



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Oddělení celoživotního vzdělávání

Závěrečná práce

Integrace žáků s poruchami autistického spektra na 1. stupni základních škol v Praze

Vypracovala: Mgr. Michaela Mazurová

Vedoucí práce: Mgr. Renata Jandová

České Budějovice 2016

Prohlášení

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

Anotace

Závěrečná práce se zabývá tématem integrace dětí s poruchou autistického spektra na 1. stupni základních škol v Praze. Práce je složena ze dvou částí, teoretické a praktické.

Teoretická část vymezuje pojmy vztahující se k tomuto tématu. Zahrnuje vymezení poruch autistického spektra, postřehy, kterých si mohou všimnout rodiče, mají-li podezření na poruchu autistického spektra u svého dítěte. Je zde vysvětlen pojem integrace a jeho legislativní ukotvení v právních dokumentech České republiky. Uvedeny jsou možnosti vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra.

Praktická část se zaměřuje na integraci žáků s poruchami autistického spektra na 1. stupni základních škol v Praze. Dotazníkovým šetřením byly zmapovány aktuální integrační procesy v pražských školách. Výsledky jsou kvantitativně zpracovány a uvedeny v grafech. Výzkumné šetření je doplněno představením dvou konkrétních procesů integrace.

Klíčová slova:

Integrace, poruchy autistického spektra

Abstract

This thesis analyzes the subject of integration of the children with autistic spectrum disorder on the first levels at Prague elementary schools. It contains two main parts, the theoretical and the practical part.

The theoretical part defines the key themes of the analyzed subject. It contains various types of the autistic spectrum disorder and it identifies the key distinctions of child behavior that can prove useful for the parents to be used as an early diagnostic tool for their children. It defines the term integration as well as its definition in the Czech system of law. The work lists various options for possible education of the children with the diagnosis of autistic spectrum disorder.

The practical part contains a questionnaire based research on the actual status of the integration levels conducted at Prague schools. Its final results are summarized using quantitative methods via charts/diagrams. The research contains two specific case studies of the integration process.

Keywords:

Integration, autistic spectrum disorder

Obsah

Úvod	3
1. Poruchy autistického spektra	4
1.1 Diagnostika autismu aneb co může rodičům prozradit chování dítěte v raném věku	5
1.1.1 Postřehy v komunikaci	5
1.1.2 Postřehy v sociálním chování	6
1.1.3 Postřehy v chování	6
1.1.4 Absolutní indikace pro další vyšetření	7
1.2 Klasifikace poruch autistického spektra	7
1.2.1 Dětský autismus	8
1.2.2 Atypický autismus	8
1.2.3 Aspergerův syndrom	8
1.2.4 Rettův syndrom	9
1.2.5 Dezintegrační porucha	9
1.2.6 Autistické rysy	9
2 Integrace	10
2.1 Inkluze	12
3 Legislativa	13
3.1 Vzdělávání dítěte, žáka a studenta se speciálními vzdělávacími potřebami	13
3.2 Formy vzdělávání	13
3.3 Individuální vzdělávací plán	14
3.4 Asistent pedagoga	15
4 Možnosti vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra v hlavním vzdělávacím proudu	16
4.1 Individualizace	16
4.2 Vizualizace	17
4.3 Strukturalizace	18
4.4 Motivace	19
5 Integrace žáků s poruchami autistického spektra na 1. stupni základní školy	20
5.1 Výzkumné otázky	20
5.2 Charakteristika výzkumného vzorku	22
5.3 Použité metody	22

5.4	Výzkumné šetření.....	23
5.5	Představení dvou integrovaných žáků	32
	Závěr.....	36
	Seznam použitých zdrojů:	38
	Přílohy	41

Úvod

Současné školství si klade za cíl vybudování školy pro všechny. Právo na vzdělání patří mezi základní lidská práva. Vzdělání by mělo být poskytováno všem dětem, žákům a studentům bez rozdílu. První stupeň základní školy formuje a posiluje výchovu dětí, obohacuje žáky o nové poznatky, pomáhá dětem s uspořádáním správného pohledu na svět. Již od nejútlejšího věku se děti mohou setkávat s odlišnostmi, které charakterizují určité skupiny. Jednou z těchto skupin mohou být lidé s poruchami autistického spektra. Jejich složité chápání okolního světa je často vede směrem od majoritní společnosti. Otevřená škola by však tyto žáky měla lákat a nabízet jim možnost podpory a společného vzdělávání.

