexistovalo. Podle názoru Bettelheima přichází na svět dítě s tím, že aktivně vysílá signály do vnějšího světa a zároveň je také přijímá. Pokud má dítě pocit, že se s ním okolní svět neshoduje, je frustrované a stává se autistickým. (Thorová, 2012)

4.2 Sociální chování

Sociální dovednost můžeme definovat jako nedílnou součást mezilidských vztahů. Přirozeným způsobem nám umožňují sdělovat své potřeby, hovořit o svých pocitech a cílech a současně se přitom ohlížet na potřeby jiných lidí. V závěru pak posilují vztahy k druhým lidem a zpětně vedou ke zvýšení sebedůvěry. Sociální dovednosti můžeme rozdělit do tří skupin. První skupina zahrnuje dovednost správně vnímat, ve druhé skupině je dovednost správně chápat a ve třetí skupině je zahrnuto umět správně sdělovat a reagovat na druhé. A právě v těchto skupinách můžeme nalézt deficity, s kterými se potýkají jedinci s PAS. (Vosmik, Bělohávková, 2010)

Osoby s autismem se potýkají s problémy v sociálním chování a komunikaci, avšak to nemusí být propojeno s nižší mentální úrovní. Někteří jedinci vynikají v určitých oblastech, i když nejsou schopni zvládat praktické úkony každodenního života. (Vocilka, 1994)

Sociální chování lze u dětí pozorovat již od prvních dnů života. S přibývajícím věkem se sociální úsměv, broukání a oční kontakt upevňuje. Sociální chování se s hloubkou postižení u jednotlivých dětí s PAS velmi liší. Někteří jedinci mohou mít potíže se základními dovednostmi v sociální oblasti, které odpovídají dětem kojeneckého věku, u některých zase jejich chování odpovídá dětem tříletým, a naopak jedinci s mírnější variantou postižení chápou sociální problémy na úrovni šestiletých dětí. (Thorová, 2012)

I v České republice se často setkáváme s otřelým názorem, že dítě, které není motivováno k sociálnímu kontaktu, vyhledává samotu, vyhýbá se fyzickému a očnímu kontaktu, je autistické. Koncem šedesátých let se snažila tento názor vyvrátit Lorna Wingová. Rozdělila děti s autismem do třech podskupin podle jejich sociální interakce, a to na typ osamělý, pasivní a aktivní – zvláštní. V současné době je toto rozlišení běžně užíváno. (Thorová, 2012)

Rozdělení dětí s PAS do podskupin nemusí být vždy jasně zřetelné. Děti mohou přestupovat z jedné do druhé skupiny. To, co může charakterizovat jednu skupinu, může být znakem i jiné skupiny. Jedinec může zároveň spadat do více skupin z důvodu toho, že jinak se může chovat doma (dítě je aktivní – zvláštní) a jinak se může chovat v jiném prostředí.

„1. Sociální uzavřenost

- a) Uzavřený a netečný ve většině situací (výjimka: splnění specifických potřeb)*
- b) Každá interakce s dospělými se děje primárně pomocí fyzických prostředků (lechtání, fyzické prozkoumání)*
- c) Zřetelně malý zájem o společenský aspekt kontaktu*
- d) Nedostatek důkazu o verbální nebo neverbální vzájemné komunikaci*
- e) Nedostatek důkazu o vzájemné aktivitě nebo pozornosti*
- f) Chudý oční kontakt, aktivní averze k němu*
- g) Může se objevit repetitivně stereotypní chování*
- h) Nevšimavost ke změnám v okolí (například do místnosti vstoupí jiná osoba)*
- i) Střední až těžké nedostatky v kognitivních funkcích*

2. Pasivní interakce

- a) Omezený spontánní sociální postoj*
- b) Přijímání postojů druhých iniciovaných dospělými a iniciovaných dětmi*
- c) Pasivita může povzbudit interakci druhých dětí*
- d) Pouze nepatrná radost ze sociálních kontaktů, aktivní odmítání je však také velmi sporadické*
- e) Pasivní interakce může být verbální i neverbální*
- f) Bezprostřední echolálie je častější než echolálie opožděná*
- g) Různý stupeň kognitivního postižení*

3. Aktivní, ale zvláštní interakce

- a) Spontánní sociální interakce probíhají zcela zřetelně častěji s dospělými, méně s dětmi*
- b) Interakce mohou zahrnovat repetitivně, idiosynkratické zaujetí, neustálé vyptávání, verbální rutiny*
- c) Řeč může být komunikativní i nekomunikativní, bezprostřední i opožděná echolálie*

d) *Nedostatečná nebo narušená schopnost hrát určitou roli, špatné vnímání potřeb posluchače, chybí modifikace komplexnosti jazyka nebo jeho stylu, problémy se změnou tématu*

e) *Spíše zájem o rutinu interakce než její obsah*

f) *Může si být vědomo reakcí druhých (zvláště reakcí extrémních)*

g) *Aktivní interakce jsou méně sociálně přijatelné než pasivní interakce (aktivně porušují kulturu podmíněné společenské konvence)“ (Peeters, 1998, s. 89)*

U dětí s poruchami autistického spektra má sociální chování dva extrémní póly. Pokud dítě zalézá pod stůl, zakrývá si oči, uši nebo se při každé příležitosti o sociální kontakt odvrátí a stáhne do koutku, mluvíme o pólu osamělém. Protipólem se stávají extrémní, nepřiměřené sociální aktivity, kdy se jedinec snaží navázat sociální kontakt všude a s každým. Dotýká se lidí, hledí jim přímo do očí a dokáže jim dlouho vyprávět o věcech, které je mohou obtěžovat nebo je nezajímají. (Thorová, 2012)

„Problémem je, že při nedostatečném povědomí o autismu a porozumění specifikům v myšlení těchto osob máme tendence interpretovat a hodnotit odlišnosti v chování „neurotypickým“ způsobem. Je důležité si vždy uvědomit, že to co pozorujeme, je jen chování, což je pouhá špička ledovce. Nemůžeme hodnotit osobnost člověka pouze na základě omezeného množství informací („je nevychovaný“, „je to spratek, který s vámi pouze manipuluje“).“ (Šporclová, 2018, s. 29)

Děti s PAS neumí číst z výrazů obličeje, gest a postojů těla. Realitu vnímají napřímo tak, jak zrovna je. Porozumět sociálnímu chování vyžaduje značné přizpůsobení a schopnost nekonkrétního pohledu, se kterým se nepružný kognitivní styl dětí s PAS nemůže vyrovnat. V oblasti vztahů musíme dát věcem vyšší smysl, než nám poskytuje pouhé vnímání. U dětí s autismem je naprosto běžná situace, kdy dělají nápadné chyby v sociálních situacích. I když mají autisté velké problémy s komunikací, jsou pro ně sociální vztahy mnohem složitější. Jedinci s popisovanou poruchou nikdy nepřinesou ukázat obrázek, který namalovali, či se málokdy podělí o své radosti nebo starosti. Nevyhledávají vztahy a kontakty s lidmi a k lidem se chovají stejně jako k předmětům. Většinou jsou neschopni udržet si nějaký vztah nebo ho vůbec navázat. (Jelínková, 2000)

„Studie o některých problémech osob s autismem tvrdí, že nejsou schopni přizpůsobit se životu ve společnosti přesto, že se o něj zajímají. Těžkosti, které jim působí život s lidmi, jsou způsobeny jejich neschopností poznávat lidi a dorozumět se s nimi.“ (Vocilka, 1994)

Ve snaze o navázání kontaktu s vrstevníky se v některých situacích děti s autismem chovají až téměř nepříjemně. Mohou se projevovat agresivitou, sebezraňováním, pliváním a dokonce i ničením předmětů. U starších dětí se snaha vyhýbat se kontaktu s vrstevníky mění na snahu získat přátele a zapadnout do kolektivu. Většinou si ale děti s autismem nejsou vědomi svých problémů a v kolektivu nezvládají náročnost, mnohvrstevnost a proměnlivost sociálních vztahů. Selhávají například ve společenských hrách, v kolektivních sportech, kde jsou pravidla jasnější a jednoznačnější než u mnoha společenských situací.

Dítě s autismem nedělá žádné rozdíly mezi člověkem důvěrně známým nebo úplně cizím. Až v pozdějším věku lze sledovat, že se děti s PAS obracují spíše ke známým lidem než k těm, které neznají. Je to hlavně dáno tím, že jsou pro tyto děti předvídatelní a jedinec s tímto postižením v kontaktu s nimi cítí větší jistotu. Jedincům chybí dostatek empatie, proto ve vztahu k rodinným příslušníkům mají často většinou „chlad“ a „necitelnost“. (Jelínková, 2000)

4.3 Jazyk a řeč

Primární poruchou autistického spektra jsou poruchy komunikace. Gillberg uvádí, že opožděný vývoj řeči bývá prvním poznatkem, který vyvolává u rodičů znepokojení. Jsou také děti, které si nikdy neosvojí řeč natolik, aby jim sloužila ke komunikačním účelům. U těchto jedinců zaznamenáváme nápadně odchylný vývoj řeči a poruchy jsou znatelné na úrovni receptivní i expresivní, verbální i neverbální. Kombinace deficitů v komunikaci jsou různorodé. (in Thorová, 2012)

„Opožděný vývoj řeči nebo ztráta již naučených slůvek, nereagování na zavolání, problémy v porozumění řeči bývají jedny z prvních důvodů, které rodiče malých dětí vedou k vyhledání odborné pomoci. Ačkoliv dítě nereaguje na pokyny a může působit dojmem, že má poruchu sluchu, často si rodiče všimají, že na jiné zvuky (např. znělka oblíbeného televizního pořadu) dítě reaguje okamžitě a přiběhne se podívat i z vedlejšího pokoje.“ (Šporclová 2018, s. 35)

Jedinci s autismem nedokáží pochopit význam vzájemné komunikace. Komunikací člověk může ovlivnit své prostředí, proto je důležité u těchto dětí rozvíjet chápání *proč* komunikovat a najít pro ně alespoň jinou alternativu komunikace.

Většinou tyto děti reagují na to, co vidí, a nejsou schopny pochopit abstraktní pojmy. Mají velké problémy s chápáním emocí, nerozumí výrazům obličeje, zbarvení hlasu nebo gestům. Například kapka slzy na tváři jiného člověka je pro ně pouze kapkou vody. Nedochozí jim, že za touto kapkou se mohou skrývat emoce, nebo že je příčina reálná a člověk pláče třeba

u krájení cibule. Pokud má jedinec problémy s abstrakcí, je pro něj těžké překonat doslovný význam vnímaného. Jestliže slyší slovo auto, spojí si toto slovo vždy s konkrétním autem, které zná. Nedovede si představit zobecňující význam slova. Zdravé děti zobecňují již v raném vývoji téměř často, kdy používají jeden pojem pro více předmětů. Pokud bychom uvedli příklad, tak zdravé dítě si pod pojmem „ham“ představí vše, co se dá jíst. U dětí s PAS to takto nefunguje. Nedokáží spontánně zobecňovat. Konkrétní předměty nazývají určitým slovem. V mysli si nevytvoří obraz něčeho, co nevidí. Je pro ně těžké přenášet informace z jednoho prostředí do druhého, nejsou schopny vyprávět o tom, co bylo ve škole a v některých případech nedokáží splnit doma úkoly, které běžně plní ve škole. (Jelínková, 1999)

U dětí s PAS bývá běžná vulgární mluva. Slouží k navázání kontaktu a k upoutání pozornosti. Ve srovnání se zdravými dětmi zde chybí nad tímto chováním kontrola a vulgarit jsou používány bez ohledu na konkrétní situaci. Používání vulgárních výrazů je velmi těžko odstranitelné. Nejvíce účinnou strategií je toto chování ignorovat. Je důležité myslet na to, že používání vulgarit je spojené s handicapem, není to vinou výchovného působení rodičů. (Thorová, 2012)

4.3.1 Kognitivní funkce v souvislosti s komunikací

Paměť a pozornost souvisí s kognitivními funkcemi. Souvislost mezi poznáváním a rozuměním je velice úzká. Mozek lidí s autismem odlišně zpracovává informace. Děti s autismem sice vidí, slyší a cítí jako běžné děti, ale všechny tyto informace zpracuje mozek jinak. Projevuje se to jak v komunikaci, tak i v sociálních vztazích. Pokud chceme dítěti s autismem pomoci, musíme brát tento jeho „kognitivní styl“ v potaz. (Peeters, 1998)

4.3.2 Gesta, vokalizace a výrazy obličeje při komunikaci

„Ukazování je gesto, které dítě po prvním roce používá nejčastěji. Asi 60 % rodičů dětí s PAS nezaznamenalo, že by jejich dítě do druhého roku ukazovalo na zajímavé předměty a u 50% si nevšimlo, že by dítě ukazovalo na předmět, který chce podat.“ (Thorová, 2012, s. 103)

Již od kojeneckého věku děti dokážou své potřeby a pocity dát najevo výrazem v obličeji. Na pohybech, které tvoří výraz v obličeji, se podílí přibližně dvacet pět mimických svalů. S vzrůstajícím věkem dítě reaguje na širší a jemnější škálu podnětů. Mezi základní výrazy, se kterými se dítě rodí, patří znechucení, hněv, strach, stud, překvapení, potěšení, zvědavost a další. (Thorová, 2012)

Lidé mají univerzální výrazy obličeje, zvuky a výrazy obličeje, které vyjadřují jejich city v raném věku. Je to důležitý prvek při poznávání nálady toho druhého. Tímto se zabýval

Derek Ricks, který nahrál tři skupiny dětí, když reagovaly na čtyři typy různých emocí. Reagovaly na překvapení, radost, frustraci a přání. Studie proběhla u zdravých, mentálně retardovaných a autistických dětí. Poté nahrávku přehrál rodičům, aby indentifikovali, která vokalizace patří ke které situaci. Ve skupině s dětmi zdravými a mentálně retardovanými všichni rodiče bez výjimky poznali, na jakou situaci dítě reaguje. Vokalizaci u autistických dětí poznali pouze jejich vlastní rodiče. Dětem s autismem chybí biologicky určený repertoár. Stejně jako jejich komunikace a sociální vztahy, tak i jejich vokalizace je odlišná. (in Peeters, 1998)

Jiná studie byla zaměřena na identifikaci a používání gest u dětí s PAS. Byla rozlišena „deiktická“ gesta, která jsou u zdravého jedince rozpoznatelná již velmi brzy. Projevují se rozšířením dosaženého chování. Dále gesta „instrumentální“, která se uplatňují pro organizování druhého člověka např. „pojd' sem“, „jdi pryč“, a toto gesto bývá u normálního vývoje viditelné kolem druhého roku. Sdílení citů druhých, kdy např. dáme při údivu ruku před sebe, nazýváme gesty „expresivními“ a jsou přítomny kolem druhého roku života. U dětí s autismem bylo zjištěno, že používaly 34 % deiktických gest, 66 % instrumentálních gest a vůbec nepoužívaly expresivní gesta. Ze studie lze říci, že děti s PAS nepoužívají gesta k vyjádření svých emocí. City samozřejmě mají, jen je nedokáží vyjádřit, stejně tak je pro ně obtížné tyto city rozeznat u jiných lidí. Jsou schopni pojmenovat slzu jako něco „mokrého“. (Peeters, 1998)

Gesta bývají často nejednoznačná. Význam lze určit ze souvislostí. Jedno gesto může mít více významů. Například poplácání po ramenou může znamenat pochvalu, přátelské gesto, trest nebo také odhánění mouchy.

4.3.3 Komunikace s vizuální oporou

Vizuální komunikace je u těchto dětí velmi konkrétní. Vizuální podporu mohou tvořit fotografie, obrázky, předměty a také piktogramy. U velké části dětí s autismem je prostorová orientace vysoce rozvinutá. Na rozdíl od slov a gest má hned několik výhod. Obrázky jsou pro většinu snadno pochopitelné, proto se zlepšuje komunikace s okolím. Forma této komunikace snižuje kognitivní nároky na postiženého. Pokud přece jenom nastane situace, kdy má jedinec problém chápat obrázek, nabízí se možnost použít ke komunikaci skutečné předměty. Další výhodou je nepomíjivost vizuální podpory, proto je možnost se ke sdělení kdykoliv vracet. Většinou bývají vizuální sdělení jednoznačná. (Jelínková, 1999)

4.4 Představivost, zájmy a rituály

Další z oblastí poruch u jedinců s poruchou autistického spektra se týká představivosti. Součástí vývoje představivosti je nápodoba a následuje testování, kdy dítě zkouší situace typu: co se stane, když... Postupem času se představivost rozvíjí. Navazuje na přemýšlení o tom, co si myslí druhý člověk. Pokud je imaginace narušená, má to negativní vliv na mentální rozvoj dítěte. Neschopnost imitace a symbolického myšlení má za následek nerozvíjení hry u dítěte. To způsobuje upřednostňování jednoduchých a stereotypních činností, aktivit, které jsou v oblibě u podstatně mladších dětí. (Thorová, 2012)

„Děti s autismem se nedokážou spontánně učit prostřednictvím sdílené pozornosti, sociálních interakcí, nápodoby, mají problémy s chápáním sociálních situací, myšlenek a pocitů druhých osob. Těžkým úkolem při práci s dětmi s autismem bývá právě získat pozornost dítěte pro společnou aktivitu.“ (Šporclová, 2018, s. 33)

Znak stereotypnosti se u dětí s PAS projevuje často do kresebného projevu. Během vývoje se mění také kresebná témata. Ve dvou letech může přijít téma vlků, které přejde v mamuta, koně a dinosaura. Posupujícím věkem dítě obrázek vylepšuje a snaží se tato zvířata zachytit také v pohybu.

Každé dítě s PAS má zájmy, které jsou specifické pro každého jedince zvlášť. Můžeme hovořit o jejich oblíbených činnostech, jako mohou být například umístování různých předmětů na vrcholky tyčí, sledování počasí, navštěvování knihovny a internetu, kde tyto děti sbírají mnoho informací. (Thorová, 2012)

Časté stereotypní činnosti jsou spojeny s pozorováním daných předmětů, jejich pohybu, poslouchání zvuků či slovní produkce bez komunikačního záměru a používání zvukových hraček. Objevuje se také fixace na nějaký předmět, kdy se dítě od předmětu odmítá odloučit. (Hrdlička, Komárek, 2014)

Tabulka č. 1 Projevy autismu podle Hrdličky, Komárka (2014, str. 83)

Věk (měsíc)	Normální vývoj	Vývoj u autismu
6	Občasné nediferencované reakce na předměty.	
8	Reakce na předměty jsou diferenciovány podle charakteru předmětu. Dítě používá dva předměty	Repetitivní motorické pohyby mohou v bdělém stavu převažovat.

