



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Dítě s autismem ve třídě ZŠ

Vypracoval: Ester Dvořáková
Vedoucí práce: PhDr. Marta Franclová, Ph.D.

České Budějovice 2014

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích dne:

Podpis:

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat své vedoucí práce PhDr. Martě Franclové, Ph.D., za pomoc a cenné rady při vypracování mé bakalářské práce a zároveň za její čas, který mi věnovala. Dále bych chtěla poděkovat 6. ZŠ v Mladé Boleslavi, která mi již čtvrtým rokem umožňuje navštěvovat třídu chlapce s autismem, panu řediteli, že mi vždy vyjde vstříc, paní třídní učitelce této třídy, která mě pokaždé vítá s otevřenou náručí a i paní asistence za ochotu a vstřícnost. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat rodině chlapce, nejvíce mamince, která si na mě vždy našla čas, když jsem potřebovala, maximálně se mi věnovala a odpovídala mi upřímně na mé dotazy, i když ne vždy to bylo pro ni jednoduché. A na závěr veliké DĚKUJI, patří mé rodině, která mě podporovala po celou dobu studia a mým kamarádům, kteří mě upozorňovali na to, že je už na čase něco začít dělat a stáli při mně po celou dobu studia.

Anotace

Ve své bakalářské práci se zabývám problematikou poruch autistického spektra. Práce je koncipovaná do dvou částí a to teoretické a praktické. V teoretické části popisují problematiku autismu, možnosti vzdělávání jedinců s tímto handicapem a třídu jako sociální skupinu, kde se věnuji i problematice začleňování jedinců, kteří trpí některou z forem poruch autistického spektra, do běžné základní školy. Praktická část je zaměřena kvalitativně a vypracována ve formě případové studie. Výsledky výzkumu jsou uvedeny v diskusi, na konci praktické části. Cílem mé práce je shrnout doposud získané informace o poruchách autistického spektra a následně je využít a aplikovat při případové studii, která může sloužit jako vzor pro učitele nebo rodiče při začleňování jedince s autismem do běžné základní školy.

Klíčová slova: autismus, PAS, integrace, vzdělávání, socializace

Abstrakt

This bachelor thesis deals with the issue of autistic spectrum disorders (ASD). The work is divided into theoretical and practical part. The problem of autism and the options of education of disabled individuals are described in the theoretical part, as well as the class as a social group, which deals with the integration of individuals suffering from a type of ASD, into regular primary schools. The practical part is made qualitatively by the means of a case study. Results of the research are presented in the discussion at the end of this part. The aim of this thesis is to summarize all known facts about ASD and to apply them in the case study, which can be used as a template for teachers or parents during the integration of ASD affected individuals into schools.

Keywords: autism, Autism Spectrum Disorder, integration, education, socialization

Obsah

Úvod.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1.Poruchy autistického spektra.....	11
1.1. Pojetí autismu.....	12
1.1.1. Klasifikace PAS.....	12
1.1.2. Projevy chování u jedinců s PAS.....	16
1.2. Etiologie autismu.....	20
1.3. Diagnostika jedinců s PAS	21
1.4. Epidemiologie autismu.....	23
1.5. Možné přístupy k jedincům s PAS.....	24
2.Vzdělávání jedinců s PAS.....	26
2.1. Raná péče	26
2.2. Mateřská škola.....	26
2.3. Základní škola	27
2.4. Další vzdělávání	28
3.Třída jako sociální skupina.....	30
3.1. Školní třída	30
3.2. Role žáka	31
3.3. Vývoj jedince s PAS, v rámci socializace na 1. stupni ZŠ.....	32
PRAKTICKÁ ČÁST.....	33
1.Úvod	33
2.Metodologický rámec.....	33
2.1. Představení problému	33
2.2. Cíl práce	34
2.3. Výzkumné otázky.....	34

2.4. Typ výzkumu.....	34
2.5. Výzkumný vzorek	36
2.6. Sběr dat.....	36
2.7. Etické aspekty výzkumu.....	36
3.Případová studie.....	37
3.1. Rodinná anamnéza	37
3.2. Osobní anamnéza	37
3.2.1. Mateřská škola.....	39
3.2.2. Povinná školní docházka – integrace do běžné základní školy..	39
4.Pozorování Tadeáše ve škole.....	46
5.Výstupy z rozhovorů.....	48
5.1. Matka.....	48
5.2. Asistentka	50
5.3. Bývalá třídní učitelka	51
5.4. Nynější třídní učitelka	52
5.5. Tadeáš.....	53
6.Výsledky z dotazníků.....	53
Diskuse	55
Závěr	57
Seznam použitých zdrojů	58
Přílohy	61

„Být autistický ještě neznamená nemít lidskou duši. Ale znamená to být zvláštní. Znamená to, že co je normální pro zdravé lidi, není normální pro mne. A naopak – co je normální pro mne, není normální pro zdravé lidi.“ (Jim Sinclair)

Úvod

Bakalářská práce se zabývá problematikou poruch autistického spektra. Práce je rozdělena do dvou hlavních částí a to do teoretické a praktické. V první **teoretické části** se snažím shrnout dosavadní, dle mého názoru zásadní informace, prozatím získané na dané téma. Teoretická část je rozdělena do tří podkapitol. V první se zabývám obecně poruchami autistického spektra, kam spadá klasifikace, projevy chování, etiologie, diagnostika, epidemiologie a možné přístupy k jedincům s tímto handicapem. Ve druhé podkapitole se zaměřuji na možnosti vzdělávání osob s tímto postižením. V poslední podkapitole poukazuji na důležitost třídy jako sociální skupiny. Co pro jedince znamená role žáka a ve kterých situacích se mohou vyskytnout problémy, bude-li integrován jedinec s autismem do běžné základní školy. **Praktická část je zaměřena kvalitativně, ve formě případové studie.** V průběhu tří let jsem pozorovala chlapce v průběhu integrace do běžné základní školy a popisuji zde jeho změny s tím spojené. Také jsem se snažila zachytit celkovou rodinnou situaci tohoto případu. Celá praktická část je rozdělena do šesti podkapitol. Přičemž v první představuji objekt daného výzkumu, tříletého chlapce s atypickým autismem. Ve druhé podkapitole uvádím metody, se kterými jsem pracovala během celého výzkumu. Třetí podkapitola se zabývá jedincem, jeho rodinou a osobní anamnézou. Čtvrtá podkapitola uvádí jednotlivé projevy, kterých jsem si mohla povšimnout, během pravidelných návštěv jedince. Pátá podkapitola obsahuje výstupy z jednotlivých rozhovorů, které byly příznačné pro tuto studii. Jsou to rozhovory s matkou, třídní učitelkou, asistentkou a samotným chlapcem. Na závěr představuji vyhodnocení dotazníků, které byly rozdány spolužákům chlapce s atypickým autismem. Diskuse shrnuje jednotlivá zjištění a především odpovídá na dané výzkumné otázky.

Téma pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala, protože se o problematiku autismu zabývám více jak čtyři roky. Jezdím na tábory určené pro děti s autismem a působím jako osobní asistentka pro lidi s tímto handicapem. Každá asistence či nový klient mě vždy dokáže překvapit. Osobně jsem touto problematikou fascinována a zajímá mě. Můj zájem spočívá v proměnlivosti jednotlivých případů a nestereotypních situacích.

Doufám, že bakalářská práce bude sloužit jako ukázka jednoho z mnoha příkladů jedinců s poruchou autistického spektra a poučí neinformovanou společnost o lidech s autismem, která je odmítá přijmout jako sobě rovné. Mohla by pomoci rodinám a učitelům k orientaci v této problematice. Osobně mi bakalářská práce pomohla

utřídit si znalosti o dané problematice, které jistě využiji při práci s dalšími klienty. V teoretické části nebylo možné obsáhnout vše, vzhledem k rozsahu bakalářské práce, spočívala snaha obsáhnout informace, které jsou mými vlastními zkušenostmi podložené.

Problematika autismu je stále otevřeným tématem pro mnoho odborníků. Pro všechny je to zajímavá, avšak neustále nedostatečně prozkoumaná porucha. Poznatky, doposud získané, se zakládají převážně na kazuistikách jedinců s tímto handicapem. Jelikož odborníci postupně pronikají do světa těchto lidí, objevují nevysvětlitelné jevy, které mohou vyvracet, doposud vytvořené názory o autismu. Potvrzuje to například zmíněný citát před úvodem, který sděluje, že lidé s autismem nejsou postiženi, tak jak je většina společnosti vnímá. Jsou to jedinci, kteří nesympatizují s obecně akceptovanými dogmaty.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Poruchy autistického spektra

Autismus je vrozené postižení některých mozkových funkcí, což má za následek narušení funkcí umožňující komunikaci, sociální interakci, fantazii a kreativitu, což nazýváme triádou oblastí, které jsou narušené. Dítě s autismem tedy nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem jako zdravé dítě na stejné mentální úrovni. Člověk s tímto handicapem vnímá a prožívá situace rozdílným způsobem a proto se i jinak chová (Čadilová, Jůn, Thorová & kol., 2007).

HISTORIE AUTISMU

Poprvé tuto problematiku popsal Leo Kanner v roce 1943. (Vágnerová, 1999) Avšak výskyt tohoto jevu je zaznamenán mnohem dříve. Pohled na autismus od dob Kannerova prošel a stále prochází neuvěřitelným vývojem. Od roku 1979 se užívá pojem Poruchy autistického spektra, dále jen PAS, který měl za úkol sjednotit triádu oblastí, ve kterých se PAS projevuje. (Čadilová et al., 2007) Neustále se mění názory na pojetí autismu, na vznik autismu i na to, co ještě do poruch autistického spektra (PAS) spadá a co nikoliv. Za tu dobu byl však zaznamenán pozitivní vývoj v porozumění příčinám problémů, terapii i vzdělávacích strategiích. Tyto všechny aspekty přispívají ke zvolení vhodné diagnózy a následném postupu při práci s člověkem, který má PAS, což může onen handicap výrazně zmírnit a zlepšit tak vyhlídky člověka s autismem do budoucnosti (Thorová, 2006).

V České republice, kořeny této problematiky nespádají tak hluboko. Do roku 1989 v bývalém Československu byla informovanost o autismu velice bídná, nebyli zde odborníci na diagnostikování či na pomoc lidem s autismem. Po tomto roce se začalo měnit vše k lepšímu, ve prospěch lidí s autismem. V roce **1990** vzniklo první sdružení **Autistic**. Tato organizace se podílela hlavně na informovanosti veřejnosti, vzdělávání odborníků a i na překladech cizojazyčných odborných děl zabývajících se problematikou autismu. Fungovalo to řadu let, ale začala být poptávka na sdružení odborníků a rodin s osobami trpící autismem. Proto v roce **2000** vznikla asociace pomáhající lidem s autismem (**APLA**). Kromě vzdělávání odborníků, pořádání mezioborových národních konferencí a osvěty o autismu, má za úkol poskytovat lidem s autismem takovou podporu,

aby byl jejich život, co nejvíce naplňující. Poskytovat jim možnost vzdělání a pracovní příležitosti. Jelikož jedna pobočka nedokázala pokrýt národní problematiku, začala vznikat jednotlivá zastoupení této asociace v regionech. V současné době jich je po České republice šest, kdy je zachována původní myšlenka sdružení, avšak pobočky dokáží reagovat na potřeby jednotlivých regionů, které zastupují (Čadilová & Žampachová, 2008).

V rámci povědomosti o problematice autismu vznikl **Světový den autismu**, který byl stanoven na **2. dubna** a je to jeden ze tří dnů, který je vyčleněn pro specifické poruchy (tzv. Dny OSN). Toto ustanovení bylo přijato v roce 2007, kdy jej převzala většina z Organizace spojených národů. Tento den vznikl, aby ukázal veřejnosti, že autismus je celosvětový problém. Chce zvýšit informovanost o této problematice ve společnosti a poukázat na důležitost včasné diagnózy a intervence. V neposlední řadě má poukázat na nadání a dovednosti jedinců s autismem (2.duben - Světový den autismu - APLA Praha, 2009).

1.1.Pojetí autismu

Dle Vágnerové (1999) je autismus vzácné vrozené postižení a spadá do pervazivních (vše pronikajících) vývojových poruch. Postižení se začíná projevovat již v raném dětství a má hluboký dopad na psychický a sociální život handicapovaného. Postihuje převážně mužské pohlaví.

Autismus je považován za jednu z nejzávažnějších poruch dětského mentálního vývoje. Jde o poruchu, která je vrozená a postihuje některé mozkové funkce. Její vznik je přisuzován neurobiologickým příčinám. Důsledkem této poruchy je, že dítě dobře nerozumí tomu, co vidí, slyší a prožívá (O autismu - APLA Praha, n.d.).

1.1.1. Klasifikace PAS

Poruchy autistického spektra jsou řazeny do pervazivních vývojových poruch (**F84**). Slovo pervazivní znamená všeprostupující. Vývoj dítěte je tedy narušen do hloubky v několika směrech. Jedná se o závažné poruchy dětského mentálního vývoje (Čadilová et al., 2007).

Je důležité si uvědomit, že autismus má dvě hlavní roviny dělení a to na nízko funkční autismus a vysocefunkční autismus. **Nízko funkční autismus** bývá považován za těžší formu, projevující se neschopností slovního vyjadřování, vysoce stereotypními

pohyby, těžkými poruchami chování a bývá často provázen mentální retardací. Naopak **vysocefunkční autismus** bývá označován za hraniční symptomatiku, mluví se o něm jako o mírnější formě autismu, kdy nebývá spojen s mentální retardací, a projevuje se spíše disharmonickým vývojem osobnosti, nerovnoměrným rozvojem psychomotorických dovedností, poruchami řeči, aktivity, pozornosti a když, tak bývá provázen mírnějšími formami problémového chování (Čadilová et al., 2007).

Následující dělení je dle Svobody, Češkové & Kučerové (2006) převzaté z MKN – 10, zkontrolované dle nejnovějšího třetího aktualizovaného vydání z 1. 1. 2013.

F84. 0 DĚTSKÝ AUTISMUS

Diagnóza dětského autismu představuje mnoho podob. Od mírné až po vysoce těžkou. Ve všech těchto formách však musí být **problémy v každé oblasti z diagnostické triády**, někdy jsou ovšem mírnějšího rázu nebo se vyskytuje méně symptomů v určité sféře, u jiných forem je četnost větší. Kromě symptomů, které se nachází v triádě oblastí a ovlivňují chování jedince, tak na jeho jednání můžou mít dále vliv různé dysfunkce, což se navenek projevuje opět nějakým abnormním vystupováním. Specifické chování osoby s dětským autismem se může měnit postupně s věkem, někdy jsou to změny k lepšímu, jindy bývá zhoršení a nárůst určitých projevů typických pro tuto diagnózu. Na veškeré zhoršení či zlepšení působí mnoho faktorů od včasné diagnózy, následné práce s člověkem, raná péče, vzdělávací programy. Jedním z největších vlivů však nadále zůstávají vrozené dispozice týkající se poruchy. Dle různých výzkumů vyplývá, že jen malé procento se plně osamostatní, pokud k tomu dojde, bývají to lidé s diagnózou vysocefunkčního autismu, většina ostatních však zůstává v péči rodičů, či jsou svěřeny do péče různým ústavům. Dětský autismus je diagnostikován vždy, když splňuje daná kritéria bez ohledu na přidružené poruchy. Při pohledu zpět by původníma Kannerovými diagnostickými kritériami neprošla tak polovina lidí, které mají dnes tento handicap diagnostikovaný. Jeho kritéria však prošla obrovským vývojem postupem času a nyní jsou značně variabilnější (Thorová, 2006).

F84. 1 ATYPICKÝ AUTISMUS

U tohoto typu autismu nejsou naplněna zcela diagnostická kritéria jako pro dětský autismus. Což znamená, že ačkoliv lze pozorovat abnormní vývoj ve všech třech oblastech triády, tak narušení je hlavně u dvou z nich a u té třetí není tak výrazné. Bývají i méně zhoršené sociální dovednosti, ale i přesto se zde objevují problémy ve vztahu s vrstevníky.

Je možné pozorovat nezvyklou přecitlivělost na určité vnější podněty. Pro diagnostiku atypického autismu nejsou jasně stanovena diagnostická kritéria, ale jedním z hlavních měřítek je **nástup symptomů až po třetím roce života**. Pokud se vezme náročnost v péči o dítě, nemusí se lišit od dětského autismu (Thorová, 2006).

F84. 2 RETTŮV SYNDROM

Tento syndrom postihuje jen děvčata, kde po stádiu normálního vývoje se objeví ztráta komunikačních a pohybových schopností. Dochází především ke ztrátě funkčních pohybů rukou, což se u mnohých děvčat projevuje stereotypními krouživými pohyby prstů. Lze pozorovat značnou deterioraci intelektu a psychomotoriky (Valenta & Müller, 2003). Herbert (2003) upozorňuje na skutečnost, že u tohoto syndromu se objevuje přemíra úmrtí. Dále popisuje často přidružené nemoci, které mívají dívky s tímto syndromem, jako například epilepsie, svalová hypotonie, skolióza a jiné. Děvčata mívají těžký mentální handicap a mají potřebu neustále svírat ruce, tleskat či si je olizovat.

F84. 3 JINÁ DEZINTEGRAČNÍ PORUCHA V DĚTSTVÍ

Tato porucha byla dříve označována jako Hellerův syndrom, dezintegrační psychóza nebo infantilní demence. Vyznačuje se normálním vývojem dítěte, kde dojde ke ztrátě doposud nabytých dovedností typických pro autismus (komunikace, sociální interakce). Postupem může dojít k částečné obnově těchto funkcí (Valenta & Müller, 2003).

F84. 4 HYPERAKTIVNÍ PORUCHA SPOJENÁ S MENTÁLNÍ RETARDACÍ A STEREOTYPNÍMI POHYBY

Zde se objevuje těžká motorická hyperaktivita, kdy dítě například nedokáže chvíli sedět, neustále skáče, běhá a aktivity mění velmi rychle po sobě. Aktivity většinou netrvají déle jak minutu, ale jakmile se jedná o stereotypní pohyby či oblíbené aktivity nevyklučuje se s touto diagnózou i delší doba trvání. Objevují se zde **výrazné stereotypní vzorce chování a činností**. Zároveň aby tato porucha mohla být diagnostikována, musí mít jedinec IQ nižší než 50. Neobjevuje se zde sociální narušení typické pro autismus. Děti se například nevyhýbají očnímu kontaktu, kontaktu s vrstevníky či jinými lidmi, nedělá jim problém příležitostně sdílet radost s druhými a měli by se alespoň občas přibližovat k jiným lidem pro útěchu a náklonnost. Současně člověk nesplňuje diagnostická kritéria

pro autismus, hyperkinetickou poruchu nebo dětskou dezintegrační poruchu (Thorová, 2006).

