



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

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

**Bariéry odstraňované a bariéry přetrvávající
v procesu integrace u žáka s atypickým autismem
v hlavním vzdělávacím proudu**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Studijní program:

SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Autor: Mgr. Ester Dvořáková

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Radka Prázdňá, Ph.D.

České Budějovice 2018

Prohlášení

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

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

V Českých Budějovicích dne 4. 5. 2018

.....

Mgr. Ester Dvořáková

Poděkování

Děkuji především vedoucí mé diplomové práce Mgr. et Mgr. Radce Prázdné, Ph.D. za její odborné vedení, vždy rychlé reagování, cenné rady a připomínky, trpělivost a toleranci. Dále děkuji matce chlapce s atypickým autismem za její vstřícnost, upřímnost a poskytnutí veškerých informací, bez kterých by tato práce nikdy nevznikla. V neposlední řadě také všem respondentům v mém výzkumu, díky kterým mohla bakalářská práce získat takovou komplexní podobu v jaké je. A na závěr veliké děkuji, patří mé rodině a příteli, kteří mě podporovali po celou dobu studia a mé kamarádce Mgr. Janě Nové, která mě v krizových situacích podpořila a byla mi vždy velikou oporou.

Bariéry odstraňované a bariéry přetrvávající v procesu integrace u žáka s atypickým autismem v hlavním vzdělávacím proudu

Abstrakt

Cílem bakalářské práce je kompletovat teoretické poznání vymezeného tématu práce, a na jeho podkladě popsat a zjistit možné výhody a případná úskalí při integraci dítěte s atypickým autismem do hlavního vzdělávacího proudu. V praktické části bude dílčím cílem poskytnutí možného vhledu na situaci ze strany rodin intaktních žáků, kteří jsou ve třídě s integrovaným chlapcem, a zároveň bude poskytnut náhled na danou situaci spolužáky.

Práce je koncipována do dvou částí a to teoretické a výzkumné. První segment má seznámit s teoretickým základem z oblasti integrace a autismu, a má vést k následnému porozumění druhého oddílu. Empirická část je zpracována ve formě kvalitativního výzkumu. Sběr dat se uskutečnil pomocí polostrukturovaného interview. V rámci kvalitativní analýzy dat bylo využito tematického kódování. Výzkumný segment zachycuje obraz integrovaného chlapce z pohledů intaktních spolužáků a jejich rodičů, třídní učitelky a asistentky. Dále matky integrovaného chlapce.

Práce by mohla sloužit jako vzor pro rodiče, učitele či pedagogickou veřejnost, při zařazování dítěte s touto diagnózou do hlavního vzdělávacího proudu. Dále poslouží jako dílčí výzkum, který bude zařazen do dlouholeté případové studie, která se snaží poskytnout ucelený pohled na možný proces integrace během povinné školní docházky. Zmíněný průzkum by měl následně tvořit podklady k disertační práci.

Z výzkumu vyplývá nepředvídatelnost daného procesu a tím i prognóza do budoucna, z důvodu přicházejících nečekaných změn, ale i vývoje postojů zainteresovaných osob. Výsledky studie poukazují na nejednotné názory k probíhajícímu procesu ze strany intaktních spolužáků, jejich rodičů, ale i paní učitelky a asistentky. Zároveň se matka a rodiče intaktních spolužáků shodují na nepřipravenosti „běžných“ škol na integrační proces.

Klíčová slova

Poruchy autistického spektra, atypický autismus, integrace, inkluze, socializace.

Barriers disposal and persisting barriers during disciple integration proces with atypical autism in the main education stream

Abstract

The aim of the bachelor thesis is to present a comprehensive overview of the defined topic and to describe benefits and potential problems connected with the integration of atypically autistic children into the main educational process. The practical part is supposed to provide a potential insight into the situation based on the experience of „ordinary“ students that attend classes with an integrated child, and the experience of their families.

The work consists of a theoretical and a research part. The purpose of the first section is to introduce a theoretical background of autism and integration process to the reader. It should contribute to a consequent comprehension of the second section, too. The empirical section is based on a qualitative research. The data were collected in the form of a semi-structured interview and their evaluation was performed by means of a thematic coding. The research part manifests the integrated pupil from the point of view of their classmates and their parents and, furthermore, from the point of view of the teacher, the assistant and the mother of an integrated child.

The thesis might serve as an example for parents, teachers and the pedagogical public throughout children's integration into the main educational process. In addition, it is going to be a part of a long-term case study focused on providing a complete perspective of a possible integration during the compulsory school attendance period. The aforementioned research should serve as an groundwork for a disseration thesis, too.

The conclusion of the research is that the process itself is unpredictable due to ongoing unexpected changes, and due to the constant development of attitudes of participating individuals. The results show that opinions differ in all involved people. On the contrary, mother of an autistic child and parents of other children share the belief that „ordinary“ schools are not prepared for the integration process yet.

Key words

Autistic spectrum disorders, atypical autism, integration, inclusion, socialization.

Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1. PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	10
1.1. Atypický autismus.....	11
1.2. Klinický obraz.....	13
1.2.1. Sociální chování.....	14
1.2.2. Narušená komunikace	15
1.2.3. Stereotypní chování, zájmy, představivost	15
1.3. Specifikace osob s autismem	16
1.3.1. Etiologie.....	16
1.3.2. Epidemiologie	16
1.3.3. Možné přístupy při práci s jedinci s autismem	17
1.3.4. Prognóza	17
2. JEDINEC S PAS V HLAVNÍM VZDĚLÁVACÍM PROUDU.....	19
2.1. Vzdělávání jedinců s PAS.....	21
2.2. Proces socializace ve třídě v rámci integrace do „běžné“ ZŠ	24
2.3. Rodina s jedincem s autismem.....	25
EMPIRICKÁ ČÁST	27
1. VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	27
1.1. Metodologický rámec.....	27
1.1.1. Metodika	27

1.1.2.	Cíl práce	29
1.1.3.	Výzkumný soubor	30
1.1.4.	Výzkumné otázky	30
1.1.5.	Etické aspekty výzkumu	30
1.2.	Výsledky	30
1.2.1.	Anamnéza	32
1.2.2.	Integrace z pohledu rodičů intaktních spolužáků	39
1.2.3.	Integrace z pohledu intaktních spolužáků	41
1.2.4.	Integrace z pohledu matky Maxmiliána	45
1.2.5.	Integrace z pohledu dalších zúčastněných	48
1.3.	Shrnutí	53
2.	DISKUZE K VÝZKUMU	56
	ZÁVĚR	59
	SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ	60
	SEZNAM PŘÍLOH	64
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	66

ÚVOD

„Mami, je to člověk nebo zvíře?“

Hilde De Clerq

Autismus je v současnosti jedním z velice diskutovaných témat, a to mezi odbornou i laickou veřejností. Zájem o tuto problematiku i další postižení narostl i z důvodu častější integrace do hlavního vzdělávacího proudu daných jedinců. Tento fenomén umožnil laické veřejnosti přímé setkání s danými jedinci, kteří do té doby žili za zavřenými dveřmi, a většinová společnost se s nimi setkávala ojedinele.

Cílem bakalářské práce je kompletovat teoretické poznání vymezeného tématu práce a na jeho podkladě popsat a zjistit možné výhody a případná úskalí při integraci dítěte s atypickým autismem do hlavního vzdělávacího proudu. V praktické části bude dílčím cílem poskytnutí možného vhledu na situaci ze strany rodiny s dítětem s atypickým autismem či rodin jeho spolužáků.

Bakalářská práce je koncipována do dvou hlavních částí, a to teoretické a empirické. První teoretický segment poskytuje přehled současných teoretických poznatků o poruchách autistického spektra. Tento segment je rozčleněn do dvou hlavních kapitol. První kapitola poskytuje obecný přehled informací o autismu, další část se zaměřuje na vzdělávání jedinců s autismem během základní školy v hlavním vzdělávacím proudu. Empirická část je zpracována ve formě kvalitativního výzkumu, která by měla sloužit nejen jako vzor pro rodiče, učitele či pedagogickou veřejnost při zařazování dítěte se zmíněnou diagnózou do hlavního vzdělávacího proudu.

Autorka si dané téma zvolila nejen z důvodu dlouholeté praxe s osobami s autismem, ale i vzhledem k již dříve rozpracované intenzivní případové studii zabývající se tématem atypického autismu. Motiv autismu ji fascinuje svou diferencialitou (tzv. proměnlivostí jednotlivých případů a vzniklých heterogenních situací). Jak bude možné dočíst se v empirické části i výzkumná část v této práci je velice proměnlivá napříč studijními ročníky, což jen dokazuje dynamiku a nepředvídatelnost zmíněného námětu.

Úvodní citát nemá být urážka osob s autismem, nicméně má za cíl uvést čtenáře do tématu dané bakalářské práce, která se zabývá náhledem na integraci chlapce s atypickým autismem v hlavním vzdělávacím proudu (intaktními spolužáky, ale i jejich rodiči).

Prostředí a rodina je základ, který formuje děti v jejich vývoji a do budoucího života, včetně stereotypů, předsudků a vzhledu do různých situací. Ne vždy se děti nechají ovlivnit rodinami, ale v mnoha případech raný vývoj jedince ovlivňuje jeho budoucí postoje a formuje ho do života. Tento citát má sloužit pouze k zamyšlení a uvědomění si, co my si myslíme o lidech s postižením, o osobách s autismem, jak o nich mluvíme před dětmi, jak jim odpovídáme na jejich otázky a jak je to může v budoucnu ovlivnit, jejich vnímání, přístup, případně, co bychom mohli dělat jinak a jak odlišně reagovat či odpovídat na kladené otázky dětmi.

Bakalářská práce byla vyhotovena s cílem rozšíření poznatků o poruchách autistického spektra a integrace, a za účelem obeznámení veřejnosti pomocí získaných znalostí. Práce představuje pozitiva, ale i možná úskalí při integraci do hlavního vzdělávacího proudu.

TEORETICKÁ ČÁST

1. PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

„Nikdy není pozdě, proniknout do mysli člověka s autismem.“

Temple Grandin

Poruchy autistického spektra (dále jen PAS) bývají charakterizovány jako vrozená postižení některých mozkových funkcí, a tudíž jedinec s autismem nezvládá vyhodnocovat přijímané podněty stejným způsobem jako intaktní osoby na stejné mentální úrovni (Čadilová et al., 2007).

Dle Wing (1996) nastupuje autismus nejčastěji při narození nebo v prvních třech letech života, avšak problémy se mohou objevit až později během dětství. Poruchy autistického spektra spojuje trojice společných narušených okruhů, která je nazývána triádou oblastí, a jsou jimi: sociální interakce, komunikace a představivost spojená s opakujícím se chováním. Tato triáda se může vyskytovat samostatně či v kombinaci s jinou duševní či fyzickou poruchou, napříč všemi úrovněmi inteligence. PAS jsou považovány za jedny z nejzávažnějších poruch dětského mentálního vývoje, a z důvodu narušené triády oblastí jedinec dobře nerozumí tomu, co vidí, slyší a prožívá. Příčiny vzniku jsou přisuzovány neurobiologickým podkladům.

Vágnerová (2014) uvádí zařazení autismu do pervazivních vývojových poruch, postihující převážně mužské pohlaví. Valenta a Müller (2007) charakterizují pervazivní vývojové poruchy jako zcela prostupující osobností jedince, skrze všemi psychickými funkcemi a ovlivňující chování jedince s autismem, možnost socializace, vzdělávání atd. Švarcová (2012) zmiňuje výskyt projevů pervazivních vývojových poruch u dětí od raného věku přetrvávajících do dospělosti. Lord et al. (2000) upozorňuje na heterogenost dané poruchy, tudíž nenajdeme dva jedince s poruchou autistického spektra, kteří by měli přesně stejný profil.

Zmínky o autismu sahají hluboko do minulosti, za zmínku stojí například doby Hippokrata, kdy tito jedinci bývali označováni za svaté, nebo ve středověku naopak za osoby posedlé d'áblem. V roce 1911 Eugen Bleuer pojmenoval jeden ze symptomů u lidí se schizofrenií jako autistický. Ovšem až Leo Kanner v roce 1943 realizoval pětiletou studii pozorováním jedenácti dětí, které vykazovaly stejné projevy chování, jež nebyly

doposud popsány a nazval je Časný dětský autismus (tento pojem se již nepoužívá). Při pojmenování se nechal inspirovat řeckým původem slova „autos“, což znamená „sám“. Domníval se, že jedinci s autismem jsou osamělé žijící ve svém vnitřním světě, nezajímají se o svět kolem sebe a jsou neschopné lásky a přátelství Thorová (2006). Ke zmíněným předpokladům došel na základě své studie, kdy zkoumaní jedinci vykazovali deficit ve schopnosti vytvářet vztahy s lidmi, v narušené řeči, abnormálních odpovědích na běžné podněty z okolí a obsedantní touhou po neměnnosti, avšak při zachování některých schopností (například mechanické paměti) (Hort et al., 2000).

Poté se našla spousta významných odborníků, kteří se snažili o porozumění lidem s autismem a popsání daného fenoménu sloužící k informovanosti odborníků i laické veřejnosti (Čadilová et al., 2007). V České republice byla situace horší a o autismu se začalo mluvit až posledních 30 – 40 let, avšak do roku 1989 byla informovanost o dané problematice na velmi nízké úrovni. Zlepšení nastalo až po zmíněném roce, kdy započala specializovaná péče (Howlin, 2005). V 90. letech 20. století lze zaznamenat obrovský nárůst dětí s autismem a i vzhledem k tomu se situace postupně začala obracet k lepšímu, a to i díky vznikajícím organizacím zabývajících se problematikou PAS, které se zapřičinily o zvýšení povědomosti o autismu, hájily potřeby a práva jedinců s PAS, podporovaly je v oblasti standartního života, plnohodnotné práce, vzdělávání v běžném prostředí atd. Čadilová a Žampachová (2008).

Ovšem autismus stále je a zůstává celosvětovým problémem, který postihuje desítky miliónů osob, na tomto základě se organizace spojených národů (OSN) usnesla v roce 2007 pro stanovení 2. dubna jako Světového dne autismu, v rámci jednoho ze tří vyčleněných dní pro specifické poruchy. Tento den nemá upozornit jen na důležitost informovanosti, ale slouží i k poukázání na nadání a dovednosti jedinců s autismem (2. duben – Světový den autismu – APLA Praha, 2009).

1.1. Atypický autismus

Pervazivní vývojové poruchy lze klasifikovat různě. Jedna z nejpoužívanějších v České republice je klasifikace dle Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize (dále jen MKN-10). MKN-10 uvádí členění do 8 druhů poruch, avšak pro potřeby bakalářské práce zde bude uveden jen jeden druh, a to Atypický autismus, na který navazuje praktická část (Svoboda, Češková a Kučerová, 2015).

Základem atypického autismu, čím se liší od ostatních druhů, je nástup symptomů až po třetím roce života dítěte, anebo nepřítomnost značných abnormalit ve všech třech složkách z triády oblastí, ale výrazný výskyt odchylek je jen ve dvou z nich (Hrdlička a Komárek (ed.), 2014). Thorová (2006) dodává, že u jedinců s atypickým autismem je u části z nich méně narušena oblast vývoje než u osob s jinými pervazivními vývojovými poruchami, tito jedinci mívají vyšší sociální či komunikační dovednosti, nebo mohou chybět stereotypní projevy chování. Avšak náročnost na péči nemusí být nikterak odlišná než u jedinců s jiným druhem z poruch.

Thorová (2006) dále zmiňuje obtížnost diagnostiky tohoto typu autismu z důvodu neexistujících diagnostických hranic a stále neznalosti klinického obrazu této poruchy, tudíž je diagnostika založena na co nejlepším odhadu odborníka a jeho subjektivním mínění. Dále upozorňuje na šest důležitých projevů k určení tohoto defektu, jimiž jsou: nenaplněnost výchylek ve všech třech oblastech triády či frekvence symptomů, nenaplnění diagnostických kritérií pro dětský autismus (nejznámější druh pervazivních vývojových poruch zasahující všechny tři složky z triády oblastí a nástup je před třetím rokem života), neobvyklá přecitlivělost na vnější podněty, potíže v navazování vztahů s vrstevníky, avšak obecně jsou sociální dovednosti narušeny méně než u dětského autismu. Dle Thorové (2006) lze atypický autismus diagnostikovat i v případě těžké a hluboké mentální retardace, kdy se objevují typické projevy chování jako u autismu a je výrazně narušená sociální interakce a komunikace, avšak pro nízký intelekt nelze jednoznačně určit, zda se jedná o autismus či doprovodný jev mentální retardace.

Obecně skupina atypického autismu je velice heterogenní diagnostická jednotka a jedinci bývají spíše označováni za osoby s autistickými rysy či sklony, a to i z důvodu, že jen částečně naplňují diagnostická kritéria. Avšak tito jedinci vykazují řadu specifických sociálních, emocionálních a behaviorálních symptomů shodných s autismem (Čadilová et al., 2007).

Mimo dělení pervazivních vývojových poruch je dobré upozornit i na poruchy, které bývají **často k nim přidružené**, zde budou uvedeny dvě nejčastěji diskutované. Jedna z nich je například mentální retardace (dále jen MR), což je porucha intelektu, která se liší dle hloubky postižení. Ta určuje schopnost jedince orientovat se, adaptovat se na situaci, získávat a udržovat si nabyté vědomosti, samoobslužné dovednosti, míru mobility, vychovatelnosti, ale i možný stupeň dosaženého vzdělání či následné uplatnění

na pracovním trhu (Raboch a Pavlovský, 2001). Bryson a Smith (1998) prezentují studie zabývající se společným výskytem mentální retardace a autismu, které udávají, že méně než 50% jedinců s poruchou autistického spektra trpí zároveň mentální retardací. Nicméně je prokázáno, že u všech jedinců s autismem je narušenost v adaptačních schopnostech a u 75% z nich lze najít i mentální zpoždění.

Další přidruženou poruchou bývá obsedantně kompulzivní porucha (dále jen OCD), kterou si v mnoha případech i jedinci uvědomují a bývá pro ně obtěžující, avšak se od ní nedokážou odprostit. Projevuje se nutkavou potřebou činnosti, kterou musí osoba vykonávat v nepřiměřené frekvenci, například si až desetkrát či dvacetkrát za sebou stále dokola myje ruce (Kučerová, 2013). Levallois, Béraud a Jalenques (2007) porovnávají ve svém článku několik výzkumných studií zabývajících se společným výskytem autismu a OCD, avšak výsledky jednotlivých studií se značně rozcházejí. Jedna studie udává propojení těchto dvou poruch v rozmezí 1,5% - 81%, jiná novější uvádí 11,4% a nejnovější zmíněná z roku 2006 udává 37%. Rozcházení jednotlivých studií může mít několik vysvětlení, jedním z nich je, že řada odborníků nedokáže posoudit, zda určité stereotypní opakující se chování, které je pro autismus typické, se dá již označit za OCD nebo je možné ho stále zařadit do diagnostických kritérií pro poruchy autistického spektra. Pro rozřešení daného dilematu je zapotřebí určit hranice mezi těmito poruchami a teprve poté se dá zkoumat procento výskytu obou defektů současně.