12	v kombinaci (použití nemá sociální význam). Sociálně přiměřené reakce na předměty (funkční použití předmětů). Kombinuje vhodně dva nebo více předmětů.	
18	Častá symbolická činnost (předstírá pití, telefonuje na dětském telefonu.)	
24	Často předstírá skutečnou činnost dospělých s panenkou, vycpanými zvířátky („krmí“ panenku). Vyvíjí se následnost předstíraných činností (nakrmí panenku, pochová ji a uloží do postýlky).	Nepatrná zvědavost a zkoumání okolí. Neobvyklé použití hraček (točení, řazení předmětů).
36	Připravuje symbolickou hru, oznamuje své záměry a hledá vhodné předměty. Nahrazuje jeden předmět jiným (kostka místo auta). Chová se k hračkám, jako by byly schopny samostatné činnosti (nutí panenku pít z vlastního hrnku).	Vytrvalé žmolání předmětů. Neexistuje symbolická hra. Pokračuje v repetitivních motorických pohybech, kolébání, otáčení, chození po špičkách apod. Vizuálně fascinováno předměty, zírá do světla apod. Mnohé jsou relativně šikovné v motoricko – vizuální činnosti, např. puzzles.
48	Sociálně – dramatická hra, hra na něco se dvěma i více dětmi. K vyjádření činnosti používá pantomimu (předstírá, že nalévá z neexistujícího hrnku). Témata skutečného života a fantazie přetrvávají dlouho dobu.	Funkční použití předmětů. Malý zájem o panenky či jiné věci. Symbolická hra, pokud existuje, je jednoduchá a repetitivní. I když má schopnost pro složitější hru, dává přednost jednoduché. Většinou nekombinuje při hře hračky.
60	Řeč je důležitá v navození tématu, při rozdělení rolí a dramatické hře.	Neschopné pantomimy. Neexistuje sociodramatická hra.

Pro děti s poruchou autistického spektra je velmi obtížné zaplnit volný čas plnohodnotnou rozvíjející aktivitou. Jejich zacházení s předměty nebo hračkami bývá nestandardní a nerozvíjející. Pokud se dítěti naskytne možnost nové aktivity nebo hračky, obvykle nemá zájem. Někteří zacházejí s předměty, v porovnání s předpokládaným způsobem interakce s daným předmětem, odlišnou nefunkční manipulací a to tak, že předměty roztáčejí, házejí s nimi, bouchají apod.

Ve většině případů se jedinci s PAS velmi špatně vyrovnávají se změnami. Úplně nejhůře se smiřují se změnami, které se týkají prostředí, ve kterém žijí. Velkým problémem jsou změny, na které není jedinec připravený. Takové změny u něj mohou vyvolat úzkost a stres. Každodenní stereotyp, dodržování pravidel a rituálů je pro ně nezbytným. (Howlin in Mikoláš, 2014)

„Mnoho dětí již v raném věku tihne k předmětům, o které jiné děti vůbec nestojí, nebo je podrobí jen krátkému přezkoumání. Některé děti s pervazivní vývojovou poruchou se zajímají o kroužky, gumičky na zavařování, klíče, pružiny, igelitové tašky, plastové uzávěry, kolíčky na prádlo apod. Mají tendence je hromadit, vyhození nebo odebrání předmětu nesou s krajní nelibostí. Rodiče musí tajně předměty třídit a vyhazovat.“ (Thorová, 2012, s. 35)

Zájmy, které se objevují u zdravých dětí, se stejně tak objevují i u dětí s PAS. U handicapovaných jedinců můžeme ale pozorovat hlubší míru zaujatosti, neodklonitelnosti, stereotypie a opakování. Pokud je aktivita přerušena, je tím vyvoláno problémové chování, jako agresivita, křik nebo sebezraňování. Dále se může objevit pasivní negativismus, kdy dítě vůbec nespolupracuje. (Thorová, 2012)

4.5 Jemná a hrubá motorika

„Problémy s jemnou a hrubou motorikou se objevují už v dětství, případně v mladším školním věku, jako neobratnost nebo nezvládnání běžných dovedností. Více postižena je obvykle motorika hrubá. Nejviditelnější jsou problémy při běhu a chůzi (pohybu v prostoru), kde je nedostatečná koordinace paží a nohou velmi nápadná. Nejméně je rozvinuta schopnost hry s míčem (házení, chytání, kopání), naopak schopnost plavat bývá nezasazena. Nejvíce je to patrné ve větším kolektivu dětí.“ (Mikoláš, 2014, s. 10)

Děti s poruchou autistického spektra mají různé formy úrovní motorických dovedností. Dále se také setkáváme s různými typy vývoje motoriky:

1. Motorické vývojové milníky mohou děti s poruchou autistického spektra zvládat v normě, stejně jako zdravé děti. Pokud se objeví opožděný vývoj, u rodičů to většinou vyvolá první

znepokojení. Mezi první známky abnormality patří zvýšení svalového napětí nebo naopak snížené svalové napětí. Po vyšetření neurologa může následovat rehabilitace. U takových poruch může být stanovena diagnóza mozkové obrny.

2. V oblasti jemné a hrubé motoriky se často setkáváme s problémy koordinace pohybů. V předškolním věku dítěte můžeme pozorovat výraznou neobratnost. Problémy navazují na úchop tužky, manipulaci s drobnými předměty, skládání stavebnic a také se s nimi děti potýkají při každodenních sebeobslužných činnostech, jako je například zapínání knoflíků a používání příboru. Se zvládnutím zavázání tkaniček se u těchto dětí setkáme až v průběhu školní docházky. Co se týče jízdy na koloběžce, kole nebo hry s míčem, v mladším školním věku zvládnou toto s velkými obtížemi. V tělesné výchově se běžně potýkají s problémy při udržení rovnováhy, se cvičením, které vyžadují koordinaci více souběžných pohybů, jako je šplh, kotoul nebo i plavání.

3. Jako další vývoj motoriky uvádíme, kdy je dítě považováno za velmi obratné. Motorické schopnosti jsou v kontrastu s vývojem řeči a ostatním duševním vývojem. Takto se mohou projevat děti, které nemluví. Obratnost se projevuje ve šplhání po nábytku a sebeobslužné činnosti. Zvládnání motorických dovedností ve čtyřech letech odpovídá normě, ale oproti tomu ostatní projevy odpovídají spíše ročnímu až dvouletému dítěti.

4. Úroveň a vývoj motoriky je opožděný, ale odpovídá schopnostem dítěte s poruchou autistického spektra. Po mnoha stránkách dítěte je vývoj pomalejší, dovednosti jsou nerovnoměrně rozvinuté a vývoj motoriky jde ruku v ruce s celkovou úrovní fungování a projevování dítěte.

5. Vnitřní nerovnoměrný soustavný proces motoriky, je tehdy, kdy dítě je ze začátku neobratné a později se může obratnost ztrácet. Část dětí nemá problémy se zautomatizovanými pohyby, jako je plavání, lyžování, jízda na kole nebo běžné věci jako oblékání, zavazování bot, ale pokud se mají učit nové motorické dovednosti, bývá to pro jedince s PAS velmi obtížné a vykazují známky dyskoordinace a dyspraxie. (Thorová, 2012)

4.6 Kognitivní schopnosti

Pro pochopení jedinců s autismem je důležité porozumět jejich odlišnostem v myšlení, které hluboce ovlivňují jejich chování. V mnoha případech se jedná o vidění černobílé (dichotomní), které je spojeno s perfekcionismem a přílišným zobecňováním. „*Dobrá známka ve škole je pouze 1, každá další už je špatná.*“; „*Když něco nezvládnou sám a musím si říct o*

pomoc, znamená to, že jsem slabý a nemožný.“; „Maminka mi často lže – říká, že přijde domů v 15.00, ale několikrát už přišla v 15.05 – nedá se na ni vůbec spolehnout.“; „Každý, kdo je milý, je můj kamarád.“ (Šporclová 2018, s. 49)

Hrdlička, Komárek (2004) uvádí, že při vyšetření kognitivních schopností u jedinců s poruchou autistického spektra se hodnotí nejenom inteligence, ale také výkon, pozornost a paměť. Inteligence je velmi obecná schopnost, která se skládá z mnoha složek. Každá z těchto složek využívá jiné intelektové dovednosti. U člověka bez zdravotních potíží jsou komponenty intelektu vyvinuty stejně a fungují téměř harmonicky. Jedinci s autismem mají ale tyto schopnosti rozvinuty v nepoměru a často se stává, že nefungují propojeně, a proto celkové vyšetření kognitivních funkcí bývá u dětí s autismem obtížné.

Někteří jedinci s autismem mají paměť na výborné úrovni a to jim umožňuje naučit se nazpaměť, např. kam určité věci patří nebo jak po sobě dané události následují. Takto vynikající dovednost může v některých lidech vzbuzovat dojem, že jedinec lépe rozumí a má vyšší inteligenci, než jak tomu ve skutečnosti je. (Schopler, Reichler, Lansingová, 1998)

5 Druhy poruch autistického spektra

Klasifikační světový systém MKN-10 uvádí mezi poruchy autistického spektra: Dětský autismus, Rettův syndrom, Jiné dezintegrační poruchy, Aspergerův syndrom, Atypický autismus, Jiné pervazivní vývojové poruchy, Pervazivní vývojové poruchy nespecifikované, Hyperaktivní poruchy s mentální retardací a stereotypními pohyby.

5.1 Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom bývá považován za projev sociální dyslexie. Hranice mezi Aspergerovým syndromem a sociální neobratností je velice tenká, proto jde velmi špatně rozlišit, zda se o syndrom jedná. Lze říci, že jde o různorodý syndrom, který postupně svými příznaky přechází do normy. „*Tvrdit, že Asperger je mírnější formou autismu, je značně zjednodušené. Aspergerův syndrom má svá specifika i problémy, které mohou být stejně závažné, i když kvalitativně odlišné od ostatních poruch autistického spektra.*“ (Thorová 2006, s. 188)

Intelekt bývá často v normě, ale ne vždy je jedinec schopen plně samostatného života v dospělosti. Někteří lidé s Aspergerovým syndromem nemají výrazné problémy s chováním a jsou spíše pasivnější. Zvládnout školní docházku, vést běžný život, najít si zaměstnání a životního partnera, to vše mohou zvládnout za pomoci různých návyků a empatického přístupu. Jejich okolí je může brát jako zvláštní jedince, kteří jsou velice introvertní a sví. Jsou i případy, kdy se děti s Aspergerovým syndromem potýkají s problémovým chováním a již v mateřské škole se neobjedou bez asistenta pedagoga.

Tabulka č. 2 Projevy Aspergerova syndromu podle Thorové (2006, s. 189)

1.	Kvalitativní narušení sociální interakce	<ul style="list-style-type: none">• AS je charakterizován stejným typem kvalitativních poruch sociální interakce jako autismus
2.	Omezené, opakující se stereotypní způsoby chování, zájmy a aktivity	<ul style="list-style-type: none">• stejný obraz jako u autismu
3.	Porucha způsobuje klinicky významné poruchy v oblasti sociálního a profesního fungování i v dalších významných životních situacích.	

4.	Není opožděný vývoj řeči	<ul style="list-style-type: none"> • první slůvka před druhým rokem • věty s komunikačním významem před třetím rokem
5.	Kognitivní vývoj (intelekt) je v normě, sebeobslužné dovednosti jsou přiměřené věku, stejně jako adaptivní chování (kromě sociálního) a explorativní motivované zvědavosti	
6.	Dyspraxie (nemotornost)	<ul style="list-style-type: none"> • není podmínkou diagnózy

Jedinci s Aspergerovým syndromem bývají považováni za výstřední a podivné. Jsou specifictí tím, že žijí tak trochu ve svém vlastním světě, který nemusí být každým pochopen. Jejich chování bývá často egocentrické a sebestředné. Okolí na lidi s Aspergerovým syndromem může pohlížet jako na emočně nevyzrálé osoby. (Lawson, 2008)

Hrdlička, Komárek (2014) uvádějí, že děti s AS se často projevují samomluvou. Samomluvou si tyto děti urovnávají myšlenky a některé se s ní dokážou uklidnit při nepříjemných situacích. Stává se, že jsou do své samomluvy a do svých myšlenek tak hluboce ponořené, že nejsou schopné vnímat okolní svět.

Další charakteristickou vlastností, která je pro tyto děti vystihující, je nepoučitelnost z vlastních chyb. Neumějí přijmout názor druhých lidí, i když by pro ně mohlo být východisko z dané situace a z vlastních chyb se nedokážou poučit. Většinou lpějí na vlastním názoru a nedokážou se smířit s variantou, že by se mohly mýlit. (Vermeulen, 2006)

Velice špatně se zapojují do kolektivu mezi své vrstevníky, a proto patří mateřská škola mezi zařízení, ve kterém se mohou projevovat první problémy. Společenské chování pro ně bývá často nesrozumitelné. Obtížně proto navazují veškerá přátelství, často o bližší kontakt s okolím ani nestojí a raději dávají přednost hře o samotě. Celkově jsou jejich zájmy v úzkém spektru. Lze je rozdělit na primární, které jsou neodklonitelné a striktní, dále na sekundární s případným tvořivým rozvíjením. V oblibě mívají prohlížení a čtení z encyklopedií, dopravní značky, programování v počítači, mapy, značky aut a v podstatě téměř vše, kde lze vysledovat určitý řád nebo prvky opakování. (Thorová, 2006)

Další charakteristikou těchto dětí je vysoká citlivost smyslů. Častou jsou velmi citlivé na doteky, zvuky, barvy, vůně nebo i intenzitu světla. Citlivost na zvuky se objevuje hlavně při neočekávaných zvucích, jako je zvonění telefonu, štěkot psa nebo vysoké tóny, které mají delší

trvání například zvuk vysavače, kuchyňských přístrojů apod. Citliví jsou také na místa, kde je velká skupina lidí a ruch. Dále se u těchto dětí setkáváme s vysokou citlivostí na doteky, hlavně na hlavě. Citliví jsou také na chuť jídel, zrakové podněty a pachy. (Attwood, 2005)

5.2 Dětský autismus

Dětský autismus bývá řazen mezi jádra poruch autistického spektra, a to hlavně z historického hlediska. Dělí se do několika stupňů podle množství příznaků. Příznaky se objevují v každé části diagnostické triády. Kromě poruch v komunikační schopnosti, sociálního chování a představitivosti se jedinci s dětským autismem mohou chovat navenek velice abnormálně. Autismus můžeme u dětí diagnostikovat v každém věku. (Thorová, 2006)

„Dětský autismus se objevuje již před 3. rokem věku, porucha je 3-4x častější u chlapců než u dívek, je charakteristická triádou narušené sociální interakce, omezené komunikace a stereotypního chování.“ (Zvolský, 1998)

Odborné lékařství se dlouho nemohlo shodnout na tom, jaké jsou typické znaky pro chování v autismu. Byla schválena tato kritéria: symptomy poruchy se objeví do tří let dítěte, jedinec má nápadné nedostatky v sociálním chování a u dětí s autismem se projeví také zpožděný vývoj řeči. V některých případech je častá echolalie, záměna zájmen při komunikaci a používání metafor. Jako poslední kritérium byla uvedena jednotvárnost, na které jedinci s touto poruchou často lpějí. (Schreibman, 1988)

Diagnostická kritéria dětského autismu podle Čadilové, Jůna a Thorové a kol. (2007) uvádějí, že porucha se objevuje do tří let dítěte. Narušená je sociální interakce, která se projevuje nepřiměřeným vyhodnocením emočních situací, nedostatečnou reakcí na emoce druhých lidí, ohraničenými schopnostmi správně používat sociální dovednosti a slabými komunikačními a integračními schopnostmi.

Narušení komunikace je u těchto dětí zřetelné při situacích, kdy nedostatečně používají řeč bez ohledu na úroveň jazykových schopností. Nevyvíjí se fantazijní a napodobivá hra, nepřizpůsobuje se v jazykovém vyjadřování a nepoužívají gestikulaci ke zvýraznění komunikace.

Časté jsou stereotypní a opakující se zájmy, způsoby chování a aktivity. Objevuje se trvání na každodenní rutíně a provozování speciálních rituálů. Mezi zájmy sem můžeme zařadit například čtení jízdnicích řádů nebo sledování různých dat. Jedinci s dětským autismem téměř nesnesou změny v běžném průběhu činností nebo změny v prostředí, ve kterém žijí (výměna nebo přesun nábytku, dekorací atd.)

Mezi nespecifické rysy řadíme vyskytující se fobie, poruchy spánku a příjmu potravy. Mohou se vyskytovat také záchvaty vzteku a při přidružené mentální retardaci také sebezraňování. (Čadilová, Jůn, Thorová a kol., 2007)

5.3 Atypický autismus

„Atypický autismus je velmi heterogenní diagnostická jednotka, která tvoří součást autistického spektra. Dítě splňuje jen částečně diagnostická kritéria daná pro dětský autismus. Nicméně u dítěte najdeme řadu specifických sociálních, emocionálních a behaviorálních symptomů, které se s potížemi, jež mají lidé s autismem, shodují.“ (Thorová 2006, s. 184)

Můžeme tedy říci, že jedinci, kteří mají autistické rysy, jsou nazýváni lidmi s atypickým autismem. Problémem evropského systému je, že tato porucha nemá jasně definované hranice. Celkově je tedy diagnóza vyhodnocena na subjektivním mínění. Atypický autismus se obvykle diagnostikuje v těchto případech:

- diagnostikován bývá většinou po třetím roce života,
- symptomy zasahují všechny oblasti triády,
- diagnostická triáda není naplněna – narušeny jsou pouze dvě oblasti z triády,
- autistické rysy se přidružují k těžké a hluboké mentální retardaci. (Thorová, 2006)

Sociální schopnosti v porovnání s klasickým autismem nebývají natolik narušeny, netypická je ale přecitlivělost na vnější podněty. U atypického autismu se tedy setkáváme spíše s lepšími sociálními a komunikačními dovednostmi. Jedinci s atypickým autismem tolik nelpí na stereotypních zájmech. (Pastieriková, 2013)

5.4 Dezintegrační porucha

Tento syndrom je poprvé popsán rakouským speciálním pedagogem Theodorem Hellerem. Zkoumal průběh života šesti dětí, u kterých v období třetího a čtvrtého roku došlo k nápadnému regresu a nástupu těžké mentální retardace, ačkoliv byl předtím vývoj bez nápadnějších výkyvů. Po čase byla tato porucha známá pod názvem Hellerův syndrom nebo také dezintegrativní psychóza. Současný popis poruchy se nijak zvlášť neliší od prvního popisu. (Thorová, 2006)

K prvním projevům dezintegrační poruchy se připojuje nástup emoční lability, projevy vzteku, agresivní chování, potíže se spánkem, hyperaktivita a citlivost na sluchové podněty. Při této poruše je znatelný dopad na intelekt dítěte.