F84.5 ASPERGERŮV SYNDROM

U aspergerova syndromu jsou pozorovatelné **obtíže** hlavně v oblasti **komunikace** a **sociálním chování**. Tito lidé se setkávají s různým označením počínaje podivínem, zvláštním člověkem, jedincem s mentální retardací až po geniální osobu. Jedním z největších problémů je, že jim chybí takzvaný „selský úsudek“, od čehož se odvíjí následné mnohdy problémové chování, což může vyústit až v agresivní jednání. Jedinci se často potýkají s úzkostmi, depresemi, což u adolescentů může vést k sebepoškozování, výhrůžkám o sebevraždě či pokusem o ni. V dospělosti je možné se kromě těchto projevů setkat i s alkoholismem (Čadilová et al., 2007).

Vosmik & Bělohávková (2010) popisují jednotlivé projevy, které se často vyskytují u aspergerova syndromu. Říkají, že jedinci s tímto syndromem **obtížně chápou společenská pravidla**, mají **nedostatek empatie**, **projevují nezájem o kontakt s vrstevníky**, popřípadě neumí do toho kontaktu vstoupit, či do něj vstupují zcela nevhodným způsobem. Vystupují jako by neměli zájem o názor druhých, nenechají se strhnout davem ani módními trendy, mají na vše svá specifická pravidla. Při čtení se zaměřují na získávání nových informací, čili dávají přednost encyklopediím, kde se zaměřují převážně na své specifické akademické zájmy. Můžou to být značky aut, dopravní prostředky, jízdní řády, povětšinou vše v čem se objevuje nějaký řád či prvky opakování. Z čehož vyplývá, že například o beletrie nejeví absolutně zájem, což může být způsobené tím, že jim chybí představivost. Při čtení se dále orientují na detaily, nechápou podstatu. Projevuje se to i do běžného života, kde bývá potíž, aby jedinci s tímto syndromem pochopili podstatu problému. Člověk s aspergerovým syndromem lpí na rituálech. Jedinci mohou být i méně citliví k teplotním rozdílům a bolestivým podnětům.

Thorová (2006) ještě dodává, že u lidí s tímto syndromem se objevuje převážně **mechanická, formální až šroubovitá řeč**. Kopírují výrazy druhých. Plynulá řeč by se u těchto lidí měla vyvinout do 5 let. Opožděný vývoj řeči se objevit může v dřívějším věku nebo nemusí. Jedinci mají problémy s neverbální komunikací, navazováním očního kontaktu, nechápou výrazy tváře, mimiku, gestikulaci. Obtížně si dávají věci do kontextu, nechápou ironii, což může vést až k problémovému chování, vzteku, náladovosti, agresivitě. Ne u každého jedince se lze s problémovým chováním setkat, ale bývá to poměrně častý doprovodný jev u této diagnózy. Objevuje se i velice snížená adaptabilita,

nechápu potřeby druhých lidí. Projevuje se u nich velmi omezená schopnost ve vyjadřování svých pocitů.

U většiny případů se **intelekt** pohybuje v **normě**, což má vliv na dosažené vzdělání a dosaženou úroveň samoobslužných dovedností. Avšak ani toto nezaručí plně samostatný život v dospělosti. Je možné se setkat s případy, kdy si klienti najdou životního partnera, zaměstnání a bývají jen považováni za introvertní jedince, mnohdy zvláštní. Nicméně na druhé straně se objevují klienti, kteří si nenajdou nikdy partnera ani zaměstnání, bydlí v domácnosti s rodiči, kteří se o ně neustále starají. Tito jedinci obvykle potřebují asistenta již od mateřské školy a ten s nimi pokračuje až do úrovně studia, kam jsou sami schopni dojít (Thorová, 2006).

Dle Thorové (2006) se neustále lze setkat s názorem, že aspergerův syndrom je lehčí forma autismu, což je výrazně zjednodušené. Aspergerův syndrom se vyznačuje svými specifiky i problémy, které mohou ovlivňovat stejně závažně život jedince a jeho okolí jako u jiných poruch autistického spektra. Jelikož se jedná o velice **různorodý syndrom**, tak mírnější formy aspergerova syndromu se pohybují na hranici diagnostických kritérií. Někdy je těžké odlišit, zda je možné již hovořit o aspergerovým syndromu či se jen jedná o sociální neobratnost, která může být spojená s vyhraněnými zájmy.

F84.8 JINÉ PERVAZIVNÍ VÝVOJOVÉ PORUCHY

Tato porucha se pohybuje na hranici mezi autismem a normou. Nejsou zde jasně definována diagnostická kritéria. Objevuje se zde narušená komunikace, sociální interakce a hra, avšak ne v takové míře, aby to odpovídalo diagnóze autismu. Lidé s touto poruchou často nedokáží domyslet důsledky svého jednání. Lze říci, že se jedná o přechodnou diagnózu a je potřeba dítě i nadále sledovat v rozvoji symptomů. Mnoha dětem se symptomy typické pro určitou kategorii rozvinuly až okolo pátého roku (Thorová, 2006).

F 84.9 PERVAZIVNÍ VÝVOJOVÁ PORUCHA NESPECIFIKOVANÁ

Tato porucha se diagnostikuje dětem, které mají **autistické rysy**, ale nespádají do jiných diagnostických kritérií příznačných pro pervazivní vývojové poruchy (Mauro, n.d.).

1.1.2. Projevy chování u jedinců s PAS

Jak bylo zmíněno již v začátku, tak autismus se projevuje triádou oblastí ve které je narušeno sociální chování, komunikace a představivost (Čadilová et al., 2007).

SOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ

Vágnerová (1999) uvádí, že sociální chování se projevuje v trvalé **neschopnosti navazování sociálních vztahů**, zejména emocionálního charakteru. Lidé s autismem nereagují na běžné sociální signály (oční kontakt, úsměv, emoční projevy). Jedinec s PAS **není schopen empatie**. Je neschopen rozlišit jednotlivé sociální situace, nechápe jejich smysl. Což dle Nesnídalové (1995) znamená, že se nedokáže poučit ze své předchozí zkušenosti. Nemá strach z nebezpečí, například může vběhnout pod autobus, aniž by si uvědomoval následky.

Neustále se lze setkat s názory, že dítě, které nenavazuje oční kontakt, neusměje se, odmítá fyzický či sociální kontakt, je autistické. Tento pohled se snažila vyvrátit Lorna Wing, která popsala 4. typy sociální interakce u lidí s PAS (Thorová, 2006). **Vztahy k lidem** (Čadilová et al., 2007):

I. TYP OSAMĚLÉ SOCIÁLNÍ INTERAKCE

Tento typ je nejraději o **samotě**, nevyhledává sociální kontakt, projevuje nezájem o druhé, celkově ignoruje lidi. Nemusí tomu tak být vůči rodičům, ale zde nedochází k navazování očního kontaktu, sociálnímu úsměvu či radosti ze shledání.

II. TYP PASIVNÍ SOCIÁLNÍ INTERAKCE

Většinou **nechápe** jednoduchá **pravidla sociální interakce**, vztah vůči rodičům bývá výběrový, avšak tento typ má rád fyzický kontakt. Veškerý styk bývá krátkodobý. Většinou mu chybí vyšší sociální dovednosti, neumí si říct o pomoc či poskytnout útěchu.

III. TYP AKTIVNÍ (ZVLÁŠTNÍ) SOCIÁLNÍ INTERAKCE

Sociální kontakt vyhledává aktivně, avšak **nechápe sociální normu**, kontext. Může se snažit navazovat osobní či fyzický kontakt i se zcela neznámou osobou.

IV. TYP FORMÁLNÍ SOCIÁLNÍ INTERAKCE

Snaží se vstoupit do kontaktu s ostatními nevhodnou nápodobou, chybí mu sociální intuice.

Neadekvátní sociální chování se projevuje i do vztahu s vrstevníky, tedy do sociálních interakcí. Lidé s tímto handicapem mají celkově problém porozumět přátelství. Nechápu jeho význam. Mohou tvrdit, že mají přátele, ale smí to být například prodavač v obchodě, který jim popřál hezký den (Howlin, 2005).

Způsob sociální interakce se **může měnit s věkem**, nemusí být stabilní. Je možné se setkat s extrémními stranami, kdy dítě absolutně nestojí o sociální kontakt nebo naopak je sociální interakce nepřiměřená, *například objímá každého člověka na ulici*, nechápe sociální normu (Thorová, 2006).

Často se u jedinců s PAS vyskytují záchvaty vzteku či agresivní jednání, což bývá reakce na nějakou zátěž, se kterou se nedokáží vyrovnat. Může docházet i k sebepoškozování, ne v klasickém významu, ale například mlátí hlavou o zem a jiné. Následné uklidňování může probíhat formou autostimulace, začnou se točit dokola, pokud je poblíž houpačka, pomáhá i houpání, chození dokola, mávání rukama nebo masturbace. Tyto projevy nemusí mít vždy pro okolí nějaký vysvětlitelný význam. Proč se tak v určitých situacích chovají, vědí jen oni (Vágnerová, 1999).

Z předchozího textu je zřejmé, že na míře nesprávného sociálního chování se podílí druh PAS a stupeň postižení, roli hraje tedy i forma handicapu, zda má jedinec nízko funkční či vysocefunkční autismus. Chování se rozvíjí i v průběhu vývoje člověka (Čadilová et al., 2007). Lze se setkat s různorodými formami. Dítě, které bude na úrovni kojeneckému věku v úrovni sociálních dovedností, další může být na úrovni tříletého a v lehčích formách se může jedinec dostat na úroveň šestiletého i dále (Thorová, 2006).

KOMUNIKACE

Řeč nebývá používána ke komunikaci, mívá většinou charakter **repetitivního** (stále se opakujícího) **monologu**. Často se objevuje **echolálie**, kdy dítě opakuje něco, co někde slyšelo, ale nesnaží se porozumět obsahu. Jednotlivá slova či věty je možné někdy poslouchat neustále dokola. Často o sobě mluví ve druhé či třetí osobě, jelikož neumí používat zájmeno „já“ (Vágnerová, 1999).

Velikým dalším problémem je, že se může objevit **mutismus**, kdy dítě mluví málo nebo vůbec. U vysocefunkčního autismu mutismus obvykle vymizí v předškolním věku. Jedinci s autismem si často mluví sami pro sebe, nepotřebují odpověď. Hovoří převážně o vlastních potřebách a zájmech. Většinou klade naučené otázky, na které již zná dopředu odpověď nebo neklade žádné. Nezajímají se o názory a zájmy druhých, jedou si ten svůj monolog, který může působit jako dialog avšak je nefunkční. Celkově se v jejich projevu mohou objevovat zvláštnosti, ať to je řazení slov bez kontextu, či neustálé opakování něčeho dokola. Vyskytuje se i problém s gramatickou strukturou věty, zaměňování zájmen a jiné. V projevu se mohou objevovat i nevhodná slova, například vulgarismy, kdy jedinec nedokáže komunikaci přizpůsobit sociální situaci. Může se objevovat problém s vykáním,

se zdvořilostí, prosbou či oslovením. Často osoby s autismem nedokáží vyjadřovat své pocity (Čadilová et al., 2007).

Thorová (2006) na tuto problematiku pohlíží více z vývojového hlediska, kdy udává, že pro většinu rodičů, byl často první signál, kdy není něco v pořádku, právě opožděná řeč. Píše, že se lze setkat s lidmi, kteří si neosvojí řeč vůbec a až polovina lidí s autismem si neosvojí řeč na komunikační úrovni. Nejméně postižen řečový projev mívají lidé s aspergerovým syndromem.

Opět je možné sem zařadit problém s neverbální komunikací, který byl již zmiňován v předchozí podkapitole v souvislosti se sociálním chováním. Lidé s autismem mají tedy celkově **omezenou mimoslovní komunikaci**. Nechápu výrazy druhých lidí a i sami nepoužívají mimoslovní komunikaci k funkčnímu projevu. *Například pokud je dítěti něco ukazováno, tak nesleduje onen směr pohledu. Jeho pozornost se musí získat jinak. Je zapotřebí mu ukázat, co se od něj vyžaduje, popřípadě ho k tomu ještě navádět. Je potřeba, aby sledoval ruku osoby, kam ukazuje, ne však vždy to pomáhá, hlavně u těžších forem.* Dítě s tímto handicapem nekývne na souhlas, nepotřebuje se dívat, aby souhlas získal. Obecně jsou gesta a mimika chudší než u dětí bez postižení (Čadilová et al., 2007).

PŘEDSTAVIVOST, ZÁJMY A RITUÁLY

Lidé s autismem přemýšlí doslovně, **nedokáží uvažovat v symbolické rovině**. Je pro ně nepochopitelné, že jedním slovem je označováno více předmětů. Například řekne-li se slovo sklenice, tak člověk s autismem si představí jednu konkrétní, ze které pije, to je pro něj sklenice. Lisem bez tohoto handicapu se ovšem vybaví ohromné množství sklenic, malé, velké, s obrázky, různého tvaru (Clerq, 2007).

Další značný projev je **lpění na pravidlech**. Když se něco naučí, co je správné nebo špatné, tak na tom trvají. Je to neměnné bez ohledu na situaci. Pokud je pravidlo porušeno, musí o tom například ve škole ihned vědět paní učitelka, což může vést k nepochopení vrstevníků a problematickým vztahům ve třídě (Howlin, 2005). *Jako příklad je uveden chlapec (Pátá, 2007) který vždy když přišel domů z venku, tak vběhl do baráku v botách. Pro rodinu to byla komplikovaná situace, všude bordel a co teprve když šli na návštěvu. A tak začalo náročné a zdlouhavé učení, plné trpělivosti, kdy ho učili, že pokaždé když jde ven, musí se obout a pokud odněkud přijde, musí se zout. Rodině se to podařilo, ale chlapeček se začal zouvat vždy, když někam vešli, například při vstupu do obchodního centra či autobusu.*

PAS se projevuje i **vyhraněnými zájmy** u jedinců. Většinou se jedná o oblasti, které mají rád. *Například dokonalá znalost jízdních řádů, sportovních výsledků, obliba v matematice.* Většinou děti s vyššími intelektovými schopnostmi umějí velice brzy číst, psát nebo

počítají do nekonečna, ale následně mají potřebu těchto encyklopedických až akademických znalostí pro jejich neměnnost. *Mívají zájem o pohlednice, mohou každý týden sledovat vyvážení popelnic nebo dopravu na semaforech a jiné (Čadilová et al., 2007).*

Tento řád se projevuje i do aktivit, kdy se snaží, aby vše bylo symetrické a mělo stálá pravidla. Hračky seřazují do jedné roviny a vědí, že když odejdou a vrátí se, najdou je ve stejném pořadí a ve stejné rovině jako předtím než odešli. Děti si nehrají s hračkami dle jejich funkce, *ale například s autíčkem hází a uklidňuje je, že vždy dopadne. Točí si s míčem. Neustále dokola zavírají a otvírají dveře i několik hodin denně. Vyrušení je z této stereotypní činnosti, může vést až k záchvatům vzteku (Čadilová et al., 2007).*

Jakákoliv změna stálého prostředí, rutinní činnosti či narušení denního programu může na jedince působit rušivě až bolestivě. *Například pro chlapce s autismem bylo nevysvětlitelné, že v kalendáři bylo o den více při přestupném rok. (Nesnídalová, 1995).*

Dle Howlina (2005) jsou příčiny rituálního chování komplikované a ne vždy prokazatelné, ale jedním vysvětlením může být, že pro lidi s autismem jsou tyto projevy chování jedinou možností, jak ovládat svůj strach a úzkost.

Důležité je si uvědomit, že nenajdeme dva lidi se stejným vzorcem chování pro různorodost symptomů. Symptomy se liší v četnosti a síle projevu, některé mohou zcela chybět. Přítomnost PAS lze pozorovat již od útlého věku. Projevy této poruchy se mění s věkem, v nějakém období je možné pozorovat výraznější autistické chování, ale obecně platí, že se zvyšujícím věkem projevy ustupují. Což je způsobeno, že dětem se přizpůsobuje sociální prostředí a většinou bývají i zařazeny v nějakém výchovně vzdělávacím programu. Vždy však záleží na vyvinutí rozumových schopností a na přítomnosti přidružených poruch (Čadilová et al., 2007).

1.2. Etiologie autismu

Dodnes není známa jasná příčina vzniku autismu. Co je ale jisté, že jde o **neurologickou poruchu**, která se následně **projevuje v chování**. Řada studií prokázala několik variant dysfunkcí mozku, které mohly vést k úplnému rozvinutí autismu. Do současné doby však nebyla prokázána jedna dysfunkce, která by propojovala všechny případy. U někoho je možné najít poškození ve spánkovém laloku u jiného v mozečku, mozkovém kmeni nebo čelním laloku. Jsou i jedinci u kterých se dysfunkce neprokáže. Lze říci, že se jedná vrozenou predispozici, která se následně může projevit po určité

události, jež bude na tuto vrozenou predispozici působit jako spouštěč. Spouštěčem bývá často označována nějaká událost při těhotenství, během těhotenství nebo těsně po porodu (Gillberg, Peeters, 2008).

Jedním z nejdiskutovanějších témat v dnešní době je, zda by spouštěčem mohlo být **očkování**. Při pohledu do minulosti, začal výskyt autismu markantně stoupat přibližně v posledních dvaceti až třiceti letech. Za tu dobu se zvýšil počet vakcín podávaných malým dětem do jednoho až dvou let. Dodnes však nebyla vědci prokázána spojitost mezi očkováním a výskytem autismu, avšak mnozí rodiče žalují výrobce vakcín pro spojitost. Tato diskuze vyvolala i řetěz, kdy rodiče odmítají očkování pro své děti a tím se zvýšil nárůst jiných nemocí, proti kterým se očkování běžně provádí (Strunecká, 2009).

Otevřeným námětem zůstává **dědičnost** a autismus. Většina studií vychází z porovnání dvojčat. Pokud jsou jednovaječná dvojčata s predispozicí vzniku autismu, je pravděpodobnost vzniku autismu u obou z nich 60 – 90 %. Ve chvíli, kdy jsou dvojčata dvojvaječná a je tam predispozice, tak téměř vždy má autismus jen jedno z nich. Jestliže se v rodině vyskytuje již jedno dítě s autismem, je pravděpodobnost 5 – 10 %, že další dítě bude mít nějakou z forem pervazivních vývojových poruch. Věda však nedokáže prozatím s jistotou určit, zda jedinec je nositelem některého tzv. kandidátního genu, podezřelého ke vzniku poruch autistického spektra (Strunecká, 2009). U aspergerova syndromu se lze velmi často setkat s případy, kdy se najde přímý příbuzný s aspergerovým syndromem nebo jiným podobným typem „poruchy osobnosti“ (Gillberg & Peeters, 2008).

