UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGIKÁ FAKULTA

Ústav speciálně pedagogických studií

Bakalářská práce

Martina Kulíková

Integrace dítěte s autismem a přidruženou poruchou ADHD v předškolním věku

Olomouc 2015

vedoucí práce: Mgr. Zdeňka Kozáková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci 20. 4. 2016

. . . . . .

Martina Kulíková

Poděkování

Děkuji Mgr. Zdeňce Kozákové, Ph.D. za odborné vedení práce, poskytování rad a informací. Dále děkuji Mgr. Ivaně Talské za korekturu, odborné rady a informace. Děkuji taky své rodině a příteli za podporu a oporu při vypracovávání této bakalářské práce.

Obsah

Úvod ... 6

Teoretická část

1 Autismus ... 7

1. 1 Vymezení pojmu autismus ... 7

1. 2 Symptomatologie autismu ... 8

1. 3 Historie a vývoj autismu ... 10

1. 4 Metody výchovy a vzdělávaní u dětí s autismem ... 11

1.5 Alternativní a augmentativní komunikace u dětí s autismem ... 12

2 ADHD ... 18

2. 1 Vymezení pojmu ADHD ... 18

2. 2 Přidružené psychické poruchy k ADHD ... 20

3 Integrace ... 21

3. 1 Vymezení pojmu integrace ... 21

3. 2 Legislativa upravující integraci v předškolním vzdělávání ... 22

3. 3 Individuální vzdělávací plán ... 22

3. 4 Asistent pedagoga ... 24

4 Edukace dítěte v předškolním věku ... 27

4. 1 Vymezení edukace dítěte v předškolním věku ... 27

4. 2 Legislativa předškolní edukace ... 28

Praktická část

5 Metodologická východiska ... 31

5. 1 Cíle praktické části ... 31

5. 2 Metody praktické části ... 31

5. 3 Charakteristika průzkumu ... 33

5. 4 Popis průběhu průzkumu ... 33

6 Integrace dítěte s autismem a přidruženou poruchou ADHD ... 35

6. 1 Příprava na proces integrace ... 35

6. 2 Individuální vzdělávací plán ... 36

6. 3 Metody práce s dítětem ... 36

6. 4 Nácvik společenských her ... 38

6. 5 Sebeobsluha ... 38

6. 6 Sociální vztahy ... 39

7 Výsledky průzkumu ... 40

7. 1 Kazuistika ... 40

7. 2 Výsledky průběžného pozorování ... 42

7. 3 Integrace dítěte s autismem a přidruženou poruchou ADHD v předškolním věku pohledem pedagogických pracovníků ... 52
Závěr ... 54
Seznam literatury ... 56
Seznam internetových zdrojů ... 59
Seznam zkratek ... 60
Seznam příloh ... 61
Přílohy
Anotace

Úvod

Tématem bakalářské práce je integrace dítěte s autismem a přidruženou poruchou ADHD v předškolním věku. Téma bylo vybráno na základě roční praxe v mateřské škole ve funkci asistenta pedagoga. V době nástupu do mateřské školy na zmíněnou pozici nebyly mé znalosti o problematice autismu dostačující, proto jsem absolvovala několik školení, studovala odborné publikace. Speciální pedagogika se pro mne stala velmi zajímavou oblastí, a proto jsem se rozhodla danou problematiku dále studovat. Z tohoto důvodu jsem se následující rok přihlásila do Olomouce na vysokou školu, na obor Speciální pedagogika raného věku.

Hlavním cílem bakalářské práce je přiblížit problematiku integrace dítěte s autismem a přidruženou poruchou ADHD a zjistit zkušenosti při integraci tohoto dítěte. Vyhledáme pozitivní i negativní stránky integrace a pokusíme se popsat, jak ovlivnila dítě v oblasti emocionální, kognitivní, fyzické či psychické.

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí, z teoretické a praktické části. V teoretické části nejprve pojednáváme o problematice autismu, jeho charakteristice, historii, vývoji autismu, poté se věnujeme metodám práce a alternativní a augmentativní komunikaci. Taktéž vymezujeme pojem integrace, která je v současné společnosti již běžným procesem, tzn. I v mateřských školách. Kromě vymezení pojmu se zabýváme i formami a podmínkami integrace, individuálním vzdělávacím plánem, jeho sestavením a práci s ním. V teoretické části nechybí ani vymezení pojmů ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou) a předškolní věk. Praktická část bakalářské práce shrnuje roční zkušenost s dítětem s autismem a přidruženou poruchou ADHD v mateřské škole z pozice asistenta pedagoga. Zahrnuty jsou zde metody práce s dítětem, formy komunikace, práce s individuálním vzdělávacím plánem a spolupráci s pedagogy, speciálními pedagogy z pracoviště speciálně pedagogického centra a rodiči.

V závěru bakalářské práce naleznete osobní názory a zkušenosti asistenta a pedagogů, kteří s dítětem pracovali po dobu integrace v mateřské škole.

Teoretická část

Teoretická část je věnována vymezení základních pojmů tykajících se tématu bakalářské práce. První kapitola pojednává o charakteristice autismu, symptomatologii, historii, vývoji autismu, metodám edukace a systému alternativní a augmentativní komunikace ve spojitosti s dětmi s autismem. V druhé části je vymezeno ADHD. Třetí část popisuje integraci dítěte do mateřské školy, druhy a formy integrace, individuální vzdělávací plán, funkci asistenta pedagoga. V poslední, čtvrté části je charakterizován pojem předškolní vzdělávání a výchova.

1 Autismus

Ústředním tématem první kapitoly je autismus proto, zde nalezneme vymezení tohoto pojmu, symptomatologii, historii, metody výchovy, vzdělávání dětí s autismem a alternativní a augmentativní komunikaci.

1. 1 Vymezení pojmu autismus

V mezinárodní klasifikaci nemocí jsou pervazivní vývojové poruchy[1] (F84) definovány takto: „Skupina těchto poruch je charakterizována kvalitativním porušením recipročních sociální interakce na úrovni komunikace a omezeným, stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci.“ (MKN-10, 2008, s. 248)

Gillberg, Peeters (1998) definují autismus jako „konečné symptomatické vyjádření mozkové dysfunkce.“ (Gillberg, Peeters, 1998, s. 35)

Tato mozková dysfunkce může být vyvolávána odlišnými příčinami. Proto je potřeba nahlížet na autismus jako na diagnózu, která je velmi rozsáhlá. Aby byl dítěti diagnostikován autismus, musí mít narušenou tzv. triádu symptomů. Tato triáda však musí být jasná a zřetelná. Nesmí se jednat jen o zpoždění vývoje u jedince. (Gillberg, Peeters, 1998)

[1] Mezi pervazivní vývojové poruchy patří dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, jiná dětská dezintegrační porucha, Aspergerův syndrom, jiné pervazivní vývojové poruchy a pervazivní vývojová porucha NS

Autismus patří mezi jednu z nejzávažnějších poruch dětského mentálního vývoje. Je to vývojová pervazivní porucha postihující patnáct dětí z tisíce. Vyskytuje se více u chlapců než u dívek. V sociální interakci mají děti s autismem problém v porozumění neverbální komunikaci, vyhýbají se očnímu kontaktu. Ve verbální komunikaci se děti vyznačují určitými zvláštnosti. Ne vždy porozumí abstraktním pojmům, smyslu vět a objevují se u nich echolálie, což jsou opakující se naučené fráze, například z televize. U dětí se vyskytuje stereotypní, opakující se chování. (Richman, 2006)

Mezi možné formy vzdělávání dětí s autismem patří individuální či skupinová integrace, speciální škola nebo kombinace všech uvedených forem. (Pipeková, 2006)

1. 2 Symptomatologie autismu

Mezi symptomatologii autismu patří tzv. triáda symptomů. Zahrnuje komunikaci, sociální interakci a představivost.

V **komunikaci** u dětí s autismem bývá doprovázena opožděná echolálie. Echolálie je definována jako opakování slov nebo celých vět. Naučené určité fráze, věty, slova mohou být spojovány s věcmi, místnostmi, s oblíbenou pohádkou, filmem z televize. Nebo jen náhodné reakce na určitou situaci. U intaktních dětí se opakování vět objevuje rovněž, ale později přechází do vlastního jazyka. Děti s autismem většinou nepřekonají hranici echolálie a pokud ano, tak s velkými obtížemi. Většině dětí s diagnostikovaným autismem se komunikace nikdy plně nerozvine. Asi polovina dětí s autismem nemluví vůbec. Druhá polovina většinou jen opakuje to, co slyší od lidí kolem sebe. Rodiče zpozorují odchylky nejčastěji kolem dvou a půl až šesti let dítěte. U dětí s autismem se mimo echolálie objevuje taktéž palilálie, tzn. opakování vlastních nebo vymyšlených slov a vět. (Gillberg, Peeters, 1998)

Děti s autismem mají narušenou komunikaci verbální i neverbální. Velmi častá je neschopnost ukázat na předměty, které dítě požaduje nebo potřebuje. Raději přizpůsobí situaci tak, aby nepotřebovalo pomoc druhé osoby. Intaktní děti dokážou ukázat na požadované věci již od prvního roku života. (Thorová, 2006)

Sociálního chování dětí s autismem je velmi individuální. Některé děti nesnesou lidský dotek nebo jakýkoliv kontakt s lidmi. Nicméně část dětí s autismem vyhledává kontakt s dospělými či vrstevníky. Mezi jejich oblíbené činnosti patří lechtání, plácání, různé rytmické hry. Typickým znakem pro děti s autismem je neschopnost nebo vyhýbání se očnímu kontaktu.

Nijak jej nevyžadují. V situaci získání potřebné věci volí raději samoobslužnou metodu, než požádání si o pomoc jiné osoby. U těchto dětí dochází většinou ke sníženému prahu bolesti, což zapříčiňuje následné sebepoškozování. Typickým chováním je vytvoření si vlastní reality, do které se děti uzavřou a nepotřebují ani nevyžadují pomoc či kontakt s ostatními lidmi. (Gillberg, Peeters, 1998)

Lorna Wingová popsala v roce 1979 tři typy autistického sociálního chování – pasivní, osamělý a aktivní - zvláštní. V roce 1996 přidala ještě typ formální. (Wing, 1996 in Thorová, 2006)

Posledním pátým typem je smíšený typ sociální interakce. U dětí se jednotlivé typy mohou velmi lišit. Ustálí se většinou až v dospělosti. (Thorová, 2006)

Podle Gillberga a Peetersena (1998) je nejtypičtějším projevem chování u autistů stereotyp. Stereotypní chování se může projevovat od různých tiků (houpání, mávání, atd.) až po opakující se styl hry, opakující se pohyby. (Gillberg, Peeters, 1998)

Třetím symptomem je **představivost**, zájmy a hra. Nejtypičtější „hra“ pro děti s autismem je stereotypní. Rády skládají věci na sebe, rozhazují je. Nevyužívají hračky účelně k tomu, k čemu slouží. Je pro ně složité pochopit jakékoliv společenské hry. Mají své zájmy a koníčky jako například sbírání předmětů, které jsou pro intaktní vrstevníky nezajímavé. Většinou středem jejich zájmu je věc, kterou rádi fotí, kreslí, osahávají. Vztah k oblíbené věci může trvat rok, deset let nebo jen měsíc. (Thorová, 2006)

Nespecifické variabilní rysy

Děti s autismem mají různé, zvláštní způsoby vnímání. Mohou být hypersenzitivní nebo naopak hyposenzitivní na určité smyslové podněty. Poruchami v koordinaci může být narušena jemná a hrubá motorika nebo může v opačném případě v dané oblasti vynikat. Zrakový a sluchový kontakt u dětí s autismem je velmi individuální. Některé děti nemají ve zrakové a sluchové oblasti problém, jiné děti nesnesou oční kontakt a ani dotek jiné osoby. Nejtypičtějším znakem jsou stereotypní pohyby. Jednou z pohybových zvláštností u dětí s PAS je chůze po špičkách, která může přetrvávat až několik let. Dalším z projevů je zbrklost, rychlost pohybů. Nepozornost, netrpělivost, které většinou ztěžují práci výchovnou i vzdělávací. Emoční oblast je u dětí s autismem specifická. Většinou se udržuje dětem neutrální či pasivní nálada po celý den. Setkáváme se i s dětmi, které mají dobrou náladu, smějí se, i když neznáme přesný důvod. Občas se u dětí s autismem objevuje zlost, vztek, výbuchy zuřivosti,

kdy jedinci reagují na úplně banální věci. Například jim vadí barva, vlastnost, zlozvyk člověka, zvíře, smrt, nemoc a podobně. Dalším z faktorů, který se objevuje, je úzkost, strach z neznámých věcí, ze psů, koček, někdy je to nevysvětlitelná úzkost. Adaptabilita u dětí s autismem je vždy narušena. Problém naskytne při změně činnosti, přechodu do jiné místnosti, při přemístění nábytku, ale také na změny osob v jejich okolí. Každé dítě s poruchou autistického spektra mělo za svůj život období, kdy trpělo nespavostí. Projevují se dokonce i specifičností jídla. Nezkonzumují některé jídla jen kvůli barvě nebo jí jen určité potraviny a nic jiné nechtějí. Záleží na tom, jak mají uskládané potraviny na talíři, počet kopečků brambor nebo rýže, správně přiložený příbor k talířku. (Thorová, 2006)

1. 3 Historie a vývoj autismu

Ještě než byl autismus objeven a pojmenován, byly tyhle děti považovány v Hippokratově době za svaté děti, ale naopak v době středověku to byly děti posedlé ďáblem. (Thorová, 2006)

Autismus pochází z řeckého slova autos, což znamená v překladu sám. Jako první definoval autismus americký dětský psychiatr Leo Kanner v roce 1943. Všiml si jako první rozdílu mezi autismem a dětskou schizofrenií. Kanner popisuje autismus jako samostatný syndrom s dvěma prvky, které pojmenoval jako uzavřenost a touhu po neměnnosti, k tomu připojil ještě další behaviorální projevy a izolované schopnosti. (Richman, 2006)

Kateřina Thorová (2006) však uvádí, že autismus nepoužil poprvé Leo Kanner, nýbrž švýcarský psychiatr E. Bleuler již v roce 1911. Bleuler ho měl použít v okamžiku, kdy pozoroval symptomy u pacientů se schizofrenií. Autismus považoval spíše jako popis určitého snění ve vlastním světě. Podle Kannera (1972), rodiče své děti s autismem popisovali jako šťastné a spokojené, pokud byli ponechány o samotě. Děti s autismem nedokážou najít spojení mezi trestem a nevhodným chováním. (Thorová, 2006)