Vývoj je většinou první dva roky stejný jako u zdravého dítěte. Dítě je ve dvou letech schopno mluvit v krátkých větách, gestikuluje, vyhledává sociální kontakt, objevuje se u něj symbolická a napodobivá hra. Začátek poruchy bývá udáván mezi druhým až desátým rokem života dítěte, nejobvyklejší je mezi třetím a čtvrtým rokem. Během let života se porucha může prohlubovat a je střídána s obdobím stagnace, ale již nikdy dítě nedosáhne normy. (Thorová, 2006)

5.5 Rettův syndrom

Tato porucha se týká děvčat a jako jediná z poruch autistického spektra je prokazatelná genetickým vyšetřením, a to již od roku 2001 i v České republice. Projevy vznikají u děvčat, když v rozmezí od 5 měsíců do 4 let života ztrácejí doposud získané dovednosti. Vývoj řeči je u těchto dětí těžce postižen. K syndromu se mohou objevovat přidružené poruchy a nemoci, jako jsou epileptické záchvaty, nepravidelné dýchání, apraxie. (Strunecká, 2016)

Tato závažná porucha se týká vývojové poruchy mozku a zasahuje somatické, motorické i psychické funkce. Rettův syndrom poprvé popsal rakouský dětský neurolog Andreas Rett.

Jak již bylo řečeno výše, tato porucha postihuje pouze dívky, „*chlapcům stejná mutace genu způsobí natolik těžkou encefalopatii (nedisponují druhým nenarušeným X chromozomem), že plod nebo novorozenec nemá šanci na dlouhé přežití.*“ I přesto bylo zaznamenáno několik případů geneticky jiných variant Rettova syndromu u chlapců, často s vážnějšími symptomy, dřívějším začátkem v kombinaci s těžkým kognitivním deficitem. (Thorová, 2006)

Příčina Rettova syndromu je dána genetickou poruchou, která zpomaluje vývoj mozku. Pokud bychom měli zjednodušeně popsat genetickou vadu, jedná se o přerušení spojení mezi částí neuronů. K této odchylce dochází v prvních měsících života, kdy se vytváří velké množství synapsí (= spojovací místa), z kterých část postupem času zaniká. U tohoto syndromu se buď synapse dostatečně neprodukuje, nebo se jejich množství nadměrně zmenší. Odborné výzkumy se zabývají zkoumáním příslušných chromosomů a genů, jejichž poruchy se často projevují špatným vývojem srdce, centrálního nervového systému, zažívacího traktu apod. U Rettova syndromu se takové příznaky vyskytují a mohou být implikací genetických poruch. (Hunterová, 2008)

Průběh poruchy Rettova syndromu lze podle Thorové (2006), rozdělit do šesti období:

1. Období vývoje bez znatelných potíží: 0 – 12 měsíců. V normě je porod, bezproblémová poporodní adaptace, spánek i jídlo. V prvních měsících života vývoj vypadá stejně jako u zdravého dítěte. Reaguje na podněty, uchopuje předměty. Objevují se i první slova.

2. Výskyt prvních symptomů: 6 – 18 měsíců. Ve 3. – 5. měsíci se zpomaluje růst hlavičky. Občas se v tomto období objevuje také hypotonie, děti jsou hodně klidné. Projevuje se vysoká citlivost nervové soustavy, která se u jedinců projevuje častými nočními děsy a lekavostí. V 6. – 18. měsíci si blízké okolí všímá pomalého motorického vývoje – dítě nesedí, nechodí. Děti nenavazují oční kontakt a jsou neschopné soustředění. V některých případech se opoždí vývoj řeči. Rodiče si také všímají stereotypních pohybů rukou, třesu rukou, vystrkování jazyka a ulpívání na hračky.

3. Vývojová regrese: 1. – 4. rok života. První slova se pomalu vytrácejí a zhoršuje se neverbální komunikace. Dítě nekontroluje své pohyby rukou a postupně se objevují nefunkční pohyby jako je tleskání rukou, vkládání rukou do úst, klepání atd. Během třetího roku se u dětí většinou vytrácí schopnost něco uchopit do rukou. Velmi často se objevuje bruxismus (skřípání zubů). Dívky si procházejí častými změnami nálad, kdy se u nich v krátkém okamžiku změni záchvat pláče ve smích nebo křik. Dále se projevují záchvaty paniky a strachu. Celkově je psychomotorický projev opožděný. V některých fázích tohoto období mohou mít dívky podobný průběh jako děti s autismem. Klesá u nich vnímání a dítě téměř nejeví zájem o sociální kontakt a hračky. Toto období se vyznačuje tím, že má dítě pohybové problémy, odmítá chodit a objevuje se hypotonie. Časté jsou také problémy s dýcháním (zadržování dechu, zrychlené dýchání).

4. Období stabilizace: většinou začne po 3. roce a pokračuje do školních let. Návrat k dřívějšímu méně vyspělému vzorci chování mizí, příznaky se stabilizují. Mohou se prohloubit problémy v oblasti páteře – skolióza, dochází k obtížím v oblasti motoriky. Vzhledem k tomu, že jedinec provádí stereotypní pohyby, může dojít až k poškození kůže. Často se v tomto období setkáváme s prvními epileptickými záchvaty. Postupně dochází ke zlepšení v oblasti soustředění (dívka je schopna něco uchopit, je schopna si vložit jídlo do úst, poškrábat se, ...). Motorické schopnosti odpovídají spíše 18-24 měsícům. Žádají si také pozornost okolí, vyhledávají aktivity, při kterých se zabaví.

5. Období poklesu funkčnosti motorických funkcí – objevuje se mezi 5. a 25. rokem. Po čase, kdy převládá spíše stabilní stav dívky s Rettovým syndromem, může nastat zhoršení v oblasti

motoriky. Dochází k ochabování svalů a k výskytu skoliózy. Pokud během svého života dívka chodí, dochází ke zhoršení kvality chůze.

6. Období dospívání a dospělosti. Během života dívky psychicky dospívají a ustupují prudké změny nálad. Dojde ke zlepšení očního kontaktu a sociálního porozumění. V průměru se dožívají 40 až 50 let. (Thorová, 2006)

II. Praktická část

6 Popis výzkumu

Zaměřením výzkumné části této diplomové práce je zjištění efektivního začlenění v inkluzivním procesu žáka s poruchou autistického spektra za pomoci všech zúčastněných osob ve vzdělávání. Z rozhovorů oslovených respondentů jsou popsány životní vzpomínky a zkušenosti dlouholeté práce pedagogických pracovníků s chlapcem.

Celá praktická část je založena na rozhovorech s lidmi, kteří s chlapcem přijdou denně do kontaktu a dokážou porovnat chlapcův posun nejenom ve vzdělávání, ale také v životních situacích, se kterými se chlapec každý den musí vypořádat. Nahlédneme také do biografické části, která poukáže na důležité a jedinečné momenty, které značně ovlivňují i jeho okolí.

6.1 Cíl výzkumného šetření

Výzkumné šetření zkoumá jednotlivé aspekty ve vzdělávání chlapce s poruchou autistického spektra. Autorka se v této práci zabývá otázkami, které řeší, co je třeba zohledňovat při inkluzivním vzdělávání chlapce a kdo může tento celý proces ovlivňovat a jakými způsoby.

Parciální cíle jsou:

- zjistit, jak se projevuje PAS u konkrétního chlapce,
- zjistit, jakým způsobem probíhá vzdělávání chlapce ve třídě,
- zjistit, jak se na vzdělávání chlapce podílí ostatní přítomní (učitelé, asistent pedagoga, ostatní žáci, rodina)
- zjistit, která podpůrná opatření jsou při vzdělávání chlapce využívána a s jakým účinkem.

6.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor byl vybrán z blízkého okolí osob, kteří s chlapcem tráví čas jak ve školním, tak i v domácím prostředí. Jedná se o chlapce s PAS, který se vzdělává na běžné základní škole. Z oslovených se jedná o matku chlapce, třídní učitelku, asistenta pedagoga, paní učitelku, která ve třídě, kde je žák integrován, vyučuje několik hodin týdně, a nakonec se souhlasem rodičů se na výzkumném šetření podílela také chlapcova spolužačka a tři spolužáci, kteří jsou nyní s chlapcem již osmým rokem ve třídě.

6.3 Metodologie sběru dat

K výzkumu této práce je použitý kvalitativní přístup, který chápeme jako proces průzkumu problémů a úkazů probíhajících v autentickém prostředí. Cílem tohoto přístupu je dosáhnout co nejvíce komplexního obrazu těchto úkazů založeného na získaných datech a určitém vztahu mezi badatelem a zúčastněným jedincem výzkumu. Záměr výzkumu spočívá v tom, že za použití celých řad postupů a metod se rozkryje to, jak lidé (účastníci výzkumu) rozumí, prožívají a utvářejí sociální realitu. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007)

Kvalitativní výzkum je založen na delším a intenzivním kontaktu s jedincem či celou skupinou účastníků výzkumu, které poukazují na každodenní situace. Typy dat jsou sestaveny z přepisů poznámek z terénu a poznámek z rozhovorů zúčastněných osob, z deníku, osobních komentářů, úředních dokumentů a dalších podnětů, které odkrývají každodenní život zkoumaných lidí. Mezi hlavní úkoly výzkumníka patří objasnit, jak se jedinci v daném prostředí chovají, jak organizují svůj všední život nebo proč jednájí určitým způsobem. (Hendl, 2005)

Pro tuto práci je jako nejvhodnější zvolen biografický design. Každý jedinec si během života utváří soulad interpretačních událostí a tento zvolený design, konkrétně narativní biografie, tyto interpretace doslova odkrývá přes životní příběh jedince. Pohled na životní příběh je konstruován společnou činností výzkumníka a účastníka výzkumu. K celkovému zpracování dat je zapotřebí použití narativní analýzy. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

Soubor dat je tvořený z nestrukturovaných rozhovorů, které jsou přiloženy v prepisech (viz přílohy). Rozhovory se uskutečnily přímo na pracovišti, tedy na základní škole, nebo v případě rozhovoru s matkou v kavárně, kde bylo možné navodit příjemnou atmosféru. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

Zpracování získaných výzkumných dat předcházelo opakující se pročitání rozhovorů, které byly autorkou přepsány (viz přílohy), a deníku, který autorka vypsala z vlastních poznámek při práci s chlapcem během tří let z pozice Asistentky pedagoga. Z těchto dat byla vytvořena analýza. V následujícím textu jsou popsány výroky a názory respondentů na inkluzivní vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra při běžné základní škole.

6.4 Narativní rozhovor

Tento typ rozhovoru se vyznačuje především konstruktivním pohledem na životní příběh jako výsledek, který vzejde ze společné činnosti výzkumníka a účastníka. Narativní biografie se orientuje na specifickou analýzu dat, která během uplynulé doby vzešla do samostatně používané narativní analýzy, kterou lze používat i v dalších přístupech a nejenom

v biografickém designu. Tato analýza může být výzkumníkem zaměřena na žánr, např. komedie, romance a jiné, ve kterém je příběh vyprávěn. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

Ve výzkumu se lze zaměřit také na identifikaci témat, které se v příběhu opakují. Poté je zapotřebí vytvořit si jejich seznam a je možné započít analýzu z perspektivy vybrané kategorie narativní rekonstrukce. Kategorie se neustále vyvíjí, proto nelze vytvořit jejich konečný seznam. Mezi ty obvyklé patří „Hodnoty a přesvědčení“, „Životní témata“, „Obrazy sebe a druhých“, „Reflexe a hledisko“ a další. (Chrzą, 2007)

V celkovém rámci tohoto výzkumu lze tedy význam pochopit jako produkt výzkumníka, participanta a čtenáře. Jedná se totiž o participativně-dialogickou interpretaci, která je úzce navázána na zpětnou vazbu tázaných osob výzkumné části a je utvářena v dialogu. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

6.5 Skupinový rozhovor

V této práci autorka ke sběru dat použila nejenom rozhovor s jednou osobou, ale také skupinovou diskuzi. Skupina se soustřeďuje na mnoho názorů a postojů, které jsou úzce spjaty se sociálními vztahy a při vedené skupinové diskuzi se většinou uvolňují psychické zábrany a lépe se odkrývají postoje v každodenním životě. (Hendl, 2005)

Důležitým prvkem k vedení skupinového rozhovoru je zahájení setkání. Je třeba osoby dostatečně seznámit s výzkumem, jasně vyložit důvody setkání a cíle šetření. Je důležité představit všem zúčastněným základní pravidla rozhovoru:

- hovoří vždy pouze jedna osoba;
- diskuze se účastní všichni přítomní účastníci;
- nikdo nemá dominantní roli;
- každý má právo říct svůj názor;
- každý má právo se k názoru jiného vyjádřit, nemá ale právo jej odsuzovat či jinak dehonestovat;
- každý má právo odmítnout odpověď;
- každý má právo zastavit svoji odpověď, nechce-li pokračovat. (Miovský, s. 183, 2006)

6.6 Etické zásady výzkumu

V této práci se autorka řídí principem důvěrnosti. V literatuře nalezneme hned několik zásad zajišťujících celkový etický aspekt výzkumu (Švaříček, Šed'ová, 2007). Výzkumná část práce je založena na souhlasech zapojených osob a na zpřístupnění konečných závěrů celé této

práce. Data, která při rozhovoru byla sesbírána, následně autorka upravila, aby zde nemohl čtenář účastníky identifikovat. V diplomové práci nejsou uvedena jména účastníků, nebo jsou změněna. Konkrétní jména vzdělávací instituce a města nejsou zmíněna. Ponechány jsou zde pouze takové informace, které jsou důležité a potřebné k analýze.

Všichni účastníci byli před nahrávaným rozhovorem požádáni o souhlas s nahráváním a informování o následném přepisu nahrávky, která poté byla smazána. U nezletilých žáků tuto skutečnost potvrdili zákonní zástupci svým podpisem.

6.7 Metoda deníku

Ke sběru dat je použita metoda deníku, která se velmi dobře kombinuje s metodou rozhovorů. Podle Miovského (2006) se metoda deníků řadí mezi sběr kvalitativních dat, zahrnující soukromé dokumenty. Je nutno poukázat na přednost této metody, kterou je jednoznačně otevřenost.

Autorka touto metodou popisuje své zkušenosti s již zmiňovaným chlapcem s PAS. V praktické části poukazuje na aspekty vzdělávacího procesu chlapce na běžné základní škole.

7 Analýza dat popisujících průběh a podmínky inkluzivního vzdělávání chlapce s PAS

Autorka si pro svoji výzkumnou část zvolila chlapce, kterému byly diagnostikovány poruchy autistického spektra společně s poruchou ADHD. Chlapec si své základní vzdělávání uskutečňuje od prvního ročníku na základní škole ve větším městě, odkud také pochází a žije zde s celou rodinou. Chlapec pochází z úplné rodiny a má staršího bratra.

Prenatální období a rané dětství

Těhotenství podle vyprávění Mikulášovy matky proběhlo bez větších komplikací. Během těhotenství dítě bylo velice klidné, objevovalo se minimum pohybů, ve srovnání s druhým synem o dítěti téměř nevěděla. Porod proběhl fyziologicky, přirozenou cestou. Až na nález zbytků vody v dýchacích cestách syna bylo vše bez problémů. Do třech měsíců byl velice spavé dítě. Po třetím měsíci nastal velký zlom a Mikuláš byl velice neklidné a plačtivé dítě. Většinou spal pouze 5 – 6 hodin v noci a 1 hodinu odpoledne. Už v té době byla snaha hledat příčinu a pomoc, ale vše proběhlo bez větších změn. V půl roce života si chlapec žádal stále větší pozornosti a již v této době ho zaujala televize, ve které běželo BBC a dětské pořady pro malé děti. To, že je dítě jiné, si rodiče všimli už během prvního roku, protože Mikuláš pořád nemluvil, a ani neslabikoval.

Předškolní období

Ve třech letech se objevovala první slova. Rodiče zjistili, že více dítě mluví anglicky než česky. Podle popisu matky má prý v hlavě dodnes spíše myšlenkovou mapu vytvořenou v angličtině a anglická skladba věty se mu promítá do češtiny dodnes. Už tedy v této době bylo jasně zřejmé, že chlapec bude jiný. Na svůj věk byl velice chytrý. Jak plynule mluvil, tak se naučil plynule i číst. Dokázal číst texty jak v češtině, tak i v angličtině. Mikuláš byl velice odtažitý na sociální projevy. Vyžadoval rituály, a pokud se neopakovaly, byl velice neurotický a plačtivý. Chlapec nebyl vůbec kontaktní, neměl rád důvěrnosti. Již v této době si matka říkala, zda dítě nebude autistické.

Do školky nastoupil až na poslední rok, jako předškolní dítě. V mateřské škole měl problémy v sociálním chování. Často se ukrýval v koutku a děti se stranil. Pokud ho zaujala nějaká hračka nebo činnost, většinou to bylo něco, co pro ostatní děti bylo naprosto nezajímavé. Hodně ho zajímaly knížky, které si často dlouho prohlížel a někdy z nich četl ostatním dětem. Již v předškolním věku byl chlapec velice zvědavý a zajímala ho příroda.

Školní období

Přestože v posledním ročníku mateřské školy bylo rodičům doporučeno, aby nástup školní docházky ještě odložili, nestalo se tak a Mikuláš nastoupil v té době ještě bez diagnózy do první třídy běžné základní školy. Podle slov matky měli velké štěstí na pana učitele, který chlapce bral takového, jaký je. Sám pedagog se během prvního roku potýkal s nezvyklými situacemi, které ve třídě musel s chlapcem řešit. Dokonce se během vyučování anglického jazyka stalo, že učitel nevěděl v tu chvíli jedno anglické slovíčko a Mikuláš ho velice vulgárně napomenul a anglické slovíčko mu prozradil. V té době měl chlapec velký problém dospělým vykat, protože tím, jak žil angličtinou, tak na to nebyl vůbec zvyklý. Během druhého ročníku již Mikuláš navštívil pedagogicko-psychologickou poradnu. K diagnóze ADHD se připojily také prvky poruch autistického spektra. Dá se tedy říct, že od třetího ročníku s chlapcem pracuje také asistent pedagoga.