1.3.Diagnostika jedinců s PAS

V současné době se při diagnostikování užívá **screeningová metoda**, která mapuje a zkoumá chování jedince, jelikož dodnes neexistuje zkouška biologického charakteru, ze které by bylo možné prokázat autismus (Hrdlička & Komárek, 2004). Nejvíce se používá ADI – R, což je diagnostické interview, semistrukturovaná škála CARS a jiné diagnostické a screeningové metody. Nejlepší je však znalost a zkušenost odborníka, který může provést objektivní pozorování, avšak nevýhodou je, že vyšetření probíhá jen několik málo hodin nebo dnů a ne vždy mají odborníci možnost dítě pozorovat v jeho přirozeném prostředí (domov, škola). Jsou využívány i dotazníky pro školy a rodiče, které pomáhají při zpřesnění diagnostického procesu (Hrdlička & Komárek, 2004). Následující popis dvou hlavních metod je z Thorové (2006).

ADI – R

Je to semistrukturovaný rozhovor s rodiči, který patří k jednomu z nejověřenějších metod. Vyšetření je neúčinnější v předškolním věku dítěte. Získané skóry v tomto testu lze převést na kritéria dle MKN – 10 (mezinárodní klasifikace nemocí) a vycházet z toho při diagnostice.

CARS

Tato metoda semistrukturované škály má výhodu v tom, že pomocí škály lze poměrně rychle rozlišit, zda by se mohlo jednat o autismus či nikoliv. Avšak škály jsou nespolehlivé pro diagnózu a tak tato metoda slouží jen pro screening.

Je velice důležité, aby byly poruchy autistického spektra **včas diagnostikovány**. Jelikož bez toho nelze zajistit potřebnou informovanost a speciální přístup, který je u této diagnózy potřebný. Může to mít za následek vyšší míru problémového chování, než kdyby tato porucha byla včas zjištěna a k jedinci by se přistupovalo dle jeho potřeb (Čadilová et al, 2007). Pokud má být diagnostika účelná je **zapotřebí, aby se řada odborníků orientovala v této problematice** a byla schopna vyslovit podezření na poruchu autistického spektra, jedná se o pediatry, učitele, psychology, pracovníky v pedagogicko psychologických poradnách, neurology, psychiatry, logopedy a pracovníky pedagogických center (Hrdlička & Komárek, 2004).

Diagnostika je obecně jedním z nejobtížnějších procesů, jelikož psychické poruchy jsou proměnlivé a mnohotvárné. Diagnostika pervazivních vývojových poruch v České republice **vychází z mezinárodní klasifikace nemocí**, která je pod záštitou Světové zdravotnické organizace. Nejnovější revize vyšla 1. 1. 2013, avšak pervazivní vývojové poruchy v ní zůstaly nepozměněné. Pokud se odborníci chtějí zabývat diagnostikou duševních poruch, musí znát diagnostická kritéria, ale i normu psychického zdraví, což však každý psychiatr může vnímat jinak. **Vždy je potřeba vnímat stav jedince jako celkový proces**, který měl svá iniciální období, což jsou počátky poruchy, u kterých se objevovala jiná symptomatika, než která se projevuje v rozvinutých stádiích poruchy. Následně se musí volit vhodné přístupy terapeutických metod na základě daného zjištění (Dušek & Večeřová – Procházková, 2010).

1.4. Epidemiologie autismu

Strunecká (2009) uvádí studii, která byla provedena v letech 2002 – 2007 v USA. Z této studie vyplývá, že se v **USA rodí 1 dítě s PAS na 101 narozených dětí**. V **New Jersey** to dokonce je **1 dítě s PAS z 65** narozených chlapců. Průzkum dále uvedl, že **v USA žije 1 500 000** osob s diagnostikovanou poruchou autistického spektra. Byla potvrzena i teze, že s autismem se rodí třikrát až čtyřikrát častěji chlapci nežli dívky.

Statistiky z **České republiky** neuvádí tak obrovská čísla. V poměru se zde rodí 15 / 10 000 dětí s dětským autismem a v tom samém poměru to vychází u aspergerova syndromu, což **ročně bývá přibližně 135 dětí s diagnózou dětského autismu a 135 dětí s diagnózou aspergerova syndromu**. **S atypickým autismem nebo jinou nespecifikovanou pervazivní vývojovou poruchou** je přibližně 30 / 10 000 narozených dětí s touto diagnózou, což udává číslo okolo **270 dětí narozených ročně**. Dívek s **rettovým syndromem** se narodí ročně přibližně **9** a dětí s jinou dezintegrační poruchou okolo 0,9. Celkový výskyt lidí s dětským autismem v České republice je okolo 15 000, s aspergerovým syndromem taktéž, s atypickým autismem nebo jinou nespecifikovanou pervazivní vývojovou poruchou zhruba 30 000, s rettovým syndromem je přibližně 1000 dívek a s jinou dezintegrační poruchou v dětství to vychází na 100 obyvatel. Shrnutí tato čísla, tak v **České republice žije 60 000 osob** s některou z forem PAS a **ročně se narodí až 540 dětí**, kterým je následně PAS diagnostikován (Thorová, 2006). Komplexní vyšetření v republice provádí hlavně diagnostické středisko v APLA Praha (Thorová, n.d.).

V roce 1943, kdy se o autismu začalo mluvit, tak byl považován za velmi vzácnou poruchu. **Trpělo jím 2 – 4 osob na 10 000 obyvatel**. V roce **1990** byla provedena nová epidemiologická studie a byl **zaznamenán obrovský nárůst**. Tento provedený průzkum odstartoval diskusi o příčinách značného nárůstu poruch autistického spektra. Vědci se shodli, že by za tím mohlo být rozšíření diagnostických kritérií a zvýšené povědomí rodičů o této problematice. Jestliže by byla použita současná diagnostická kritéria na tehdejší populaci, byl by již tenkrát výskyt autismu vyšší anebo ne. Pokud se prevalence takto zvedla, vyvstaly otázky, čím by to mohlo být způsobeno a zda zvyšující se výskyt lze očekávat i v budoucnu (Wing, & Potter, 2002). Filipek et al. (1999) dodávají, že děti s autismem se vyskytují frekventovaněji než děti s Downovým syndromem nebo například cukrovkou.

1.5. Možné přístupy k jedincům s PAS

V této kapitole bude zmíněno několik možných způsobů práce s klienty s PAS.

STRUKTUROVANÉ UČENÍ

Metoda zaměřená na **behaviorální a kognitivně - behaviorální intervenci**. Metodika celého tohoto přístupu je založena na teoriích učení a chování. Behaviorální intervence se zaměřuje na **změnu vnějších podmínek učení** a kognitivně behaviorální intervence se kromě toho ještě soustřeďuje na **změnu myšlení**. Výhodou je různorodý a variabilní přístup dle potřeb klienta. **V České republice je to nejvíce uplatňovaný přístup při práci s lidmi s PAS**. Využívá ho například APLA při práci se svými klienty (Čadilová & Žampachová, 2008). Struktura času a prostoru pomáhá dětem s PAS orientovat se v tomto světě. Sami tuto schopnost organizovanosti postrádají a pomocí této metody je jim umožněno, aby se sami dokázali zorganizovat a adekvátně reagovali na své okolí, prostřednictvím čehož probíhá zapojení se do společnosti (Schopler & Mesibov, 1997).

VIZUÁLNÍ A KOMUNIKAČNÍ STRATEGIE

Pokud je dítě v průměrném intelektovém pásmu, dají se s ním trénovat různé techniky komunikace, počínaje například **znakovou řečí**. Jsou ale děti, které nemají schopnosti se znakovou řeč naučit (Bondy, Frost, 2007). Proto je nejčastěji využíván výměnný obrázkový komunikační systém (**VOKS**). Jsou to kartičky, kde má dítě z vizualizované aktivity, jídlo, pití a jiné. Postupně se učí, aby pomocí těchto kartiček ukazoval, co chce. Počátky jsou na fotkách věcí, které dítě vidá denně, a postupně se přechází k piktogramům, kde vše, co je znázorněné není potřeba mít již pracně nafocené. *Tento systém vizualizace se používá i při strukturovaném učení, kde jsou znázorněné nadcházející aktivity či celý denní režim a jiné (Čadilová & Žampachová, 2008).*

Několik procent dětí s autismem nemluví, a proto je důležité porozumět jejich potřebám jiným způsobem a předcházet tak jejich nespokojenosti a problémovému chování (Bondy & Frost, 2007).

FARMAKOTERAPIE

Existují léky například na potlačení agresivního chování, podráždění, sebepoškození, návalu zlosti a jiného problémového chování. Pomocí nichž dochází ke zlepšení sociálního chování, omezení stereotypního chování a zmírnění agresivního

chování. **Je důležité si uvědomit, že léky nevyлéčí autismus, ale slouží ke zmírnění jeho příznaků** (Strunecká, 2009).

Na každého jedince ovšem každý lék působí jinak, čili u někoho může dojít ke zlepšení a u jiného se braní medikamentu nemusí vůbec projevit. Navíc u každého léku mohou vzniknout vedlejší účinky, například v podobě hyperaktivity nebo jiného problémového chování. Lze tím potlačit jeden projev, ale vedle může vzniknout jiný. Každý lék se tedy musí užívat obezřetně a pravidelně by se jeho účinky měli konzultovat s psychiatrem (Strunecká, 2009).

Prognóza dle Vágnerové (1999 in Gelder, 1996) udává **zlepšení** u dětí s PAS **do šesti let** věku pouze u **10 – 20 % případů**. V **dospělosti zůstává závislých na rodině či instituci až 60 % osob s PAS**. Strunecká (2009) dodává lepší prognózu u aspergerova syndromu než u dětského autismu, avšak u nich se lze setkat s vyšším výskytem problémového chování v dospělosti. Pervazivní vývojové poruchy jsou celoživotním závažným handicapem, jak pro osoby s touto diagnózou, tak pro jejich okolí.

Jedna z alternativních metod: SON – RISE

*Metoda, která je založená na nepodmíněné a absolutní lásce a přijetí dítěte. Své principy zakládá na neustálé interakci dítěte a rodiče nebo terapeuta, kdy se snaží vstoupit do světa dítěte s tímto handicapem a na základě jeho reakcí rozvíjí terapii, neustále se ovšem snaží udržet dítě v interakci s dospělým. Program je založen na celkovém nadšení a zvýšené energii při práci s dítětem, sloužící k zaujetí dítěte a následné interakci s ním. Obecně se dá říci, že je **to intenzivní individuální trénink interakcí** (Thorová, 2006).*

Tento program vymysleli manželé Kaufmanovi, kdy jejich synovi byl diagnostikován v osmnácti měsících autismus a těžká mentální retardace. Ve své knize popisují, jak pomocí těchto technik pracovali se synem dvanáct hodin denně, tři a půl roku. Pomocí čehož došlo k následnému „uzdravení“ jejich syna. Dnes je jejich synovi třicet let a nejsou na něm znát žádné známky poruchy. Na základě této zkušenosti šíří tento program do celého světa a v současné době jezdí do Ameriky tisíce lidí z různých koutů světa, aby podstoupili týdenní školení tohoto programu a následně ho využili při práci s jejich dětmi s autismem (Kaufman, 2004).

Tato metoda není odbornou veřejností přijímána. Většina principů v tomto programu je přínosná pro každou terapii, avšak otázkou zůstává, zda samotné tyto principy vedou ke zlepšení projevů autismu. Celkový program je finančně velice nákladný a náročný časově, hlavně neumožňuje rodičům propojit přístup ke svým dětem s žádným jiným využívaným nebo snad osvědčeným programem. Čas věnovaný tomuto programu by se tedy mohl využít ke zkoušení jiných metod, které by mohly zlepšit prognózu. Program pracuje s velice zajímavou filosofií, která dává rodičům, naději a víru k práci s dítětem. Vše, co tento program slibuje, vyléčení autismu u dítěte, je skvěle propracovaný způsob prezentace tohoto přístupu a hlavně nadšení terapeutů je velice nakažlivé a pro rodiče v této těžké životní situaci je obtížné nepodlehnout a program nezkusit (Thorová, 2006).

2. Vzdělávání jedinců s PAS

2.1. Raná péče

Do tří let věku funguje pro děti s autismem služba nazývaná Raná péče. Raná péče zajišťuje informovanost rodičů o přístupu k dětem s tímto handicapem a možnostech rozvoje. Pomáhá rodičům při nácvikách, kde se rozvíjí motorika dítěte, komunikace, nacvičuje se oční kontakt a jiné. Dále se snaží navázat spolupráci s rodiči pro další plán rozvoje a poskytování informací při vývoji dítěte. V České republice je ovšem stále nedostačující počet pracovníků vystudovaných v tomto oboru. *Nejmladším dětem, které dostaly diagnózu autismu, bylo okolo dvou let. Zařízení se ovšem snaží snížit diagnostikování na osmnáct až dvacet čtyři měsíců, aby rozvoj jedinců začal v co nejranějším věku pomocí této služby (Thorová, 2006).*

2.2. Mateřská škola

Rodiče mohou své dítě integrovat do klasické mateřské školy většinou s asistentem nebo do speciální mateřské školy. Integrací dle Michalíka (2000) je myšleno začlenění jedince s handicapem do různých typů školských zařízení. Integrovat své dítě mohou do speciální školky mezi ostatní děti s různým typem handicapu, kde je vyškolený personál. I zde často děti dochází s asistentem. Při mírnější formě autismu se rodiče často snaží o integraci do běžné mateřské školy. V tomto případě by pedagogové měli absolvovat odborné školení na vzdělávání a výchovu dětí s autismem. V obou případech se tvoří speciálním pracovníkem individuální vzdělávací plán, který se následně konzultuje s pedagogy a asistenty a řeší se v celkovém procesu vzniklé specifické problémy jedinců či pokroky. Asistenta pedagoga do předškolního či školního zařízení lze získat na doporučení pedagogicko psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. *Mateřské školy obecně nechťejí děti s handicapem přijímat. Proto rodiče již při nástupu do školky musí absolvovat náročný proces při zařizování nároku na asistenta pro jejich dítě (Thorová, 2006).*

ODKLAD ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

V některých případech, jeli očekávaná přínosnost vzdělávacího programu ve školce pro další rok a rozvoj potřebných dovedností pro nástup do první třídy, bývá odklad školní docházky prospěšný. Pokud je ovšem osoba rozumově dostatečně rozvinutá a má průměrný i nadprůměrný intelekt, již by ji nemusel odklad pomoci, naopak by se jednalo o promarněný rok ve školce. Například u nedostatečně rozvinutých sociálních dovedností, nelze třeba u aspergerova syndromu očekávat za rok takový posun, který by ulehčil nástup do

školy. V některých případech je možnost dát dítě do přípravného ročníku, anebo první třídu navštěvovat dva roky, aby došlo k potřebné adaptaci ve škole. Zde zase může nastat problém, kdy by se po roce měnil třídní kolektiv. Odklady školní docházky by se měly vždy konzultovat se speciálním pracovníkem (Thorová, 2006).

2.3. Základní škola

SPECIÁLNÍ TŘÍDA PRO DĚTI S PAS

V těchto třídách se vyučování přizpůsobuje potřebám žáků a jejich handicapu. Výhodou těchto tříd je speciální **strukturovaný program** pro děti s pervazivní vývojovou poruchou, který **se uzpůsobuje individuálním potřebám jedinců**, a nachází se zde **zkušený pedagogický personál**. Tyto třídy vznikají buď v rámci speciální školy, nebo v rámci běžné školy. V České republice ačkoliv je těchto tříd několik desítek, tak poptávka neustále převyšuje nabídku (Thorová, 2006).

INTEGRACE DO SPECIÁLNÍCH TŘÍD ČI ŠKOL

Jsou to třídy, ve kterých lze najít děti s různým postižením, a nejsou určeny výhradně pro děti s PAS. Jedinci, kterým stačí individuální přístup, prvky strukturovaného učení a nepotýkají se s problémovým chováním, jsou emočně klidné, tak jim to může prospět stejně, jako by byli ve speciální třídě pro děti s PAS. Ovšem těchto jedinců moc není a tak taková integrace vyžaduje posílení personálu pomocným vychovatelem (Thorová, 2006).

INTEGRACE DO BĚŽNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Integrace do běžné základní školy znamená, že mezi děti bez handicapu je začleněn jedinec s PAS. Třída bývá uzpůsobena nástupu osoby s handicapem. Ve třídě je menší počet žáků a dle míry handicapu se uzpůsobuje i školní lavice či nějaký odpočinkový prostor, kde by se jedinec cítil bezpečně. Dítě s autismem ve většině případů mívá vypracovaný individuální vzdělávací plán a využívají se prvky strukturovaného učení (Thorová, 2006).

Pokud dítě nejeví známky problémového chování nebo jiné projevy, které by mohly ohrozit chod ve třídě, tak se obejde bez vychovatele. Většina dětí se však bez asistenta neobejde a tak je potřeba předem vše zajistit. Problém bývá i neinformovanost dětí ve třídě o spolužákovi, což může vést k šikaně, pošťuchování či vybízení k problémovému chování za účelem zesměšnění, čemuž jedinec s PAS nemusí rozumět.

Proto je důležité se tomu pokusit v co největší možné míře předcházet. Může tomu pomoci informovanost rodičů, a aby pedagog s dětmi o spolužákovi hovořil a oni mohli porozumět jeho handicapu a tím mohl být úspěšný socializační proces. V tomto případě je potřebná řádná informovanost pedagogů a dohodnutá spolupráce s poradenským pracovištěm ještě před tím než dítě do školy nastoupí (Thorová, 2006).

Děti do třetí třídy často tráví čas po škole v družině. Rodiče dětí s autismem by tuto možnost také ocenili, avšak do družiny je přijímáno málo dětí s PAS, kvůli nedostatečně zaškolenému personálu. Málo pedagogů si jedince dovolí vzít do družiny na svou zodpovědnost (Thorová, 2006).

2.4. Další vzdělávání

STŘEDNÍ ŠKOLA

Aby mohl jedinec s autismem navštěvovat střední školu je zde nejdůležitější podmínkou rozvinutí rozumových schopností, alespoň pro částečné osvojení si učiva. Poté lidi s PAS navštěvují všechny možné typy středních škol, počínaje odborným učilištěm pro žáky s více vadami až po klasická gymnázia. Opět je potřeba dbát na dostatečnou informovanost personálu a spolupráci s pedagogickým pracovištěm. I na středních školách lze vidět jedince, kterým chodí pomáhat asistent do výuky (Thorová, 2006).