1.2. Klinický obraz

Autismus, jak je již zmíněno výše, postihuje většinu psychických funkcí a projevuje se abnormalitami v triádě oblastí. Vzhledem k zohlednění praktické části jsou sem zařazeny i agresivní projevy chování, jelikož bývají častým doprovodným jevem z důvodu deficitu ve zmíněné triádě oblastí (Vágnerová, 2014). Vzhledem k různorodosti četnosti výskytu symptomů, nenajdeme dva jedince se stejným vzorcem chování. Projevy chování se mění s věkem, v některých vývojových obdobích je autistické chování výraznější, v jiných ustupuje, avšak zpravidla s přibývajícím věkem bývají symptomy méně zřetelné (Čadilová et al., 2007).

1.2.1. Sociální chování

Osoby s autismem mají celkově narušené sociální porozumění. Projevuje se to neadekvátním vnímání emocí druhých a sociálně nežádoucími reakcemi na dané emoční vyjádření. Často ani neprojevují emoce tolik jako intaktní společnost, místy lze pozorovat i neadekvátní projevy emocí v nežádoucích situacích (Howlin, 2005).

Čadilová et al. (2007) uvádí projevy narušeného sociálního vnímání, které se vyskytují v různé míře dle hloubky handicapu. Lze do nich zařadit: sociálně a emocionálně nepřiměřené chování, špatný odhad sociálního chování, narušená schopnost spontánně sdílet s ostatními radost, úspěchy, ztrátu, narušená schopnost vytvářet si vztahy s vrstevníky, nepřizpůsobení se kontextu situace, sociální normě. Nesnídalová (1995) upozorňuje i na další abnormality v sociálním chování, patří mezi ně: neschopnost poučit se ze své předchozí zkušenosti, nedokáží předvídat následky svého jednání, vyhodnotit situaci adekvátním způsobem, nemají strach z nebezpečí.

Vágnerová (2014) dodává, že jakmile nastane situace, se kterou se nedokáže jedinec s autismem vyrovnat, neporozumí situaci či okolí nedokáže porozumět jeho potřebám, tak v takových i dalších případech se může osoba s PAS chovat agresivně. Toto jednání bývá častým doprovodným jevem u jedinců s autismem.

Agresivní chování

Agresivní jednání u osob s autismem může mít několik podob, například: fyzická a verbální agrese, autoagrese, obnažování se na veřejnosti, neplnění požadavků a nerespektování skupiny, atd. Tento druh chování bývá výsledkem frustrace osob s PAS a za příčinu je považováno organické a funkční poškození mozku, což má za následek nekontrolovatelnost vlastních emocí, a dále i prostředí, ve kterém se jedinec vyskytuje. Nežádoucí chování má tři druhy spouštěčů: první plyne primárně z handicapu, druhý je nerozpoznání potřeb a třetí je objektivní nemožnost naplnění potřeb daného jedince. Cílem intaktních osob by mělo být předcházení zmíněnému chování pomocí porozumění lidem s autismem a jejich potřebám (Čadilová et al., 2007).

1.2.2. Narušená komunikace

Oblast narušené komunikace má u jedinců s autismem mnoho podob. Až polovina z nich si neosvojí řeč na funkční komunikační úrovni. Vyskytuje se problém jak ve vyjadřování, tak i v pochopení významu řečeného. Jedinci s autismem si často mluví sami pro sebe, vyjadřují se ve třetí osobě, používají svou řeč, které rozumí většinou jen nejbližší okolí. Nejméně zasažené v této oblasti bývají osoby s Aspergerovým syndromem (další druh z pervazivních vývojových poruch, kdy není postihnuta intelektová úroveň, ale nejvíce zasažena je oblast sociálního vnímání), avšak tito jedinci často komunikují jen o svých tématech bez potřeby zájmu druhých (Thorová, 2006). Vágnerová (2014) doplňuje, že u osob s PAS se objevuje i echolálie (patologické napodobování řeči) nebo repetitivní (opakující se) monolog odposlouchaný od dospělých či slyšený z jiných komunikačních prostředků. Čadilová et al. (2007) dále uvádí, že někteří jedinci s autismem mohou trpět mutismem (ztráta schopnosti verbálně komunikovat), jiní vstupují do kontaktu s okolím nevhodným způsobem, například používají vulgarismy, mohou mít problém s prosbami, oslovením či zdvořilostními frázemi. Na základě výše zmíněného Thorová (2006) poukazuje na důležitost porozumění jedinci s autismem, abychom s ním byli schopni navázat komunikaci a díky tomu on porozuměl nám a věděl, co bude následovat a co od nás může očekávat.

1.2.3. Stereotypní chování, zájmy, představivost

U osob s autismem lze nalézt doslovné uvažování, kdy nedokážou přemýšlet v symbolické, ale jen v konkrétní rovině. Nechápu, že jedním slovem může být míněno i více předmětů. Například řekne-li se slovo hrnek, jedinec s autismem si představí jeden konkrétní, který zná. Lidem intaktním se vybaví celá škála hrnků (Clerq, 2007).

Nejen uvažování, ale i projevy chování jedinců s PAS jsou různorodé a často pro intaktní společnost nepochopitelné. Howlin (2005) například uvádí abnormální lpění na pravidlech, na naučených scénářích u konkrétní situace. Jakákoliv změna může následně vést k neadekvátnímu chování. Čadilová et al (2007) také uvádí lpění na dodržování řádu, posloupnosti situací a neměnnost v prostředí. To se může projevovat i do vyhraněné oblasti zájmů, která bývá typická pro některé jedince s autismem a mívá řád. Lze sem například zařadit: zájem o jízdní řády, železniční dopravu, popelnice, mapy atd. Enormní

zaujetí konkrétní oblastí může vést k problémům v sociálních interakcích s ostatními, při studiu či nedostatečné schopnosti věnovat se jiným oblastem.

Stereotypní chování dále může mít podobu repetitivní sekvence pohybů či manipulace s předměty, potřeby symetrie a stálosti. Často lze u jedinců s autismem pozorovat odlišné užívání hraček než u dětí ve stejném věku. Nehrají si s nimi dle jejich účelu, ale ve hře hledají zmíněnou symetrii a neměnnost, což pro ně bývá zklidňující činitel (Čadilová et al., 2007).

1.3. Specifikace osob s autismem

Tato kapitola slouží jen k doplnění získaných informací o poruchách autistického spektra.

1.3.1. Etiologie

U autismu dodnes není zodpovězena otázka, co je jeho příčinou (Pipeková (ed.), 2006). Gilberg a Peeters (2008) uvádí potřebu vrozené predispozice, která se následně může projevit po určité události a bude na tuto predispozici působit jako spouštěč. Spouštěčem může být nějaká událost během gravidity, při porodu nebo po něm. Muhle, Trentacosta a Rapin (2004) se domnívají, že autismus není nemoc, nýbrž syndrom s genetickými a negenetickými příčinami. Bragdon a Gamon (2006) prezentují skutečnost, že neexistuje jednotná abnormalita v mozku, kterou by bylo možné vysvětlit etiologii poruch autistického spektra. I nadále tedy příčiny vzniku autismu zůstávají předmětem dalšího zkoumání.

1.3.2. Epidemiologie

V dobách Leo Kannerera byl autismus považován za velmi vzácnou poruchu, postihující 2 – 4 jedinců na 10 000 obyvatel (Wing a Potter, 2002). Další epidemiologické studie ovšem zaznamenaly nárůst tohoto defektu a prevalence stále stoupá. Například Strunecká (2009) uvádí studii realizovanou v letech 2002 – 2007 v USA a prezentuje četnost narozených dětí s autismem 1 na 100 obyvatel. Dále výzkum potvrdil i domněnku výskytu pervazivních vývojových poruch v poměru 4:1 (chlapci: dívky), u Aspergerova syndromu až 8:1. Thorová (2006) prezentuje také statistické výsledky výskytu osob s autismem v České republice, které čítají 60 000. Dále uvádí 540 narozených dětí ročně, kterým je v průběhu vývoje diagnostikována některá z forem pervazivních vývojových poruch.

Wing a Potter (2002) si pokládají otázku, zda můžeme i v budoucnu nadále očekávat velký výskyt a další nárůst této poruchy a lze ho nějak zastavit, když stále neznáme příčinu?

1.3.3. Možné přístupy při práci s jedinci s autismem

Existuje spousta metod, jak vědecky podložených, tak vycházejících z přímé péče o lidi s autismem, nicméně ani jedna nepřináší stoprocentní výsledky. V České republice se nejčastěji můžeme setkat se strukturovaným učením vycházejícím z TEACCH programu (Pančocha (ed.), 2010). Strukturované učení je založeno na změně vnějších podmínek (behaviorální intervence) a změně myšlení (kognitivně – behaviorální terapie) (Čadilová a Žampachová, 2008). Sroková a Olšáková (2004) uvádí obecné principy a zásady v TEACCH programu, kterými je individuální přístup, strukturalizace a vizualizace. Shopler a Mesibov (1997) se domnívají, že strukturování času a prostoru pomáhá dětem s PAS orientovat se v tomto světě, jelikož sami tuto schopnost organizovanosti postrádají. Čadilová a Žampachová (2008) dále uvádí, že při tomto přístupu je nejčastěji užíván výměnný obrázkový komunikační systém (dále jen VOKS), pomocí něhož je znázorněn jedinci denní režim, jídlo a další, ale i on může díky tomu vyjádřit své potřeby. Bondy a Frost (2007) vyzdvihují tuto terapii hlavně u osob s mutismem, jelikož je potřeba daným lidem porozumět jiným způsobem a předcházet tak nespokojenosti a problémovému chování.

Často se můžeme setkat i s farmakoterapií užívanou všude ve světě. Při užívání nelze mluvit o léčbě autismu, ale spíše o potlačení nežádoucích symptomů, čímž se následně může zlepšit sociální chování, omezí se stereotypní projevy a může dojít i ke zmírnění agresivního jednání. Ovšem vždy je potřeba mít na paměti, že na každého jedince určité léky působí jinak, je vždy riziko vedlejších účinků a my můžeme potlačit jeden symptom, ale objeví se jiný (Strunecká, 2009).

1.3.4. Prognóza

Vývoj jedince s PAS v adolescentním období neboli starším školním věku, který bývá vymezen od dvanácti do devatenácti let, nelze zobecnit a jednotně charakterizovat. U určitého procenta osob s pervazivní vývojovou poruchou dochází k zesílení nesnázi, nejčastěji v oblasti problémového chování (agresivita, autoagresivita) a zhoršení

sociálního kontaktu, kdy jedinec může začít odmítat společnost. Menší část z nich se může zhoršit i v komunikačních a sebeobslužných fortelech. Naopak v některých případech dochází ke zlepšení a ústupu symptomů, kdy jedinci dosáhnou pokroku v sociálních vztazích, a může se zmírnit problémové chování. Ovšem u většiny lidí s autismem, rodiny nezaznamenávají žádné větší změny, například oproti období mladšího školního věku, které je charakteristické spoustou obměn. Je patrné, že vývoj je velice individuální a je těžké předvídat jeho prognózu (Thorová, 2006).

Poruchy autistického spektra jsou celoživotním handicapem, jak pro osoby s touto diagnózou, tak pro jejich okolí (Strunecká (2009)). Stejně jako u jiných postižení ovlivňuje míru začlenění a fungování ve společnosti hloubka postižení, úroveň inteligence a řečových dovedností a také výskyt přidružených poruch při autismu. Lze uvést, že třetina osob s pervazivní vývojovou poruchou je v dospělosti částečně soběstačná, ale vždy hodně závisí na společnosti, ve které má jedinec fungovat, jelikož dodnes nebývají přijímáni pro omezené interakční a komunikační dovednosti a úzce vymezené oblasti zájmů a činností (Bragdon a Gamon, 2006).

2. JEDINEC S PAS V HLAVNÍM VZDĚLÁVACÍM PROUDU

„Je pro mě náročné a složité být pohromadě s více dětmi najednou. Pak se umím i zlobit a chovám se tak, že to vypadá, že se nechci kamarádit.“

Jude Welton

Do roku 1989 by nikoho ani nenapadlo, že o 30 let později se bude společnost nebo stát snažit o začlenění jedinců s postižením do škol či společnosti. Rok 1991 je rok, který se stal důležitý, díky přijetí vyhlášky o základních školách, která poprvé zmiňovala možnost začlenění dětí s handicapem do běžných škol (Müller a kol., 2001). Dalším významným mezníkem se stal rok 2005, kdy vešel v platnost nový školský zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a upravil pojetí vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami (kam se řadí žáci se zdravotním postižením, žáci ze znevýhodněného sociálního prostředí, žáci s mimořádným nadáním, děti a dospělí z rodin migrantů, etnické a jazykové menšiny aj.). Především upravuje uplatnění jejich práva na vzdělávání pomocí specifických forem a metod a na vytvoření zvláštních podmínek, které jejich vzdělání umožní. Mimo to zákon podporuje i propojení speciálního školství se školami běžného typu a do jisté míry posiluje tendenci k individuální integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu (Michalík, 2005). Ludíková a kol. (2011) vyzdvihují koncept vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami, který má v sobě obsahovat rovný přístup ke vzdělávání bez jakékoliv diskriminace, zohlednění vzdělávacích potřeb jednotlivce, principy vzájemné úcty, respektu, solidarity a důstojnosti. Obecně by měl zajišťovat všeobecný rozvoj osobnosti s důrazem na poznávací, sociální, morální, mravní a duchovní hodnoty. Daný koncept nabízí žákovi socializační zkušenost, zprostředkovanou školou.

Dnes již Lechta (ed.) (2016) hovoří o inkluzivní pedagogice diskutované v celosvětovém kontextu. Cílem je podpora „škol pro všechny“, v níž je podporováno právo dětí s postižením, dětí ohrožených postižením či narušením a intaktních dětí na vzdělávání. Inkluze dle něj může představovat alternativu speciálního vzdělávání nebo být i jedinou možnou nabídkou edukace. Inkluzivní vzdělávání je stále diskutovaným tématem odborníků a výzkumníků, zejména podmínky úspěšné inkluze, ale i překážky, které snahy o inkluzi limitují (Bartoňová, Vítková et al., 2016).

Inkluzí se rozumí pojetí všech zúčastněných jako celku, nejen osob se speciálně vzdělávacími potřebami, ale i ostatních žáků, rodičů, poradenských pracovníků, učitelů, asistentů atd. V integraci jde čistě o zaměření se na potřeby jedince se znevýhodněním, které se snažíme naplnit, kdežto inkluze vyzdvihuje potřeby všech vzdělávaných, celkovou změnu atmosféry ve škole, kvalitní výuku pro všechny děti a prospěch pro všechny žáky i pedagogy. Dominantou inkluzivního vzdělávání je poskytnutí kvalitního vzdělání všem dětem, s důrazem kladeným na širokou dostupnost vzdělávání pro každého, primárně ve školách hlavního vzdělávacího proudu nezávisle na jejich schopnostech, individuálních zvláštích, znevýhodnění nebo nadání, k čemuž pomáhá individualizace vzdělávání. Charakteristikou inkluze je následná podpora kooperace, komunikace a respekt k různosti, čemuž napomáhá vstřícnost a otevřenost školy ke všem dětem, připravenost prostředí, odborná vybavenost a pozitivní přístup pedagogických pracovníků, jejich ochota vzdělávat se a zkoušet nové věci (Uzlová, 2010).

Jurkovičková (ed.) (2008) upozorňuje na nejednotné pojetí pojmu integraci a inkluze na poli Evropské unie. Oba termíny se mnohdy překrývají, ve specifických případech i vylučují. Avšak často pojem inkluze a integrace bývají uváděné jako synonymum, v dalších případech je inkluze označována jako vyšší stupeň integrace. Lechta (ed.) (2016) uvádí, že integrace cílí na žáky s postižením, kdežto inkluze hovoří o tom, že by školy měly přijímat všechny děti bez ohledu na fyzické, intelektuální, sociální, emocionální, jazykové podmínky a předpoklady. Inkluze se tedy nevztahuje již jen na děti s postižením, ale například i na nadané děti. Jako další významný rozdíl uvádí, že integrace akceptuje systém vzdělávání žáků s postižením (speciální i „běžné“ školy), kdežto v rámci inkluze by každá škola měla být schopna přijmout všechny jedince a vytvořit podmínky pro edukaci všech žáků bez jakéhokoliv rozdílu. Obecně lze říci, že v rámci integrace by se měl jedinec přizpůsobit škole, kdežto v procesu inkluze se očekává, že edukační systém se přizpůsobí všem žákům. Kroupová a kol (2016) doplňuje inkluzivní vzdělávání o zaměřenost a reagování na různorodost potřeb všech jedinců. To probíhá prostřednictvím zvýšení jejich participace na učení, kulturách a společenstvích a snížení jejich vyloučení v oblasti edukace. Společná edukace všech dětí bez rozdílů je povinnost a zodpovědnost celého systému.

Čadová (2014) upozorňuje na důležitost připravenosti učitelů a na dobrý vztah mezi žákem a učitelem. Mnohdy učitelé nevědí, jak se chovat, jelikož jsou orientováni na

proces. Není důležité jen osvojování vědomostí, ale především způsob získávání těchto vědomostí, což představuje podmínku úspěšné inkluze a každý žák by se měl cítit dobře. Jako nejdůležitější atributy v hodnotovém systému vyzdvihuje spolupráci, týmovou práci a akceptování odlišností ve výkonech jednotlivých žáků. Upozorňuje na to, že tento systém je mnohem efektivnější než hodnotový systém školy, pro kterou jsou důležité ukazatele jako např. soutěživost, individualismus a výkony. Úspěšná inkluze tedy nevychází z výkonu žáka, školních známek, výsledků testů a výsledků měření. „Klasické“ školy, které jsou inkluzivně orientované, bývají považované za nejefektivnější nástroje k potlačení diskriminujících postojů, pro vznik vstřícných komunit a pro vytváření začleňující společnosti. V jakém jiném prostředí by děti měly objevit odlišnost některých osob ve společnosti? Škola tvoří jednu z nejdůležitějších příležitostí pro sociální učení nejen proto, že je místem k získávání znalostí a dovedností, ale i morálního chování. Intaktní žáci jsou vedeni ke specifickému zacházení a komunikaci se spolužáky se speciálně vzdělávacími potřebami a ke vnímání hodnoty rozdílů mezi nimi samotnými. Naopak jedinci s postižením potřebují porozumět tomu, jak se mají chovat v intaktní společnosti.

2.1. Vzdělávání jedinců s PAS

Pro potřeby bakalářské práce, zde bude rozvedena jen možnost vzdělávání během povinné školní docházky, tzv. základní školství.

Pro představu o legislativní úpravě jsou na začátek zařazeny dva odstavce ze školského zákona:

Školský zákon 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

§ 16 Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

(1) „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“ (Vokáč, 2016, s. 10-12).