V této závěrečné práci jsou uvedena teoretická východiska z oblasti autismu, klasifikace jednotlivých poruch, možnosti vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra, legislativní rámec a ukotvení vzdělávání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami.

Praktická část této práce si klade za cíl zmapovat současnou situaci v oblasti integrace žáků s poruchami autistického spektra na prvním stupni v běžných základních školách v Praze. Zda tato integrace probíhá, jaké je vzdělání pedagogů, kteří tyto žáky integrují, zda je integrace dlouhodobým procesem. Pokud integrace fungují, tak jakým způsobem probíhá výuka, zda žáci využívají podporu speciálních vzdělávacích přístupů, jak integraci vnímá pedagog a jaké vztahy mají žáci v konkrétních třídách.

1. Poruchy autistického spektra

Poruchy autistického spektra jsou jedny z velmi závažných poruch mentálního vývoje dětí. Vznikají na neurobiologickém podkladě. Přesná příčina autismu zatím není odhalena. Můžeme hovořit o multifaktoriálních příčinách, mezi které zahrnujeme:

- genetické faktory
- infekční onemocnění
- metabolické poruchy
- chemické procesy v mozku
- potíže prenatální, perinatální, postnatální

Na přítomnost poruchy autistického spektra nebo také pervazivní vývojové poruchy poukazuje především takzvaná „triáda“. Jedná se o oblast sociální interakce, komunikace a stereotypních zájmů a chování. Hort a kol. (2008, str. 135) popisuje klinický obraz autismu – jeho psychopatologické oblasti takto:

„ - Kvalitativní narušení sociální interakce – v popředí je nezájem o kontakt s lidmi, včetně nejbližší rodiny, a slabá nebo žádná odpověď na emoce jiných lidí. Vážné přizpůsobení chování sociálnímu kontextu. Nápadné je rovněž špatné používání sociálních signálů a slabá integrace sociálního, emočního a komunikačního chování.

- Narušená komunikace a hra – dominuje opožděný vývoj řeči a její nedostatečné sociální užívání, projevující se například nedostatečnou vzájemností v běžném rozhovoru a sníženou přizpůsobivostí jazykového vyjadřování. Od ostatních dětí se autisté liší deficitem ve schopnosti hrát si – patrná je porucha ve fantazijní a společenské napodobující hře, relativní nedostatek tvořivosti a fantazie v myšlení.

- Omezené, stereotypní chování a zájmy – dominuje obsedantní lpění na neměnnosti života a prostředí pacienta, projevující se dodržováním nefunkčních rituálů a odporem i k sebemenším změnám osobního prostředí. Pro okolí jsou nápadné motorické

manýrismy – volní, stereotypní, opakující se pohyby rukou, prstů nebo celého těla, které nemají žádný zřejmý účel a slouží patrně k uvolnění napětí. Obraz doplňují zúžené a specifické zájmy, zcela odlišné od zájmů vrstevníků – obvyklý bývá zájem o neživé, mechanické předměty (např. dopravní systémy a prostředky), nikoliv o společenské, interaktivní koníčky“ (Hort a kol., 2008, str. 135).

Dle informací z internetových stránek Aply Jižní Morava vyplývá, že v České republice žije potencionálně 15 – 20 000 osob s autismem. „*Epidemiologické studie uvádějí 15 - 25 případů autismu na 10 000 narozených dětí (podle šířky diagnostických kritérií).*“ (www.apla-jm.cz [online])

1.1 Diagnostika autismu aneb co může rodičům prozradit chování dítěte v raném věku

Určení diagnózy autismus je velmi složitý proces. Tato diagnóza se stanovuje na základě projevů chování dítěte psychologem či psychiatrem. Často na určení kompletní diagnózy spolupracuje tým odborníků (psycholog, psychiatr, speciální pedagog, pediatr ad.), který určí konkrétní druh autismu a také další možné přidružené diagnózy, které jsou u autismu časté.