VYSOKÁ ŠKOLA

Najde se mnoho osob s aspergerovým syndromem, kteří vystudovali vysokou školu různého druhu, avšak mnohým se to nepodařilo kvůli jejich handicapu. Nevýhodou lidí s touto diagnózou je, že se zajímají o svá vyhraněná témata a jiná je ve škole nemusí zajímat a tak může docházet k ignorování povinných předmětů a tím i k problémům. Potíže vznikají, i pokud dojde na sociální stránku, lidé s aspergerovým syndromem většinou nezdraví, nechápou určité společenské chování, neomlouvají se ze zkoušek a z těchto a mnoho dalších důvodů může dojít k vyhození ze školy. I na vysoké škole je tedy potřeba seznámit personál se situací a i zde bývá dobrá kontrola asistenta a spolupráce s pedagogickým pracovištěm (Thorová, 2006).

Je důležité mít na paměti, že rodiče vždy rozhodují o tom, kam dítě umístí, od mateřské školy až po vysokou školu. Každé rozhodnutí sebou obnáší rozdílnost práce a povinností s tím spojené. Náročnost kladená na dítě, je i náročnost, kterou musí zvládnout sami rodiče při práci se svým dítětem v jeho rozvoji. Aby byl vzdělávací proces úspěšný,

měli by rodiče vše konzultovat s poradenskými centry, které doporučují nejlepší cestu pro dítě. Celý tento proces je náročný a ovlivňuje ho mnoho faktorů. Konzultace se středisky by měly probíhat i během jednotlivých vzdělávacích procesů. Řešit by se měly posuny či zhoršení stavu a následně, dle těchto situací, hledat další možná východiska (Thorová, 2006).

NÁSLEDNÁ PRÁCE S LIDMI S AUTISMEM A JEJICH ROZVOJ V DOSPĚLÉM VĚKU

Pro jedince, kteří zvládnou chodit do práce, tak existují organizace, které se zabývají zaměstnaností lidí s handicapem, například Rytmus nebo Máme otevřeno. Mnoho osob s autismem, především tedy jedinců s aspergerovým syndromem, lze potkat v chráněných dílnách (Thorová, 2006). V České republice funguje i od roku 1995 služba podporovaného zaměstnání, která pomáhá klientům uplatnit se na trhu práce a **dochází tak k rozvoji jejich dovedností a jiných faktorů sloužících ke spokojenosti klienta v životě**. *Zaměstnavatel má díky této službě potřebnou podporu k zaměstnání těchto jedinců. Je to časově omezená služba, kterou osoby s tímto handicapem mohou využít před nástupem do práce, ale i přímo na pracovišti a i po skončení (Vosmik & Bělohávková, 2010). Howlin (2005) uvádí, že se jedná o asistenční službu, kdy právě klient nenastoupí do práce sám, ale s asistentem a ten dohlédne ze začátku na zajištění klientových potřeb a pomůže mu zorientovat se na pracovní pozici. Časová dotace asistenta se určuje dle individuálních schopností a dovedností klienta.*

Týdenní a celoroční zařízení pro klienty s PAS

V České republice existuje prozatím jen několik málo zařízení zřízené speciálně pro lidi s PAS, kde je pro ně uzpůsobené prostředí a hlavně péče, která se přizpůsobuje jednotlivým potřebám jedinců. A tak mnoho jedinců jde do ústavů sociální péče nebo končí i na psychiatrii. Zde nebývá dostatečně vyškolený personál a tak mnoho klientů končí na silných psychofarmacích. Pokud k lidem s PAS personál nepřistupuje se speciálním přístupem, tak zpravidla dochází k problémovému chování a může nastat i regres doposud nabytých dovedností a celkové zhoršení stavu (Thorová, 2006).

Jedinci s autismem se dožívají průměrného věku. Rodiče stárnou a náročnost v péči o dítě může stoupat. Mnohdy nevědí, co v těchto případech dělat. A tak před tímto rozhodnutím stojí téměř každý rodič, který má dítě s autismem. Dát či nedát své dítě do týdenního nebo snad celoročního zařízení. Rozhodnutí je vždy na rodičích, poradenský pracovník jim může sloužit jen v roli průvodce a popřípadě jim pomoci při hledání vhodného zařízení, aby bylo co nejlepší pro jejich dítě. Pro rodiny, umístění svého dítěte do jakéhokoliv ústavu, bývá velice náročná úloha. Někteří to mohou brát jako své selhání nebo si náročnost péče neuvědomují a může dojít ke zhroucení jednoho z rodičů či rozpadu celé rodiny. Stacionáře nebývají

v mnoha případech v blízkosti bydliště a tak z finančních a časově náročných důvodů nemůže být návštěvnost dítěte častá, což také může hrát důležitou úlohu při rozhodování. Ve chvíli, kdy se ale rodiče rozhodnou ponechat si dítě ve své péči, tak je prospěšné pro obě strany, pokud využívají odlehčovacích služeb, ať ve formě asistenta, který dochází do rodiny, tak využít na několik víkendů ročně odlehčovacích pobytových služeb a poslat i dítě na týdenní tábory. Lidé s autismem zpravidla také touží po osamostatnění jako každý zdravý dospělý jedinec, avšak jejich handicap jim to neumožňuje a tak alespoň touto cestou může dojít k částečnému uspokojení potřeb jedince a možnosti pro rodiče odpočinout si a načerpat nové síly (Thorová, 2006).

3. Třída jako sociální skupina

3.1. Školní třída

Třída je dle Hartla, Hartlové (2004) **sociální skupina**, což znamená, že jde o seskupení osob, které mají něco společného, zároveň uvnitř této skupiny je něco společného pro všechny lidi v ní a tvoří se tam společenské vztahy. Třída ovšem ještě zároveň představuje organizační jednotku výuky. Tato skupina bývá ve většině případů **vrstevnická. Pro jedince se tato třída stává obvykle skupinou referenční, do které patří, identifikuje se s ní, s jejími normami, což ovlivňuje jeho prožívání a chování.** Do této skupiny je člověk poměrně trvale začleněn, a tudíž na něj skupina dlouhodobě působí a pomáhá tím jedinci při postupném začleňování se do společnosti, pomoci již zmíněné identifikace a nápodoby. Třída též pomáhá v rozvoji sociálních a emočních vztahů, rozvoji rolí z čehož se odvíjí školní klima ve třídě.

Dítě by si ve třídě mělo osvojit normy, soužití s jinými jedinci, mělo by se naučit ovládat projevy svých emocí. Třída slouží i pro osvojení si práce ve skupině, vystupování před skupinou. Jedinec se musí naučit nést následky za porušení pravidel, přijímat hodnocení svých výkonů, přizpůsobit se skupinovému cílům a jiné. Veškeré tyto zkušenosti a mnoho dalších vede k rozšíření sociální zkušenosti, která je nezbytná v následném životě ve společnosti v dospělosti. Škola, třída, spolužáci zprostředkovávají přípravu pro budoucnost v následném uplatnění jedince v celé společnosti (Výrost & Slaměník, 1998).

Řezáč (1998) dodává, že třída je formální skupina, někým vytvořená a dalo by se říci, že **vedle rodiny tvoří tu nejvýznamnější část sociálního prostředí, sloužící k rozvoji jedince.** Představuje dítěti jakýsi vzorek společnosti, kde si jedinec osvojuje

společné normy, rituály, pravidla a slouží jako jakási přechodná stanice do širšího společenského prostředí.

3.2. Role žáka

Ve chvíli, kdy žák nastoupí do školy, tak na něj začínají být kladeny nové požadavky, než byly doposud. Nový řád, pravidla, způsoby chování ale i výkonové požadavky. Jedinec se tím učí sebeovládání, udržení pozornosti, respektování autority, pravidla společenského styku ve vztahu k vrstevníkům, učitelům a jiné. Ve škole na žáka působí především učitelé, vrstevnická skupina a ostatní dospělí. Vrstevnická skupina, tvořící školní třídu, přímo působí socializačně na jedince a na sebe navzájem. Jedinec si zde zkouší způsoby svého chování a reakce na ně, i u autority. **U každého se rozvíjí sociální stránka osobnosti** (Výrost & Slaměník, 1998).

Langmeier, Krejčířová (2000) upozorňují na fakt, že **děti se ve školním kolektivu učí důležitým sociálním reakcím**, například pomoc slabšímu, spolupráce nebo naopak i soutěživosti. Pokud je dítě s PAS integrované v běžné základní škole, může se tato jejich sociální zkušenost a dovednost prohloubit.

Jako žák se jedinec ve třídě dále učí posuzovat sebe sama s ohledem na objektivní kritéria, což vede ke změnám sebehodnocení a sebevědomí. Žák se ve škole musí přizpůsobit časoprostorovému uspořádání a učit se tak přijímat řád a pravidla, která následně fungují ve společnosti. Tím, že člověk přejde do stálého kolektivu, tak navazuje společenské vztahy, které vedou ke stimulaci a inspiraci dítěte, kde nachází motivaci k určité činnosti či aktivitě. Pomocí učení dochází tedy k socializačnímu rozvoji osobnosti (Řezáč, 1998).

Důležité je, aby se jedinec ztotožnil se třídou a byl přijímán do této skupiny. Ve chvíli, kdy u žáka začne fungovat „MY“, tak to vede k rozvoji individuálního „JÁ“ a ovlivňuje to i školní výkony jinak, než pokud bude jedinec třídu brát jako „ONI“ (Řezáč, 1998).

Třída přináší socializační zkušenost, která se může odrazit v pozdějších mezilidských interakcích a vztazích. Lze zde vidět, tvoření prvních přátelství a objevování významu tohoto slova. Přátele přináší pozitivní prožitky a představují podporu, která pomáhá dítěti překonat překážky. Pomáhá to při rozvoji sociálních

dovedností. Přátelství v tomto období přináší dítěti zkušenost, která ho připraví na pozdější životní vztahy, čekající ho v sekundární rodině (Výrost & Slaměnik, 1998).

Každý žák není ovšem jen pasivním příjemcem těchto zkušeností, ale je i aktivním činitelem, který může působit na kohokoliv a jakkoliv a tím ovlivňovat chod dění. Zároveň si sám může jako aktivní činitel vybírat, co na sebe nechá působit a co nikoliv (Výrost & Slaměnik, 1998).

3.3. Vývoj jedince s PAS, v rámci socializace na 1. stupni ZŠ

U osob s PAS se mladší školní věk rovná období mnoha změn. Je to **období, ve kterém u většiny z nich dochází ke zlepšujícímu se stavu a ústupu symptomů**. V dobách, kdy Leo Kanner zkoumal lidi s PAS, tak už i on si všiml těchto změn. Sám popisoval změnu opakujících se činností k vyhraněným zájmům jedince. Dochází i ke **změně sociální interakce, kdy většina osob již přijímá lidi z okolí**. Zajímají se o názory lidí týkajících se jejich vyhraněných zájmů, vyžadují uspokojování jejich potřeb a s tím lze disponovat k rozvoji dovedností u nich. Díky tomuto **mohou jedinci nastoupit i do školy a lze se pokusit je v této organizaci a třídní skupině rozvíjet a učit je navazovat vztahy s vrstevníky**. Všeobecně se lze snažit jedince rozvinout do podoby, ve které by mohl vést, co nejsamostatnější život. Vždy však záleží na formě autismu a míře postižení (Thorová, 2006).

Ve většině literatury autoři upozorňují na problém, kdy jedinec s PAS má potíže se začleněním mezi vrstevníky. Počátky mohou být v tom, že se dítě straní vrstevníků, ale také může do kontaktu s nimi vstupovat zcela nevhodným způsobem. Může jít o šaškování nebo větší úskalí přináší agresivní chování. Musí se stanovit pravidla, které ne vždy dítě chápe a pokaždé je nemusí dodržet. Problém je, že do kontaktu je nelze dostat ani pomocí kolektivní hry, protože ji jedinci většinou nezvládají. Často tedy tyto osoby nejsou přijímány vrstevníky pro své odlišné chování a pro tyto a další důvody se mohou stát obětí šikany, což vyvolává další problémové chování a již lze říci, že se jedná o „začarovaný kruh“ (Čadilová et al., 2007).

PRAKTICKÁ ČÁST

1. Úvod

Ve chvíli, když jsem se rozhodovala, o čem budu psát svou bakalářskou práci, tak jsem uvažovala, zda pokračovat ve své maturitní práci. Již tenkrát na gymnáziu jsem navštěvovala na základní škole třídu, ve které byl chlapec s atypickým autismem. Jelikož mě tato problematika vždy zajímala, tak jsem na tuto tematiku psala svou maturitní práci. Součástí této práce byla i praktická část, a tak jsem pravidelně tuto třídu navštěvovala, pozorovala chlapce, seznámila se s maminkou, třídní učitelkou i paní asistentkou a vytvořila jsem praktickou část ve formě případové studie. Jelikož přístup všech byl velice vstřícný a bavilo mě vypracovávat práci na tuto problematiku, tak jsem si řekla, proč v tom nepokračovat i ve své bakalářské práci a vytvořit případovou studii z dlouhodobého pozorování, chlapcových změn ve školním prostředí, doma a zopakovat rozhovory s maminkou, třídní učitelkou i paní asistentkou a zaměřit se na jeho pokroky za celé tři roky.

2. Metodologický rámec

2.1. Představení problému

Praktická část bude zaměřena na **chlapce s atypickým autismem**, kterého jsem v rámci zachování anonymity, pojmenovala **Tadeáš**. V praktické části se tedy pokusím pomocí případové studie popsat život Tadeáše, jak probíhala jeho integrace do běžné základní školy, co vše se změnilo od první do čtvrté třídy. Jaký pohled mají spolužáci na Tadeáše a co si zase myslí on o svém třídním kolektivu. Klíčový je pro mě vývoj Tadeáše po dobu tří let.

Ve své praktické části jsem se snažila využít informace uvedené v teoretické části. Proto jsem se v teoretické části zaměřila hlavně na klasifikaci autismu a dále jsem velikou část prostoru věnovala projevům chování u lidí s autismem, na které zde budu narážet. Jelikož Tadeáš je integrován do běžné základní školy s asistentem, nemohla jsem vynechat

ani problematiku vzdělávání lidí s PAS. S tím souvisí i téma školní třídy jako sociální skupiny, což je důležitý faktor u Tadeáše, který ho ovlivňuje a kterým se také zabývám.

2.2. Cíl práce

Cílem práce je vytvořit dlouhodobější pozorování chlapce s atypickým autismem. Což by mohlo sloužit jako vzor pro rodiče či učitele při zařazování dítěte s touto diagnózou do běžné základní školy. Tato případová studie může sloužit jako modelový vzor pro všechny, kteří si budou chtít tuto problematiku atypického autismu více přiblížit, budou se chtít podívat na možný vývoj jedince s touto diagnózou nebo se budou chtít dozvědět, co vše může obnášet, mít doma dítě s tímto handicapem.

2.3. Výzkumné otázky

1. *Jak se bude vývoj jedince zlepšovat, takzvaně budou ustupovat symptomy autismu vzhledem ke zvyšujícímu se věku osoby s atypickým autismem?*
2. *Jak dojde u rodičů jedince ke snížení náročnosti péče vzhledem ke zvyšujícímu se věku osoby s atypickým autismem?*
3. *Jak zvyšující nároky kladené školou na jedince budou ovlivňovat studium v běžné základní škole osobě s atypickým autismem?*
4. *Jak se bude jedinec s atypickým autismem zapojovat po třech letech více do třídního kolektivu vzhledem k již předpokládané adaptaci ve třídě?*
5. *Jak budou žáci ve třídě s postupem času více rozumět chlapcovu handicapu?*
6. *Jak budou spolužáci jedince s atypickým autismem vzhledem k porozumění jeho handicapu brát více mezi sebe?*

2.4. Typ výzkumu

Pro vytvoření své praktické části jsem si zvolila **kvalitativní metodu** výzkumu. Kvalitativní výzkum probíhá dlouhodobějším a intenzivním kontaktem s určitým terénem, ve kterém se výzkum provádí. Pomocí tohoto kontaktu se výzkumník snaží porozumět

jednotlivým oblastem v dané problematice a zjistit jak fungují. Následně si snaží vytvořit ucelený pohled na tuto oblast výzkumu (Hendl, 2005).

Kvalitativní přístup v mé bakalářské práci je ve formě **případové studie**. Základním článkem tvořícím případovou studii je případ, který tvoří objekt daného výzkumného zájmu. Může ho tvořit osoba, skupina, organizace a jiné. Případem se rozumí, komplexní pohled na celý jev a zohlednění jeho jednotlivých oblastí, kterých se případ týká. Po celou dobu zkoumání lze případ popisovat, analyzovat v jeho komplexnosti a tím lépe porozumět jednotlivým vztahům i celkovým souvislostem. Případová studie může mít několik forem. Pro mou praktickou část je to forma **jednopřípadové studie**, která je charakterizována jako podrobná studie jedné osoby. Snaha je vytvořit celkový obraz daného případu v co nejširším kontextu, pomocí rozboru různých oblastí života objektu. Přičemž ve své bakalářské práci zde budu zohledňovat vliv rodiny a socializaci do školního prostředí (Milovský, 2010).

Aby byla tato studie kvalitní, použila jsem několik metod, pomocí kterých jsem případovou studii prohloubila. Použité metody byly **rozhovory, pozorování a dotazníky**.

Polostrukturovaný rozhovor

Je to metoda, která **má předem vymezené jádro problému**, jimž se chce zabývat. Jedná se o vymezené oblasti, kterými se tazatel zaobírá. S těmito předem připravenými oblastmi vstupuje tazatel do rozhovoru s respondentem, **avšak může je doplňovat vhodnými otázkami rozšiřující tyto oblasti**, které vyplynou během rozhovoru, či se může doptávat, jak danou odpověď tazající myslel, aby nedošlo ke špatnému pochopení odezvy. Tento přístup je výhodný pro lepší pochopení daného problému a díky možné variabilitě otázek by v něm nemělo docházet k přílišnému zkreslení informací z odpovědí respondenta (Milovský, 2010).

Pozorování

Je to přístup, který vyplývá z toho, co lze vidět, slyšet a cítit. V pozorování záleží na tom, CO je zvoleno, jako objekt zkoumání. Poté si pozorovatel určí, JAK daný objekt bude zkoumat. Zda se například zaměří na detaily či na něj bude pohlížet ve větší komplexnosti. Z toho vyplývá, že pozorování je **selektivní metoda**. Každý pozorovatel se může zaměřit na něco jiného. A je to **subjektivní metoda**, jelikož každý si vypořádaná data interpretuje odlišným způsobem a tudíž je odlišným způsobem předloží okolí (Ferjenčík, 2000).