(9) „Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Zařadit do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo přijmout do takové školy lze pouze dítě, žáka nebo studenta uvedené ve větě první, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření podle odstavce 2 nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zletilého žáka nebo studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka, doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta“ (Vokáč, 2016, s. 10-12).

Možnosti zařazení jedince s PAS k absolvování povinné školní docházky

1. Třída pro děti s PAS

Třída pro jedince s pervazivní vývojovou poruchou vzniká buď v rámci speciální školy, nebo klasické školy. Typické pro ni je přizpůsobení potřebám žáků a jejich postižení. Přínosem těchto tříd je speciální strukturovaný program pro děti s PAS, který se uzpůsobuje individuálním nezbytnostem jedinců. Za další výhodu lze považovat přítomnost zkušeného pedagogického personálu. V České republice nalezneme těchto tříd několik desítek, ale poptávka stále převyšuje nabídku (Thorová, 2006). Čadilová a Žampachová (2008) se zmiňují o nízkém počtu těchto tříd v „běžných“ školách. Příčinou může být organizační, finanční a prostorová náročnost takového projektu. Dalším důvodem nedostatečného počtu těchto tříd je požadavek rodičů na integraci dětí s postižením do kolektivu intaktních vrstevníků. Tento postulát je v řadě případů oprávněný a integrovaní žáci s autismem mají z tohoto sjednocení značný užitek. Avšak v některých případech je symptomatika natolik závažná a situace ve třídě, kde je žák začleněn, natolik neúnosná, jak pro žáka s autismem, tak pro kolektiv třídy, že zařazení do specializované třídy se mnohdy jeví jako dobré východisko pro všechny strany.

2. Integrace do tříd či škol

Danou integrací se rozumí začlenění jedince s PAS do tříd či škol, ve kterých lze najít žáky s různým postižením. Tyto třídy a školy nejsou výhradně určeny jedincům s autismem (Thorová, 2006). Čadilová a Žampachová (2008) uvádí, že pro integraci osob s PAS do těchto tříd či škol je potřeba využití řady podpůrných opatření. Mezi tato podpůrná opatření se například řadí využití speciálních učebnic a pomůcek, v mnoha případech i snížení počtu žáků ve třídě a zajištění asistenta pedagoga. Do těchto tříd a škol se zařazují zpravidla jedinci s autismem s přidruženým těžším stupněm mentálního postižení a v řadě případů i s další kombinací jiných poruch a postižení. Thorová (2006) předkládá postačující specifika u jedinců, které je možné do těchto tříd či škol zařadit. Mezi uváděná specifika patří individuální přístup, prvky strukturovaného učení, nepřítomnost problémového chování a emoční klid. Za těchto podmínek integrace může být prospěšná, stejně jako zařazení do třídy pro děti s autismem. Vzhledem k tomu, že osob s PAS, které by se vyznačovaly zmíněným chováním a potřebám, není mnoho, tak stejně taková integrace vyžaduje posílení personálu asistentem pedagoga.

3. Integrace do hlavního vzdělávacího proudu

Integrací do hlavního vzdělávacího proudu se rozumí začlenění jedince s PAS mezi intaktní žáky. Škola bývá připravena na nástup osoby s postižením, ve většině případů snižuje i počet žáků ve třídě. Dále dle závažnosti postižení uzpůsobuje školní lavice či odpočinkový prostor, kde by se jedinec cítil bezpečně. Osoba s PAS mívá vypracovaný individuální vzdělávací plán a využívají se prvky strukturovaného učení. Často je potřeba zajistit asistenta pedagoga, vyjma u jedinců s autismem bez problémového chování nebo jiných projevů, které by mohly ohrozit chod ve třídě (Thorová, 2006).

Bariéra, která v mnoha případech vyvstává a brání úspěšnému integračnímu procesu, je neinformovanost intaktních žáků ve třídě o spolužákovi s postižením. Tento jev může mít za následek šikanu, pošťuchování či vybízení k problémovému chování za účelem zesměšňování, čemuž osoba s autismem nemusí rozumět. Důležitá je tedy včasná informovanost rodičů intaktních žáků, dále pak komunikace ze strany pedagoga k intaktním spolužákům o postižení jedince, aby danému fenoménu porozuměli a socializační proces mohl být úspěšný. Základem tedy je řádná informovanost pedagogů

a dohodnutá spolupráce s poradenským pracovištěm, ještě před zahájením procesu integrace do hlavního vzdělávacího proudu (Thorová, 2006).

Vzhledem k heterogenitě postižení, ale i přidružených poruch, je základem každého vzdělávání individualizace edukace každého dítěte. V těchto případech škola může uplatňovat, s přihlédnutím ke specifickým jedince s postižením, i jiné způsoby organizace vyučování. Mezi to lze zahrnout členění vyučovacích hodin do kratších časových intervalů, zařazování a organizování přestávek, blokové vyučování a jiné organizační formy. Je tedy důležité zmínit, že každý žák s pervazivní vývojovou poruchou se vzdělává dle individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP), bez ohledu na to, kde se vzdělává (Lechta (ed.), 2016).

2.2. Proces socializace ve třídě v rámci integrace do „běžné“ ZŠ

V rámci socializace v „běžné“ základní škole, která je přístupná k realizaci integračního procesu dochází k přijímání a respektování odlišností, což je přínosné pro všechny zúčastněné. Možnost být součástí procesu integrace přináší dětem důležité vybavení do budoucího života, v podobě získání respektu k sobě i ostatním, schopnosti empatie, tolerance, ohleduplnosti a odpovědnosti. Žáci se učí nejen komunikovat, spolupracovat a vzájemně si pomáhat, ale i umět požádat si o pomoc a pojmenovat své potřeby. Následně se škola stává místem, kde se cíleně dbá na růst a rozvoj žáků (Uzlová, 2010).

Školní třídu lze označit za nejvýznamnější část sociálního prostředí vedle rodiny sloužící k potřebnému rozvoji jedince (Řezáč, 1998). Hartl a Hartlová (2004) dodávají, že tvoří organizační jednotku výuky, do které je žák trvale začleněn a vytváří si v ní společenské vztahy. Ve školní třídě dochází ke vzájemnému působení jak ze strany spolužáků, tak i například učitelů (autority). Školní skupina napomáhá v rozvoji sociálních a emočních vztahů a rolí, z čehož se odvíjí školní klima ve třídě.

Školní třída představuje místo s časoprostorovým uspořádáním, určitým řádem a pravidly, pomocí kterých se každý jedinec učí jejich přijímání a přizpůsobení se jim, tak jak tomu je i ve společnosti. Stálý kolektiv ve třídě následně umožňuje navození společenských vztahů vedoucích ke stimulaci a inspiraci dítěte, a zpravidla i díky tomu k nalezení motivace k určité činnosti či aktivitě. Zároveň také dochází k možnosti posouzení sebe sama s ohledem na objektivní kritéria, což vede ke změnám

sebehodnocení a sebevědomí (Řezáč, 1998). Langmaier a Krejčířová (2006) upozorňují i na důležitost získání zkušenosti pomocí sociálního reagování, kdy se jedinec například učí pomoci slabšímu, soutěživosti nebo spolupráci. Výrost a Slaměník (1998) dodávají, že veškerý rozvoj sociální stránky zmíněný i nezmíněný výše vede k rozšíření sociálního povědomí, které je nezbytné k následnému žití ve společnosti.

Sociální zkušenost se rozvíjí i prostřednictvím nabytých přátelských vztahů, které představují podporu pomáhající dítěti překonat překážky, a připravuje jedince s autismem na pozdější životní vztahy. Společenská zkušenost, kterou přináší školní třída, se odráží v pozdějších mezilidských interakcích (Výrost a Slaměník, 1998).

Začlenění osoby s autismem mezi vrstevníky, které by mělo probíhat v rámci celé socializace na ZŠ, se může stát i problémem, na což upozorňuje mnoho autorů. Jedinec s autismem vstupuje do kontaktu různými způsoby, mezi které například patří i zcela nevhodné formy, jako je šaškování. Existují však jedinci, kteří celkově odmítají styk s intaktními spolužáky. Největší úskalí přináší agresivní chování. Důležité je nastavit pravidla, které ale dítě nemusí vždy chápat a dodržovat. Úsilí o zapojení může probíhat i pomocí kolektivní hry, ale zde dochází často k překážce, jelikož ji jedinci s PAS často nezvládají. V mnoha případech lze pozorovat nepřijímání žáka s autismem jeho vrstevníky pro jeho odlišné chování. Vzhledem k výše zmíněným faktorům se lidé s pervazivní vývojovou poruchou mohou stát snadno obětí šikany, které vede k vyvolání dalšího problémového chování, a poté se jedná o „začarovaný kruh“ (Čadilová et. al., 2007). Thorová (2006) uvádí celkový pohled na integraci osob s PAS, který aspiruje na rozvinutí vloh u zmíněných jedinců do podoby, ve které by mohli vést co nejsamostatnější život. Vždy je ale zapotřebí přistupovat k příležitostem a problémům na základě hloubky a míry postižení.

2.3. Rodina s jedincem s autismem

Péče o jedince s autismem bývá náročná nejen svou podstatou, ale i z důvodu překážek kladených společností. První bariéra, se kterou se rodiny setkávají, je nesprávná diagnóza. Kvůli tomu bývá k jedinci přistupováno neadekvátním způsobem, což může brzdit jeho vývoj. Za další obrovskou potíž se dá označit vstup do základní školy a její výběr. „Běžné“ školy mnohdy osoby s autismem odmítají. V hlavním vzdělávacím proudu často neví, zda budou schopni sehnat peníze na asistenta pedagoga nebo zda bude dítěti

umožněn vstup do školní družiny a dalších zařízení. Ve spoustě případů se jedná pouze o výmluvné kroky sloužící k udržení si stávajícího pohodlí ve školském zařízení (Thorová, 2006).

Zmíněné a další faktory rodinu frustrují a tíživou situaci jen zhoršují. Z důvodu enormní zátěže může dojít k zařazení dítěte do instituce. Tento krok bývá nejméně šťastným řešením jak pro rodinu, tak pro osobu s poruchou autistického spektra (Thorová, 2006). Baštecká et al. (2009) upozorňuje na psychické a psychosociální stresory působící právě na tyto rodiny s jedincem s PAS. Při nárůstu těchto stresorů může dojít například k syndromu vyhoření u rodičů, ale i k vážným zdravotním problémům.

EMPIRICKÁ ČÁST

„Autismus není problém, problém jsou ti okolo.“

Nic Balthazar

1. VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Praktická část v mé bakalářské práci je zaměřena na čtrnáctiletého chlapce Maxmiliána s atypickým autismem, který je již sedmým rokem integrován v hlavním vzdělávacím proudu a navštěvuje sedmou třídu s intaktními dětmi. V této části se budu snažit poskytnout možný vhled do situace ze strany spolužáků, rodičů daných intaktních žáků, asistentky pedagoga, třídní učitelky, maminky a samotného Maxmiliána. Celá praktická část je koncipována jako kvalitativní výzkum, ve formě případové studie, která je rozčleněna mimo anamnézu (kde se nachází data z šestiletého výzkumného šetření) do 3 hlavních částí (pohled spolužáků, rodičů daných intaktních žáků a matky Maxmiliána) a 3 dílčích šetření (náhled třídní učitelky, asistentky pedagoga a samotného Maxmiliána). Cílem je poskytnutí vhledu na danou situaci výše zmíněnými subjekty. Bakalářská práce poslouží jako dílčí výzkum, který bude zařazen do dlouholeté případové studie, která se snaží poskytnout ucelený pohled na probíhající proces integrace během povinné školní docházky.

1.1. Metodologický rámec

1.1.1. Metodika

Pro tvorbu praktické části byla zvolena kvalitativní metoda výzkumu. Dle Hendla (2005) se kvalitativní výzkum realizuje dlouhodobějším a intenzivním kontaktem s určitým terénem, ve kterém je výzkum uskutečňován. Pomocí daného kontaktu se výzkumník snaží získat integrovaný pohled na předmět studie a porozumět jednotlivým oblastem v určité problematice. Cílem je objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci dobírají pochopení toho, co se děje a proč jednají určitým způsobem. Švaříček a Šed'ová (2007) označují kvalitativní přístup za proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí, s cílem získat souhrnný obraz těchto jevů, založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi výzkumníkem a účastníkem studie.

Kvalitativní výzkum má v této bakalářské práci formu případové studie. Dle Miovského (2006) je v případové studii centrem pozornosti případ, neboli fenomén, což je objekt výzkumného zájmu, kterým může být osoba, skupina, organizace a jiné. Fenomén zdůrazňuje komplexní povahu zkoumaného jevu a zohledňuje souvislosti jednotlivých oblastí, jichž se případ dotýká. Analýza případu v celé jeho komplexnosti umožňuje zjištění přesnějších a do hloubky jdoucích výsledků, díky čemu vzniká možnost lepšího porozumění jednotlivým vztahům i komplexnějším souvislostem. Švaříček a Šed'ová (2007) dodávají, že analýza a interpretace dat v rámci případové studie nemá jednoznačná, dopředu stanovená pravidla. Vzhledem k absenci uceleného a uznávaného přístupu k datům vzešlých ze zkoumání určitého jevu znamená, že téměř každé výzkumné šetření představuje do jisté míry originální analytický a interpretační přístup. Za společný znak, tudíž i za specifikum případových studií je pohled na případ jako na integrovaný systém. Miovský (2006) dále uvádí, že případových studií existuje několik forem. V předkládané bakalářské práci je využita jednopřípadová studie, která se vyznačuje podrobným pojednáním jedné osoby, při kterém je snaha o vytvoření komplexního obrazu určitého fenoménu v co nejširším možném kontextu. Dle Urbánka, Denglerové a Širůčka (2011) je hlavním cílem v klinickém šetření, získání co nejvíce informací o jediné osobě či fenoménu z různých zdrojů. Hendl (2005) vyzdvihuje důležitost zachycení složitosti případu a popis vztahů v jeho celistvosti.

Interview

Interview je poznávací technika, která se využívá jako nástroj při získávání dat. Tato technika umožňuje získat více informací o názorech, záměrech, přáních nebo i v případě chceme-li se dozvědět, jak daný člověk porozuměl situaci (Ferjenčík, 2010). Existuje mnoho podob interview. V bakalářské práci byla užitá forma výzkumu – tváří – v tvář a vždy jen s jedním respondentem v určitém čase. Obecně se dělení interview uvádí na strukturované, polostrukturované a nestrukturované, níže bude rozvedená jen polostrukturovaná metoda, jelikož právě ta byla využita při sběru dat.

Polostrukturované interview bylo v bakalářské práci využito při veškerém sběru dat, a to od intaktních spolužáků, rodin intaktních spolužáků, matky chlapce s autismem, třídní učitelky, paní asistentky a chlapce s autismem. V přílohách II., III. a IV. lze nalézt seznam témat, od kterých se odvíjely rozhovory s intaktními spolužáky, rodiči zmíněných spolužáků a matkou, čili subjektů potřebných k zodpovězení výzkumných otázek.

Ferjenčík (2010) uvádí, že v polostrukturovaném interview má interviewující připraven seznam otázek, ale forma odpovědi zůstává na respondentovi. Hendl (2005) dodává výhody dané metody, kterými je volnost doptávání interviewujícího, jak respondent danou odpověď myslel, může si nechat vysvětlit či upřesnit odpověď, což slouží k lepšímu pochopení a následnému interpretování. Nejdůležitější při dané metodě je stanovení si tzv. jádra interview, což znamená minimum témat a otázek, které jsou respondentovi předloženy a zbylé doplňující otázky jsou v režii tazatele, na které bude klást důraz a kde bude vyžadovat například objasnění či doplnění odpovědi.

Tematické kódování

Švaříček a Šedřová (2007) definují tematické kódování jako metodu, při které výzkumník nejprve zpracovává veškerý materiál za pomoci otevřeného kódování, avšak další analytický postup se udržuje v rámci jednotlivých případů.

Hendl (2005) uvádí, že při otevřeném kódování výzkumník začne přepisem interview, při kterém si všimá kritických míst souvisejících s položenými výzkumnými otázkami. Následně odhaluje v datech určitá témata, které v textu lokalizuje a přiřazuje jim označení. Existuje mnoho podob aplikace, lze kódovat slova, odstavce, anebo celé texty a případy.

Při následné analýze dat za pomoci tematického kódování dochází ke kategorizaci kódů na úrovni jednotlivých případů. Lze říci, že materiál je ošetřen jako série případových studií. Nejprve výzkumník vyvine systém kategorií pro každý případ zvlášť a následně prochází vytvořené kategorie a hledá spojitosti mezi jednotlivými případy. Cílem je vysledovat výskyt stejných kategorií u jednotlivých případů, případně najít takové kategorie, které se mohou sloučit do „nad-kategorie“. Tematické kódování se využívá především v případě, kdy je cílem výzkumníka popsat, jak jsou sociálně rozšířené různé pohledy na určitý jev (Švaříček a Šedřová, 2007).

1.1.2. Cíl práce

Cílem bakalářské práce je kompletovat teoretické poznání vymezeného tématu práce, a na jeho podkladě popsat a zjistit možné výhody a případná úskalí při integraci dítěte s a typickým autismem do hlavního vzdělávacího proudu. V praktické části bude dílčím cílem poskytnutí možného vhledu na situaci ze strany rodin intaktních žáků, kteří jsou ve

třídě s integrovaným chlapcem, a zároveň bude poskytnut náhled na danou situaci spolužáky.

1.1.3. Výzkumný soubor

Výzkumný vzorek tvoří chlapec Maxmilián s atypickým autismem, který je integrován v hlavním vzdělávacím proudu. Při sběru dat k analýze integrace daného chlapce byli do výzkumného vzorku dále zařazeni intaktní spolužáci a jejich rodiče, matka Maxmiliána, a dále i pro komplexnější vhléd na situaci třídní učitelka a asistentky pedagoga (bývala a současná).

1.1.4. Výzkumné otázky

- Jaký mají náhled rodiče spolužáků na integraci, kteří jsou ve třídě s integrovaným chlapcem?
- Jaký mají náhled žáci na integraci, kteří jsou ve třídě s integrovaným chlapcem?
- Jaký má náhled matka integrovaného chlapce na integraci?

1.1.5. Etické aspekty výzkumu

Vzhledem k etickým aspektům výzkumu jsem se rozhodla, že studie bude zcela anonymní, s čímž byli obeznámeni i respondenti. Název instituce, ve které výzkum probíhal, tedy není uveden a použítá jména jsou smyšlená k účelům bakalářské práce. Daná škola s výzkumem byla obeznámena a respondenti nebo zákonní zástupci respondentů souhlasili s účastí na výzkumném šetření. Všem byla vyjádřena vděčnost za spolupráci a možnost nahlédnutí do dokončené bakalářské práce či prezentace zjištěných dat. V příloze I. je k nahlédnutí jeden z použitých informovaných souhlasů s účastí na výzkumném projektu.