Chlapec je normální postavy, adekvátní k jeho věku. Ve školním provozu respektuje pravidla třídy, která jsou v některých případech upravena jemu „na míru“. Momentálně je žák již na druhém stupni a každý rok se účastní školních akcí – škol v přírodě, výletů, exkurzí atd. Na škole se také pravidelně účastní soutěží v konverzaci v anglickém jazyce, ve které každoročně vyhrává. Mezi jeho silné stránky patří anglický jazyk a přírodní vědy. Mikuláš má větší přetrvávající obtíže v tělesné výchově, kde se vyhýbá týmovým hrám a pro něho některým obtížným cvikům. Tyto motorické dovednosti si zlepšuje v pohybovém kroužku. Mimo kroužky žák také celých pět let navštěvoval školní družinu. V třídním kolektivu rozhodně není na okraji a s většinou spolužáků vychází. Celkově ho pedagogové a spolužáci akceptují. Často tráví přestávky spíše s knihou nebo navštěvuje knihovny. Ve společnosti vyhledává k sobě spíše mladší děti. Dle informací od matky má u nich větší pocit bezpečí a porozumění.

7.1 Analýza a interpretace výzkumných dat

Metoda deníku je zpracována z pohledu asistentky pedagoga. Asistentka pedagoga neměla žádné předchozí zkušenosti s jedinci s poruchou autistického spektra. K chlapci nastoupila do čtvrtého ročníku a v práci s ním pokračovala do konce šestého ročníku.

Začátky byly náročné v tom, když se paní asistentka dozvěděla o diagnóze chlapce, která poukazovala spíše na poruchu ADHD. Po prvním seznámení, kdy chlapec chodil hlavně po špičkách a při podání ruky koukal někam z okna zřejmě proto, že se vyhýbal očnímu kontaktu, bylo jasné, že je potřeba zjistit více informací od okolí a více se seznámit s diagnózou chlapce.

Velkým přínosem byla pravidelná konzultace se školním poradenským pracovištěm, kde se začínající asistentce dostaly do ruky záznamy „hlášení z každého měsíce“, které každý měsíc vyplňovala předchozí paní asistentka. V záznamech byly vypsány osvědčené metody s chlapcem, vypsané konzultace s Mikulášovou matkou a také zde byly popsány situace, při kterých chlapec reagoval agresivně nebo nepřiměřeným způsobem. Nutno říci, že i když asistentka přečetla několik knih o autismu, poznámky z praxe byly velkým přínosem, protože každé takové dítě je jiné a s každým je zapotřebí také jinak pracovat a přistupovat k němu individuálně. Asistentka na záznamy navázala, a tak dokázala s odstupem času lépe porovnat Mikulášův posun.

Z pohledu autorky měl na začátku chlapec v kolektivu spíše větší problémy, často nechápal, co se kolem něj děje, proč někteří pořád běhají a vymýšlí pro něj nepochopitelné věci, ale ve čtvrté třídě se nad tím moc nepozastavoval a vystačil si po většinu času sám s paní asistentkou. O těchto problémech v kolektivu chlapec často otevřeně mluvil. *„Kličkuji mezi dětmi, které nejsouými kamarády.“* V dalších letech už si chlapec více vyhledával kontakty se spolužáky a dá se říci, že si s nimi vybudoval přátelství.

Chlapec už v té době vždy upoutal pozornost svojí výbornou angličtinou, často v anglickém jazyce vyprávěl vtipy, nebo naopak když se dostal do záchvatu, mluvil a vykřikoval taktéž v anglickém jazyce. Na svůj věk měl velkou slovní zásobu, používal i slova, která pro jeho věk byla velmi neobvyklá. *„Myslím, že mám sociální úzkost. Nechci se učit s ostatními dětmi v jedné třídě, chci odejít.“*

Autorka se domnívá, že chlapec byl velice přátelský a své okolí obohacoval vtipnými příběhy nebo hádankami, které vyčetl z knih. Mikuláš byl ve školní knihovně věrným návštěvníkem a dá se říci, že kdykoli byla otevřená, tak ji s paní asistentkou navštěvovali. Pro Mikuláše kniha vždy znamenala klid, a proto knihy vždy napomáhaly při záchvatech nebo při vyplnění času, kdy zrovna probíhala akce, která pro Mikuláše nebyla tak atraktivní, jako například celoškolní soutěže v aule nebo sportovní utkání v tělocvičně.

Ve čtvrtém ročníku se u Mikuláše často objevovaly záchvaty vzteku, které většinou vyvolal neúspěch ve výuce, únava nebo nepochopení se se spolužáky. V takových chvílích pomáhalo opustit třídu, v klidu si popovídat, projít se na chodbě nebo se jenom před ostatními schovat s knížkou. V tu chvíli jako by se všechno zlé vytratilo někam pryč a Mikuláš dokázal dlouho hovořit o knize nebo z ní předčítat. Záchvaty se také často objevovaly v hodině tělesné výchovy. Žák byl oslaben v oblasti hrubé motoriky a špatně snášel prohry v týmových hrách nebo neměl trpělivost na správné provedení cviku. Podle slov asistentky tomu také moc nepomohl neadekvátní přístup k žákovi ze strany učitele tohoto předmětu.

Autorka popisuje, že nejbouřlivější období bylo na přelomu pátého a šestého ročníku. „*Něco cítím a nevím, co to je. Jsem z toho smutný. Je mi líto, když na vás křičím, a přitom vy mi chcete pomoci. Chtěl bych být zatraceně jenom šťastný.*“ V té době Mikuláš pravidelně navštěvoval psychologa specializovaného na poruchy autistického spektra. Přínosem pro práci asistentky byla právě společná schůzka s psychologem za přítomnosti Mikulášovy matky.

Podle autorky je důležitým aspektem ve vzdělávání vztah mezi asistentem a žákem. Asistent by si měl s žákem rozumět a měla by fungovat oboustranná důvěra. V tomto případě byl vztah mezi žákem a asistentkou pedagoga na velice dobré úrovni. Asistentka Mikulášovi naslouchala a snažila se pracovat na jeho samostatnosti a postoji k určitým věcem. Velice kladně asistentka hodnotí přístup třídní učitelky, s kterou probíhala velmi dobrá spolupráce a jakékoli postupy a metody ve vzdělávání spolu vždy konzultovaly.

Vyhodnocena byla také spolupráce s matkou, se kterou probíhaly pravidelné osobní konzultace, vždy většinou s měsíčním rozestupem. Tyto konzultace byly doplněny o dopisování přes deníček žáka nebo prostřednictvím zpráv přes školní informační systém. Vztah s rodinou byl postaven na vzájemné důvěře a společném cíli, kdy obě strany chtěly pro Mikuláše vytvořit hlavně dobré klima a prostředí pro vzdělávání.

7.2 Otevřené kódování

V následné analýze získaných dat autorka zvolila techniku otevřeného kódování. V první fázi je třeba třídit a seskupovat data, tedy nastane fáze kódování. Podle Strausse a Corbinové (1999), jde o operaci, při které postupně dochází k třídění a rozboru na samostatné části všech získaných informací. Po pečlivém prostudování následuje porovnání a odhalování podobností a případných rozdílů zjištěných dat.

Při technice otevřeného kódování, v tomto případě z rozhovoru, je třeba identifikovat z údajů určité jevy, pocity a soudy, které nazýváme významové jednotky. Je nutné zde pracovat velice detailně a hloubkově s textem. Po následném seskupení a porovnání pojmů vznikají kategorie. V uvedené technice kódování jde o to odhalit, jestli jsou jednotlivé zjištěné pojmy propojeny a zda náleží určité kategorii. Následně budou vznikat významové jednotky, které se budou překrývat a souviset spolu. Může se také stát, že naopak spolu nebudou mít společný význam a budou tvořit samostatný celek. Po vytvoření kódů je možné systematicky kategorizovat. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

7.2.1 Rozhovor s Mikulášovou matkou

Metoda otevřeného kódování

1. Kategorie: Extrémní změny – už v těhotenství neprojevoval téměř žádné pohyby, byl hodně spavý, až najednou od tří měsíců se to obrátilo a téměř nespál.
2. Kategorie: Odlišnost dítěte – že je dítě jiné jsme si všimli během prvního roku – vůbec nemluvil a byl velice odtažitý na sociální projevy.
3. Kategorie: Dvojjazyčná komunikace – ve třech letech dokázal plynule mluvit a číst jak v češtině, tak i v angličtině.
4. Kategorie: Sociální odtažitost – v mateřské škole se stranil dětí, v koutku si hrál sám s hračkou, která ostatní vůbec nezajímala.
5. Kategorie: Soustředění na knihy – už v mateřské škole si rád prohlížel různé knihy i encyklopedie, to mu zůstalo dodnes.
6. Kategorie: Lidský přístup – měli jsme vždycky štěstí na dobré učitele a paní asistentky.
7. Kategorie: Pravidla – musela být železná, vždy se Mikulášovi přesně muselo říct, kam se jde, kudy se tam jde, čím tam pojedeme, proč tam jdeme, jak dlouho tam budeme a kdy půjdeme z domu.
8. Kategorie: Motivace – největší motivace vždycky byla, že něco bude, když bude všechno fajn.
9. Kategorie: Nadhled – s autistou člověk potřebuje nekonečnou trpělivost a nebrat si to osobně, protože to dítě na vás křičí a vykládá vám, že kvůli vám se to všechno stalo.
10. Kategorie: Sebeuvědomění – Mikuláš si hodně uvědomuje, že je jiný a byly roky, kdy se s tím špatně vyrovnával, kdy sám cítil, že je něco jinak a doslova autismus proklínal.
11. Kategorie: Předcházení záchvatu – je nutné sledovat, proč se Mikuláš dostává do záchvatu a proč je nespokojený, jestli mu vadí něco vnějšího – hluk, pohyb, nebo jestli mu vadí něco, co tam dřív nebylo.

V prvních dvou měsících byl Mikuláš velice spavé dítě. „Po třetím měsíci se to nějakým způsobem vyhrotilo, zlomilo ...“ a podle slov matky začalo u Mikuláše období neklidu a častého pláče. Pláč byl nejdříve přičítán kolikám, ale ani po konzultaci s odborníky se situace dlouho neměnila. Chlapec spával přes noc maximálně šest hodin a přes den půl hodiny. Další odlišnosti byly zjevné po prvním roce, kdy chlapec pořád nemluvil a byl velice odtažitý. Neměl rád bližší kontakt s rodiči, vždy je při bližším kontaktu odstrkával, objevovaly se u něj neurotické stavy.

Kolem třetího roku se Mikuláš náhle rozmluvil a poutal pozornost svojí velice rozvinutou inteligencí. Z televizních pořadů, které jim doma běžely v anglickém jazyce,

najednou začal anglicky nejenom mluvit, ale i číst. V této době zvládal mluvit a číst také v jazyce českém. Bližší se mu stala ale angličtina, kterou často mluví i během svých záchvatů a když mluví česky, pozornost upoutává na skladbu věty, která je poskládána jako věta anglická.

Vývoj řeči a Mikulášovo zvláštní chování vyvolávalo v matce nejistotu už během předškolního vzdělávání. Na odlišné chování chlapce upozorňovaly také paní učitelky v mateřské škole, kam nastoupil až na předškolní poslední rok. V mateřské škole se držel často dál od dětí v koutku, kde si hrál s hračkami, které ostatní děti vůbec nezajímaly. Již v předškolním věku byl velice zvědavý a obdivoval knihy. V tomto období byla matce od učitelek z mateřské školy doporučena návštěva pedagogicko-psychologické poradny a návrh na odklad. Toho se ale matka bála a nástup do první třídy základní školy viděla právě jako naději, že by se malý chlapec, podle slov matky, „chytl stádečka“. Jako další z faktorů, proč matka nesouhlasila s odkladem školní docházky, byl fakt, že chlapec četl a mluvil ve dvou jazycích a také už solidně počítal. Rodiče měli strach, že pokud chlapec zůstane ještě rok v mateřské škole, zakrněl by a byl více infantilní.

Mikuláš nastoupil do první třídy bez asistenta pedagoga, protože v té době neměl ještě žádnou diagnózu. Nejenže se Mikuláš choval ve výuce dost specificky, objevovaly se problémy s pravidly ve třídě a potíže s tím, že pedagogovi se musí vykat, s dětmi příliš nevycházel a spíše vyhledával společnost u věkově mladších. Dle matky má u mladších dětí pocit většího bezpečí, rád jim povídá své poznatky a u těch nejmladších – ještě kojeneckého věku se dokáže doslova rozněžnit.

Během prvního stupně na základní škole, po návštěvě pedagogicko-psychologické poradny, byla Mikulášovi zjištěna diagnóza ADHD s prvky poruchy autistického spektra. Během několika let se také setkal s tím, že neměl diagnózu příliš vyhraněnou a jedno celé léto pravidelně navštěvoval psychologa, který byl specializovaný na poruchy autistického spektra. Při výuce a během řešení každodenních školních situací mu začala být nápomocna asistentka pedagoga. Matka považuje spolupráci a častou komunikaci mezi rodiči a školou za velmi důležitou. Současný stav hodnotí kladně.

Doma funguje motivace ve formě odměn a pochval. Mikuláš to vnímá tak, že pokud se snaží a povede se to, tak to bude fajn. Rodiče ho také vedou k tomu, aby věděl, že když se něco nepovede napoprvé, příště se už jistě zadaří. Ve škole ho baví hlavně angličtina, přírodověda, zeměpis a chemie. Matematika je jeho slabší stránkou, ale dle matky je možné, že špatná výsledná známka z matematiky je také ovlivněna Mikulášovým chováním vůči učitelce.

Mikuláš se neustále zlepšuje jak v chování a v řešení situací, tak v samostatnosti ve škole i doma. Chlapec si je vědom toho, že je jiný a byly roky, kdy se s tím velmi špatně

vyrovnával. Teď s odstupem času už ví, že takových dětí je spousta, a že v některých věcech naopak vyniká.

Doma se často potýkají s Mikulášovou agresí, i když ta už není tak častá jako dříve. Většinou se do afektu dostane, když přijde nějaká nová věc, na kterou není zvyklý nebo mu chybí nějaká znalost, která ho naprosto vyvede z míry. Vadí mu velký hluk a někdy ho překvapí i úplná maličkost, jako třeba to, když nějaká věc není na svém místě.

Mikuláš je nápadný svojí chůzí po špičkách, zkoumáním věcí a hlubokým zamýšlením. Oční kontakt začal navazovat až od dvanáctého roku. Pokud chlapec není ve své kůži, zakrývá si uši, bouchá se do hlavy a začínou se u něho objevovat opakující se gesta nebo ze vzteku ničí věci.

Podle matky je při práci s Mikulášem potřeba nekonečná trpělivost, je zapotřebí nebrat si osobně věci, které chlapec v afektu říká. Ve skutečnosti ze sebe potřebuje dostat vztek a emoce, které se u něho nahromadí. Po větším afektu si je ale Mikuláš vědom, co vše udělal a řekl, a snaží se věci napravit. Svým způsobem je moc milý a velmi chytrý chlapec.

7.2.2 Rozhovor s třídní učitelkou žáka

Metoda otevřeného kódování

1. Kategorie: Dlouholeté zkušenosti se žákem – Mikulášovou třídní učitelkou jsem už čtvrtým rokem.
2. Kategorie: Srovnání práce se žákem – vidím tam u něho ohromný pokrok.
3. Kategorie: Vysoká inteligence – stává se, že ve vypracování úkolů v samostatné práci bývá dokonce nejúspěšnější z celé třídy.
4. Kategorie: Pomoc z mé strany – žák má povoleno prodloužení času při písemné práci, a protože bojuje s psaním, chystám i písemné práce s kroužkovací formou odpovědi.
5. Kategorie: Nelpím na některých věcech – nemyslím si, že by mělo smysl neustále mu vysvětlovat, že má psát na začátku stránky.
6. Kategorie: Lidský přístup – pokud některé potřeby žáka ostatní učitelé nedodrží, snažím se to řešit, ale ne vždy to jde.
7. Kategorie: Pravidla ve třídě – potrestání za porušení pravidel ve třídě bylo vždy na zvážení pedagoga.
8. Kategorie: Předcházení záchvatům – co se týká neplánovaných situací, vždy je předem potřeba promyslet, jak a co Mikulášovi říct, jak k dané situaci přistupovat a jak ji zjednodušit.
9. Kategorie: Kolektiv – Mikuláš si je ve třídě jistý, ví, že tam patří a berou to tak i ostatní spolužáci.

10. Kategorie: Spolupráce – pokud nastala nějaká situace k řešení, maminka vždy hned přišla do školy a vše jsme vyřešily.

Paní učitelka je Mikulášovou třídní učitelkou již čtvrtým rokem. S třídou pracuje od pátého ročníku, vzhledem k tomu, že se třídou přecházela na druhý stupeň, tak se dá říct, že byla u Mikulášova nejbouřlivějšího období.

Sama paní učitelka vidí u žáka obrovský pokrok, který vnímá jak ze strany Mikuláše, tak ze strany celého kolektivu žáků ve třídě. Tento fakt upřesňuje srovnáním žákova chování, dříve se hodně bál a velmi se styděl před žáky vystoupit. Na vše, co mu ve třídě vadilo, reagoval výkřiky a pláčem. Dříve býval velký problém ho uklidnit. Zmiňuje, že na začátku její práce se třídou stačilo, aby Mikuláše někdo oslovil přezdívkou, nebo byl ve třídě velký šum a chlapec okamžitě reagoval výkřiky, boucháním do lavice a byl hodně plačtivý. V tuhle chvíli vždy pomáhala situaci mírnit asistentka pedagoga, která se žákem i odcházela ze třídy, aby mohli situaci v klidu probrat. To žákovi vždy pomáhalo, když se situace vysvětlila a následně si třeba odpočinul u knihy, kterou si rád čte, prohlíží si ji nebo o ní diskutuje.

Dnes už žák nemá problémy před celou třídou prezentovat například referát, který má vždycky natolik propracovaný, že ho spolužáci ocení sami od sebe potleskem. Mikulášovou silnou stránkou je chemie, při vypracovávání samostatné práce bývá často nejúspěšnější z celé třídy. Při písemných pracích, ačkoliv má nárok na prodloužení času, se stává, že hotový test odevzdává s velkým předstihem.