Dotazník

Je to metoda **standardizovaného interview**, což znamená, že je přesně předem připravené. Avšak respondentovi nejsou otázky položeny při rozhovoru, ale jsou mu předloženy **v písemné podobě**. Dotazník se zadává, pokud je potřeba, získat odpověď na předem určenou otázku, od většího množství osob a bylo by zbytečné s nimi komunikovat tváří v tvář. Výhodou je úspora času, avšak nevýhodou je, že si respondent může vyložit položenou otázku jinak, než byla zamýšlena nebo tazatel bude špatně interpretovat jeho odpověď. Nelze klást doplňující otázky. Dotazník má i další omezující faktory (Ferjenčík, 2000).

2.5. Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvoří chlapec Tadeáš s atypickým autismem. Pro prohloubení případové studie jsem do výzkumného vzorku dále zařadila jeho maminku, třídní učitelku, jeho asistentku ve škole a třídní kolektiv.

2.6. Sběr dat

Sběr dat probíhal převážně na základní škole poté, co jsem instituci seznámila s tématem mé bakalářské práce a dostala souhlas k provedení výzkumu. Důležitým článkem byl i souhlas rodičů Tadeáše k jeho pozorování. Ve chvíli kdy jsem měla souhlasy, tak jsem docházela do základní školy, Tadeáše pozorovat po dobu několika týdnů. Následně jsem absolvovala rozhovory s třídní učitelkou a asistentkou o Tadeášovi. Než jsem odcházela ze školy, tak jsem sesbírala data od spolužáků, pomocí dotazníku, kde mi měli napsat svůj názor na Tadeáše. Poté co jsem dokončila svou výzkumnou část ve škole, tak mi věnovala čas maminka Tadeáše, se kterou jsem provedla rozhovor o Tadeášovi a hlavně o jeho změnách za celé tři roky.

2.7. Etické aspekty výzkumu

Vzhledem k etickým aspektům výzkumu jsem se rozhodla, že celý **výzkum** bude **zcela anonymní**. S čímž jsem seznámila i respondenty. Pokud v mé práci budou uvedena jména, tak nejsou pravá, popřípadě jsem jména a název instituce, na které výzkum

probíhal, vůbec neuváděla. Základní škola byla obeznámena s probíhajícím výzkumem. Respondenti nebo zákonní zástupci respondentů souhlasili s účastí ve výzkumu. Všem jsem poděkovala za spolupráci a nabídla jim, že po doděláním mé bakalářské práce, do ní mohou nahlédnout. Této možnosti chce většina respondentů využít.

3. Případová studie

Tadeáš (11 let) – Atypický autismus

3.1. Rodinná anamnéza

Tadeáš žije v **úplné rodině** v menším bytě v Mladé Boleslavi, kde má vlastní pokoj. **Matka (33 let)** má vystudovanou střední školu s maturitou. Pracuje jako pokladní na čerpací stanici na dvousměnný provoz. V roce 2013 absolvovala rekvalifikační kurz pro asistenta pedagoga. **Otec (33 let)** je vyučen. Pracuje jako operátor – skladník na třisměnný provoz ve firmě Škoda Auto. Oba rodiče tráví s Tadeášem hodně času a snaží se práci uzpůsobit tak, aby s ním byl vždy někdo doma. **Tadeáš nemá žádné sourozence.**

3.2. Osobní anamnéza

Tadeáš se narodil jako zcela zdravé dítě. Těhotenství bylo plánované a probíhalo bez problémů. Porod byl přirozenou cestou. Po dvou dnech se mu objevila novorozenecká žloutenka. Od malička trpí atypickým ekzémem. Tadeáš je alergik. Má alergii na pyly, trávy, obiloviny, prach a roztoče.

Na necelém roce byl hospitalizován v dětské nemocnici, jelikož stále plakal. Příčina nebyla zjištěna a po dvou dnech byl propuštěn. Než nastoupil do nemocnice, již říkal slovo *máma, táta* a začínal chodit. **Po jeho návratu z nemocnice se jeho stav zhoršil a ztratil do té doby naučené dovednosti, přestal mluvit a nechtěl se postavit na nohy.** Chodit začal následně na roce a půl. První rok byl šikovný, bystrý. Přibližně od toho jednoho roka, začali rodiče pozorovat změnu spojenou s návratem z nemocnice.

Ve dvou letech již byly znatelné odchylky od vrstevníků. Trpěl repetitivními **pohyby, neudržel oční kontakt, objevovaly se u něj stereotypní zájmy** (*například neustále točil kolečky u autíčka*), **nemluvil** (až do čtyř let říkal pouze slova *máma, táta a pít*), **neměl**

potřebu spát, neslyšel na své jméno ani se neotáčel za zvuky. Z tohoto důvodu a i z častých zánětů středního ucha, které způsobily zjizvení bubínku, se vyšklo podezření na nedoslýchavost. Byl vyšetřen na audiologii, kde se nedoslýchavost potvrdila a následně mu byly voperovány gromety do obou uší na roztažení zvukovodů.

Ve třech letech si Tadeáš zlomil ruku, jelikož to byla komplikovaná zlomenina, musel být operován na traumatologii v Thomayerově nemocnici.

Téměř do čtyř let nosil pleny. Na záchod se naučil těsně před tím, než nastoupil do mateřské školy. Občasné pomočování však přetrvávalo dodnes, avšak v minimální míře, přibližně jednou za půl roku.

Ve čtyřech letech začal chodit k psychologovi, pro podezření na ADHD. Sem docházel přibližně rok, avšak podezření nebylo potvrzeno. Poté byl odkázán do speciálně pedagogického centra, kde bylo poprvé vyřčeno podezření na poruchu autistického spektra a tak následovalo vyšetření v **APLA Praha**. Zde **mu byl v šesti letech diagnostikován Atypický autismus**. Z APLY byl ještě odkázán na neurologii, kde EEG ukazovalo ostré vlny. Tadeášovi byly nasazeny léky a vlny po půl roce ustaly, EEG již pak následně bylo v normě.

Dnes Tadeáš dochází pravidelně k psychiatrovi, který mu předepisuje léky. Dříve bral léky motivační, jelikož neměl potřebu se čemukoliv věnovat. Tyto farmaka měly vedlejší účinky na jeho zvyšování váhy, kvůli které docházelo ke špatné hybnosti, ochablému svalstvu, bolesti kloubů a plochosti nohou. Léky musely být vysazeny přibližně po třech letech a **nyní bere léky na pozornost,** které mu pomáhají ve škole, avšak i zde jsou vedlejší účinky ve formě vady, kdy má Tadeáš jednu chlopeč delší, prozatím se nejedná o závažné onemocnění a nezpůsobuje žádná omezení. I přesto však musí být pravidelně kontrolován na kardiologii.

Rodiče pro zlepšení Tadeášovi diagnózy zkoušeli různé alternativní léčebné metody. Nejmenovaný speciální pedagog, zabývající se jednou z forem alternativní léčby, vyšetřil Tadeáše na neurčeném přístroji a po jednom doteku na něm, řekl rodičům, že při užívání neuvedených **přírodních kapek** se Tadeáš zcela zbaví autismu. Rodiče na jeho doporučení tyto kapky zakoupili za vysokou finanční částku, avšak **bez jakéhokoliv výsledku**. Matka vyzkoušela i **kineziologii,** což je metoda založená na zharmonizování energie v těle, ale i po tomto pokusu se **nedostavily žádné výsledky.**

3.2.1. Mateřská škola

Tadeáš **nastoupil** do mateřské školy **ve čtyřech letech**. Ve školce se objevovaly problémy. Adaptace neprobíhala dobře. Když byl v mateřské škole předáván paní učitelce, tak pokaždé plakal a bylo to doprovázeno záchvaty vzteku. Takto to probíhalo každý den po dobu dvou let, což bylo pro rodinu vyčerpávající. Ve školce nespolupracoval, nehrál si s ostatními dětmi. Ve chvíli kdy si některé z dětí s Tadeášem chtělo hrát, tak byl agresivní vůči němu, házel po něm hračkami, bouchal ho. Po většinu času Tadeáš seděl na jednom místě ve školce a otáčel si kolečky u aut nebo si stavěl věci okolo sebe do jedné roviny nebo do různých tvarů. Nezapojoval se do společných aktivit, jako byl zpěv, výtvarná činnost a jiné.

V šesti letech mu byl pak diagnostikován Atypický autismus. Následoval **odklad školní docházky o rok a byl mu doporučen asistent do školky**. V té době bylo těžké sehnat asistenta, avšak se to rodičům podařilo. Ředitelka v mateřské škole tomuto kroku vyšla vstříc a asistenta zaměstnala. Po vyřízení všech dotací začala s Tadeášem navštěvovat školku asistentka (*vystudovaná speciální pedagožka*). Jelikož problémy stále přetrvávali, kdy odmítal spolupracovat a komunikovat, tak mu byly **nasazeny motivační léky na zklidnění a spolupráci**. Po pár týdnech se dostavil účinek. Tadeáš se zklidnil a začal částečně spolupracovat. Byla viditelná zvýšená snaha a úsilí. Začal mít zájem o ostatní děti. Chtěl s nimi komunikovat, vyhledával je, snažil se mezi ně zapojit, hrát si s nimi. Avšak zde se objevil problém, jelikož Tadeáš uznával jen svá pravidla při hře a měl při ní své rituály, takže i přes veškerou snahu a Tadeášovo úsilí si s ním ostatní děti hrát nechtěly a stranily se ho.

Po celou dobu, co Tadeáš navštěvoval mateřskou školu, navštěvoval i logopedii kvůli opožděnému vývoji řeči. Kvůli čemuž mu byl doporučen i odklad školní docházky. Dodnes přetrvává nesrozumitelnost řeči a záměna zájmen.

3.2.2. Povinná školní docházka – integrace do běžné základní školy

Tadeášovi byla doporučena **integrace do běžné základní školy s výpomocí asistenta** a s předem řádně promyšleným a připraveným individuálním vzdělávacím plánem. (viz. Příloha II.) Tadeáš započal školní docházku v sedmi letech, avšak téměř v osmi, jelikož měl roční odklad školní docházky a je narozen v říjnu. Aby adaptace na školu probíhala bez problémů, byl rodičům umožněn vstup do školy s Tadeášem o týden

dříve, před nástupem do první třídy. Kde se seznámil s paní učitelkou, která ho bude učit, s prostředím, které bude navštěvovat, vybral si lavici, ve které bude sedět a měl možnost nahlédnout do učebnic a prohlédnout si je. Do školy s ním nastoupila nová asistentka (*vystudovaná speciální pedagožka*). Ve třídě byl kvůli Tadeášovi a výpomoci asistentky snížen počet žáků na 16. Třídu navštěvovalo 13 chlapců a 3 dívky.

Popis jednotlivých ročníků

PRVNÍ TŘÍDA

Zpočátku probíhala integrace bez problému. Avšak pár měsíců před koncem první třídy přestal pracovat. **Neustále polehával po lavici, usínal, bylo těžké udržet jeho pozornost.** Nedostatečná relaxace během výuky a stoupající náročnost v plnění úkoly a neustále kladené nové požadavky byly pro Tadeáše stresující a velice vyčerpávající. Proto se začala promýšlet nová opatření, která by tomuto předcházela během následující druhé třídy.

Asistentka měla plnou dotaci na veškeré Tadeášovy hodiny, čili s ním během výuky byla neustále. Problémem bývaly přestávky, jelikož ty se jí nezapočítávaly a měla během nich pauzu, které ne vždy využila. Snažila se tam být pro Tadeáše co nejvíce.

Kvůli nepoměru chlapců a dívek byla třída hlučnější, což vedlo k občasnému okřikování a ukázněvání spolužáků a k následné agresi vůči nim, což se objevovalo nejvíce při přestávkách, kdy nebyla přítomna asistentka.

Během první třídy navštěvoval Tadeáš školní družinu, kde vychovatelkou byla jeho asistentka. Se školní družinou se však zvyšoval i počet hodin strávených Tadeášem ve škole, z čehož vycházela i nedostatečná relaxace doma a následná únava a vyčerpání. Navíc zde měla vychovatelka na starost dvacet dětí a Tadeáš již nebyl pod neustálým dohledem, což vedlo ke konfliktům mezi ním a dětmi. Muselo se to začít řešit. Psychiatrickou bylo rodičům doporučeno, že by v tomto případě, neměl školní družinu navštěvovat. Což byl, pro pracující rodiče, problém. Školou bylo rodičům povoleno, aby školní družinu dochodil během první třídy.

DRUHÁ TŘÍDA

Než Tadeáš nastoupil do druhé třídy, **byli dohodnutá opatření pro jeho lepší pozornost ve škole a menší náročnost.** Během přestávek mu byl umožněn vstup do sborovny, kde si mohl vždy odpočinout a relaxovat. Této možnosti ovšem prozatím nikdy

nevyužil, jelikož nechtěl být odlišný, chtěl se co nejvíce vyrovnat a podobat spolužákům. Dále měl jeden den v týdnu zkrácenou výuku na čtyři hodiny, místo pěti a úkoly z té hodiny si plnil individuálně doma. Ve chvíli, kdy byla dětem rozdána určitá cvičení, tak jemu byla vždy určena půlka toho, co má vypracovat, aby se snížila náročnost. Přestal chodit do družiny, aby se snížila doba strávená ve škole. Byly mu **předepsány léky na pozornost (opiáty), které měly zlepšit koncentraci ve škole.** Avšak kvůli vedlejším účinkům mu byly vysazeny motivační léky, které do té doby užíval.

Veškerá tato opatření pomohla k vrácení se do normálu a integrace opět probíhala bezproblémově. Tadeáš přestal usínat během výuky, neválel se tak často po lavici. Nestresoval se, ze zadaných úkolů, vždy je již stíhal vypracovat a nemusel vše dodělat doma. Místo doby strávené ve družině, doma stíhal relaxovat a úkoly nedělat naráz odpoledne, když přišel z družiny, ale byly mu rozděleny do celé doby strávené doma.

Asistentka i ve druhé třídě měla stále plnou dotaci na veškeré Tadeášovi hodiny. O přestávkách již nemusela tolik času trávit s Tadeášem, jelikož si na něj děti zvykly, i on na ně a agresivní chování vůči spolužákům se zmírňovalo.

TŘETÍ TŘÍDA

Během třetí třídy nastaly u Tadeáše problémy. Přibyl mu ve výuce anglický jazyk, z čehož plynul největší problém. Nechápal, proč by se ho měl učit, neměl motivaci se ho učit, přišlo mu to zbytečné a tak tlačení do učení ho přivádělo do stresu. Na výuku anglického jazyka chodil nerad a začal stagnovat celkový proces výuky. Ve škole ho to nebavilo, chodil tam nerad, nevěnoval výuce pozornost, opět začal častěji polehávat na lavici. Přestával se věnovat i dětem a dění kolem. Nic ho nezajímalo. Další problém byl, že asistentka mohla docházet k Tadeášovi jen na čtyři hodiny, ale on jich měl již pět. Maminka tedy musela každý den docházet na jednu hodinu do školy a působit ve škole pro něj jako asistentka. Někdy vypomohl tatínek nebo babička. Stoupající náročnost, nejen na Tadeáše, ale i na stranu rodičů, byla znatelná. Zdálo se, že třetí třída bude pro Tadeáše v běžné škole poslední.

Začalo se tedy uvažovat o změně školy. Sešli se pracovníci speciálně pedagogického centra, asistentka a rodiče a diskutovali o tom, zda by pro Tadeáše nebyl lepší přestup do speciální školy. Vyvstalo mnoho pro a proti. Přeražení by pro Tadeáše znamenalo v mnoha ohledech úlevu. Ve speciální škole by na Tadeáše byla kladena menší zátěž a s menší pravděpodobností by u něj došlo k celkovému přetížení. Celkové zvyšující se tempo, přibývání učiva, stoupající náročnost, to vše jsou důvody pro přestup Tadeáše.

Avšak **běžná škola stále nabízela více faktorů k rozvoji Tadeáše**. Tadeáš je v této třídě už zvyklý a změna by ho mohla rozhodit a narušit jeho vývoj. Spolužáci na něj působili doteď jako hnací motor, který ho motivoval k učení, chtěl se jim vyrovnat. Změna školy by mohla znamenat úplnou ztrátu motivace. Celková úleva od nároků ve speciální škole by mohla Tadeáše zbrzdit v rozvoji, který mu poskytuje tato běžná škola a tím se snížit i jeho šance na běžný život jako normálního člověka. A tak se rodiče po dohodě s ostatními rozhodli to ještě minimálně na rok zkusit a nechat ho pokračovat v běžné základní škole, i v dalším nadcházejícím čtvrtém ročníku.

ČVRTÁ TŘÍDA

Tadeáš nyní navštěvuje čtvrtou třídu. Pro všechny bylo velikým překvapením, když ustaly problémy, které měl během třetí třídy. **Začal znovu udržovat pozornost** během výuky, **začal ho bavit dokonce anglický jazyk**, díky zásluze rodiny a asistentky, kdy se ho všichni snažili namotivovat k tomu, proč je důležité se ho učit. Opět se začal bavit s dětmi ve třídě, začal si jich všímat. Snaží se mezi celkový kolektiv dostat, prozatím zpovzdálí, ale je znatelné úsilí.

Když Tadeáš nastupoval do čtvrté třídy, čekala ho změna. Měl novou třídní paní učitelku, s čímž se vyrovnal perfektně bez jakýchkoliv obtíží. **Asistentka dostala pouhou tříhodinovou dotaci na každý den ve škole u Tadeáše**, avšak rozvrh byl uzpůsoben tak, aby byla přítomna na základní předměty jako je český jazyk, matematika a anglický jazyk a na ty další předměty bylo po dohodě učitelů a ředitele školy rodičům povoleno, že jestli se vše bude zvládat, nemusí na tyto zbylé hodiny docházet. Jelikož dvě hodiny denně by byly pro rodinu již velice náročné. **Prozatím veškerá tato výuka i bez asistentky probíhá bez problému** a učitelé jsou obeznámeni s diagnózou Tadeáše a vědí, jak k němu přistupovat. Tadeáš stále plní polovinu zadaných úkolů, aby se předcházelo přetížení.

Třída, která se zdála býti poslední, nyní působí jako nový odrazový můstek pro Tadeáše.

Popis předmětů

Tadeáš celkem **bez obtíží zvládá MATEMATIKU**. Počítání ho baví a jde mu to. Malou a velkou násobilku se zvládl naučit s přehledem. Problém má se slovními úlohami. Nerozumí zadání, tam se mu vždy musí poradit zápis a pak to spočítá. Geometrie je také problémová oblast. Tlačí na tužku, čímž hůře rýsuje, s obtížemi zvládá práci s pravítkem,

nedokáže ho udržet na jednom místě, čili narýsované objekty bývají nepřesné a nerovné. Naopak s kružítkem mu práce jde a narýsuje s ním potřebné objekty.