Z etických důvodů nebudou v přílohách zveřejněny žádné přepisy interview, jelikož se v nich objevují citlivé informace, které si respondenti nepřáli zveřejnit.

1.2. Výsledky

Při tematickém kódování (mimo anamnézu a rozhovor s Maxmiliánem) byly sestaveny oblasti pro analýzu dat, které lze najít u vyhodnocení jednotlivých výzkumných subjektů. Jednotlivé oblasti jsou shrnuty v následující tabulce.

Tabulka 1: Oblasti pro analýzu dat

Projevy chování	agresivita
	nepozornost
	stereotypní chování
	sociální dovednosti
	asistentka
	léky
Integrace vzhledem k Maxmiliánovi	přínosy
	úskalí
Integrace vzhledem ke spolužákům	pro
	proti
	konfliktní situace
	verbální agrese
	fyzická agrese
	zkušenosti
	úraz

Vnímání integrace	obavy
	schopnosti
	hodnotová orientace
	odborný dohled
	informovanost
	české školství

1.2.1. Anamnéza

Prezentovaná studie obsahuje i sběr dat z předešlých let, která jsou představena v rámci anamnézy, tudíž se zde může objevit i kvantitativní vyjádření zkoumaného jevu.

Rodinná anamnéza

Matka (36 let) – vystudovala střední školu s maturitou a následně v roce 2013 absolvovala rekvalifikační kurz pro asistenta pedagoga, aby mohla být nápomocná při vzdělávání svého syna v hlavním vzdělávacím proudu. Nyní pracuje na poště s dvousměnným provozem. Při výzkumném projektu vždy byla maximálně nápomocná.

Otec (36 let) – je vyučen a aktuálně pracuje jako operátor – skladník na třisměnný provoz. Výzkumného šetření se nechtěl nikdy zúčastnit.

Osobní anamnéza

Maxmilián se narodil v říjnu 2002, v době sběru dat mu bylo 14 let a je jedináček. Má diagnostikovaný Atypický autismus, ke kterému se následně přidala obsedantně kompulzivní porucha.

Těhotenství s Maxmiliánem bylo plánované a probíhalo zcela bez problémů, porod proběhl přirozenou cestou. V prvních dnech života se u něj objevila novorozenecká žloutenka a od narození trpí atopickým ekzémem, je alergický na pyly, trávy, obiloviny,

prach a roztoče. Mimo novorozeneckého onemocnění a porušeného stavu imunitního systému se narodil jako zdravé dítě.

Do necelého jednoho roku se Maxmilián vyvíjel přiměřeně jeho věku, stavěl se již na nohy, říkal základní slova jako „táta“ a další, byl šikovný, bystrý. Než mu byl rok, tak ovšem začal bezdůvodně plakat, což bylo nezastavitelné, a tak s ním rodina navštívila nemocnici, kde byl hospitalizován a zůstal na pozorování. Matka nemohla být přítomna, z důvodu nedostatku lůžek. Při návštěvě rodiny druhý den, se objevili neobjasněné náležitosti (Maxmilián měl odřenou celou tvář), a tak se rozhodli odvézt si Maxmiliána zpět domu na revers. Po návratu z nemocnice sice již Maxmilián neplakal, ale rodina u něj začala pozorovat regres v již nabytých dovednostech – odmítal se stavět na nohy, přestal mluvit. Od té doby se začaly objevovat odchylky v Maxmiliánově vývoji.

Začal chodit přibližně v roce a půl, ve dvou letech si ovšem rodina všímala znatelných odchylek od vrstevníků. U Maxmiliána začaly objevovat stereotypní zájmy (stavěl kostičky do jedné roviny, v jednom kuse protáčet kolečka u autíčka), echolálie (opakoval řečené a využíval vlastní řeč), repetitivní pohyby, neudržel oční kontakt a neuměl projevovat emoce a nerozpoznal je ani u ostatních, nemluvil, neotáčel se za zvuky, nereagoval na své jméno, neměl potřebu spát.

Ve třech letech bylo u Maxmiliána vysloveno podezření na nedoslýchavost (trpěl častými záněty středního ucha, které způsobily zjizvení ušních bubínků), na základě čehož byl vyšetřen na audiologii, kde se vše potvrdilo, byly mu tedy do obou uší voperovány gromety na roztažení bubínků. Během tohoto období si Maxmilián komplikovaně zlomil ruku, se kterou musel být operován na traumatologii v Thomayerově nemocnici.

V průběhu třetího roku začal Maxmilián docházet k psychologce, která vyslovila podezření na ADHD a rodinu vyslala do SPC. Vyšetření v SPC bylo realizováno v Maxmiliánových čtyřech letech, kde se ADHD nepotvrdilo, ale poprvé byly vysloveny obavy z možné diagnózy poruch autistického spektra. Na základě tohoto podezření se rodina objednala do APLA Praha, kde byla roční čekací doba.

Přibližně ve čtyřech letech nastoupil Maxmilián do mateřské školy, kde přetrvávalo občasné pomočování, do nástupu nosil pleny a nemluvil. Již v prvních týdnech byly znatelné problémy při adaptaci, každé ráno plakal, objevovaly se záchvaty vzteku i během dne, ve školce nespolupracoval, nehrál si s ostatními dětmi, byl agresivní k ostatním

dětem (když si ho všímaly), například po nich házel hračkami. Nezapojoval se do společných aktivit, většinu času seděl na jednom místě a točil si s kolečky od aut či si stavěl kolem sebe kostičky do jedné roviny. V této době začal docházet na logopedii, z důvodu opožděného vývoje řeči.

V pěti letech bylo provedeno vyšetření v APLE, kde byla vyslovena diagnóza: Atypický autismus. Byl mu doporučen odklad školní docházky a na poslední rok v mateřské škole mu byla přidělena asistentka.

V deseti letech byla Maxmiliánovi ještě diagnostikovaná obsedantně kompulzivní porucha, pro kterou jsou charakteristické nutkavé projevy chování.

Po vyslovení diagnózy na autismus rodina zkoušela různé alternativní metody, například léčitele, kineziologii, avšak vše bez úspěchu. Během celého jeho vývoje pobíral a stále dostává různé léky, například na zklidnění, spolupráci, motivační, na pozornost, antidepressiva a další.

Když se rodina rozhodovala, jaký vzdělávací proud bude pro Maxmiliána nejvhodnější, tak jim byla doporučena integrace do hlavního vzdělávacího proudu s pomocí asistenta pedagoga. Byl mu sestaven IVP a školní docházku započal v sedmi letech. Dnes již Maxmilián navštěvuje sedmou třídu základní školy. V příloze II. je k nahlédnutí IVP Maxmiliána.

Školní anamnéza

Maxmilián započal docházku ve svých sedmi letech a byl integrován do „běžné“ základní školy s intaktními spolužáky.

Na nástup do první třídy byl rodinou připravován rok, byl mu umožněn i vstup do školy, kde si vybral lavici, aby adaptace probíhala co nejvíce bez problémů. Na každou změnu musel být totiž včas připravován, jelikož každá odchylka pro něj byla stresující. V první třídě byl, i vzhledem k integraci žáka se speciálně vzdělávacími potřebami Maxmiliána, snížen počet žáků na 16. Zároveň docházel po škole do družiny, kterou vedla jeho paní asistentka. Během první třídy se projevoval velmi hlasitě, vykřikoval, místy se posmíval intaktním spolužákům, ztrácel pozornost, byl nemotorný, polehával na lavici. Důležité pro něj bylo, aby měl vše neustále na svém místě. Extrémní u něj byla pečlivost nejen ve škole, například vymazal celý napsaný řádek, kvůli jednomu špatně napsanému

písmenku, což pak mělo za následek ztrátu orientace v textu, z čeho býval Maxmilián frustrovaný. Stále neužíval hru funkčně, ale hračky si stavěl do jedné roviny, když mu s tím spolužáci pohnuli, rozčílil se a většinou následoval konflikt. Škola byla otevřená integraci, a tak se s rodinou snažili v co nejvíce možné vstřícné kroky směrem k Maxmiliánovi, a tudíž i úspěšnému začlenění. Komunikace mezi paní asistentkou a rodinou probíhala denně. Učitelka pozorovala, že Maxmilián se chtěl zapojovat mezi spolužáky, ale nevěděl jak na to, zkoušel to neadekvátní formou, což bylo jedním ze spouštěčů konfliktních situací. Paní asistentka znala možné agresivní projevy chování, a tak se snažila v maximální možné míře předcházet vznikům afektů neustálým vysvětlováním, porozuměním, připravováním na nadcházející události. Zpočátku integrace probíhala bez problému, ke konci první třídy se ovšem začaly objevovat potíže, kdy Maxmilián méně vnímal, více ztrácel pozornost a zvyšoval se výskyt konfliktních situací.

Před nástupem do druhé třídy bylo rodině doporučeno, aby Maxmilián již nenavštěvoval školní družinu a měl tudíž více volného času a odpočinku. Dále došlo ke změně léků. Maxmiliánovi byl umožněn i vstup do sborovny během přestávek (možnost dalšího odpočinku a regenerace), této nabídky nikdy nevyužil (paní asistentka se domnívá, že se nechtěl lišit od spolužáků). Zmíněná opatření pomohla integrační proces vrátit do přijatelné podoby. Tím, že Maxmilián již nenavštěvoval školní družinu, tak se naučil docházet ze školy sám domů (má to blízko), úkoly mu rodina rozvrhovala do celého odpoledne. Zvýšení odpočinku a pohody mělo dopad i na zmírnění agresivních projevů chování a kladně působilo na navazování vztahů s intaktními spolužáky. Druhá třída byla pro Maxmiliána zcela bezproblémová a integrace probíhala úspěšně.

S nástupem do třetí třídy se objevily opět problémy. Během výuky nespolupracoval, ztratil motivaci k učení. Problémem bylo přidání anglického jazyka do výuky, který se odmítal učit, nechápal, k čemu by ho mohl v životě potřebovat. Dále musel mít čtenářský deník, avšak přečtení i 5 vět denně bylo velice frustrující, což mělo za následek záchvaty vzteku i agrese mířené k sobě (bouchal se do hlavy). Vůči spolužákům se zvýšil počet konfliktních situací, což mohlo být způsobené i půlročním sloučením tříd a nárůstem počtu dětí ve třídě na 30. Ve třetí třídě měla paní asistentka i sníženou dotaci vyučovacích hodin s Maxmiliánem a to na 4 z 5, rodina tedy docházela každý den na 1 zbylou hodinu místo asistentky. Všichni zúčastnění se obávali možnosti ukončení dané integrace

v hlavním vzdělávacím proudu a přestupu do specializovaného vzdělávání. Faktor působící ve prospěch, zmíněného jiného typu vzdělávání, byl zmírnění zátěže, tudíž méně stresujících činitelů pro Maxmiliána. Proti stály obavy z regrese a snížená šance na zapojení do intaktní společnosti. Rodina dostala i před nástupem do dalšího ročníku doporučení z SPC, aby četli jen 1 větu denně, místo diktátů, dostával doplňování textu a při pracovních úkonech ve třídě měl dostat vypracovat vždy jen polovinu cvičení. Všichni tedy byli v očekávání, co přinese nástup do čtvrté třídy, kde asistentka měla být na pouhé 3 vyučovací hodiny denně místo 5 a Maxmiliána čekala i nová třídní učitelka, která se s ním seznámila již na konci třídy třetí.

Co nikdo nečekal, byl ústup některých symptomů na počátku čtvrté třídy, které Maxmiliánovi narušovaly integraci během třídy třetí. Najednou byl opět motivovaný se učit, doma si začal plnit sám domácí úkoly po příchodu ze školy, ve třídě se začal více zapojovat mezi spolužáky. Přestaly potíže s anglickým jazykem a i díky úlevám v českém jazyce byl Maxmilián méně frustrovaný, což mělo vliv na jeho celkovou psychickou vyrovnanost ve třídě a v rodině. Rodina již ani nemusela docházet na 2 vyučovací hodiny denně místo paní asistentky (pravděpodobně by to ani nebylo v jejich časových možnostech). Paní asistentka se ho začala snažit vést k větší samostatnosti. Přetrvávala u něj zvýšená pečlivost, unavitelnost, ztráta pozornosti, ale vše v menší míře, než jak tomu bylo během třetí třídy. Snížil se i výskyt agresivních projevů chování (1x za půl roku). Spolupráce asistentky a rodiny stále probíhala denně. Jediným větším problémem, který přetrvával, se zdála být zvýšená nutkavost stejného rozložení věcí nejen ve škole, ale i doma, například při hře s legem. Rodina tedy absolvovala další vyšetření a v tomto období se k diagnóze atypického autismu přidala diagnóza OCD. Zajímavostí je, že 12 dětí z 16 ve třídě nevědělo, co má Maxmilián za postižení, ačkoliv s ním většina dětí (14) navštěvovala školu od první třídy. Všech 16 žáků uvedlo, že by chtěli, aby Maxmilián s nimi pokračoval i nadále v nadcházejícím ročníku. Paní asistentka zaznamenala pokroky ve vztazích se spolužáky, kteří s ním, když měl Maxmilián zájem, navazovali kontakt, přijímali jeho názory, snažili se mu být nápomocní a respektovali ho takového, jaký byl.

V páté třídě se paní asistence snížil opět počet hodin, a to na 8 týdně, což vycházelo přibližně na necelé dvě vyučovací hodiny denně. Byl tomu tedy uzpůsoben rozvrh, aby mohla docházet na hlavní předměty (Čj, M, Aj). Do školy již začal docházet úplně samostatně. Jako problém se objevila odpolední výuka, Maxmilián nechápal, z jakého

důvodu se má vracet do školy. Po většinu výuky se ho snažila vést paní asistentka, aby nejprve pracoval samostatně a až následně s dopomocí. Opět se znásobila hlučnost jeho projevu, častější naschvály spolužákům, neodhadnutelnost situace, tudíž nepřiměřené agresivní reakce, neustále byl nadmíru precizní. Zlepšil se ale v chování, vystupování, více se hlásil, méně se styděl, byl více upovídaný, více se začleňoval mezi své spolužáky. Pokud ovšem neměl svůj den, tak se mu nechtělo nic dělat, nevěděl, že by se měl přizpůsobit. Často si vztahoval legraci spolužáků na sebe, nerozuměl „srandě“ a myslel si, že vše se dá vyřešit pěstmi. Projevy agresivního chování vystupovaly často do popředí, když ho někdo vyprovokoval, anebo ubližoval jeho kamarádovi. Intaktní spolužáci nerozuměli tomu, že ho podráždili oni sami. V páté třídě stále 8 dětí ze 17 nevědělo, co má Maxmilián za postižení. Koncem páté třídy se začaly častěji objevovat konfliktní situace, což mohlo být způsobeno provokací mezi spolužáky a již celkovou vyčerpaností. Nastala ale spousta dní, kdy by na něm nikdo jeho postižení nepoznal. Celkově se jeho sociální chování zlepšilo.

Nástupem do šesté třídy čekala děti změna ve střídání učitelů a tříd během vyučování, což Maxmilián přijmul, k překvapení všech, velice dobře a přizpůsobil se, ustoupila i obsese. Paní asistentka získala deseti hodinovou dotaci, tudíž musel být opět přizpůsoben rozvrh. Maxmilián již snášel lépe i odpolední vyučování. Na začátku roku byl ovšem neaktivní, stále unavený, častěji útočil na děti. Po dvou měsících došlo ke zklidnění, pravděpodobně díky adaptaci a změně léků. Místy se vyskytly problémy, z důvodu náročnějších požadavků, ale spíše zřídka. Nástupem na druhý stupeň se začaly vyskytovat problémy spíše se žáky z jiných tříd (hlavně ze sedmých), kteří ho provokovali, což mělo za následek fyzické afekty. Maxmilián nevnímal hranice fyzické a verbální agrese, a tak mu paní asistentka, matka i třídní učitelka neustále vzniklé situace vysvětlovaly a probíraly s ním. Z ostatních tříd druhého stupně (šesté až osmé ročníky) zná Maxmiliána 102 žáků ze 134, z toho 79 ví, že má nějaké postižení, ale jen 20 jaký. 22 z nich se s ním někdy dostalo do konfliktu. Při vzniklých konfliktních situacích byly uváděny projevy jeho chování jako naštvanost, neklid, třes, křik, pláč, samomluvu, vulgarismus, ale i vyhrožování fyzickou agresí či nebezpečnou manipulací s předměty. Z jeho třídy 13 dětí z 19 ví, co má za postižení a 5 z nich se s ním dostalo do konfliktu. 10 žáků uvedlo, že na Maxmiliána někdo ve třídě útočí. Při konfliktu například zvedal židli a vyhrožoval, že ji po někom hodí, jako spouštěč uváděli provokaci z jiné strany. 18 dětí chce, aby s nimi i nadále pokračoval do vyšších ročníků. Znatelné bylo nastupující adolescentní období jak

u Maxmiliána, tak u spolužáků, které výše zmíněným konfliktním situacím jistě napomohlo. Tím, že má Maxmilián snížené vnímání sociálních situací, tak se mu vše musí vysvětlit a on se je musí téměř naučit jako látku ve škole. Celkově byl ale během šesté třídy samostatnější, lépe se učil, snažil se vše zvládnout. Okolí jeho integraci vnímalo jako přínos pro spolužáky, ale i pro Maxmiliána samotného, v kontextu následné možnosti žití v intaktní společnosti. Na konci šesté třídy vstoupila do dané situace s integrací rodina jednoho spolužáka, která začala usilovat o přerazení Maxmiliána na jinou školu, což přineslo další starosti rodině, ale i učitelce a paní asistence, které bojovaly za ponechání Maxmiliána v hlavním vzdělávacím proudu. Maxmilián sám preferoval trvalý stav a uváděl, že by byl nerad přerazen na jinou základní školu. Uvědomuje si svou odlišnost, ale ve třídě je rád, jelikož zná prostředí a má zde utvořená přátelství. Možná i důsledkem onoho boje a tím zvýšení počtu stresujících faktorů pro všechny, se výskyt konfliktních situací koncem šesté třídy zvýšil a Maxmilián měl dokonce povoleno docházet jen na 4 vyučovací hodiny denně.