Žák má potíže se psaním, konkrétně s úpravou písma a má pomalejší tempo psaní. Paní učitelce se osvědčilo žákovi testy přizpůsobovat tak, že pokud je některá otázka hodně náročná na vypsání odpovědi, má žák možnost ústního doplnění, nebo je v testu taková otázka upravena na možnost zakroužkování správné odpovědi. Aby to žák neměl jednodušší, některé varianty jsou ztíženy tak, že může zakroužkovat více správných variant. Paní učitelka žákovi napomáhá tím, že zápisy, které si ostatní děti zapisují do sešitu během výuky, Mikulášovi kopíruje a on má možnost si v zápise následně podtrhávat důležité informace. Paní učitelka zmínila, že co se týká ulehčení práce pro žáka, tak by taková pomoc měla být samozřejmostí i v ostatních předmětech, ale ne vždy tomu tak bohužel je. „*Je to hodně o lidskosti*“. Jestliže někdo z ostatních kolegů nerespektuje potřeby žáka, je třeba to řešit i se speciálně-pedagogickým centrem na škole. Ve většině případů je ale spolupráce s kolegy a asistenty na dobré úrovni.

Nejčastěji se s problémy ve výuce žák setkával při tělesné výchově, kdy pro něho byly komplikované především týmové hry, které byly založené hlavně na spolupráci s ostatními, a musela se u nich dodržovat jasná pravidla. Žák během tělesné výchovy měl i několik záchvatů vzteku během jedné vyučovací hodiny, takže se to začalo praktikovat tak, že paní asistentka

s Mikulášem cvičila jiné cviky nebo hrála jiné hry. Většinou se k nim přidaly i jiné děti, které například o fotbal nejevily až tolik zájem.

Pro Mikuláše, jakožto jednoho ze žáků třídy, platila také třídní pravidla, i když se mu samozřejmě v něčem přizpůsobovala. Dříve velmi často Mikuláš během svých záchvatů vykřikoval vulgarismy, které samozřejmě nebyly na místě. I když to dříve ostatní žáci brali tak, že je nespravedlivé, když Mikuláš nedostane poznámku, ale pouze to s ním pedagog prodiskutuje, podle slov učitelky si už zvykli a respektují to, že Mikuláš má pravidla v něčem upravená.

V porovnání s předchozími roky se ve třídě situace vůči Mikulášovi hodně zklidnila. Určitě je to zapříčiněno hlavně tím, že třídní učitel s ostatními žáky řeší a vysvětluje Mikulášovy potřeby. Žákům je často opakováno, že je potřeba dopřát Mikulášovi dostatek osobního prostoru, že mu nemůžou brát věci bez dovolení a vyprovokovat situace, které nejsou příjemné Mikulášovi ani jim. V tuhle chvíli je ve třídě několik žáků, kteří s chlapcem velmi dobře vychází a pomáhají mu při situacích, kdy se žák dostane do stresu. Jsou už například zvyklí, že pokud je poslední hodina, vždy se najde někdo, kdo Mikulášovi nabídne svoji pomoc, při balení věcí do tašky. Samozřejmě se objevují i chvílky, kdy někteří spolužáci Mikuláše dostanou do stresu a do afektu a tam už zasahuje buď pedagog, popř. asistent pedagoga.

Ze zkušeností, které napomáhají předcházet Mikulášovým záchvatům, je třeba zmínit to, že pokud mezi každodenní rutinu přijde nečekaná a náhlá změna plánu, je vždy třeba promyslet ve spolupráci s asistentkou pedagoga, jak se bude k dané situaci přistupovat, co Mikulášovi říct a popřípadě vymyslet i „plán B“. V tomto případě máme nachystané vždy knihy, které Mikuláše uklidní a může se s nimi zabavit, pokud se nechce účastnit nějaké celoškolské akce.

Momentálně žák pracuje dobře i ve dvojicích a ve skupinách, rád se zapojuje s ostatními do práce. I ostatní ho rádi přijmou mezi sebe, protože Mikuláš má velkou škálu poznatků a pro skupinu je velice přínosný. Dnes už to dokážou ostatní spolužáci velmi ocenit a nechají mu i prostor, aby skupinu vedl.

Vzhledem k tomu, že Mikuláš často reaguje na podněty kolem sebe, osvědčilo se, že v lavici sedí sám. Několikrát zkusil se spolužáky sedět na každou vyučovací hodinu, ale podle slov třídní učitelky „*Mikuláš opravdu potřebuje svůj klid a prostor*“.

Z rozhovoru vyplývá, že komunikace s rodiči a s ostatními kolegy je velice důležitá a dá se říct, že hlavně na této komunikaci to vše stojí. Paní učitelka náš rozhovor zakončila větou: „*Myslím si, že Mikuláš si je ve třídě jistý, že ví, že tam patří.*“

7.2.3 Rozhovor s pedagogem žáka na zeměpis a přírodopis

Metoda otevřeného kódování

1. Kategorie: Žákovy projevy – často se projevoval hlasitými výkřiky ve třídě, když ostatní žáci pracovali.
2. Kategorie: Práce ve skupině – většinou raději pracuje sám.
3. Kategorie: Speciální potřeby žáka – nikdy jsem mu moc neulevovala, všechno většinou stíhal, maximálně jsem mu dávala náhradní termín písemné práce, když měl záchvat z toho, že se málo učil.
4. Kategorie: Třídní kolektiv – je to individualista, ale spolužáci ho berou, nijak ho nenapadají slovně a ani fyzicky.
5. Kategorie: Školní úspěšnost – když má prezentaci, tak je třída naprosto v tichosti, všichni ho poslouchají, protože jeho úkoly bývají krásně zpracovány.
6. Kategorie: Aktivita žáka – z mé strany je s ním spolupráce úplně v pohodě.

Rozhovor probíhal s paní učitelkou, která žáka učí z předmětů zeměpisu a přírodopisu. Sama přiznala fakt, že Mikuláš se za poslední roky velice zlepšil jak v chování, tak v přípravě do hodin. Mikuláš byl dříve hodně vázán na asistenta pedagoga a celkově byl dost závislý na pomoci od svého okolí. Ve výuce býval často hluboce zamyšlený do sebe, a proto mu unikalo, co se kolem něj děje, a to se pak odráželo i na známkách a na počtu záchvatů vzteku, které měl, když nevěděl zadání práce nebo když nevěděl odpovědi v písemných pracích.

Pokud se objevovaly záchvaty během testu, paní učitelka k tomu přistupovala tak, že si Mikuláš test napsal v náhradním termínu. Dává mu také možnost, že nemusí test psát, ale pokud je mu to příjemnější, může být zkoušen ústně. Stejně tak má Mikuláš možnost navýšení časového limitu při písemné práci, tu ale téměř nevyužívá.

V současnosti je žák z pohledu paní učitelky velice klidný a pracovní tempo, které dříve bylo velmi pomalé, se už také zlepšilo. Vyzdvižen je ústní projev žáka. „*Jeho ústní projev mám opravdu ráda, a když má prezentaci, tak ta třída je naprosto v tichosti, špendlík je tam slyšet, jak ho všichni poslouchají, protože opravdu ty jeho domácí práce bývají krásně zpracovány. Je velice dobře jazykově založen, bravurně ovládá angličtinu a vždycky, když prezentuje cizí výrazy, tak je krásně vyslovuje*“.

Podle slov paní učitelky Mikuláš z kolektivu není vyčleněn, avšak moc kamarádů ve třídě nemá. Mikuláš je spíše klidnější, má rád svůj klid a věci na svém místě. Mikuláš je brán spíše jako individualista a pokud je zadaná skupinová práce a může si žák sám zvolit, zda bude pracovat ve skupině nebo individuálně, většinou volí druhou možnost. Je nutno zmínit, že ale není sám, kdo si ve třídě takovou variantu volí, takže tímto určitě nevyčnívá. Spolužáci vyjdou

vstříc, pokud potřebuje pomoc s nachystáním a úklidem školních pomůcek. O přestávkách je viděn většinou sám na svém místě s knihou.

Probíhá hodně úzká spolupráce s třídní učitelkou a s asistentem pedagoga. Většinou konzultace probíhají na základě zhodnocení Mikulášova prospěchu a chování. Pokud paní učitelka ze zeměpisu organizuje školní zájezd, vždy předem konzultuje i s organizací možnosti, například pokud by žák reagoval nepřiměřeně emočně, aby měl možnost kdykoli s paní asistentkou odejít apod. Samozřejmě taková konzultace probíhá také s rodiči, a to většinou prostřednictvím zpráv přes školní systém.

Za tu dobu, co paní učitelka s Mikulášem pracuje, zaznamenala několik posunů. Žák je více samostatný, není tak závislý na paní asistentce. Je to i tím, že už je zvyklý na jisté požadavky a ví, co se po něm chce. Žák má podle slov paní učitelky obrovský všeobecný přehled, ví, co se děje ve světě. „*Myslím si, že má ve mně důvěru, protože mě osloví i sám a dokážeme o těchto věcech dlouho hovořit.*“

7.2.4 Rozhovor s paní asistentkou

Otevřené kódování

1. Kategorie: Autistické projevy – Mikuláš moc nechápe děti okolo sebe, vždycky se rozčiluje a nechápe, proč ostatní po třídě běhají nebo něčím hází.
2. Kategorie: Předcházení nepříjemným situacím – pro jistotu s sebou vždy, když se přesouváme, nosím knihu o umění.
3. Kategorie: Osvědčené metody – během výuky často odcházíme ze třídy pryč, abychom vyřešili vyhrocené situace, nebo když je Miky nervózní a potřebuje vysvětlit některé věci, které se kolem něho dějí.
4. Kategorie: Spolupráce s kolegy – pokud nastane situace, která se řeší ve výuce, vždy společně zhodnotíme, zda je třeba upozornit a informovat rodiče.
5. Kategorie: Komunikace s rodiči – komunikace probíhá hlavně přes informační školní systém a přes deníček žáka.
6. Kategorie: Vzájemná důvěra se žákem – o přestávce spolu často sedíme a on mi čte z knih, které si půjčujeme ve školní knihovně, kam chodíme pravidelně.
7. Kategorie: Posun k lepšímu – dříve byl Mikuláš hodně vulgární během svých záchvatů. Dnes už dokáže reagovat tak, že není vulgární, protože o tom dokáže přemýšlet a v některých situacích si uvědomit, že není vhodné se takhle vyjadřovat.

8. Kategorie: Vlastní postřehy – je vidět, že je šťastný, když si může povídat s vývojově staršími lidmi, protože s nimi může rozebírat informace, které zná, a o které ostatní děti v jeho věku nejeví zájem nebo je neznají.

Paní asistentka v tuto chvíli s chlapcem pracuje více než rok. Žáka popisuje jako velice milého chlapce, který je velmi komunikativní a sdělný, pokud u druhého cítí jistotu a důvěru. Mezi spolužáky zapadá, protože jsou všichni společně ve třídě už několik let a v rámci možností se navzájem respektují.

I když spolužáci berou Mikuláše takového, jaký je, stává se, že se najdou spolužáci, kteří nedomyslí důsledky a Mikulášovi řeknou nehezké věci nebo se s ním začnou o něco přit, a to pak v Mikulášovi vyvolá záchvat vzteku. „*Někdy jsou i kritické chvíle, kdy mám co dělat, abych rychle zareagovala.*“ Agrese je u chlapce častá a projevuje se tak, že nejdříve chlapec hodně obezřetně kouká kolem sebe, začne se kývat a většinou se to vystupňuje tak, že vezme první věc, kterou kolem sebe má a uhodí s ní. Samozřejmě v takových chvílích vždy napomáhá paní asistentka, i když v méně vážnějších situacích dostává chlapec stále častěji prostor k tomu, aby byl více samostatný a situace se pokusil vyřešit sám.

Paní asistentka vždy po neshodách mezi spolužáky se všemi dětmi situaci rozebírá, a protože je ve třídě několik dětí a každý z dětí k Mikulášovi přistupuje úplně jinak, je zapotřebí často opakovat, že k Mikulášovi se musí chovat jinak, že on není schopen přijmout rozdíl mezi vtipkovaním dětí a tím, kdy už to myslí vážně. Spolužáci se ho snaží vtipky vtáhnout mezi sebe, ale Mikuláš z toho má často velmi smíšené pocity. Je potřeba s ním mluvit tak, aby to bylo jasné. Samozřejmě záleží hodně na okolnostech, pokud je odpolední vyučování, žák už bývá unavený a reaguje více podrážděně. Bývají také dny, kdy je Mikuláš v klidu a dokáže s ostatními navázat kontakt a dlouze s nimi diskutovat. „*Je to pořád hodně tenký led, protože spoustu věcí nedokáže verbálně říct. Ve svém vnitřku to ví, ale nedokáže to říct.*“

Aby paní asistentka co nejvíce předcházela situacím, kdy se Mikuláš bude cítit nekomfortně a bude tak předpoklad k záchvatům, je třeba předvídat a být „*o krok napřed.*“ Paní asistentka uvedla příklad při přemístování městskou hromadnou dopravou, kdy má raději předem koupené lístky v peněžence, protože ze zkušenosti ví, že pokud chlapec na poslední chvíli zjistí, že nemá lístky, spustí se u něho záchvat a tato nálada ho pak může doprovázet během celé školní akce. Pokud se něco takového stane, že je Mikuláš vystresován, má s sebou vždy paní asistentka u sebe knihu o umění, která chlapce zklidní.

Jako další osvědčený způsob práce s Mikulášem bylo uvedeno sledování změn ve školním vzdělávacím systému, a to například data školních akcí nebo změny v suplování ve

výuce. Pokud taková změna nastane, vždy je chlapec informován hned ráno, aby s tím počítal a nebyl zaskočen.

Osvědčenou metodou je u Mikuláše rozhodně individuální přístup, který je praktikován při vyhocených situacích nebo při běžné výuce, kdy jde na Mikulášovi poznat, že probírané látce nerozumí a potřebuje ji zopakovat. V takových případech paní asistentka s chlapcem odchází pryč ze třídy na chodbu, kde mají možnost se procházet a o dané věci diskutovat nebo se přesunou do relaxační místnosti, kterou má škola zřízenou. Zde si pak individuálně chlapec pracuje svým tempem, a pokud je třeba, paní asistentka danou učební problematiku dovysvětlí.

Spolupráce s rodiči probíhá hlavně prostřednictvím zpráv přes školní informační systém a prostřednictvím deníčku žáka. Velice úzká spolupráce probíhá také mezi kolegy, kdy jde většinou vše přes třídní učitelku.

Rozhovor paní asistentka shrnula tím, že je chlapec velmi důvěřivý a upřímný. S chlapcem mají pěkný vztah, který je založen na velké důvěře. O přestávkách spolu často tráví čas návštěvou školní knihovny, kde si Mikuláš většinou půjčuje knihy napsané v anglickém jazyce nebo knihy z oboru chemie, fyziky a umění. Dlouze pak o knihách společně diskutují. Mikuláš je velice kreativní a umí krásně přednášet ostatním dětem i dospělým. *„Je vidět, že je šťastný, když si může povídat s vývojově staršími lidmi, protože s nimi může rozebírat informace, které zná, a o které ostatní děti v jeho věku nejeví zájem nebo je neznají.“*

7.2.5 Skupinový rozhovor s Mikulášovými spolužáky

Otevřené kódování

1. Kategorie: Specifické chování – pamatuji si, že ve čtvrté třídě bral často věci, pokládal si je ke krku a vyhrožoval tady sebevraždou a pořád křičel a hodně dlouhou dobu se musel uklidňovat a myslím si, že se to teď do té osmé třídy dost zlepšilo.
2. Kategorie: Vztahy ve třídě – myslím si, že Mikuláš tady mezi námi kamarády má, ale není jich moc.
3. Kategorie: Pomoc ze strany spolužáků – vždycky, když se Mikuláš s někým hádá, tak mu většinou pomáhá paní asistentka nebo někdo ze spolužáků.
4. Kategorie: Pravidla ve třídě – vždycky mu učitelky řeknou, ať se uklidní, a to je všechno.
5. Kategorie: Negativní vliv na třídu – často mě ruší, když v hodině něco nechápe a začne se rozčilovat.
6. Kategorie: Pozitivní vliv na třídu – říká mi hodně zajímavých a pro mě nových věcí, které neznám.
7. Kategorie: Zlepšení chování – asi si na nás už zvykl, ale i ostatní už jsme dospěli.

8. Kategorie: Člen ze třídy – neumím si představit, že by tady nebyl.

Mikuláš je ze strany spolužáků vnímám jako specifická osobnost třídy. Rozhovor byl se skupinou spolužáků, kteří jsou s chlapcem od první třídy. Nyní jsou už všichni žáci druhého stupně a po přestupu ze stupně prvního se ve třídě stalo několik změn. Spousta dětí odešla do jiných škol a spojily se tři třídy do jedné. Z rozhovoru jeden žák upozornil i na skutečnost, že ve třídě je mnoho „jiných“ dětí, a že Mikuláš do třídy zapadá dobře.

Mikulášovi spolužáci vzpomínali, že dříve se Mikuláš choval hodně zvláště třeba v situacích, když moc dobře nerozuměl, co se po něm chce. Často si přikládal předměty ke krku a vyhrožoval sebevraždou nebo trpěl záchvaty vzteku, při kterých hodně hlasitě křičel. Spolužáci přiznali, že to mnohdy bylo i jejich vinou, že ti, co s ním nekamarádí, jdou s Mikulášem často do konfliktu, ale podle slov žáků to nikdy nemyslí nějak zle a dokonce, pokud se situace vystupňuje a Mikuláš se dostane do afektu, tak se mu omluví. Ne vždy jsou na vině spolužáci, v některých případech způsobí nedorozumění sám Mikuláš. K afektu se často dostává i z hádek, které se odehrávají kolem něho, i když do nich není vůbec zapojený. Žák je velice citlivý a nepřiměřeně reaguje na hluk. *„Zrovna včera jsme byli na chodbě a měli jsme jít do třídy, ale on slyšel, že se tam někdo hádá, tak hned řekl, že tam nejde a pořád to opakoval.“* Spolužáci zmiňují, že pokud Mikuláš potřebuje, vždy mu někdo z nich pomůže, aby ho utišili, a když to neudělá někdo z nich, tak mu pomáhá paní asistentka. V hodinách se stává, že je hlasitý a vykřikuje, když nerozumí zadání. *„To mě hodně ruší. Většinou ho paní asistentka hned uklidní nebo odejdou pryč ze třídy, asi se projít na chodbu. Pak se vrátí a je v pohodě.“*

Mikulášovi spolužáci hodně vnímají, že pravidla třídy má Mikuláš trochu jiná. Několikrát zmínili, že pokud je vulgární, tak nedostane poznámku, jako by dostali oni. Opakovaně také upozorňovali na tělesnou výchovu. Pokud Mikuláš nezvládá zadané cviky, nemusí je dělat nebo je mu nabídnuta alternativa. *„Jeden kluk tady má hodně problém s tím, že jsou situace v tělocviku a cviky, který Mikuláš nemusí dělat a on je dělat musí. A to je asi součást jeho diagnózy, že má úlevy a nemusí nějaký cvičení dělat, ale to někdo nemůže překousnout.“* Vnímáno je také to, že žák nemusí psát zápisy, ale dostává je nakopírované od pedagogů. *„Dostane hotový zápis a my musíme psát. To mě trochu štve.“* Nakonec ale sami vyhodnotili, že dřív to moc nechápali, ale že teď už to chápou, že Mikuláš je jiný, a proto to má jiné i ve výuce a s dodržováním pravidel.