V roce 1943 vydal Kanner (1972) článek v časopise Nervous Child. „Více než o lidi se zajímají o věci. Nereagují na volání jménem a nerušeně pokračují ve své činnosti. Vyhýbají se očnímu kontaktu a nikdy se nedívají do obličeje. Konverzace, která probíhá v blízkosti dítěte, je nevyrušuje. Pokud osoba chce na sebe upoutat pozornost, musí zašlápnout nebo sebrat objekt, se kterým si dítě hraje. Objeví se vztek, ale ne na osobu, která to udělal, nýbrž na konkrétní

chodidlo nebo ruku. Na osobu se nepodívají, nepromluví.“ (Kanner, 1972 in Thorová, 2006, s. 36)

Nezávisle na Kannerovi popsal o rok později v roce 1944 vídeňský pediatr Hans Asperger ve své disertační práci podobné příznaky i svých pacientů. Tyhle příznaky nazval jako autistická psychopatie (Čadilová, Žampachová, 2008)

V roce 1979 byl poprvé použit termín poruchy autistického spektra u dětí, které měly pouze prvky autismu, avšak nebyly zcela shodné s Kannerovým popisem autistického chování. Začínají popisovat u poruch autistického spektra triádu, do které spadá porucha komunikace, sociální interakce a představivosti. (Wing, 1993 in Thorová, 2006)

V sedmdesátých letech vzniká úplně první vzdělávací a výchovný program pro děti s autismem, tzv. TEACCH program. Hlavním cílem bylo zapojit rodiče, jež byli chápáni jako partnerští terapeutové. Program měl velké úspěchy, například v Severní Karolíně klesl počet jedinců žijících v ústavech sociální péče ze 40-80% na 8%. (Schopler, 1997)

Současnost

Dle Thorové (2006) je autismus vrozená, geneticky způsobená porucha, která není ovlivněna výchovným vedením rodičů nebo jejich nezájmu o dítě. Zahrnujeme zde i vývojové poruchy integračních a komunikačních funkcí v mozku, poruchu vnímání a pozornosti. (Thorová, 2006)

Bazalová (2012) uvádí, že se v současnosti v České republice nejvíce používá termínu autismus z terminologie poruch autistického spektra (PAS). Je to velmi výstižný, prostý termín, který zahrnuje velkou škálu poruch. Je nejpoužívanější i z hlediska historického. Dokonce někteří jazykovědci upřednostňují termín autismus před termínem poruchy autistického spektra. (Bazalová, 2012)

1. 4 Metody výchovy a vzdělávaní u dětí s autismem

TEACCH program je jedním z modelů péče o děti s autismem. Počátky tohoto programu spadají do Spojených států roku 1966. Vedoucím programu je profesor Eric Schopler. Hlavními zásadami je individuální péče, spolupráce a propojenost edukace dítěte doma i ve škole, s čímž souvisí spolupráce s rodiči a integrace jedince do společnosti. Mezi principy řadíme tři složky, první z nich je již zmiňovaný individuální přístup, dalším

je strukturovanost prostředí a neméně důležitá vizuální podpora. Z hlediska individuálního přístupu je nutné znát schopnosti jedince, vybrat vhodnou komunikaci a místo, kde bude pracovní prostor na plnění připravených úloh. V rámci individuálně vzdělávacího plánu je potřeba přizpůsobit celkové uspořádání, upravení prostředí doma i ve škole tak, aby odráželo individuální potřeby jedince, se kterým pracujeme. Strukturovaností chápeme jasná pravidla, pevný řád nejen v činnostech, ale rovněž v přesném vymezení prostoru, kde se budou dané činnosti vykonávat. Při vizualizaci je důležité, aby jedinec s autismem pochopil vztah, propojení mezi obrázkem a činností, předmětem. Musíme stále dbát na individuální rozdíly. (Pipeková, 2006)

Mezi **výhody strukturovaného učení** patří tolerování individuálního autistického myšlení a přizpůsobení se speciálním potřebám dítěte. Pravidla a pevný řád přinášejí pocit klidu a odbourávají stres z dřívějšího chaosu. Strukturované učení umožňuje rozvoj sebevědomí, samostatnost, snížení agresivního, negativního chování, záchvatů. U strukturovaného učení nastává i možnost snížení či úplného eliminování medikace. (http://www.autismus.cz, cit. 2016-03-02)

Strukturované úlohy dělíme na tři typy. Krabicové úlohy jsou nejjednodušší formou. Velikost, tvar a rozdělení krabice se odvíjí od jednotlivých úloh. Jedinec by krabicovými úlohami měl začínat. Pracuje se v nich s reálnými předměty, následně můžeme přejít na obrázky či piktogramy. Následují úlohy v deskách a v pořadačích, šanonech jsou nejčastěji formou pracovních listů. Při vytváření daných listů by se mělo dbát na strukturovanost, pestrost barev, aby pracovní list byl lákavý. (Čadilová, Žampachová, 2015)

Autistické děti mají obtíže zapojit se do **společenských her**, ale mohou se pokusit se hru naučit. V počátcích je třeba hru upravit, zjednodušit. První je nutný nácvik střídání se partnerů ve hře. Následuje lehká hra s házením kostkou a posouváním figurky. Teprve po zvládnutí hry s asistentem nebo pedagogem přecházíme na hru s vrstevníkem. Při celém procesu dbáme na individuální schopnosti jedince. (Čadilová, Žampachová, 2015)

1.5 Alternativní a augmentativní komunikace u dětí s autismem

Komunikace je sdělování určitých informací mezi dvěma a více osobami. Dělíme ji na verbální a nonverbální. (Janovcová, 2003)

Bendová (2013) uvádí, že AAK je určena pro jedince s narušenou komunikační schopností. Patří sem jedinci s tělesným, mentálním, zrakovým, sluchovým i kombinovaným postižením, které je vrozené nebo získané. (Bendová, 2013)

Augmentativní komunikace se zaměřuje na rozvoj již existujících komunikačních dovedností. Hlavním cílem je snadnější vyjadřování a rozvoj schopnosti porozumět. Alternativní komunikace se snaží najít komunikační systém nahrazující verbální projev. „AAK si klade za cíl umožnit jedincům se závažnými poruchami komunikačního procesu aktivní dorozumívání a zapojení do života společnosti. Za pozitivní přínos AAK lze rozhodně považovat usnadnění a rozšíření komunikace těm osobám, jejichž mluvená řeč je jen málo srozumitelná nebo je jim znemožněna. Systémy AAK jim umožňují stát se aktivními v běžné mezilidské komunikaci, ve vzdělávání a jiných aktivitách. Na druhé straně však žádný systém AAK nemůže dosáhnout objemu slovníku mluvené řeči a vždy bude také pomalejší než řeč mluvená.“ (Janovcová, 2003, s. 16)

Čadilová, Žampachová (2015) uvádí: „K nejčastěji používaným formám augmentativní a alternativní komunikace patří: motorická komunikace, předmětová komunikace, podpůrná komunikace gestem a prostřednictvím znaků, komunikace obrázková (fotografie, kresby), psaná, tištěná atd. Řada žáků s cílové skupiny, především žáci s vývojovými poruchami, má problém s chápáním významu komunikace. Často nerozumějí jejímu účelu, slova jsou jen slova, obrázky jen obrázky, předměty jsou jen předměty. To, že tyto symboly mohou být prostředkem komunikace, se žáci musí postupně naučit.“ (Čadilová, Žampachová, 2015, s. 65)

Metody AAK

Dle Bendové (2013) se klasifikace systémů AAK dá určit z hlediska způsobu přenosu informace na systémy dynamické (gesta, znaky) a statické (piktogramy, symboly na obrázcích), dle senzorického kanálu na optické (znaková řeč, znak do řeči), akusticko-taktilní (pohybově-dotyková komunikace, latinka do dlaně) a opticko-akustické a vibrační systémy (orální, verbální komunikace). Další dělení je z hlediska konečnosti počtu znaků, využití speciálních pomůcek (s pomůckami, bez pomůcek a jiné), které jsou vysvětleny podrobně níže. (Bendová, 2013)

Janovcová (2003) dělí metody AAK na tři složky. Metody **bez pomůcek**, kam zahrnujeme veškerou nonverbální komunikaci jako gesta, mimika, vizuálně motorické znaky. Následující skupinou jsou metody **s pomůckami**. Mezi ně řadíme piktogramy, obrázky,

předměty, různé komunikátory. Poslední jsou **jiné typy** neboli prostředky k usnadnění ovládání počítače. (Janovcová, 2003)

Piktogramy

Piktogramy můžeme charakterizovat jako formu neverbální komunikace pomocí obrázkových symbolů, která pomáhá v orientaci, porozumění pravidel, příkazů, varování. „Mezinárodní normy charakterizují piktogramy jako vnímatelný útvar, který je vytvořen psaním, kreslením, tiskem nebo jinými postupy.“ (Janovcová, 2003, s. 18)

Piktogramy slouží jedincům s neschopností verbální komunikace vyjádřit své pocity, potřeby, dorozumívat se s lidmi kolem sebe, slouží ke zvýšení kognitivních funkcí a dovedností jedince. (Bendová, 2013)

Při seznamování dětí s piktogramy je nutné dodržet daný postup. V přípravné fázi seznamujeme jednotlivce s nejrůznějšími obrázky, fotografiemi, popisujeme je a ukazujeme na ně. Následuje samotné osvojování si používání piktogramů. Jedinec si osahá reálný předmět, následuje spojení s obrázkem nebo fotografií. Po porozumění vedle sebe položíme dva různé obrázky, ale se stejnou věcí (malá hnědá židle a velká zelená židle). Dalším krokem je použití obrázku v situaci, činnosti. Předposlední fází je přiřazení obrázku a piktogramu, po osvojení můžeme plnohodnotně využívat piktogramy v pracovních listech a nakonec můžeme vytvářet věty, komunikační tabulky a deníky pro dítě. Komunikační tabulky, deníky jsou opět sestaveny podle specifických potřeb jedince. Skládají se ze seznamů slov, činností, o kterých by jedinec rád mluvit. Pokud některá slova, výrazy, činnosti dokáže popsat nebo vyjádřit jinak, nepoužíváme je jako piktogramy. Ty se využívají jen, dokud jedinec není schopen potřebu nebo slovo projevit verbálně nebo jiným způsobem. (Janovcová, 2003)

VOKS (výměnný obrázkový komunikační systém)

VOKS je v České republice alternativou k systému PECS (Picture Exchange communication system). Využívá dorozumívání se pomocí vizualizace předmětů, činností na obrázcích. (Čadilová, Žampachová, 2012)

VOKS je převážně užíván u dětí s autismem. Hlavním cílem je rozvoj samostatnosti a nezávislosti, aktivní i pasivní slovní zásoby a gramatické stavby řeči. Je to vizuální komunikační systém. Rozdílem mezi piktogramy a systémem VOKS je to, že děti obrázky přinášejí komunikačnímu partnerovi a tvoří z nich věty. Zpočátku pracuje na systému výměny obrázku za odměnu. Následuje výměna obrázku za věc, kterou si dítě požaduje. Proces

je pro dítě motivující, pokud porozumí, že dostane věc, kterou si žádá pomocí symbolu, obrázku. Samotný nácvik probíhá při účasti dvou pedagogů. Předávání obrázku je vždy doprovázeno verbálním projevem. „Oproti ostatním komunikačním systémům je oblast nácviku odpovědi „Co děláš?“ zařazena až do pozdějších fází nácviku VOKS, čímž má být eliminována pasivita dítěte a očekávání, že bude tázáno. VOKS předpokládá, že iniciátorem komunikace se stane samo dítě.“ (Bendová, 2013, s. 45)

Znak do řeči

Znak do řeči je vizuálně motorický systém využívající přirozenou řeč těla, tzn. mimiku, gesta. Gesta a mimika jsou výrazové prostředky, kterými člověk doprovází mluvenou řeč. Řečí těla dokážeme projevit až 80% pocitů, přání a sdělení informací. „Cílem je rozšíření a usnadnění komunikace, zlepšení porozumění a postupné přivádění k mluvené řeči, nikoliv naučit daného jedince co nejvíce znaků a potlačovat verbální vyjadřování.“ (Janovcová, 2003, s. 24)

Bendová (2013) uvádí znak do řeči následovně: „Za základ podpůrného vizuálně-motorického komunikačního systému znak do řeči lze považovat aplikace gest a zapojení mimiky jedince s těžce narušenou komunikační schopností.“ (Bendová, 2013, s. 49)

Znak do řeči využívají jedinci s mentálním postižením nebo u jedinců s centrálním narušením motoriky. Při používání znaku do řeči je důležité dodržet pravidla, která uvádí Vater a Boudzio (1996):

1. „Dospělý provází svoji řeč gestem. Slovo i posunek probíhají současně.
2. Dospělý mluví a gestikuluje, až se na něj dítě podívá.
3. Vzdálenost mezi dítětem a dospělým nemá být menší než 50cm a větší než 2m.
4. Obsah posunku je podpořen mimikou
5. Dospělý povzbuzuje dítě k napodobení gesta.
6. Pokud dítě gesto nenapodobuje, vede mu dospělý ruku.
7. Dítě a dospělý zpočátku gestikulují jen v určité situaci.
8. Na každé gesto, které dítě provede, dospělý přiměřeně reaguje.
9. Při výběru posunků má být brán zřetel na schopnost vnímání a motorické vybavení dítěte.
10. Dospělý neustále pozoruje, kdy je gesto nahrazeno řečí.“ (Vater, Boudzio, 1996 in Janovcová, 2003, s. 25)

Komunikační systém MAKATON

MAKATON je neverbální komunikační systém určen pro jedince neslyšící, osobám s mentálním, tělesným, kombinovaným postižením a poruchou autistického spektra. Je „systémem manuálních znaků a symbolů, čímž představuje komunikační prostředek pro jedince s obtížně srozumitelnou řečí až neschopností verbálního vyjadřování a pomocný prostředek pro osoby s obtížemi v porozumění pojmům.“ (Janovcová, 2003, s. 25)

MAKATON je tvořen z 350 symbolů, které jsou přizpůsobeny k snadnému ztvárnění a porozumění. Celý slovník symbolů je rozdělen do devíti částí. Při používání MAKATONU se znakují nejdůležitější klíčová slova ve větě. (Bendová, 2013)

Komunikační systém Bliss

Charles Bliss vytvořil systém, jenž se měl stát mezinárodním komunikačním prostředkem intaktních lidí mezi sebou bez závislosti na mateřský jazyk. Jeho prvotní myšlenkou nebyl záměr pomoci v komunikaci lidem s postižením. Systém se z počátku neujal. V současné době je Bliss využíván u jedinců s narušenou komunikační schopností v expresivní složce řeči, mentálním postižením, s autismem a kombinovanými vadami. (Janovcová, 2003)

Metoda globálního čtení

U této metody postupujeme od celku k jednotlivostem. Cílem globálního čtení je rozvoj pozornosti, komunikačních schopností a možností, zrakových a kognitivních dovedností. Rozvíjíme řeč bez nutnosti správné artikulace. Jedinou pomůckou jsou obrázky, piktogramy s textem popisující co nejvýstižněji obrázek. S metodou začínáme v případě, kdy má jedinec osvojených alespoň padesát slov a orientuje se ve směrech (pravá, levá, nahoře, dole). Začínáme od základních obrázků s popisem a postupně, vždy po osvojení přidáváme další obrázky. Je důležité ověřovat si, zda jedinec věci, činnosti na obrázku porozuměl a pochopil ji. (Janovcová, 2003)

Metoda sociálního čtení

Sociální čtení je čtení pomocí obrázků, fotografií, piktogramů, slov a skupiny slov. Metodu používají děti, které mají problém naučit se technickému čtení. Dělíme je do tří skupin. Děti, které nejsou schopny vnímat písmena. Dále jedinci s problémem ve čtení, kteří ale zvládnou požadavky prvního ročníku na základní škole. Poslední skupinou jsou pak jedinci se schopností funkčního čtení, kteří ale mají občasné potíže se čtením. Sociální čtení pro ně může plnit funkci doplňkovou, pomocnou. (Janovcová, 2003)

„Jedním z důležitých mezníků pro zahájení výuky sociálního čtení při zohlednění vývojové prognózy schopností a potřeb dítěte je skutečnost, že dítě starší 8 let nemá vytvořeny buď žádné, nebo pouze minimální čtenářské dovednosti.“ (Bendová, 2013, s. 44)

U výběru alternativního a augmentativního komunikačního systému je důležité brát na vědomí individuální potřeby, možnosti a dovednosti jedince, jelikož systémy AAK se snažíme snížit komunikační deficit a prohloubit sociální vztahy a chování jedinců. (Bendová, 2013)

2 ADHD

V této kapitole se pokusíme objasnit pojem ADHD, charakterizovat poruchy pozornosti s hyperaktivitou a objasnit přidružení této poruchy k diagnostikovanému autismu.