Nejproblémovější oblastí je ČESKÝ JAZYK, kde se nejvíce čte a píše. **Čtení** je pro Tadeáše nejvíce problémovou oblastí ve škole. Stále čte po slabikách a pomalu. Občas se mu podaří prohodit slabiky, *kdy zamění například slabiky za sbaliky a jiné*. **Při čtení se zasekává a někdy čte znovu již přečtená slova či věty. Ztrácí se v textu, nedokáže u této aktivity udržet pozornost.** Dříve používal speciální záložku, která mu pomáhala zakrývat si již přečtené, ale tu neudržel na jednom místě, čili tato metoda byla pro něj neefektivní. Problémem při čtení bývá, že si Tadeáš potřebuje počítat slova či věty, které mu zbývají dokonce čtení. Toto dělá i několikrát během jednoho čtení. Když začali, ve druhé třídě, mít povinné čtenářské deníky, bylo to pro Tadeáše stresující, nedokázal přečíst více jak tři věty najednou a začal se vztekat nebo plakat. Psycholožkou ze speciálně pedagogické poradny bylo doporučeno číst jen jednu větu denně, což zmírnilo stres u Tadeáše, avšak se tím nezlepšovali čtenářské dovednosti. V nynější době, rodina se speciálně pedagogickým centrem hledá optimální cestu, aby Tadeáš nebyl stresován, ale docházelo ke zlepšování těchto dovedností. **Psaní** je pro Tadeáše obtížné, jelikož **nemá jemnou motoriku rozvinutou** jako ostatní děti. Drží křečovitě tužku a až moc na ni tlačí. Střídá se u něj, kdy píše abnormně velká písmena a přesahuje linkování, jindy píše až moc malá, kdy na tom řádku nejdou skoro ani vidět. **Nedělá rozdíl mezi velkými a malými písmeny**, většinou je napíše stejně veliké. Ačkoliv má okrajové linky, tak jakoby tam nebyly. **Píše velmi pomalu, takže nestíhá, co učitelka diktuje.** Musí se mu to doříkávat. Někdy si plete písmenka, *například místo M napíše N nebo místo A napíše O a jiné*. Ve chvíli, kdy si chyby nevšimne sám a neopraví si ji sám a je na ni upozorněn jinou osobou, bere to jako selhání, začne se vztekat nebo plakat, někdy se i sebepoškozuje, že se bouchá do hlavy. V tomto případě musí dotyčná osoba Tadeáše zklidnit a on následně může pokračovat v práci. Při diktátech byla již doporučena jiná metoda, kdy Tadeáš dostane text, který má opsat. Nestresuje se z toho, že nestíhá, jak paní učitelka diktuje věty, avšak nedochází k procvičování probraných znalostí. Nemůže tím ukázat, co se naučil, jen text opíše a i při tom Tadeáš dělá mnoho chyb, *například vynechá poslední písmenko ve slově, zapomíná na diakritická znaménka a jiné*. Není poté hodnocen za naučenou látku, ale jen chyby při přepisu. Nyní se již zvažuje metoda, kdy Tadeáš dostane předem vytištěný text, kde budou mezery na aktuálně probíranou látku, *například na y/i nebo s/z a jiné*.

V OSTATNÍCH PŘEDMĚTECH Tadeáš nemívá větší problémy. Vždy mu však daná látka musí být řádně vysvětlena a probrána s ním, aby jí pochopil. Problém má

s porozuměním textu, čili u učení s ním vždy někdo musí být a vysvětlovat mu to. Jelikož má problém s pozorností, tak když mu je zadán úkol, tak někdy mu musí být i několikrát zopakován, aby ho zaregistroval a pochopil, co má dělat, čímž ztrácí čas ve škole a o to má poté více práce doma, čímž se zkracuje doba k jeho relaxaci od školy. Ve třetí třídě mu přibyl **anglický jazyk**, který se nechtěl učit, odmítal se ho učit, neviděl důvod se ho učit. Poté, co se ho rok rodiče a asistentka snažili motivovat k jeho učení, tak nakonec se jim to podařilo a nyní mu angličtina nedělá problémy. Je schopen se naučit veškerá slovíčka s dopomocí rodičů a domácí příprava nyní již není tak náročná jako ve třetí třídě, kdy chyběla motivace.

Tadeáš je chytrý a zvládne se naučit mnoho věcí, avšak se musí motivovat.

Když nevidí smysl v tom, co se zrovna má naučit, tak se to učit odmítá a nikdo s ním nehne, proto je důležité se s ním bavit o jednotlivých předmětech, proč jsou důležité, k čemu by se mu mohli hodit, v čem by je jednou mohl využít. Většinou se to podaří a Tadeáš najde smysl v každém předmětu. Pokud se toho nedocílí, dochází k materiální motivaci, která většinou již zabere na vše ostatní.

Práce s asistentkou

Tadeášova asistentka má za úkol celkově mu **pomáhat se vším, co by potřeboval**. Vypomáhá mu se zorientovat v sešitech, učebnicích, přípravou na nadcházející hodinu. Snaží se udržet jeho pozornost. Když se čte určitý text, tak aby věděl, kde se čte a kontroluje, aby daný text sledoval. Pomáhá mu porozumět zadaným úkolům. Zapisuje mu domácí úkoly do úkolníčku i do sešitů. Vypomáhá se zápisem slovních úloh. Někdy mu o přestávkách pomáhá i s domácími úkoly, aby měl doma více času k odpočinku.

Asistentka slouží ve škole pro Tadeáše jako taková jistota, na kterou se může vždy obrátit. Pomáhá mu vyrovnat se stresovými situacemi, či mu pomáhá překonat strach z neznámého, čímž se snižuje jeho frustrace a je více v pohodě. Díky tomu všemu je předcházeno i záchvatům vzteku, které mohou vést k agresivnímu jednání vůči okolí či k sebepoškozování. Tadeáš je na asistentku již zvyklý a ví, že je tam pro něj.

Spolupráce s rodiči

Spolupráce mezi rodiči a školou probíhá **denně**. Ve chvíli, kdy se objeví nějaký problém, učitelka či asistentka ho s rodiči ihned konzultují, to samé platí naopak. Pokud

dojde k nějakým změnám u Tadeáše, rodina to okamžitě ve škole hlásí, aby se předcházelo nedorozumění.

Rodina po příchodu Tadeáše domů, **mu pomáhá s přípravou do školy na druhý den.** Dříve se u něj muselo sedět a pobízet ho k činnosti. Během čtvrté třídy se Tadeáš naučil, že přijde domů a sám si sedne k úkolům. Pokud jim rozumí, snaží se je udělat sám a čeká poté na kontrolu od rodičů. Když si splní domácí úkoly, nastává čas relaxace, kdy si většinou hraje sám v pokoji, jelikož nemá rád, když se na něj někdo dívá při hraní. Následně ještě přečte pár vět a končí den. Rodina se celkově snaží udržovat u Tadeáše denní režim a na změny ho vždy včas upozornit, aby se předcházelo jeho blokaci, která by se přenesla i do vyučovacího procesu ve škole.

Domácí příprava probíhá většinou během celého odpoledne, aby nebyl zatěžován naráz. Avšak nyní když přijde domu, tak si sám chce udělat úkoly, co nejdříve, protože si uvědomuje, že následně bude mít celé odpoledne volné. Při učení nějaké nové látky, se postupem času, došlo k relativně účinné metodě, *kdy například při učení sloviček, které musí umět nazpaměť, si je sám přečte, poté si je oddělí po třech, následně si první tři pětkrát musí přeříkat a pak již přečte další ti slovička pětkrát za sebou a zopakuje si ty první tři. Je to zdlouhavý proces, avšak metoda, která je účinná na naučení něčeho, co má umět nazpaměť.* **Rodina se snaží Tadeáše po každém vynaloženém úsilí odměnit, aby měl motivaci do budoucna.** Když je Tadeáš celkově motivován, bývají s ním menší problémy i ve škole. Nemá potřebu se zaseknout a odmítat pracovat, což může trvat i týdny. Největší motivací je pro Tadeáše lego, které má z hraček nejraději.

Prognóza

Tadeáš navštěvuje čtvrtou třídu běžné základní školy. Má vypracovaný individuální vzdělávací plán, podle kterého se učí a díky němuž zvládá danou látku ve škole. Jelikož měl výrazné výkyvy během školní docházky, **je těžké předvídat, jak to s ním bude dál.** Na konci třetí třídy se předpokládalo, že čtvrtá třída pro něj bude, na běžné základní škole, poslední. Nyní nikdo nepochybuje o tom, že by nezvládl jít dál v této škole. Je tedy těžké odhadovat, co bude a jak vše bude. Prozatím navštěvuje běžnou základní školu a v nynější době se neuvažuje o přestupu jinam. Problém by mohl být při nástupu na druhý stupeň, kdy se začnou střídat učitelé, žáci budou přecházet mezi třídami, bude tam mnoho změn. Navíc všichni učitelé by nemuseli mít pochopení. To je ale otázka budoucnosti, kterou

nyní nikdo nedokáže zodpovědět. Zda změny, ztížené učivo a další faktory budou pro Tadeáš překážkou k dokončení běžné základní školy či nikoliv.

4. Pozorování Tadeáše ve škole

Do třídy k Tadeášovi jsem docházela průběžně po dobu tří let. Pokusím se vytvořit celkový obraz z těchto návštěv a poukázat na jednotlivé projevy u Tadeáše.

Během září až prosince **v roce 2010 jsem Tadeáše navštívila osmkrát ve škole a absolvovala jsem s celou třídou dva výlety.** Poté jsem ve třídě byla **dva dny během února v roce 2013.** **V červnu v roce 2013** jsem jela děti navštívit na **jeden den** na školní výlet a zúčastnila jsem se s nimi předem připraveného programu. **V září v roce 2013** jsem strávila s dětmi ve **třídě tři dny** a naposledy jsem s nimi pobývala **tři dny v únoru v roce 2014.**

Rok 2010

Zpočátku, během prvních návštěv, byl Tadeáš roztěkaný. Při výuce vyrušoval nebo naopak nic nedělal a polehával na lavici. O přestávkách se často s ostatními dětmi pral. *Jednou to bylo kvůli tomu, že jedno z dětí šlo a Tadeáše ze srandy stouchlo. Tadeáš ho začal škrtit, asistentka ihned zasáhla a snažila se Tadeášovi vysvětlit celou situaci, co se stalo, a co on udělal špatně, proč byla jeho reakce nepřiměřená. Jindy si Tadeáš stavěl kostky o přestávkách vzadu za lavicemi a jedno z dětí přišlo a začalo mu s nimi hýbat. Tadeáš se ihned začal rozčilovat a začal ho bouchat, asistentka opět byla u toho, k Tadeášovi si sedla, vysvětlila mu situaci, on se uklidnil a začal si rovnat kostky zpátky do stejné roviny.*

Ovšem již **od začátku zvládal dané učivo**, například v matematice měl vše bez chyby a dostával samé jedničky. Což by mohlo souviset s Tadeášovou **PEČLIVOSTÍ**, kdy si po sobě vše přečte a zkontroluje. Jeho pečlivost byla výrazná ve všech předmětech. *Například jsem mu jednou asistovala při diktátu z českého jazyka a on psal velice pomalu, avšak úhledně. Když dopsal první větu, všiml si na začátku této věty chyby a vše vygumoval a začal psát znovu. Nebyl by to problém, kdyby paní učitelka již nediktovala třetí větu. Čili on absolutně přestal věnovat pozornost paní učitelce a nesoustředil se na to, co diktuje. Poté co si opravil větu, jsem mu celý diktát diktovala já.*

Zbytek návštěv byl podobný a záleželo na náročnosti učiva, či na tom, jaký měl Tadeáš den. Byly dny, kdy po celou dobu výuky se snažil být aktivní, vše mu šlo, anebo naopak dny, kdy od první hodiny polehával a nedokázal se soustředit na nic. Jeho výkyvů v chování ubývalo, avšak se s nimi dalo ještě setkat.

S dětmi jsem absolvovala **dva výlety.** První výlet byl celodenní, avšak ne moc akční a takový hodně povídací. Na Tadeáše to bylo dlouhý, měl problém s udržením

pozornosti, manipulovat s předměty, se kterými neměl. Ke konci již potřeboval neustálý dohled a kontrolu. Druhý výlet byl akčnější než první, neustále se organizátoři snažili děti zabavit a udržet si po celou dobu jejich pozornost střídáním činností. Tadeáš se nenudil a udržel vnímat po celou dobu tohoto výletu, ačkoliv byl také celodenní. Asistentka se mu nemusela věnovat, vše dělal samostatně s ostatními dětmi.

Tyto návštěvy byly velice specifické, jelikož si Tadeáš musel přivyknout na nový režim. První třída je obecně náročná pro všechny děti, natož pro Tadeáše. Proto bylo úžasné pozorovat jeho pokroky v chování během jednotlivých měsíců. Jak si přivykal na spolužáky, objevovalo se méně agresivního chování.

Rok 2013 – 2014

V roce 2013, během **třetí třídy**, byl Tadeáš neustále unavený. Nespolupracoval, nevyšiml si ostatních dětí. O přestávkách si sám hrál u své lavice. Nezajímali ho společné aktivity během výuky. Neustále musel být asistentkou pobízen k aktivitě.

Když jsem se vrátila za dětmi do **čtvrté třídy**, Tadeáš byl jako vyměněný. Sice první den, během první hodiny po prázdninách, polehával na lavici, byla na něm znatelná únava, nevyšiml si, co se děje o hodině, avšak po přestávce jakoby se probudil a začal spolupracovat. Ostatní návštěvy jsem ho již neviděla unaveného, vždy dával o hodině pozor, na učitelku reagoval ihned poté, co se ho na něco zeptala, většinou odpovídal správně, byl aktivní. Ovšem neustálé zaostávání za ostatními bylo znatelné, většinu aktivit dodělával po limitu. *Například rysování v matematice, trvalo mu to déle, ale zadání splnil. V angličtině se kterou během třetí třídy bojoval, byl najednou aktivní, snažil se, neustále se hlásil. Chvillemi se vrtěl na židli, ale pořád dával pozor. Měla jsem možnost ho vidět pracovat **bez asistentky**, konkrétně například na hodině čtení. Zprvu jen listoval čítankou, ale poté se zorientoval, když mu paní učitelka ukázala stránku, a snažil se dávat pozor, avšak párkrát se v článku ztratil. Následovala samostatná práce, kterou zvládl zcela sám, věděl, co má dělat, avšak opět bylo znatelné jeho pomalé tempo. Byla jsem s Tadeášem i na hodině pracovních činností, kde s ním také nebyla asistentka. (V tomto předmětu se rozvíjí jemná motorika, samostatnost dětí a kreativita). Při hodině na které jsem byla přítomna, měly děti vymodelovat olympionika. Tadeáš se do toho ihned položil, pracoval samostatně celou hodinu a nenechal se nikým rušit. Vymodeloval snowboardistu, který měl i helmu a rukavice. Dokonce stál na kopci se sněhem. Byl tam každý detail, který tam měl být. Po práci si rozdělil modelínu dle barviček, neudělal z použité modelíny barevnou kouli jako většina z ostatních dětí, a po zbytek hodiny seděl a odpočíval. Když měly děti nějakou skupinovou práci, tak respektovaly Tadeáše, přijímaly jeho názory. On se snažil a pomáhal.*

Během návštěv, které jsem tam absolvovala, jsem se setkala s jediným **problémem**, kdy děti šly na tělocvik bez dozoru, a chlapec z vedlejší třídy Tadeáše provokoval, křičel na něj sprostá slova, smál se mu. Jeho spolužáci ho však bránili, Tadeáše uklidnili, aby nedošlo k nějakému nechtěnému incidentu. Když se vrátili z tělocviku, hromadně hlásili problém paní učitelce a Tadeášovi se věnovali, byli mu oporou a před ním pomlouvali onoho chlapce.

Návštěvy ve třídě byli pro mě vždy příjemné. Všechny děti včetně Tadeáše mě vždy srdečně vítaly a byly smutné, když jsem jim řekla, že další den již nepřijdu, jelikož musím sama do školy. Tadeáš mě dokonce jednou skoro dojal, když jsem v prosinci v roce 2010 řekla, že jsem tam naposledy, na delší dobu. On si stoupl, šel ke mně, podal mi ruku a popřál mi Krásné Vánoce a ať se mám hezky.

5. Výstupy z rozhovorů

Pro lepší orientaci v této případové studii jsem vyhotovila 5 rozhovorů. Jelikož jsem již před třemi lety absolvovala rozhovory (se všemi kromě nynější paní učitelky Tadeáše), tak jsem se rozhodla sem nedávat všech 9 rozhovorů, ale pokusím se vždy porovnat ty dva rozhovory a z toho vyhotovit ucelený výstup.

5.1. Matka

Matka Tadeáše mi řekla, že se během posledního roku zlepšil. Ve škole pracuje již víceméně samostatně. Ráno s ním nikdo nebývá doma. Vždy mu jen matka zavolá z práce, zda vstal. On se sám oblékne, nasnídá a jde sám do školy, jelikož to má kousek.

Projevy jeho handicapu se nezměnily, zčásti zmírnily. Například před třemi lety mezi hlavní projevy u Tadeáše patřily hlasité výkřiky, kvůli čemuž rodina musela pořídit auto, jelikož s ním nemohla jezdit autobusem. V autobuse vykřikoval, *například: „Tam chodím do školy“; a jiné.* Lidé to netolerovali a nadávali, matka přestala mít sílu, okolí něco vysvětlovat a ospravedlňovat Tadeáše. Dále mívá agresivní projevy chování, například jednou škrtil svou sestřenicí, matka si již nevzpomíná proč. Nechtěl domu a tak matka s otcem museli jezdit po městě, dokud Tadeáš neusnul. Častý projev u něj je, že si s hračkami doma nehraje dle účelu, *ale například si autíčka staví do přesné roviny a nikdo mu s nimi nesmí pohnout.* **V současné době matka uvádí mnoho dalších projevů**, kterých si začala všimnat až s odstupem času. Tadeáš nevnímá okolí, jen sám sebe. Nedokáže přečíst emoce, být empatický, *například matka brečela a on k ní přišel a začal se smát.* Je nemotorný a nemá

rozvinutou pořádně jemnou motoriku. Doma má lego, na které mu nikdo nesmí sáhnout. Nechápe logické hry, při každé hře má svá pravidla a neumí prohrávat. *Vždy když prohraje, tak následuje výbuch vzteku, při kterém nadává na hru, na to, že spoluhráči podvádějí. Jde do svého pokoje, zabouchne se tam a s nikým nemluví.* Neumí mlčet, *když matka Tadeáše poprosí, zda může být chvíli potichu, začne šeptat, anebo mluví pořád dál.* Když se Tadeáše někdo na něco zeptá, tak ne vždy to vnímá a občas si stále pokračuje ve svém monologu. Neumí rozlišovat, co může, nemůže, co je špatně a co dobře. *Například, proč lidé za něco musí do vězení. Matka se mu vždy snaží vysvětlit, co jedinci udělali špatně. Je pro něj těžké to pochopit.* Nechápe smysl, proč se musí koupat, proč to nestačí například jen jednou týdně. Tadeáš je pomalejší, jak ve škole, tak doma v různých aktivitách, musí se navádět a povzbuzovat. Když se rozčílí, například po hře, jestliže prohraje, tak začne křičet, že někoho zabije. Ve chvíli kdy otec přijde z noční směny, nechápe, že má být potichu, *začne si například zpívat své specifické písně, z toho, co někde slyšel.*

Matka **pokroky** vidí v tom, že začal více spolupracovat ve škole i doma, snaží se matce pomáhat. Díky lékům na pozornost (Ritalin) se začal více soustředit, ve škole sebou již tolik nešije a dává pozor. Dále má matka radost z toho, že se u něj začíná projevovat chování jako u zdravých dětí. Například se začal stydět při převlíkání, začal podvádět, což dříve nedělal, protože se to nesmělo, začal hrát hry na počítači a rozumí jim, umí hledat na internetu, vždy si sám najde, co ho baví.