Maxmilián nyní navštěvuje sedmou třídu základní školy, ve které ho při nástupu čekala obrovská změna, kterou byla výměna asistentky pedagoga, s jejím příchodem se objevily konflikty a spolupráce nefungovala u obou zúčastněných stran. Na základě nespokojenosti, po dvou měsících došlo k další výměně. Zprvu se zdála být změna přínosná, nicméně přibližně po měsíci ji Maxmilián začal odmítat, což dané integraci nepřispívalo. Nová paní asistentka získala plnou dotaci na vyučovací hodiny, což ale vzhledem k situaci vnímá spíše negativně. Maxmilián ji odmítá, tyká jí, neprojevuje vůči ní žádný respekt, je k ní vulgární a mnohdy k ní bývá i agresivní. Maxmilián uvádí nespokojenost s paní asistentkou, dle jeho slov je: *„otravná a nechápavá a dokázal by si to bez ní ve škole více představit, protože by byl větší klid.“* Matka s asistencí není spokojena, paní učitelka je jiného názoru. Maminka se s paní asistentkou potkala až po dvou měsících a spolupráce mezi nimi nefunguje. Maminka se s Maxmiliánem již nestihá tolik učit (tuto roli přenechala otci) a je vyčerpaná z celkové situace (nastalé změny, problémy s rodinou intaktního spolužáka). Maxmilián dostal zvýšenou dávku léků na úzkost a pozornost, nicméně to způsobilo zase vyšší unavitelnost během vyučování. Ve škole se mu zhoršil prospěch (na vysvědčení měl šest trojek), přestával ostatní stíhat. Maxmilián začal i do školy docházet pozdě, aby předešel konfliktním situacím, tím že se před školou nepotká se spolužáky. Toto chování však není tolerované, v rámci docházky na vyučování. Opět se zvýšil výskyt agresivních projevů chování vůči okolí i sobě. K

nejvíce konfliktním situacím docházelo se žákem, u kterého rodina na konci šesté třídy usilovala o vyřazení Maxmiliána z hlavního vzdělávacího proudu. Za pozitivní se dá označit zvýšená komunikativnost, je přátelštější, stále nad míru pečlivý. Ve třídě má přátele, kteří jsou dle okolí empatičtí a pomáhají mu. Paní asistentka ovšem uvádí, že Maxmilián je silná osobnost, která se i přes své postižení snaží začlenit do kolektivu a fungovat. Sám Maxmilián uvádí, že nechce do jiné školy, avšak pracuje se mu tam dobře na 50%. Během sedmé třídy nastalo mnoho nečekaných změn, které nepříspěly k integraci při diagnóze atypického autismu. Jak se bude situace vyvíjet nadále, zůstává otázkou, kterou nyní nikdo není schopen zodpovědět.

1.2.2. Integrace z pohledu rodičů intaktních spolužáků

Rozhovor k tomuto výzkumnému šetření byl realizován s 11 z 19 rodin intaktních spolužáků. Zúčastnilo se jej 10 matek, 1 otec a ve třech případech oba rodiče. Ve třídě s integrovaným Maxmiliánem se v 6 případech nachází jejich dcera a v 5 jejich syn. 6 žáků s ním navštěvuje třídu od 6. ročníku základní školy, 2 od prvního, 2 od sedmého, 2 s ním docházeli již do mateřské školy, jeden žák s Maxmiliánem začal do dané třídy chodit ve třetím ročníku a poslední ze zúčastněných ve čtvrté třídě.

Projevy chování

Jako projevy, Maxmiliánova postižení, byly nejčastěji uváděny: záchvaty zloby, agresivita a nepředvídatelné jednání. Dále se v odpovědích vyskytovala například: pomalost, nepozornost, stereotypní chování, špatné sociální dovednosti (vztahy), problém s vyhodnocením situace, potřeba stálosti, anebo že žije ve svém „vlastním světě“.

Integrace vzhledem k Maxmiliánovi

Přínosy pro Maxmiliána viděly rodiny v lepším začlenění do kolektivu a následně i intaktní společnosti. Pozitivně hodnotily kontakt s vrstevníky, kteří ho budou i motivovat k maximálním výkonům a umožní mu studovat jako jeho intaktní spolužáci. Zároveň svým vzorem mu pomohou ovládnout své chování. Jako možné úskalí v začlenění do hlavního vzdělávacího proudu bylo nejčastěji uváděno: „*nepochopení okolí, pocit méněcennosti, strach*“. Některé rodiny žádná možná úskalí v této situaci nevnímala.

Integrace vzhledem ke spolužákům

Důvody PROTI začlenění se vyskytovaly: Maxmiliánova nebezpečnost (agresivita a výbušnost jako projev chování) = děti se ho mohou bát, potřeba specializované péče, přizpůsobování se mu, odcizení kolektivu, narušenost výuky jeho přítomností (vyrušuje, potřebuje pokyny k činnosti vícekrát zopakovat, při konfliktu se hodina vůbec nekoná a daná situace bývá rozebírána). POZITIVUM v dané integraci vnímaly rodiny v začlenění Maxmiliána do intaktního kolektivu a nucenost jejich dětí s ním komunikovat, naučit se s ním pracovat, případně se přizpůsobit. Zároveň, že se jim zvýší schopnost řešení problémů a celkově poznání jedince s postižením.

Maxmilián se dostal s většinou dětí nějakým způsobem do konfliktní situace, která nejčastěji byla buď verbální (hádky, vulgarismus) či fyzická (pošťuchování, potyčky, „rvačky“). Jeden případ skončil úrazem, kdy intaktní spolužačka skončila v nemocnici s otřesem mozku. Během školního výletu v 5. třídě (od té doby má Maxmilián zákaz zúčastnit se výletů bez asistence) se udál ještě také jeden úraz, kdy spolužák musel do nemocnice na šití hlavy. Dané dvě situace musely řešit rodiny žáků. V ostatních případech se rodina nemusela zapojit a omezit se zabýváním východisek. Vystala i rodina, kterou obtěžuje neustálé řešení Maxmiliána. Zbylé, které se danou integrací zabývají, se snaží o vysvětlení jeho chování, a jak by dítě k daným situacím mělo přistupovat. Zmíněné osvětlování nevnímají jako ovlivnění jejich rodiny konkrétní integrací. Ovšem již negativněji se zmiňují o ovlivňování jejich dětí začleněním Maxmiliána. Nejčastější zmínky se týkaly zdržování výuky při řešení Maxmiliána, především po konfliktních situacích, nebo při vyrušování žáka s autismem. Poté byl uváděn možný strach dětí či zvýšená pravděpodobnost vzniku úrazu podobných jaké jsou zmíněné výše či horších. Pouze některé rodiny uvádí pozitivní vliv integrace na jejich děti (například: zacházení s člověkem s postižením).

Vnímání integrace

Když se rodiny dozvěděly, že Maxmilián bude integrován s jejich dítětem ve třídě, tak některé uváděly, že prožívaly obavy, jiné čekaly, jak se situace vyvine a někdo žádal ihned o jeho přeřazení do specializovaného vzdělání. Většina ovšem v dané situaci viděla pozitiva.

Rodiny prožívají zmíněný integrační proces různými způsoby, někteří se obávají, aby se něco nestalo, jiní to například vnímají jako posílení schopností dítěte v komunikaci, frustrační toleranci, chování i zacházení s jinou než intaktní společností. Zmíněný byl i posun v hodnotové orientaci dětí kladným směrem.

Výše zmíněné výsledky jsou důležitým podkladem k jedné z nejdůležitějších otázek, zda si rodiny myslí, že Maxmilián patří do „běžné“ základní školy a má mu být umožněno studovat v hlavním vzdělávacím proudu. Protiargumenty vycházely z jeho dosavadního projevu chování, kterými byla agresivita, ohrožování intaktních spolužáků, vyčleněnost a izolovanost v dané třídě. Byla zmíněna i varianta, že integrace ano, ale jen po dobu prvního stupně základní školy. Argumenty k začlenění Maxmiliána by v mnoha případech připadaly v úvahu pouze za podmínky odborného dohledu. Uvedena byla i snaha podobat se intaktním spolužákům a vycházet z jejich chování, vzhledem k Maxmiliánově lehčí formě postižení a tedy nevyžadujícímu specializovanému vzdělávání.

Dle výsledků výzkumného šetření, rodiny celkově vnímají integraci jako proces sloužící k začlenění jedince s postižením do kolektivu a následně ke zvýšení jeho možnosti působení v intaktní společnosti. Vyzdvihnuta byla informovanost intaktních žáků o existenci dětí s postižením a tolerance k nim. Uvedeno bylo i šetření finančních prostředků státu ve specializovaném školství.

Obecný názor od rodin na integraci byl různorodý. Nejčastěji se zmiňovala potřeba individuálního přístupu a zajištění zdravotní neohroženosti spolužáků, za pomoci odborného dohledu. Podmínkou byla dostatečná informovanost učitelů a asistentů a snížení počtu dětí ve třídě k přijatelným předpokladům ke vzdělávání všech. Uváděna byla i varianta absolutního nezačleňování jedinců s postižením, z důvodu potřeby specializované péče. Rodiny se i domnívají, že integrace je „dobrá myšlenka“, avšak v českém školství prozatím neproveditelná.

1.2.3. Integrace z pohledu intaktních spolužáků

Rozhovor k tomuto výzkumnému šetření byl realizován se 16 intaktními spolužáky z 19. Zúčastnilo se jej 7 dívek a 9 chlapců. 6 žáků s ním navštěvuje třídu od 6. ročníku základní školy, 3 od prvního, 3 s ním docházeli již do mateřské školy, jeden spolužák začal do

dané třídy chodit ve druhém ročníku, jiný ve třetím, další ve čtvrtém a jeden se k dětem připojil na začátku sedmé třídy.

Projevy chování

Projevy postižení u Maxmiliána intaktní spolužáci vnímají v agresivitě, zaostalosti, snadném rozčilení, neadekvátním vyhodnocení situace, netaktnosti k učitelům či asistence, hlučnosti, stálých vzorcích chování (mluví si sám pro sebe, kroučí si prsty na ruce), rozdílné řeči, chůzi a uváděno bylo, že mu trvá i déle než něco pochopí.

Maxmilián za celou dobu integračního procesu vystřídal 3 asistentky. Spolužáci jsou názoru, že první byla „fajn“, nicméně byl problém, že s ním nemohla být po celou dobu vyučování. Druhá dle nich „nefungovala“, a ta poslední (třetí) u něj působí dobře. Snaží se, aby se nějak choval, řeší konflikty a pomáhá mu s udržení pozornosti, vysvětluje, podporuje ho v psaní, pomáhá mu při konfliktech. Ovšem spolužáci si zároveň všimají, že ji Maxmilián odmítá, občas ji ignoruje, či je na ni „ošklivý“. V případě, že s touto poslední Maxmilián spolupracuje, tak u něj spolužáci vnímají pokroky.

Obecně žáci shrnuli situaci v 7. třídě jako klidnější, než v předchozím ročníku. Maxmilián je méně agresivní, více samostatnější, snaží se začlenit do kolektivu, spolupracuje, „v pohodě“, se spolužáky komunikuje, konflikty nejsou tak časté a „hrozné“, více pracuje, občas se nechce učit, ale spolužáci si všimají jeho píle.

Žáci například uváděli:

- „Maxmilián se moc moc změnil.“
- „V 7. třídě se hodně zklidnil, ale v 6. jsem myslel, že ho vyrazí ze školy.“
- „V 6. třídě byl více agresivní, asi kvůli novému kolektivu, teď už si asi zvykli.“
- „V 7. třídě byl občas drzý na učitele, jinak nevidím problém.“
- *Když přišla paní asistentka, tak se jeho chování dost změnilo, s nikým neměl problém a kamarádil se, ale nyní se jeho chování začíná vracet.“*
- „Někdy je fakt fajn, ale někdy je jak vyměněnej.“
- „Je klidnější, pořád občas křičí, ale ne tolik.“
- „V 6. byl úplný psycho, ale v 7. je v poho.“

Integrace vzhledem k Maxmiliánovi

Spolužáci se neshodnou na tom, zda je Maxmilián ve třídě spokojen či nikoliv a na tuto otázku se objevovaly různorodé odpovědi. Někteří se domnívají, že ano (důvody: „*má zde kamarády, třída se s ním snaží komunikovat a chovat se k němu dobře, žáci mu přestávají tolik nadávat*“), avšak objevily se i protiargumenty („*vždy mu něco vadí nebo mu někdo nadává, nikdo ho nemá rád, nechová se ve třídě tak, jak by se choval, kdyby byl spokojen*“). Někteří uváděli, že někdy spokojen je, když „*je v pohodě*“, ale v případě naštvání není.

Přínos pro Maxmiliána vnímali spolužáci v navštěvování třídy s intaktními žáky, viděli, že je mezi zdravými, sleduje vzorce chování, následně se je snaží opakovat a být jako intaktní spolužáci, kteří ho v tom podporují. Domnívají se, že Maxmiliánovi daná integrace pomáhá. Místy se musí přizpůsobit i kolektivu, čímž se učí sociální dovednosti ke vstupu do intaktní společnosti. Má možnosti ve vzdělávání. Může zjišťovat způsoby komunikace ve společnosti a třeba i to, že není zas až tak odlišný. Všechny tyto a další důvody – například: „*dobře se učí, patří k nám, je jen hlučný, nic víc, nemá žádné vady, mimo zvýšené agresivity, je to pro něho lepší, tento rok není tak odlišný*“, souvisí i s názorem, že dle některých spolužáků Maxmilián stále patří do klasické základní školy.

Integrace vzhledem ke spolužákům

Intaktní žáci ve třídě se sami snaží Maxmiliánovi vysvětlit situace, pomáhat mu o hodině, ale i ve školním kiosku při nákupu, podporovat ho. Někteří by mu rádi byli oporou, ale neměli příležitost, jelikož vzniklými situacemi se již zabývali jiní spolužáci. Za nejlepšího Maxmiliánova kamaráda ve třídě byl nejčastěji uveden spolužák Martin, jiní žáci si myslí, že se s ním přátelí všichni stejně a jindy bylo uvedeno, že nemá žádné přátele ve třídě, jen falešné.

V konfliktních situacích bývá Maxmilián sprostý, agresivní, vyhrožuje, nadává a neovládá se. Spolužáci uváděli, že nejprve přichází nadávky a při nezpracování konfliktní situace, přechází verbální agrese ve fyzickou. Nejčastěji dané situace přeruší až učitel. V případě, že konflikt začíná a Maxmilián se projevuje zatím pouze verbálně, situace může být zvládnuta i spolužáky. Nyní ovšem dochází i k tomu, že někteří spolužáci se ho naopak snaží vyprovokovat více.

Níže jsou uvedeny příklady vzniklých konfliktních situací s intaktními spolužáky:

- „Maxmilián mluvil moc nahlas a já mu řekl, ať je zticha, tak mi začal sprostě nadávat a ukazovat mi prostředníček.“
- „Když se něco stalo (například mi spadl míč), Maxmilián po mě začal rvát. Když jsem mu to slovně oplatil, vyhrožoval mi, že mě zabije a hodí mě po lavici.“
- „Začal mi nadávat do rodičů, kámoš se mě začal zastávat, do něj strčil a pak se porvali.“
- „Zpočátku srandičky, Maxmilián říkal, že koně patří do salámu a já vystartovala.“
- „Hodil barvou na zed’.“
- Chtěl mě bouchat florbalovou holí a pak mě shodil na skříňku.“
- „Když jsem šla ke skříňce, tak se Maxmilián se spolužákem hádal a pak ho jakoby odhodil na skříňku.“
- „Zvedal židle.“
- „Jedné žákyni způsobil otřes mozku.“
- „Se spolužákem si nadávali.“
- „Prostě stačí, když ho kluci vyprovokují. Jeden kluk z jiné sedmé třídy, Maxmiliána provokoval, aby se s ním popral.“

Spolužáci uvedli jména čtyř chlapců z Maxmiliánovy třídy, u kterých mají pocit, že na něj útočí (nadávají mu, navádějí ho „*ke kravinám*“, provokují ho). Spolužáci si všimají, že když Maxmiliána někdo k něčemu navádí, tak on to většinou zrealizuje a poté následky nese jen on. Občas ho někdo naštve tím, že si z něj dělá legraci a on ji ne vždy pochopí. Bylo zmíněno, že žáci ve třídě si ze sebe „*utahují*“ všichni navzájem.

Někteří spolužáci jsou rádi, že s nimi Maxmilián navštěvuje stejnou třídu a uvedli: „*je to dobrý kamarád, je sním zábava, je super, myslím si, že je to pro něho lepší*“. Jiní jsou odlišného názoru: „*je agresivní a otravuje, je hnusný k dětem, bojím se, že jednou udělá něco strašného, je zvláštní, vadí mi akorát, když je naštvaný, není normální a nikdy nebude, třída nefunguje jako kolektiv a Maxmilián tomu moc nepřispívá*“.

Přínos integrace pro intaktní spolužáky či je samotné vnímají v oblasti informovanosti o dané problematice, ve sbírání zkušeností k řešení konfliktních situací, trénování komunikace, ohleduplnosti, zvyšování kompetencí při práci s lidmi s postižením a

chování vůči nim. Uveden byl i pohled: „*Alespoň všichni vidí, že na to jakej má život, tak je skoro normální.*“

Vnímání integrace

Možná úskalí v dané integraci vnímali spolužáci v možné Maxmiliánově agresi vůči nim, přerušováním hodin, a dále i v tom, že se může Maxmilián cítit jinak, spolužáci se mu mohou smát, nestíhá v učení, ztrácí pozornost, může si připadat pomalý, může mu to snižovat sebevědomí a ostatní děti pro něj nemusí mít pochopení. Někteří si myslí, že integrace byla přínosná do 5. třídy, ale nyní by měl být mezi jedinci se stejným nebo podobným postižením.

Někteří intaktní žáci se domnívají, že Maxmilián stále patří do „běžné“ základní školy, důvody k pokračující integraci byly: „*učí se dobře, patří k nám, je jen hlučný, nic víc, podle mě, nemá žádné vady až na zvýšenou agresivitu*“. Jiní oponovali: „*jsou s ním problémy a kvůli němu jsme zpožděni v učivu, brzdí ostatní a ohrožuje je, měl by být na speciální škole, která by mu vyhovovala více, chováním sem nepatří*“.

Během sběru dat se objevily i žáci, kteří nevěděli, co má Maxmilián za postižení. Spolužáci by obecně byli v budoucnu rádi za více informací o jeho postižení, jaké chování vyplývá z daného postižení, případně by rádi získali poznatky o možnostech speciálního školství.

1.2.4. Integrace z pohledu matky Maxmiliána

Projevy chování

Integrace během sedmé třídy je pro matku zatím nejnáročnější za celou dobu školní docházky. Přípravy do školy přenechala otci, Maxmiliána čím dál více nebaví se učit, neustále ztrácí pozornost, nevnímá, co se s ním doma probírá. Zaměřila se tedy hlavně na projevy chování a konfliktní situace, které s ním řeší, aby nebyla tolik vyčerpaná, ale za ty roky je velice unavená a již i nemocná. Danému stavu nepřispívá ani změna asistentky. Dle jejich původních informací se hledala přímo asistentka k Maxmiliánovi, nynější je opět v roli asistentky pedagoga. Domnívá se, že se nechová k Maxmiliánovi adekvátně, je i mladá a Maxmilián z ní nemá respekt. Při setkání s ní se společně domluvily na krocích, které budou realizovat, aby integrace probíhala klidněji, avšak paní asistentka domluvené kroky neplnila. Maminka ukončila otázku tak, že není spokojena.