2. 1 Vymezení pojmu ADHD

V minulosti se porucha ADHD označovala termíny jako lehká mozková dysfunkce (LMD), poškození mozku nebo hyperkinetická poruchy. (Munden, 2008)

MKN – 10 [2]popisuje projevy hyperkinetické poruchy (F90): „Nedostatečnou vytrvalostí v činnostech, vyžadujících poznávací schopnosti, a tendencí přebíhat od jedné činnosti ke druhé, aniž by byla jedna dokončena, spolu s dezorganizovanou, špatně regulovanou a nadměrnou aktivitou. Současně může být přítomna řada dalších abnormalit. Hyperkinetické děti jsou často neukázněné a impulzivní, náchylné k úrazům a dostávají se snadno do konfliktů s disciplínou pro bezmyšlenkovité porušování pravidel spíše, než by úmyslně vzdorovaly. Jejich vztah k dospělým je často sociálně dezinhibován pro nedostatek normální opatrnosti a odstupu. Mezi ostatními dětmi nejsou příliš populární a mohou se stát izolovanými. Poznávací schopnosti jsou běžně porušené a specifické opoždění v motorickém a jazykovém vývoji je disproporciálně časté. Sekundárními komplikacemi jsou disociální chování a nízké sebehodnocení.“ (MKN-10, 2008, s. 250)

Pipeková (2006) definuje ADHD jako mozkovou poruchu, která ovlivňuje chování jedince. Jejich chování se vyznačuje impulzivností, které se projevuje výkřiky, mluvením v nevhodných situacích atd. Může se objevit slabá pracovní paměť. Děti s ADHD mají problémy s naplánováním, organizováním času nebo denních aktivit, jsou hyperaktivní, nevydrží u jedné činnosti dlouho, neustále pobíhají, pohybují se, jsou nepozorní a často dochází k poruchám řeči následkem problémů při zpracovávání informací, které jsou jim podávány verbálně. (Pipeková, 2006)

Někteří rodiče uvádějí, že jejich děti byly neobvykle aktivní již v období těhotenství. Po narození se mohou projevovat nespavostí nebo častým pláčem. Výchova dětí s ADHD není jednoduchá, rodiče musí být pozorní. Jako příklad můžeme uvést pobyt venku. Dítě nevnímá okolní nebezpečí, a jakmile jej zaujme určitá věc, jde za ní bez ohledu na projíždějící auta a jiná ohrožení. Kvůli neschopnosti udržet pozornost se objevují obtíže nejen v učení

[2] MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

ve škole, ale i v praktických oblastech běžného života (jízda na kole, plavání, sociální návyky, komunikační dovednosti s okolím, atd.) (Munden, 2008)

Naopak děti s ADHD vynikají ve stručných pokynech, krátkodobých aktivitách, mají rádi pestré, rychlé změny a úkoly. Je u nich velká tendence s něčím manipulovat, osahat si předmět, s kterým mají pracovat. U těchto dětí se setkáváme občas s medikací, ovšem medikace nezpůsobuje úplnou eliminaci příznaků. (Pipeková, 2006)

Munden (2008) se také zabývá i pozitivními vlastnostmi. Tvrdí, že pokud budeme na dítě nahlížet jako na zvídavé, vyhledávající nové zkušenosti, můžeme s ním pracovat a dosáhnout tak udržení jeho pozornosti a soustředěnosti. Čímž se pravděpodobně u dítěte zvýší jeho sebevědomí a samostatnost v práci, činnostech a zájmech. Neboť tyto vlastnosti jsou důležité, pokud usilujeme o úspěšnost dítěte. (Munden, 2008)

ADD definujeme jako poruchu pozornosti a ADHD je porucha pozornosti s hyperaktivitou. Děti s ADD i ADHD mají problémy se zapomětlivostí, lehce se mohou rozptýlit, nevydrží se soustředit dlouho na jednu činnost. Podle Carter dokážou fungovat pomocí metody FIRST, zkratku tvoří začáteční písmena slov v angličtině (Fun – zábava, hra, Individualism – individuální přístup, potřeby, Rules – norma, pravidla, Simplicity – jednoduchost, Time management – organizace času.) (Carter, 2011)

Taylor (2012) uvádí 3 typy ADHD. Tím prvním je **hyperaktivně – impulzivní typ**. Projevuje se spíše u chlapců propojeností impulzivity a hyperaktivity. Druhý je typ převážně **nepozorný**. Již podle názvu jsou to děti nepozorné a nerozhodné. Jinak definováno jako ADD, porucha pozornosti. A posledním typem je **typ kombinovaný**, neboli typ, při kterém dochází k prolínání obou předchozích typů. (Taylor, 2012)

ADHD a stravování

Dle Taylora (2012) může chování jedince s ADHD ovlivnit i jídelníček, který dodržuje. Zaměřuje se na pět živin, na vitamíny, které pomáhají zvládání stresu a nepropadávání agresivnímu chování, proteiny, vhodné tuky a oleje, jež jsou důležité pro udržení pozornosti a ovlivňují emocionální stránku člověka. Mezi poslední dvě živiny řadí minerály a vodu. Upozorňuje rovněž na potraviny škodlivé pro děti, jedince s ADHD. Mezi ně zařazuje nezdravé tuky a oleje nebo potraviny s vysokým obsahem sacharidů a chemikálií. (Taylor, 2012)

Výskyt ADHD

Porucha pozornosti s hyperaktivitou je častější u chlapců než u děvčat. Avšak u chlapců je lépe a dříve rozpoznatelná v důsledku hrubějšího chování v genetickém pojetí. V celosvětovém měřítku se ADHD vyskytuje zhruba u 1 – 5% obyvatel. (Munden, 2008)

2. 2 Přidružené psychické poruchy k ADHD

V případě přidružených psychických poruch je vyžadující péče od odborného dětského psychologa nebo psychiatra, který se pohybuje, orientuje v oblasti dané problematiky. Procentuálně se udává u 60% dětí přidružení poruchy opozičního vzdoru, u 45% poruchy chování, u 25% asociální nebo kriminální chování, 33% dětí trpí depresemi, 30% úzkostnými poruchami, u 50% pozorujeme emoční problémy a u 50% se objevují obtíže v sociálních dovednostech. U poruchy pozornosti a hyperaktivity se mohou projevit i jiné poruchy. Například poruchy autistického spektra, obsedantně-kompulzivní porucha nebo Tourettův syndrom. (Munden, 2008)

ADHD a autismus

Při vyskytnutí dvou poruch najednou je třeba brát v úvahu jejich vzájemné ovlivňování. U autismu vznikají neobvyklé vzorce chování, a tak jako u ADHD se postupem času tyto vzorce mění. U dětí s ADHD a autismem můžeme najít určité shody v projevech. „Značná část dětí s poruchami autistického spektra má také symptomy ADHD a ty je třeba léčit. Některé děti dobře reagují na Ritalin či jiná stimulancia, zatímco u jiných tento lék vyvolá negativní vedlejší účinky nebo vůbec nezapůsobí. Této skupině se musí dále věnovat lékaři, kteří mají s léčbou poruch autistického spektra u dětí zkušenosti.“ (Munden, 2008, s. 41)

3 Integrace

Třetí kapitola definuje pojem integrace, zaměřuje se obzvláště na integraci v předškolní edukaci. Najdeme zde i legislativní ukotvení integrace, základní informace k individuálnímu vzdělávacímu plánu a k asistentovi pedagoga.

3. 1 Vymezení pojmu integrace

Integraci chápeme jako umožnění určitých podmínek, úpravu prostředí, třídy, školy, profesionálnost a připravenost pedagogických pracovníků, připravení spolužáků, vrstevníků na integraci, snížení počtu dětí, studentů, žáků ve třídě, spolupráce s psychologem, speciálními pedagogiky, rodiči. Získání pomůcek a vybavení, které jedinec vyžaduje, potřebuje. Podpis ředitele zařízení, rodičů a speciálního pedagoga ze speciálně pedagogického centra, že souhlasí s integrací jedince se speciálními vzdělávacími potřebami. Předmětem integrace je oblast sociálního klimatu v dané skupině, třídě, kam je jedinec integrován. (Lašek, Potměšil, 1999 in Pipeková, 2006)

Integrace v pedagogice je začlenění do běžných tříd, škol dětem se zdravotním postižením, omezením, znevýhodněním. Podmínkami integrace je odborná speciálně-pedagogická péče a diagnóza ze SPC nebo PPP. Integrované vzdělávání tedy popisujeme jako metody, kterými začleňujeme jedince se specifickými vzdělávacími potřebami do vzdělávání v běžných školách a zařízeních. Cíl integrovaného vzdělávání je začlenění jedince do společnosti, mezi své vrstevníky a zároveň při získávání téhle zkušenosti zohledňovat individuální zvláštnosti, potřeby jedince. Do ČR se toto vzdělávání dostalo v 90. letech. (Průcha, 2008)

„Důležité jsou nejen otázky vztahu majority k postiženému, ale i vztah postiženého k majoritě. Teprve tehdy, jsou-li vzájemné vztahy rovnoprávné, založené na vzájemném respektu k individuální hodnotě jednotlivce, lze pokládat integraci za úspěšnou.“ (Kaprálek, 2004, s. 33)

Integraci můžeme dělit na individuální a skupinovou integraci. Individuální integraci v tomto případě chápeme jako integraci jedince do běžné školy nebo do speciální třídy, školy pro jedince s jiným zdravotním postižením. Skupinovou integrací se rozumí nejméně dva a nejvíce pět integrovaných žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do třídy běžného

typu nebo do speciální třídy pro jedince s odlišným zdravotním postižením. (Vyhláška č. 73/2005 Sb.)

Při úspěšné integraci dochází u jedince k intelektuálnímu rozvoji. Učí se práci v kolektivu, komunikovat se svými vrstevníky i dospělými, a celkové sociální dovednosti. (Rámcový vzdělávací program, 2005)

Je velmi důležité, po celou dobu integrace dítěte se specifickými vzdělávacími potřebami do běžné školy či třídy, udržovat komunikaci mezi vedením školy, pedagogy, asistentem pedagoga a rodiči. Spolupráce všech, kdo se podílejí na výchově a vzdělávání dítěte, může blahodárně podpořit jeho samostatný rozvoj. (Čadilová, Žampachová, 2015)

3. 2 Legislativa upravující integraci v předškolním vzdělávání

Integrace ve školách je legislativně upravena.

Integrační vzdělávání v České republice dříve upravoval Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání. Školským zákon byl platný od 1. ledna 2005. Navazujícími vyhláškami na tento zákon byly vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních a č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných (Pipeková, 2006)

Současnou platnou novelou školského zákona č. 561/2004 Sb., je zákon č. 82/2015 Sb., který vešel v platnost dnem 1. 5. 2015. (Zákon č. 82/2015 Sb.)

Vyhláška 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a žáků nadaných nabere účinnosti od 1. 9. 2016. Upravuje vyhlášku č. 103/2014 Sb. a ruší vyhlášku č. 73/2005 Sb. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

3. 3 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (IVP) definujeme jako shrnutí informací, metodiky, jak pracovat s jedincem se speciálními vzdělávacími potřebami, a je určený pro všechny, kteří se podílejí na jeho edukaci. Na sestavení IVP by se měl podílet pedagog, speciální pedagog, rodič nebo zákonný zástupce, ředitel zařízení, specializovaný pracovník PPP nebo SPC, popřípadě asistent pedagoga či osobní asistent. IVP je pro jedince výhodou, jelikož

mu umožňuje postupovat v rozvoji dle jeho individuálních schopností a možností. Dle potřeby je možné plán upravovat. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., Vyhláška č. 73/2005 Sb., in Pipeková, 2006)

Kaprálek a Bělecký (2004) uvádí: „IVP je typ dokumentu sloužícího plánování obsahu zkušenosti, kterou konkrétní žák získá ve škole a v činnostech ke škole se vztahujícím, tedy o dokumentu sloužící plánování kurikula (obsahu vzdělávání) jednotlivého žáka podle jeho specifických potřeb.“ (Kaprálek, Bělecký, 2004, s. 21)

IVP byl měl obsahovat základní údaje, zdravotní stav jedince, diagnózu, zvládání schopností v jednotlivých oblastech (například sluchová, zraková, řečová, komunikační, sociální, atd.), pedagogické metody a postupy, kterými se řídí odborní pracovníci pracující s jedincem se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále by měly být uvedeny pomůcky, které jedinec využívá a potřebuje, způsob hodnocení a zjišťování pokroku jedince v jednotlivých oblastech. Důležité je zmínit spolupráci s rodiči, odborným pracovníkem ze speciálně pedagogického centra. (Vyhláška č. 73/2005 Sb.)