Ve škole se Tadeáš hodně zlepšil, naposledy měl na vysvědčení, v prvním pololetí čtvrté třídy, jednu dvojku. Na tři hodiny denně tam má **asistentku**, která s ním dochází na matematiku, český jazyk a anglický jazyk. S asistentkou vychází dle matky skvěle. Je pro něj ve škole důležitou součástí, na kterou se může spolehnout a kdykoliv obrátit. Již od začátku mu říkali, že je tam asistentka pro něj a asistentka se od prvního dne snažila být pro Tadeáše oporou. S asistentkou se rodina shodla, že se musí pokusit o co největší osamostatnění Tadeáše. *Proto se i asistentka snaží mu pomáhat čím dál tím méně a jen ho třeba upozornit, aby si připravil věci na hodinu, a spíše působit jako dohled než osoba, která za Tadeáše dělá vše.* Pro Tadeáše je však stále důležitý opěrný bod, díky kterému nepropadá frustraci, když se ve škole vyskytne problémová situace nebo mu něco nejde.

Poté, co přijde Tadeáš ze školy domů, naučil se, si sám dělat domácí úkoly. Občas mívá problém s českým jazykem, a tak když neví, počká na matku, aby mu to vysvětlila, následně si to sám vypracuje. Zbytek dne ho matka zaměstnává postupně učením, které má umět. Pokud nic nemá na druhý den, nechá ho odpočívat. Tadeáš nejraději relaxuje sám v pokoji, při hře s legem.

Jedna z mých posledních otázek směřovala na to, jak se matka **smířila s handicapem jejího syna**. Před třemi lety mi bylo řečeno, že do oné chvíle se s tím nesmířila, a tak mě zajímalo, zda se něco změnilo. Matka mi řekla, že se s tím nedá smířit, ale je důležité respektovat danou situaci a fungovat s tím.

Matka se momentálně snaží udržet pohromadě rodinu kvůli Tadeášovi, jelikož je to pro něj jistota, kterou doma má. Chce, aby se soustředil na školu a rozvíjení své osobnosti. Nejvíce ji pomáhá, že začíná být samostatný a o to jí jde. Snaží se, aby se o sebe Tadeáš uměl postarat sám. Do budoucna matka nechtěla předvídat, co bude, vzhledem k jeho výkyvům během třetí třídy ve škole. Avšak doufá, že by se časem mohl Tadeáš osamostatnit a chce se pokusit o to, aby vedl, co nejběžnější život a pro něj, co nejvíce naplňující.

5.2. Asistentka

Asistentka na Tadeáše nahlíží jako na velice šikovného a snaživého chlapce, který rozhodně patří do běžné základní školy.

Zpočátku se asistentka bála, jak na ni bude Tadeáš reagovat, zda si na ni zvykne, bude ji respektovat. Již během prvního týdne školy se na ni začal Tadeáš sám obracet, poslouchal ji, snažil se plnit veškeré její pokyny. Problém dle asistentky nastal ve **třetí třídě**, kdy na ni nereagoval, dělal si své, o hodinách usínal. Po návratu do **čtvrté třídy**, však nastal zlom a Tadeáš se otočil o 180 stupňů. Začal spolupracovat, při hodinách dával pozor, měl radost, když se mu ve škole dařilo.

Projevy jeho handicapu během vyučování, asistentka popsala tyto: dělá mu problém udržet pozornost po celou dobu vyučovací hodiny, polehává o hodině, o přestávce se u něj občas objevuje problémové chování ve formě agresivity. Ve třídě Tadeáše, to již nebývá tak časté, avšak problém nastává, když děti mají spojenou hodinu s jinou třídou, příkladem je třeba tělocvik. Děti z jiné třídy ho provokují a on se občas neudrží a začne ony jedince napadat.

Během **čtvrté třídy** se začal Tadeáš snažit **zapojovat mezi své spolužáky**. Pokud vycítí, že kluci mají dobrou náladu a on má svůj den, tak k nim jde a kouká na ně po okraji. Ve chvíli, kdy si přinese do školy hračku, tak raději sedí sám u své lavice a hraje si. Avšak i to, že jde občas ke svým spolužákům, je pokrok. Dříve to vůbec nedělal, začíná po malých krůčcích, dle slov asistentky. Ve škole například někdy kluci hrají hru: kámen – nůžky – papír, Tadeáš se již několikrát připojil, avšak mu dělá problém pochopit, že prohrál, vždy ho to mrzí a pak nespolupracuje během ostatních vyučovacích hodin.

Jako jeho asistentka se mu dříve snažila pomáhat s přípravami na hodinu. Dnes se ho snaží vést spíše k samostatnosti a upozorňovat ho na to, ať si připraví. Povzbuzuje ho k činnosti, když polehává. V češtině a matematice se s ním snaží rozebrat dané úkoly a poté ho nechá pracovat samotného. Je tam pro Tadeáše, když si neví rady. Ve chvíli, kdy má však špatný den, tak nemá motivaci něco dělat, což je problém. V takovéto dny, za něj asistentka musí dělat skoro vše. V čem má Tadeáš problémy je vlastivěda a přírodověda na které s ním asistentka nedochází, nevidí smysl v tom se něco z těchto předmětů učit a tak ho nebaví. Asistentka se s ním vždy snaží podívat, co budou probírat a vysvětlit mu, proč je důležité umět probírané učivo.

Asistentka celkově **oceňuje na Tadeášovi jeho snaživost**, snaží se pracovat celkově sám a asistentka tam pro něj působí spíše jako opěrný bod. **Oceňuje i velikou podporu od spolužáků**, která se Tadeášovi dostává. Berou ho mezi sebe takového jaký je, respektují jeho handicap. Na podpoře spolužáků se bude, dle asistentky, odvíjet budoucí vývoj Tadeáše.

Asistentka **předpokládá**, že pokud by byl Tadeáš jako je teď, bezproblémový, snaživý, spolupracující, tak za pomoci spolužáků a pochopení a úlevě učitelů **by mohl zvládnout dokončit povinnou školní docházku v běžné základní škole**. Tadeáš si je vědom svého handicapu, kamarádi o něm ví, respektují to a on je mezi nimi spokojen. Stačí mu, že jsou na něj zvyklí a berou ho mezi sebe, sám ví, že ho mají rádi. I z tohoto důvodu by pro něj byl obtížný přestup na jinou školu.

5.3. Bývalá třídní učitelka

Bývalá třídní učitelka měla děti **od první do třetí třídy**. Již v první třídě nepochybovala o tom, že **Tadeáš patří do klasické základní školy**. Na začátku první třídy nestíhal ostatní děti, z čehož byl špatný, záviděl jim, jak si mezi sebou tvoří kamarádské vztahy a učitelka si myslí, že Tadeáš také chtěl, jen nevěděl jak, což vedlo ke zvýšené agresivitě. Studium mu celkově šlo a obdivovala na něm jeho snaživost, naopak ji vadilo, pokud se posmíval ostatním dětem, *například když jim něco nešlo*.

V porovnání s první třídou byl tehdy nesamostatný, nekamarádský, nemluvil. V současné době vidí Tadeáše jako samostatného, kamarádského chlapce. *Potěšilo ji, že když ji Tadeáš potkal ve městě, okamžitě se k ní hlásil*. **Pokrok** u něj vidí hlavně v tom, že si uvědomil a pochopil, k čemu škola slouží, co od něj očekává. Během třetí třídy byl problém, že ve vedlejší třídě chyběla půl roku učitelka, a tak s nimi navštěvovalo třídu dalších dvanáct dětí. S čímž se Tadeáš nemohl dlouho vyrovnat a kvůli této změně byl nesvůj. Přisuzuje

tomu i jeho změny, které u něj byly viditelné. Nechtěl pracovat, s nikým se nebavil, neustále polehával na lavici a usínal.

Jako **typických projevů** během výuky si učitelka všimla, že Tadeáš musel mít svůj řád, potřeboval mít věci stále na stejném místě, každá odchylka pro něj byla stresující, připadalo ji, jako by byl ve svém vlastním světě. Například zíral dlouhou dobu jen tak z okna a absolutně se nesoustředil na výklad. **Asistentka** dle slov učitelky je pro Tadeáše důležitý element ve třídě, i přesto, že již je schopen pracovat sám a je rád, že to zvládá. Myslí si, že nynější dotace hodin asistentky je dostačující a že v budoucnu by mohl docházku do školy zvládnout i bez asistentky.

Učitelka věří, že Tadeáš dokončí devítiletou docházku na běžné základní škole a následně se vyučí. Za důležité považuje, aby se Tadeáš o sebe dokázal v budoucnu postarat. Našel si potřebné informace a fungoval jako každý jiný jedinec. Za problémové období považuje pubertu, kdy nikdo neví, co to s Tadeášem udělá.

5.4. Nynější třídní učitelka

Nynější třídní učitelka působí u dětí **od začátku čtvrté třídy**. Během třetího ročníku se s nimi byla již seznámit a představit se jim. Paní učitelka běžně učí na druhém stupni, matematiku a fyziku, a poprvé působí jako třídní učitelka dětem na prvním stupni. Nikdy též děti na prvním stupni neučila. Dle slov učitelky to pro ni byla výzva, přijmout tuto třídu a doufá, že je bude moci vést jako třídní učitelka až do jejich deváté třídy.

Ve chvíli kdy nastupovala do této třídy, věděla o Tadeášovi a jeho handicapu. **Zpočátku pocítovala strach z neznalosti**, avšak po nástupu cítila úlevu a byla uklidněna, jelikož Tadeáš je během čtvrté třídy dle slov učitelky bezproblémový a určitě patří do běžné základní školy. Myslí si však, že **asistentka má nedostatečný počet dotovaných hodin** a chtělo by to minimálně o hodinu více na den. **U Tadeáše obdivuje jeho pečlivost**, která je podle ní obdivuhodná.

Projevy jeho handicapu pozoruje v rychlé únavnosti, dále se ztrácí, pokud je řečeno mnoho informací najednou. Bývá nepozorný, stává se, že ho musí vyvolat z jeho světa. Problémové chování pozoruje zřídka, tak jednou za půl roku, doprovázené agresivitou. Paní učitelka si ovšem myslí, že kdyby přišel cizí člověk do této třídy, nepozná na Tadeášovi jeho handicap. Dle slov učitelky, Tadeášovi studium celkově jde, má stejné hodnocení jako ostatní děti, jedinou úlevu, kterou má je, že **dostává méně práce než ostatní** děti, jelikož je u něj výrazné pomalejší tempo, avšak při známkování je hodnocen jako ostatní děti ve třídě. Do budoucna se paní učitelka obává vstupu na druhý stupeň,

jelikož ne všichni učitelé jsou tolerantní a je potřeba, aby měli neustále na vědomí jeho handicap.

5.5. Tadeáš

Tadeáš je ve třídě spokojen, sám tvrdí, že již všechny zná a je na vše zvyklý. Zvykl si již i na novou paní učitelku, o které tvrdí, že je hodná. Do školy chodí rád, ale každý den je na něj dlouhý, občas bývá unavený. Dokonce uvedl, že se mu ve škole pracuje lépe než dříve.

Tadeáš má v současné době **nejraději anglický jazyk**, když jsem se ho na tu samou otázku, zeptala před třemi lety, uvedl český jazyk, který nyní uvedl jako předmět, který má nejméně rád. Nejraději má ve škole přestávky a tělocvik. Hlavu ze známek si Tadeáš nedělá, avšak jedničky dostává rád. Doma mu rodiče za známky nehubují a jsou rádi za každý splněný úkol, který zvládne samostatně. Domácí úkoly Tadeáš dělá nerad. Snaží se je většinou dělat sám, ale občas mu pomáhají rodiče.

Když jsem se zeptala na **asistentku**, řekl mi, že ve třídě pomáhá nejvíce jemu a že **ji má rád**. Poté jsem se optala na kamarády ve třídě. Řekl mi, že kamarádí se všema klukama, ale nemá rád Ondráše, což je spolužák, který říká blbosti a vytahuje se nad ostatní. Ve škole **mu nejvíce pomáhá Tomáš s prvoukou a poté všichni ostatní děti. Vždy se za Tadeáše postaví. S dětmi by chtěl pokračovat i nadále do páté třídy, jelikož je na ně již zvyklý a má je rád.**

Tadeáš jezdí **rád** na snowbord a v létě na horském kole v terénu, dokonce i závodí. Koníčky ho baví a nezměnily se od první třídy. Poté co jsem se ho zeptala, **čím by chtěl být**, odpověděl mi, že by chtěl fotit a následně podle těchto fotek stavět modely z lega. V první třídě chtěl být basketbalistou. **Tadeáš si rád čte**, nejraději časopis Legoklub. Rád hraje i hry na počítači, nejvíce Poa. **Na počítači** může být chvíli ráno, než jde do školy, pak po obědě a těsně před tím, než jde spát. **Rád si doma vyrábí všechno možné z lega**, což ho bavilo již v první třídě. Pomáhá doma i mamince s nádobím a občas zamete.

Tadeáš během rozhovoru mluvil potichu a nejistě.

6. Výsledky z dotazníků

Abych ukázala názor třídy na Tadeáše, tak jsem vyhotovila dotazník (viz. Příloha V.), který jsem rozdala všem dětem ve třídě. Zde se pokusím ukázat názory dětí na

Tadeáše a na jeho handicap. **Dotazník vyplnilo celkem šestnáct dětí, z toho jedenáct chlapců a pět dívek.** Jedenáct dětí navštěvuje tuto třídu od první třídy a zbylých pět dětí nastoupilo v průběhu čtyř ročníků. Než děti začaly dotazník vyplňovat, upozornila jsem je na to, že dotazník je zcela anonymní. Dotazníky mně odevzdané, uvidím jen já a výsledky budou podány souhrnně a anonymně. Při vyhodnocování jsem se zaměřila hlavně na otázky, které se týkaly Tadeáše.

Dvanáct dětí ze šestnácti uvedlo, že neví, co má Tadeáš za handicap. **Zbylé čtyři uvedly, že vědí. Tři děti ze čtyř uvedly, že je autista, čtvrtý napsal, že je outik.** Projevy jeho chování děti viděly v tom, že není jako ostatní děti. Mluví pomalu, někdy se neovládne ovládnout, někdo něco řekne a on to po něm opakuje. Zbylých devět dětí nedokázalo uvést jakýkoliv projev, který by se týkal jeho handicapu.

Šest dětí uvedlo, že asistentka se věnuje všem dětem ve třídě, všichni se shodli na tom, že nejvíce Tadeášovi. **Všech šestnáct dětí uvedlo, že s Tadeášem kamarádí.** Patnáct dětí si myslí, že Tadeáš dělá pokroky, dokonce jedno dítě dopsalo, že velké. Jedno dítě si nemyslí, že by Tadeáš dělal jakékoliv pokroky. **Všechny děti si přejí, aby s nimi Tadeáš pokračoval i nadále do páté třídy,** jako důvody uváděly, že je to kamarád, což byla nejčastější odpověď, dále psaly, že, je šikovný, není na ostatní děti zlý a je moc hodný.

Na závěrečnou otázku, zda by mi chtěly ještě něco říci o jejich třídě či o Tadeášovi, mi dvě děti uvedly, že je to nejlepší třída ze všech a že **Tadeáš je bezva kluk a je moc hodný, druhé dítě mi napsalo, že Tadeáš je dobrý žák.**

Diskuse

Praktická část bakalářské práce byla ve **formě případové studie a celý výzkum je pojat kvalitativně**. Cílem práce bylo popsat jednotlivé projevy chlapce s atypickým autismem a jeho vývoj. Zaměřila jsem se na pozorování chlapce, v časovém rozmezí tří let, konkrétně během docházky na prvním stupni základní školy. V této části se pokusím zodpovědět výzkumné otázky, které byly položeny, před realizací praktické části.

Popis jedince s atypickým autismem, uvedený v praktické části, vypovídá o tom, že **chlapec se v posledním roce zlepšil ve všech ohledech**. Ve škole se zvýšila aktivita, v domácím prostředí zvládá většinu samoobslužných dovedností již sám. Symptomy pochopitelně nezmizely, ale staly se méně omezujícími. **Celková náročnost na péči se snížila**. Chlapec je schopen dopravit se sám do školy a po výuce není doma vyžadován okamžitý dohled. Samostatně se pokouší vypracovat domácí úkoly, což dříve pro rodinu bylo nepředstavitelné.

V současné době se zvyšujícími se nároky výuky, nezabraňují chlapci v jeho rozvoji. Během třetí třídy se odborníci i rodina domnívali, že následné vzdělávání bude muset probíhat ve specializované instituci. Ve čtvrté třídě došlo ke značnému zlepšení. Nadále musí být kladen důraz na motivaci jedince k učení v určitých předmětech, jejich smyslu a následném využití.

Začlenění do třídního kolektivu se výrazně zlepšilo. Dle slov asistentky, se postupně sblíží se spolužáky. Je si vědom jejich pomoci a aktivně se podílí na přijetí sebe sama do skupiny. Spolužáci jeho pokrok vnímají a jsou mu oporou. **Většina vrstevníků není přesně obeznámena s chlapcovým handicapem, avšak si uvědomují jeho odlišnost a jsou pro něj podporou, kterou potřebuje**. Přáteli se s ním, pokud sám jeví zájem, hrají si s ním, pokouší se mu ulehčit celkovou náročnost studia v běžné základní škole. Jedinec se snaží minimalizovat odlišnost od ostatních a setrvat v tomto prostředí, co nejdéle.