Pozitivně žáci hodnotí Mikulášovy znalosti, zvláště v anglickém jazyce, kdy zmiňují, že pokud je v tomto předmětu skupinová práce, jsou rádi, když Mikuláše mají ve skupině. *„Mikuláš je strašně chytrý. Dokáže tím pomoci a díky tomu ho má víc lidí rádo.“* Chlapec

dokáže své spolužáky velmi zaujmout svými poznatky, které umí předávat ostatním, a také knihami, které má často u sebe a zaujmou i ostatní.

Všichni rozhovor uzavřeli tím, že si to bez Mikuláše neumějí ve třídě představit. U každého došlo k posunu, ať už je to spojeno se zvykem nebo s dospíváním, ale určitě už Mikuláše dobře znají a mnohdy už reagují jinak, než by reagovali před pár lety. *“Když má Mikuláš záchvat, už se mu snažím i pomoci. Dřív bych řekl, ať je zticha, ale teď už to mám jinak, teď už bych ho utišil.”* Mikuláš se aktivně účastní všech školních výletů a zájezdů, kde většinu času bývá samostatný a nezávislý na paní asistentce. V kolektivu určitě není na okraji a ve třídě je několik spolužáků, kteří ho berou takového, jaký je. Dokážou na něm vyzdvihnout spoustu pro ně pozitivních vlastností, které Mikuláš má. Oceňují jeho inteligenci, upřímnost a přátelskost.

8 Závěr výzkumu

Pomocí metody otevřeného kódování autorka jednotlivá získaná data roztrídila do kategorií, z kterých vzešlo několik důležitých sdělení, která odкрývají důležité aspekty vzdělávání chlapce s poruchou autistického spektra na běžné základní škole.

8.1 Typické a atypické projevy autismu

Většina respondentů zmínila alespoň některé typické projevy autismu u chlapce. Často byl zmíněný *chybějící oční kontakt*, který se v posledních dvou letech ve větší míře napravil a chlapec se dnes už zvládne do očí podívat. Další projev byl zmíněný v *sociálním chování* chlapce, kdy má problémy hlavně v komunikaci mezi spolužáky. Často se stane, že nedokáže sám vyřešit vzniklé situace ve třídě a v takovém případě se chlapec dostane do afektu. Toto chování může souviset také s jeho poruchou ADHD. Projevy v sociálním chování se také odrážejí při skupinové práci, hrách a v komunikaci s vrstevníky. Dotazované osoby ve všech případech uvedly, že je chlapec nejraději sám. Sám se dokáže také zabavit a nevyhledává společníka. Potvrdila se také další oblast z autistické triády, která se týká zájmů, chování a aktivit zmiňovaných u chlapce. Chlapec lpí na režimu dne, a pokud nastane odklon od denní rutiny, vyvolává to u chlapce neurotické chování.

V typických projevech autismu autorka zmínila hlavně dvě oblasti z autistické triády. Oblast, která je netypickým znakem pro jedince s autismem, je velice dobrá komunikační schopnost, ve smyslu obohacovat informacemi své okolí. Pokud je zájem opěťován, chlapec je schopen dlouhé diskuze na téma, které je většinou vzdálenější jeho vrstevníkům, ale zato blízké věkově starším lidem, jako jsou pedagogičtí pracovníci nebo rodiče, s kterými je schopen komunikace na velmi dobré úrovni. Tato schopnost je zapříčiněna širokou slovní zásobou a schopnosti používat v komunikaci nejenom mateřský jazyk, ale také jazyk anglický.

8.2 Aspekty ve vyučovacím procesu

Pro splnění procesu inkluzivního vzdělávání je třeba zohledňovat potřeby žáka. Ze strany pedagogických pracovníků se jednalo hlavně o úpravu třídních pravidel. Na třídní pravidla upozorňovali hodně spolužáci, kteří si jsou vědomi toho, že se na chlapce vztahují jiná pravidla, jemu upravená. Zde je také důležité sledování kontextu, pokud k porušení pravidel dojde, například co se týká vulgarismů, je třeba se pozastavit nad tím, zda to úplně souvisí s diagnózou chlapce, nebo je porušení pravidla dáno jeho osobností. Všichni respondenti se shodli na tom, že vždy záleží na dané situaci. Další specifické hledisko ve výuce, které

zaznamenali všichni respondenti, je *možnost plnění úkolů mimo celou třídu*. Je zde tedy upozorněno na *nutnou individuální práci* s chlapcem, ke které přispívá ve školním procesu hlavně asistentka pedagoga a připravenost učitele. Podle výpovědí dotazovaných osob se Mikulášovi takový přístup dostává. Chlapec dle respondentů potřebuje jasně znát plány výuky dopředu a vůbec celého dne a je vždy také třeba předem promyslet, jak oznámit chlapci případné změny. Pokud si je Mikuláš něčím nejistý, dle respondentů okolí dokáže rychle reagovat a rozeznat pomocí *zvláštních pohybů chlapce*, kdy je třeba něco srozumitelně zopakovat nebo dát chlapci dostatek prostoru k vysvětlení nebo odpočinku. Ze strany rodičů a pedagogických pracovníků se osvědčil další důležitý aspekt, kterým je *motivace žáka*. Osvědčila se motivace v podobě volného čtení a prohlížení knih a jiných aktivit, které jsou žákovi blízké. Z metody deníku a z rozhovorů všech respondentů je doložitelné, že Mikulášovi se v běžné základní škole daří naplňovat vzdělávání bez větších obtíží.

8.3 Asistent pedagoga

Nezastupitelným podpůrným opatřením pro žáka s poruchou autistického spektra a ADHD je asistent pedagoga. I když ve srovnání několika let vzdělávání chlapce na běžné základní škole respondenti vyzdvihli postupnou lepší samostatnost u chlapce, vždy se vyskytnou situace, při kterých je asistent pedagoga nepostradatelný. Většinou se jedná o pomoc při řešení vyhrocených situací v kolektivu třídy nebo při běžném zvládnutí praktických záležitostí a nutného odpočinku ve výuce, který chlapec vyžaduje. Jak ze strany pedagogů, tak ze strany matky je práce asistentky pedagoga ve třídě velice kladně oceněna a několikrát zmíněna. Této pomoci si jsou také vědomi Mikulášovi spolužáci, kteří paní asistentku berou jako velkou oporu třídy. Podle autorky zde vede také k zamyšlení *vztah mezi žákem a asistentkou pedagoga*. Podle respondentů jsou výsledkem velmi dobré práce se žákem také kladné vlastnosti asistentky, jako je empatie, citlivý přístup a komunikativnost. To vše se pak také odráží na fungující spolupráci mezi ostatními účastníky inkluzivního procesu a rodiči žáka s PAS.

8.4 Spolupráce všech účastníků v inkluzivním procesu

Společné sdílení zkušeností všech osob, které se podílejí na vzdělávání, ale i výchově žáka je určitě bezpodmínečně důležitým prvkem úspěchu. Všechny dotazované osoby zmiňují *důležitost konzultací* mezi asistentem pedagoga a učitelem, třídní učitelkou a v neposlední řadě také s rodiči. Spolupráce je také důležitá s odborníky a školským poradenským zařízením na škole. Autorka z vlastní zkušenosti může potvrdit pravidelné setkávání s rodiči a informovanost mezi pracovníky. Zkušenosti a postřehy jsou také průběžně zaznamenány v záznamovém archu, který pravidelně kontroluje školní poradenské pracoviště na této základní škole.

Účel praktického šetření, které analyzovalo aspekty inkluzivního vzdělávání žáka s poruchou autistického spektra na základní škole, bylo zkoumat různé aspekty, které se objevují v každodenním vzdělávacím procesu.

V tomto případě by autorka upozornila na zcela nezastupitelný individuální přístup, který vylučuje závislost na zaběhnutých modelech výuky z předchozích let. Je třeba nechat za sebou předsudky, které jsou ve společnosti zažití. Vždy záleží na osobních zkušenostech s každým žákem, protože porucha autistického spektra se projevuje u každého jiným způsobem. Můžeme mluvit o vychýlení z autistické triády nebo projevech, které bychom u autistických jedinců vůbec neočekávali, jako byla v tomto případě velice dobře rozvinutá komunikativní schopnost u žáka. Těchto schopností je třeba využít a dál je u žáka rozvíjet pro jeho prospěch. V tomto případě je žák povzbuzován v účasti na školní soutěži v konverzaci z anglického jazyka nebo v chystání přednášek v předmětech zeměpisu, přírodopisu a chemie, kdy se spolužáci a učitel stávají věrnými posluchači zajímavých a doplňujících poznatků dané vyučovací látky.

Dalším důležitým bodem ve fungování inkluzivního procesu je asistent pedagoga, který má být svojí povahou a vlastnostmi člověkem na pravém místě. Rozhodně by měl se žákem, u kterého naplňuje podpůrné opatření, navázat důvěrný vztah a s rodiči a ostatními pedagogickými pracovníky pravidelný kontakt. Kontakt by měl být založený na komunikaci, která je neodmyslitelným pilířem dobré a hlavně fungující spolupráce.

Autorka na základě sepsání deníku a uskutečnění rozhovorů došla k závěru, že je důležité dát každému dítěti, které se odlišuje, možnost se prosadit a dál ho rozvíjet a směřovat tam, kde si bude jisté a dočká se uznání.

Závěr

Diplomová práce je zaměřena na chlapce s poruchou autistického spektra a poukazuje na důležité aspekty procesu inkluzivního vzdělávání na běžné základní škole.

V teoretické části se autorka zabývala ukotvením inkluzivního vzdělávání v legislativě a následně popisuje samotný proces inkluze. Druhá kapitola seznamuje se všemi účastníky inkluzivního procesu a blíže popisuje roli asistenta pedagoga. Na tuto kapitolu navážou další podpůrná opatření, která se dělí podle stupně podpory. Blíže se autorka věnovala popisu individuálně vzdělávacího plánu pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami. Poměrně velká část je věnovaná seznámení s poruchami autistického spektra, historickým okamžikům při odkrývání této poruchy a následně jsou detailně popsány jednotlivé oblasti autistické triády. Teoretická část je zakončena druhy poruch autistického spektra a rozdíly mezi nimi.

V praktické části jsou uplatněny zkušenosti autorky a získané informace od matky chlapce, současné asistentky pedagoga, pedagogů a skupiny žáků, kteří jsou s chlapcem již několik let v jedné třídě.

Z celého výzkumu vyplynulo, že je velice důležitá kooperace mezi účastníky vzdělávacího procesu. Dále nesmí chybět dostatečná informovanost nejenom rodičů žáka, ale také všech pedagogických pracovníků, kterým by neměly chybět aktuální informace o chlapci, o osvědčených postupech a metodách, na něž by se mělo navazovat i ve vyšších ročnících základní školy.

Chlapec vyniká v jazycích a přírodních vědách a jak již bylo zmíněno v praktické části, je nezbytné silné stránky prohlubovat a chlapci nabízet možnosti, díky kterým se sám může v těchto směrech více vzdělávat a získané poznatky pak umět uplatnit v praktickém životě. Každá dotazovaná osoba kladla důraz na individuální přístup, bez kterého by vyučovací proces nefungoval tak dobře. Vše se také opírá o možnosti konzultací se školním poradenským pracovištěm, které je na základní škole zřízeno, a plně naplňuje svoji funkci.

Neodmyslitelnou součástí dobře fungujícího inkluzivního procesu je role asistenta pedagoga. Z výzkumu je patrné, že taková role by měla být zastoupena člověkem s pokorou, empatií, citlivostí a lidským přístupem.

Na závěr by autorka chtěla citovat text z knihy, kterou chlapec sám doporučil asistentce pedagoga k přečtení. *„Každý člověk očekává, že ve světě najde místo, kde bude vítán takový, jaký je – místo, kde se bude cítit v bezpečí. Kromě ochrany potřebuje i péči a pokoru. Žít s pocitem podpory znamená něco jako „žít s větrem v zádech“.* (Selner, 2017)

Seznam literatury

(1) ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-979-8.

(2) BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6560-4.

(3) BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.

(4) BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: Specific features in teaching pupils with special educational needs in an inclusive learning environment in primary schools*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6646-5.

(5) BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2.

(6) ČADILOVÁ, Věra, Hynek JŮN a Kateřina THOROVÁ. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2.

(7) HAVEL, Jiří. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6395-2.

(8) HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

(9) HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

(10) HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6.

(11) HUNTER, Kathy. *Rettův syndrom a jak dál--*. Praha: Rett-Community, 2008. ISBN 978-80-254-1849-9.

(12) CHRZ, Vladimír. *Možnosti narativního přístupu v psychologickém výzkumu*. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2007. ISBN 978-80-86174-11-2.

(13) KAPROVÁ, Zuzana. *O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení*. 2., opr. vyd. Praha: Tech-market, 2000. ISBN 80-86114-32-5.

(14) KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0.

(15) KOPEČNÝ, Petr. *Reflexe speciálních vzdělávacích potřeb v edukačním procesu*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-9206-8.

(16) LAWSON, Wendy. *Život za sklem: osobní výpověď ženy s Aspergerovým syndromem*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-389-5.

(17) MIKOLÁŠ, Přemysl. *Autismus - Aspergerův syndrom: psychologie rozvoje dovedností pro život*. Ostrava: Montanex, 2014. ISBN 978-80-7225-398-2.

(18) MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

(19) MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.

(20) NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.

(21) PASTIERIKOVÁ, Lucia. *Poruchy autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3732-3.

(22) PEETERS, Theo. *Autismus: od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. Praha: Scientia, 1998. ISBN 80-7183-114-X.

- (23) POŽÁR, Ladislav. *Patopsychológia: psychológia jedincov s rôznym druhom postihnutia*. Lingos, 2003. ISBN 80-8911-307-9.
- (24) PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- (25) RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-102-6.
- (26) SELNER, Martin. *Autismus & Chardonnay*. V Praze: Paseka, 2017. ISBN 978-80-7432-862-6.
- (27) SCHOPLER, Eric a Gary B. MESIBOV. *Autistické chování*. Praha: Portál, 1997. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-133-9.
- (28) SCHOPLER, Eric, Robert Jay REICHLER a Margaret LANSING. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 1998. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-199-1.
- (29) SCHREIBMAN, Laura Ellen. *Autism*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications, c1988. ISBN 0803928106.
- (30) SPECK, Otto. *Chaos und Autonomie in der Erziehung: Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt*. München: E. Reinhardt, c1991. ISBN 3497012300.
- (31) STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.
- (32) STRUNECKÁ, Anna. *Přemůžeme autismus?*. Petrovice: ProfiSales, [2016]. ISBN 978-80-87494-23-3.
- (33) ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

(34) ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. V Praze: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5.

(35) TEPLÁ, Marta, Lenka FELCMANOVÁ a Zbyněk NĚMEC. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. [4. vydání]. Praha: Dashöfer, [2018]. ISBN 978-80-87963-77-7.

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

(37) THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0215-8.

(38) VERMEULEN, Peter. *Autistické myšlení*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1600-3.

(39) VOCILKA, Miroslav. *Výchova a vzdělávání autistických dětí: pro učitele speciálních škol*. Praha: Septima, 1994. ISBN 80-85801-33-7.

(40) VOMÁČKOVÁ, Helena. *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015. ISBN 978-80-7414-933-7.

(41) VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-687-2.

(42) ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

(43) ZVOLSKÝ, Petr. *Speciální psychiatrie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-666-X.

Seznam elektronických zdrojů

(1) Zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (online). Dostupný z: <http://www.msmt.cz/file/39797/>

(2) ČESKÁ REPUBLIKA. *Sbírka zákonů*. In: Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra, p.o., 2004, ročník 2004.

(3) Vzdělávání učitelů k inkluzi: *Výzvy a příležitosti* [online]. 2011, 88 s. [cit. 2019-12-06]. ISBN 978-87-7110-206-2.

(4) Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: *Tabelární část* [online]. 10. Praha: ÚZIS, 2018, 877 s. [cit. 2020-04-06]. ISBN 978-80-7472-168-7. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/katalog/klasifikace/mkn>

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Projevy autismu podle Hrdličky, Komárka (2014, str. 83)

Tabulka č. 2 Projevy Aspergerova syndromu podle Thorové (2006, s. 189)

Seznam užitých zkratk

ADD – porucha pozornosti

ADHD - Attention Deficit Hyperactivity Disorder – Poruchy pozornosti s hyperaktivitou

AS – Aspergerův syndrom

BBC - rozhlasová a televizní společnost plnící funkci veřejnoprávního vysílání ve Velké Británii

IVP – individuálně vzdělávací plán

MKF – Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PAS – porucha autistického spektra

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPC – speciálně pedagogické centrum

SVP – speciálně vzdělávací potřeby

WHO - World Health Organization – Světová zdravotnická organizace

ZŠ – základní škola

Seznam příloh

Příloha č. 1 Rozhovor s maminkou žáka

Příloha č. 2 Rozhovor s třídní učitelkou

Příloha č. 3 Rozhovor s pedagogem žáka

Příloha č. 4 Rozhovor s asistentkou pedagoga

Příloha č. 5 Skupinový rozhovor s Mikulášovými spolužáky

Příloha č. 6 Informovaný souhlas pro rodiče zúčastněných dětí

Přílohy

Příloha č. 1 *Rozhovor s maminkou žáka*

Těhotenství a počátky s Mikulášem

Myslím si, že těhotenství proběhlo v celku normálně. Víc jsem teda přibrala, objevovaly se horší funkce ledvin. Děcko bylo extrémně klidné, minimum pohybů, vůbec jsem o něm nevěděla. Když jsem vlastně předtím čekala prvního syna, tak tam jsem cítila pohyby a nechápala jsem, jak někdo může říct, že neví, že je těhotný. Když jsem čekala Mikyho, tak tam žádné pohyby neprobíhaly, on v tom bříšku byl extrémně spavý, i sestřičky říkaly, že je to extrém. A vlastně porod proběhl normálně fyziologicky, přirozenou cestou, bez problémů, akorát teda potom se našly nějaké zbytky vody v dýchacích cestách, takže to mu ještě pročišťovali. Jinak bylo vše v pořádku a do třech měsíců byl hodně spavé dítě, v podstatě pořád spal a jedl. Po třetím měsíci se to nějakým způsobem vyhrotilo, zlomilo a s Mikym to začal být extrémní opak – neklid, pořád plakal. Přičítali jsme to i kolikám. On opravdu málo spal. Spal třeba 5 – 6 hodin v noci a hodinu odpoledne. V noci spal asi od jedenácti do pěti hodin do rána a odpoledne někdy spal opravdu třeba hodinku a někdy půlhodinku denně. Snažili jsme se hledat příčinu, radit se, zda můžeme takto malému dítěti dávat meduňkový čaj, ale ono se to nějak výrazně neměnilo. Faktem je, že od narození nesnášel koupání. Když se změnil stav jako do vody, tak to nechtěl nikdy, to ho vzbudilo i v těch prvních třech měsících. To se zlomilo, až když se ve škole naučil plavat.