Jedním z nejzákladnějších částí IVP jsou vzdělávací cíle, které se dále dělí na základní, neboli obecné, a obsahové cíle. Podle času se dělí na krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé cíle vzdělávání. (Kaprálek, 2004)

IVP se používal v USA již od roku 1977, avšak většinou jej sestavovali jen speciální pedagogové, přičemž se nikdy nedostala kopie do rukou pedagogů, kteří s jedincem pracovali. V Holandsku se využívá od roku 1980 (Mertin, 1995)

Plánování procesu vzdělávání

Plánování se dá rozdělit do čtyř částí, a to na audit, konstrukci, implementaci a evaluaci. **Audit** je popis veškerých schopností, dovedností, znalostí, postojů jedince, dále zahrnuje prostředí, v kterém jedinec vyrůstá. Audit je pro nás v této situaci speciálně pedagogická diagnostika. Nezbytná je spolupráce s PPP, SPC a SVP (středisko výchovné péče) a v neposlední řadě s lékařem. SPC podle vyhlášky č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, pomáhá při integraci jedinců s postižením. Pro sestavení IVP je třeba od výše uvedených zdrojů znát přesnou diagnózu jedince, která určuje omezující faktory ve vzdělávání, vlastnosti jedince, jež ovlivňují edukaci, postupy a metody práce, které jsou potřeba dodržovat a tolerovat. Nejčastějšími chybami při auditu mohou být nesouhlasy rodičů s poskytnutím výsledků z odborných šetření nebo šetření úplně odmítají. Audit by neměl být sestaven jen po vyšetření od lékaře, bez doplnění vyšetření odborných pracovišť a po diagnostikování jedince přímo v zařízení, škole. Diagnostika v takovém případě

není dostačující. Při **konstrukci** IVP si musíme určit speciálně pedagogické cíle, ale vše s ohledem na předešlé provedení auditu. Na základě vzdělávacích cílů tvoříme program, který bude jedinec schopen plnit. V případě nevyhovujícího programu nastává jeho změna. Pokračujeme určováním specifických, dílčích cílů a zaznamenáváme metody a formy práce, které budeme využívat. Nutností je zmínka o materiálních potřebách jedince. Závěrem by mělo být hodnocení jedince a forma spolupráce s rodiči. **Implementaci** popisujeme jako již samotný proces, realizaci a práci s jednotlivcem podle daných požadavků. Implementace je důsledkem auditu a konstrukce IVP. Jedním ze základních faktorů pro úspěšnou realizaci je častá komunikace se všemi, kdo se podílejí na vzdělávacím procesu. Druhým faktorem je správná motivace, určitý systém při uskutečňování cílů a kreativita činností. Když už je plán sestaven, zrealizován, nastává **evaluace**. „Smyslem evaluace je především poskytnutí zpětné vazby, posouzení účelnosti zvoleného postupu, vyhodnocení výsledků vzdělávání integrovaného žáka, a dále pak získání informací pro plánování dalšího postupu.“ (Kaprálek, 2004, s. 49)

Podle RVP PV by měly být splněny určité podmínky v případě integrace dítěte s autismem. Měly by být zajištěny ideální podmínky pro vykonávání sebeobsluhy. Prostředí, ve kterém se dítě vzdělává, by mělo být klidné a podnětné, zároveň by měl být přítomný schválený asistent pedagoga nebo osobní asistent. Dle RVP PV by měl být snížen počet dětí ve třídě, měly by být zajištěny jak potřebné kompenzační pomůcky, tak další podmínky odpovídající individuálním potřebám dítěte. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004)

3. 4 Asistent pedagoga

V současnosti dělíme úrovně odbornosti asistenta pedagoga na dvě části. Při vyšší úrovni jde o přímou pedagogickou činnost asistenta pedagoga ve škole nebo třídě, kde jsou vzděláváni děti, žáci, studenti se specifickými vzdělávacími potřebami či integrované děti do běžného zařízení. Požaduje se vzdělání na střední škole ukončené maturitou, vyšší odborné škole nebo vysoké škole zaměřené na pedagogickou oblast. Při nižší úrovni jednající se o pomocnou výchovnou práci je vyžadováno základní vzdělání eventuálně střední vzdělání s výučním listem, a však s podmínkou absolvování kurzu pro asistenty pedagoga. (http://www.asistentpedagoga.cz, cit. 2016-03-02)

Podle Čadilové, Žampachové (2015) většina dětí s autismem: „Potřebuje při vzdělávání individuální podporu, v jejíž realizaci je role asistenta pedagoga nezastupitelná. Asistent pedagoga je v přímém kontaktu s dítětem, podílí se na vytváření vzdělávacích strategií, často je první, který zjišťuje překážky při vzdělávání u konkrétního žáka, odhaluje limity dítěte a informuje o nich učitele, se kterým následně hledá jiné cesty k dosažení cíle.“ (Čadilová, Žampachová, 2015, s. 68)

Ke zvládnutí intervence by asistent pedagoga měl nepřetržitě získávat teoretické informace o problematice a mít schopnost je použít v praxi s ohledem na specifické potřeby dítěte a na jeho individuální zvláštnosti. Nezbytná je možnost konzultace asistenta pedagoga s pedagogy a speciálně odbornými pedagogy z pedagogických center a poraden, kteří jsou obeznámeni s problematikou daného jedince. (Čadilová, Žampachová, 2015)

Podle zákona č. 563/2005 Sb., o pedagogických pracovnících, by měl asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, kde je integrován jedinec se specifickými potřebami, získat odbornou kvalifikaci:

„ a) Vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,
b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu než podle písmene a),
c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,
d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c),
e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo
f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle písmene e).“ (Zákon č. 563/2005 Sb., o pedagogických pracovnících, § 20)

Hlavní činnosti asistenta pedagoga v předškolním zařízení

Asistent pedagoga by měl rozvíjet sebeobslužné dovednosti jedince, spolupracovat na rozvíjení orientace v prostoru a čase, s tím související trávení volného času a na vytváření ideálních pracovních podmínek a chování. Společně s pedagogy se snaží o rozvoj sociálních dovedností, vztahy s vrstevníky i k dospělým. Nezbytný je výše zmiňovaný vývoj komunikace

běžnou formou nebo pomocí alternativní či augmentativní komunikace. (Čadilová, Žampachová, 2012)

Organizace a činnosti asistenta pedagoga při práci s dítětem s PAS

K změnám v režimu dne nebo k úpravám místnosti dochází v případě, kdy jedinec nezvládá běžný chod třídy, v které je integrován. Nastává zde únava, nesoustředěnost, neschopnost rozvíjet kognitivní funkce, učit se. V okamžiku, kdy asistent zpozoruje nepozornost dítěte, mohou spolu odejít do jiné místnosti, odreagovat se, odpočinout si. V případě, kdy dochází k nesoustředěnosti při práci kvůli hluku, který je způsoben běžným chodem ve třídě, vymezujeme pro jedince oddělené pracovní místo ve třídě nebo mimo ni. (Čadilová, Žampachová, 2015)

4 Edukace dítěte v předškolním věku

Následující kapitola se zabývá problematikou předškolní pedagogiky, speciální pedagogiky, předškolního věku a legislativy upravující předškolní edukaci.

4. 1 Vymezení edukace dítěte v předškolním věku

Předškolní pedagogika je „vědní obor, který se zabývá teorií a praxí výchovy a vývoje dětí v předškolním věku v rodině a zvl. v zařízeních předškolní výchovy.“ (Průcha, 2008, s. 186)

Speciální pedagogiku předškolního věku můžeme tedy dle výše uvedené definice vymezit jako vědní obor zabývající se edukací a vývojem dětí zdravotně postižených a zdravotně či sociálně znevýhodněných v období předškolního věku.

Předškolní věk se vymezuje na vývojové období od tří do šesti let věku, tedy po nástup do základní školy. Pro dítě v předškolním období je nejdůležitější hra. Spolupráce rodiny a mateřské školy dítě připravuje na další vývoj ve výchově a vzdělávání. (Průcha, 2008)

Dále předškolní věk můžeme vymezit v širším pojetí na raný věk od narození do tří let věku a na starší předškolní věk od tří do šesti let dítěte, výjimku zde tvoří děti s odkladem povinné školní docházky, u kterých se starší předškolní věk prodlužuje do sedmi let věku. (Průcha, Koťátková, 2013)

Před nástupem do mateřské školy dítě prochází množstvím sociálních vztahů, s rodiči či s příbuznými. Vztahy s předem zmíněnými osobami pomáhají dítěti v osvojení mateřského jazyka a určitých komunikačních dovedností (pozdrav, poděkování, atd.) V osobní hygieně už jsou vybudovány určité návyky, stejně jako v určitých postojích a hodnotících stereotypech. Nástup do mateřské školy je významným mezníkem, kdy se z bezděčného a spontánního učení stává částečně řízené a organizované učení. Přichází pravidla, systém a řád. Dítě se učí novým dovednostem, zkušenostem, a to vše pod dohledem pedagoga. (Průcha, Koťátková, 2013)

Průcha, Walterová, Mareš (2008) vymezují předškolní výchovu jako: „Výchovu zabezpečující uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti. Podporuje zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj dětí, vytváří předpoklady jejich pozdějšího vzdělávání.“ (Průcha, 2008. s. 186)

Předškolní výchova a vzdělávání vychází z Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání. Součástí RVP PV jsou rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy. Pedagog by měl být schopen ovládat všechny čtyři oblasti, aby bylo vzdělávání úspěšné. RVP PV je rozdělen na vzdělávací oblasti: dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět. (Průcha, Koťátková, 2013)

Na základě RVP PV si každá škola tvoří svůj školní vzdělávací program, a to dle svých potřeb a zaměření. ŠVP by měl obsahovat základní údaje o škole, charakteristiku školy, charakteristiku vzdělávacího programu, podmínky a organizaci vzdělávání a chodu mateřské školy, spolupráci s rodiči, atd. Ze školního vzdělávacího programu se dále tvoří třídní vzdělávací program. Jedná se o program pro danou třídu. Jde hlavně o organizaci výchovy a vzdělávání ve třídě. (Svobodová, 2010)

Komunikace s rodiči

Komunikace s rodiči je velmi podstatná nejen pro pedagoga a rodiče, ale i pro samotné dítě. Doporučuje se promluvit si s rodiči ještě před samotným nástupem do mateřské školy. Je důležité zjistit jejich možné obavy plynoucí z období, kdy ještě sami navštěvovali mateřskou školu. Rodiče by měli mít správnou představu o fungování mateřské školy dříve, než vznikne komunikační bariéra kvůli nesprávným pochybnostem. Při sdělování informací by měl pedagog dbát na to, jak je informace sdělena. Je potřeba sdělovat sebemenší pozitivní informaci, například i to, že dítě rádo zpívá, baví ho kreslení, má radost, když uvidí zvířátka na procházce. Rodičům se tak vytváří dojem, že pedagog má zájem nejen o vzdělání dítěte, ale také má přehled o jeho pocitech, potřebách, libosti a nelibosti. To ale neznamená, že by se pedagog měl vyhýbat sdělování negativním zpráv. Jen je potřeba i tyto zprávy sdělovat citlivě a způsobem, aby měli rodiče pocit, že jsme s dítětem na dané téma promluvili a snažili jsme se o nápravu. Musíme brát na vědomí, že některé zprávy pro rodiče mohou být šokující, proto je tolik důležitá empatie ze strany pedagoga. (Svobodová, 2010)

4. 2 Legislativa předškolní edukace

Vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami v mateřské škole stanovoval dříve zákon č. 561/2004 Sb. takto: „1. Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. 2. Děti, žáci, studenti se speciálními

vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, normy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní a na poradenskou pomoc školy a poradenského zařízení. 3. Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou. 3. Ředitel mateřské školy, základní školy, střední školy a vyšší odborné školy může se souhlasem krajského úřadu ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16)

V novele školského zákona je popis o něco obecnější než ve starší verzi školského zákona. Již nejsou vyjmenováni jednotliví klienti, ale jsou podle § 16 popsáni následovně: „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ (Zákon č. 82/2015 Sb., § 16)

Dále novela školského zákona říká: „Podpůrná opatření spočívají v poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky, úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů, úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga, využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo poskytování

vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.“ (Zákon č. 82/2015 Sb., § 16)

Praktická část

Praktická část bakalářské práce se zabývá popisem průběhu výchovy a vzdělání integrovaného jedince s autismem a přidruženou poruchou ADHD v předškolním věku. V páté kapitole jsou vypsaná metodologická hlediska, cíle, metody a charakteristika průzkumu. V šesté kapitole již popisujeme přijetí do mateřské školy v místě bydliště, počáteční školení pedagožek i asistentky pedagoga, úpravu prostředí ve třídě před chlapcovým nástupem. Samostatný chlapcův příchod do mateřské školy, práce s piktogramy, komunikačním systémem VOKS, vše popsáno podrobně v průběhu pozorování. Následovat bude zmínka i o komunikačním deníku, odměnách pro chlapce, popis nácviku sebeobsluhy, přes oblékání, až po použití toalety a zachování základů hygieny. Nechybí ani část věnována sociálním vztahům s vrstevníky i s dospělými, seznámení se a sestavení IVP i s přílohou a spolupráce se speciálně pedagogickým centrem a speciálním pedagogem ze SPC. V sedmé kapitole se dozvíme výsledky průzkumu. V závěru praktické části se zamýšlíme nad vhodností či nevhodností integrace chlapce do mateřské školy běžného typu.

5 Metodologická východiska

V této kapitole se nachází popis cílů, metod a charakteristiky průběhu průzkumu a přiblížení podrobností.

5. 1 Cíle praktické části

Hlavním cílem bakalářské práce je přiblížit problematiku integrace dítěte s autismem a přidruženou poruchou ADHD a zjistit zkušenosti při integraci daného dítěte. V rámci výsledku hledat pozitiva i negativa, která dítě ovlivnila v oblasti emocionální, kognitivní, fyzické či psychické. Dílčím cílem bylo zjistit názor asistentky pedagoga a pedagogů na integraci chlapce.

5. 2 Metody praktické části

Metody, které byly použity v rámci průzkumu: pozorování, analýza produktů, rozhovor, kazuistika.

Pozorování vymezuje Vašek (1991) jako: „Diagnostickou metodu označující specifický druh vnímání a myšlení, zaměřenou na diagnostikovanou osobu nebo jev, jehož cílem je rozpoznat nejvýznamnější znaky a vlastnosti (osoby, jevu), stejně jako příčiny, které tyto znaky nebo vlastnosti vyvolaly.“ (Vašek, 1991, s. 56) V průzkumu bylo použito pozorování:

- Přímé i nepřímé
- Pozorování dítěte s autismem v integrovaném prostředí
- Pozorování dlouhodobé v průběhu celého školního roku 2012/2013

Pozorování probíhalo v přirozeném prostředí dítěte, neboť ve školce pobýval již předešlý školní rok. Při pozorování byly zároveň sledovány sociální vztahy ve třídě, návyky, zlozvyky chlapce, zvládání denního režimu a komunikace.