Maminka pozoruje zesílení některých projevů chování, kterými jsou vulgarita, chybí mu taktnost a stále lpí na určitých věcech. Matka ovšem přijala v určitých ohledech (nevztahuje se do toho agresivita a vulgarita) Maxmiliánovu odlišnost. Nyní se soustředí na posílení kompetencí, důležitých při následném začleňování do společnosti.

Ovšem vzhledem k některým výraznějším projevům chování, byly Maxmiliánovi předepsány zvýšené dávky léků na pozornost a úzkost. Cílem lepšího fungování ve škole. Je po nich však více unavený a ve škole pospává. Škola je s jeho projevy nespokojená. Maminka je toho názoru, že souhlasila se zvýšením dávek léků, aby ve škole nastalo méně konfliktních situací a jeho chování bylo více předvídatelné, ačkoliv to neprospívá jeho zdraví a mamince to „rve srdce“, a mrzí ji, že ačkoliv se doma snaží maximálně vyjít vstříc, tak veškerá snaha je stejně bezpředmětná a někdy je škola ještě více nespokojená.

Integrace vzhledem k Maxmiliánovi

Maxmilián do školy chodí aktuálně nerad, matka se domnívá, že si Maxmilián myslí, že je to pro něj ztráta času. Zhoršil se mu i prospěch na šest trojek. Do školy začal docházet i pozdě, aby nemusel před školou čekat a co nejméně se potkával se spolužáky, avšak toto chování škola netoleruje. Ani doma to s ním není lehké, je více drzý na rodiče, zlenivěl a je problém ho k něčemu namotivovat. Rodina se aktuálně i s Maxmiliánem zamýšlí, kam ho bude dále směřovat, ještě není rozhodnutá, ale ráda by vycházela z jeho zájmů („parkur“, je rád venku, pc hry).

Maminka připouští Maxmiliánovo zhoršení ve škole, za vinu si to však dává sobě. Uvádí, že kdyby se mu více věnovala, tak by měl lepší známky. Domnívá se, že tempo výuky zvládá jako intaktní žáci, ovšem potřebuje více dopomoci a péče, které když se mu dostane, tak učivo v hlavním vzdělávacím proudu zvládá. Problém vnímá v chování, ovšem i přesto je názoru, že Maxmilián do klasické základní školy patří, a kdyby se mu dostávalo patřičné péče, tak by k takovým střetům nedocházelo.

Maminka neustále vnímá pozitivní přínos integrace pro Maxmiliána spočívající v náhledu na chování intaktních osob a případné ztotožnění s ním, dále se naučí více řádu a pravidlům, které fungují jak ve škole, tak posléze i na všech pracovištích. Dle slov maminky: „*Maxmilián by mohl být celkově i více připraven na integraci do společnosti (naučí se, jak se v ní chovat), uvidí, co ho čeká, a že lidé dokáží být laskaví, ale i například neochotní, ulhaní a zlí, s čím se Maxmilián musí naučit vypořádat a adekvátně na ně*

reagovat. Vhodnější prostředí než běžnou základní školu si nedovedu představit.“ Maminka dále věří, že se její syn zlepší v komunikaci a v neposlední řadě se v „běžné“ základní škole má šanci naučit více učiva, než ve specializovaném vzdělávání. Zmíněné klady jsou pro rodinu „hnacím motorem“, který jim pomáhá překonat překážky vstupující do integrace jejich syna. Každá strana má však dvě mince a maminka dokáže zhodnotit i mínusy, které přináší integrace mimo uvedené překážky. Tím, že má Maxmilián šanci naučit se více, může být pro něj i zátěží, místy se maminka domnívá, že je na něj kladen veliký tlak a nápor, rozsah učiva je velký a často musí Maxmilián dělat něco, co je zbytečné a velice únavné. Z toho pak bývá podrážděný, unavený či frustrovaný, po čem mohou nadbytečně vznikat potíže se spolužáky. Maminka vnímá, že Maxmilián se naučil nevěřit některým lidem, mezi které patří převážně učitelé. Ovšem integraci celkově chápe jako obrovskou možnost, která Maxmiliánovi vyloženě uškodit nemůže, jelikož i to špatné, co se naučí, mu může v budoucnu sloužit třeba jako špatný příklad.

Integrace vzhledem ke spolužákům

Maminka změnila také názor na dospívající spolužáky, kteří jsou ve třídě s jejím synem. Dříve věřila, že by se děti mohly naučit empatii k postiženým a naučit se, jak jim pomoci a žít s nimi. Tento názor již nemá a domnívá se, že Maxmilián je jim spíše na obtíž. Je názoru, že nechápou Maxmiliánovo chování, díky vlivu dospělých, kteří si nenechají nic líbit. Uvádí, že žáci nejsou schopni udržet si nadhled a snášet vrtochy a urážky od postiženého, tudíž s ním následně nejsou ani schopni navázat vřelý kamarádký vztah. Spory se spolužáky pokračují nadále, ale matka bývá méně informována a spousty konfliktních situací se dozvídá zpětně, což se s původní asistentkou nikdy nestalo a vždy matku informovala o vzniklých problémech.

Vnímání integrace

Nyní je proces integrace pro matku spíše zátěží. Matka Maxmiliána vychovává k předcházení konfliktů a vyhýbání se jedincům, se kterými se dostává do zmíněných konfliktních situací. Přínos vidí v bezkontaktnosti s rodinami spolužáků, obává se, že by Maxmiliána nejraději poslali do speciální školy a ji „ukamenovali“. Sama maminka je velice vyčerpaná stávajícím procesem jak fyzicky, tak psychicky, uvádí i vznik nemoci. Avšak je rozhodnuta nepřestat bojovat, dokud jí síly budou stačit, jelikož doteď vloženou energii nechce na poslední dva roky školní docházky zahodit.

Maminka Maxmiliána je pro integraci osob s postižením, avšak domnívá se, že české školství není na daný proces připravené ani vybavené. Dle jejího názoru by integrace měla sloužit k začlenění jedince s vadou nejen do prostředí školního, ale hlavně do následného běžného života. Dále by měla být zaměřena na zmírnění projevů postižení. Maminka by vzniklou situaci neměnila, jen dříve věřila v připravenost školního prostředí na integraci, nyní se domnívá, že učitelé neznají integrované děti, jejich postižení a potřeby zacházení, což může integrované jedince frustrovat.

Rozhodnutí o dané integraci by maminka neměnila. Stojí si za tím, jelikož je zde naděje, že by časem mohl žít normálně a kde jinde by se mohl setkat s intaktními spolužáky. Maminka se domnívá, že Maxmilián i přes veškeré vyvstálé potíže, patří do základní školy v hlavním vzdělávacím proudu, kde má možnost se rozvíjet na rozdíl od snížených příležitostí ve specializovaném vzdělávání. Také je názoru, že Maxmiliánovo postižení není tak hluboké, aby musel být izolován od „normálních“ dětí. Maminka si je jista, že Maxmilián danou školu dokončí, ale uvědomuje si unavenost okolí z Maxmiliána a sníženou ochotu mu pomoci. Je si vědoma, že pokud má danou školu dokončit, tak bude muset sesbírat veškeré poslední síly.

1.2.5. Integrace z pohledu dalších zúčastněných

Pohled třídní učitelky

Projevy chování

Paní učitelka uvádí, že integrace na konci šesté třídy byla velice vyhrocená. Maxmilián se často dostával do konfliktních situací a jedna dokonce skončila otřesem mozku spolužačky. Začíná se o spolužáky bát více a více. Sama se zmiňuje, že během sedmé třídy pro ni byla daná integrace náročná a velmi psychicky vyčerpávající – hlavně tedy z důvodu vysvětlování neustále stejných věcí dokola. Největší zátěží je nyní nová asistentka, jelikož se musí pořád řešit vztah mezi ní a Maxmiliánem. Domnívá se, že tato asistentka je skvělá, nicméně Maxmilián ji po měsíci přestal brát a ubližuje jí. Jako problém vidí spoustu nečekaných změn během krátké doby ve školském zařízení (především výměna dvou asistentek během dvou měsíců).

Integrace vzhledem k Maxmiliánovi

U Maxmiliána se obává, aby se nenaučil a nezvykl si, že spousta věcí je „přehlížena“, vše mu projde a vše se točí kolem něj. Vnímá, že Maxmilián je během sedmé třídy samostatnější a komunikativnější, ale domnívá se, že v učení přestává stíhat, je toho na něj najednou moc. Jako závažnější ovšem vnímá jeho zvyšující se agresivní sklony k okolí i sobě. Jeho silné stránky vidí v pečlivosti a přátelskosti.

Integrace vzhledem ke spolužákům

Pozitivum pro Maxmiliánovo okolí spatřuje v nabytých zkušenostech a ve zvyšování schopnosti sebeovládání. Nicméně se domnívá, že možná je moc brzy, aby spolužáci v takto útlém věku regulovali svou řeč i chování, aby předcházeli agresivním projevům v chování Maxmiliána. Paní učitelka je názoru, že nadměrná sebekontrola spolužáků, může být pro ně sužující. Dále i vnímání, že jakýkoliv verbální projev či chování může spustit agresivní chování.

Vnímání integrace

Paní učitelka je názoru, že integrace slouží k zařazení jedince s postižením do „běžného“ života. Neztotožňuje se ovšem s názorem SPC (kam Maxmilián dochází), které uvádí, že vše se má podřídit dětem s postižením, a tím se potlačí potřeby intaktních žáků. Paní učitelka je názoru, že poslední dva ročníky by Maxmilián mohl dochodit v dané základní škole. Projevila však obavy, aby to bylo formou dostudování, jelikož se mu zhoršil prospěch. Paní učitelka někdy má pocit, že Maxmilián stále patří do „běžné“ základní školy, ale někdy již přemýšlí nad tím, zda by mu nebylo lépe někde s pomalejším tempem a nároky.

Jaký má náhled paní učitelka na integraci?

U paní učitelky je znatelná tíživost daného tématu na učitelský proces. Avšak i přes to, vystupuje do popředí snaha pomoci Maxmiliánovi v průběhu integrace a absolvování „běžné“ základní školy. Ovšem vyvstávají již i otázky, zda spolužáci jsou nebo byli připraveni na řešení zmíněných zátěžových situací s Maxmiliánem. Do jaké míry má paní učitelka právo přehlížet a tolerovat projevy jeho postižení, mířené k jeho spolužákům. Nicméně i přes veškeré vzniklé konflikty paní učitelka věří, že Maxmilián úspěšně

absolvuje 9. let povinné školní docházky. Vzniklé otázky by však měly být předmětem dalších výzkumných šetření.

Pohled paní asistentky

Bývalá paní asistentka uvádí, že z doslechu ví, že na první asistentku, která ji nahradila, si Maxmilián nezvykl a druhou nerespektuje. O aktuálním dění během sedmé třídy moc informací nemá, sama prožívá obavy, že v případě kontaktu s Maxmiliánem by na ni byl naštvaný, z důvodu, že ho v tom nechala a odešla.

Současná paní asistentka je studentka, která ve škole pracuje 2 měsíce a s autismem se setkala v teoretické rovině. Dříve pracovala s jedincem s tělesným postižením.

Projevy chování

Maxmiliána dříve neznala a začátky jejich spolusoužití vnímala dobře a zdálo se, že „*si sedli*“. Postupem času dle jejich slov: „*začal být Maxmilián stále více agresivní a odmítal spolupracovat.*“ Vysoká míra agresivity byl projev postižení, který ji do značné míry překvapil. Překážka mohla být v pozdějším setkání paní asistentky a maminky Maxmiliána, ke kterému došlo po dvou měsících spolupráce, což považuje za velké negativum. Uvažuje nad tím, že dřívější setkání by mohlo pomoci oběma stranám. Další problém vidí i v celodenní asistenci, na kterou dříve Maxmilián nebyl zvyklý. Domnívá se, že i tato změna mohla vyvolat jeho averzi vůči ní. Většinu vzniklých konfliktů během výuky vnímá právě v celodenní asistenci, především tedy v její přítomnosti. Paní asistentka vnímá, že to mohl být jeden z důvodů, který vyvolal u Maxmiliána neochotu spolupracovat, a vedlo to ke ztrátě respektu. Zároveň však při zpětném posouzení si uvědomuje konfliktní situace, kterým se dalo předcházet.

Celkově Maxmiliánův vývoj během 7. třídy vnímá diferenciatně. Jsou období, kdy bývá méně agresivní, avšak více ospalý a působí mu problémy věnovat se probírané látce, čímž následně zaostává za spolužáky a naopak. V těchto obdobích se domnívá, že Maxmilián má zvýšenou dávku užívaných léků. Za obecné projevy jeho postižení považuje stereotypní chování a pohyby, sníženou pozornost, pomalejší chápání, sníženou pozornost pod vlivem léků a v neposlední řadě snahu získat pozornost spolužáků.

Integrace vzhledem k Maxmiliánovi

Integrace pomáhá Maxmiliánovi, i přes „úlevy“, poznat, jak to funguje v „běžném“ prostředí a učit se vzorům chování od svých intaktních spolužáků, kteří jsou obeznámeni s jeho diagnózou a snaží se mu v integraci do kolektivu pomoci. Co paní asistentka vnímá za negativum, je možná zvýšená frustrace u Maxmiliána při nestíhání nastaveného tempa probíraného učiva.

Integrace vzhledem ke spolužákům

Obecně lze dle jejich slov říci, že vztah mezi spolužáky a Maxmiliánem se ve třídě zlepšil jejím příchodem do třídy, avšak stále dochází k menším konfliktům, zapříčiněným Maxmiliánovým typickým chováním. Všimla si, že ve třídě Maxmilián vnímá jako svého největšího kamaráda Martina, což uvedla i většina spolužáků ve třídě, který má na něj pozitivní vliv. Avšak všichni spolužáci díky Maxmiliánově integraci zjistili, že ve společnosti jsou i lidé s různým postižením a díky tomu se naučili přijímat jejich zvláštnosti. Negativní dopad integrace vůči intaktním žákům vnímá v případném narušování výuky způsobené Maxmiliánovým chováním a i agresivním problémovým chováním, pravděpodobně i kvůli tomu, že je Maxmilián starší a větší než jeho spolužáci. Tato negativa mohou mít za následek, že paní asistentka slyšela, že rodiče intaktních žáků celkově nesouhlasí se zmíněnou probíhající integrací.

Vnímání integrace

Paní asistentka však práci s Maxmiliánem vnímá jako motivující k sebezdokonalování a zároveň zlepšování jejich vzájemného vztahu, avšak jako velmi náročnou. Domnívá se, že pokud bude Maxmilián pod dohledem asistenta, tak by měl být schopen absolvovat úspěšně základní školu, ovšem vzhledem k vývoji situace během 7. třídy, kdy odmítá již druhou asistentku, začíná mít pochybnosti. Ovšem je názoru, že pokud Maxmilián bude spolupracovat a přijímat pomoc od ostatních, má vysokou šanci na dokončení povinné školní docházky v hlavním vzdělávacím proudu. Lze říci, že Maxmiliána vnímá jako silnou osobnost, který se i přes své postižení snaží o socializaci v intaktní společnosti.

Jaký má náhled paní asistentka na integraci?

Paní asistentka vnímá jako největší problém její nepřijetí Maxmiliánem. Dále si uvědomuje projevy chování, které brání úplné úspěšnosti v učebním procesu. Vyzdvihuje ovšem přítomnost intaktních spolužáků, kteří mohou být nápomocni úspěšné socializaci Maxmiliána do společnosti. Sama věří, že za dále probíhající spolupráce všech zúčastněných je u něj vysoká šance na dokončení povinné školní docházky v hlavním vzdělávacím proudu.

Pohled Maxmiliána

Maxmilián je v dané škole spokojen, uvádí, že: „*je zde klid a je to normální škola*“, jen mu nevyhovuje aktuální paní asistentka, která dle jeho slov: „*není osobní, je nechápavá a otravná. Bez ní by tu byl klid.*“ Ve výuce se mu pracuje různě, někdy dobře, jindy ne. Uvádí, že učivo se mu těžko pamatuje. Jako nejoblíbenější předmět označil ruštinu, líbí se mu azbuka. Ovšem do školy nerad vstává, občas bývá unavený a vadí mu, když dostane čtyřku nebo pětku. Během vyučování má nejraději volný čas.

Maxmilián má zde přátele i spolužáky od kterých vnímá podporu a pomoc během studia. Objevují se ovšem i intaktní žáci, které Maxmilián rád nemá, protože se předvádí nebo se ho snaží slovně vyprovokovat. Nemá rád, když se se spolužáky dostane do konfliktu, poté nemá na nic náladu a chce mít od konfliktu i dotyčného klid. Maxmilián nedokázal verbalizovat projevy jeho postižení, ani co znamená slovo integrace. Až vyroste, rád by se stal opravářem zemědělských strojů nebo kovářem.

Jaký má pohled integrovaný chlapec na integraci?

Maxmilián kritizuje přítomnost paní asistentky během vyučování. Obecně lze ale říci, že od intaktních spolužáků vnímá podporu, jediné co nemá rád, je vyprovokování spolužáky, čímž vznikají konfliktní situace. Výuku vnímá různorodě, dle aktuálního psychického rozpoložení. Ve škole je však celkově spokojen.

1.3. Shrnutí

Maxmilián se v průběhu sedmileté docházky v hlavním proudu vyvíjel nerovnoměrně. Od konce šesté třídy se objevují výraznější výkyvy, pravděpodobně vlivem začínající puberty, ale i z důvodu neustálé obměny v užívání a dávkování léků. Když se situace vyvíjela negativně a vypadalo to jako poslední možný ročník úměrný Maxmiliánově schopnostem v integračním procesu, se situace z nenadání pozitivně změnila ve všech ohledech. Poté se vyvíjel regulérně s drobnými odchylkami, než došlo opětovně k regresi a prohloubení autistických projevů. V průběhu vývoje a integračního procesu stoupá náročnost na péči, jak pro instituci, tak pro rodinu, ačkoliv určité projevy chování typické pro autismus ustupují, například došlo ke zmírnění lpění na neměnnosti v prostředí. Intaktní spolužáci začínají situaci vnímat odlišně od předešlých let a již si nejsou jisti, zda ho vnímají jako součást třídního kolektivu, který úspěšně dokončí povinnou školní docházku, jak tomu bylo doposud. U všech zúčastněných nastupuje i únava z dlouholetého a nekončícího procesu vysvětlování, obhajování a řešení konfliktních situací vzniklých probíhající snahou úspěšně udržet integrační proces.