Nelze odhadovat následující vývoj chlapce. Z dosavadních výsledků vyplývá, že se momentálně zmírňují projevy atypického autismu. Pokud zůstane situace nepozměněná, předpokládá se úspěšné dokončení povinné školní docházky v setrvávající instituci. Pro potvrzení teze, je třeba dlouhodobějšího pozorování. Zkoumat by se dal chlapcův vývoj ve škole, doma, v navazování vztahů. Důležitou veličinou budou jeho pokroky či regres v doposud nabytých dovednostech. Otázkou zůstává, schopnost

zkoumaného objektu i nadále plnit školní docházku, v době snížení dotace hodin osobní asistentky. Způsob jakým by se jedinec zvládl adaptovat na nastalé změny, by ovlivňovalo jeho další studium. Odpovědi na položené otázky by nám poskytla další pozorování. Tři roky na odhad následujícího rozvoje jedince, jsou nedostačující. *Nelze nic předpokládat. Může nastat situace nevysvětlitelného zlepšení jedincova stavu nebo náhlého zhoršení.*

Tato případová studie slouží pouze jako vzor možného vývoje jedince s atypickým autismem. Pro různorodost symptomů u jedinců s PAS a pro jejich odlišné chování se nedá tato případová studie považovat za typický vývoj jedince s tímto handicapem, je to pouze jeden z mnoha případů.

Závěr

Bakalářská práce se **zabývá poruchami autistického spektra**. Je rozdělena do teoretické a praktické části. **Teoretická část** je koncipována na tři podkapitoly. První podkapitola popisuje obecné projevy autismu, vznik autismu, epidemiologii autismu a v neposlední řadě možné přístupy k jedincům s tímto handicapem. Ve druhé podkapitole jsou znázorněny všeobecně přijímané možnosti vzdělávání jedinců s autismem. Ve třetí podkapitole je napsán předpoklad, významu působení jedince v roli žáka. Přínosy kolektivu školní třídy a s tím spojené náročné situace při integraci jedince do běžné základní školy.

Praktická část byla ve formě případové studie a výzkum je proveden kvalitativně. Zaměřila jsem se na chlapce s atypickým autismem a jeho vývoj během tří let. Cílem práce bylo soustředit se na jeden případ a co nejvíce ho popsat. Nejdříve jsem se zaměřila na metody, pomocí kterých jsem výzkum realizovala. Důležitou součástí byla tvorba výzkumných otázek, které mi pomáhaly vést tuto studii určitým směrem. Poté byl realizován samotný výzkum. Zprvu jsem popsala rodinou a osobní anamnézu jedince. Následně jsem se zaměřila na jednotlivé příznaky, které jsem vypožorovala během návštěv zkoumaného objektu v prostředí jeho třídy. Poté jsem vyhotovila výstupy z jednotlivých rozhovorů, absolvovaných s okolím jedince. V každém rozhovoru mi byly sděleny nové informace, které jsem následně využila při zodpovězení výzkumných otázek. V závěru je sumarizace z dotazníků, jež byly předloženy spolužákům. Z dotazníků vyplynulo, že většina dětí ve třídě ani po třech letech netuší, co má jejich spolužák za handicap, což vedlo k mému přesvědčení ve špatnou informovanost veřejnosti o dané problematice. Praktická část by mohla být obohacena, jestliže by se ve výzkumu pokračovalo i nadále. Během tří let se nedá vytvořit ucelený obraz chlapce. Pokud by se podchytil jeho vstup do puberty a následný vstup do dospělosti, naskytla by se dlouhodobá studie popisující jednoho jedince s tímto handicapem. Mohla by sloužit jako příklad pro rodiny s dětmi, či pro učitele vyučující jedince s tímto handicapem.

Seznam použitých zdrojů

1) Použitá literatura

Bondy, A., & Frost, L. (2007). *Vizuální a komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada.

Clerq, H. D. (2007). *Mami, je to člověk nebo zvíře?*. Praha: Portál.

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

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

Dušek, K., & Večeřová – Procházková, A. (2010). *Diagnostika a terapie duševních poruch*. Praha: Grada.

Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.

Filipek, P. A., Accardo, P. J., Baranek, G. T., Cook Jr, E. H., Dawson, G., Gordon, B., ... & Volkmar, F. R. (1999). The screening and diagnosis of autistic spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 29(6), 439-484.

Gillberg, ., & Peeters, . (2008). *Autismus: zdravotní a výchovné aspekty*. Praha: Portál.

Hartl, P., & Hartlová, H. (2004). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.

Herbert, M. (2003). *Typical and Atypical development*. Malden: Blackwell.

Howlin, P. (2005). *Autismus u dospívajících a dospělých*. Praha: Portál.

Hrdlička, M., & Komárek, V. (Eds.). (2004). *Dětský autismus*. Praha: Portál.

Kaufman, B. N. (2004). *SON – RISE*. Bratislava: Barracuda.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.

- Michalík, J. (2000). *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Milovský, M. (2010). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. České Budějovice: PROTISK.
- Nesnidalová, R. (1995). *Extrémní osamělost*. Praha: Portál.
- Pátá, P. K. (2007). *Mé dítě má autismus*. Praha: Grada.
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.
- Schopler, E., & Mesibov, G. B. (1997). *Autistické chování*. Praha: Portál.
- Strunecká, A. (2009). *Přemůžeme autizmus?*. Blansko: ALMI.
- Svoboda, M., Češková, E., & Kučerová, H. (2006). *Psychopatologie a psychiatrie*. Praha: Portál.
- Thorová, K. (2006). *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál.
- Valenta, M., & Müller, O. (2003). *Psychopedie*. Praha: Parta.
- Vágnerová, M. (2002). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Vosmik, M., & Bělohlávková, L. (2010). *Žáci s poruchou autistického spektra*. Praha: Portál.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (1998). *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Wing, L., & Potter, D. (2002). The epidemiology of autistic spectrum disorders: is the prevalence rising?. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 8(3), 151-161.

2) Použité internetové zdroje

2.duben - Světový den autismu - APLA Praha. (2009). Získáno 26. března, 2014,

z: <http://www.praha.apla.cz/2-duben-svetovy-den-autismu.html>

Mauro, T. (n.d.). What Are Autism Spectrum Disorders? Získáno 24. března, 2014,

z: <http://specialchildren.about.com/od/gettingadiagnosis/g/Autism.htm>

Thorová, K. (2007). Portál o autismu - Diagnostika. Získáno 5. dubna, 2014,

z: <http://www.autismus.cz/diagnostika/index.php>

O autismu - APLA Praha. (n.d.). Získáno 24. března 2014,

z: <http://www.praha.apla.cz/o-autismu.html>

Přílohy

- I.** Vzor informovaného souhlasu s účastí na výzkumu
- II.** Individuální vzdělávací plán Tadeáše
- III.** Integrovaný posudek pro rok 2014 – 2015
- IV.** Doporučení k integraci žáka se speciálně vzdělávacími potřebami
- V.** Použitý dotazník

Příloha I. – Vzor Informovaného souhlasu s účastí na výzkumu

Tento výzkum je veden za účelem uskutečnění bakalářské práce: "Dítě s autismem v běžné základní škole“.

Výzkumný projekt realizuje Ester Dvořáková, absolventka bakalářského studia, obor Psychologie, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Jedná se o kvalitativní výzkum ve formě případové studie. Veškeré informace uvedeny v bakalářské práci budou zcela anonymní.

Žádám Vás o souhlas s účastí na výzkumném projektu, který bude zaměřený na integraci dítěte s autismem do běžné základní školy.

Zavazuji se k tomu, že:

- Budu chránit Vaše soukromí.
- Vaše případné zmíněné osobní údaje či identita nebudou nikde uváděny, pro účel výzkumu nejsou relevantní a potřebné.
- Budu dbát etických pravidel výzkumníka, s nimiž jsem byla obeznámena.
- Všechny poskytnuté další údaje budou použity pouze pro účely výzkumného projektu a nebudou poskytnuty žádné neoprávněné osobě.
- Bude zajištěno, aby výzkumné údaje nebylo možné zneužít.
- S výsledky výzkumu můžete být obeznámeni po ukončení projektu.
- Kdykoliv můžete účast na výzkumu ukončit, bez jakýchkoli důsledků.

Svým podpisem potvrzujete, že se svou účastí na výzkumu za výše uvedených podmínek souhlasíte, a že jste obeznámen(a) s mým výzkumným projektem.

Dne

.....

Podpis účastníka

Příloha II. – Individuální vzdělávací plán Tadeáše

Individuální vzdělávací plán

Jméno: [REDAKCE]
Datum narození: [REDAKCE]
Třída: [REDAKCE]

Poslední vyšetření v SPC: 28. 3. 2011

Z vyšetření ve speciálním pedagogickém centru vyplývá:
chlapeček zdravotně postižený – atypický autismus, vývojová dysfázie v rámci základní diagnózy, doporučení zachování asistenta.

Pedagogická diagnóza.

[REDAKCE] projevuje výkyvy během školní práce podle nálady a únavy. Na pokyny, co si má připravit nebo co naopak už uklidí do lavice, reaguje pomaleji, někdy čeká na pomoc. Někdy ale ihned po zadání reaguje a je hotov mezi první půlkou třídy. Snaží se, je aktivní, o učení má zájem, spolupracuje se spolužáky i s učitelem. Pracuje s asistencí, ale i sám. Nerozumí hned novým věcem, dělá mu problém samostatně něco přiřazovat nebo vyhledat.

Písmo je upravené, ale ruka neuvolněná, tempo je pomalé. Čtení se trochu zlepšilo, hůře se orientuje v textu. Chybí porozumění textu. Samostatnou práci zvládá za pomoci asistenta, není-li příliš unaven, i sám. Na dopravním hřišti byl samostatný, snažil se. Bylo znát, že je moc spokojený.

Vyučovací předmět: nerozlišeno

Výuka probíhá podle učebních osnov Školního vzdělávacího programu „Šestka“. Většinu práce bude vykonávat pod dohledem asistenta (10 hodin týdně – Aj, Čj mluvnice a M), s přihlédnutím k aktuální situaci. Ostatní vyučování probíhá bez asistenta. Ve třídě jsme stanovili jasná pravidla, která budeme důsledně dodržovat. Při samostatné práci v [REDAKCE] bude mít vždy předem stanoveno, co přesně má stihnout. Diktáty a pětiminutovky bude mít v písemné a zkrácené podobě.

Budeme se snažit u [REDAKCE] rozvíjet vyjadřovací schopnosti, zlepšit techniku čtení a celkovou pružnost a stále ho pozitivně motivovat.

Systém odměňování je žetonový (smajlíky), Sam je odměňován rád.

V hodinách střídáme práci a odpočinek.

O přestávce bude probíhat relaxace pod dohledem asistentky.

Sam do ŠD ani na obědy nechodí. Hygienické zásady dodržuje.

Hodnocení a klasifikace:

Hodnocení běžným způsobem jako u ostatních žáků třídy.

Pomůcky: názorné pomůcky na ČJ a M.

Speciální péče: Sam pracuje pod dohledem asistentky pedagoga [REDAKCE], dle únavy má možnost odpočinku nebo práce s asistentkou v herně, a spolupráce s APLOU Praha.

Spolupráce s rodiči:

Důsledná domácí příprava, kontrola plnění domácích úkolů. Kontakt s rodiči probíhá telefonicky.

Datum: 27. 9. 2013

Příloha III. – Integrační posudek pro rok 2014 - 2015

Důvěrné

Speciálně pedagogické centrum

Na Celně 2, 293 05 Mladá Boleslav
tel: 326 726 053, fax: 326 321 931

e-mail: spcmb@centrum.cz

V Mladé Boleslavi dne: 10. 2. 2014
č. j. 1892/2014



Zpráva z vyšetření

Jméno: [redacted] Nar.: [redacted]
Bydliště: [redacted]
Datum vyšetření: 31. 1. 2014

Zpráva: rodina, SPC

Kontrolní vyšetření
Integrační posudek pro šk. rok 2014/2015

Dnešní kontrolní vyšetření je plánované. Chlapec je individuálně integrován a výuce je částečně přítomna asistentka pedagoga. Povinnou šk. docházku plní čtvrtým rokem. Od počátku šk. roku matka a as. pedagoga pozorují poměrně velké zlepšení v oblasti sociálních dovedností (přístup ke školní práci, domácí příprava na výuku, v sebeobsluze apod.). V pololetí bude zřejmě hodnocen nejhůře jednou chvalitebnou. Chlapec je v evidenci dětského psychiatra a je medikován.

Speciálně pedagogické vyšetření: Chlapec navazuje kontakt přiměřeně, problematické je navázání očního kontaktu. Udává, že ho ve škole baví angličtina a přilíší se mu nedaří v přírodovědě a vlastivědě, nemůže si „to“ zapamatovat. Doma si nejvíce hraje s Legem. Udává, že je rád, když je přítomna as. pedagoga, zejména v případech, kdy si neví rady. Školní sešity jsou bez nápadností, jsou využívány alternativní formy zápisů, občas používá hůlkové písmo. Dobře spolupracuje, pracuje vytrvale. Pracovní tempo je pomalejší, delší reakční čas. Vyšetření provází neklid – pomrkává, grimasuje, neustále něco bere do rukou.

Výkon ve čtení je v rámci širší normy. Při čtení patrný neklid, v textu se hůře orientuje, kolísá tempo čtení. Je schopen reprodukovat přečtený text pouze velmi hrubě a jen začátek.

Tempo psaní je pomalejší, silný přitlak. Písmo je nepřehledné. Problémem je schopnost aplikovat pravopisná pravidla. Schopnost aplikovat dříve naučené je zřejmě problém i v jiných předmětech.

Problémem je řešení matematických úloh, nereaguje na pokyny a řeší je podle svého.


Závěr: Zdravotní postižení – atypický autismus. Učivo zvládá. Došlo ke zlepšení v oblasti sociálních dovedností. Výuce je přítomna as. pedagoga (angličtina, český jazyk,

matematika).

Doporučení: Doporučujeme žáka ve šk. roce 2014/2015 individuálně integrovat, i nadále je nutná přítomnost as. pedagoga při výuce. Je třeba respektovat nestandardní projevy chování. Pokračovat v ncviku sociálních dovedností. Vést ho k samostatnosti. Zvážit rozsah, nikoliv obsah učiva. Využívat v maximální míře názorné pomůcky. Zpracovat konkrétní rozvrh jeho pobytu ve škole – kde, kdy, s kým. Je nutné rodinu jednoznačně informovat o chlapcově prospěchu.

Kontrola – únor 2015, ev. dle potřeby. Kontrolní vyšetření bude komplexní vzhledem k ukončení prvního stupně základního vzdělávání.

Vyšetřila: [redacted] speciální pedagog *J.M.*


ředitel škol a SPC
Základní škola, Místní školní úřad, Dětský domov a
Speciálně pedagogické centrum
Mladá Boleslav, Na Celně 2,
příspěvková organizace

Příloha IV. – Doporučení k integraci žáka se speciálně vzdělávacími potřebami

Speciálně pedagogické centrum

Na Celně 2, 293 05 Mladá Boleslav
tel: 326 726 053, fax: 326 321 931

e-mail: spcmb@centrum.cz

V Mladé Boleslavi dne: 10. 2. 2014



Č.j.: 1892/2014

Doporučení k integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

(dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání /školský zákon/ v platném znění a dle Vyhlášky č. 147/2011 (73/2005) Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných)

Jméno a příjmení: [redacted]

Datum narození: [redacted]

Bydliště: [redacted]

Škola: ZŠ Mladá Boleslav

Rok školní docházky: pátý

Doporučení bylo zpracováno na základě speciálně pedagogického a psychologického vyšetření:

- v SPC dne: 31. 1. 2014
- v jiném odborném zařízení dne:

Závěr vyšetření: Zdravotní postižení – atypický autismus. Učivo zvládá. Došlo ke zlepšení v oblasti sociálních dovedností. Výuce je přítomna as. pedagoga (angličtina, český jazyk, matematika).

Pro účely statistického výkaznictví uvádět jako: Zdravotní postižení – atypický autismus

Rozsah a závažnost speciálně pedagogických vzdělávacích potřeb žáka opravňuje k :

- individuální integrace
- čerpání navýšení finančních prostředků
- asistent pedagoga

Doporučený vzdělávací program:

- RVP ZV

Doporučená opatření:

- rozsah a způsob péče: - kmenová třída
- oblasti, do kterých se problém aktuálně nejvíce promítá – do všech oblastí vzdělávání
- IVP
- respektovat nestandardní projevy chování
- pokračovat v nácviu sociálních dovedností
- vést ho k samostatnosti
- zvážit rozsah, nikoliv obsah učiva
- využívat v maximální míře názorné pomůcky
- zpracovat konkrétní rozvrh jeho pobytu ve škole – kde, kdy, s kým
- jiná opatření – asistent pedagoga

Platnost doporučení: 2014/2015

Kontrola: únor 2015

Pracovník SPC, se kterým může tř. učitel (výchovný poradce) spolupracovat:
[redacted] speciální pedagog

[redacted]
Škorpíková

Základní škola, Mateřská škola, Dětský ústav a
Speciálně pedagogické centrum
Mladá Boleslav, Na Celně 2,
příspěvková organizace

Příloha V. – Použitý dotazník

1. Jsem

- Chlapec
- Dívka

2. Do této třídy chodím

- Od začátku
- Od druhé třídy
- Od třetí třídy
- Od čtvrté třídy

3. Líbí se ti ve třídě? Doplň, proč se ti ve třídě LÍBÍ nebo NELÍBÍ.

- ANO -
- NE -

4. Kdo je tvůj nejlepší kamarád? (napíš maximálně tři, jak jdou v pořadí za sebou)

.....

5. Jsi spokojen/a s novou paní učitelkou? Doplň proč ANO nebo proč NE.

- ANO -
- NE -

6. Pomáhá paní asistentka všem dětem ve třídě?

- Ano
- Ne

7. Komu nejvíce?

8. Víš, co má Tadeáš za handicap? Pokud víš, tak doplň jaký.

- Ano -
- Ne

9. Jak se u Tadeáše jeho handicap projevuje? V čem pozoruješ, že je odlišný?

.....

10. Kamarádíš s Tadeášem?

- Ano
- Ne

11. Myslíš, že Tadeáš dělá pokroky? Jestli ANO, napadá tě jaké?

- Ano -
- Ne

12. Kdo kamarádí s Tadeášem nejvíce? (můžeš napsat až tři děti)

.....

13. Chceš, aby s vámi pokračoval Tadeáš do páté třídy? Doplň proč ANO a proč NE.

- Ano -
- Ne -

14. Napadá tě ještě něco, co bys mi chtěl/a o této třídě či o Tadeášovi říci?