Při analýze produktů můžeme dle Valenty, Svobody (2013) využít: „Jakýkoliv produkt klienta, např. písemné práce, výrobky a artefakty; zvláštní diagnostickou hodnotu mají deníky a literární produkce klientů, kterými se ve své diagnostické části blíže zabývá biblioterapie. V diagnostické praxi se nejčastěji využívá analýza písma, dětské hry a kresby.“ (Valenta, Svoboda, 2013, s. 8) V průzkumu byly použity analýzy těchto produktů:

- Analýza pedagogických dokumentů
- Analýza odborné literatury související z problematikou
- Analýza projevů chování

Rozhovor podle Průchy (2008) definujeme jako: „Výzkumný prostředek používaný při dotazování spočívající v přímé ústní komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem či informantem. Je zaznamenán na magnetofon či jinak, a pak analyzován z hlediska obsahu rozhovoru, chování respondentů aj.“ (Průcha, 2008, s. 203, 204)

V rámci průzkumu probíhala konzultace s pedagogy, speciálními pedagogy a rodiči (nestrukturované rozhovory) a rozhovor s dvěma pedagogy, kteří s dítětem pracovali po dobu tří let.[3]

Na **kazuistiku** nahlíží Vašek (1991) : „Jako na metodu spočívající v důkladném studiu všech dostupných písemných i jiných materiálů o postiženém či narušeném jedinci, v jejich

[3] Schéma rozhovoru s pedagogy viz příloha 1

diagnostickém zhodnocení a formulování závěrů.“ (Vašek, 1991 in Valenta, Svoboda, 2013, s. 8)

5. 3 Charakteristika průzkumu

Průzkum probíhal dlouhodobě, začal ve školním roce 2012/2013 pozorováním, analýzou produktů i pomocí rozhovorů se všemi, kteří s dítětem pracovali nebo byli v kontaktu. U chlapce byl záměrně pozorován přínos i negativa integrace. Chlapec navštěvoval mateřskou školu každodenně na 4 hodiny. V průběhu dalších školních let probíhaly analýzy odborných literatur, informovanost, rozšiřování znalostí o problematice a rozhovory o integraci s pedagogy, jejich pohled a názor na danou problematiku.

5. 4 Popis průběhu průzkumu

Chlapec byl ve věku tří let přijatý do běžné mateřské školy v místě bydliště. V této době se paním učitelkám i mamince chlapce zdálo, že mateřskou školu nezvládá nebo na ni není ještě připraven. Chlapec projevoval abnormální chování. Byl neukázněný, házel věcmi, nedokázal si sám systematicky hrát s hračkou, vyhýbal se vrstevníkům i dospělým. Následovalo tedy doporučení rodičům, aby navštívili s dítětem speciálně pedagogické centrum. Následovalo zjištění, že chlapec potřebuje speciální péči a přístup kvůli diagnostikovanému autismu s přidruženou poruchou ADHD. Hned následující rok jsem nastoupila do mateřské školy jako asistent pedagoga do třídy, kam chlapce integrovali. Všechny vzdělávací i výchovné postupy, individuální vzdělávací plán, ale i veškeré rady a informace byly prodiskutovány se speciální pedagožkou ze speciálního pedagogického centra. Chlapec musel dojíždět do centra a následně pak speciální pedagožka dojížděla k nám do mateřské školy, aby zjistila, jak se chlapci daří v přirozeném prostředí, na které je zvyklý, zároveň aby nám poradila, co ještě máme zlepšit, změnit, aby byla integrace i edukace úspěšná.

Po poradě s vedením mateřské školy, pedagogy a speciální pedagožkou nakoupila mateřská škola část pomůcek, které byly pro chlapce vhodné. Vzhledem k finanční náročnosti a nutnosti neustále střídat aktivity jsme některé pomůcky zhotovovali svépomocí. Postupně jsme si na sebe všichni zvykali, přizpůsobovali jsme vzájemně svou práci s chlapcem, aby se nijak nelišila. Nejdůležitější byla komunikace, která dle mého názoru mezi námi fungovala.

Pozorování probíhalo formou zápisů z každého týdne, v kterých jsou zaznamenány také doporučení na další edukaci a úkoly, které s jedincem byly prováděny. Všechna doporučení i úkoly byly zaznamenány až po konzultaci s pedagogy a speciálním pedagogem ze SPC.[4]

[4] Vzor záznamu z pozorování viz příloha 2

6 Integrace dítěte s autismem a přidruženou poruchou ADHD

Šestá kapitola popisuje přípravu na proces integrace daného dítěte, osobní zkušenost s individuálním vzdělávacím plánem, metody práce s jedincem, oblast sebeobsluhy, sociálních vztahů a nácvik společenské hry. Podkapitoly jsou popsány z pohledu vlastní zkušenosti.

6. 1 Příprava na proces integrace

Školení

Při rozhodnutí a závěrečném vyjádření k integraci chlapce do mateřské školy podstoupily obě paní učitelky školení, které organizovalo speciálně pedagogické centrum. Školením prošla rovněž asistentka pedagoga, a to ještě před nástupem chlapce do mateřské školy. Cílem školení bylo seznámit pedagogy s problematikou autismu a s metodami práce s klienty s autismem. Školení trvalo v délce několika hodin, dle mého názoru jsme se dozvěděly základní věci o výchově a vzdělávání integrovaného dítěte s autismem. Avšak s podmínkou dbání na individuální zvláštnosti a potřeby každého jedince.

Úprava prostředí ve třídě, mateřské škole

Úprava prostředí ve třídě byla potřebná a samozřejmá. Chlapec potřeboval své místo k plnění individuálních úkolů. Ve třídě jsme vybrali jeden roh, který byl oddělen paravánem. Na jednu stěnu jsme umístili nástěnku s chlapcovou fotografií a denním režimem. Vedle nástěnky jsme zavěsili dva košíky na piktogramy, obrázky, fotografie. Chlapec měl umístěnou židličku zády k oknu, aby jej nerozptylovalo venkovní okolí. V poličce vedle paravánu byly předem nachystané krabicové úkoly i pracovní listy. Na tomto místě plnil jen své úkoly, ale při svačině i obědu byl u stolu mezi svými vrstevníky. Z počátku bylo důležité, aby za chlapcem někdo stál. Jinak by nevydržel dlouho sedět. V případě, když nastal problém v běžném denním režimu s dětmi (například, když nechtěl plnit činnosti v ranním kruhu nebo se nechtěl zapojit k dětem), jsme odcházeli do tělocvičny, kterou měl chlapec jako místnost na odreagování. Zde se chvíli vyběhal. Měli jsme pár oblíbených cviků, sestavu, kterou jsme neustále opakovali dokola. Po sestavě cviků následoval vždy balonkový bazének, aby se chlapec zklidnil. Balonkový bazének měl později jako odměnu. Po návratu do třídy už byl schopen spolupracovat a zapojit se mezi své vrstevníky, popřípadě do činnosti, kterou vedla paní učitelka.

6. 2 Individuální vzdělávací plán

Postup sestavení individuálního vzdělávacího plánu je již popsán v teoretické části bakalářské práce. Individuální vzdělávací plán jsme sestavovali na základě vzdělávání dítěte se specifickými vzdělávacími potřebami s paními učitelkami měsíc po zahájení školního roku, po domluvě s paní ředitelkou, s pracovníky ze speciálně pedagogického centra i s rodiči. Při sestavování plánu jsme neustále měli na paměti individuální potřeby chlapce, proto jsme tvořili závěrečnou verzi plánu v průběhu prvního měsíce, kdy jsme zjišťovali, co vše jedinec dokáže a jaké jsou jeho současné schopnosti a dovednosti ve všech oblastech. Po sestavení plánu a schválení od vedení školy, rodičů i SPC jsme postupovali dle námi předem určených cílů, postupů a metod.

6. 3 Metody práce s dítětem

Všechny níže uvedené metody byly použity v rámci průzkumu po dohodě s příslušnými odborníky ze speciálně pedagogického centra, s rodiči, s vedením mateřské školy i s pedagogy, kteří se na edukaci dítěte podílely.

Strukturované učení

U většiny dětí s autismem je velmi důležitá strukturalizace. Tato metoda byla použita pro pozorované dítě s autismem a přidruženou poruchou ADHD v rámci průzkumu a po konzultaci se všemi podílejícími se na edukaci dítěte. Základním principem strukturovaného učení je individuální přístup k dítěti, který byl dodržen. Chlapec měl své pracovní místo, které potřeboval, aby měl klidné prostředí na plnění úkolů. S ohledem na jeho počáteční roztěkanost a neschopnost udržet pozornost jsme zvolili čas i náročnost veškerých úkolů. Pracovní stůl byl rozdělen na tři části. V první části vlevo měl chlapec umístěné úkoly, s kterými bude pracovat, uprostřed jednotlivé činnosti plnil a do třetí části splněné úkoly odkládal. Je důležité a zásadní dodržet určitý postup při strukturovaných úlohách. S chlapcem jsme začínali od nejzákladnějších krabicových úkolů, kde nejprve viděl různé fotografie, obrázky. Poté jsme přešli na přiřazování jednotlivých fotografií s reálnými předměty. Z počátku jsme začínali jen jedním lehkým úkolem a postupně jsme čas, v kterém chlapec plnil úkoly, prodlužovali. Bylo těžké jej udržet a motivovat ke spolupráci. Jednotlivé úkoly jsme vytvářeli většinou sami, jelikož jsme je obměňovali a ztěžovali většinou každý týden. Měli jsme k dispozici laminátor i s foliemi, takže jsme veškeré věci měli i pro pozdější použití. Při pokroku, když už chlapec zvládal delší čas vydržet u činnosti, jsme postoupili

i v obtížnostech úkolů a od krabicových úloh jsme přešli na pracovní listy. První jsme dítěti dali obvykle dva až tři krabicové úkoly a mezi ně jsme vložili jeden pracovní list. V úkolech jsme u chlapce rozvíjeli barvy, geometrické tvary, poznávání směrů nahoře, dole, atd., oblečení, zvířata, ovoce (dle daných témat, které jsme probírali i s dětmi ve třídě), až po složitější okruhy jako jsou chutě, nálady. Odměnou byla zpočátku sladkost, ale později jsme se snažili, aby chlapci bylo odměnou jen pohlazení, pochvala nebo balonkový bazén, což se nám podařilo a ke konci jsme dospěli až k tomu, že si chlapec sám vybíral mezi těmito věcmi pomocí piktogramů. Třetím zásadním cílem strukturovaného učení je vizualizace. Chlapec využíval celý den denní režim, na kterém viděl všechny činnosti, které ho daný den ještě čekají, a které již splnil. Při denním režimu byl důležitý postupný vzestup. Začínali jsme na pár základních obrázcích jako je příchod do mateřské školy, hra, svačina, ranní kruh, oběd, pobyt venku a odchod domů. Postupně jsme je rozšiřovali, chlapec si bral obrázek vždy k místu, kde činnost vykonával a po vykonání činnosti jej odkládal do košíku vedle režimu dne. Takže mu ubývali obrázky a on věděl, kdy přijde maminka a půjde domů. Postupem času jsme více používali piktogramy i v různých jiných činnostech.

Piktogramy

Metoda piktogramů se u chlapce používala ve spolupráci se speciálně pedagogickým centrem i s rodiči. Bylo potřeba, aby chlapec využíval stejné piktogramy v mateřské škole i doma. U některých činností, jako byl denní režim, chlapci stačili jednoduché černobílé piktogramy, ale například u oblékání jsme museli zvolit fotografie konkrétního oblečení, které měl ve skříni, neboť na piktogramy v tomto případě nereagoval. Na základě toho jsme pak pracovali v krabicových úlohách na přiřazování obrázků k reálným předmětům. Chodili jsme i pro jednotlivé části oblečení do skříně. Ovšem v koupelně při umývání rukou již fungoval na piktogramech bez problémů.

Komunikační systém VOKS

Metoda VOKS byla použita v rámci průzkumu opět v souladu se všemi, kteří se podíleli na edukaci dítěte. Výměnný obrázkový komunikační systém VOKS chlapec pochopil velmi rychle při výměně za požadovanou odměnu, problém nastal v okamžiku, kdy chlapec měl použít systém, obrázek v běžné situaci. Když chtěl podat určitou hračku z poličky, vzal si židli, na kterou vylezl a podal si danou hračku. Avšak když jsme začali chlapce brát za ruku, aby šel pro obrázek a za paní učitelkou, která mu dle obrázku podá věc, nastal vždy problém. Po dlouhé době pochopil systém, ale již se nám nepodařilo připojit i verbální komunikaci, aby si řekl, že věc chce. O verbální zapojení jsme usilovali na základě toho, že například o pití

si řekl sám, způsobem: „Teto, pití.“ U hraček jsme toho nedosáhli, usoudil, že je raději nepotřebuje nebo si bude hrát s něčím, co je na dosah.

6. 4 Nácvik společenských her

Tato metoda byla použita až ke konci školního roku, tudíž nebyla dokončena celá. Při nácviku společenské hry jsme začínali tím, že jsme seděli s chlapcem naproti sebe, na straně chlapce byla ještě paní učitelka, která vedla chlapcovu ruku a pomáhala mu. Cílem nácviku bylo pochopení principu střídání se mezi dvěma hráči. Jako pomůcku jsme použili čepici. První jsem měla na hlavě čepici já, doprostřed jsem mezi nás dala kostku, předala jsem chlapcovi čepici na jeho hlavu, to znamenalo, že je na řadě. Dal s dopomocí paní učitelky kostku na první kostku a předal čepici zase mně. Tak jsme to opakovali a postupně přidávali více kostek. Bylo potřeba nacvičovat každý den. Následně by se pokračovalo velmi jednoduchou hrou na principu házení kostkou a posouvání figurek, ale jen z 10 políčky. Hra musí být pestrá, barevná. Zpočátku můžeme motivovat například sladkostí, která bude umístěna v cíli, až chlapec dojde figurkou do cíle, může sladkost sníst. Společenské hry se postupně ztěžují, až můžeme postupně přejít k lehkým hrám s vrstevníky, avšak je potřeba děti připravit na pravidla hry s dítětem s autismem. Musíme vědět, že to zvládnou.