Matka Maxmiliána pevně udržuje víru a postoj k úspěšnému dokončení integrace během povinné školní docházky. Je však názoru, že české školství neposkytuje dostatečné podmínky k integračním procesům, což uváděli i rodiče intaktních spolužáků. Intaktní spolužáci, jejich rodiče, paní učitelka a asistentka se nedokáží jednohlasně shodnout na pokračování integrace v klasické základní škole či jejím ukončení. Všichni zainteresovaní vnímají pozitiva, jež daná integrace přinesla a i nadále Maxmiliánovi přináší. Za nejpřínosnější považují možnost vzhledu do žádoucího sociálního chování, poskytovanou jeho marginálními spolužáky, a tím usnadnění jeho následného začlenění do společnosti. Za přínosné pro intaktní spolužáky považují možnost naučit se zacházet s osobou s postižením. Avšak vystupují i možná úskalí probíhajícího procesu, mezi kterými je nejčastěji zmiňovaná agresivita, jakožto jeden z prvků Maxmiliánova projevů chování. Je náročné vytvořit si jednoznačný názor, vzhledem k Maxmiliánově proměnlivému chování, a s tím souvisí problémovost odhadnutí prognózy. Současný stav ovšem vypovídá, že by Maxmiliánovi nemělo nic bránit v pokračování do následujícího osmého ročníku ve zdejší základní škole, čemuž pomáhá i víra zúčastněných k úspěšnému dokončení 9 leté povinné docházky v hlavním vzdělávacím proudu.

Odpovědi na výzkumné otázky:

1. Jaký mají náhled rodiče spolužáků na integraci, kteří jsou ve třídě s integrovaným chlapcem?

Rodiny vnímají přínos pro Maxmiliána v možnosti začlenění se do intaktního kolektivu a tím ulehčení vstupu do společnosti a dále i v odpozorování žádoucího sociálního chování. Jako pozitivní zkušenost vnímali zvýšení informovanosti u svých dětí, zesílení schopnosti k řešení atypických situací, posílení komunikačních dovedností a možnost naučit se zacházet s lidmi s postižením. Avšak negativně hodnotily agresivní projevy chování u Maxmiliána, z čehož i vyplývá možné ohrožení jejich dětí. Dále některým vadilo narušování výuky, z důvodu řešení integračních postupů, nadměrně věnovaným Maxmiliánovým projevům.

Z výše uvedeného vyplývá, že pohled rodin je různorodý na danou problematiku. Vyzdvihované jsou reálné obavy o jejich děti, avšak i uvědomění si pozitiv integračního procesu na jejich děti. Za nejdůležitější poznatek lze považovat vnímání potřeby individuálního posouzení jedince s postižením a dostatečnou odbornou vzdělanost a informovanost učitelů, asistentů, ale i intaktních spolužáků. Domnívají se však, že české školství neposkytuje dostatečné podmínky k integračním procesům.

2. Jaký mají náhled žáci na integraci, kteří jsou ve třídě s integrovaným chlapcem?

Intaktní spolužáci se snaží Maxmiliánovi pomáhat a během integračního procesu mu být oporou. Pozitivně vnímají možnost vyzdvihování vzorců chování a tím osvojení potřebných sociálních dovedností. Možná úskalí ovšem pozorují ve zneužívání postižení u Maxmiliána jeho spolužáky, kteří účelně Maxmiliána provokují či ho zesměšňují, což mnohdy vede ke vzniku konfliktních situací. Vzniklé situace následně ohrožují je samotné, čímž se pro ně daná integrace stává nekonformní. Na druhou stranu vyzdvihují jeho přítomnost ve třídě, díky zkušenosti, kterou jim daná integrace poskytla a umožnila jim získání vědomostí a zkušeností s řešením zátěžových situací a seznámení se s možným zacházením a komunikací s osobou s postižením.

V řadě případů se intaktní spolužáci domnívají, že Maxmilián za dobu probíhající integrace „dělá“ pokroky a ve třídě je spokojen. Sami však situaci vnímají již trochu odlišně. Někteří by v současné době byli raději, kdyby s nimi Maxmilián do třídy

nechodil, avšak stále uváděli přínosy pro ně z probíhajícího procesu. Někteří spolužáci uvedli, že Maxmilián již nepatří do „běžné“ základní školy, avšak stále se domnívají, že integrační proces je pro něj přínosný. Pohled spolužáků na danou integraci není jednotný. Oproti předchozím rokům se objevuje více negativních postojů, avšak nejsou stále jednoznačné. Nejvíce vystupující „problém“ je Maxmiliánova agresivita, která se však dle výpovědi intaktních spolužáků v průběhu sedmé třídy zmírnila a v mnoha případech byla záměrně vyvolána intaktními spolužáky.

Vyplývající zajímavostí je, že i přes dlouhodobou probíhající integraci nebyla intaktním žákům věnována pozornost s tématem integračního procesu. Problematice autismu se věnovali, avšak někteří stále nemají o postižení Maxmiliána představu.

3. Jaký má náhled matka integrovaného chlapce na integraci?

Maminka ve stávajícím ročníku vnímá, že Maxmilián začal být spolužákům spíše na obtíž. Domnívá se, že aktuálně nechápou jeho chování, což dává za vinu jejich rodičům, jelikož někteří nechtějí, aby pokračoval daný integrační proces. Za přínosné pro ně považuje příležitost naučit se zacházet s lidmi s postižením. U Maxmiliána si je vědoma zvýšených požadavků na něj v „běžné“ škole, které mnohdy zapříčiňují jeho frustraci a vyvolávají konflikty se spolužáky. Na druhou stranu, možnost vzhledu do chování intaktních jedinců vnímá jako jeho šanci ke vstupu a úspěšnému začlenění se do společnosti. V hlavním vzdělávacím proudu má Maxmilián možnost se rozvíjet, na rozdíl od snížených příležitostí ve specializovaném vzdělávacím institutu.

Maxmiliánovy projevy chování jsou neustále měnící se proces a nelze předvídat jeho další vývoj, který zasáhne fungování v rodině, ve škole, ale i v dalších oblastech Maxmiliánova života. Z rozhovoru s maminkou vyplývá, že daná integrace je opravdu náročná pro všechny zúčastněné a mělo by v ní, co nejvíce lidí spolupracovat, namísto tvoření konfliktů mezi sebou, což ubírá síly všem zainteresovaným. Dále se domnívá, že české školství netvoří dostatečné podmínky k integračním procesům. Zda Maxmilián základní školu dokončí či nikoliv, to nyní nezjistíme, maminka je ale plně rozhodnuta mu věnovat veškerý zbytek sil, aby svému synovi dala, co nejvíce příležitostí a zkušeností do následujícího života.

2. DISKUZE K VÝZKUMU

Empirická část bakalářské práce si kladla za cíl rozšířit intenzivní případovou studii o náhledu rodičů intaktních spolužáků jedince s PAS na problematiku autismu. Kvalitativní výzkumné šetření se zabývalo čtrnáctiletým chlapcem Maxmiliánem s autismem a jeho integrací do hlavního vzdělávacího proudu. Vzhledem k značně nerovnoměrnému a nepředvídatelnému vývoji pro všechny zúčastněné, vyvstává otázka, z jakého důvodu během začleňování v sedmé třídě se začaly názory zainteresovaných diferencovat a měnit.

Co například vedlo intaktní spolužáky ke změně jejich názoru, pokud do té doby souhlasili s integrací Maxmiliána mezi ně a vnímali ho jako článek, který patří do jejich třídního kolektivu. Začali například více vidět třídní kolektiv a důležitost jeho fungování, ve spojení s potřebou vnímání se jako celku a tím více si uvědomovat možné narušitele? Je možné, že s probíhajícím formováním a utvářením si vlastní identity a snaze začlenit se do kolektivu v určité hierarchii může docházet k významnému odsunu, mnohdy až vyloučení Maxmiliána z třídního kolektivu? Ve snaze růstu v hierarchickém začlenění a respektu může docházet k osobním útokům ve formě výsměchu a ponížení integrované osoby, a z toho vyplývající konflikty a nárůst Maxmiliánovy agresivity? Je možné, že v důsledku těchto činů dochází ke kolektivnímu ovlivňování názorů na zařazení Maxmiliána do hlavního vzdělávacího proudu? Mezi dalšími myšlenkami vyvstávající v dané problematice může být zapojení rodičů intaktních spolužáků do výzkumného šetření, které proběhlo před sběrem dat u nich samotných. Vysvětlením by tedy mohla být diskuze mezi rodiči a jejich dětmi o zmíněné problematice a i možné částečné převzetí jejich názorů, ve spojení s možným kontextuálně vytrženým vhladem na konfliktních situacích. Jako další vysvětlení se zde jeví fakt začínající puberty u všech jedinců ve třídě, čili začínající odlišné vnímání celého procesu. Otázkou zůstává, zda i obměna postoje a nejistota paní třídní učitelky může vést intaktní spolužáky k jinému názoru. Dalším možným vysvětlením je změna paní asistentky, kdy Maxmiliánovy agresivní projevy chování přestaly být napřímo mířeny vůči spolužákům a nyní je terčem právě paní asistentka, kdy intaktní spolužáci mohou situaci vnímat objektivně a ne zúčastněně, jak tomu bylo doposud. Co je hlavní příčinou zůstává skryto, avšak takový obrat názoru u většiny dotázaných stojí minimálně za povšimnutí.

U paní třídní učitelky je zřejmá vyčerpanost z neustálého řešení dané problematiky, což je v této situaci naprosto pochopitelné. Aktuálně tomu nepřispívá obměna názorů u spolužáků, nátlak některých rodičů intaktních žáků, k čemuž se přidalo i řešení sporu mezi paní asistentkou a Maxmiliánem.

Thorová (2006) zmiňuje náročnost integračního procesu, avšak jako jednu z možných cest pro jedince s autismem. Uvádí podmínky, za kterých tuto cestu stojí za to vyzkoušet. Mezi zmíněné předpoklady patří schopnost částečné adaptability, navazování osobního kontaktu, funkční komunikace a menší míra problémového chování. Další nedílnou součástí procesu je dobrý předpoklad spolupráce rodiny se školskou institucí a osobní nasazení k integraci. Výzkumné šetření dokazuje, že podmínky k možné úspěšné integraci Maxmiliána a následnému absolvování povinné školní docházky v hlavním vzdělávacím proudu jsou a i nadále by mohly být dostačující při vytrvání nasazení zainteresovaných subjektů.

Dle studie Inkluzivní vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem, kterou v rámci své diplomové práce zpracovala Čelůstková (2016) je v procesu inkluze přínosné, že se žáci ve třídě učí od sebe navzájem, Jedinec s autismem se učí vycházet s ostatními a chápat rozličné sociální situace, řešit je a reagovat na ně. Intaktní spolužáci si osvojují dovednosti potřebné k zacházení s odlišným žákem, učí se vnímat jeho rozdílnost a brát je jako přirozenou součást života. Možnost vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu je další významný přínos integračního procesu. Aby proces integrace mohl být úspěšný je zapotřebí maximální informovanost a připravenost školy, potažmo vzdělávajícího pedagoga o dané problematice. Za další neodmyslitelný jev úspěšného inkluzivního procesu je nastolení spolupráce všech aktérů inkluze (žák, rodiče, učitel, asistent, další zaměstnanci školy, spolužáci a celá širší společnost). Inkluze je oboustranně obohacující proces. Úspěšná školní inkluze je východiskem pro následný plnohodnotný život osob s Aspergerovým syndromem a je základnou, která poskytuje přípravu na jejich život do společnosti.

Jiná diplomová práce, kterou zpracovala Vlastníková (2013), upozorňuje ve svých závěrech na potřebu zabývat se v procesu integrace ve třídě celým kolektivem žáků, nikoliv pouze jedincem s autismem. Poukazuje na možné vznikající i stupňující se nepříjemné situace ve vrstevnické skupině, které mohou být pro žáka s PAS jím samotným neřešitelné. Upozorňuje na problém neinformovanosti intaktních žáků o dané

problematicke, z čehož vyplývá, že mnohdy ani neví, jak se ke spolužákovi s postižením chování nebo jak na něj reagovat. Vyzdvihuje tedy potřebu organizovat skupinová sezení a formou diskuze žáky informovat o postižení integrovaného jedince a povídat si s nimi o konkrétních problémových situacích. Součástí těchto sezení by mělo být poskytnutí prostoru marginálním spolužákům k vyjádření svých pocitů a společnému nastavení jasných pravidel. Následně to může vést ke zlepšení vzájemných vztahů a skutečné integraci jedince s autismem mezi své vrstevníky.

Je mnoho studií zabývajících se tímto tématem. Ty, jež hovoří PRO integraci, vyzdvihují sociální začlenění jedince s autismem do intaktní společnosti, získání plného vzdělání, ale i sociální zkušenost získanou intaktními jedinci. PROTI hovoří z důvodu získané nežádoucí zkušenosti jedince s autismem v intaktní společnosti, což může vést k úplnému uzavření osoby s postižením. Další možné úskalí zmiňují i ve vyústění konfliktní situace v ublížení na zdraví zainteresovaného jedince. Nikdy ovšem nelze stanovit, co je pro danou osobu nejvhodnějším řešením, vzhledem k odlišnému vývoji a diferenciálnímu reagování jedince s pervazivní vývojovou poruchou v integračním procesu. Vše tedy záleží na rozhodnutí a vytrvalosti rodiny k začleňujícímu procesu a získání opory ve vzdělávací instituci.

Výskyt žáků s autismem v hlavním vzdělávacím proudu ve školním roce 2015/2016 činil 0,6%, což tvořilo 4580 jedinců. Do budoucna lze očekávat nárůst těchto čísel, vzhledem k tomu, že současná statistická data hovoří o 1,5% dětí s PAS v populaci, čímž vzniká potřeba zbývat se touto problematikou více a hlouběji (Čadilová a Žampachová, 2016).

Poruchu autistického spektra nelze nijak předvídat ani jí předcházet. Rodiny s jedinci s autismem se musejí vypořádat s danou situací a většina se pokouší poskytnout svému potomkovi maximum možností, tak jako majorita rodičů svým dětem. Otázkou zůstává, pokud by byl Maxmilián dítě bez diagnózy autismu, jak by se k němu přistupovalo, jak by ho vnímali spolužáci, jejich rodiče, zainteresovaná instituce a jaký by to mělo celkový dopad či řešení. Pro vnější okolí je vždy snazší tvořit si závěry na danou problematiku. Laická veřejnost v mnoha případech zastává názor, že jedinci s autismem nepatří do „běžné“ základní školy, i z důvodu možného ohrožení intaktní společnosti. Kdyby řešení bylo takto jednoduché, tak se daným tématem nezabývá spousta odborníků a většina z nich ustoupí od realizace náročného procesu integrace.

ZÁVĚR

Bakalářská práce pojednává o vývoji chlapce s atypickým autismem v rámci sedmileté integrace v hlavním vzdělávacím proudu. Autorka se v práci zaměřuje na integrační proces v klasické základní škole, jeho úskalí, ale i přínosy.

Z výzkumu vyplývá nepředvídatelnost daného procesu a tím i prognózy do budoucna, z důvodu přicházejících nečekaných změn, ale i vývoje postojů zainteresovaných osob. Výzkumné šetření poukazuje na stoupající náročnost v péči o jedince s autismem, jak pro rodinu, jež má jedince s pervazivní vývojovou poruchou, tak i pro školní instituci. Celkově je integrace obtížná a vyčerpávající pro všechny zúčastněné. Výsledky studie poukazují na nejednotné názory k probíhajícímu procesu ze strany intaktních žáků, jejich rodičů, ale i paní učitelky a asistentky. Zároveň se matka integrovaného chlapce a rodiče intaktních spolužáků shodují na nepřipravenosti „běžných“ škol na integrační proces.

Průběh začleňování lze i v tuto chvíli již považovat za úspěšný, vzhledem k tomu, že se všem zúčastněným, díky jejich vytrvalosti, trpělivosti, empatickému přístupu, pochopení celé problematiky, vstřícnému postoji, dynamickému reagování a přizpůsobování se (v rámci možností) chlapcovým potřebám, podařilo realizovat tento proces až do sedmé třídy „běžné“ základní školy. Díky i všem zmíněným charakteristikám, bylo možné realizovat danou výzkumnou studii. Významným přínosem pro Maxmiliána bylo poskytnutí studia v hlavním vzdělávacím proudu a možnost sociálního kontaktu s intaktními spolužáky. Ostatní zainteresovaní jedinci se díky Maxmiliánovi mohli seznámit s možnými atypickými projevy chování jedinců s poruchou autistického spektra. Danou zkušenost jim nikdo nevezme a je nepochybné, že v následujícím životě ji využijí při dalším kontaktu s rozdílnými jedinci v současné společnosti, kterou jsou nedílnou součástí.

Přínos této práce autorka vidí v náhledu na možný integrační proces jedince s autismem. Pro různorodost projevů chování u jedinců s atypickým autismem nelze toto výzkumné šetření považovat za typický vývoj jedince s tímto postižením, poukazuje jen na jeden z možných případů. Bakalářská práce by mohla sloužit pro rodiny s jedincem s PAS, pro učitele a asistenty vstupující do integračního procesu, anebo i veřejnosti k uvědomění si značného množství specifík a obtížných situací, které vstupují do života při narození jedince s poruchou autistického spektra.

SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ

Odborné publikace

1. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., et al., 2016. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 270 s. ISBN 978-80-210-8140-6.
2. BAŠTECKÁ, B. (ed.), 2009. *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie*. Praha: Portál. 520 s. ISBN 978-80-7367-470-0.
3. BONDY, A., FROST, L., 2007. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada. 129 s. ISBN 978-80-247-2053-1.
4. BRAGDON, Allen D., GAMON, D., 2006. *Když mozek pracuje jinak*. Praha: Portál. 120 s. ISBN 80-7367-066-6.
5. ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., 2016. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů*. Praha: Pasparta Publishing. 111 s. ISBN 978-80-88163-39-8.
6. DE CLERQ, H., 2016. *Mami, je to člověk, nebo zvíře?: myšlení dítěte s autismem*. 3. vyd. Praha: portál. 104 s. ISBN 978-80-262-1075-7.
7. FERJENČÍK, J., 2010. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál. 256 s. ISBN 80-7178-367-6.
8. GILLBERG, CH., PEETERS, T., 2008. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. 3. vyd. Praha. Portál. 122 s. ISBN 978-80-7367-498-4.
9. GRANDIN, T., PANEK, R., 2014. *Mozek autisty: myšlení napříč spektrem*. Praha: Mladá fronta. 272 s. ISBN 978-80-204-3115-8.
10. HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 2. vyd. Praha: Portál. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
11. HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V. (ed.), 2014. *Dětský autismus: Přehled současných poznatků*. 2. dopl. vyd. Praha: portál. 212 s. ISBN 978-80-262-0686-6.
12. JURČÍKOVÁ, P. (ed.), 2008. *Harmonizace přístupů k osobám se specifickými potřebami v kontextu členství České republiky v Evropské unii*. Olomouc: VUP. 74 s. ISBN 978-80-244-2103-2.
13. KROUPOVÁ, K., a kol., 2016. *Slovník speciálně pedagogické terminologie*. Praha: Grada. 328 s. ISBN 978-80-247-5264-8.