Ale vlastně tím, jak byl nespavý, tak my jsme neměli, jak se mu pořád věnovat a on to vyžadoval. V pěti měsících chtěl hodně věci osahávat, vyžadoval si hodně pozornosti a vzhledem k tomu, že téměř nespál, se to začalo praktikovat tak, že jsem dítě ráno prostě obstarala a dala ho do houpací sedačky pro miminka a v těch pět ráno, kdy býval pravidelně už vzhůru, jsem mu pouštěla TV, ve které jsme neměli mnoho programů, a tak se od miminka díval na BBC na dětské pořady v angličtině pro malé děti.

Komunikace

No, a že je dítě jiný, to jsme si všimli během toho prvního roku, protože pořád nemluvil. Neříkal ani slabiky má – ma, tá – ta, to přišlo opravdu až o hodně později. Pak jsme teda zjistili, že nám dítě mluví spíše anglicky než česky. I když ta první slova byly v češtině (máma, táta, auto, ham). Spíše mluvil opravdu anglicky a dlouho nám trvalo, než jsme mu vysvětlili, že my doma anglicky nemluvíme. V hlavě měl vytvořenou myšlenkovou mapu v angličtině, i v češtině

mluvil anglickou skladbou věty, a tak vlastně mluví dodnes. Takže já tvrdím, že u něho je rodný jazyk angličtina a mateřský čeština. A v tomhle byl už vlastně zvláštní. Už během toho mluvení jsme si říkali, že bude jiný.

Citové projevy, rituály

Mikuláš byl dost odtažitý na sociální projevy. Měl i své rituály, které když se neopakovaly, tak byl plačtivější a neurotičtější. Na to jsme už taky přicházeli kolem roku. Nebyl tulivý, mazlivý, neměl rád důvěrnosti. Při pusinkování a mazlení nás odstrkával a opravdu byl až vzteklý. Pohladit se nechal a obejmout také, ale to bylo chvilka až takové, že si moji ruku obtočil pevně kolem jeho krku, až se téměř dusil. Pak jsme zjistili, že začal vnímat velice štítivě jídlo, když někdo olízl lžičku, kousl do chleba, už to nechtěl. A v té chvílce jsem si říkala, že už to bude něco takového jako autismus.

Jak se rozmluvil, tak byl opravdu hodně chytrý. Ve třech letech nám dokázal číst jak texty v češtině, tak v angličtině. Jak se naučil plynule mluvit, tak se naučil i plynule číst. Číst se naučil tak, že jsem mu četla já po písmenkách.

Předškolní vzdělávání, sociální chování v mateřské škole

Do školky nastoupil až na poslední rok jako předškolák. Dětem často četl. V sociálním chování byly dost problémy. On se spíše stranil od dětí a někde v koutku si šudlal něco svého, co ho zajímalo. Většinou to byla nějaká hračka, která ostatní děti vůbec nezajímala, protože to byly třeba ty dráty, na kterých se navlékají korálky různou cestou, což mu absolutně nešlo, takže hodně zkoušel svoji trpělivost. Nebo také něco skládal a pořád prohlížel knížky.

Miky je taková encyklopedická houba. Miluje horory a přírodu. Od malička se ptal, jak se jmenuje jaká tráva, strom. A to mu zůstalo do dneška, že se pořád hodně ptá a vyžaduje se odpovědi.

Nástup do první třídy

Pan učitel v první třídě zastupoval i funkci asistenta pedagoga, protože Mikuláš v té době neměl žádnou diagnózu. Byly tam i situace, kdy zrovna měli angličtinu, a pan učitel pojmenovával jednotlivé obrázky (např. míč – a ball, ...) a pak narazil na slovo „prak“, které nevěděl, jak se anglicky řekne a Mikuláš se postavil a označil pana učitele vulgárním slovem a obrázek anglicky pojmenoval. Měl také problémy dospělým vykat, protože i z té angličtiny na to nebyl vůbec zvyklý. Pan učitel se Mikuláše opravdu ujal a všechny jeho výlevy se mu snažil vysvětlit

a pomoci mu, pokud se naskytla situace, kdy byl Mikuláš vulgární nebo se choval jinak než ostatní děti, tak dětem vysvětloval, že tenhle kluk to má prostě jinak.

První návštěva pedagogicko-psychologické poradny

První známky toho, že máme navštívit poradnu, už přicházely v průběhu roku předtím, než měl nastoupit na základní školu. Paní učitelky hodně hovořily o tom, zdali tohle nevyzrálé dítě neponechat ještě rok ve školce. To se mi ale nelíbilo, protože Mikuláš četl ve dvou jazycích, počítat už uměl také solidně a přišlo mi to, že další rok ve školce by trpěl a akorát víc zakrní a byl by víc infantilní. Měla jsem pocit, že potřebuje spíše někam mezi ty děti, které jsou už někde trochu jinde, že by se třeba chytl toho stádečka, no ale pak jsme opravdu zjistili, že má svá specifika. Jednak teda hygienické problémy, že se hodně věcí a jídla štítil, třeba i když si někdo z rodiny kousl do jeho chleba, tak to hned nechtěl jíst, protože to dítě mělo načtené, že jsou nějaké bakterie a ten pětiletý chlapec ty načtené informace ještě nedokázal tak zpracovat. Děti mu nerozuměly a vyhledával společnost spíše těch mladších dětí a to mu zůstalo dodnes. Myslím, že u těch mladších dětí má pocit bezpečí, že ho nějak nezbančí, a když ho nějak slovně napadnou, tak si s tím dokáže poradit a za druhé u těch mladších dětí má pocit, že je může něco učit, něco jim ukazovat. No a pak v průběhu učení na prvním stupni byly problémy s domácí přípravou, pořád se ptal, proč musí dělat úkoly, proč je musí dělat právě teď. Do toho ty děti mu nerozuměly. Ten první rok v první třídě, tam se to teprve nějak stříbří a tam ještě ty děcka nejsou tak kruté, no. Ale měli jsme štěstí vždycky na dobré paní učitelky a na paní asistentky.

Mikuláš aktuálně na druhém stupni

Teď má Mikuláš ve třídě dvě nové paní asistentky. Z jedné jsem trošku rozpačitá, nějak nedokážu pojmenovat to, co mi vadí na jejím přístupu. Spíše mě hodně paní asistentka ujišťuje, abych se nebála, že se všechno zvládne, já teda nejsem taková, že bych se hodně bála, ale jde mi spíše o to, abych začátkem prosince od září nekupovala již několikáté pero. Protože děti Mikuláše v něčem využívají a Mikuláš jim půjčuje svoje školní potřeby, ale už není schopný si o ně říct zpátky. Mikuláš nezná hodnotu věcí, a proto to většinou dopadne tak, že to děti vycítí a zkouší si s ním vyměňovat obyčejné propisky za Mikulášovy pera. Mikuláš měl velké štěstí na paní asistentku, která s ním prošla přechod z prvního na druhý stupeň. Tam ten vztah byl, řekla bych pěkný, fungující.

Spolupráce se školou

V té spolupráci se školou to bylo většinou dobré, trochu se mi nelíbilo jeden čas, když paní výchovná poradkyně chtěla psychiatrické vyšetření a nějakou medikaci, ale u Mikuláše mi nepřišlo, že je to nutné. Jinak si myslím, že se na všem domluvíme, většinou vím i včas, pokud se děje něco mimořádného, pokud tam někdy něco hapruje a je tam nějaký konflikt mezi spolužáky, tak se někdy stane, že se to podle mě dozvím až někdy později, protože paní asistentka si myslí, že to není nutné sdělovat, a že to zvládnou sami. Jinak celková spolupráce s touto základní školou je fajn a jsem spokojená.

Pravidla a režim

Když byl mladší, tak tam opravdu ta pravidla musela být železná, vždy se Mikulášovi přesně muselo říct, kam se jde, kudy se tam jde, čím tam pojedeme, proč tam jdeme a jak dlouho tam budeme a kdy půjdeme z domu. A běda, jak se to změnilo, tak přišel záchvat nebo dlouhé vysvětlování, proč nastala změna. A pravidla máme jak na uspávání, jak na chody jídla, kdy musel mít vždy stejnou svačinku, tak od toho už teď pomalu opouštíme a snažíme se jídelníček zpestřovat. Mikuláš několik let opravdu vyžadoval na svačinu croissant většinou s jablíčkem a teď se teda našel jeden spolužák, který mu neustále opakoval, že je to jednotná strava, a že přece nemůže jíst pořád dokola to stejné, tak se už sám Mikuláš bál otevřít před nimi krabičku a vyžadoval jinou svačinu – teď si navykl na rohlíky. Teď pravidla doma malinko uvolňujeme, už je přizpůsobivější. Je už lepší i v sebeobsluze – dokáže si oloupat okurku apod. Už teď tolik nelpí na stereotypch a opakujících se režimech. Před pár lety jsme ale opravdu řešili každý den, co je za den, co si Mikuláš obleče, že to budou jenom modré tepláky a nejede přes to vlak.

Motivace

Mikuláše v podstatě netrestáme, my na něho nemáme páku. Když se mu něco zakáže, tak se sekne a nepohne z místa. Svědčí mu pochvaly, a když se něco nepovede, řekneme, že to nevádí. U nás se nikdy moc známky neřešily. Kdybych viděla, že má čtyřky, a že na to kašle, tak to budu řešit, ale když vidím, že má čtyřku z matematiky a snaží se, seč to jde. Možná, by měl normálně trojku, ale protože má ještě drzá ústa a paní učitelka si nenechá všechno líbit, tak je to nejspíš čtyřka.

Pro Mikuláše vždycky největší motivace byla, že něco bude, když bude všechno fajn. My jsme ho vždycky hodně odměňovali a chválili ho. Pokud měl něco slíbeného za něco, co se zrovna nepovedlo, namotivovali jsme ho tak, že se to povede příště a odměna na něj počká.

Je to těžké ale no, při práci s autistou člověk potřebuje nekonečnou trpělivost a nebrat si to osobně, protože to dítě na vás křičí a vykládá vám, že kvůli vám se to všechno stalo. On ale ve skutečnosti nekřičí na vás, ale na ten vztek, na tu bezmoc. Nutně potřebuje označit někoho, kdo za to může. Mikuláš si uvědomuje hodně, že je jiný. Byly roky, kdy se s tím špatně vyrovnával, kdy sám cítil, že je něco jinak a doslova autismus proklínal. Teď s odstupem času už ví, že je spousta dětí, kterých je jiných.

Někdy Mikuláš bývá vyhozen z komfortu tím, že mu chybí nějaká znalost, že neví, co kdo dělá, co z toho vznikne. U Mikuláše je proto nutné právě sledovat, proč se dostává do toho záchvatu a proč je nespokojený, jestli mu vadí něco vnějšího – hluk, pohyb nebo jestli mu vadí něco, co tam dřív nebylo a teď to tam je. Někdy ho překvapí úplná drobnost, která by nás ani nenapadla.

Oční kontakt

Oční kontakt Mikuláš snad až tak do dvanáctého roku vůbec nenavazoval, i když teď se to už lepší. Pokud není ve své kůži, začnou se objevovat opakující se gesta. Dost často to bývá zakrývání uší nebo se bouchá do hlavy a u Mikuláše je agrese kapitola sama o sobě. Často se objevuje ničení věcí ze vzteku a někdy i bez větší příčiny, že si to třeba ani neuvědomuje.

Příloha č. 2 Rozhovor s třídní učitelkou

Mikulášovou třídní učitelkou jsem od páté třídy, takže teď už čtvrtým rokem. Vidím tam u něho ohromný pokrok i teda co se týká samotného Mikuláše, tak celého kolektivu. Pokud bych to měla říci přesněji, tak v páté třídě se Mikuláš styděl vystoupit před třídou, na cokoliv, co mu ve třídě vadilo, reagoval výkřiky a pláčem. Byl to docela problém ho uklidnit. V současnosti nemá problém přednést referát před třídou, a dokonce má Mikuláš referáty a prezentace natolik propracované, že mu vždy třída sama od sebe zatleská a velice dobře ho ohodnotí. Mikulášovou silnou stránkou je chemie, často se stává, že ve vypracování úkolů v samostatné práci bývá dokonce nejúspěšnější z celé třídy, a když se mu v té hodině zadaří, tak se několikrát stalo, že mu třída sama od sebe zatleskala a podpořila ho.

Výuka

Co se týká například té chemie, tak Mikuláš písemné práce odevzdává v předstihu, ač má povoleno prodloužení času na písemnou práci. Co se týká například pomoci z mé strany při výuce, tak například zrovna při testu mu některá cvičení, ve kterých je potřeba se při odpovědi rozepsat, mu připravím spíše kroužkovací formy odpovědi, protože má Mikuláš obtíže s psaným textem. Občas totiž bojujeme s úpravou a čitelností písma, ale nemyslím si, že by mělo smysl neustále mu vysvětlovat, že má psát na začátku stránky atd. Zkrátka na tom nelpím. Některé zápisy si v hodině píše sám a některé mu dávám vytisknuté, ve kterých si informace pouze zvýrazňuje. Podobným stylem by to mělo být i v ostatních předmětech, bohužel ne vždy to každý toleruje. Pokud některé potřeby žáka ostatní učitelé nedodrží, snažím se to řešit, ale ne vždy to jde. Je to hodně o přístupu a lidskosti. Někdy se domluvit s ostatními dá velmi těžko. Třeba v matematice má Mikuláš problémy, že pokud hned nepochopí danou látku, ztrácí se a nechytá dál. V tuhle chvíli je tam paní asistentka, která to s ním znovu probere a je schopen navázat. Někdy si dokáže říct i sám o pomoc. Vždycky začne koukat kolem sebe, a to už poznáme, že potřebuje pomoc. To už třeba přijde i paní asistentka, s kterou teda spolupráce funguje velice dobře.

Mikulášovo chování

Pokud bych to měla srovnat, tak si myslím, že tehdy v páté třídě třeba jenom stačilo, aby Mikuláše někdo oslovil přezdívkou nebo byl ve třídě větší šum a Mikuláš opravdu reagoval tak, že se hodně nahlas rozčiloval a většinou jsme nebyli schopni ho hned uklidnit a bylo to tím stylem, že paní asistentka s ním odešla ven ze třídy, vysvětlili si problém a potom se to postupně

zlepšovalo. Největší problémy byly v tělesné výchově, protože tam Pro Mikyho byly komplikované především hry, kdy měl spolupracovat s ostatními, ale i běh a další aktivity mu dělaly problémy. Tam většinou docházelo ke křiku a nadávkám.

Pravidla ve třídě

Mikuláš zvláště teda dříve během svých záchvatů používal vulgarismy, což je samozřejmě proti pravidlům třídy. Potrestání za porušení pravidel bylo vždy na zvážení pedagoga. Musím říct, že to bylo většinou tak, že ne že by to učitel přešel, ale asistent si s Mikulášem promluvil, popřípadě po výuce přišel za Mikulášem i vyučující a snažili si to vysvětlit mezi sebou. A určitě to na Mikuláše zapůsobilo, protože v současnosti se tohle objevuje už jen málokdy. Celkově se i třída vůči Mikulášovi uklidnila, že dříve jsem opravdu řešila, kdy si spolužáci stěžovali, že oni dostanou trestné body, a že Mikuláš nedostane žádné. Hodně jsem to s nimi řešila a upozorňovala je, že je Mikuláš jiný, že potřebuje svůj vlastní prostor, že mu nemůžou sahat na jeho věci a věděli, že se občas dostane do stresu třeba při poslední hodině, kdy si mají balit věci do tašky a v tu danou chvíli se musí vysledovat, jestli chce pomoc nebo naopak jestli mu bude vadit, že mu někdo sahá na věci a nerespektuje ho. Ale začali si uvědomovat, že Mikuláše nemají provokovat. Bohužel někteří žáci, vyprovokují i teď situaci, ve které se Mikuláš dostane do velkého afektu. Mikuláš zkrátka potřebuje svůj vlastní prostor a není rád, když mu do něho někdo vstupuje. Musím říct, že se stalo asi maximálně dvakrát, že by Mikuláš v afektu zaútočil na některého ze svých spolužáků. Jinak ale nikdy na nikoho neútočí, většinou je to tak, že křičí, do něčeho bouchá nebo v afektu zničí nějaký předmět. To už ale vždy zasahuje asistent a Mikuláše odvádí ven ze třídy a situaci s ním probírá, uklidňuje ho. Ve třídě jsou ale i děti, které mu pomáhají.

Co se týká neplánovaných situací, vždy je předem potřeba promyslet jak a co Mikulášovi říct, jak k dané situaci přistupovat, jak ji zjednodušit. Třeba pokud jdeme na nějakou školní akci do auly, bereme s sebou knihu, která Mikuláše vždy zklidní.

Myslím si, že Mikuláš si je ve třídě jistý, že ví, že tam patří. A že to tak berou i ostatní jeho spolužáci. Dokonce už dokáže pracovat ve dvojicích i ve skupinách a rád se zapojí s ostatními do práce. Pokud žáci pracují na úkolu v předmětu, ve kterém Mikuláš vyniká, dokonce i on sám dokáže skupinu vést.

V současné době sedí sám. Zkoušeli jsme i to, že s někým seděl, ale on opravdu potřebuje svůj klid a prostor, a to že sedí sám, se nám osvědčilo nejvíce.