6. 5 Sebeobsluha

V rámci sebeobsluhy bylo u chlapce rozvíjeno hlavně oznamování potřeby na toaletu, umytí rukou po toaletě. V průběhu odpoledního spánku i v noci chlapec používal pleny. Přes den si zašel na toaletu. Při umývání rukou byly využívány piktogramy s postupem. Chlapec se dle nich orientoval a umyl si ruce bez dopomoci dospělého. Jak již bylo výše zmíněno, měl velký problém v oblékání. Oblékal se s dopomocí dospělého. Svlékání šlo rychle, chlapec ze sebe oblečení sundal, ale už jej neposkládal a neuklidil do skříně, u toho musel vždy být dospělý a dohlížet na něj. Při stolování si chlapec nachystá talíř i lžičku sám. Přinese si i skleničku s pitím. Jí jenom lžičkou. Při polévce nebo omáčkách se lehce zašpiní, avšak necháváme ho, aby se snažil sníst vše sám bez dopomoci a bez rozlívání. V jídle je velmi vybíravý. Preferuje suché pečivo, polévky, přílohy.

6. 6 Sociální vztahy

Sociální chování u chlapce bylo velmi individuální. Ve vztahu k vrstevníkům byl většinou hodně odtažitý, zpočátku neměl zájem se jakkoliv zapojit do sociální skupiny svých vrstevníků. Postupně, když si na děti zvykal, se dokázal chytit za ruce v kruhu nebo na procházce. Ke konci roku dokonce i spontánně obejmul kamaráda ve třídě. Ve vztahu k dospělým neměl tak velké obtíže. Z počátku jsme se seznámili s chlapcem v blízkosti maminky. Rychle jsme si na sebe zvykli a vytvořili jsme si s dítětem pozitivní vztah. Občas fyzický kontakt i vyžadoval, například když chtěl poškrabat na zádech, pohladit nebo na chvíli obejmout. Avšak žádný se sociálních kontaktů u chlapce nebyl podpořen očním kontaktem, ten byl připojen až ve chvíli, kdy jsme chlapce upozornili.

7 Výsledky průzkumu

Poslední kapitola pojednává o zjištěných výsledcích průzkumu. Kvůli anonymitě jsou uváděná jména změněna.

7. 1 Kazuistika

Osobní anamnéza:

Jméno: Pavel Novák

Datum narození: X. X. 2008

Diagnostika: Porucha autistického spektra s přidruženou poruchou ADHD

Rodinná anamnéza:

Matka: Ludmila Nováková, 42let, zaměstnaná jako prodavačka

Otec: Petr Novák, 45let, zaměstnaný jako řidič

Sestra: Hana Nováková, 11let, žák základní školy

Rodina žije v rodinném domě ve vesnici. Rodiče ani sestra chlapce nemají diagnostikovány žádné poruchy ani znevýhodnění.

Školní anamnéza:

2011/2012 – mateřská škola v místě bydliště

2012 – diagnostikována porucha autistického spektra s přidruženou poruchou ADHD

2012 – 2015 – individuální integrace v mateřské škole v místě bydliště

2015/2016 – základní speciální škola pro autisty

Hodnocení dítěte ke dni 30. 9. 2012

Chlapec navštěvoval mateřskou školu již minulý rok, přes prázdniny pobýval doma. Předešlý školní rok se v mateřské škole projevoval neukázněně, nedokázal si hrát s vrstevníky, nehrál si systematicky s žádnou hračkou, vším házel, rozbíjel hračky. Po doporučení navštívil chlapec s rodiči SPC. Závěr speciálně pedagogického vyšetření ze SPC zněl: „Chlapec s poruchou autistického spektra (PAS) a ADHD se obtížněji adaptuje na nové prostředí, při vyšetření s cizí osobou nenavazuje sociální kontakt, odmítá spolupráci. Ve sledovaných

oblastech byl zaznamenán nerovnoměrný vývoj, lépe disponovaná je oblast hrubé a jemné motoriky, deficity jsou však v komunikaci a sociálních dovednostech. V MŠ se chlapec velmi málo zúčastňuje společných řízených činností, nejraději běhá, shazuje věci na zem nebo s nimi hází, bouchá apod., vyžaduje neustálý dohled. S dětmi kontakt nenavazuje. Při individuální práci v logopedické pracovně spolupracuje, je schopen vydržet chvíli na místě a plnit jednoduché úkoly.“ Dítěti doporučili každodenní pobyt v běžné mateřské školce s přítomností asistentky pedagoga ve třídě a vedením logopedické péče třídní učitelky ve spolupráci s paní logopedkou ze SPC.

Hodnocení dítěte ke dni 12. 4. 2013

Chlapec nemá žádné obtíže s adaptací, je klidný a spokojený. Při volné hře chodí po třídě a občas se na chvíli něčím zabaví, déle vydržel u zatloukadla. S dětmi si nehraje, kontakt s nimi navazuje minimálně nebo vůbec. Při plnění strukturovaných úkolů je rychlý, snaží se mít práci co nejdříve hotovou, často na úkor kvality. Splnil dva úkoly (přiřazování obrázků ke stínům, pojmenovávání zvířat; barvy). Chlapec má rád zpívání s pohybem, při společné řízené činnosti vydržel i bez dopomoci paní asistentky dlouhou dobu s paní učitelkou a ostatními dětmi. Verbálně komunikuje velmi málo, dokáže si říct o pití, jinak se raději obslouží sám. Po použití toalety si umyje a utře ruce, občas potřebuje slovní vedení. Oblékání zvládá s mírnou dopomocí. Při svačině se pouze napil, jídlo odmítal ochutnat. Chlapec je ve školce dobře adaptovaný a spokojený, obtíže mu nedělají přechody v činnostech ani změny v režimu, zúčastňuje se všech aktivit dle svých možností, často s dopomocí asistenta pedagoga.

Doporučení:

- postupně prodlužovat čas přímé práce – plnění úkolů, možné je střídat i polohy při práci (např. 3 úkoly u stolu, 2 úkoly na koberci nebo ve stoje)
- zavést denní režim (povede k větší samostatnosti dítěte, zajistí předvídatelnost v čase – dítě si může samo kontrolovat, co bude následovat)
- nácvik funkční komunikace – učit dítě žádat o něco, ptát se, tzn. upravit prostředí tak, aby se dítě nemohlo obsloužit samo; vytvářet příležitosti ke komunikaci
- rozvoj početních dovedností
- nácvik globálního čtení
- nácvik hry – z počátku jsou vhodné hry pro nácvik střídání se: házení nebo kutálení míče, posílání autíčka, střídat se v házení kruhů na tyč, ve srážení kuželek míčkem,

střídavé stavění kostek do věže, chytání rybiček pomocí magnetu, jednoduché společenské hry uzpůsobené potřebám a schopnostem dítěte. Čas řízené hry je dobré vymezit zvukovým signálem, začínat na velmi krátké době a učit chlapce u činnosti vydržet, postupně dobu prodlužovat. Jakmile dítě zvládne hru s dospělým, je vhodné zkoušet zapojit i jiné dítě.

Hru je možné rozvíjet také pomocí krátkých videí, které dítě několikrát zhlédne a potom napodobuje. Dospělý zpočátku dítěti fyzicky dopomáhá, postupně dopomoc ubírá. Jakmile dítě dokáže hru dle videa samo zopakovat, scénář hry na videu dále rozšiřujeme, aby hra byla pro dítě nová a zajímavá.

Hodnocení dítěte ke dni 31. 6. 2013

Chlapec se lépe projevuje v sociálních vztazích s vrstevníky i s dospělými. Má rád sladkosti, balonkový bazén, své oblíbené hračky. V komunikaci se objevují viditelné pokroky. Opakuje naučené fráze z televize nebo po dospělých, dětech. Avšak stále si sám neřekne o věc, kterou by chtěl podat. Poradí si raději sám. Po rozhodnutí rodičů a po konzultaci s vedením mateřské školy a SPC chlapec zůstává integrovaný i příští školní rok ve stejné mateřské škole.

7. 2 Výsledky průběžného pozorování

Pozorování probíhalo průběžně. Po dobu průzkumu jsem si pravidelně každý týden dělala záznam z pozorování. Pokroky dítěte, úspěchy i neúspěchy, další doporučení a úkoly, které jsme plnily. Tyto záznamy jsem v rámci bakalářské práce shrnula na měsíční zprávy. Veškeré doporučení a úkoly byly prokonzultovány se speciálním pedagogem ze SPC a s pedagogy, kteří se podíleli na edukaci dítěte.

První měsíc (3. 9. – 28. 9. 2012)

Záznam z pozorování:

Chlapec reaguje na své jméno a sám jej vyslovuje. Dokáže ho použít při pohledu na svou fotku a při slovním zadání: „Ukaž, kde je Pavel.“ Najde mezi fotkami dětí tu svou. Reaguje na slovní zadání při činnostech. Při oblékání a svlékání rozumí pokynům na oblečení a svlečení kalhot, vyzutí bot a svléknutí trika, vše zatím s dopomocí dospělé osoby. Pozná svou značku, která mu byla v mateřské škole přidělena, a zvládne ji pojmenovat. Začal oslovovat asistentku

pedagoga: „Teto!“ Zavolal na asistentku pedagoga při tělocviku, když nemohl sám slézt z žebřiny a potřeboval pomoc. Aktivní zapojení do hry „kolo, kolo mlýnské.“ Zatím se drží za ruce paní učitelky a asistentky pedagoga. Hlavním úkolem druhého týdne byl nácvik špetkového úchopu, při sbírání kukuřice dvěma prsty si chlapec vedl velmi dobře. V průběhu denního režimu v mateřské škole zašrouboval velké otočné víko. Chlapec výjimečně opakuje název barvy po asistentce pedagoga, avšak sám barvy nepojmenuje a nepozná. Připojí věci stejných barev k sobě. S občasnými obtížemi roztřídí korálky dle barev. Pozná a pojmenuje některé druhy ovoce a při pracovních činnostech podá ovoce, které je mu zadáno. Zvládá skládání půlených obrázků. Oblíbil si kuličkovou plastelínu, kterou nejraději vrší na sebe. Vršení věcí na sebe je chlapcovým typickým projevem hry. Při pracovních činnostech s celou třídou obkreslil dle pokynu paní učitelky klubíčko pastelkou a bez obtíží vymaloval štětcem předem vystřiženou hrušku. Při volné hře zvládl poskládat komín z osmi kostek. V tělocvičně házel míč daným směrem, následně jej pak chytil s pokrčenými pažemi. Skákání po jedné noze chlapci nedělá problém. Naučí se krátké říkanky, písničky, ale odmítá je říkat společně s dětmi. Při cvičení pozoruje děti s občasným zapojením. Na vyzvání podá dětem ruku při přesunu z místa na místo. Preferuje manipulační hry. Při svačině chlapec snědl jenom suché pečivo, na oběd polévku a přílohu. Rád si hraje v dětské kuchyňce. Vadí mu špinavé ruce, triko nebo kalhoty. Při problému ve třídě, kdy se chlapec nechtěl zapojit do kolektivních činností, odešel s asistentkou pedagoga do tělocvičny. Po návratu zpět se už zapojil.

Úkoly:

- Výběr určité značky z ostatních, přiřazování barevných značek na stíny, pojmenování všech značek
- Přiřazování a pojmenování dopravních značek (najít letadlo mezi dalšími značkami)
- Úkol v krabici na přiřazování (malý, velký dům)
- Úkoly na poznávání ovoce, přiřazování ovoce na stíny, třídění skupin ovoce a zelenina – třídění, hledání a podání zadaného ovoce asistentkou, skládání půlených obrázků s ovocem
- Krabicový úkol na třídění korálků do skupin podle barev
- Stavění komínu z kostek
- Skládání rozstřiženého obrázku na 4 díly – téma ovoce
- Pracovní list - klubíčko

Doporučení:

- Dopomoc při zapojení do ranního cvičení, více motivace, zapojit například cvičení s míčkem, balonky, které má chlapec rád
- Snaha o zapojení do kolektivu při volních aktivitách a hrách
- Rozvoj samostatnosti při oblékání a svlékání, znalost jednotlivého oblečení
- Práce se svou značkou, doporučení na úkoly, při kterých chlapec musí poznat, pojmenovat a vybrat svou značku z ostatních s úkolem poznat svou skříňku podle značky a nalézt ručník
- Zahájit cvičení rozvíjející samostatnost při smrkání (pomocí foukání nosem do pírka)
- Zapojit značku „Zákaz!“ při běhání, křičení ve třídě
- Zafixování a porozumění barev

Druhý měsíc (1. 10. – 2. 11. 2012)

Záznam z pozorování:

Při pokynu „přezůvky“ si je chlapec podá a žádá pomoc při nazouvání. Rád si v průběhu dne přezůvky sám vyzouvá. Ke konci měsíce si jednou nazul přezůvky sám. Při navlékání korálků už sám navlékl prvních 5 korálků podle barvy. Avšak stále rozvíjíme znalost barev, chlapci se nedaří barvy pojmenovat ani po stálém opakování. Při výtvarné činnosti kreslil rudkou kaštany dle pokynů paní učitelky. Zpočátku byla nutná dopomoc asistentky pedagoga, později pokračoval sám. Používá krátká slovní spojení: „Teto pití, teto čurat, to je moje.“ V případě nelibosti se chlapec začne vztekat, plakat, jen občas sám řekne „nechci" nebo „ne!" Zaznamenaný pokrok při krátkých básničkách a písnička. Velmi krátce se zapojuje k dětem. Zatím jen občasným slovem v textu básně nebo písně. Pokrok ve stavění s legem, již lego nerozbíjí a nehází jej pouze na sebe. Stavil lego s určitým záměrem a smyslem (umyvadlo patří do koupelny, apod.). Chlapec se výjimečně zapojil mezi děti při volném hraní, ale jelikož na to děti nejsou zvyklé, proběhla nutná konzultace a vysvětlení problematiky a okolnosti ohledně chlapce dětem. Na děti začal pozitivně reagovat i kvůli tanečnímu kroužku, který ve školce navštěvuje. Například když přišla holčička do mateřské školy ráno s pláčem, chlapec přišel k ní a letmo ji pohladil. Při ranním pobytu v tělocvičně si sám řekne, kdy chce jít zpět do třídy, jestli chce být v tělocvičně nebo v kuličkovém bazénu. V tělocvičně si oblíbil skákání na trampolíně, asistentka pedagoga musí skákat s ním. Druhý týden v tomto měsíce jela celá mateřská škola na výukový program. Chlapec zvládl jízdu autobusem, přesun

na cizí prostředí relativně bez komplikací. Udržel dlouho i pozornost a ochutnal jablečný mošt. Asi po 40 minutách jsme museli jít do zahrady, kde se chlapec odreagoval.

Úkoly:

- Úkol na přiřazování - malý, velký dům
- Navlékání korálku podle předlohy (modrá, žlutá, modrá, žlutá, modrá)
- Pracovní list se skupinami ovoce a zeleniny - třídění
- Krabicové úkoly - tři jablka různých barev, pojmenování barev, při běžném denním režimu se dotazovat na barvy
- Pracovní list na geometrické tvary - rozlišení podle barev a podle geometrického tvaru
- Krabicový úkol na spojování barevných kolíků s barevnými destičkami
- Kreslení na tabuli

Doporučení:

- Rozvíjení rozměru věcí (malý, velký, krátký, dlouhý)
- Zafixování barev, porozumění
- Znalost geometrických tvarů
- Rozvíjení sociálních vztahů – zapojení se mezi vrstevníky při řízených činnostech i během volnočasových aktivit
- Rozvíjení správného úchopu tužky

Třetí měsíc (5. 11. – 30. 11. 2012)

Záznam z pozorování:

U chlapce nastal velký pokrok při stravování. U obědu se téměř nezašpiní polévkou ani omáčkou, ale stále je v jídle vybíravý. Preferuje bílé pečivo a sladká jídla. Děti ve třídě vnímá jako kamarády. Avšak děti si ještě stále zvykají na chlapce, čímž vznikají občasné komplikace. U oblékání a svlékání začal být téměř samostatný, při pokynech jednotlivého oblečení reaguje, podá věci ze skříňky a obleče si je nebo naopak svlékne. Obtíže jen při oblékání mikiny a zimní bundy. Ke konci měsíce si chlapec chtěl hrát s dětmi s kostkami, byla však nutná přítomnost paní učitelky nebo asistentky pedagoga, aby dětem vysvětlila, že chlapec může být přítomen a hrát si s nimi. Při skládání kostek je nutné dodávat pokyny „podej kostku a postav sem!“ Třetí týden byla celá mateřská škola v divadle, chlapec vydržel celou hodinu dávat pozor, nevyrušoval. Při neustále přetrvávajícím problému s barvami jsme se zaměřili pouze na barvu modrou, jelikož byla jeho oblíbená a chlapec ji často říkal. Museli jsme zjednodušit spoustu úkolů na barvy i geometrické tvary kvůli týdenní nemoci

chlapce. I přes pochopení principu střídání barev i geometrických tvarů, každodenním nácviku a opakování stále není schopen osvojit si názvy barev.

Úkoly:

- Krabicový úkol na geometrické tvary - rozlišení podle barev a podle geometrického tvaru
- Pojmenování barev v průběhu dne
- Pracovní list na střídání dvou barev (červená, modrá, červená, modrá)
- Kreslení na tabuli (uvolňovací cviky)

Doporučení:

- Rozvíjení sociálních vztahů ve třídě, vztah chlapce k dětem i vztah dětí k chlapci
- Kombinace geometrických tvarů a barev ve složitějším provedení
- Rozvíjení úplné samostatnosti při oblékání
- Poznávání barev, zafixování a porozumění (postupně od 1-2 barev)

Čtvrtý měsíc (3. 12. – 28. 12. 2012)

Záznam z pozorování:

Chlapec byl první týden v prosinci přítomen a dva následující týdny byl doma s nemocí. První týden vystupoval na adventním charitativním večírku s tanečním kroužkem a dostal jako dárek plyšového čerta. Plyšovou hračkou sebou stále nosil, hladil ji, mazlil se s ní. Objevily se u chlapce menší pokroky v jemné motorice při držení tužky, štětce. Zpozorovali jsme rovněž chlapcovu oblibu ve stříhání velkými i malými nůžkami. Geometrické tvary začal ovládat, ale musí být jen jednobarevné. Střídání různých barev již zvládá bez problémů, ale musí byt opět jen jeden geometrický tvar nebo korálky.

Úkoly:

- Úkoly na geometrické tvary
- Poznávání barev v běžném denním režimu, při všech činnostech
- Pracovní list na střídání dvou barev (červená, modrá)
- Kreslení na tabuli (uvolňovací cviky, správný úchop tužky)

Doporučení:

- Rozvíjení vzájemných sociálních vztahů ve třídě
- Rozvíjení znalostí o geometrických tvarech a barvách
- Úplná samostatnost při oblékání

- Poznávání barev, zafixování a porozumění (postupně od 1-2 barev)
- Rozvoj jemné motoriky

Pátý měsíc (31. 12. 2012 – 1. 2. 2013)

Záznam z pozorování:

Chlapcovi jde velmi dobře navlékání, tentokrát jsme navlékali pěnové vločky, neustále se k činnosti vracel. Při stravování je již zcela samostatný, včetně přípravy stolování a uklizení talířku zpět na vozík. Pokrok je ve verbálním projevu, ale spíše se objevuje echolálie (opakování předem naučených frází), než spontánní verbální projev nebo komunikace s dospělými či vrstevníky. Při oblékání a svlékání nastaly obtíže po chlapcově delší nepřítomnosti v mateřské škole. Učíme se znovu jednotlivé druhy oblečení, podávání, oblékání i svlékání. Tento týden se poprvé zapojil do hry na doktora s dětmi. Stále je potřeba přítomnosti asistentky pedagoga nebo paní učitelky. Chlapec hrál pacienta a děti mu dávaly injekce, poslouchaly srdíčko. Po deseti minutách chlapec sám hru opustil. Dále je velkým pokrokem úplné zapojení při básních a písních, pohybových hrách při ranním cvičení. Při zpěvu využíváme obrázky, na které výborně reaguje. Pojmenuje obrázky, podá asistentce pedagoga požadovaný obrázek. Rozvíjí se mu slovní zásoba. Nová slova vytleskává společně s paní učitelkou. Snažíme se zapojit chlapce do úklidu. Prozatím je nutná dopomoc dospělého. Osvojil si modrou barvu, dokáže ji i pojmenovat.

Úkoly:

- Pracovní listy na geometrické tvary - rozlišení podle barev a podle geometrického tvaru
- Pracovní list na střídání dvou barev
- Kreslení na tabuli (uvolňovací cviky)
- Pracovní listy na oblečení - zimní x letní – rozdělení, pojmenování
- Pracovní list na skupinky - zdravé a nezdravé jídlo

Doporučení:

- Rozvíjení vzájemných sociálních vztahů ve třídě
- Rozvoj znalostí geometrických tvarů a barev
- Úplná samostatnost při oblékání
- Rozvoj jemné motoriky
- Rozvoj slovní zásoby v oblasti zimního oblečení, zimních zvířat
- Rozvoj samostatnosti při uklízení hraček

Šestý měsíc (4. 2. – 1. 3. 2013)

Záznam z pozorování:

U chlapce se stále prodlužuje schopnost udržet pozornost a soustředit se. Vydrží déle u pracovních činností, které plní na svém pracovním místě i společně s dětmi ve třídě. Zapojuje se více mezi děti při řízených činnostech i ve volných hrách. Má rád námětovou hru na doktora nebo si skládá s dětmi hrad z velkých molitanových kostek. Při společné řízené činnosti jsme zpívali písničky, je nutná vizualizace textu písně, aby se chlapec zapojil do zpěvu. Při uklízení hraček jsou stále komplikace. Chlapec uklízí pouze s dopomocí paní učitelky nebo asistentky pedagoga. V oblékání nastalo nepatrné zlepšení, opět podává oblečení podle pokynu, avšak neobleče si jej sám bez dopomoci. Zjistili jsme, že chlapec velmi dobře reaguje a spolupracuje v oblékání, když je v šatně sám s dospělou osobou, bez přítomností dětí. Nácvik správného držení tužky je problematický. Chvílemi udrží tužku správně, pak ji drží pěstí, dokud jej někdo neupozorní. Při pobytu na zahradě nastala změna v pečování o kočárek s panenkou. Dříve s kočárkem běhal, občas ho celý překlopil, teď jezdí pomalu, ochraňuje a hladí panenku v kočárku. Chlapci se stále rozšiřuje slovní zásoba. Učí se s chutí nová slova, kromě barev.

Úkoly:

- Geometrické tvary - rozlišení podle barev a podle geometrického tvaru
- Rozpoznávání, pojmenování barev v průběhu dne
- Kreslení na tabuli (uvolňovací cviky)
- Pracovní listy na oblečení - zimní x letní, pojmenování, přiřazení
- Skupinky - zdravé a nezdravé jídlo
- Puzzle ze zimními zvířátky - pojmenování zvířat

Doporučení:

- Rozvoj vzájemných sociálních vztahů ve třídě
- Rozvoj znalostí barev
- Úplná samostatnost při oblékání
- Rozvoj jemné i hrubé motoriky
- Rozvoj slovní zásoby v oblasti zimního oblečení, zimních zvířat
- Samostatnost při uklízení hraček

Sedmý měsíc (4. 3. – 29. 3. 2013)

Záznam z pozorování:

Chlapec při pobytu venku uslyšel zpívat ptáčky a sám řekl krátkou větu: "Ptáčci zpívají!" Opakuje po asistentce pedagoga nebo paní učitelce krátké věty: "Filípek si hraje.“ „Traktor jede.“ „Kombajn seče." Bez pokynu pojmenoval botu při vyzouvání. Stále si rozšiřuje slovní zásobu o zvířatech. Používá jednoslovné věty a krátká dvouslovná spojení. Když se chlapci něco nedaří, řekne: „Nejde to!“ Barvy stále nepojmenuje sám, ale tento měsíc se mu dařilo opakovat po asistentce pedagoga: „zelené auto, červené auto, modré auto!“ Při stolování a stravování je zcela samostatný. Dokonce rozděluje talíř na polévku od talíře na hlavní jídlo. Dokáže si sám umýt ruce pomocí návodu z piktogramů. Při oblékání se řídí pokynů paní učitelky nebo asistentky pedagoga. Svlékání mu jde lépe a rychleji, avšak neuklidí si oblečení do skříně. Boty i přezůvky si obuje sám, ale během dne si je sundává. Uklízení hraček probíhá pouze s dospělým jedincem. U uklízení oblíbených hraček si pamatuje jejich místo. Po upozornění občas správně uchopí tužku. Špetkový úchop zvládá. Při výtvarné činnosti bral kukuřici po jednotlivých semínkách, úkol byl úspěšně splněn a chlapce bavil. K činnosti s kukuřicí jsme se vrátili ještě několikrát v měsíci. U činnosti vydří udržet pozornost i 20 minut. Chlapec bez problémů navléká korálky. V hrubé motorice se u chlapce nevyskytují žádné problémy. Opakuje pohybové aktivity po paní učitelce nebo asistentce pedagoga. Pohyb mu slouží k odreagování. V tělocvičně zvládá válení sudů. U přemetu vpřed se zpočátku bál, ale pak jej udělal. Bez komplikace chodí po nízké kladině, bez dopomoci dospělého jedince. Typickým projevem chůze u chlapce je častá chůze po špičkách.

Úkoly:

- Pracovní listy na barvy a geometrické tvary
- Pracovní listy na lepení kukuřice (několik obměněných obrázků)
- Barevné kolíky, které se připojují ke stejně barevným destičkám
- Pracovní listy na rozvíjení slovní zásoby

Doporučení:

- Rozvíjení slovní zásoby
- Rozvíjení znalostí barev
- Rozvoj vzájemných sociálních vztahů ve třídě
- Rozvoj jemné motoriky
- Podporovat samostatnost při oblékání, svlékání

Osmý měsíc (1. 4. – 26. 4. 2013)

Záznam z pozorování:

V oblasti komunikace se častěji objevují echolálie, tedy opakující se fráze z televize, z reklam. Při pracovních činnostech bez problémů pojmenuje známé obrázky zvířat, květin, dopravních prostředků. Chlapec je velmi empatický, při nechtěném ublížení asistentce se hned omluvil a čekal se smutným výrazem ve tváři, jestli je všechno v pořádku. Při zapojování do kolektivu dělá velké pokroky. Děti už si na chlapce také zvykly. Dokonce chlapec uposlechl pokyn od svého vrstevníka, aby si sedl na své místo. V jemné motorice jsme zaznamenali pokroky. Chlapec již dodržuje správný úchop tužky či štětce. Výtvarné činnosti má v oblibě. Při stravování se snažíme obohacovat množství jídel, které chlapec jí. Jídlo dělíme zvlášť na talíře. Občas ochutná všechny části jídla. Nejvíce stále preferuje suché pečivo, polévky a sladké obědy. Začal si hrát s věcmi smysluplně. Se stavebnicemi a ostatními hračkami již nebouchá, nehází je po třídě. Jen velmi ojediněle skládá hračky na hromadu.

Úkoly:

- Pracovní list – přiřazování a pojmenování - zvíře + mládě
- Navlékání korálků podle předlohy
- Připínání barevných kolíků na barevné destičky
- Zahájení znalostí o číslicích – seznámení s číslicemi, počítání při vhazování do vody kuliček, které na sobě mají napsány čísla

Doporučení:

- Rozvoj vzájemných sociálních vztahů ve třídě
- Znalosti o číslicích, seznámení, základní počty od jedné do pěti
- Rozvíjení znalostí o zvířatech (mláďata)
- Samostatnost při sebeobslužných činnostech
- Samostatnost při uklízení

Devátý měsíc (29. 4. – 31. 5. 2013)

Záznam z pozorování:

Rozšíření slovní zásoby o zvířátkách a jejich mláďatech. Pojmenuje je a správně k sobě přiřadí. Po vyzvání asistentky pedagoga nebo paní učitelky poprosí, pozdraví, poděkuje. Ze začátku měsíce u chlapce poklesl verbální projev, po týdnu už opět vše opakoval, pojmenoval. Ke konci měsíce začal prstem ukazovat na věci s verbálním projevem: „to," „tam" nebo danou věc pojmenoval. Chlapec již udrží správný úchop tužky, štětce.

Prodlužuje se i schopnost udržet pozornost. Odměnu si sám vybírá pomocí komunikační tabulky s odměnami. V oblékání a svlékání je už téměř samostatný. Po hraní s velkými molitanovými kostkami proběhlo samostatné uklízení společně s dětmi. Při námětové hře na stanování vydržel chlapec s dětmi ve stanu asi pět minut. Zahájili jsme nácvik společenské hry. Chlapec s paní učitelkou sedí na jedné straně stolu a asistentka pedagoga na druhé straně naproti. Chlapec i asistentka pedagoga mají čtyři kostky. Každý má svou barvu kostek. Kdo má čepici, je na řadě a dává kostku na komín. Střídáme se pomocí předávání čepice. Zatím chlapec hru dostatečně nechápe, ale už podává čepici asistentce pedagoga a dává kostky na komín. Kostky dostává po jedné od paní učitelky, aby je nebral všechny najednou. Chlapec slavil narozeniny. Všechny děti ve třídě mu popřály a on jim dal sladkosti, všechno proběhlo bez větších komplikacích.

Úkoly:

- Pracovní list o zaměstnání, nářadí
- Navlékání korálků
- Připínání kolíčků na papír – rozšíření barev
- Kreslení na tabuli - uvolňovací cviky
- Počítání - vhazování kuliček do vody (zatím jen 3-5 kuličky)

Doporučení:

- Rozvoj sociálních vztahů ve třídě
- Znalosti o profesích
- Znalosti barev a číslic
- Samostatnost při sebeobslužných činnostech
- Zahájení globálního čtení

Desátý měsíc (3. 6. – 28. 6. 2013)

Záznam z pozorování:

Chlapec má již zautomatizovaný správný úchop tužky, štětce. Udrží pozornost na pracovní činnosti od patnácti do dvaceti pěti minut. Při pobytu na zahradě je chlapec už zcela samostatný. Chlapec poprvé ochutnal rohlík s medovou pomazánkou, doposud jedl jen suché pečivo bez pomazánek. Ke konci měsíce jsme jeli na výlet. Změnu i jízdu autobusem zvládl chlapec bez problémů. Na zámku měl obtíže projít kolem vycpaného medvěda. Zbytek prohlídky byl pozorný a nevyrušoval. Celý měsíc opakoval věty po asistentce pedagoga

nebo paní učitelce. Jednoslovné či dvouslovné věty používá i spontánně sám. Při nelibých zvucích začal používat větu: „Já chci do školky," nebo „já chci domů!"

Úkoly:

- Pracovní list o zaměstnání, pojmenování a přiřazení nářadí
- Rozvoj znalostí barev
- Počítání - vhazování kuliček do vody (3-5 kuličky)

Doporučení:

- Rozvoj sociálních vztahů ve třídě
- Rozvoj v komunikaci a slovní zásobě
- Globální čtení
- Samostatnost při uklízení
- Samostatnost při oblékání a svlékání

7. 3 Integrace dítěte s autismem a přidruženou poruchou ADHD v předškolním věku pohledem pedagogických pracovníků

Integrace dítěte s autismem a poruchou ADHD pohledem asistenta pedagoga

Dříve než zhodnotíme vhodnost či nevhodnost integrace daného chlapce s autismem, je potřeba uvést její pozitiva či negativa. Z počátku jsem byla přesvědčena, že pro chlapce, s kterým jsem pracovala, je integrace nejlepší formou edukace. Po 3 letech v mateřské škole, kterou navštěvoval jako integrovaný jedinec, si myslím, že už druhý rok chlapec mohl navštěvovat speciální mateřskou školu, která by pro něj byla snad i přínosnější. Chlapec nyní navštěvuje základní speciální školu. Že pro něj nebude otevřena cesta do běžné základní školy, se předpokládalo již při druhém odkladu povinné školní docházky. Proto se domnívám, že už od té doby mohl být s dětmi ve speciální třídě pro autisty. Ve speciální mateřské škole, kterou chlapci doporučovalo SPC, je vše zařízené pro děti s autismem. Při návštěvě v dané speciální mateřské škole jsem byla přesvědčena, že tam by chlapec udělal velký pokrok minimálně v kognitivní oblasti, jelikož denní režim u všech dětí byl téměř stejný a speciální pedagogové, kteří ve speciální mateřské škole pracovali, mají větší odborné znalosti, dovednosti a možnosti rozvíjet dítě ve vzdělávací oblasti. Dále díky velmi nízkému počtu dětí ve třídě nedochází k velkému rušení u jednotlivých činností. Při integraci docházelo k občasným komplikacím právě kvůli velkému hluku ve třídě či kvůli nepochopení chlapce ze strany vrstevníků. Ovšem jako pozitivní stránku bych uvedla právě vztah, který si chlapec

vybudoval s dětmi, i když to trvalo téměř celý školní rok. A i když jsem nalezla v integraci dítěte s autismem výhody, volila bych spíše vzdělávání ve speciální mateřské škole nebo při integraci mít ve třídě každý den přítomného speciálního pedagoga, který má zkušenosti s danou problematikou. Každopádně jsem se díky chlapci dozvěděla spoustu nových věcí. Troufám si říct, že právě díky němu se mi otevřela cesta správným směrem. Rozhodla jsem se, vzhledem k mé roční praxi začít studovat problematiku jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami a jsem za to vděčná a velmi ráda vzpomínám na rok s ním.

Integrace dítěte s autismem a poruchou ADHD pohledem pedagogů

Paní učitelky, které s chlapcem pracovaly, shledávají pozitiva v tom, že ostatní děti v kolektivu viděly, že je někdo jiný. Učily se k dítěti se specifickými vzdělávacími potřebami vhodně chovat a přijmout ho mezi sebe. Jako hlavní negativní stránku uvedly nevýhodu velkého kolektivu. Dítě se při ruchu nesoustředilo na své úkoly. Důsledkem toho byl pak ovlivněn výsledek práce. Dále uvádí, že je velmi důležité, aby paní učitelka ve třídě vysvětlila dětem, ale i rodičům, co je autismus, jak se máme k těmto dětem chovat, jakým vhodným způsobem jim můžeme pomoci. Děti rády pomáhají, pokud ví jak.

Závěr

Bakalářská práce je věnována problematice integrace dítěte s autismem a přidruženou poruchou ADHD. Hlavním cílem bakalářské práce je přiblížit problematiku integrace dítěte s autismem a přidruženou poruchou ADHD a zjistit zkušenosti při integraci daného dítěte, specifikovat pozitiva i negativa integrace.

Hned v úvodu bakalářské práce je popsán a přiblížen výběr tohoto tématu. Následuje objasnění pojmu autismus a terminologie s ním spojenou, historický náhled na problematiku, symptomatologie, popis a metody práce s jedincem s autismem a přidruženou poruchou ADHD a charakteristika komunikačních systémů.

V další části bakalářské práce je přiblížen pojem integrace, historický pohled na integraci, její podmínky a formy. Pozornost jsme věnovali rovněž individuálnímu vzdělávacímu plánu a legislativě spojenou s tématem bakalářské práce. O individuálním vzdělávacím plánu je pojednáno i v praktické části, a to z pohledu vlastní zkušenosti se sestavováním IVP.

Z důvodu přidružené poruchy ADHD, která byla u chlapce velmi důrazná, následuje v teoretické části popis této poruchy. Z praktické části vyplývá, jak se přidružená porucha ADHD prolíná celou edukací chlapce, jak ovlivňovala metody práce, výběr pomůcek pro chlapce, způsob osvojování si základních hygienických návyků či pravidel chování na zahradě nebo společné procházce.

V neposlední řadě jsme vymezili a definovali předškolní věk, předškolní výchovu, neboť se chlapec ještě v minulém školním roce v tomhle období pohyboval.

Pokroky chlapce můžeme sledovat z jednotlivých měsíčních pozorování. Nastal velký rozvoj v sociální oblasti. Chlapec si s dětmi ve třídě i s pedagogy a asistentkou pedagoga vytvořil hezké vztahy. Kolektiv třídy chlapce v konečném závěru přijal pozitivně, některé děti se dokonce naučily s chlapcem komunikovat podle individuálních potřeb, které potřeboval. Pokrok nastal i v oblasti kognitivních znalostí, avšak dle mého názoru by tento pokrok byl mnohem větší, kdyby byl chlapec každodenně pod dohledem speciálního pedagoga.

Z pohledu asistenta pedagoga jsem se k problematice vyjádřila již v kapitole 7. 3, v závěru bych však chtěla dodat, že nyní to vidím rovněž ze speciálně pedagogického hlediska. Integraci daného dítěte s autismem a přidruženou poruchou ADHD bych podporovala pouze v případě přítomnosti již zmiňovaného speciálního pedagoga, který se věnuje autismu,

neboť znalosti dané problematiky podle mne usnadní práci s autistickým dítětem. Sama po vystudování oboru zaměřeného na speciální pedagogiku bych s chlapcem pracovala v určitých oblastech jinak. V oblasti komunikace bych používala piktogramy mnohem později. Nejprve bych začala s reálnými fotografiemi, které by lépe chápal a reagoval na ně. Ve stravování bych se snažila navrhnout úpravu jídelníčku tak, abychom u chlapce omezili sladká jídla, pití a sladkosti, které měl jako odměny, neboť tento způsob stravování může negativně ovlivňovat a zvyšovat projevy ADHD. Znala bych metody, jak s dítětem pracovat, tudíž bych lépe a dříve vyhodnotila určité situace, a to i bez konzultace se SPC. Dokázala bych pozměnit či vymyslet úkoly pro chlapce tak, aby cíleně rozvíjely určitou oblast dítěte. I proto se mi velmi líbí myšlenka otevření oborů pro asistenty pedagoga na vysokých školách.

Seznam literatury

1. BAZALOVÁ, B. *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 279 s. ISBN 978-80-210-5930-6.
2. BENDOVÁ, Petra. *Alternativní komunikační techniky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3704-0.
3. CARTER, Cheryl R. *Organize your ADD/ADHD child: a practical guide for parents*. Philadelphia: Jessica Kingsley, 2011.
4. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4453-6.
5. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. 1.vyd. Praha: Portál, 2008. 405 s. ISBN 978-80-7367-475-5.
6. GILLBERG, Christopher a Theo PEETERS. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 122 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-201-7.
7. JANOVCOVÁ, Zora. *Alternativní a augmentativní komunikace: učební text*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3204-9.
8. KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-887-2.
9. MERTIN, Václav. *Individuální vzdělávací program pro zdravotně postižené žáky*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. Pedagogická praxe.
10. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10 : desátá revize: aktualizovaná druhá verze k 1. 1. 2009*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Bomton Agency, 2008-. ISBN 978-80-904259-0-3.
11. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů [online] MŠMT, [cit. 2016-02-27]. Dostupné z WWW: http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu
12. MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. Vyd. 3. Překlad Dagmar

Tomková. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-430-4.

13. PIPEKOVÁ, Jarmila (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
14. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
15. PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
16. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2016-02-26]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z: www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/**RVP_PV**-2004.pdf
17. RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 127 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-102-6.
18. SCHOPLER, Eric a Gary B MESIBOV. *Autistické chování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997, 303 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-133-9.
19. SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
20. TAYLOR, John F. *Jak přežít s hyperaktivitou a poruchami pozornosti: rádce pro děti s ADHD a ADD*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0068-0.
21. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 453 s. ISBN 80-7367-091-7.
22. VALENTA, Milan a Pavel SVOBODA. *Speciálněpedagogická diagnostika* [CD-ROM]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013 [cit. 2016-03-31]. ISBN 978-80-244-3694-4.
23. VAŠEK, Štefan. *Špeciálnopedagogická diagnostika a prognostika: [vysokoškolská učebnica]*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatel'stvo, 1991. Vysokoškolské skriptá. ISBN 80-08-00396-0.
24. Vyhláška č. 27/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 103/2014 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka předpisů České republiky* [online], 2016, částka 10, s. 234–312 [cit. 2016-03-02], dostupné z: http://www.sbirka.cz/POSL4TYD/NOVE/16-027.htm
25. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České*

republiky [online], 2005, částka 20, s. 503–508 [cit. 2016-02-26], ISSN 1211-1244, dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1

26. Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online], 2015, částka 37, s. 1384-1398 [cit. 2016-03-02], dostupné z: http://www.msmt.cz/file/35181/
27. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online], 2004, částka 190, s. 10262–10324 [cit. 2016-03-02], dostupné z: http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf.

Seznam internetových zdrojů

1. Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů: Školní asistent. *ASISTENTPEDAGOGA.CZ: Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů* [online]. ČR: Nová škola, 2016 [cit. 2016-03-02]. Dostupné z: http://www.asistentpedagoga.cz/kvalifikacni-predpoklady
2. Strukturované učení: Základy metodiky práce u dítěte s autismem. *Autismus.cz: Portál o poruchách autistického spektra* [online]. Praha a Střední Čechy: APLA, 2016 [cit. 2016-03-02]. Dostupné z: http://www.autismus.cz/strukturovane-uceni/strukturovane-uceni-2.html

Seznam zkratek

ADHD = porucha pozornosti s hyperaktivitou

IVP = individuální vzdělávací plán

SPC = speciálně pedagogické centrum

PPP = pedagogicko-psychologická poradna

RVP = rámcový vzdělávací program

RVP PV = rámcový vzdělávací program pro předškolní výchovu

AAK = alternativní a augmentativní komunikace

PAS = poruchy autistického spektra

MŠ = mateřská škola

VOKS = výměnný obrázkový komunikační systém

MKN = mezinárodní klasifikace nemocí

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Schéma rozhovoru s pedagogy pracující s dítětem s autismem a přidruženou poruchou ADHD

Příloha č. 2 – Vzor týdenního záznamu z pozorování dítěte s autismem a přidruženou poruchou ADHD

Přílohy

Příloha 1 - Schéma rozhovoru s pedagogy pracující s dítětem s autismem a přidruženou poruchou ADHD

Dvě položky rozhovoru:

1. Vlastní názor na integraci dítěte s autismem a přidruženou poruchou ADHD
2. Pozitiva, negativa integrace dítěte s autismem a přidruženou poruchou ADHD

Příloha č. 2 - Vzor týdenního záznamu z pozorování dítěte s autismem a přidruženou poruchou ADHD

Záznam z pozorování z prvního týdne:

Oblasti:

1. Oblast komunikace
2. Oblast sociálních vztahů
3. Oblast jemné motoriky
4. Oblast hrubé motoriky
5. Oblast sebeobsluhy

Úkoly, které v týdnu chlapec plnil:

Doporučení na další edukaci:

Anotace

Jméno a příjmení:	Martina KULÍKOVÁ
Ústav:	Speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Zdeňka Kozáková, Dis., Ph.D.
Rok obhajoby:	2016
Název práce:	Integrace dítěte s autismem a přidruženou poruchou ADHD v předškolním věku
Název v angličtině:	Integration of child with autism and associated disorder ADHD in preschool age
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá integrací dítěte s autismem a přidruženou poruchou ADHD. Práce stručně popisuje autismus, poruchy ADHD a integraci v předškolním věku. Především se zaměřujeme na vlastní zkušenost, na základě které vyjadřujeme názor na integraci dítěte. Průzkumná kapitola obsahuje výsledky z průběžného pozorování dítěte a pojednání integrace z pohledu pedagogů a asistentky pedagoga.
Klíčové slova:	autismus, poruchy ADHD, integrace jedince
Anotace v angličtině:	This thesis deals with the integration of children with autism and associated ADHD. This study briefly describes autism, ADHD and integration of preschool age. Primarily we aim to focus on the experiences, based on our expression of an opinion on the child integration. Research chapter contains the results of continuous observation of a child and the discourse of integration from the perspective of teachers and teacher assistants.
Klíčová slova v angličtině:	autism, ADHD, integration of the individual
Rozsah práce:	61
Jazyk práce:	český