14. KUČEROVÁ, H., 2013. *Psychiatrické minimum*. Praha: Grada. 168 s. ISBN 978-80-247-4733-0.
15. LANGMAIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2. akt. vyd. Praha: Grada. 368 s. ISBN 978-80247-1284-0.
16. LECHTA, V. (ed.), 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. 464 s. ISBN 978-80-262-1123-5.
17. LUDÍKOVÁ, L., a kol., 2011. *Výstupy edukace (žáků se speciálními potřebami ve vazbě na jejich pracovní uplatnění)*. Olomouc: VUP. 210 s. ISBN 978-80-244-2938-0.
18. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10: desátá revize: aktualizovaná verze k 1. 1. 2009. (2008)*. 2. akt. vyd. Praha: Bomton Agency. 860 s. ISBN 978-80-904259-0-3.
19. MICHALÍK, J. (ed.), 2005. *Školská integrace dětí se zdravotním postižením na základních školách České republiky*. Olomouc: VUP. 297 s. ISBN 80-244-10-45-1.
20. MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
21. MÜLLER, O., 2001. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: VUP. 289 s. ISBN 80-244-0231-9.
22. NESNÍDALOVÁ, R., 1995. *Extrémní osamělost*. 2. dopl. vyd. Praha: Portál. 163 s. ISBN 80-7178-024-3.
23. PANČOCHA, K. (ed.), 2010. *Životní dráha jedince v inkluzivním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. 185 s. ISBN 978-80-210-5340-3.
24. PIPEKOVÁ, J. (ed.), 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozš. vyd. Brno: Paido. 330 s. ISBN 80-7315-120-0.
25. RABOCH, J., Pavlovský, P., 2001. *Psychiatrie: minimum pro praxi*. 2. vyd. Praha: Triton. 468 s. ISBN 80-7254-156-0.
26. ŘEZÁČ, J., 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
27. SCHOPLER, E., MESIBOV, Gary B., 1997. *Autistické chování*. Praha: Portál. 303 s. ISBN 80-7178-133-9.
28. SROKOVÁ, E., OLŠÁKOVÁ, P., 2004. *Autismus ve školní praxi*. Ostrava: Montanex. 47 s. ISBN 80-7225-144-9.
29. STRUNECKÁ, A., 2009. *Přemůžeme autismus?* Blansko: Almi. 280 s. ISBN 978-80-904344-0-0.

30. SVOBODA, M., ČEŠKOVÁ, E., KUČEROVÁ, H., 2015. *Psychopatologie a psychiatrie*. 3. vydání. Praha: Portál. 320 s. ISBN 978-80-262-0976-8.
31. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
32. URBÁNEK, T., DENHLEROVÁ, D., ŠIRŮČEK, J., 2011. *Psychometrika*. Praha: Portál. 320 s. ISBN 978-80-7367-836-4.
33. UZLOVÁ, I., 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál. 136 s. ISBN 978-80-7367-764-0.
34. VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I., 1998. *Aplikovaná psychologie*. Praha: Portál. 383 s. ISBN 80-71782-269-6.

Příspěvek ve sborníku

1. ČADOVÁ, E., 2014. Spolupráce rodiny, školy a poradenského pracoviště. In: MICHALÍK, J. (ed.). *Sborník příspěvků z konference projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*. Olomouc: VUP. 134 s. ISBN 978-80-244-4749-0.

Zákon

1. VOKÁČ, P., 2016. Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. 6., přepracované vydání. Třinec: Resk, spol. s.r.o., 2016. ISBN 978-80-87675-13-7.

Elektronické zdroje

1. 2. duben – Světový den autismu, 2009. APLA Praha [online]. [cit. 2016-03-13]. Dostupné z: <http://www.praha.apla.cz/2-duben-svetovy-den-porozumeni-autismu-se-blizi.html>
2. BRYSON, Susan E., SMITH, Isabel M., 1998. *Epidemiology of autism: prevalence, associated characteristic, and implications for research and service delivery. Mental retardation and developmental disabilities* [online]. 4(2), 97 – 103. [cit. 2017-08-15]. DOI:10.1002/(SICI)1098-2779. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/%28SICI%291098-2779%281998%294%3A2%3C97%3A%3AAID-MRDD6%3E3.0.CO%3B2-U>
3. LEVALLOIS, S., BÉRAUD, J., JALENQUES, I., 2007. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique. Les patients souffrant d'une maladie du spectre*

- autistiques présentent-ils des stéréotypies ou des troubles obsessionnels compulsifs (TOCs)?* [online]. 165(2), 117 – 121. [cit. 2017-09-25]. ISSN 0003-4487. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/journal/Annales-Medico-Psychologiques-Revue-Psychiatrique/vol/165/issue/2>
4. LORD, C., et al., (2000). *Autism Spectrum Disorders* [online]. 28(2), 355-363. [cit. 2016-12-25]. DOI: 10.1016/S0896-6273(00)00115-X. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S089662730000115X>.
 5. MUHLE, R., TRENACOSTE, Stephanie V., RAPIN, I., 2004. *The genetics of autism*. *Pediatrics* [online]. 56(113), 472-486. [cit. 2017-05-23]. ISSN 0031-4005. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15121991>
 6. WING, L., 1996. *Autism Spectrum Disorders: No evidence for or against an increase in prevalence* [online]. 12(312), 327 – 328. [cit. 2018-01-08]. DOI: 10.1136/bmj.312.7027.327. Dostupné z: <https://www.bmj.com/content/312/7027/327>
 7. WING, L., POTTER, D., 2002. *The epidemiology of autistic spectrum disorder: is the prevalence rising? Mental retardation and Developmental Disabilities Research Reviews* [online]. 8(3), 151 – 161. [cit. 2018-01-05]. DOI: 10.1002/mrdd.10029. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/mrdd.10029>

Kvalifikační práce

1. ČELŮSTKOVÁ, K., 2016. *Inkluzivní vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem v základní škole*. Brno. Diplomová práce. KSP MU.
2. VLASTNÍKOVÁ, M., 2013. *Integrace žáků s poruchou autistického spektra do základních škol a možnosti jejich vzdělávání*. Zlín. Diplomová práce. FHS UTB.

SEZNAM PŘÍLOH

- I. Vzor informovaného souhlasu s účastí na výzkumu
- II. Témata při rozhovoru s rodiči intaktních spolužáků
- III. Témata při rozhovoru s intaktními spolužáky
- IV. Témata při rozhovoru s matkou
- V. IVP
- VI. Integrační posudek pro školní rok 2016/2017
- VII. Doporučení k integraci žáka se speciálně vzdělávacími potřebami

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Oblasti pro analýzu dat	31
--	----

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

IVP – individuální vzdělávací plán

OCD – obsedantně kompulzivní porucha

MR – mentální retardace

MKN-10 – mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize

VOKS - výměnný obrázkový komunikační systém

PAS – poruchy autistického spektra, v textu užívané jako synonymum autismu a pervazivních vývojových poruch

Přílohy

Příloha I: Vzor informovaného souhlasu s účastí na výzkumu

Tento výzkum je veden za účelem uskutečnění bakalářské práce: “ Bariéry odstraňované a bariéry přetrvávající v procesu integrace u žáka s atypickým autismem v hlavním vzdělávacím proudu.“

Výzkumný projekt realizuje Mgr. Ester Dvořáková, studentka bakalářského studia, obor Speciální pedagogika – vychovatelství na Zdravotně sociální fakultě na JČU. Jedná se o kvalitativní výzkum ve formě případové studie. Veškeré informace uvedeny v bakalářské práci budou zcela anonymní.

Žádám Vás o souhlas s účastí na výzkumném projektu, který bude zaměřený na integraci dítěte s autismem do hlavního vzdělávacího proudu.

Zavazuji se k tomu, že:

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

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

Dne

.....

Podpis účastníka

Příloha II. Témata při rozhovoru s rodiči intaktních spolužáků

1. Jak jste se stavěli k integraci Maxmiliána na počátku a kdy jste se o této situaci dozvěděli?
2. Jaký máte názor nyní na začlenění chlapce s atypickým autismem do třídy s vaším dítětem?
3. Jak se projevuje jeho postižení?
4. Dokážete popsat nějakou konfliktní situaci vycházející přímo z dané integrace?
5. Jak ovlivňuje integrace vaše dítě?
6. Jak ovlivňuje integrace Maxmiliána?
7. Jak ovlivňuje integrace vás?
8. Jakým způsobem komunikujete s vaším dítětem o Maxmiliánovi a čeho se konverzace týkají?
9. Co byste změnily v daném integračním procesu?
10. Z jakého důvodu by Maxmilián měl nebo neměl pokračovat v docházce do nynější třídy/školy?
11. Jaký zaujímáte postoj k integraci celkově?

Příloha III. Témata při rozhovoru s intaktními spolužáky

1. Jaké máš informace o postižení Maxmiliána?
2. V čem pozoruješ jeho postižení?
3. Jak se Maxmilián projevoval za poslední rok ve třídě?
4. Jak vnímáš novou paní asistentku?
5. Jaké má Maxmilián ve třídě vztahy/kamarády?
6. Jak ovlivňuje Maxmiliána, že je s tebou ve třídě?
7. Jak ovlivňuje tebe, že je s tebou Maxmilián ve třídě?
8. Jak ovlivňuje ostatní spolužáky, že je s vámi Maxmilián ve třídě?
9. Jaký máš názor na to, že s tebou Maxmilián chodí do stejné třídy?
10. Dokážeš popsat nějakou nepříjemnou situaci s Maxmiliánem?
11. Z jakého důvodu by Maxmilián měl nebo neměl pokračovat v docházce do stejné třídy s tebou?

Příloha IV. Témata při rozhovoru s matkou

1. S jakou představou jste se rozhodla pro integraci Maxmiliána do hlavního vzdělávacího proudu?
2. Jak se projevuje postižení u Maxmiliána?
3. Jak se vyrovnáváte s konfliktními situacemi?
4. Jak s Maxmiliánem hovoříte o integračním procesu, případně o vzniklých konfliktech?
5. Jak Maxmilián prožívá danou integraci?
6. Jak Maxmiliána ovlivňuje daná integrace?
7. Jak ovlivňuje jeho spolužáky?
8. V čem ovlivňuje vás daná integrace?
9. Jak vnímáte spolupráci se školou?
10. Jak vnímáte novou paní asistentku?
11. Jaký názor zaujímáte nyní k probíhajícímu integračnímu procesu?
12. Jak si myslíte, že vnímají probíhající integraci rodiče spolužáků?
13. Jaký zaujímáte celkově postoj k integraci?
14. Z jakého důvodu by Maxmilián měl nebo neměl pokračovat v docházce v hlavním vzdělávacím proudu?
15. Kam byste rádi směřovali Maxmiliána po absolvování povinné školní docházky?

Příloha V. IVP

Individuální vzdělávací plán

Jméno: [REDACTED]
Datum narození: [REDACTED]
Třída: [REDACTED]

Poslední vyšetření v SPC: [REDACTED]
Z vyšetření ve speciálním pedagogickém centru vyplývá:
chlapec zdravotně postižený – atypický autismus, vývojové dysfázie v rámci základní diagnózy, doporučení zachování asistenta.

Pedagogická diagnóza.
[REDACTED] projevuje výkyvy během školní práce podle nálosti a únavy. Na pokyny, co si má připravit nebo co naopak už uklidí do lavice, reaguje pomaleji, někdy čeká na pomoc. Někdy ale ihned po zadání reaguje a je hotov mezi první půlkou třídy. Snaží se, je aktivní, o učení má zájem, spolupracuje se spolužáky i s učitelem. Pracuje s asistencí, ale i sám. Nerozumí hned novým věcem, dělá mu problém samostatně něco přiřazovat nebo vyhledat.
Písmo je upravené, ale ruka neuvolněná, tempo je pomalé. Čtení se trochu zlepšilo, hůře se orientuje v textu. Chybí porozumění textu. Samostatnou práci zvládá za pomoci asistenta, není-li příliš unaven, i sám. [REDACTED]

Vyučovací předmět: nerozlišeno
Výuka probíhá podle učebních osnov Školního vzdělávacího programu [REDACTED].
Většinu práce bude vykonávat pod dohledem asistenta (10 hodin týdně – A₁, Č₁ miuvnice a M), s přihlédnutím k aktuální situaci. Ostatní vyučování probíhá bez asistenta. Ve třídě jsme stanovili jasná pravidla, která budeme důsledně dodržovat. Při samostatné práci v [REDACTED] bude mít vždy předem stanoveno, co přesně má stihnout. Diktáty a pětiminutovky bude mít v písemné a zkrácené podobě.
Budeme se snažit u [REDACTED] rozvíjet vyjadřovací schopnosti, zlepšit techniku čtení a celkovou pružnost a stále ho pozitivně motivovat.
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED] Hygienické zásady dodržuje.

Hodnocení a klasifikace:
Hodnocení běžným způsobem jako u ostatních žáků třídy.
Pomůcky: názorné pomůcky na Č₁ a M.
Speciální péče: [REDACTED] pracuje pod dohledem asistentky pedagoga [REDACTED], dle únavy má možnost odpočinku i [REDACTED] spolupráce s APLOU Praha.

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

VI. Integrační posudek pro školní rok 2016/2017

Důvěrné

Speciálně pedagogické centrum
[redacted]
e-mail: [redacted]

V [redacted] dne: 22. 3. 2016
č. j.: 1892/2016

B
R
A
N
A

Zpráva z vyšetření

Jméno: [redacted] Nar.: 20. 10. 2002
Bydliště: [redacted]
Datum vyšetření: 10. 3. 2016

Zpráva: rodina, SPC

Kontrolní vyšetření
Integrační posudek pro šk. rok 2016/2017
Doporučení k zachování funkce asistenta pedagoga

Dnešní kontrolní vyšetření je plánované. Chlapec je individuálně integrován a výuce je přítomen asistent pedagoga. V tomto šk. roce přešel na druhý stupeň. Matka vypovídá o tom, že syn přechod na druhý stupeň celkem zvládl. Poukazuje i na jeho zvýšenou únavu, poměrně pravidelně po příchodu ze školy spí. Má tendenci usnout i ve škole. Domácí příprava je spíše pod nátlakem. Nápadná je jeho lenost. Asistentka pedagoga vypovídá o tom, že dosažené známky mají spíše motivační charakter. I ona referuje o jeho neochotě k práci – musí ho neustále motivovat, nutná je dopomoc prvního kroku, zpracovává i některé zápisy. Chlapec hodně spoléhá na dopomoc asistentky pedagoga. Spolužáci ho respektují. Jako problém vidí výuku druhého cizího jazyka v příštím šk. roce.

Speciálně pedagogické vyšetření: Chlapec kontakt naváže (při vstupu do pracovny mu začala téct krev z nosu, ošetření zvládl na popud matky samostatně). Ve škole se mu příliš nelíbí. Má rád především přírodovědná praktika. Je méně sdílný, často mluví nesouvisle. Školní sešity jsou upravené. Zápisy jsou vedeny alternativní formou, případně je vypracuje asistentka pedagoga. ŽK je vedeno elektronicky – není možné nahlédnout. Spolupracuje, při práci přimhuje oči.

Výkon ve čtení je po stránce kvantitativní při dolní hranici normy. Čtení je klopotné. Při čtení grimasuje. Je schopen čtený text jen hrubě reprodukovat.

Tempo psaní je pomalejší. Píše hůlkovým písmem. Diktát napsal téměř bez chyby.

Závěr: Zdravotní postižení – porucha autistického spektra (atypický autismus). Přetrvává nedostatečná motivace ke školní práci. Výuce je přítomna asistentka pedagoga. Učivo se mu daří zvládat.

Doporučení: S účinností od 1. 9. 2016 doporučujeme k žákovu vzdělávání ve šk. roce 2016/2017 využít podpůrná opatření třetího stupně, spočívající především v možnosti úpravy obsahu a výstupů ze vzdělávání týkající se výuky druhého cizího jazyka a v personální podpoře – asistent pedagoga. Využívat prvky strukturovaného učení, včetně vhodné motivace (motivační pobídku je nutné dostatečně zvážit). Pokračovat v rozvoji čtenářských dovedností.

Kontrola – březen 2017, ev. dle potřeby.

Vyšetřila: ~~_____~~ speciální pedagog 44

~~_____~~
ředitelka škol a SPC

Speciálně pedagogické centrum

~~_____~~
e-mail: ~~_____~~

~~_____~~ dne: 22. 3. 2016



Doporučení k zachování funkce asistenta pedagoga

Doporučujeme zachovat pro šk. rok 2016/2017 funkci asistenta pedagoga pro ~~_____~~ nar. 20. 10. 2002, ~~_____~~, který bude v tomto šk. roce žákem 7. třídy ZŠ J. ~~_____~~

Chlapec je v evidenci SPC od 1/2008. O. s. APLA diagnostikovalo v 9/2008 atypický autismus a vývojovou dysfázii. Je také v péči dětského psychiatra a je medikován.

S účinností od 1. 9. 2016 doporučujeme k žákovu vzdělávání využít podpůrná opatření třetího stupně, spočívající především v možnosti úpravy obsahu a výstupů ze vzdělávání týkající se výuky druhého cizího jazyka a v personální podpoře – asistent pedagoga (0,5 úvazek).

Asistent pedagoga pomáhá především při zprostředkování učiva, při orientaci v prostoru, při vytváření pracovního chování, při začleňování do kolektivu třídy a asistuje i při akcích pořádaných školou

Toto doporučení platí do 31. 8. 2017.

Zpracovala: ~~_____~~

~~_____~~
ředitelka škol a SPC

VII. Doporučení k integraci žáka se speciálně vzdělávacími potřebami

Speciálně pedagogické centrum
[redacted]
e-mail: [redacted]
[redacted] dne: 22. 3. 2016

Č.j. : 1892/2016

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

Jméno a příjmení: [redacted] Datum narození: 20. 10. 2002
Bydliště: [redacted]
Škola: [redacted] Rok školní docházky: sedmý

Doporučení bylo zpracováno na základě speciálně pedagogického a psychologického vyšetření:

- v SPC dne: 10. 3. 2016
- v jiném odborném zařízení dne:

Závěr vyšetření: Zdravotní postižení – porucha autistického spektra (atypický autismus). Přetrvává nedostatečná motivace ke školní práci. Výuce je přítomna asistentka pedagoga. Učivo se mu daří zvládat.

Pro účely statistického výkaznictví uvádět jako: Zdravotní postižení – porucha autistického spektra

Rozsah a závažnost speciálně pedagogických vzdělávacích potřeb žáka opravňuje k:

- vzdělávání formou individuální integrace
- čerpání navýšení finančních prostředků
- přidělení asistenta pedagoga

Doporučený vzdělávací program:

- RVP ZV

Doporučená opatření:

- rozsah a způsob péče: - kmenová třída
- oblasti, do kterých se problém aktuálně nejvíce promítá – do všech oblastí vzdělávání
- IVP
 - využívat prvky strukturovaného učení, včetně vhodné motivace (motivační pobídka je nutné dostatečně zvážit)
 - pokračovat v rozvoji čtenářských dovedností.
- zajištění služeb asistenta pedagoga v rozsahu – 3 st. PO 0,5 úvazku

Platnost doporučení: 2016/2017

Kontrola: březen 2017

Pracovník SPC, se kterým může tř. učitel (výchovní poradce) spolupracovat:

[REDACTED]