Spolupráce s rodiči

Vždy byla spolupráce bez problémů, pokud nastala nějaká situace k řešení, maminka vždy hned přišla do školy a vše jsme vyřešily. Většinou je v častém kontaktu s rodiči asistentka pedagoga, která si s nimi každý den dopisuje prostřednictvím deníčku, popřípadě mamince podává informace přes email.

Příloha č. 3 *Rozhovor s pedagogem žáka*

Mikuláše učím od šesté třídy. V šesté třídě byl chlapec hodně vázán na paní asistentku a celkově na pomoc z okolí. Často nevěděl, co se děje ve třídě, co po něm chci a často potřeboval více času na písemku. Někdy měl i nervové záchvaty, když v písemné práci uviděl zadání, takže ho paní asistentka vždy vyvedla ven, kde ho uklidnila a písemku potom psal v náhradním termínu. Dávám mu i vybrat, zda chce písemnou práci psát nebo chce být raději ústně zkoušen. Vždycky raději píše. Často měl i výkřiky nebo hlasové projevy ve třídě, když děčka pracovaly. Pak se stávalo, že to třídu rozhodilo z tempa a musela jsem to zase uklidňovat. Mikuláš hodně ovlivňuje chod vyučovací hodiny.

Skupinová práce

Když zadávám skupinovou práci, tak Mikuláš nebývá nadšený. Většinou raději pracuje sám. Pokud si mohou žáci vybrat, zda budou pracovat ve dvojici nebo individuálně, tak si vždycky pracuje sám, ale není jediný, kdo ve třídě práci ve dvojicích nevyužívá. Takže si myslím, že tím nějak nevyčnívá. V sedmé třídě už to bylo lepší a asi je to i tím, že v šesté třídě byl hodně v pubertě a hledal se. V současné době je klidnější. Musím říct, že jsem mu nikdy moc neulevovala, všechno stíhal, maximálně, když nebyl schopen psát písemku v termínu, protože opravdu měl záchvat z toho, že se třeba málo učil nebo byl překvapený z otázek, ale jinak v sedmé třídě se to začalo uklidňovat. Žáci měli i za úkol dělat prezentace, které vždy bravurně zvládl, měl i pěkný ústní projev, až nadstandartní a celkově měl vždy pěkně vypracovanou prezentaci. Pracovní tempo se už teď také zlepšilo.

Když je vyhrocenější situace, tak ho uklidním, ale nemyslím si, že by někdy došlo k nějaké závažnější situaci, která by se nedala zvládnout. Podle mě ho třída bere naprosto v pohodě, spíše ho jako třída někdy při vyhrocené situaci uklidňovali. A myslím si, že je to čím dál lepší. Na písemky nepotřebuje ani více času v porovnání s ostatními žáky ve třídě, nedávám mu ani materiály nebo práci domů, kterou by nestíhal ve škole. Z mé strany je s ním spolupráce úplně v pohodě.

Občas se stává o přestávkách, že třeba bouchne učebnicí o lavice nebo si hodně brebtá pro sebe a je to tak, že když jsem u toho, tak se s ním snažím situaci probrat a uklidnit ho. Záchvat se pak nestupňuje a výlev emocí se uklidní.

Školní úspěšnost

Myslím si, že v šesté třídě byl hodně překvapen, jaká je změna ohledně požadavků na druhém stupni a myslím si, že to více hrotil a prožíval nějaký neúspěch nebo horší známku, že jsem to i s ním často rozebírala a postupně se to i eliminuje. Postupně je jeho prospěch lepší a lepší.

Spolupráce s rodiči a TU

Často měl i tendence nechodit do hodin a utíkat, ale teď už ne. S rodiči je spolupráce bez problému. Maminku jsem neviděla nikdy, ale psaly jsme si zprávy prostřednictvím našeho školního systému, když bylo třeba. Často spolupracuji také s třídní učitelkou, zvláště když měl často záchvaty, tak mi kolegyně hodně radila, jak s ním mám jednat.

Kolektiv

Myslím si, že úplně moc kamarádů nemá, ale z kolektivu není vyčleněn. On má spíše rád svůj klid. O přestávkách ho vidívám většinou sedět samotného na svém místě. Je to individualista, ale spolužáci ho berou, nějak ho nenapadají slovně a ani fyzicky. Ve třídě ale určitě není vůdčí typ, myslím si, že mu vyhovuje, když má svůj klid.

Když třeba končíme hodinu, tak se stává, že mu delší dobu trvá porovnat si věci do aktovky a občas se stává, že mu i s tímto spolužáci pomohou.

Ústní projev

Já mám teda jeho ústní projev strašně ráda, a když má prezentaci, tak ta třída je naprosto v tichosti, špendlík je tam slyšet, jak ho všichni poslouchají, protože opravdu ty jeho domácí úkoly bývají krásně zpracovány. Je velice dobře jazykově založen, protože on teda bravurně ovládá angličtinu a vždycky když prezentuje nějaké cizí výrazy, tak je krásně vyslovuje. Má rád, když ho ostatní poslouchají a může předávat zajímavosti a informace, které zná. Mikuláš má opravdu velký všeobecný přehled, ví co se děje ve světě a moc si toho na něm vážím. Myslím, že má ve mně důvěru, protože mě osloví i sám a dokážeme o těchto věcech dlouho hovořit.

Asistent pedagoga ve třídě

U Mikuláše si dokážu představit, že by v mých hodinách neměl ve třídě asistenta pedagoga. Letos organizuji zájezd do Osvětimi a Mikuláš se přihlásil také. Hodně jsme to konzultovali s třídní učitelkou a s rodiči. Mám i dopředu zjištěno, že pokud by žák reagoval hodně emočně,

je možnost s ním odejít. Takže vždy je potřeba počítat se vším a předcházet Mikulášovým záchvatům, protože Mikuláš je velmi citlivý.

Příloha č. 4 *Rozhovor s asistentkou pedagoga*

S Mikulášem je třeba předvídat. Například když jedeme s MHD v rámci tělesné výchovy na bruslení, tak už předem mám raději koupené lístky, aby se nestalo, že by Miky na poslední chvíli zjistil, že nemá jízdenku, protože taková situace by ho mohla velmi rozhodit a vyvolat záchvat. Pro jistotu s sebou vždy, když se někam přesouváme, nosím knihu o umění. Ta Mikuláše vždycky uklidní, když nastane situace, která ho rozhodí.

S Mikulášem máme moc pěkný vztah. Myslím, že má ve mně obrovskou důvěru. O přestávce spolu často sedíme a on mi čte z knih, které si půjčujeme ve školní knihovně, kam chodíme pravidelně. Často si půjčuje knihy, které jsou napsány v angličtině nebo knihy z oboru chemie, fyziky a umění. Velmi rád si s lidmi konzultuje na tato témata.

Situace ve třídě

Mikuláš moc nechápe děti okolo sebe. Vždycky se rozčiluje a nechápe, proč ostatní po třídě běhají nebo něčím hází, vždycky se ptá, proč to dělají a musíme si to často vysvětlovat.

Miky je milý, důvěřivý a upřímný. A někdy křičí pomoc a mává kolem sebe rukama proto, že si v danou chvíli neumí sám říct o pomoc.

Když Miky není ve své kůži, hned už to poznám. Poznám to někdy už ráno, když vidím, že je nervózní a snažím se s ním o věcech, které ho znervózňují hovořit, aby se to dál nestupňovalo. Během výuky často odcházíme ze třídy pryč, abychom vyřešily vyhrocené situace, nebo když je Miky nervózní a potřebuje vysvětlit některé věci, které se kolem něho dějí. Většinou začne být nespokojený, když je kolem něho hluk, když je něco čemu nerozumí, co si v hlavě nedokáže přebrat a teď nemyslím učební látku, tu on dává neskutečným způsobem dobře, ale myslím tím vztah a přístup spolužáků i učitelů. Mikulášovi často i přetlumočuji věci, které se po něm chtějí, někdy si řekne i sám, že to potřebuje.

Mikuláš hodně vyžaduje pomoc v praktických věcech například uklízení učení do aktovky, zavazování tkaniček apod. Vždy je potřeba mu choullostivě pomoc nabídnout, protože někdy je vidět, že se cítí hloupě a o pomoc si nedokáže říct a pak je nervózní a může u něho vypuknout záchvat vzteku.

Reakce na změny

Pokud nastane ten den nějaké suplování, vždy to zjišťuji předem na našem informačním systému a Mikuláše na to hned od rána připravím a informuji ho. Samozřejmě, i když se snažím, tak se vždycky mohou stát nějaké nepředvídatelné věci. Když přijde něco, co nečeká on a ani

já, tak záleží na tom, v jakém je rozpoložení. Dokáže stát a koukat a čeká, co bude. Ale pokud je to třeba už v odpoledních hodinách, kdy je unavený, a opravdu reaguje tak, že mává kolem sebe rukama a je rozčilený, protože něco mělo být jinak, než je. Je to pořád hodně tenký led, protože spoustu věcí nedokáže verbálně říct. Ve svém vnitřku to ví, ale nedokáže to říct. Stává se, že spolužáci se snaží vtáhnout Mikuláše mezi sebe vtipkováním, ale to on nikdy nechápe a je z toho spíše smutný a mrzí ho to, protože nerozumí, že to spolužáci myslí z legrace. S dětmi si pořád dokola vysvětlujeme, že to Mikuláš nepochopí, jak oni chtějí a je potřeba se s ním bavit trošku jinak, aby to bylo jasné.

Když máme tvůrčí činnost, tak je Mikuláš velice kreativní a krásně přednáší. Někdy je třeba ho nasměrovat, ale většinou zadanou práci pěkně zpracuje. Snažím se ho hodně vést k samostatnosti, aby se ve své možnosti posunul tam, kam může a zároveň cítil, že ty zadní vrátka, když potřebuje, tak u mě má. Je třeba ho hodně podporovat.

Mikuláš v kolektivu

Spolužáci ho berou tak, jaký je, protože v tom kolektivu je opravdu dlouho. Ale nedomýšlí některé věci, které mu říkají, že by v něm mohli vyvolat záchvat. Často se s ním někdo o něco pře nebo ho pošťuchuje a Mikuláš pak ve zlosti vezme třeba i židli a odhodí ji od sebe, protože neví, jak reagovat. Agrese se u něj objevuje hodně. Někdy jsou i kritické chvíle, kdy mám co dělat, abych rychle zareagovala. Protože to není tak, že se agrese v jednu chvíli stupňuje. On je většinou ticho, začne se kývat, koukat se před sebe a pak najednou vybuchne a vezme první věc, kterou má u sebe a odhodí ji. Bývají ale také dny, kdy je v klidu a dokáže se s nimi dobře bavit. Pokud se dostane mezi neshody, někdy potřebuje pomoci. Snažím se, aby se to snažil vyřešit sám, ale mnohdy, když už vidím, že se u něj začíná stupňovat zlost, tak je vždy potřeba zasáhnout nebo situaci utnout. Pokud Mikulášovým spolužákům vysvětluji situaci, kdy se k němu musí chovat jinak, dávám si pozor, abych ho neshazovala třeba tím, že řeknu, že to Mikuláš nepochopí nebo nepobere.

Dříve byl Mikuláš hodně vulgární i během svých záchvatů. Dnes už si myslím, že dokáže reagovat tak, že není vulgární, protože o tom dokáže přemýšlet a v některých situacích si i uvědomit, že to není vhodné se takhle vyjadřovat.

Je vidět, že je šťastný, když si může povídat s vývojově staršími lidmi, protože s nimi může rozebírat informace, které zná, a o které ostatní děti v jeho věku nejeví zájem nebo je neznají.

Spolupráce s rodiči

Komunikujeme většinou přes třídní učitelku. Pokud nastane situace, která se řeší ve výuce v některém předmětu, kde žáky učí někdo jiný, vždy ji informuji a společně vždy zhodnotíme, zda je třeba upozornit a informovat rodiče. Jinak komunikace probíhá přes informační systém a přes deníček žáka.

Příloha č. 5 Skupinový rozhovor s Mikulášovými spolužáky

Mikulášovy vztahy ve třídě z pohledu spolužáků

Myslím si, že Mikuláš tady mezi námi kamarády má, ale není jich moc. Ti, co s ním nekamarádí mu někdy i nadávají, ale pak se mu i omluví, protože to nemyslí nějak moc zle. Často Mikyho ostatní provokují, ale někdy je to i naopak, že on provokuje je. Myslím si, že si někteří z něho dělají srandu, a že by si to Mikuláš neměl nechat líbit nebo si toho alespoň všimnout. Reaguje na to totiž tak, že pak hází věci a začne rvát a brečet. Taky se hodně vzteká. Teď už to není tak často, ale dřív to často bylo.

Řešení konfliktů ve třídě

Vždycky když se Mikuláš s někým hádá, tak mu většinou pomáhá paní asistentka nebo někdo ze spolužáků. V některých případech mu někdo řekne, ať si toho třeba nevšímá.

Průběh výuky

Někdy se stane, že je v hodině velký hluk a on to nevydrží a hodně nahlas třeba zakřičí na nás všechny, ať toho necháme a do toho pak někdo křičí po něm, ať nekřičí on sám. Pak je tady z toho hádka a on je z toho špatný a stupňuje se to. Pak se ho snaží uklidnit paní asistentka a taky asi půlka třídy, je tu ale i někdo, komu je to jedno a ani si toho nevšímá, že se tohle kolem děje.

Posun Mikulášova chování k lepšímu

Třeba v prvním pololetí mně Mikuláš docela vadil. Hodně vyrušoval tím, jak byl hlasitý, ale teď už je docela v pohodě. Pamatuji si, že ve čtvrté třídě bral často věci, pokládal si je ke krku a vyhrožoval tady sebevraždou a pořád křičel a hodně dlouhou dobu se musel uklidňovat a myslím si, že se to teď do té osmé třídy dost zlepšilo. Sice má pořád nějaké projevy, ale tady v tomhle se hodně posunul k lepšímu. Asi si na nás už zvykl, ale i ostatní už jsme dospěli. Myslím si, že tomu pomohlo i to, že v páté třídě od nás odešli někteří spolužáci, kteří s ním měli problém.

V téhle třídě je hodně jiných dětí a Mikuláš sem zapadá poslední dobou více, než dřív. Asi už si zvykl, a i ostatní si zvykli.

Pozitivní působení na třídu

On je skvělý v angličtině a tím dokáže třeba při nějaké anglické hře svůj tým hodně popohnat. Tím je tady hodně prospěšný. Dokáže tím pomoci a díky tomu ho má víc lidí dost rádo. Mikuláš je strašně chytrý. To snad ani nejde, jak je strašně chytrý. Já si hodně u něj vážím toho, že jak už teď je trochu lepší v chování, tak hodně situací dokáže i ustát, že se hned nerozčílí. I ostatní spolužáci na něj teď reagují rozhodně líp, než třeba v té čtvrté třídě.

Pravidla ve třídě

Mikuláš, když mluví sprostě, tak nedostane poznámku, jako my ostatní. Jenom prostě dostane seřváno. Vždycky mu jenom učitelky řeknou, ať se uklidní, a to je všechno. Jeden kluk tady má hodně problém s tím, že jsou situace v tělocviku a cviky, který Mikuláš nemusí dělat a on je dělat musí. A to je asi součást nějak té jeho diagnózy, že má úlevy a nemusí nějaký cvičení dělat, ale to někdo nemůže překousnout. Ale zase si myslím, že Miky v tělocviku hodně zlepšil. Taky v předmětech, kdy píšeme zápis, tak on nemusí. Dostane hotový zápis a my musíme psát. To mě trochu štve. Dřív mě to hodně štvalo, že on může některý věci jinak než my. Ale teď už mně to ani zase tak moc nevadí. Spíš to už chápu, proč to tak je, že je jiný. Často mě ruší, když v hodině něco nechápe a začne se rozčilovat. To mě hodně ruší. Většinou ho paní asistentka hned uklidní nebo odejdou pryč ze třídy, asi se projít na chodbu. Pak se vrátí a je to v pohodě. Mikuláše dokážou naštvat i hádky, do kterých vůbec není zapojený. Je mu to hodně nepříjemný. Zrovna včera jsme byli na chodbě a měli jsme jít do třídy, ale on slyšel, že se tam někdo hádá, tak hned řekl, že tam nejde a pořád to opakoval.

Mikuláš už do naší třídy patří. Neumím si představit, že by tady nebyl. Asi by tady chyběl. Dřív by mě to asi nevadilo, kdyby tady nebyl, ale teď se s ním i často bavím, takže by mě to docela i mrzelo, kdyby třeba odešel. Mně by teda Mikuláš hodně chyběl, kdyby tady nebyl. Často mně i radí, když něco nechápu. Říká mi hodně zajímavých a pro mě nových věcí, které neznám. On má zajímavé poznatky a nosí s sebou hodně zajímavé knihy a umí předávat nové informace. Zvykl jsem si už na něj. Bez něj by to tady bylo dost jiné. V některých hodinách tu paní asistentka ani není a zvládáme to s ním dobře. Když má Mikuláš záchvat, už se mu snažím i pomoci. Dřív bych mu řekl, ať je zticha, ale teď už to mám jinak, teď už bych ho utišil. Mikuláš s námi jezdí na výlety a teď byl i s námi na školním zájezdu v Anglii a byl docela i samostatný a v pohodě.

Příloha č. 6 Informovaný souhlas pro rodiče zúčastněných dětí

Informovaný souhlas pro rodiče zúčastněných dětí

Informovaný souhlas:

Vážení rodiče,

obracím se na vás se žádostí o spolupráci na výzkumné části mé diplomové práce.

Jsem studentka Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, studuji obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy a píšu diplomovou práci s názvem Aspekty inkluzivního vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra při běžné ZŠ. K diplomové práci potřebuji podklady ve formě rozhovoru s vašimi dětmi. Rozhovor bude probíhat ve skupině, a to v rámci vyučovací hodiny po domluvě s pedagogem. Nahrávka rozhovoru bude sloužit pro výzkumnou část diplomové práce, bude anonymní a po přepsání bude vše smazáno. V případě zájmu Vám mohu poskytnout veškeré materiály k nahlédnutí. S jakýmkoli dotazem se na mě neváhejte obrátit.

Kontakt:

Jana Kuřátková

Email: jkuratkova7@gmail.com

Souhlasím, aby se můj syn/moje dcera, narozen/a zúčastnil/a výzkumu pro účely vypracování diplomové práce na UP Olomouc.

Dne

Podpis zákonného zástupce: