Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

Možnosti a rizika integrace dětí s poruchami autistického spektra

Bakalářská práce

Autor práce: Monika Petříková
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních
Vedoucí práce: PhDr. Neubauerová Lenka

Hradec Králové **2016**

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání bakalářské práce

Autor:	**Monika Petříková**
Studium:	P13829
Studijní program:	B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Výchovná práce ve speciálních zařízeních
Název bakalářské práce:	**Možnosti a rizika integrace dětí s poruchami autistického spektra**
Název bakalářské práce AJ:	Opportunities and risks of the integration of children with autism spectrum disorders

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce na téma "Možnosti a rizika integrace dětí s poruchami autistického spektra" přináší komplexní nahlédnutí možností integrace dětí s poruchou autistického spektra, a to nejen z pohledu dispozic dětí, ale i rodinného a školního prostředí včetně pedagogických pracovníků. Tato práce dále nabízí posouzení rizik, které vyplývají nejen ze specifik poruch autistického spektra, ale i nároků na pedagogické a komunikační dovednosti zúčastněných. Teoretická část obsahuje dělení poruch autistického spektra, etiologii a symptomatologii pervazivních vývojových poruch. Dále jsou probrány proměnné integrace ve školním prostředí typy škol, možnosti podpory a pedagogického vedení. V praktické části jsou použity metody kazuistiky a rozhovoru. Zde je cílem přiblížit úspěšné i neúspěšné faktory integrace z vícero úhlů pohledu.

BARTOŇOVÁ, M.,VÍTKOVÁ, M., Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-140-9 GILLBERG CH., PEETERS T., Autismus zdravotní a výchovné aspekty. Praha: Portál, 1998. 122 s. 978-80-7367-498-4 PIPEKOVÁ J. a kol., Kapitoly ze speciální pedagogiky, Brno: Paido, 1998. 401 s. ISBN 80-85931-65-6. THOROVÁ K., Poruchy autistického spektra, Praha: Portál, 2012. 200 s. 978-80-262-0215-8 VOSMÍK M., BĚLOHLÁVKOVÁ L., Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole, Praha: Portál, 2010. 200 s. 978-80-7367-687-2

Garantující pracoviště:	Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	PhDr. Lenka Neubauerová
Oponent:	PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 27.1.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že tato bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně pod vedením paní doktorky Lenky Neubauerové. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Hradci Králové dne 23.3.2016

……

Monika Petříková

Poděkování

Děkuji všem, kteří mi byli nápomocni při zpracovávání této práce. Zvláště bych pak chtěla poděkovat paní doktorce Lence Neubauerové za odborné vedení, za pomoc a rady při zpracovávání práce. Také děkuji všem rodičům dětí s poruchami autistického spektra, kteří mi věnovali svůj čas k poskytnutí rozhovoru.

ANOTACE

PETŘÍKOVÁ, Monika. *Možnosti a rizika integrace dětí s poruchami autistického spektra*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 80 s. Bakalářská práce.

Tato bakalářská práce přináší zhodnocení možností a rizik integrace dětí s poruchou autistického spektra do běžných mateřských a základních škol. Teoretická část obsahuje v první kapitole popis jednotlivých poruch autistického spektra a triády problémových oblastí. V druhé kapitole pak seznámení s teoretickým rámcem možností integrace dětí a žáků s poruchami autistického spektra. Zde jsou popsány možnosti podpory z hlediska platné legislativy a základní principy vzdělávání těchto dětí. V poslední teoretické kapitole jsou popsány nejčastější rizika integrace, mezi které patří problémové chování a neúspěch. Praktická část pak metodou případových studií mapuje do jaké míry se tyto možnosti a rizika objevují v praxi individuální integrace.

Klíčová slova: integrace, poruchy autistického spektra, Aspergerův syndrom, dětský autismus, mateřská škola, základní škola.

ANNOTATION

Petříková, Monika. *Opportunities and risks of the integration of children with autism spectrum disorders*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2016. 80 pp. Bachelor Degree Thesis.

This thesis gives an assessment of opportunities and the risks of integration of children with autistic spectrum disorders into regular kindergartens and elementary schools. The theoretical part describes in the first chapter the autism spectrum disorders and the triad of problem areas. In the second chapter the author introduces the theoretical framework of integration opportunities of children and pupils with autistic spectrum disorders. Here the author describes the possibilities of personal assistance in terms of current legislation and the basic principles of education of these children. The last theoretical chapter describes the most common integration risks, which include problem behavior and integration failure. The practical part is mapping by use of several case studies to which extend these opportunities and risks are emerging in the real-life individual integration.

Key words: integration, autistic spectrum disorders, Asperger syndrome, infantile autism, kindergarten, elementary school.

OBSAH

OBSAH **7**
ÚVOD **8**
TEORETICKÁ ČÁST **10**
1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA **11**
1.1 RŮZNORODOST PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA (PAS) 11
1.2 TRIÁDA PROBLÉMOVÝCH OBLASTÍ 12
1.2.1 Komunikace 12
1.2.2 Sociální chování 12
1.2.3 Představivost, zájmy, hra 14
1.3 POPIS JEDNOTLIVÝCH PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA 15
1.3.1 Dětský autismus 15
1.3.2 Atypický autismus 16
1.3.3 Aspergerův syndrom 16
1.3.4 Jiná dětská dezintegrační porucha 17
1.3.5 Rettův syndrom 17
1.3.6 Další poruchy autistického spektra 17
1.3.7 Míra adaptibility a přístup ke vzdělání 17
2 MOŽNOSTI INTEGRACE DĚTÍ A ŽÁKŮ S PAS **20**
2.1 KAM A PROČ ŽÁKA INTEGROVAT 20
2.2 MOŽNOSTI PODPORY 22
Podpůrná opatření 22
Individuální vzdělávací plán 22
Asistent pedagoga 23
Osobní asistent 24
Odklad povinné školní docházky 24
2.3 ZÁKLADNÍ PRINCIPY VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S PAS 25
2.3.1 Strukturalizace 25
2.3.2 Vizualizace 26
2.3.3 Individualizace 27
2.3.4 Motivace 27
2.4 PODPORA RODINY 28

2.5 PŘÍNOS INTEGRACE PRO ŽÁKA S PAS ... 28
3 RIZIKA INTEGRACE DĚTÍ A ŽÁKŮ S PAS ... 30
3.1 ODMÍTÁNÍ INTEGRACE ŽÁKA ZE STRANY PEDAGOGŮ ... 30
3.2 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ ŽÁKA ... 30
3.3 NEÚSPĚCH ... 31
3.4 ŠIKANA ... 32
PRAKTICKÁ ČÁST ... 33
1 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A VÝZKUMNÉ OTÁZKY ... 33
1.1 CÍL PRÁCE ... 33
1.2 HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA ... 33
1.3 DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY ... 33
2 ZÍSKÁVÁNÍ DAT ... 34
2.1 METODA SBĚRU DAT ... 34
2.2 ZPŮSOB SBĚRU DAT ... 34
2.3 VÝZKUMNÝ VZOREK ... 35
3 PREZENTACE DAT ZÍSKANÝCH VÝZKUMNÝM ŠETŘENÍM ... 36
3.1 PŘÍPADOVÁ STUDIE Č.1 CYRIL ... 36
3.2 PŘÍPADOVÁ STUDIE Č.2 ADAM ... 44
3.3 PŘÍPADOVÁ STUDIE Č.3 DANIEL ... 54
3.4 PŘÍPADOVÁ STUDIE Č.4 EVŽEN ... 62
4 ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ ... 71
5 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ ... 73
ZÁVĚR ... 75
POUŽITÉ ZDROJE ... 76
PŘÍLOHA A: ROZHOVOR S ADAMEM ... 78

ÚVOD

Integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je často předmětem diskuze nejen mezi pedagogickými pracovníky. Aktuálně se hovoří o inkluzi v českém školství. Pro rodiče dětí s poruchami autistického spektra je integrace do běžné mateřské a následně základní školy důležité a náročné rozhodnutí. Jedná se obvykle o děti s Aspergerovým syndromem, kteří mají spíše mírnější symptomatiku a středně či vysoce funkční adaptabilitu. Mezi adepty na vzdělávání v běžných školách jsou ale i žáci s diagnózou dětský či atypický autismus. Přestože se mohou řadit mezi dobré studenty, s hlubokými znalostmi v oblasti jejich zájmů, deficit v rovině komunikace a sociálních vztahů jim často stojí v cestě k úspěšnému absolvování vzdělání ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Tato práce by měla odpovědět na otázku, jaké možnosti nabízí dnešní vzdělávací systém žákům s poruchami autistického spektra, a jaká jsou naopak rizika jejich umístění do běžných škol. Mojí motivací k tomuto tématu je předchozí práce na pozici asistenta pedagoga v třídě s integrovaným žákem s Aspergerovým syndromem. Ráda bych touto prací přispěla k povědomí o možnostech integrace dětí a žáků s poruchami autistického spektra. Cílem teoretické části je zhodnotit všechny možnosti, které mohou být uplatněné při úspěšné integraci. Zároveň ale přinést upřímné posouzení možných rizik, které mohou vést naopak k neúspěchu. Cílem praktické části je zmapovat tyto možnosti a rizika v kontextu reality na českých základních školách. Pozornost bude zaměřena i na integraci v mateřských školách a její souvislost s dalším studiem. Na čtyřech případových studiích dětí s poruchami autistického spektra budou pak přiblížené otázky adaptace a speciálních edukačních potřeb v rámci mateřských a základních škol.

SLOVNÍK POJMŮ

ADHD	syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou
AS	Aspergerův syndrom
APLA	Asociace pomáhající lidem s autismem
	(dnes Nautis – Národní ústav pro autismus)
IVP	individuální vzdělávací plán
MŠ	mateřská škola
PAS	poruchy autistického spektra
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
SPC	speciálně pedagogická poradna
ZŠ	základní škola

TEORETICKÁ ČÁST

Mezi dětmi i mladými lidmi s poruchami autistického spektra jsem během své praxe potkala řadu zajímavých osobností. Každé dítě bylo jiné, zajímavé a tajemné. Často mě fascinovalo, jaké dovednosti dovedou tyto děti odhalit, pokud se cítí v bezpečí a svět kolem nich je pro ně alespoň na okamžik srozumitelný. Pokud dokážeme vyhovět jejich speciálním edukačním potřebám, tedy srozumitelnosti a předvídatelnosti, dokážou se často velmi dobře soustředit a rozvíjet své dovednosti. Zvláště v raném věku je důležité na nic nečekat a nabídnout těmto dětem specifickou podporu, aby se jejich potenciál mohl komplexně rozvíjet, a ony nestagnovaly uvíznuté ve svých stereotypních činnostech. Dáme-li jim možnost být součástí našeho světa, tak aby mu porozuměly, vrátí nám to účastí a plnější přítomností.

Teoretická část přináší přehled základních problémových oblastí, jejichž porozumění je základním předpokladem, který zvyšuje možnost těchto dětí na úspěšnou integraci v kolektivu vrstevníků. Je potřeba aby lidé, kteří pracují s těmito dětmi, opravdu porozuměli faktu, že všechny děti s poruchou autistického spektra mají deficit v oblasti komunikace, sociálních vztahů a představivosti. Dokonce i žák mluvící s perfektní výslovností o teorii relativity si nedokáže ošetřit své pohodlí a říct spolužákovi, že mu něco není příjemné. Že možná nerozumí tomu, proč nemůže mluvit celou přestávku jen o svém oblíbeném tématu a tak si neumí najít kamaráda. A přestože je perfektní v matematice, nedokáže si představit kam „zmizela“ paní asistentka, když byla ještě před chvílí na chodbě. Dále je zde nezbytné porozumění rozdílné typologii dětí s PAS. Dítě s poruchou autistického spektra není jen to, které nenavazuje oční kontakt a společnost druhých nevyhledává. Může to být naopak velmi aktivní jedinec, který touží po společnosti druhých lidí, nicméně způsob, jakým interakci navazuje, je nepřiměřený až nevhodný.

1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Pervazivní vývojové poruchy neboli poruchy autistického spektra mají svůj počátek v raném dětství a jsou charakterizovány kvalitativní poruchou sociální interakce, komunikace, hry a sklonem k stereotypnímu a ritualistickému chování. Většinou odborníků je dnes přijímán předpoklad v širším smyslu biologické etiologie autismu – za příčinu vzniku této vývojové poruchy je považována souhra faktorů organických, neboli vnějších vlivů a faktorů genetických. Jedná se tedy o vývojové poruchy, u nichž je primárně narušen vývoj sociálních vztahů a dovedností do takové míry, že důsledky takového sociálního deficitu jsou „všepronikající“ (pervazivní), čímž trvale a závažně narušují veškeré adaptivní fungování dítěte s tímto postižením (Říčan, Krejčířová, 2006).

1.1 Různorodost poruch autistického spektra (PAS)

Setkání s dítětem školního věku s nízko funkčním dětským autismem a s dítětem stejného věku s vysoce funkčním Aspergerovým syndromem může být zkušenost naprosto odlišná. Manifestace projevů je velmi různorodá, přestože obě děti sdílí stejnou diagnózu pervazivní vývojové poruchy. Aspergerův syndrom, dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom a dezintegrační porucha jsou vrozené poruchy mozkových funkcí způsobující markantní obtíže v mentálním vývoji dítěte. Tento deficit neumožňuje dítěti do plné míry porozumět tomu, co vidí, slyší či v běžném životě prožívá. Nicméně frekvence symptomů a tíže poruchy se u každého jedince velmi liší (Thorová, 2006). Úroveň dovedností je různorodá a vzhledem k nerovnoměrnému vývojovému profilu často i nevyvážená. V rámci poruch autistického spektra se setkáváme s dětmi na různé úrovni řečových schopností; s dětmi mluvícími (často dokážou mluvit velmi květnatě o svém oblíbeném tématu), dětmi mluvícími přímou či opožděnou echolálií (opakují slyšená slova, úryvky z pohádek a televizních reklam), velmi často také s dětmi, které nemluví vůbec, nebo říkají slova bez zřejmého kontextu. (Straussová, Knotková, 2011). Velké rozdíly jsou i v úrovni intelektových schopností, a to v celém spektru od dětí s mentální retardací až po děti nadprůměrně nadané. Také stupeň zájmu o sociální kontakt se pohybuje od dětí, které navazují kontakt s kýmkoli na potkání, jsou velmi mazlivé, až po děti, které jsou zcela pasivní nebo nesnáší fyzický kontakt (Thorová, 2006).

1.2 Triáda problémových oblastí

„U poruch autistického spektra se musí vyskytovat vždy kombinace projevů, stěžejní pro diagnózu je diagnostická triáda. Přítomnost či nepřítomnost dílčích symptomů není pro diagnózu stěžejní.“ (Thorová, 2008)

1.2.1 Komunikace

Děti s poruchou autistického spektra mají kvalitativní i kvantitativní postižení řeči. Rozvoj řeči je tedy nejen zpožděný, ale vyvíjí se odlišným způsobem než u zdravých dětí. U některých dětí se řeč nevyvine, aniž by se děti snažily kompenzovat tento nedostatek nějakým alternativním způsobem komunikace, jako jsou gesta nebo mimika. Ti, u kterých se řeč rozvine, ji obvykle nepoužívají běžným konverzačním způsobem (Richman,2008). Deficit v oblasti komunikace se u dětí s PAS projevuje na úrovni receptivní (porozumění) i expresivní (vyjadřování), verbální i neverbální. Nejméně mají řeč narušenou lidé s Aspergerovým syndromem, pasivní slovní zásoba bývá bohatá, někteří často a rádi mluví o svých oblíbených tématech. Přesto se ale objevují výrazné potíže v sociálním a praktickém využívání komunikace (Thorová, 2006).

1.2.2 Sociální chování

Většina dětí přirozeně vyhledává kontakt s okolím, upozorňuje na sebe a navazuje spontánně vztahy s vrstevníky i dospělými. Jedná se o lidskou potřebu, která jedince doprovází celý život. Právě proto je menší zájem o sociální kontakt, případně jeho kolísavá kvalita, u dětí s PAS tolik výrazná (Čadilová, Žampachová, 2013). Takové dítě totiž špatně vnímá a čte sociální signály v jejich souvislostech. Činí mu potíže rozpoznat významy různých výrazů obličeje, zabarvení a intonaci hlasu a další signály, které by mu pomohly rozeznat z kontextu situace záměry druhých lidí s nimiž je v kontaktu. Můžeme to nazvat sociální dyslexií (Straussová, Knotková, 2011). Často je tento deficit evidentní i podle výrazně narušené schopnosti přiměřeně užívat neverbální chování v sociálních situacích. Můžeme si všimnout nezvyklého postoje těla, gest, mimiky, neobvyklého či chybějícího očního kontaktu. Další podstatnou oblastí, která se asi nejvíce odráží ve školním kolektivu, je snížená či žádná dovednost navazovat vztahy s vrstevníky (Čadilová, Žampachová, 2013).

Může se stát, že se stále ještě setkáme s klišé, které vychází z předpokladu, že typické dítě s poruchou autistického spektra je pouze to, které nemá zájem o žádný sociální kontakt, působí odtažitě, osaměle, vyhýbá se očnímu kontaktu a odmítá fyzický kontakt. Tento názor se snažila vyvrátit již Lorna Wingová v sedmdesátých letech, když popsala tři typy sociální interakce u lidí s poruchou autistického spektra. Později přidala ještě typ čtvrtý (formální). Kateřina Thorová ve své knize zmiňuje ještě pátou kategorii: **typ smíšený – zvláštní**. Vychází ze zkušenosti, že se jednotlivé typy chování prolínají.Takové dítě je schopné navázání kontaktu v závislosti na osobě člověka a jiných okolnostech. Například se chová odtažitě v kolektivu nebo s cizím člověkem. Naopak v situaci, kterou dobře zná, nebo se týká oblasti jeho zájmu, navazuje aktivní kontakt. Je obvyklé, že hodně dětí má mnohem kvalitnější sociální interakci se svými rodiči (Thorová, 2006).

Typologie dětí s PAS dle sociálního chování:

Osamělý typ:

- O sociální kontakty s vrstevníky nestojí;
- Preferují činnosti o samotě;
- Potřebují výraznou motivační podporu při aktivaci k činnosti;
- Nejsou schopny se ve většině případů i s výraznou podporou zapojit do společných aktivit;

Pasivní typ:

- Kontakty s vrstevníky a s dospělými občas krátkodobě navazují, avšak nerozvíjí je;
- Ke kontaktu s druhou osobou musí být silně motivovány;
- Aktivně se neúčastní společných aktivit;
- Zapojit se do kolektivu je pro ně velký problém, s výraznou podporou to krátkodobě zvládnou;
- Pokud jsou vyzvány k interakci a rozumí, co se od nich očekává, jsou schopny ji krátkodobě udržet;

Aktivní typ/ aktivní – zvláštní:

- Nepřiměřeně nebo nevhodně navazují kontakt s vrstevníky a dospělými, způsob těchto kontaktů je často obtížně akceptovatelný;
- Jejich chování je pro kolektiv obtížně zvládnutelné, rušivé (vykřikují, fyzicky napadají, ruší různými zvuky a svým pohybem ostatní při práci atd.);
- Kolektiv vrstevníků je vyčleňuje a odmítá;

Formální typ/ formální, afektovaný:

- Sociálním kontaktem se do kolektivu obtížně začleňují;
- Chování se více podobá dospělým než vrstevníkům, proto lépe navazují kontakt s dospělými;
- Vrstevnická skupina může takové chování vnímat jako nadřazenost, poučující a neodpovídající požadavkům dětského kolektivu(Čadilová, Žampachová, 2013).

Nelze jednoduše určit, který typ žáka má obecně větší možnost úspěšné integrace, která obohatí jeho i okolí a který je naopak rizikový. Mozaika z které se skládá obraz úspěšné integrace, která je přínosem pro všechny zúčastněné, má vícero dílů. Praxe však ukazuje, že tak jak jsou rozdílní žáci, jsou rozdílní i asistenti. Žák pasivní či osamělý může shledat temperamentního asistenta jako nesrozumitelného a matoucího. Naopak žák aktivní či formální může být pro asistenta s plachou povahou poměrně náročný. Proto je vhodné, pokud se žák s asistentem seznámí již před zahájením školní docházky, aby se případně vyloučil brzký nesoulad.

1.2.3 Představivost, zájmy, hra

Narušená schopnost představivosti má na mentální vývoj dítěte negativní vliv v několika směrech. Následkem narušené schopnosti imaginace a symbolického myšlení se u dítěte nerozvíjí hra, jeden ze základních prvků učení a potažmo celého vývoje. To způsobuje, že dítě preferuje činnosti a aktivity, které jsou typické pro podstatně mladší děti, vyhledává předvídatelnost v činnostech a ulpívá tak na jednoduchých stereotypních činnostech. Způsob hry a trávení volného času je nápadně odlišné od vrstevníků. Na celkovém vývoji hry a její kvality se podílí schopnost již zmíněné představivosti, motoriky, dále úroveň myšlení a sociálních dovedností (nápodoba, sdílení pozornosti). Kvali-

ta hry, pestrost, spontánnost i radost ze sociální interakce významným podílem určuje úroveň celkové adaptibility dítěte, tedy i jeho schopnost zapojit se do kolektivu vrstevníků (Thorová, 2006).

Z výše uvedeného vyplývá, že již v raném věku je důležité učit si děti s PAS hrát. Pracujeme tak i na jejich problémech ve vztazích s vrstevníky. Hra jim umožňuje osvojit si různé aspekty správné interakce s dětmi stejného věku. Pokud se naučí zapojit se do hry ostatních, pak je velmi pravděpodobné, že ubude nevhodného chování a sebestimulačních aktivit ve chvílích společného setkání s dalšími dětmi (Richman, 2008).

1.3 Popis jednotlivých poruch autistického spektra

Nejprve si uvedeme výčet poruch autistického spektra podle platného manuálu MKN-10, který se používá v České republice. Diagnózy, které se vyskytují v našich podmínkách nejčastěji, si níže specifikujeme.

F84	Pervazivní vývojové poruchy
.0	Dětský autismus
.1	Atypický autismus
.2	Rettův syndrom
.3	Jiná dětská dezintegrační porucha
.4	Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby
.5	Aspergerův syndrom
.8	Jiné pervazivní vývojové poruchy
.9	Pervazivní vývojová porucha NS

(MKN-10, www.uzis.cz, online)

1.3.1 Dětský autismus

Dětský autismus je jedna ze základních poruch autistického spektra, nicméně i u ní pozorujeme širokou škálu závažnosti postižení. Stupeň závažnosti poruchy se pohy-

buje od mírné formy, která je projevem malého množství mírných symptomů, až po těžkou formu, kde pozorujeme velké množství závažných symptomů. U této diagnózy se musí problémy projevovat v každé části diagnostické triády. Pozorujeme tedy vždy poruchy v oblasti komunikace, sociální interakce a představivosti. Tito lidé mají často přidružené i další dysfunkce, které se projevují odlišným, abnormálním až bizardním chováním. Symptomy jsou často velmi variabilní, což se odráží i ve specifických potřebách jedinců (Thorová, 2006).

1.3.2 Atypický autismus

Atypický autismus se liší od dětského autismu buď pozdější dobou vzniku, tedy až po 3.roku života, nebo tím, že není naplněno jedno ze tří základních kritérií dětského autismu v plné míře. Může se jednat o děti s těžkými stupni mentální retardace u kterých se specifické kvalitativní dysfunkce nemohou projevit s ohledem na celkovou nízkou úroveň. Podle jiných autorů se naopak jedná o děti s dobrou inteligencí, ale s ne plně vyjádřeným obrazem („autistické rysy“), kdy sociální a komunikační problémy nejsou tak hlubokého rázu jako u dětí s dětským autismem a nenacházíme zde typické omezení zájmů a stereotypní chování (Říčan, Krejčířová, 2006).

1.3.3 Aspergerův syndrom

Mezi diagnostickými kritérii je u Aspergerova syndromu podmínkou aby nebyl těžce opožděn raný vývoj řeči, později bývá řeč artikulačně dokonalá, kvalitativní abnormality typu echolálie chybí nebo nejsou výrazné. Nicméně jsou zde časté odchylky intonace, hlasitosti, řeč bývá repetetivní a pedantická, včetně poruchy neverbální komunikace. Poruchy pragmatické znemožňují dítěti zapojit se přirozeným způsobem do rozhovorů a udržet jeho linii. Ve starším věku dítě často hovoří v dlouhých monolozích o svém vlastním zájmu, nebere ohled na zájmy a reakce posluchače. Což dále souvisí s poruchou sociální interakce, kde také chybí reciprocita, nezájem o pocity druhých a především neschopnost přizpůsobit své chování sociálnímu kontextu. Inteligence je v normě, zájmy neobvykle intenzivní a úzké (Říčan, Krejčířová, 2006).

1.3.4 Jiná dětská dezintegrační porucha

U této poruchy dochází k rozvoji autistického syndromu náhle či pozvolně, a to po uplynutí 2 až 4 let normálního nebo téměř normálního raného vývoje. V době počátku vzniku prokazatelně zanikají některé dříve získané dovednosti, obvykle se objevují závažné emoční poruchy, silná úzkost, neklid a dráždivost.Současně se zhoršuje řeč a celková komunikace. Po období regresu vývoj pozvolna pokračuje a bývá podobný jako u dětí s dětským autismem, jen prognóza bývá poněkud horší a to především z důvodu časté přidružené mentální retardace středního až těžkého stupně (Říčan, Krejčířová, 2006).

1.3.5 Rettův syndrom

Tento syndrom je geneticky podmíněnou neurovývojovou poruchou a postihuje výlučně dívky. V dětství má řadu projevů shodných s dětským autismem, později je však klinický obraz i další vývoj odlišný. Výrazná je porucha řeči, nicméně sociální zájem se brzy obnovuje a především můžeme pozorovat ztrátu schopnosti funkčního užití rukou, jelikož vykonávají neúčelné stereotypní „mycí pohyby“ (Říčan, Krejčířová, 2006).

1.3.6 Další poruchy autistického spektra

Mezi další pervazivní vývojové poruchy řadíme: Hyperaktivní poruchu sdruženou s mentální retardací a stereotypními pohyby; Jiné pervazivní vývojové poruchy; Pervazivní vývojovou poruchu nespecifickou.

1.3.7 Míra adaptibility a přístup ke vzdělání

Míra adaptibility je jedna z položek udávaných v rámci diagnózy poruch autistického spektra. Pomáhá nám blíže definovat do jaké míry je jedinec s PAS schopný adaptace na prostředí, do jaké míry můžeme očekávat problémové chování, lpění na rituálech, nepřiměřenou emoční reaktivitu, nízkou frustrační toleranci nebo například silný negativismus, nebo naopak v jaké míře můžeme očekávat schopnost spolupráce, schopnost věnovat se jiným činnostem než svým zájmům, uvědomovat si odlišnosti, snahu na sobě pracovat nebo se učit sociálním dovednostem (Thorová, 2007).

Míra adaptibility se udává v následujících termínech: nízko funkční, středně funkční a vysoce funkční. Pro výběr školy v případě individuální integrace se jedná o důležitý ukazatel, který nám udává pravděpodobnost úspěšné adaptace dítěte ve školním prostředí (Thorová, 2007).

Míra adaptibility u osob s AS	
Nízko funkční AS	*„Výrazné problémové chování, obtížná výchovná usměrnitelnost, vyžadování rituálů od ostatních, nutnost dodržování rituálů doprovázená zřetelnou úzkostí nebo nepřiměřenými, obtížně zvladatelnými afektivními stavy, výrazné a obtížně odklonitelné opakující se chování, stigmatizující frekventované užívání pohybových stereotypií, nepřiměřená emoční reaktivita, destruktivní chování, nízká frustrační tolerance, silný negativismus.* *Sociální a komunikační chování – nutkavé navazování kontaktu bez ohledu na druhé osoby, agresivita, zarputilá arogance či odmítání spolupráce, sociální izolovanost, provokativní chování, neustálá snaha testovat hranice, odmítání kontaktu s druhými lidmi, emoční chlad a odstup.“*
Středně funkční AS	*„Objevovat se mohou stejné obtíže jako u nízko funkčního AS, ale ne v takové frekvenci a pronikavosti. Zejména v určitých oblastech života je zapotřebí vyšší míra asistence.“*
Vysoce funkční AS	*„Sociální naivita a nezralost spíše než sociální slepota, v reaktivitě převažuje klid a pasivita, schopnost spolupráce, přiměřená nebo pouze mírně odlišná emoční reaktivita, chybí výrazné problémové chování, průměrné a nadprůměrné intelektové schopnosti, vyhraněné zájmy jsou přerušitelné,*

	mnohdy je lze využívat ve vzdělávacím procesu nebo pracovním zařazení, ochota věnovat se i jiným činnostem, zachované projevy sociálně-emoční vzájemnosti, uvědomování si odlišnosti, snaha na sobě pracovat a učit se sociálním dovednostem. *Fungování je relativně samostatné, děti potřebují jen vyšší míru kontroly a nadstandardní vysvětlování. Dobře reagují na nácviky sociálních dovedností, snaží se imitací a rozumovou analýzou dorovnávat handicap v sociálním myšlení. V dospělém věku fungují relativně samostatně, bývají považováni za nepraktické a sociálně nepříliš zdatné jedince.“*

(Thorová, 2007, str.19)

2 MOŽNOSTI INTEGRACE DĚTÍ A ŽÁKŮ S PAS

Integrace může být individuální, pak jí rozumíme vzdělávání žáka v běžné škole nebo ve škole speciální určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.Dále se může jednat o integraci skupinovou, kterou se rozumí vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným zdravotním postižením (vyhláška č.73/2005 Sb.) Na následujících řádcích se budeme věnovat individuální integraci žáků s PAS (dále jen „integraci“).

Značná část tuzemské literatury zaměřená na vzdělávání žáků s PAS v běžných školách se věnuje Aspergerově syndromu, neboť tato diagnóza se může pojit s vyšším intelektem. U ostatních poruch autistického spektra bývá přidružená mentální retardace a těžší symptomatika. Nicméně s nadprůměrným intelektem se můžeme setkat i v případě tzv. vysoce funkčního autismu. Tato diagnóza má s Aspergerovým syndromem více společného než rozdílného (Bělohlávková, Vosmik, 2010). Z tohoto důvodu budou v této práci citovány i zdroje zaměřující se na integraci žáků s AS, přestože se bude jednat o úryvky směřující ke všem žákům s PAS integrovaných v běžných ZŠ.

2.1 Kam a proč žáka integrovat

Mateřská škola bývá prvním místem kdy dítě vstupuje do většího kolektivu vrstevníků. Děti s PAS bývají diagnostikovány před nástupem do předškolního zařízení i v období po nástupu do MŠ. Pasivní typy dětí, které jsou v MŠ klidné a program výrazně nenarušují, jsou nezřídka diagnostikovány až s nástupem do základní školy (Čadilová, Žampachová, 2007). Integrace bývá tedy zprvu i neplánovaná a opatření zavedeny dodatečně, a to včetně vytvoření pracovní pozice pro asistenta pedagoga. Nyní se ale zaměříme na volbu integrace v případě, že dítě již má diagnózu z oblasti PAS a rodiče se ve spolupráci s PPP rozhodují jaké zařízení bude pro jejich dítě nejvhodnější. Tato volba může probíhat před umístěním do první MŠ, nebo po pobytu ve specializované třídě pro děti s autismem při MŠ, respektive MŠ speciální. Jak ukazuje praxe, pokud je dítě s AS zařazeno do specializované třídy, tak si vytvoří pracovní chování, zvládne sebeobslužné dovednosti, začne se učit přiměřenému vztahu k vrstevníkům i dospělým, postupně si osvojuje přiměřenou sociální komunikaci a vybuduje si vztah k funkčnímu

motivačnímu systému. Takový pobyt by měl dítě připravit na vstup do běžného kolektivu vrstevníků, ať již do běžné třídy MŠ nebo na nástup do ZŠ (Čadilová, Žampachová, 2007). Podle zkušenosti autorky je takový postup výhodný i pro děti s autismem. Jak se totiž ukazuje, některé děti s PAS mají poměrně dobrou schopnost nápodoby a při osvojení základních dovedností mohou z kolektivu běžných vrstevníků také profitovat.

Ne vždy je ovšem specializovaná třída k dispozici, pak na základě Vyhlášky č.73/2005 Sb. může být dítě s PAS vedeno ve třídě jako integrované, a to hned od začátku docházky do MŠ. Dítě s PAS může být zařazeno do běžné třídy MŠ na základě dohody se zákonnými zástupci za těchto okolností:

- V dosahu bydliště není specializovaná třída pro děti s autismem.
- Dítě je natolik komunikačně, sociálně a kognitivně zdatné, že se dá předpokládat dobrá prosperita dítěte v běžném kolektivu za určitých podmínek.
- Už dříve bylo zařazeno do třídy pro děti s autismem, je na pobyt v kolektivu připravené a dá se předpokládat, že zařazení do běžné třídy bude efektivnější a poslouží jako příprava k nástupu do běžné třídy ZŠ.

(Čadilová, Žampachová, 2007)

Ve chvíli kdy je žák integrovaný, ať už v rámci běžné MŠ, nebo speciální MŠ, vzniká mu právo na podpůrná opatření. V praxi se jedná nejčastěji o denní režim, komunikační knihu, v ideálním případě také vhodné pomůcky a hračky a v neposlední řadě samozřejmě asistenta pedagoga.Na adaptaci a docházku do MŠ by měla v ideálním případě navázat integrace v běžné ZŠ, eventuálně praktické ZŠ nebo speciální ZŠ.

Základní škola je pak místem kam přichází žák s již osvojenými návyky v oblasti sebeobsluhy, pracovního chování, s vytvořeným systémem komunikace (v případě, že si dosud neosvojil funkční řeč) a porozuměním motivačnímu systému (rozumí příčině a následku). Takové dovednosti jsou zásadní pro jeho rozvoj školních dovedností a pokud si školní asistent pedagoga osvojí, jak s nimi pracovat, výrazně zvyšují možnost žáka na úspěch v rámci ZŠ. Další předpoklady pro úspěšnou integraci leží na straně pedagogických pracovníků, mezi ty nezbytné patří:

- respektování jinakosti studenta;
- podrobná obeznámenost s možnými příznaky AS;

- znalost přístupů, jejich zkoušení a obměny tak, aby co nejlépe vyhovovaly studentovi i škole;
- aktivní přístup učitelů v hledání nových metod (Bělohlávková, Vosmik, 2010).

Výše uvedené body jsou výzvou pro všechny pedagogické pracovníky, kteří pracují s žáky s AS, nicméně je lze opět vztáhnout na práci se všemi děti s PAS. Záleží na nás, jestli je budeme vnímat jako výzvu nebo přítěž.

2.2 Možnosti podpory

Podpůrná opatření

Žáci s poruchou autistického spektra mají z hlediska školského zákona, stejně jako ostatní žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami, nárok na vzdělávání, jehož *„obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem“* (Hájková, 2010, s.17). Jedná se o následná podpůrná opatření, na která mají děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami právo, a to v souladu s vyhláškou č.73/2005 Sb., nejen při individuální integraci:

- Speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání
- Kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky
- Speciální pomůcky a didaktické materiály
- Zařazení předmětů speciálně pedagogické péče
- Poskytování pedagogicko-psychologických služeb
- Zajištění služeb asistenta pedagoga
- Snížení počtu žáků ve třídě, oddělení či studijní skupině
- Jiné úpravy vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka

(vyhláška č. 73/2005 Sb.)

Individuální vzdělávací plán

Jednou ze základních úprav vzdělávání pro žáky s poruchou autistického spektra je individuální vzdělávací plán (dále jen IVP), který slouží k přizpůsobení obsahu i

formy výuky možnostem žáka. IVP může, na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení, povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami ředitel školy, a to na žádost jeho zákonného zástupce. Zletilý žák se speciálními vzdělávacími potřebami pak může podat žádost o IVP sám (školský zákon, § 18).

IVP vypracovává třídní učitel integrovaného žáka na podkladě speciálního pedagogického vyšetření a závěrů z psychologického vyšetření. IVP by se měl v pravidelných intervalech aktualizovat a reagovat tak na vývoj žáka, jeho měnící se vzdělávací, fyzické i psychické potřeby. Dílčí oblasti IVP se zaměřují na oblasti ve kterých má dítě problémy a kde potřebuje individuální přístup. U dětí s poruchami autistického spektra se v IVP zaměřujeme na oblast sociálních a komunikačních dovedností, rozsah učiva a tempo výuky v jednotlivých předmětech. IVP stanoví systém speciální pedagogické podpory jako je míra struktury, užití procesuálních schémat a komunikačních kartiček, motivační systém apod. IVP je zároveň dokument ve kterém co nejkonkrétněji definujeme kompetence asistenta pedagoga (Thorová,2008B).

Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je vždy zaměstnanec školy, jeho profese patří do rezortu ministerstva školství. Náplň jeho práce je obecně definována ve vyhlášce MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů a to následujícím způsobem: *„Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.“*(vyhláška MŠMT, č. 73/2005 Sb., § 7)

Skrze podporu asistenta pedagoga je nejčastěji realizována individuální integrace žáků s PAS ve školách běžného typu. Stále častější je i v mateřských školách. Jak je z názvu patrné, náplní práce není osobní asistence jednomu žákovi, nýbrž pedagogovi, který vede vyučovací hodinu. Ten může požádat asistenta o podporu integrovaného žáka, stejně tak jako o práci s kolektivem po dobu, kdy se věnuje integrovanému žákovi. Dobrá spolupráce učitele a asistenta je velmi důležitá pro hladký průběh vyučování a úspěšné vzdělávání všech žáků ve třídě.

Osobní asistent

Osobní asistent je součástí sociálních služeb a rodiče žáka si jej mohou hradit z příspěvků na péči. Náplň jeho práce je tedy definována v Zákoně o sociálních službách, a to následujícím způsobem: *„Osobní asistence je terénní služba poskytovaná osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení, jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby. Služba se poskytuje bez časového omezení, v přirozeném sociálním prostředí osob a při činnostech, které osoba potřebuje. Služba obsahuje zejména tyto základní činnosti: pomoc při zvládání běžných úkonů péče o vlastní osobu, pomoc při osobní hygieně, pomoc při zajištění stravy, pomoc při zajištění chodu domácnosti, výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, zprostředkování kontaktu se společenským prostředím, pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.“* (zákon o sociálních službách, § 39)

Pokud je dítěti například určena diagnóza v polovině školního roku, mohou rodiče dobu do přidělení asistenta pedagoga překlenout s pomocí osobního asistenta. Tuto službu si hradí z vlastních zdrojů, k jejímu financování slouží příspěvek na péči.

Odklad povinné školní docházky

Ze školského zákona vyplývá, že pokud není dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé, může zákonný zástupce dítěte písemně požádat o odklad školní docházky o jeden školní rok. Pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře, může ředitel školy schválit toto odložení povinné školní docházky. Dítě musí zahájit povinnou školní docházku nejpozději ve školním roce, kdy dovrší osmý rok věku (školský zákon, § 37).

Rodiče dětí s PAS někdy využívají také možnost dodatečného odkladu, na který vzniká nárok, pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky. V tomto případě může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok (školský zákon, § 37).

V obou výše uvedených případech doporučí ředitel zároveň zákonnému zástupci dítěte vzdělávání dítěte v přípravné třídě základní školy nebo v posledním ročníku mateřské školy, pokud lze předpokládat, že toto vzdělávání vyrovná vývoj dítěte (školský zákon, § 37). Přípravné třídy základní školy jsou primárně určené pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, které jsou sociálně znevýhodněné a u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj (školský zákon, § 47). Nicméně se ukazuje, že jsou v některých případech velmi vhodným mezistupněm pro děti s PAS, jelikož jim umožňují přivyknout školnímu prostředí i způsobu výuky.

2.3 Základní principy vzdělávání dětí s PAS

U všech dětí s poruchou autistického spektra bychom měli ve vzdělávání respektovat následující metody, a to bez ohledu na jejich vyjadřovací schopnosti. Je tomu tak proto, že u dítěte s PAS, na rozdíl od jeho vrstevníků, je úroveň porozumění vždy slabší než úroveň aktivní řeči. Protože porozumění řeči je oblastí, ve které každé dítě s poruchou autistického spektra selhává. U dětí nemluvících je používání vhodného typu komunikace, strukturalizace programu a vizualizace pokynů již poměrně běžné. Nicméně i žáci s PAS, kteří mluví, potřebují tento typ podpory. Přehnané očekávání v oblasti porozumění řeči ze strany dítěte může být častou příčinou problémového chování (Straussová, Knotková, 2011).

Při vzdělávání žáků s PAS je v České republice nejrozšířenější metoda Strukturovaného učení, jejíž základní principy jsou dnes dobře dostupné k osvojení:

a) Strukturalizace
b) Vizualizace
c) Individuální přístup
d) Motivace

2.3.1 Strukturalizace

Strukturalizace pomáhá dítěti v orientaci časové, prostorové a umožňuje předvídatelnost věcích příštích. Jinými slovy tento systém (struktura) odpovídá na otázky: „Kdy, kde, co, jak a jak dlouho?“, pomocí viditelného a jasného uspořádání prostoru,

času a aktivit. Ne každému žákovi stačí struktura přirozená, vycházející z programu mateřské školy či rozvrhu základní školy, většině žáků vyhovuje vizuální pořádek, v kterém se dá orientovat pouhým vhledem. Mezi základní strukturu prostředí patří trvalé místo v lavici, z časové struktury můžeme jmenovat například předvídatelnost jednotlivých činností v rámci dne (denní režim), hodiny (seznámení s počtem úloh), nebo mimořádných událostí v rozvrhu – školní akce, focení, suplování. Žáci s PAS mívají potíže s pružností myšlení, pokud nevědí dopředu, co bude následovat, mohou se cítit dezorientování, nedokážou se soustředit a následně jsou rychle unavitelní. V neposlední řadě jsou důležité vedle rozvrhů i denní programy a samostatnost v zapisování úkolů. Žáci se tak učí samostatnosti a nejsou závislí na stále kontrole od druhé osoby (Čadilová, Žampachová, 2006).

2.3.2 Vizualizace

Vizualizace je pro svou názornost jedním z hlavních principů strukturovaného učení již od mateřské školy. Výše zmíněné denní režimy, rozvrhy i denní programy jsou praktickým využitím jak principu individualizace, tak i vizualizace a strukturalizace. Žák s PAS potřebuje nejen vědět, že po určité činnosti následuje jiná konkrétní činnost, ale obvykle potřebuje současně přesně vědět jak dlouho bude činnost trvat (Čadilová, Žampachová, 2006). Přechodu mezi činnostmi se dítě učí pomocí strukturovaného programu ideálně již v mateřské škole, je to jedna ze základních dovedností pro zvládnutí školního vzdělávání. K tomu mu pomáhá vizualizace času, ke které slouží v nižším věku minutka, stopky, papírový model ciferníku a později samozřejmě hodiny (Čadilová, Žampachová, 2006). Vizualizaci lze využívat i při nácviku sociálních dovedností, kdy spolu s dítětem pracujeme s nákresem dějových schémat na kterých jsou znázorněny sociální situace, které dítě zažívá. S vizuální podporou si dítě může lépe uvědomit varianty řešení a lépe si osvojit reakce v běžných sociálních situacích. Dalším příkladem, jak využít vizualizaci ve prospěch dítěte, je práce s „emočním barometrem“. Dobře poslouží obrázek teploměru nebo jiné stupnice, na které jsou znázorněny jednotlivé stupně psychického napětí. Pomůcku vždy vyrábíme společně s dítětem abychom se ujistili, že použité vizuální pomůcce rozumí. Dítě, která má problém s pojmenováním emocí je tak může ukázat na obrázku. Asistent pedagoga tak může včas předejít například nečekanému výbuchu vzteku.

2.3.3 Individualizace

Individualizace zachází v praxi mnohem dál, než jen pouhý individuální přístup, kterým se myslí poznání konkrétního jedince, individuální řešení jeho problémů, práce s tímto jedincem v individuálním vztahu (Čadilová, Žampachová, 2008). Přestože pro některé děti s autismem je i „pouhé“ pochopení a individuální přístup ze strany pedagoga to, co jim umožní docházku do školského zařízení absolvovat, individualizací myslíme hlubší intervenci.

Individualizace jako jeden z principů strukturovaného učení s sebou nese individuální volbu metod a postupů, ale také individuálně volené úlohy, individuálně upravené prostředí a individuální formy vizualizačních pobídek, komunikace a motivace.Uplatňování principu individualizace by nemělo být při nastavení intervence podceňováno. Zvláště u menších dětí v MŠ někdy může hrát roli při úspěchu intervence umístění pracovního stolu, velikost reálných předmětů a předmětů na fotografiích, oblíbený hrneček při nácviku pití a v neposlední řadě využití zájmu dítěte ve prospěch motivace (Čadilová, Žampachová, 2008).

2.3.4 Motivace

Motivace má při práci s dětmi s PAS klíčovou roli. Obvykle je to, někdy jediný, způsob ovlivňování pozitivního chování u konkrétního dítěte. Pokud najdeme motivační stimuly (odměny) a vytvoříme motivační systém, pak dokážeme často předcházet problémům v chování a motivací ovlivnit konkrétní chování, které je v dané situaci sociálně i komunikačně přiměřené. U řady dětí vede systematické poskytování odměn za žádoucí chování k jeho trvalému zlepšení. Odměnou (zpevňujícím podnětem) zde rozumíme jakoukoli událost, která následuje po určitém chování a zvyšuje pravděpodobnost možného výskytu tohoto chování i v budoucnu. Odměna může být materiální (sladkost, obrázek, pozvání do cukrárny), činnostní (vykonávání oblíbené činnosti, např. hra s oblíbenou hračkou, hra na počítači), nejvyšší formou je pak sociální odměna (verbální pochvala, ocenění za odvedenou práci) (Čadilová, Žampachová, 2008). U menších dětí v MŠ volíme odměnu ihned po splnění požadovaného úkolu, později zavádíme žetonové systémy. Při použití druhé varianty žák sbírá body/žetony za splnění určitých úkolů, za žádoucí chování, a odměna následuje při nastřádání určitého počtu bodů/žetonů.

2.4 Podpora rodiny

Podpora rodiny je nedílnou součástí úspěšné integrace žáka, zvláště jedná-li se o běžnou třídu ve škole hlavního vzdělávacího proudu, kde jsou často samotné studijní nároky vysoké i pro běžné děti. Především jedná-li se o děti s poruchami učení, nebo žáky studující na druhém stupni ZŠ. Oba zmíněné faktory samozřejmě zvyšují zátěž také u dětí s PAS. Domácí příprava s dopomocí rodičů je pak prakticky nevyhnutelná. Tuto úlohu může samozřejmě plnit i jiný člen rodiny, například ochotná babička, nebo osobní asistent. Podpora rodiny je ale potřeba i jako stabilní a milující jistota, pevný bod. V neposlední řadě jsou to často jediní lidé s kterými může dítě s PAS trávit smysluplně svůj volný čas, zvláště o víkendech a prázdninách.

V ideálním případě jsou rodiče vyrovnaní s diagnózou dítěte a realistickým náhledem. Tito rodiče si udržují přiměřeně optimistický pohled do budoucnosti, zaměřují se na řešení problémů než aby se stávali součástí problému. Přijali fakt, že jejich dítě je a bude jiné, že bude mít v životě určité problémy. Přestože vědí, že oni nebo někdo jiný bude muset dítěti celý život pomáhat, tak věří tomu, že i přes znevýhodnění může jejich dítě žít kvalitním a spokojeným životem (Pešek, 2014).

2.5 Přínos integrace pro žáka s PAS

Hlavní důvod k integraci by vždy měla být předpokládaná možnost rozvoje dítěte s poruchou autistického spektra nejen z hlediska školních dovedností, ale i po stránce osobnostní. Škola v moderním pojetí by měla přispívat k rozvoji klíčových kompetencí pro život a ten přináší různorodost a jinakost. Tak jako se dítě s PAS může učit od svých spolužáků sociálním dovednostem, mohou se žáci učit díky němu toleranci a pochopení. Pro ucelenou představu možností, které může přinést integrace žáka s PAS do běžné školy je níže přehled pozitiv pro daného jedince:

- *„náročnější prostředí školy více odpovídá běžnému životu;*
- *možnost nápodoby chování v běžném sociálním prostředí;*
- *odbourání izolace, kontakt se zdravými vrstevníky;*
- *lepší adaptace na pozdější studium či zaměstnání, ale i na život v dospělosti;*

- *v případě víceletého gymnázia zajištění delší kontinuity vzdělávání (odpadá náročný přechod mezi druhým stupněm ZŠ a střední školou);*
- *zvýšení sebevědomí rodičů i dítěte;*
- *v přítomnosti asistenta zajištěný individuální přístup;*
- *podpořená touha některých dětí patřit mezi běžnou populaci;*
- *možnost rozvíjet do hloubky specifický zájem (na gymnáziích a středních odborných školách);*
- *někdy lepší dostupnost školy;*
- *nezanedbatelný je přínos pro zdravou populaci, která by se měla setkávat s jinakostí, a tak se ji učila tolerovat a následně i více pomáhat handicapovaným." (Bělohlávková, Vosmik, 2010; upraveno a doplněno dle Thorové, 2006)*

3 RIZIKA INTEGRACE DĚTÍ A ŽÁKŮ S PAS

3.1 Odmítání integrace žáka ze strany pedagogů

Přestože se v praxi můžeme setkat s řadou mateřských i základních škol, které již roky podporují integraci dětí s PAS, nebo se jí nebojí vyjít vstříc u konkrétního dítěte, nelze to stále považovat za situaci běžnou ve všech školských zařízeních. Z výpovědí řady rodičů je známo dlouhé hledání zařízení pro umístění dítěte s PAS, protože je stále hodně míst, kde takové děti přijmout odmítají. Některé důvody jsou oprávněné a zaviněné například nedostatkem financí a následně personálu. Dalšími uváděnými důvody bývá nedostatek zkušeností s těmito dětmi, neochota začít něco nového a celkově komplikovanější chod zařízení, resp. třídy, které rozhodnutí o přijetí dítěte jistě přinese (Thorová, 2007). Přestože spádová škola má povinnost dítě přijmout, rodiče již většinou předem vědí, že jejich spádová škola není na integraci připravena a to často přímo z vyjádření konkrétní školy, která rodiče odrazuje od toho, aby své dítě do školy zapsali. Někdy mají tuto informaci od jiných rodičů, kteří své dítě na škole měli (Michalíková, 2012). Do takové školy ale své dítě většina rodičů nepřihlásí a pokud ano, málokdy je integrace úspěšná.

Některé školy dítě přijmou, ale pokud mu není nakloněný třídní učitel a vše je problém, nevzniká atmosféra přijetí a odmítané dítě i asistent často brzy pocítí, že nejsou vítáni. Z praxe můžeme uvést například první větu, kterou osobní asistentka dítěte s PAS uslyšela od třídní učitelky v MŠ při prvním setkání: „*Já si myslím, že Erik sem nepatří.*“ Místo podpory se mladá asistentka dočkala odmítnutí a každodenní kritiky. Neustálé stížnosti k rodičům vedly k tomu, že se chlapec po necelých třech měsících docházky vrátil do speciální třídy.

3.2 Problémové chování žáka

Mezi faktory negativně ovlivňující výchovu a vzdělávání ve vzdělávacím procesu patří snížená adaptibilita, reakce na změny, zhoršená koncentrace pozornosti, motorická neobratnost, sociální vztahy a komunikace. Přestože se neobjevují ve stejné podobě a míře u všech dětí s PAS, jsou to faktory které mohou být spouštěčem problémové-

ho chování a proto je dobré s nimi preventivně pracovat. Pokud ovšem již dojde k reakci, kterou popisujeme jako problémové chování, tak se projeví především vznětlivostí, agresivitou (vůči sobě i druhým), náhlými výbuchy vzteku, nevhodným rituálním chováním, poškozováním cizího majetku, včetně majetku školy apod. (Čadilová, Žampachová, 2006).

Často je tomu z důvodu, že lidé s PAS mívají problémy s emoční reaktivitou. V případě hypersenzitivity se pak emoce projevují silnými reakcemi, jež nejsou přiměřené situaci ani podnětům.Tyto reakce mohou mít podobu záchvatů smíchu, pláče, vzteku, strachu, úzkosti, paniky (Bělohlávková, Vosmík, 2010). Učitelé často takové chování mylně připisují nedostatkům ve výchově. V mnoha případech se porucha chování projeví v souvislosti s aktuálním stavem dítěte, které je z nějakého důvodu rozrušené, dezorientované. Důvod nám ani nemusí být na první pohled zřejmý, může se jednat například o neplánovanou změnu v denním programu, nelibý zvuk, nesrozumitelnost v zadání úlohy apod. K problémovému chování často vede fakt, že nás dítě na tento stav předem neupozorní nebo ho nedokáže přesně popsat (Čadilová, Žampachová, 2006).

3.3 Neúspěch

Přes veškeré možnosti, které dnešní vzdělávací systém nabízí, je zde prakticky vždy otevřená varianta, že se integrace dítěte s PAS nezdaří. Dítě i jeho rodina budou pak nuceni čelit neúspěchu. Může tak nastat i v případě, že dítě má vypracován IVP a vyučování absolvuje s podporou asistenta pedagoga. Tento neúspěch může být způsoben různými faktory, například nekompetentními či vyhořelými učiteli. Dále může hrát roli nevhodná skladba dětí ve třídě, které handicapované dítě nepřijímají. Samozřejmě se můžeme setkat s prostým přeceňováním schopností či jinými problémy dítěte s PAS, které běžnou výuku nezvládá (Pešek, 2014). Tento neúspěch může významně poznamenat sebevědomí dítěte a prohloubit jeho odmítání vrstevníků, nebo i docházky do školy jako takové. Někdy se stává, že i přes veškerou snahu rodiny je nakonec pro dítě optimální variantou vzdělávání v praktické, nebo speciální ZŠ. I zde může být využita možnost individuální integrace. V prostředí s menším počtem žáků ve třídě, pomalejším tempem vzdělávání, větší zaměřeností na praktickou stránku učiva a speciálně pedago-

gickým přístupem jsou často pro takového žáka zajištěny lepší podmínky vzdělávání (Čadilová, Žampachová, 2008).

3.4 Šikana

Přestože lidé s AS mají často pověst těch, kteří nestojí o přátele, často touží po přijetí druhých a kontaktu s nimi. Bohužel dosahují častokrát opaku. A to kvůli zkreslenému vnímání událostí kolem sebe, sociálně nešikovnému chování a omezené schopnosti učit se vhodné způsoby navazování přátelství. Nezřídka bývají okolím odmítáni či dokonce šikanováni, protože druzí si jejich chování interpretují jako „divné“, „bláznivé“, „nadřazené“. Často naplňují profil typické oběti šikany. Jejich samotářství, nebo naopak nepřiměřené interakce s okolím, hůře rozvinuté sociální dovednosti, tělesná nemotornost a celková odlišnost a zranitelnost z nich může dělat opravdu snadný terč spolužáků. Pokud k šikaně dojde, dítě s Aspergerovým syndromem často jen tiše trpí a o šikanování se nikomu nezmíní. Může to být z důvodu, že není dostatečně verbálně zdatné aby problém popsalo (Pešek, 2014) Můžeme se setkat i se situací, kdy dítě jednoduše nerozezná šikanu od běžných sociálních situací ve kterých se nevyzná.

Mezi důvody,které udělají z žáka s PAS snadno oběť šikany počítáme nízkou frustrační toleranci, jednosměrnost v myšlení, problémy s motorikou, důvěřivost, zpomalený proces vnímání , problémy se čtením neverbálních signálů, zvláštní zájmy i neobvyklé používání jazyka (Dubin, 2009). Je tedy nezbytné aby měla škola nastavené dostatečné monitorování problematiky šikany a chránila děti s poruchou autistického spektra, ale i všechny ostatní.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část si klade za cíl posoudit jaké možnosti mají děti a žáci s poruchami autistického spektra při integraci do běžných mateřských a základních škol. A pravdivě zhodnotit jaká rizika mohou tento proces ohrozit či úplně znemožnit.

Na následujících stránkách se budu zabývat konkrétními případy integrace dětí s poruchou autistického spektra do běžných škol. Jako vzorek jsem si vybrala čtyři rodiny, které integrovali své syny s poruchou autistického spektra do škol hlavního vzdělávacího proudu. Dva z chlapců dosud studují na běžné státní ZŠ, jeden na malé soukromé škole a čtvrtý se vzdělává formou domácího vzdělávání. Jedno mají společné, jejich rodiče doufají, že díky všestrannému vzdělání najdou v životě uplatnění a budou vést šťastný život, i když třeba s jejich podporou.

1 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

1.1 Cíl práce

Hlavní cíl práce navazuje na teoretické vymezení problematiky integrace dětí s poruchou autistického spektra. Hlavním cílem je zmapování a následné zhodnocení možností a rizik integrace dětí s poruchou autistického spektra do vzdělávacích zařízení, především do běžných základních škol.

1.2 Hlavní výzkumná otázka

Jaké možnosti přináší integrace dítěte s poruchou autistického spektra do školského zařízení a která rizika mohou vést k neúspěchu?

1.3 Dílčí výzkumné otázky

a) Naplnění jakých speciálních edukačních potřeb zvyšuje možnost úspěšné adaptace dítěte s PAS v MŠ?

b) Naplnění jakých speciálních edukačních potřeb zvyšuje možnost úspěšné adaptace dítěte s PAS v ZŠ?

c) Jaká rizika hrozí při integraci dítěte s PAS v MŠ?

d) Jaká rizika hrozí při integraci dítěte s PAS v ZŠ?

e) Jaké možnosti dětí rozvíjí integrace v kolektivu běžné třídy?

2 ZÍSKÁVÁNÍ DAT

Při rozhodování o metodách získávání dat byly zohledněny tři klíčové body: rozhodnutí o vzorku, výběr metod sběru dat a zajištění vstupu do terénu. Byl zvolen design případové studie. (Švaříček, Šeďová, 2014)

2.1 Metoda sběru dat

Jako hlavní výzkumná metoda byla zvolena případová studie. Data do jednotlivých případových studií byla sbírána formou rozhovoru, který je v kvalitativním výzkumu nejčastěji využívanou metodou. Jedná se o *„nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.“* (Švaříček, Šedová, 2014, str. 159). Byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, který vychází z předem připraveného seznamu otázek (Švaříček, Šeďová, 2014).

2.2 Způsob sběru dat

Sběr dat byl realizován od května 2015 do února 2016. Vytipované rodiny byly osloveny s žádostí o rozhovor za účelem sestavení případové studie. Byly informovány o účelu výzkumného šetření a budoucí anonymní prezentaci sebraných dat. Rozhovory probíhaly ve dvou případech u rodin doma, v jednom případě v blízké kavárně a poslední rozhovor byl realizovaný po telefonu.

Každý výzkumník je situován při vstupu do výzkumu v určité roli. Rozlišujeme čtyři základní role – cizinec, návštěvník, zasvěcený a domorodec. Vzhledem k tomu, že jsem s dětmi všech zúčastněných rodin v minulosti pracovala, vstoupila jsem do výzkumu v roli návštěvníka. Role návštěvníka značí, že mě respondenti znají jménem a vědí ledacos o mé povaze a práci. Tato role se jeví jako nejméně riskantní, protože re-

spondenti ke mně mohou mít důvěru a zároveň si mohu udržet určitý odstup (Švaříček, Šeďová, 2014).

2.3 Výzkumný vzorek

Ve výzkumu kvalitativním není cílem aby vzorek reprezentoval určitou populaci, ale aby reprezentoval určitý problém. Vzorek je tedy vytvářen a sestaven záměrně s ohledem na náš problém. Výběr jednotlivých případů se tedy odvozuje od toho, jak je definován náš výzkumný problém a výzkumné otázky (Švaříček, Šeďová, 2014).

Vzhledem k tomu, že výzkumný cíl se týká zhodnocení možností a rizik v procesu integrace žáků s PAS, byli osloveni rodiče, resp. matky dětí s PAS. Výběr vycházel ze záměru vytvořit relativně pestrý vzorek, v kterém by byli zastoupeni žáci s různými diagnózami poruch autistického spektra. Když jsem vybírala rodiny do mé závěrečné práce, brzy se ukázalo, že většina úspěšně integrovaných žáků z rodin v mém okolí jsou chlapci s Aspergerovým syndromem. Aby byl vzorek dostatečně pestrý a ukázal i možnosti integrace dětí s autismem, oslovila jsem rodinu s chlapcem s dětským středně funkčním autismem a rodinu s chlapcem, který až do deseti let navštěvoval běžnou školu s diagnózou atypický autismus se střední symptomatikou. Dále jsem oslovila dvě rodiny s chlapcem s Aspergerovým syndromem. Nicméně u jedné z nich se v průběhu rozhovoru ukázalo, že byla diagnóza v průběhu let změněna na dětský autismus. Byly tedy osloveny čtyři rodiny s chlapci s poruchou autistického spektra. Tři děti ze čtyř studují na druhém stupni základní školy. Jeden je na prvním stupni.

3 PREZENTACE DAT ZÍSKANÝCH VÝZKUMNÝM ŠETŘENÍM

3.1 PŘÍPADOVÁ STUDIE Č.1 CYRIL

Tato případová studie popisuje integraci chlapce s dětským autismem do kolektivu základní soukromé školy. Oproti ostatním případovým studiím je podrobnější, a to z toho důvodu, že matka chlapce pracuje již druhým rokem jako asistentka pedagoga u něj ve třídě, má tedy podrobný přehled o použitých metodách. Na této případové studii bych také ráda ukázala, že i dítě s dětským autismem se střední adaptabilitou lze integrovat do třídy běžných vrstevníků, a že může z této volby výrazně profitovat nejen v oblasti školních dovedností, ale i v oblasti sociálních vztahů.

OSOBNÍ ÚDAJE

Pohlaví: muž

Věk: 9 let (1.třída)

Sourozenec: mladší sestra, 6let, zdráva, starší bratr, 11let, zdráv

DIAGNÓZA: dětský autismus, středně funkční

OSOBNÍ ANAMNÉZA

Cyril se narodil mamince jako druhé z dětí, porod fyziologický, bez komplikací. Vyrůstá v kompletní rodině. S oběma sourozenci má hezký vztah, čemuž jistě napomohlo i společné absolvování táborů pro děti s PAS a jejich sourozence i pobytů pro celou rodinu. Starší bratr dochází na skupiny pro sourozence dětí s PAS. Rodiče absolvovali v podobném duchu rodičovské skupiny. Při nácviku hry i jiných činností se vždy zapojuje celá rodina aby Cyrilovi pomohla v komplexním rozvoji, nejen hry, ale i jiných dovedností.

VÝSLEDKY PSYCHOLOGICKÉHO VYŠETŘENÍ:

Cyrilovi byl dětský autismus diagnostikován ve třech letech. Na základě této diagnózy mohl nastoupit do speciální mateřské školy. Cyrilův profil a symptomy byly popsány následujícím způsobem:

„Smíšená porucha řeči, dle sociálního chování typ pasivní, středně funkční autismus, středně těžká symptomatika.

Nerovnoměrný profil kognitivních schopností, abstraktně vizuální myšlení nad průměrem (abstraktně vizuální myšlení ve 2 letech a 10 měsících s dopomocí na úrovni 5 letého dítěte). Méně bohaté sociální chování vůči rodičům, nedostatečný zájem o interakci zejména s cizí osobou, silně omezená schopnost spolupráce, snížená schopnost neverbálně komunikovat, nekonzistentní oční kontakt. Vývojová porucha receptivní i expresivní složky řeči.“ (APLA, 3/2008)

Dále Cyril absolvoval týdenní vyšetření na neurologickém oddělení, kde se objevilo podezření na metabolickou vadu. Následně mu byla Ústavem dědičných metabolických vad (ÚDMV) potvrzena porucha metabolismu nervového systému. Na základě tohoto nálezu začala být Cyrilovi doplňována od věku 5 let a 11 měsíců kyselina listová. Provedená genetická vyšetření byla bez konkrétního nálezu.

(zdroj interní materiál rodiny)

ROZVOJ DÍLČÍCH DOVEDNOSTÍ (V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU):

Sociální chování:

Na základě odborného vedení ze strany speciální školky, rané péče i logopedie začala rodina již v Cyrilově raném věku pracovat i doma. Systematická práce se brzy projevila v řadě oblastí, Cyril si osvojil nové dovednosti a začal projevovat zájem o vrstevníky. Stále častěji používal řeč, což mu usnadnilo komunikaci i s dětmi mimo kolektiv speciální mateřské školy. Podle slov matky bylo důležité, že na základě osvojených dovedností se Cyrilovi zlepšilo sebevědomí a začal si věřit. Rodina jej podporovala aby se cítil stejně dobrý jako ostatní děti.

Komunikace:

Když byly Cyrilovi dva roky, rodiče vnímali, že nerozumí slovním pokynům, ani nereaguje na jméno. První slova nahradilo žvatlání, funkční výrazy se občas objevovaly a zase mizely. Na základě toho rodina objednala Cyrila na psychologické vyšetření do APLA. Jelikož odborné vyšetření v APLA předběžně potvrdilo diagnózu dětský autismus, mohl být Cyril zařazen do služby rané péče APLA. Do rodiny začala docházet speciální pedagožka, která rodině pomohla nastavit pravidla práce s Cyrilem. Spolu s

rodiči vypracovala systém strukturované práce s dítětem. Cyril si začal osvojovat práci u stolečku. Denně plnil s maminkou úkoly na rozvoj jemné motoriky, poznávacích funkcí a porozumění. Začal se učit komunikovat pomocí výměny obrázků.. Jeho první komunikační kniha obsahovala karty vyrobené z fotek na kterých byl Cyril vyfocený při různých činnostech.Pomocí těchto karet začal Cyril komunikovat se svými blízkými. Od Cyrilových pěti let začala rodina spolupracovat s paní logopedkou, která měla odborné znalosti v práci s dětmi s PAS. V rámci této nové intervence mu byla zavedena obsažnější komunikační kniha s větným proužkem. Tato metoda mohla být naplno využita i díky výše zmíněné dovednosti čtení. Cyril si četl slova napsaná na komunikačních kartách. Díky jeho pozitivnímu přístupu k textu tak brzy pochopil a lépe si zapamatoval správný název předmětu nebo činnosti na obrázku. Po několika měsících logopedické péče začal Cyril mluvit. První důležitou osvojenou dovedností bylo, že se Cyril naučil funkčně rozhodovat, později začal používat řeč stale více i v jiných situacích. V předškolním věku se naučil i sám psát.

Volná činnost, hra:

Během docházky do mateřské školy začal Cyril jevit zájem o různé činnosti, kterým dříve nevěnoval pozornost. Ve volném čase si osvojil jízdu na kole, v rámci mateřské školy žádal úkoly obsahující čtení i psaní, dokonce projevoval přání chodit do základní školy.

MATEŘSKÁ ŠKOLA

Typ školy, počet dětí ve třídě: speciální mateřská škola, 10 dětí

Asistent pedagoga, rozsah hodin: ne

Cyril začal navštěvovat třídu pro děti s PAS při speciální mateřské škole ve věku 3,5 let. V této třídě se pracovalo v rámci strukturovaného program s využitím piktogramů. Cyril se zde zdokonaloval v sebeobsluze, nicméně o komunikaci a hry s vrstevníky neprojevoval zájem. Nejvíce pozornosti věnoval písmenům, ve čtyřech letech začal číst, aniž by k tomu byl cíleně veden. V komunikaci začal používat celé věty z Čtyřlístku. Tento projev echolálie nebyl pro komunikaci zcela funkční, jelikož mu význam jednotlivých slov stále unikal.

Speciální edukační potřeby:

V rámci mateřské školy byla práce s dětmi vedena podle principů strukturalizace, vizualizace a individualizace. Konkrétně byl využíván denní režim, komunikační kniha a strukturované učení pro nácvik pracovního chování i sebeobsluhy.

PRVNÍ PŘÍPRAVNÝ ROČNÍK

Rodiče na základě konzultace se speciální pedagožkou z APLA (2011) zvolili odklad školní docházky. V září toho roku Cyril nastoupil do přípravného ročníku spádové školy aby se zde mohl věnovat nejen rozvoji školních dovedností, ale i procvičování sociálních situací, porozumění a zdokonalování svých verbálních schopností. Ve třídě bylo 12 dětí. Celý rok absolvoval s asistentkou pedagoga, která byla vybrána na základě inzerátu na webových stránkách organizace APLA. Lavice Cyrila byla umístěna mimo třídu, nicméně v prostorách přípravného ročníku, jelikož pro něj bylo velmi vyčerpávající sedět během vyučovací hodiny v klidu a bez hlasových projevů.

Speciální edukační potřeby:

Strukturalizace, individualizace: Cyril se vzdělával podle principů strukturovaného učení. Jednotlivé úkoly na základě individuálního vzdělávacího plánu připravovala asistentka pedagoga ve spolupráci s rodiči. Během vyučování Cyril pracoval obvykle individuálně s její podporou.

Pomůcky a motivace: Konkrétní pomůcky na podporu orientace, tedy pro strukturalizaci a vizualizaci denního rozvrhu a školních pravidel byly následující: nástěnka se zalaminovanými kartami na suchý zip, denní režim v podobě sešitu do kterého asistentka pedagoga vždy ráno vypsala činnosti a úkoly na celý den. Motivace měla formu razítek za splněné úkoly. Nejdříve za ně dostával Cyril ihned po dokončení úkolu minuty na internetu. Notebook si nosil každý den do školy. Během několika měsíců se forma odměny vyvinula, Cyril začal minuty internetu symbolicky sbírat a odpoledne si je mohl vybrat na počítači doma.

Nácvik sociálních dovednosti: K odpočinku měl Cyril k dispozici hernu, a to spolu s dětmi, ale i sám. Zde nebyla jeho činnost asistovaná, proto se kvůli svým ulpívavým zájmům nedokázal zapojit do hry s dětmi. Přesto mu byla herna místem kde byl mezi dětmi, nebo měl naopak prostor si sám odpočinout.

Na konci prvního roku odkladu školní docházky Cyril navštívil také ZŠ praktickou. Vzhledem k tomu, že perfektně zvládal probranou látku 1.třídy, vedení školy rodině doporučilo umístit Cyrila do běžné základní školy. Na základě návštěvy poradkyně z rané péče začaly být Cyrilovi zadávány obtížnější úkoly a byla zavedena asistence při kontaktu a hře se spolužáky. Jeho lavice byla umístěna do třídy a začal být více zapojován do vyučování.

Školní dovednosti: Během tohoto roku si Cyril osvojil pracovní chování ve škole, díky důslednosti asistentky pracoval ve schématu: dokončená úloha – odměna – odpočinek, při čemž se dokázal ztišit a soustředit. Díky práci s odměnou si osvojil i základy počítání a vybarvování, přestože obojí do té doby téměř ignoroval. Od vybarvování vedla cesta ke správnému držení tužky, uvolňovacím cvikům pro psaní a nakonec osvojení psaní hůlkového písma od A do J a psaní číslic od 0 do 5. Oblíbené čtení začal Cyril funkčně využívat, což usnadnilo komunikaci. Sám se tak mohl začít orientovat v denním režimu a čase, kontrolovat si vypracované i zbývající úkoly. V řeči si osvojil především funkční rozhodování a odpověď paní učitelce. Cyril se začal stávat součástí kolektivu a byl v přítomnosti dětí rád, děti jej dokonce vyhledávaly i následující rok když docházel do jiné třídy ve stejné škole.

DRUHÝ PŘÍPRAVNÝ ROČNÍK

Jelikož byl pro Cyrila systém 45 minutové hodiny a 10 minutové přestávky stale náročný, zvolili rodiče, po dohodě s vedením spádové školy, dodatečný odklad.Od tohoto roku začala s Cyrilem pracovat jako asistentka jeho matka, jelikož předchozí asistentka již na škole nepracovala (v následujícím textu bude používáno označení asistentka). Metodicky rodinu vedla poradkyně střediska rané péče.

Cyril při dodatečném odkladu pokračoval v jiné třídě přípravného ročníku spádové základní školy, než ve které byl minulý rok. Ta byla organizována jako běžná třída, namísto herny zde byla k dispozici zadní část třídy s kobercem. Ve třídě bylo celkem 12 žáků. Cyril měl svou lavici již po celou dobu vyučování umístěnou ve třídě.

Speciální edukační potřeby:

Individualizace: Cyril si mohl chodit během vyučování odpočinout do sálu, kde bylo úplné ticho. Mohl také chodit na toaletu během vyučování.

Komunikace a motivace: Paní učitelka komunikovala s Cyrilem takovým způsobem, který byl pro něj srozumitelný a přirozeně jej motivovala oceněním snahy i pokroku. Matka se domnívá, že respektující přístup umožnil Cyrilovi aby se cítil přijímaný a v bezpečném prostředí, což mu dovolilo otevřít se novým úkolům, překonávat překážky, přizpůsobovat své chování školnímu prostředí a společenským normám. Matka hodnotí tuto zkušenost jako zásadní v podpoře Cyrilova sebevědomí a sebedůvěry, což následně podpořilo jeho zájem vystoupit z uzavřeného světa a účastnit se aktivně světa okolo něj.

Mezi hlavní metody práce s Cyrilem během druhého přípravného ročníku patří příprava s paní učitelkou před vyučováním. Každé ráno byl Cyril od paní učitelky seznámen s tím, co ho během dne čeká za činnosti. Pokud během dne prokazoval zvýšenou únavu, byly upřednostněny činnosti, které nejvíce rozvíjely jeho školní a sociální dovednosti, některé činnosti pak byly vynechány. Přirozenou motivací byla i možnost volby mezi činnostmi a použití oblíbených motivů, například ve výtvarné výchově.

Postupně se zvyšovala samostatnost Cyrila i tím, že se vždy dopředu domluvil s paní učitelkou, které činnosti může zvládnout sám jen s jejím dohledem. Zpočátku například jen donést úkol na stůl paní učitelky, podívat se na ní a vyjádřit, že má úkol již hotový, pokud dostal razítko nebo byl pochválen tak poděkovat a vrátit se do lavice. Později se náročnost samostatně řešených úkolů zvyšovala, paní asistentka zde figurovala jen na podporu chování. Postupně byl vedený ke skupinové práci i práci u tabule. Při frontální výuce paní asistentka Cyrilovi opakovala co paní učitelka a děti říkaly. Na konci školního roku mu to již jen přepisovala.

Strukturalizace, vizualizace i práce s odměnou byla v průběhu tohoto školního roku dále uplatňována, a to v podobné podobě jako v prvním přípravném ročníku. Jako odměna bylo používáno nejen metody sbírání žetonů a následná výměna za minuty internetu, ale i aktuální Cyrilovy zájmy. Mezi ty méně obvyklé metody pak řadíme využití videa. Cyrilovi bylo natáčeno a následně pouštěno jeho vhodné chování. To mu umožnilo posílit vnímání svého já a vytvořit si pozitivní sebeobraz. Pro vizualizaci každodenního pokroku mu dále paní asistentka psala do pomocného sešitu co každý den dokázal, čímž posilovala jeho pocit, že se stale zlepšuje.

SOUČASNÝ STAV- PRVNÍ POLOLETÍ 1. ROČNÍKU ZŠ

Typ školy, počet dětí ve třídě: soukromá škola, 13 dětí

Asistent pedagoga, rozsah hodin: ano, v plném rozsahu

Cyril do první třídy nastoupil na školu rodinného typu s menším počtem žáků v klidném prostředí. Ve třídě je 13 žáků. Asistentku pedagoga stále zastává jeho matka. Na začátku roku navštívila třídu speciální pedagožka aby dětem přiblížila specifika Cyrilova chování a vysvětlila srozumitelnou cestou jejich příčiny. Tento postup byl zvolen jako prevence proti odmítnutí Cyrilovi jinakosti. Dalším krokem pro Cyrilovu hladkou adaptaci bylo seznámení s třídní učitelkou, které proběhlo v přípravném týdnu na konci srpna. Cyril tento týden docházel na každé dopoledne do školy a pracoval s paní učitelkou, což usnadnilo vzájemné poznání. Již během měsíce září třídní učitelka ve spolupráci s rodiči a poradcem SPC vypracovala IVP. Atmosféru školy hodnotí matka jako přátelskou, paní učitelku jako lidskou a spravedlivou. Cyril je ve škole přijímaný dobře ze strany žáků i pedagogů.

Speciální edukační potřeby:

Strukturalizace, individualizace; samostatná místnost k individuální práci, individuální přístup paní učitelky, se kterou je vždy před začátkem hodiny domluveno, kterou část výuky bude Cyril plnit individuálně v samostatné místnosti. Cyril má tedy danou časovou i prostorovou strukturu, o které je vždy informován před každou hodinou (posloupnost jednotlivých úloh a místo vypracování je poznamenáno na pomocném papíře).

Při práci ve třídě má Cyril vice času na odpověď, pokud je vyvolán paní učitelkou. Asistentkou je podporován aby se přihlásil a odpověď si pamatoval dokud není vyvolán.

Vizualizace slouží v průběhu první třídy především k zaznamenání důležitých informací z vyučování. Například důležité body z ústních pokynů paní učitelky přepisuje asistentka na papír aby si je Cyril lépe uvědomil. Čtení Cyrilovi pomáhá v porozumění a soustředění na důležité informace. Vizualizace je při práci s Cyrilem využívaná

originálně i při řešení slovních úloh z matematiky. Situace ze slovní úlohy se rozkreslí na papír, čímž Cyril nejen pochopí zadání, ale zároveň si rozšiřuje slovní zásobu.

Procesuální schémata jsou dalším prvkem vizualizace. Rozkreslení sociálních situací pomáhá Cyrilovi v osvojení správného chování. Při této metodě asistentka využívá Cyrilův smysl pro humor, který není u dětí s PAS obvyklý. Vtipně zpracovaná procesuální schémata si totiž lépe zapamatuje.

Motivace je stále ve formě činnosti, konkrétně minut internetu, které Cyril během dne sbírá a doma si je odpoledne může "vybrat". Cyril tráví čas na internetu opravdu rád a je ochoten kvůli němu překonávat nechuť či obavy z náročného úkolu. V bodovací tabulce může v průběhu dne sledovat, kolik minut internetu již získal. Především ale může sledovat kolik minut může získat za právě vykonávaný úkol. Tímto způsobem má hodnoceny jednotlivé úkoly, každá hodina je pak zakončena součtem získaných minut. Na konci dne dostává celkový součet minut za celý den a odnáší si je domů. Díky tomu je motivován ke každému úkolu a dostává okamžitou zpětnou vazbu, kolik úloh zvládl vyřešit. Pokud je nějaký úkol příliš dlouhý nebo nezábavný, pomáhá Cyrilovi k dokončení okamžitá odměna ve formě kousku čokolády, který dostane například za jeden napsaný řádek. Asistentka tak předchází riziku, že by Cyril úlohu nedokončil a nebyl by úspěšný. Je tedy stale motivován k překonávání náročných či nudných úkolů.

BUDOUCNOST

Vzhledem k tomu, že Cyril je teprve v první třídě základní školy, uvažuje matka nad prvním stupněm základní školy. Podle jejích slov Cyril momentálně využívá maxima svých možností a nedá se zcela odhadnut do jaké míry se bude v průběhu vzdělávání zlepšovat v jednotlivých dovednostech. Škola na kterou momentálně dochází nabízí vzdělávání na prvním stupni, pokud tedy Cyril dojde úspěšně až do páté třídy bude se rodina rozhodovat o dalším vzdělávání. Matka předpokládá, že budou zvažovat pokračování v běžné či praktické ZŠ. Věří, že čím více dovedností si Cyril nyní osvojí, tím bude mít větší šanci dosáhnout v budoucnu na nově vznikající služby, jako je například chráněné zaměstnání nebo asistované bydlení.

SHRNUTÍ

Možnosti vzdělávání v individuální integraci využila Cyrilova matka v maximální míře a to s velkým osobním nasazením. Pro snadnou adaptaci a osvojení základních dovedností, nezbytných pro nástup do školy, byla využita možnost speciální třídy pro děti s PAS. Zde si Cyril osvojil práci v rámci strukturovaného učení s využitím vizualizace. Díky tomu, že rodina využívala stejné principy učení i doma, Cyril se od raného dětství rozvíjel v maximální možné míře ve všech oblastech.Vzhledem k tomu, že se Cyril rád učil, brzy četl a projevoval zájem o čísla a písmena, rodina zvažovala integraci do běžné školy. Na základě doporučení zvolili odklad školní docházky a využili možností, které nabízel přípravný ročník. K adaptaci ve školním prostředí přispěla velká míra individualizace, především umístění lavice mimo prostor třídy a možnost odpočinku během hodiny. V druhém roce přípravného ročníku se Cyril již adaptoval na prostředí třídy a začal se více zapojovat do výuky. Vzhledem k jeho speciálním edukačním potřebám zvolila rodina soukromou školu s menším kolektivem. V této škole má Cyril možnost rozvíjet se ve všech oblastech, včetně sociálních vztahů se spolužáky.

Rizika, která by mohla plynout z integrace Cyrila do kolektivu, minimalizuje matka svou profesionální péčí a v posledních dvou letech i vlastní účastí na školním vzdělávání v roli asistentky pedagoga. Její pevný, ale laskavý přístup s trvalou motivací minimalizuje riziko neúspěchu jak v dílčích úkolech, tak v celém průběhu vzdělávání. Vždy volí odpovídající nároky aktuální úrovni Cyrilových dovedností, které konzultuje u speciálních pedagogů. Problémovému chování je předcházeno dlouhodobým individuálním přístupem respektujícím specifika autismu.

3.2 PŘÍPADOVÁ STUDIE Č.2 ADAM

Tato kazuistika přibližuje vzdělávání nadaného chlapce, který je integrovaný ve výtvarné třídě základní školy s diagnózou Aspergerův syndrom. Rozhovor s Adamem na téma vzdělávání je v příloze A.

OSOBNÍ ÚDAJE

Pohlaví: muž

Věk: 12let

Sourozenec: mladší bratr, 8let, zdráv

DIAGNÓZA: Aspergerův syndrom, středně funkční, ADHD, poruchy učení

OSOBNÍ ANAMNÉZA

Adam se narodil matce v termínu, bez komplikací. Mezi prvním a třetím rokem pozorovali rodiče u chlapce impulzivní chování, hyperaktivitu, často utíkal. Rodiče se domnívali, že se jedná o poruchu aktivity a pozornosti. Od dvou let obtížně snášel cizí prostředí a změny. Výraznější potíže v chování chlapce se objevili ve čtyřech letech při zařazení do běžné mateřské školy. Po sdělení diagnózy začala rodina s Adamem systematicky pracovat na rozvoji jeho dovedností.

VÝSLEDKY PSYCHOLOGICKÉHO VYŠETŘENÍ:

Věk v době vyšetření 6 let a 10 měsíců. Základní diagnóza: Aspergerův syndrom /F 84.5/. Dle adaptability středně funkční. Symptomatika jednoznačná. Lepší výkon v individuálním kontaktu. Dle sociálně komunikačního chování typ aktivní. Vyhraněné, ulpívavé zájmy. Emoční a sociální nezralost. Pragmatický deficit v komunikaci. Porucha pozornosti a aktivity, vysoká míra unavitelnosti. Intelekt v oblasti vizuálně logické v pásmu nadprůměru, v oblasti verbální v dolním pásmu širšího průměru (skóre 90). (interní materiál rodiny)

ROZVOJ DÍLČÍCH DOVEDNOSTÍ (V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU):

Sociální chování:

Adam se jako miminko smál, byl přítomen sociální úsměv. Vždy měl a dosud má rád fyzický kontakt se svou rodinou, ne však s cizími lidmi. O cizí lidi jevil v dětství zájem jen za účelem vyprávět jim o svém oblíbeném tématu. Po 6.roce se projevil zájem o vrstevníky i zájem o společnou hru, ale nechápal pravidla běžných her. Již ve školce byl brán dětmi jako slabší a rodiče měli obavy z šikany, neuměl zareagovat a vymezit se proti chování, které se mu nelíbilo.

Komunikace:

Oční kontakt navazoval vždy, ale ne spolehlivě ve všech situacích. Ukazoval od 1.roku života. Vývoj řeči byl běžný, až kolem pátého roku začal zadrhávat a objevilo se doslovné citování bez pochopení. V porozumění řeči chápal některé otázky doslovně a unikala mu tak podstata dotazu.

Volná činnost, hra:

Adam o hračky nikdy neprojevoval příliš zájem. Od čtyř let se objevovaly specifické zájmy (např. dinosauři, vesmír, pyramidy, letectví, pravěké bakterie, roboti). Rád si hrál s přírodními materiály a stavěl z nich. Od pěti a půl let konstrukční hra s legem, začal si hrát sám, dříve se sám nezabavil.

1. MATEŘSKÁ ŠKOLA

Typ MŠ, počet dětí ve třídě: běžná mateřská škola, 25 dětí ve třídě

Asistent pedagoga, rozsah hodin: ne

Výraznější potíže v chování Adama se objevily ve čtyřech letech při zařazení do běžné mateřské školky, do které nastoupil bez diagnózy jako běžné dítě. Zde se nezadaptoval, což bylo v kontrastu s představou paní učitelky, která očekávala, že se Adam zadaptuje okamžitě jako ostatní děti. Adam měl problém zorientovat se dlouhou dobu v režimu školky. Podle matčiných slov toho na něj bylo celkově moc – velký kolektiv, žádný individuální přístup, velká změna. Nedostal ze strany pedagogů žádnou oporu.

Adam nejevil zájem o vrstevníky. Matka hovoří o propadu dovedností. Nakonec začal být opakovaně nemocný – vyčerpal se, oslabila se mu imunita, matka se domnívá, že tam podvědomě nebyl už schopen chodit a tak tělo reagovalo zvýšenou nemocností. Do MŠ přestal docházet z rozhodnutí matky, která cítila, že riziko trvalého psychického dopadu je příliš velké. V pěti letech nastoupil znovu, byl však zařazen mezi předškoláky. V této skupině nezvládal plnit zadané úkoly, obtížně přijímal neúspěch, selhávání. Nezvládal organizaci obědů, byl selektivní v jídle. Ani ve vyšším věku tedy nebyl schopen adaptace bez specifické podpory, která by zvýšila možnost jeho úspěšné integrace.

Speciální edukační potřeby:

Speciální edukační potřeby nebyly naplněny. Adam nebyl v MŠ veden jako integrovaný žák, jelikož v té době neměl přidělenou žádnou diagnózu. Jeho možnost zvládnout docházku v běžné MŠ tedy nebyla podpořena IVP, vizualizací, strukturalizací, dokonce mu nebyl nabídnut ani individuální přístup, který by ze strany pedagogů respektoval jeho jinakost a zvýšil tak jeho možnost být úspěšný při své první a druhé zkušenosti s kolektivem dětí. Adam bez specifické podpory zažíval neúspěch, nepochopení a jistě i pocity zmatku.

2. MATEŘSKÁ ŠKOLA

Typ MŠ, počet dětí ve třídě: soukromá mateřská škola, 8 dětí ve třídě

Asistent pedagoga, rozsah hodin: ne

Zbytek školního roku absolvoval v malém kolektivu soukromé MŠ. Byla zde výborná paní učitelka, která do velké míry brala v úvahu jeho specifika, přestože Adam neměl stále oficiální diagnózu. Jeho možnost uspět v kolektivu a absolvovat program zvýšil především individuální přístup, přehlednější a klidnější prostředí. Adam se tak zvládl na novém místě rychle adaptovat a absolvoval v psychické i fyzické pohodě docházku až do konce školního roku. Do MŠ chodil na čtyři dopoledne v týdnu.

Speciální edukační potřeby:

Klidné, přehledné prostředí, malý kolektiv a individuální přístup ze strany pedagoga.

3. MATEŘSKÁ ŠKOLA

Typ MŠ, počet dětí ve třídě: speciální mateřská škola, 10 dětí ve třídě

Asistent pedagoga, rozsah hodin: ne

V šesti letech přechází do speciální třídy MŠ, kde se všestranně rozvíjí jeho dovednosti. Byl to poslední školní rok v MŠ, měl odklad školní docházky. Byla to oficiálně logopedická třída, do které se integrovaly děti s PAS – spíše ty s lehčími diagnózami.

Speciální edukační potřeby:

Přehledné a srozumitelné prostředí, vzdělávání s prvky vizualizace a strukturalizace (denní režim, nácvik pracovního chování, procesuální schémata), individuální přístup.

1. ZÁKLADNÍ ŠKOLA

Typ školy, počet dětí ve třídě: běžná základní škola, 23 dětí ve třídě

Asistent pedagoga, rozsah hodin: ano, 1. a 2.třída v plném rozsahu, od 5.třídy 2h týdně samostatně

1. a 2.třída

Po roce odkladu školní docházky nastupuje do první třídy běžné ZŠ s celodenní podporou asistenta pedagoga. Během 1.třídy se velmi obtížně adaptoval. Obtíže činilo již samotné sezení v lavici. Adam měl povoleno chodit si během hodiny odpočinout dozadu na podložku. O děti jevil zájem, ale nedokázal s nimi navázat přiměřený kontakt. 1. a 2.třída byly umístěné mimo hlavní budovu v detašovaném pracovišti, které nabízelo klidné a přehledné prostředí.

Speciální edukační potřeby:

Adam měl vypracovaný IVP, na základě toho si mohl chodit odpočinout vzadu na koberec, když byl hotový nebo když byl unavený. Měl úlevu z objemu učiva, ale učil se stejnou látku, ze stejných učebnic jako ostatní děti. Asistentku pedagoga měl k dispozici v celém rozsahu hodin, seděla vedle něj a realizovala úlevu z psaní. Adam ze začátku prakticky nepsal, trvalo velmi dlouho než si psaní osvojil. Jinak toho neměl moc jinak než ostatní děti. Učivo zvládal. Ve škole neměl žádné zvláštní pomůcky. Na akce mimo budovu školy chodila matka v průběhu první třídy společně se třídou.

3.třída

Ve 3.třídě přechod do velké budovy, náročnější učivo, méně fungovala spolupráce s asistentkou, která pomáhala nové třídní učitelce a ve třídě fungovala spíše jako druhá vyučující. Adam z její strany necítil podporu a porozumění svým specifickým potřebám, ztrácel k ní důvěru. Vzhledem k náročnosti učiva začal být hodně vyčerpaný. Na základě toho rodiče zažádali o změnu asistentky pedagoga, které bylo vyhověno a od 4.třídy měl Adam novou asistentku pedagoga.

Speciální edukační potřeby:

IVP. Úleva z psaní. Asistentka zaznamenávala Adamovi zápisy z hodin, protože se výrazně zvýšily požadavky a Adam nezvládal zapisování, resp. psaní obecně. Menší objem učiva v předmětech český jazyk a anglický jazyk. Používání vizuální podpory k osvojení nového učiva (přehledové tabulky české i anglické gramatiky), kterou mohl používat i při testech. Doporučený menší objem domácí práce, Adam ale chtěl vždy splnit všechno.

4. a 5.třída

Ve čtvrté třídě nastupuje do třídy k Adamovi nová asistentka pedagoga. S novou asistentkou pedagoga se zná již z letního tábora. Je to pro něj velká změna, první měsíc se adaptuje na nový způsob spolupráce a komunikace. Vzhledem k tomu, že vše ostatní (třída, třídní učitelka, budova školy) zůstává stejné, vše proběhne bez komplikací. Hned od prvního dne asistentka pedagoga komunikuje s matkou skrze sešit vzkazů. Navzájem se tak informují o mimořádných událostech, které by mohli mít vliv na psychickou i fyzickou pohodu Adama. Asistentka díky tomu například ví, že Adam v noci nespal a bude právem unavený. Matka se zas dozví o tom, že měl Adam konflikt s dětmi a může na toto téma nenápadně přivést řeč a situaci doma ještě jednou v klidu probrat.

Vztahy se spolužáky se bohužel v průběhu 5. ročníku velmi zhoršily. Adam se s věkem osmělil a více vstupoval do interakcí s dětmi, bohužel jeho styl vystupování vnímaly ostatní děti jako poučující až hádavý. Občas nahlas komentoval, že je něco *"primitivní"*, nebo neváhal sdělit spolužačce, že její model Saturnu *"absolutně neodpovídá barvou ani typem prstence realitě"*. Po změně třídní učitelky byly na žáky kladeny větší požadavky než dříve a jejich frustrace se často otáčela směrem k Adamovi. Někdy jej provokovali tím, že mu šahali na věci, nebo mu o přestávce zasedli místo a bavili se tím, že Adam tuto situaci neumí sám vyřešit. Přestože ho asistentka pedagoga ochránila před postupující šikanou a byl navozen dialog se třídou, kterým se podobné situace zastavily, bylo jasné, že kamarády si již v této třídě Adam nenajde. V kolektivu se necítil dobře, neustále byl ve střehu a očekával, že se nepříjemná situace bude opakovat. Měl strach, protože nevěděl jak v takové chvíli reagovat a jak hájit své zájmy. Bylo riziko, že by podobné provokace mohli vést až k nepřiměřené reakci. Matka vyslovila domněnku, že pokud by se Adam cítil opravdu "zahnán" do kouta mohl by přistoupit i k agresivitě. Jako nejschůdnější možnost se jevila změna kolektivu. Jelikož v ostatních třídách v ročníku byli také integrovaní žáci s PAS jedinou možností byla změna školy. Adam se dlouhodobě věnuje ve volném čase výtvarné činnosti. Dochází na keramický a výtvarný kroužek, věnuje se animaci. Z toho důvodu se Adam rozhodl, že zkusí složit přijímací zkoušky do výtvarné třídy blízké ZŠ. Na této škole každý rok doplňují místa do 6.ročníku, která se uvolní po žácích, kteří odejdou na víceleté gymnasium. Adam složil úspěšně přijímací zkoušky, a to zcela sám. Matka po dobu několika hodinového přijímacího řízení seděla na chodbě. Její přítomnost byla potřeba jen jednou, když se

paní učitelka šla ujistit, jestli je možné, že Adam opravdu nezná žádnou dětskou pohádku (měl ji ztvárnit v rámci přijímací zkoušky). Matka ji ujistila, že tomu tak opravdu je (Adam pohádky od dětství nesnáší) a zkouška mohla pokračovat s alternativním zadáním. V září nastoupil Adam do nové školy do 6. třídy s novou asistentkou pedagoga.

Speciální edukační potřeby:

Strukturalizace byla využívána ve všech oblastech. Adam měl v každé třídě stálé místo na sezení, trvale viditelný rozvrh hodin, vždy byl co nejdříve upozorněn na případnou změnu. Seznam úkolů si psal sám, asistentka jen dohlížela na řádné zapsání. Pro domácí přípravu měl určený čas, pokud úkoly nestihl, mohl odevzdat jen část cvičení (povolená redukce domácí přípravy v IVP). Z IVP vyplývala také redukce psaní. Ze začátku 4.třídy psal velmi málo, byl odměňován v rámci motivačního systému za napsaná slova, na konci páté třídy byla již odměna vázáná k napsaným stranám. K vizualizaci času se přirozeně používaly hodiny visící v každé třídě na viditelném místě. Od paní učitelky nebo asistentky se vždy dozvěděl kolik času je na zadanou úlohu nebo test. Adam používal s paní asistentkou propracovaný systém motivace. Sbíral body za jednotlivé činnosti, které pro něj byly v daný čas aktuálně obtížné (např. psaní, samostatná práce, účast na tělesné výchově). Počet bodů za danou činnost, např. počet napsaných slov byl předem daný a zapsaný na papíře. Na sestavování bodovací tabulky se Adam aktivně podílel. V průběhu dne, nejpozději vždy na konci vyučování paní asistentka zapsala body za dané činnosti. Adam obvykle sám říkal, co se mu ten den povedlo a v čem se překonal aby se posilovalo jeho sebevědomí a schopnost sebehodnocení. Na konci týdne se body sečetly dohromady a Adam je doma vyměnil za peníze. Peníze si obvykle šetřil na vědecký časopis, nebo DVD s dokumentárním filmem. Celý přístup byl nastavený velmi individuálně, přesto byl ale kladený důraz na postupné zvyšování Adamovi samostatnosti jako přípravy na druhý stupeň. Na konci páté třídy byl Adam již schopný si sám pohlídat, kdy si má dojít pro zadání na výtvarnou výchovu (tu plnil doma v rámci individuálního plánu), jít sám do jiného patra školy a domluvit se s paní učitelkou na zadání. Ze začátku školního roku toto nacvičoval za dopomoci asistentky pedagoga, která podporu postupně snižovala.

IVP: důležitou součástí kromě výše zmíněných prvků strukturalizace byla kombinace s domácím individuálním vzděláváním. Adam do školy chodil fyzicky od pondělí do čtvrtka, přičemž měl úlevu z šesté hodiny a odpoledního vyučování. Ve čtvrtém

ročníku se během šesté hodiny vzdělával individuálně s asistentkou pedagoga v samostatné místnosti. Tato úleva z vyučování byla zavedena především z důvodu Adamovi velké unavitelnosti, poslední hodiny byl již často vyčerpaný. Přestože se šestou hodinu a celý pátek vzdělával individuálně velmi pečlivě (v pátek trval na přesném složení vyučovacích hodin jako měli žáci v jeho třídě ve škole), nebylo to pro něj tak náročné jako vzdělávání ve třídě. Na tomto faktu můžeme názorně vidět, že Adama vyčerpával pouhý pobyt mezi dětmi, hluk a nutnost trvalého soustředění na frontální výuku.

SOUČASNÁ ŠKOLNÍ DOCHÁZKA – 2.ZÁKLADNÍ ŠKOLA

Typ školy, počet dětí: běžná základní škola, výběrová výtvarná třída, 28 dětí

Asistent pedagoga, rozsah hodin: ano, v celém rozsahu

Od září letošního školního roku se Adam vzdělává v rámci výtvarné třídy při běžné základní škole. Ve třídě je 28 dětí. Na většinu hodin je ve třídě přítomna asistentka pedagoga, která pracuje s celou třídou. Cílem je aby si Adam osvojoval samostatnou práci ve třídě v maximální možné míře. Její přítomnost mu dává jistotu, že se na ni v případě potřeby může obrátit. Momentálně je Adam mnohem zdatnější v komunikaci i sociálních vztazích s druhými lidmi. S dospělými komunikuje bez problémů, jedná-li se o rozhovor na jeho oblíbené téma. Potíže mu činní vyjadřování emocí a řešení nepříjemných a nepřehledných situací, kterým nerozumí. Komunikaci s dětmi často nevyhledává. Rád se věnuje stolním hrám jako je Člověče nezlob se, Dostihy a sázky, nebo karty.

V tomto ročníku Adam již nemá oficiálně kombinovanou výuku s výukou doma. V prvním pololetí chodil na plný počet hodin. Teď ve druhém pololetí je hodně unavený, podle potřeby zůstává nepravidelně 1-2 dny doma, což je domluvené s vedením školy. Celkově docházku zvládal v prvním pololetí velmi dobře, asistentku potřeboval hlavně jako oporu, hodně věcí zvládal samostatně. Teď když je vyčerpaný, potřebuje podporu větší, má také výkyvy v tom, jak se cítí, občas nastávají náročné situace atd. Celkově potřebu asistentky hodnotí matka stále jako nezbytnou. Nová asistentka je podle posouzení matky výborná, citlivá, nepomáhá mu nadměrně, když je na tom dobře, ale poskytne mu větší podporu, když má špatné období. Adam má zájem o všechny vzdělávací předměty a chce toho co nejvíc zvládnout stejně jako ostatní spolužáci. Má

nyní mnohem chápavější spolužáky, byli informováni o jeho diagnóze a zatím se dá říct, že ho respektují a přijímají, on se ve třídě cítí dobře.

Speciální edukační potřeby:

V některých předmětech má stale úlevu z psaní, zápisy zvládá částečně, v některých předmětech si je dělá, někde je dostává nakopírované od učitelů, někdy mu pomůže asistentka.

V určitých oblastech Adam potřebuje větší míru struktury v závislosti na míře vyčerpanosti, která se vždy zvyšuje s postupujícím školním rokem – například se nadměrně stresuje všemi testy, proto je o nich v druhém pololetí co nejvíc informován předem, aby jich nebylo moc najednou, aby nemusel dopisovat úplně všechny testy za dobu svojí nepřítomnosti atd.

Stále využívá pro dobrou vizualizaci přehledy učiva, pomáhá mu to vytvořit si strukturu obsahu každého předmětu. V deskách má například všechny gramatické jevy, které má již umět z českého jazyka. Zvyšuje to jeho jistotu v dané oblasti.

BUDOUCNOST:

Dlouhodobým cílem je stále zlepšovat Adamovy komunikační dovednosti a vztahy se spolužáky. Je potřeba aby si osvojil schopnost dát v dialogu prostor druhému, hlídat si neverbální znaky, zda-li posluchače téma ještě zajímá a naopak být schopen vyslechnout od kamaráda i téma, které ho samotného moc nezajímá. Zároveň je potřeba neustále potvrzovat jeho sebedůvěru, aby nevyhledával k rozhovorům jen dospělé.

Z hlediska vzdělávání je pro rodinu podstatné, aby Adam zdárně absolvoval druhý stupeň, který je pro něj vzhledem k poruchám učení náročný. V průběhu osmé a deváté třídy bude rodinu čekat důležitý úkol – vybrat takovou střední školu aby ji Adam mohl absolvovat i v předmětech jako je český a cizí jazyk, což jsou oblasti ve kterých bude vždy potřebovat IVP a zároveň jej připravila na budoucí uplatnění v oboru, který by jej bavil. Zatím má Adam i podle jeho slov zájmy velmi široké a ve volném čase se věnuje s nadšením fyzice, chemii, informacím o vesmíru i technice.

SHRNUTÍ

Možnosti na integraci Adama byly v raném dětství podpořeny stejně jako v případě Cyrila docházkou do speciální MŠ, kde si osvojil základní dovednosti díky strukturali-

zaci a vizualizaci. V tomto duchu pracovala rodina i doma, což zvýšilo Adamovy možnosti na vzdělávání v běžné škole. I v případě Adama rodina využila možnost odkladu školní docházky, i tak si ale můžeme všimnout, že v první třídě závisela jeho možnost adaptovat se a uspět v běžné škole do velké míry na individualizaci vzdělávacího procesu. Bez tolerance k Adamovým speciálním edukačním potřebám, jako byl častý odpočinek na koberci, úleva z psaní a samozřejmě potřeba asistentky pedagoga ve třídě, by neměl možnost uspět v hlavním vzdělávacím proudu. V neposlední řadě i v tomto případě hraje důležitou roli obětavá matka Adama, která po celou dobu jeho docházky do mateřské a základní školy hledala a hledá optimální podmínky pro svého syna. Za zmínku jistě stojí, že v malém kolektivu s individuálním přístupem se byl Adam schopný adaptovat i bez specifické podpory a oznámení diagnózy.

Riziko neúspěchu zažil Adam již v rámci MŠ, kam docházel před sdělením diagnózy a tedy i podpůrných opatření. Díky citlivé matce byl ušetřen dlouhodobému vystavení stresu a odmítání ze strany neinformované třídní učitelky. Adama dnes znám jako citlivého, ale velmi úzkostného chlapce. Do jaké míry má na tento stav vliv raný neblahý zážitek se dnes můžeme jen domnívat. Na základní škole bylo asi největší riziko, že Adam zažije šikanu ze strany spolužáků. Nebýt vnímavé asistentky pedagoga, která byla ochotná s ním trávit veškeré přestávky a přesuny mezi třídami, mohl mít Adam ze základní školy ten nejhorší zážitek. Již na malé provokace, ze strany spolužáků, reagoval velmi citlivě a doma plakal. Proto bychom riziko šikany neměli v praxi podceňovat.

3.3 PŘÍPADOVÁ STUDIE Č.3 DANIEL

Tato případová studie nám přináší obraz ideální integrace chlapce, který nastoupil do běžné mateřské školy s diagnózou atypický autismus. Nyní studuje na druhém stupni základní školy s diagnózou Aspergerův syndrom. Pro pozitivní a věcný přístup rodiny, vytrvalou podporu, funkční spolupráci s asistentkou pedagoga a v neposlední řadě klidnou a cílevědomou povahu Daniela, můžeme na následujících řádcích vidět ukázku pozvolného, ovšem trvalého zlepšování nejen ve školních dovednostech.

OSOBNÍ ÚDAJE

Věk: 13 let (7.třída)

Pohlaví: muž

Sourozenec: mladší bratr 8 let (2.třída)

DIAGNÓZA: Aspergerův syndrom, vysoce funkční (2. diagnóza, 2013, v deseti letech)

Atypický autismus, středně funkční (1. diagnóza, 2006, ve třech letech)

OSOBNÍ ANAMNÉZA

Porod spontánní v termínu, bez komplikací. Daniel vyrůstá v kompletní rodině. Oba rodiče se aktivně účastní výchovy. Širší rodina funguje v běžné míře – hlídání o víkendech, prázdninách. Daniel je přijímaný v rámci rodiny s porozuměním.

Rodiče zaznamenali první nezvyklé chování v 21. měsíci kdy došlo k zvratu v chování. Během týdne začal Daniel projevovat úzkostné chování, strach, vztek a trpět na zácpy. Úzkostné chování se projevovalo v denních činnostech – problémy s volbou oblečení, cestou v MHD, problémy se změnami, novými lidmi. Kolem třetího roku vyřešena fyziologická příčina řečové vady – krátká uzdička. Po chirurgické intervenci se řeč začíná rozvíjet a následně ustupuje i většina problémů s chováním (viz kapitola Rozvoj dílčích dovedností v předškolním věku – komunikace).

Od tří do šesti a půl čerpána raná péče z APLA. Poradenství a nácviky práce u stolečku, nejdříve dojížděli na pobočku, poslední půl rok v rodině. Před nástupem do školy tábor s APLA. Od 1. třídy jezdí na běžné tábory bez asistenta. Ze začátku velmi náročné, nyní jezdí rád i do zahraničí.

VÝSLEDKY PSYCHOLOGICKÉHO VYŠETŘENÍ

První diagnostika proběhla ve třech letech na základě podezření, které vyslovila rodinná kamarádka povoláním dětská psycholožka. Základní diagnóza atypický autismus /F 84.1/. Přítomny základní socio-emočně-komunikační dovednosti, středně těžká symptomatika, dle adaptability středně funkční (výhledově vysoce funkční). Kognitivní profil nerovnoměrný v rámci širší normy.

Poslední diagnóza v deseti letech přinesla změnu a to následující: Aspergerův syndrom, vysoce funkční, mírná symptomatika. Poruchy učení, dyslexii a dysgrafie, byly potvrzeny (interní dokumentace rodiny).

ROZVOJ DÍLČÍCH DOVEDNOSTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU:

Sociální chování :

Vůči rodičům a bratrovi běžné sociální chování, sdílel zájmy rodiny – společná hra, volný čas, cestování. Cizí lidi ignoroval, odmítal pozdravit. S širší rodinou nechtěl trávit čas sám. Od narození měl rád fyzický kontakt, nicméně druhým neposkytoval útěchu a neuměl se rozdělit. Po třetím roce se začínají objevovat nové dovednosti – učí se požádat o pomoc (matka to přičítá nácvikům v APLA), sdílet radost, „pochlubit se" vlastním úspěchem.

Komunikace:

Do třetího roku výrazné potíže s rozvojem řeči – dlouho používal jen první slabiky. Neporozumění okolí jej vedlo k záchvatům vzteku. Matka připisuje potíže s chováním problémům s porozuměním a schopností se vyjádřit.Později zjištěný fyziologický problém, ve třech letech chirurgicky opravena uzdička, která byla příliš krátká. Poté se řeč začíná rozvíjet. Od tří let začíná docházet k paní logopedce. Intenzivní řečová terapie od pěti let, dříve zhruba 1-2 měsíčně. Logopedická intervence úspěšně ukončena ve dvanácti letech. Náprava řeči – všechny hlásky, dyslálie, poslední tři roky R,Ř.

Po zlepšení vyjadřovacích schopností ve čtyřech letech vztek výrazně ustoupil. Zůstaly potíže s novými věcmi a se změnami. Především oblečením. Někdy utíkal, protože ho například něco vyděsilo a neuměl vyjádřit co. Nicméně mluvil ve větách, rodina mu rozuměla, uměl vyjádřit svá přání a potřeby. S nástupem do školy řeč do velké míry napravena (potíže jen r, ř, sykavky), již mu všichni rozuměli, uměl se funkčně domluvit. Gesta téměř nepoužíval, nevyjadřoval konzistentně souhlas a nesouhlas. Občas již funkčně ukazoval.

Volná činnost, hra:

Hra nikdy nebyla odpovídající věku, nebyla přítomna symbolická hra. Nehrál si sám s autíčky, nevymýšlel vlastní scénáře hry. Preferoval hru s nářadím, bouchal kladivem, vrtal šroubovákem. Měl rád „hopíky", těžko nesl ztrátu. Měl rád mýdla – zejména barevná a voňavá, často je s matkou nakupovali. Od tří let zájem o stavebnice (Duplo), stavěl komíny, posléze stavěl podle návodu, nebo se díval jak druhý člověk staví. Měl rád rakety, knihy o vesmíru, později letadla, tanky. Hra s podporou, postupně rozvíjena

s pomocí rodiny. Hra s bratrem v rámci řízené hry, měl zadaný úkol, že si bude hrát 10 minut s bratrem, to akceptoval. Rád pomáhal v kuchyni, krájel, štípal dříví. Manuálně zručný. Umí plavat, jezdit na kole, docházel na atletiku. Neměl rád soutěže, těžko zvládal emoce spojené s výhrou i prohrou.

MATEŘSKÁ ŠKOLA

Daniel nastoupil ve věku tří let do běžné mateřské školy již s diagnózou, nicméně bez asistenta pedagoga. Ve třídě bylo celkem dvacet dětí. Bez asistenta absolvoval první čtyři měsíce. Adaptace tak byla náročná, nechtěl se účastnit programu, oblékat se, měl problémy s toaletou, odmítal vykonat i malou potřebu. Toto období proběhlo zcela bez IVP či speciálních pomůcek. Po prvních prázdninách v MŠ nastupuje Daniel již s osobní asistentkou, kterou si hradili rodiče po dobu prvního roku. Následně byla vytvořena pozice asistentky pedagoga.

Typ školy, počet dětí ve třídě: běžná mateřská škola v místě bydliště, 20 dětí ve třídě.

Asistent pedagoga, rozsah hodin: První čtyři měsíce bez asistenta pedagoga. Poté jeden rok osobní asistentka a druhý rok asistentka pedagoga.

Edukační potřeby:

Měl vypracovaný IVP – úlevu z tancování a zpívání, zapojoval se jen občas a s dopomocí, neměl rád kostýmy, ale postupně je částečně akceptoval. Zúčastňoval se i společných akcí, místo tance a zpěvu se zapojil s naučenou básní nebo písní. Byly využívány prvky strukturalizace a vizualizace, konkrétně denní režim, který Danielovi umožňoval lepší orientaci v programu a absolvování všech činností. Pro Daniela byla zásadní osoba asistentky s jejíž dopomocí zvládl téměř všechny činnosti alespoň v omezené míře.

Předškolní dovednosti: Pracoval s pomůckou Logico, skládal puzzle, prohlížel si knihy, popisoval obrázky. Řízenou činnost absolvoval s dopomocí asistentky, postupně zvyšovali nároky a samostatnost. Neměl rád kreslení, ale pokud to byl úkol tak jej splnil.Vždy měl problém s výběrem, takže mu asistentky i rodina většinou dávali jasnou volbu. Jel i 2x na školku v přírodě. Měl dvě asistentky pedagoga, obě velmi schop-

né a spolupracující s rodinou. Poslední rok docházel do třídy předškoláků, což mu umožnilo plynulejší přechod na základní školu.

Úspěšné rozvíjení předškolních dovedností v rámci mateřské školy mu umožnil především trpělivý, ale pevný přístup asistentky pedagoga a její spolupráce s rodinou, vizualizace činností a postupné zvyšování nároků.

Sociální dovednosti: S dopomocí asistentky hrál stolní hry, prohlížel si knížky s ostatními. Společný čas s dětmi trávil jen pokud to měl zadáno od paní učitelky nebo asistentky pedagoga, sám vrstevníky nevyhledával.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA

Ve věku 6,5 let nastoupil do běžné základní školy. Věděl dopředu, že do školy půjde, rodina jej na to postupně připravovala. Mluvili o tom v duchu že „dospělí chodí do práce, děti chodí do školy". Předškolní dovednosti měl přiměřené věku – uměl se podepsat, rozeznat barvy, vyjmenovat číselnou řadu. Zatím neměl osvojené čtení ani psaní. Rodina i škola se mu snažila usnadnit adaptaci a to následovně. V červnu se byl ve škole podívat, chodil na kroužek předškoláka, v srpnu se byl podívat na třídu, mohl si vybrat kde bude sedět, ,budovu i paní učitelku znal. Do třídy chodil s chlapcem z domu kde rodina bydlí, ze začátku spolu seděli. Nicméně spolužák zlobil a Daniel si stěžoval že „je to proti pravidlům", takže od té doby sedí sám nebo s asistentkou pedagoga. Nejdříve chodil po obědě domů, v družině byl jen krátce. Od začátku docházky musel absolvovat každý den oběd v jídelně, nebyl nucený do jídla, ale byl tak nastavený návyk na stravování mimo domov, čekání ve frontě, zvládání hluku.Adaptace proběhla bez výraznějších potíží. Pokud ve škole nastala situace, kterou Daniel neuměl vyřešit, vyjadřoval to doma smutkem a pláčem. Podle výpovědi matky byl od začátku Daniel motivován tím, že chtěl potěšit rodiče, což obecně velmi usnadňovalo školní motivaci.

Typ školy, počet dětí ve třídě: běžná státní škola, 22 žáků.

Asistent pedagoga, rozsah hodin: V první třídě byla ve třídě asistentka pedagoga v plném rozsahu hodin, postupně více a více hodin samostatně.

Edukační potřeby: S nástupem na základní školu bylo opuštěno od vizualizace formou denního režimu, který přirozeně nahradil rozvrh hodin. Detailnější vizualizaci Daniel nepotřeboval, od začátku mu stačila slovní informace o následujícím úkolu.

Nicméně Daniel měl od začátku docházky na ZŠ vypracovaný IVP, který mu zaručoval podporu asistenta pedagoga a úlevy v oblasti čtení a psaní, které vyplývají s přidružených poruch učení. Dále má přiznané následující speciální vzdělávací potřeby: Ústní zadání podpořené písemnou formou, nebo zdůrazněné klíčové informace. Pomoc při orientaci v učebnici, sešitech, na tabuli. Při samostatné práci ujištění o správnosti postupu či řešení. Kontrola pochopení zadání, pomoc při řešení nových typů úloh. Tolerance pomalejšího tempa, dohled na zapisování domácích úkolů. Podpora pozornosti při čtení, podpora pro pochopení zadání, viditelný časový režim.

Maminka hodnotí jako zásadní, že od druhé třídy má syn stabilní asistentku, ke které má důvěru a cítí se s ní v bezpečí. Přesto si v některých situacích Daniel neuměl požádat o pomoc v situaci, kterou sám neuměl vyřešit. Matka uvádí následující příklad:

„Děti si někdy ve škole dávaly navzájem ochutnávat svačiny. Danielův nejbližší kamarád ze třídy ho jednou také požádal o ochutnání svačiny. Přestože jsme Daniela od mala učili, že se má s ostatními rozdělit, dát kousnout ze své svačiny nechtěl.Tato situace pro něj byla natolik neřešitelná, že raději celou svačinu vyhodil do koše. A to i přesto, že má jídlo velmi rád a svačí prakticky každou přestávku.“ (osobní sdělení matky Daniela)

Zvláště ze začátku školní docházky měl velký význam komunikační sešit mezi matkou a asistentkou, do toho zapisovala asistentka každý den důležité události, ale i běžné věci. Matka se tak mohla dozvědět, že nastala situace, kterou Daniel neuměl vyřešit, ale i co měl Daniel ve škole k obědu. Na základě těchto zápisků mohla doma s Danielem nacvičovat funkční komunikaci, především vyprávění a probrat situace, z kterých byl Daniel smutný, ale ještě to neuměl popsat.

SOUČASNÁ ŠKOLNÍ DOCHÁZKA

Typ a ročník školy, počet dětí ve třídě: Daniel nyní dochází do 7.třídy běžné základní školy, a to do stejné, na které docházku v první třídě započal. Ve třídě studuje aktuálně 22 dětí.

Asistent pedagoga ano/ne, rozsah hodin: Asistentka pedagoga stabilní od 2.třídy. V tomto ročníku je ve třídě přítomna na 15h z 30ti hodin týdně.

Edukační potřeby: IVP je prakticky stejný jako v průběhu prvního stupně. Největší podpora je u čtení a psaní, zde dopomáhá asistentka pedagoga. Pokud je zápis s velkým rozsahem, zároveň se vykládá i píše, nebo je Daniel unavený, tak mu zápis vede asistentka pedagoga. Podpora je z těchto důvodů hlavně u českého jazyka a anglického jazyka. Dále asistentka pedagoga dochází do hodin dějepisu, přírodopisu, matematiky, fyziky a na hodiny informatiky. Daniel sám absolvuje v částečném či plném rozsahu přírodopis, zeměpis, tělesnou výchovu, občanskou výchovu, pracovní činnosti a další. Z hudební a výtvarné výchovy má vypracovaný individuální plán, který plní doma, tyto hodiny neabsolvuje ve škole. Zadanou práci z výtvarné výchovy i doma plní s výraznou dopomocí.

Žádné další metody ani pomůcky nejsou používány. K vizualizaci stačí Danielovi běžný rozvrh hodin, při nečekaných změnách podpora asistentky pedagoga.Přehledy učiva prozatím nejsou potřeba, Daniel se zadanou látku učí nazpaměť jako ostatní děti.Ve třídě je po celou dobu výuky. Vyučování má zkrácené jen o odpolední vyučování. Rodina nepoužívá prvky vizualizace ani doma, preferují slovní vysvětlení, opakování, Daniel je tedy zvyklý pracovat tímto způsobem.

Sociální dovednosti: Pozvolna je možné pozorovat zlepšování v sociálních vztazích, Daniel se například naučil říkat „ne“, pokud mu něco není příjemné. Někdy se i o přestávce přidá ke společné hře. Rozvíjení těchto dovedností matka přičítá právě integraci v kolektivu běžných vrstevníků a možnosti učit se nápodobou. Velké zlepšení vidí matka také ve schopnosti funkčně komunikovat o svých potřebách, ale i událostech s kterými Daniel nesouhlasí. Některé situace je schopný řešit již ve škole s asistentkou, ostatní obvykle vyřeší zdárně doma.

BUDOUCNOST

Rodiče hovoří o velké radosti z faktu, že Daniel studuje již na druhém stupni. Podle slov matky takhle daleko, v době kdy vybírali školu, ani nedohlédli. Nicméně stále mají obavu, že se to jednou „*zasekne a už to nepůjde dál*“. O vzdělání na střední škole hovoří střízlivě, berou v úvahu i praktické školy a učiliště. Nicméně pokud by Daniel dosáhl na vyšší stupeň vzdělání, budou jej i nadále maximálně podporovat. Daniel nemá vyhraněný zájem, který by se promítal do nějaké pracovní profese, takže se zatím soustředí na každý úspěšně dokončený ročník základní školy.

SHRNUTÍ

Možnosti podpory Daniela při integraci do mateřské i základní školy rodiče znali a využili je v plné míře. Nespoléhali se jen na to, co jim přijde zvenčí, a neváhali investovat svůj čas a peníze aby poskytli Danielovi podporu osobní asistentky již v předškolním zařízení. Jeho možnost adaptovat se a uspět v předškolním zařízení umožnila právě osoba asistentky, denní režim a v neposlední řadě možnost individuálního přístupu. Pro dítě s PAS raného věku může být zásadní, že není nuceno bez výjimky do něčeho, co je pro něj nepříjemné, nesrozumitelné nebo dokonce děsivé (zpívání,kostýmy), zároveň ale není z aktivity vyloučeno a může se zúčastnit v rámci svých možností. U dětí s PAS je vždy riziko, že budou zužovat svůj repertoár činností, kterých se jsou ochotny účastnit. Díky asistentce pedagoga bylo toto riziko otočeno v možnost naučit se něco nového – Daniel se účastnil i neoblíbených aktivit a formou řízené činnosti si hrál s dětmi. Obě dovednosti a zážitek toho, že se umí překonat jsou pro následné vzdělávání v rámci ZŠ velmi důležité.

Možnost vzdělávat se v rámci základní školy mu umožnila především dostatečná příprava v rámci mateřské školy na další vzdělávání, trvalá a stabilní podpora asistentky pedagoga a její spolupráce s rodinou, úleva vyplývající z poruch učení, úleva z předmětů, které Daniel není schopen absolvovat s ostatními – výtvarná a hudební výchova. Důležitým bodem byla také dostatečná příprava na přechod mezi mateřskou a základní školou, usnadnění adaptace brzkým seznámením s prostorem školy a třídní učitelkou. Stejně jako u Cyrila tyto kroky Danielovi velmi usnadnily hladký přechod.

Rizika: Daniel prakticky nečelil v rámci individuální integrace žádnému velkému riziku, jako je neúspěch nebo šikana.Díky své poměrně klidné povaze ani v době, kdy docházel do MŠ bez asistentky, nepropadal problémovému chování nebo výrazné psychické nepohodě. Jediným rizikem v delším vzdělávání bez přiměřené podpory by mohlo být, že by se dostatečně neadaptoval, nerozvíjel by se v předškolních dovednostech a následkem toho by se nedokázal adaptovat ani na základní škole. Nicméně této situaci rodiče moudře předešli zajištěním osobní asistentky.

3.4 PŘÍPADOVÁ STUDIE Č.4 EVŽEN

Tato případová studie popisuje velmi náročnou cestu za vzděláním chlapce s dětským autismem, jehož matka nikdy nepřestala věřit v jeho schopnost se vzdělávat v rozsahu běžné základní školy.

OSOBNÍ ÚDAJE

Věk: 13let (6.ročník)

Pohlaví: muž

Sourozenec: bratr, zdráv, 9 let

DIAGNÓZA: dětský autismus, středně funkční, ADHD, vývojová porucha řeči, střední MR (2. diagnóza, 2011, v osmi letech)

Aspergerův syndrom vysocefunkční, mírná symptomatika (1. diagnóza, 2009, v pěti letech)

OSOBNÍ ANAMNÉZA

Porod fyziologický, bez komplikací, trochu překotný. Jako dítě měl dětskou epilepsii, ale vymizela, léky jen do 4 let. Do 11ti let vyrůstal Evžen v kompletní rodině, dnes žije jen s matkou a bratrem. Otec se na výchově momentálně účastní především finančně, příležitostně se chlapcům věnuje i babička. S bratrem má Evžen hezký vztah.

VÝSLEDKY PSYCHOLOGICKÉHO VYŠETŘENÍ

Ve čtyřech letech byla určena první diagnóza Aspergerův syndrom, vysoce funkční, nízká symptomatika. Na základě nového vyšetření v osmi letech byla diagnóza změněna na Dětský autismus, středně funkční, středně těžká symptomatika. Přidružená smíšená vývojová porucha řeči, nízká frustrační tolerance, ADHD a středně těžká mentální retardace. (interní dokumentace rodiny)

ROZVOJ DÍLČÍCH DOVEDNOSTÍ (V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU):

Sociální chování:

Evžen si rád povídal s dospělými, rád četl, obojí i s návštěvami. Nicméně rozhovory bývaly neúměrné věku, často stereotypní na oblíbené téma. S dětmi nesdílel společné zájmy ani hru. Pro Evžena je od dětství typický hlasitý projev emocí, doprová-

zený pohybem – skákáním, třepetáním rukama. Evžen tak projevuje radost, nervozitu, úzkost i zmatek.

Komunikace:

Mluvil od 1,5 roka, ve dvou letech pojmenoval všechna zvířata v zoo i s druhým jménem (např. Kobra královská). Velká slovní zásoba, pamatoval si velké množství slov. Naučil se i automatické odpovědi na často kladené otázky. Nicméně funkční komunikace nastoupila až tak od 4 let.

Volná činnost, hra:

Hrál si s mašinkami, zajímal se o jména mašinek z dětských pohádek, jednalo se spíše o zájem, než o volnou hru. Sbíral postavičky z Bořka stavitele, opět spíše z důvodu vytvořit kolekci než si s postavičkami hrát. Kolem jeho 4. roku začínala řada televizní show Super Star, velmi to sledoval, bavilo ho opakování – stejné znělky, porota, způsob vyřazování, většinou měl favorita – jednoho z nejlepších. Velmi ho bavilo něco poslouchat (pohádky, písně), do teď preferuje sluchové vjemy - muziku, poslech četby.

MATEŘSKÁ ŠKOLA

Typ a ročník školy, počet dětí ve třídě: běžná mateřská škola cca 20 dětí, soukromá MŠ cca 10 dětí, speciální MŠ taktéž

Asistent pedagoga ano/ne, v jakém rozsahu hodin: ne

Evžen je narozený 2.září, takže mohl nastoupit prakticky až ve čtyřech letech, to nebyl do MŠ přijat. Následující rok, v pěti letech, nastoupil do MŠ, ale po měsíci byl vyloučený z důvodu problémového chování. Nakonec do předškolního ročníku nastoupil do soukromé mateřské školy, znovu bez asistenta pedagoga. Skvěle fungoval s paní učitelkou z Keni, přestože neumí anglicky. Posléze docházel na dvě hodiny denně do speciální MŠ po dobu jednoho měsíce před koncem školního roku.

Integrace v běžné ZŠ:

Evžen během své dosavadní docházky do školy vystřídal 3 běžné základní školy. Momentálně se vzdělává v rámci domácího vzdělávání. Z výpovědi matky je zřejmé, že vždy stály v popředí vztahy s třídními učiteli a postoj školy k integraci žáka s výraznější symptomatikou autismu. Evžen se učí rád. Matka dokonce shledává učení se nových

poznatků jako jeho nejoblíbenější činnost, což Evžen jednoznačně při mojí návštěvě v rodině potvrdil. Přesto nebyl dosud v žádné škole úspěšný. Z výpovědi matky je zřejmé, že na žádné škole neměl dostatečnou odbornou podporu, která by zvýšila jeho možnosti na integraci do kolektivu vrstevníků. Riziko neúspěchu se nám zde potvrzuje jako reálné a zasahující celou rodinu.

1. ZÁKLADNÍ ŠKOLA

Typ školy, počet dětí ve třídě: běžná základní škola zaměřená na vzdělávání žáků s poruchami učení, 20 žáků ve třídě

Asistent pedagoga, rozsah hodin: ano, na plný počet hodin

Když bylo Evženovi šest let, prakticky sedm, rozhodli se jej rodiče umístit do běžné základní školy. Chlapec měl v té době diagnózu Aspergerův syndrom, četl i počítal do sta, neviděli tedy důvod k odkladu. Nicméně zpětně tento krok matka hodnotí tak, že měli raději zvolit odklad. Domnívá se, že by se Evžen s odkladem a docházkou do nultého ročníku lépe adaptoval. Tyto možnosti ale v té době nedokázala rodina sama dostatečně zvážit, nebyla v kontaktu s žádným poradenským centrem, nebo ranou péčí, která by jim poskytla podporu. Rodina po delším hledání vybrala školu v Praze. Jednalo se o běžnou ZŠ profilovanou pro děti s poruchami učení. Evžen nastoupil do první třídy s asistentkou, kterou si sehnala matka. Přišly se seznámit již v červnu. Paní učitelka měla pocit kontroly z přítomnosti asistentky pedagoga ve třídě a to ještě pře zahájením spolupráce. Tuto obavu sama vyslovila. Paní učitelka třídní byla krátce před odchodem do penze a neměla zřejmě předchozí zkušenost s integrovaným žákem. Matka byla ve třídě i osobně v průběhu vyučování a neměla z třídní učitelky dobrý pocit.

Po roce byla spolupráce ukončena, jelikož se nepodařilo rodině navázat s třídní učitelkou takový vztah a míru spolupráce, aby se Evžen ve třídě cítil dobře a byl přijatý jako ostatní žáci. Zde se v praxi ukázal jeden z faktorů, který může výrazně zvýšit riziko neúspěchu žáka s PAS a to odmítnutí třídním učitelem. Mohu z praxe potvrdit, že pokud je učitel od začátku nastaven tak, že dítě ve třídě „nechce“, je to velmi nepříjemná pozice nejen pro dítě, ale i pro asistenta pedagoga. Zvlášť pokud se jedná o dítě, které se projevuje hlučně, je motoricky neklidné, má výrazné stereotypní chování, nebo se projevuje jinak rušivě, možnost úspěšné integrace opravdu výrazně zvyšuje přítomnost

učitele, který je schopný a ochotný přijmout jinakost dítěte a ocenit jeho dobré vlastnosti.

Edukační potřeby:

Evžen pracoval s podporou asistentky pedagog. Matka si nepamatuje zda měl IVP. Často pracoval jen s asistentkou pedagoga v samostatné místnosti, jelikož paní učitelka je posílala na individuální práci mimo třídu. Celá struktura vzdělávání, reedukace i učiva i motivace tedy stála na asistentce pedagoga. Matka neuvádí, že by měl k dispozici jakékoli zvláštní pomůcky, materiály nebo vizualizovanou podporu času či prostoru.

2. ZÁKLADNÍ ŠKOLA

Typ školy, počet dětí ve třídě: běžná, 25 žáků ve třídě

Asistent pedagoga, rozsah hodin: ano, na plný počet hodin

Od druhé třídy pokračoval Evžen ve studiu v rámci jiné běžné ZŠ na Praze 6, s podporou stejné asistentky pedagoga. Asistentku pedagoga měl k dispozici v celém rozsahu hodin. Do třídy docházel každý den, stejně jako ostatní děti. Výuku měl ale uzpůsobenou tak, že se s dětmi ve třídě učil 20 minut a následně se učili individuálně v jiné místnosti jen s asistentkou pedagoga. Delší dobu nebyl schopný klidně sedět a nerušit ostatní žáky pohybem či zvukovým projevem. Tento individuální režim zvyšoval jeho možnost jak zvládnout každý den ve škole a být součástí kolektivu, alespoň v rámci svých dispozic. Nicméně ne ve všech oblastech byl na stejné úrovni se třídou, například dovednost psaní si během první třídy neosvojil do požadované míry a nyní ji jen s obtížemi doháněl. V této třídě Evžen studoval do začátku třetí třídy. Na základě nové diagnózy, ve které byla zahrnuta mentální retardace, byl dle slov matky ze školy vyloučen. Matka se domnívá, že pravým důvodem bylo slučování dvou tříd do jedné a tedy nemožnost zajistit menší počet žáků ve třídě s integrovaným žákem.

Edukační potřeby:

Evžen měl vypracovaný IVP, v kterém byla nově zahrnuta možnost individuální práce s asistentkou pedagoga. Vzhledem k úlevě z psaní měl Evžen k dispozici upravené výukové materiály. Třídní učitelka připravovala podklady a asistentka pedagoga je upravovala – například místo psaní do pracovních listů Evžen doplňoval slova na

suchých zipech. Zahrnuta redukce objemu učiva, delší čas na vypracování testů. Toto mu otevřelo možnost se vzdělávat s ostatními žáky ve škole běžného proudu přestože neměl osvojené psaní. Důležitá byla také výše zmíněná kratší doba pobytu ve třídě. Delší pobyt jen zvyšoval pravděpodobnost neúspěchu absolvovat vyučování bez vyrušování ostatních a tím i riziko spojené s nevolí učitele, nekázní ostatních dětí a vlastní stigmatizace.

Další body z IVP: Posadit do poslední lavice, přenosný režim dne, strukturované úlohy,např. pracovní listy v deskách, motivace – žetonový systém, krátké bloky, ty prokládat relaxačními chvilkami. Možnost změnit prostor na individuální práci. Vždy zvolit část hodiny, kterou stráví společně se třídou.

DOMÁCÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Po dobu 3.-5.třída se Evžen vzdělával doma s matkou v rámci domácího vzdělávání. Pátou třídu opakoval – měl nastoupit do integrace do páté třídy, nakonec nebyla realizována. Opakoval tedy ročník doma. Evženova matka se v tomto období poptávala v několika školách, a to i speciálních, na umístění, ale nikde Evžena nechtěli přijmout.

3. ZÁKLADNÍ ŠKOLA

Naposledy nastoupil Evžen do základní školy v novém místě bydliště. Matka nejdříve poptávala základní školu kam dochází bratr a posléze i speciální školu v místě bydliště. V obou zařízeních byl neoficiální cestou odmítnut. Školy neměly zájem o integraci žáka s autismem. Jelikož matka žije se syny sama a nemá k dispozici auto, zbývala jen třetí škola, která je v místě bydliště k dispozici – běžná základní škola. V rámci této školy se Evžen vzdělával do února letošního roku, tedy do pololetí 6.třídy.

Typ školy, počet dětí ve třídě: Běžná základní škola na menším městě, 26 dětí

Asistent pedagoga, počet hodin: ano, 2 hodiny denně, tedy v plném rozsahu

Do této školy nastoupil Evžen se začátkem školního roku 2015/2016. Školu matka kontaktovala již na jaře a tak byl do třídy přidělený asistent pedagoga na 16h týdně. Evžen měl nejdříve z důvodu adaptace začít docházet na dvě hodiny denně, posléze ale zůstalo u dvou hodin po celou dobu docházky. Střídaly se dvě asistentky pedagoga, které si podle slov matky nepředávaly informace, spolupráce nefungovala. Nepřipravovaly speciální pomůcky, úkoly. Komunikace s matkou nefungovala, nevěděli

z čeho bude test, neměli k dispozici zápisy z hodin. Paní učitelky odmítaly schůzky s matkou, i její návštěvy ve škole. Třídní učitelka v Evženově třídě vyučovala jen občanskou výchovu, dva dny byla v roli asistentky pedagoga. Tato třídní učitelka i asistentka v jedné osobě neměla předchozí zkušenosti s dětmi s PAS. Matka se snažila zprostředkovat odborné vedení skrze Centrum terapie autismu, poradkyně z tohoto centra do školy v září volala, matka později nabízela supervizi, ta byla ale odmítnuta. Zástupce SPC školu navštívila v říjnu. I přes minimální podporu se Evžen postupně začal adaptovat na pobyt ve třídě.Bohužel následně z důvodu dopsání testů absolvoval část hodiny mimo třídu čímž se osvojené pravidlo porušilo a byl zmatený. Evžen změnám nerozuměl, napětí ventiloval po svém – zpíváním, skákáním a jinými rušivými projevy.

Matka zpětně hodnotí toto období jako velmi náročné, každý večer se s Evženem učila. Ten se ze školy vracel unavený, vystresovaný. V lednu pozvali zástupci školy rodiče na schůzku a nabídli jim, že mohou pokračovat s vlastním asistentem. Evžen byl z většiny předmětů nehodnocen nebo propadal, až nyní matka poprvé viděla připravený IVP. Rodiče se po pečlivém uvážení přínosu dosavadní docházky rozhodli spolupráci se školou ukončit Na rozhodnutí měl vliv i Evženův psychický stav a fakt, že byl odmítán spolužáky.

Speciální edukační potřeby:

Škola nepoužívala žádné pomůcky k vizualizaci, ani strukturovaný program, nebyl zaveden funkční systém motivace. IVP vypracováno až v lednu. Nefungovalo ani předávání informací, přestože komunikace skrz sešit vzkazů mezi asistentkami a matkou probíhala. V rozvrhu měl všechny předměty kromě fyziky, výtvarné výchovy, tělesné výchovy, hudební výchovy a občanské výchovy. Celkem ve škole absolvoval následující předměty: český jazyk, matematiku, přírodopis, zeměpis, dějepis, anglický jazyk. Přestože si Evžen sám nepsal zápisy dostával a v doporučení z SPC měl navrženou redukci učiva, tak dostával podklady vytištěné jen od paní učitelky, která vyučovala dějepis. Testy psal stejné jako ostatní děti, správné odpovědi diktoval asistentce pedagoga. Při práci s učebnicí mu ji asistentka připravovala, mohl například jen doplňovat slova místo vpisování, nebo měl okopírované a zvětšené konkrétní cvičení aby se lépe soustředil na dané téma. Doma se také učili z učebnice. Matka žádala asistentky o upravené úlohy na hodinu, tento požadavek, ale nebyl akceptován.

Problémové chování: Evžen často reagoval vztekem když ve třídě nebyl klid a spolužáci vyrušovali. Takové chování ostatních jej rušilo, rozčílil se. Další z problémového chování bylo nepřiměřené projevování emočního vzrušení. Mohlo se jednat i o pozitivní podnět, Evžen na něj reagoval skákáním nebo běháním, což rušilo průběh vyučování. Třídní učitelka i druhá asistentka na to obvykle reagovaly slovy, že Evžen „zlobí". Nedávali konkrétní zpětnou vazbu, což vedlo k tomu, že se Evžen stále ptal, kdy zlobí a co to vlastně znamená.

SOUČASNOST

Momentálně se Evžen vzdělává doma s matkou v rámci individuálního, resp. domácího vzdělávání. Evžen je zapsaný v ZŠ Březová, která nabízí možnost individuálního (domácího) vzdělávání v internetovém rozhraní Moodle. Tato škola nabízí komplexní výukovou podporu během celého školního roku. K dispozici jsou výuková videa i virtuální třída. Obsah jednotlivých ročníků i tematických plánů práce na jednotlivé měsíce je podrobně zpracovaný a naplněný výukovými materiály, včetně pokynů k výuce. (ZŠ Březová, online) Momentálně Evžen vyplňuje průběžně testy z prvního pololetí aby si společně s matkou udělal představu, co již umí a co se naopak musí doučit. Ne všechny předměty totiž zvládl během pololetí ve škole na požadované úrovni 6.ročníku. Látku už trochu umí z dřívější doby a to ho motivuje pracovat novým způsobem. V testech vidí kolik má příkladů. Je to přehledné, jasné a pro Evžena dobře srozumitelné zadání. Doma se nedokáže učit tak intenzivně. Rád poslouchá četbu, ale nerad čte sám, protože text nedokáže tolik vnímat. Dokáže najít v textu to na co je tázán. Denně se učí po 20ti minutových blocích, dávají 4-5 předmětů. Evžen má ve škole zažádáno o IVP.

Evžena jsem nyní viděla po dvou letech, je patrné zlepšení v komunikaci, lepší akceptace pokynu (např. *„Teď běž prosím do svého pokoje, budeme si tady chvíli povídat s maminkou a potom si zase chvilku popovídáme spolu"*). Stále projevuje ulpívavý zájem o své oblíbené téma hovoru, po celou dobu návštěvy stáčel rozhovor k tématu „co rozvíjí mozek".

Matka hodnotí nárůst školních dovedností jako vzrůstající. Pokud je motivován, projevuje velký zájem o studium. Zklidnil se, výuka ho baví, vyhovuje mu. Podle matčin slov také hezky zpívá a hraje na klavír.

BUDOUCNOST

Momentálně bylo z kontaktu s Evženem a jeho matkou patrné, že potřebují nějaký čas na nabrání nových sil. Matka hodnotí poslední půlrok jako velmi náročný a z okruhu témat o kterých hovořil při návštěvě Evžen je také patrná zmatenost v oblasti vzdělávání a rozvoje osobnosti. Nyní oba vyjádřili svou spokojenost nad systémem internetové školy Březová. Než najdou vhodnou školu k docházce, bude se Evžen vzdělávat skrze interaktivní prostředí Moodle. Protože nemá plně osvojené psaní rukou, psaní na klávesnici mu velmi vyhovuje. Látka i testy jsou jasně dané, což je pro něj přehledné. V budoucnu by rád využíval notebook k běžné školní práci ve škole i doma.

Matka by byla ochotna vyzkoušet i speciální školu, nicméně nechce zcela vzdát možnost budoucího vzdělávání v rámci střední školy. Podle jejích slov Evžen není manuálně zručný a tak by pro něj praktický obor či učiliště nemělo význam.

SHRNUTÍ

Možnosti Evžena vzdělávat se ve škole hlavního vzdělávacího proudu nebyly využity v plném rozsahu. Prakticky v žádné ze škol nebyla plně využita podpora formou strukturalizace ani vizualizace. Nejvíce se to pak projevilo v projevech problémového chování během výuky: Evžen neměl jasně daná vizualizovaná pravidla, aby se orientoval v tom, jaké chováním je ve třídě žádoucí a jaké ne. Ač se to pedagogům mohlo zdát jako úmysl, či provokace, pro Evžena je hlasitý a pohybem doprovázený projev emocí něco natolik běžného, že tak reaguje naprosto spontánně a bez úmyslu „zlobit“. U dětí s autismem je typický problém s exekutivními funkcemi, tudíž často potřebují neustále vidět (např. ve formě krátkého soupisu pravidel nalepeném na lavici) jaké chování je od nich požadováno. Můžeme předpokládat, že by se možnost uspět na ZŠ u Evžena zvýšila za předpokladu, že by byl s podporou asistenta integrován dlouhodobě v MŠ. Mohl by si tak osvojit pravidla a na ZŠ vstoupit více připravený. Zde by mohla pro začátek posloužit i specializovaná třída MŠ pro děti s PAS, kde by si mohl Evžen osvojit práci v systému strukturalizace a následně v tomto systému pracovat i na vyšších stupních vzdělávání.

Rizika: V mateřské škole se ukázalo jako hlavní riziko problémového chování, a následně neúspěchu, snaha umístit dítě bez podpory asistenta pedagoga. Evžen tak ztratil hodně času, který mohl být využit k adaptaci na kolektivní vzdělávání, akceptaci

režimu a práci s hlasovým a pohybovým projevem, kterým se Evžen vždy stigmatizoval velmi brzy po nástupu do školního zařízení. Delší dobu byla uskutečňována docházka jen v soukromé MŠ a to do počtu zhruba 10 dětí na 2 učitele. Tato malá skupina při dvou učitelích částečně nahradila podporu asistenta pedagoga, výše zmíněná paní učitelka z Keni měla čas se Evženovi více věnovat. Kdyby měl Evžen k dispozici alespoň asistenta pedagoga, nebo osobního asistenta a základní prvky strukturalizace a vizualizace, můžeme předpokládat, že by mu to otevřelo možnost úspěšné adaptace v rámci dětského kolektivu, čímž by se jistě zvýšila následně i jeho šance na úspěch v rámci ZŠ.

Celkově zde riziko neúspěchu můžeme vidět bohužel v plném rozsahu. Evžen nebyl dlouhodobě úspěšný v žádném ze vzdělávacích zařízeních ať už předškolního nebo školního typu. V průběhu jeho dlouhé cesty vzdělávacím systémem se realizovala všechna rizika – opakované odmítnutí ze strany pedagogů, odmítnutí ze strany dětí, problémové chování a již zmíněný opakovaný neúspěch. Můžeme pozorovat i velkou zátěž pro rodinu, zejména pro matku, která veškerý svůj čas věnuje vzdělávání a péči o syna.

4 ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

a) Naplnění jakých speciálních edukačních potřeb zvyšuje možnost úspěšné adaptace dítěte s PAS v MŠ?

U všech dětí byla speciální vzdělávací potřebou podpora a individuální přístup pedagogického pracovníka. U tří dětí se osvědčila podpora ze strany asistentky pedagoga, reps. osobní asistentky. V případě, že nebyla k dispozici, se jako vhodná náhradní varianta jeví zvýšená pozornost a individuální přístup ze strany paní učitelky. V praxi se ale druhá varianta úspěšně realizovala jen v malých kolektivech do deseti dětí, a to i v případě, že nebyly zavedeny jiné metody či podpůrná opatření.

Mezi speciální vzdělávací potřeby, které zvyšovaly možnost úspěšné adaptace můžeme dále zařadit prvky strukturalizace, vizualizace a individualizace. Zejména pak denní režim a strukturované učení v oblasti nácviku pracovního chování a sebeobsluhy.

b) Naplnění jakých speciálních edukačních potřeb zvyšuje možnost úspěšné adaptace dítěte s PAS v ZŠ?

U dvou dětí se ukázal jako vhodná příprava pro adaptaci do základní školy pobyt ve speciální třídě se zaměřením na práci s dětmi s PAS. Zdárně si tak osvojili pracovní chování, sebeobsluhu a naučili se akceptovat daný režim školského zařízení.

Pro dvě ze čtyř dětí se ukázalo jako velmi nápomocné předběžné seznámení s budovou školy, prostorem třídy a třídní učitelkou. U tří dětí bylo nezbytné zahrnout do IVP možnost částečného individuálního vzdělávání či alespoň odpočinku mimo školní lavici. Jedná se tedy o speciální vzdělávací potřebu, která umožňuje postupnou adaptaci na 45 minutové vyučovací hodiny. Přestože způsob předává informace o průběhu vyučování se u dětí lišil, u všech se objevuje potřeba předvídatelnosti nejenom denního programu, ale i skladby jednotlivé hodiny.

Rodiče tří ze čtyř chlapců využili možnost odkladu školní docházky, matka čtvrtého chlapce lituje, že možnost odkladu také nezvolila. Všechny děti s odkladem školní docházky se dříve či později úspěšně adaptovaly na podmínky základní školy.

c) Jaká rizika hrozí při integraci dítěte s PAS v MŠ?

Při integraci bez podpory asistenta do běžného kolektivu MŠ, tedy do kolektivu cca 25 dětí, se u tří dětí, kterých se to týkalo, objevilo riziko naprostého neúspěchu, který pramenil z neschopnosti zapojit se do režimu MŠ. Na tuto situaci reagoval jeden chlapec vyhýbavým chováním a odmítnutím aktivit, druhý neschopností účastnit se daných aktivit a následným dlouhodobým onemocněním a třetí pak byl po měsíci vyloučený z důvodu problémového chování.

Hlavní riziko neúspěchu při integraci do MŠ je jednoznačně ztráta času, které by dítě mohlo věnovat adaptaci a nácvikům předškolních dovedností jako je sebeobsluha, pracovní chování, akceptace společného programu dne a účast na společných aktivitách. Čím je dítě starší, tím hůře si výše zmíněné dovednosti osvojuje, což může ztížit či zcela vyloučit možnost následné úspěšné adaptace na základní škole. V použitém vzorku se ukázalo, že děti, které docházely po dobu několika let do MŠ, se snadněji adaptovali na podmínky základní školy.

d) Jaká rizika hrozí při integraci dítěte s PAS v ZŠ?

Jednoznačně největší riziko se jeví samotný neúspěch, přestože je vlastně až sekundárním důvodem. V našich případech mu předcházelo problémové chování, nevhodné navazování sociálních interakcí nebo chybějící dovednost sociální situace samostatně řešit. Důsledkem neúspěchu je psychická nepohoda dítěte, která může vést k smutku, zoufalství, sebepodceňování, ale i vzteku a nepřátelství. V krajním případě může vést neúspěch až k vyloučení ze školy. V našem vzorku k němu došlo opakovaně u jednoho žáka.

e) Jaké možnosti dětí rozvíjí integrace v kolektivu běžné třídy?

Mezi nejdůležitější možnosti, jaké se dětem integrací do běžné školy otevřely, jmenují rodiče především možnost studovat v celém rozsahu vzdělávání a připravovat se tak pro střední vzdělávání. Zároveň ale považují i samotné základní vzdělávání v běžném rozsahu za přínosné a pro jejich děti obohacující. Jako důležitý přínos integrace v běžné škole rodiče vnímají možnost připravit se na život jaký je. Protože je pravděpodobné, že se po většinu života budou jejich děti pohybovat mezi neurotypickou populací. Tři žáci, kteří jsou úspěšně integrovaní na základní škole vykazují vzrůstající znalosti v oblasti školního vzdělávání v přiměřeném tempu, které koreluje pokrok celé třídy. Úspěšně se

adaptovali a zvládají absolvovat každý všední den v kolektivu 13-28 dětí, podle konkrétní třídy. Podle jejich individuálních dispozic jsou každým rokem více samostatní a zodpovědní za své školní povinnosti. Postupně a trvale se zvyšuje jejich aktivní účast na výuce i domácí přípravě. Zlepšují se v komunikaci, společné hře a schopnosti vést a udržovat vztahy s vrstevníky. Jejich rozvoj je všestranný a pozitivní.

5 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit jaké možnosti mají vliv na úspěšnou integraci dítěte s poruchou autistického spektra do školského zařízení, zejména základní školy, a která rizika mohou vést k neúspěchu. Z výzkumu vyplývá, že integrace dětí s poruchou autistického spektra do běžných škol může dítěti poskytnout možnost, jak se všestranně a trvale rozvíjet v oblasti intelektové, komunikační i sociálních dovedností. Přestože v raném dětství tyto děti často potřebují vysokou míru podpory pro prvotní adaptaci na kolektivní způsob vzdělávání, mohou být později při dodržení určitých podmínek úspěšní v rámci běžné základní školy. Mezi nejúčinnější způsoby jak zvýšit u dítěte s poruchou autistického spektra možnosti úspěšné integrace se ukázaly být následující podpůrná opatření, která odpovídají na speciální vzdělávací potřeby dětí s poruchou autistického spektra: podpora od třídního učitele a asistentky pedagoga, principy strukturalizace, vizualizace, individualizace a motivace nastavené na míru konkrétnímu jedinci, tak aby byl dostatečně orientovaný, klidný a zároveň se postupně a trvale zvyšovaly požadavky na jeho samostatnost a všestrannost.

Z výzkumu dále vyplynulo, že nelze podceňovat rizika, která mohou zkomplikovat či zcela zmařit integraci dítěte do předškolního i školního zařízení a to i v návaznosti druhého na první. Mezi hlavní rizika patří vyřazení dítěte ze školského zařízení z důvodu neúspěchu. Zvláště v době předškolní tak dítě ztrácí cenný čas, který by mohlo využít k adaptaci a osvojení klíčových dovedností předškolního věku. Zdá se, že čím delší dobu stráví dítě mimo mateřskou školu, tím náročnější je později adaptace v běžné základní škole. Důležitými tématy jsou také odmítnutí ze strany učitele i spolužáků, případně šikana. Přestože osoby s poruchami autistického spektra mají občas nálepku těch, kterých se emoce nedotýkají, obvykle jim pouze přiměřeně nerozumí a neumí je

adekvátně vyjádřit. Výzkum ukázal, že děti s poruchou autistického spektra mohou vnímat neúspěch, odmítnutí a šikanu velmi citlivě. Jedním z hlavních rizik neúspěšné integrace se proto stává psychická újma dítěte.

Výzkum ukázal, že při dobré znalosti možností, které vzdělávací systém nabízí dětem s poruchou autistického spektra, podpoře speciálních pedagogů a kvalitní spoluprácí s třídním učitelem a asistentkou pedagoga, může být individuální integrace v rámci běžné mateřské i základní školy pro dítě opravdovým přínosem. Často ale vyžaduje schopnost hledat a nacházet originální řešení při využití principů individualizace, důsledné využití prvků strukturalizace i vizualizace a v neposlední řadě smysluplný motivační systém, který pomáhá dítěti překonávat překážky, které jsou pro něj subjektivně náročnější než pro jeho spolužáky.

ZÁVĚR

Cílem této závěrečné práce bylo zmapovat a zhodnotit možnosti, které mají vliv na úspěšný průběh integrace dítěte s poruchou autistického spektra do běžné základní školy. Zároveň měla být zhodnocena i rizika, která by mohla vést k neúspěchu integrace žáka či jiným negativním vlivům. První část závěrečné práce vytyčuje teoretický rámec problematiky poruch autistického spektra. První kapitola popisuje jednotlivé poruchy autistického spektra a triádu problémových oblastí. Vychází z předpokladu, že nelze nastavit kvalitní podporu pro dítě se specifickými vzdělávacími potřebami bez toho, abychom znali příčiny jeho chování. Druhá kapitola obsahuje přehled základních podpůrných opatření a principů vzdělávání, které v praxi pomáhají dětem s poruchami autistického spektra naplnit jejich možnosti ve vzdělávání v rámci běžných mateřských a základních škol. Poslední teoretická kapitola pak zvažuje rizika integrace dětí s poruchami autistického spektra. Mezi nejzávažnější řadíme problémové chování a šikanu. Praktická část pak tento teoretický koncept srovnává s realitou na českých školách a hledá nejúčinnější opatření, která zvyšují u dětí s poruchami autistického spektra jejich možnost na vzdělávání v běžné škole. Ukazuje také, jakým rizikům čelí integrovaní žáci a díky jakým opatřením je můžeme snižovat či jim předcházet. Možnosti dětí s poruchami autistického spektra na úspěšnou integraci v běžné škole zvyšuje systematický individuální přístup zahrnující prvky strukturalizace, vizualizace a motivace uplatňovaný od raného věku. Jako nanejvýš vhodné se jeví brzké zařazení dítěte do mateřské školy. Podle potřeby je možné využít speciální třídu pro děti s autismem nebo integraci do běžné mateřské školy s podporou asistenta pedagoga. Pokud si dítě osvojí základní dovednosti předškolního věku z oblasti sebeobsluhy, pracovní chování, přiměřené komunikační návyky a funkční motivační systém, jeho možnosti na úspěšnou integraci se tím výrazně zvyšují. Riziko neúspěchu ve škole naopak snižuje zkušený, nebo alespoň informovaný pedagogický personál a vzdělaný rodič spolupracující se speciálním pedagogem, například v podobě poradce rané péče. Po úspěšné adaptaci na základní škole je důležitá spolupráce mezi rodiči, učitelem a asistentkou pedagoga. Díky kvalitní spolupráci je možné předcházet v čas rizikovým faktorům a postupně vést dítě k samostatnosti a všestrannému rozvoji.

POUŽITÉ ZDROJE

ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem*. 1.vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství v ČR, 2006. 52 s. ISBN 80-86856-20-8.

ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Specifika vzdělávání dětí, žáků a studentů s Aspergerovým syndromem.* 1.vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství v ČR, 2007. 56 s. ISBN 978-80-86856-36-0.

ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení*. 1.vyd. Praha: Portál, 2008. 408 s. ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, *Z. Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem*. 1.vyd. Praha: Pasparta, 2013. 105 s. ISBN 978-80-905576-2-8.

DUBIN, NICK. *Šikana dětí s poruchou autistického spektra.*1.vyd. Praha: Portál, 2009. 184 s. ISBN 978-80-7367-553-0

HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. 1.vyd. Praha: Grada, 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

HRDLIČKA, M.; KOMÁREK, V. *Dětský autismus.* 1.vyd. Praha: Portál, 2004. 208 s. ISBN 80-7178-813-9.

MICHALÍKOVÁ, LENKA. *Proč školy nerady integrují.www.autismus.cz*[online] 2012. [cit. 23. 2. 2016] Dostupné z: http://www.autismus.cz/odborne-clanky/proc-skoly-nerady-integruji-3.html

UZIS. *MKN-10. www.uzis.cz* [online] 2014. [cit. 23. 2. 2016] Dostupné z: http://www.uzis.cz/cz/mkn/seznam.html

PEŠEK, Roman. *Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem.* 1.vyd. Praha: Pasparta, 2014. 99 s. ISBN 978-80-905576-7-3.

RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem*. 2.vyd. Praha: Portál, 2008. 122 s. ISBN 978-80-7367-424-3.

ŘÍČAN, P.; KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4.vyd. Praha: Grada, 2006. 604 s. ISBN 80-247-1049-8.

STRAUSSOVÁ, R.; KNOTKOVÁ, M. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra*. 1.vyd. Praha: Portál, 2011. 136 s. ISBN 978-80-262-0002-4.

ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2.vyd. Praha: Portál, 2014. 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

MPSV. *Zákon o sociálních službách. www.mpsv.cz.*[online] 2006. [cit. 15. 2. 2016] Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108_2006_Sb.pdf

MŠMT. *Školský zákon.www.msmt.cz* [online] 2008. [cit. 15. 2. 2016] Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra.* 1.vyd. Praha: Portál, 2006. 453 s. ISBN 80-7367-091-7.

THOROVÁ, Kateřina. *Výjimečné děti, Aspergerův syndrom*. 2.vyd. Praha: Apla, 2007. 46 s.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra, včasná diagnóza branou k účinné pomoci.* 2.vyd. Praha: Apla, 2008. 60 s.

THOROVÁ, Kateřina. *Školní pas pro děti s PAS*.2.vyd. Praha: APLA, 2008B. 63 s.

VOSMIK, M.; BĚLOHLÁVKOVÁ, L. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. 1.vyd. Praha: Portál, 2010. 200 s. ISBN 978-80-7367-687-2.

MŠMT. *Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. www.msmt.cz* [online] 2005. [cit. 15. 2. 2016] Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1

ZŠ BŘEZOVÁ. *www.zsbrezova.eu* [online] 2016. [cit. 15. 3. 2016] Dostupné z: http://www.zsbrezova.eu/index.php/individualni-vzdelani

PŘÍLOHA A: ROZHOVOR S ADAMEM

Adame, pamatuješ si něco ze školky?

No, jo. Třeba jak jsme byli na , jak jsme jeli lodičkou pod Karlovým mostem. A ještě si k tomu pamatuju, že jsem si tehdy vyráběl ten den vrtačku. Jen jako, že provrtám trup (lodě).

Pak třeba jak jsem jednou omylem podrazil židli jednomu dítěti.

Jak jsem měl několik školek tak třeba v jedný, ta byla hrozná, učitelka byla hrozná, křičela. Museli jsme dělat zahajovací hru, kdy jsme se drželi za ruce a zpívali jsme. Pak byla i jiná školka, ta byla dobrá, byla soukromá, ale pak jsme v ní skončili protože tam přestala chodit jedna učitelka dobrá.

Pak už do tamtý poslední, odkud jsou ty vzpomínky co si pamatuju ze školky.

Pak jsi nastoupil do školy, pamatuješ si, jaké bylo začít chodit do školy a učit se?

Nevím, moc si z toho nepamatuju, pamatuju si z prvního snad dne ve škole, že jsme měli na tabuli přivítání v psacím písmě, který jsem neuměl přečíst.

No jinak jsem neměl nijak moc jsem toho, moc toho nemám těch vzpomínek, protože jsem byl dlouhou dobu nemocný, měl jsem několik nemocí. (v první třídě)

Co pro Tebe bylo doteď nejnáročnější při studiu na ZŠ? Co je pro Tebe ještě stále těžké?

Angličtina a čeština. Plus i spolupráce s dětma. No asi stále čj a aj.

Co naopak hodnotíš jako největší přínos, co Ti škola „dala“?

Nevím, tak asi základní věci, který prostě by měl každej rád. Takový to jako spolupráce s lidma. Nikdy jsem nebyl kolektivní typ a tady je to často důležitý s nima komunikovat a vymýšlet různý řešení. Ani ne,, protože hodně takových těch věcí z nám z dokumentů, takže ani ne. Třeba v přírodovědě nebo ve vlastivědě už jen opakuju to co už dávno vím.

Kdo nebo co Ti studium nejvíce usnadňuje? Kdo Ti je oporou ve škole nebo doma?

Paní asistentka, nebo pak maminka, že mi pomáhá s úkolama, když třeba něco nevím tak mi pomůže.

Ještě něco Ti pomáhá?

Třeba to, že nemusím psát psacím písmem, ale můžu psát comenia skript. Protože to bych se opravdu asi zbláznil kdybych musel pořád kličkovat tím perem.

Kdybys mohl ve škole něco změnit, co by to bylo a proč?

Aby se třeba jako víc se dělaly rozvrhy, protože občas jsou jako dost špatný.

Může to být cokoli:

Aby se zbytečně nepsaly moc dlouhé zápisy když se můžou vytisknout a vlepit do sešitu.

Aby se pořád třeba jako nečetlo, nebo nedělalo jako takovým tím obyčejným způsobem, že se třeba čte učebnice, aby se třeba dělalo víc projektů.

Aby se na předměty nenahlíželo tím staromódním způsobem aby se v matice tolik nepočítalo, to zvládne kalkulačka, ale spíš takový logický úvahy.

To je vše, děkuji za rozhovor.