Důležitou součástí diagnostického procesu je spolupráce s rodinou. Rodiče dítěte jsou prvními, kteří si mohou všimnout určitých odlišností v chování svého dítěte. Kateřina Thorová na webu autismus.cz uvádí tyto postřehy, které by rodiče dítěte mohly zaznamenat:

1.1.1 Postřehy v komunikaci

Nereaguje nebo málo reaguje na své jméno

Vyjadřuje hlavně křikem a afektem, že něco chce

Opožděný vývoj řeči

Nepružně nebo málo reaguje na pokyny

Často působí dojmem, že neslyší

Zdá se, že slyší, ale zejména na řeč reaguje velmi málo

Neukazuje ukazováčkem na zajímavé předměty

Nemává na rozloučenou

Nezapojí se aktivně do dětských hříček typu paci-paci

Nenapodobuje aktivně, často a s radostí

Říkal/a několik slov, ale přestal/a

Je obtížné ji/ho upozornit na vzdálené předměty

Špatný oční kontakt, nepodívá se „co my na to“.

1.1.2 Postřehy v sociálním chování

Málo používá nebo chybí sociální úsměv

Raději si hraje o samotě, neprojevuje radost při společné činnosti, nerozvíjí společnou hru

Dává přednost sebeobsluze, používá ruku druhé osoby

Nepožádá o pomoc vydáváním zvuků, očním kontaktem, vedením za ruku

Více se zajímá o své činnosti než o kontakt

Málo se zajímá o ostatní děti, nedokáže se zapojit

Je obtížné s ním sdílet pozornost (společné prohlížení obrázků, společná hra)

Ostatní lidi dokáže ignorovat, nerad navazuje kontakt s lidmi

Nespolupracuje (nepodá na výzvu, nevyhová výzvě, netouží se předvést).

1.1.3 Postřehy v chování

Záchvaty vzteku

Hyperaktivita/neschopnost spolupracovat/negativismus/nesoustředěnost/u ničeho nevydrží

Nehraje si správně s hračkami

Zabývá se určitými věcmi stále dokolečka (řadí, točí, hází, otvírá - zavírá apod.)

Chodí po špičkách, točí se dokola, zvláštní pohyby

Třepe výrazně rukama např. při radosti

Neobvyklá fixace na určité hračky (neustále s sebou nosí nějaký předmět)

Reaguje přehnaně na určité podněty (zvuky, změny)

Celkově málo reaguje na okolní podněty

Fascinován detaily či určitými podněty (písmena, číslice, závary, značky aut)

1.1.4 Absolutní indikace pro další vyšetření

do 12 měsíců nežvatlá

do 12 měsíců negestikuluje (nenatahuje ruku - neukazuje, nemává na rozloučenou)

do 15 měsíců nenapodobuje

do 16 měsíců neužívá slova

do 24 měsíců spontánně neužívá slovní spojení

ztráta jakýchkoli jazykových nebo sociálních schopností v jakémkoli věku

1.2 Klasifikace poruch autistického spektra

Duševní vývoj dítěte s poruchami autistického spektra je značně narušen. Dítě nerozumí situacím, které prožívá, tomu co vidí a slyší kolem sebe. Závažnost poruchy je různá, od mírnějších forem (vysoce funkční autisté) až po poruchy závažné (nízko funkční autisté).

Poruchy autistického spektra dělíme do několika skupin:

1.2.1 Dětský autismus

Komplexní vývojová porucha, která se projevuje v sociální interakci, v komunikaci (verbální i neverbální), ve schopnosti představitivosti. Pro diagnostiku dětského autismu musí být typické projevy v každé části triády. Děti trpící dětským autismem mají často stereotypní zájmy a aktivity. Tyto děti nevyhledávají ostatní osoby, působí, že žijí ve vlastním světě. Mohou se cítit jako cizinci, kteří nerozumí světu, který je obklopuje. Dovednosti, které se naučí, nejsou schopni aplikovat v běžném životě. Závažnost poruchy bývá různá, od mírnějších forem až po formy velmi těžké.

1.2.2 Atypický autismus

Tato diagnóza bývá stanovována, pokud nejsou splněna kritéria pro dětský autismus – není narušena kompletní triáda nebo jsou některé oblasti narušeny méně. Často děti s atypickým autismem lépe komunikují nebo nemají stereotypní zájmy. Značně nerovnoměrný vývoj jednotlivých dovedností je pro tuto skupinu autistických dětí typický. „Ročně se v České republice narodí zhruba 100 – 150 dětí s atypickým autismem.“ (www.autismus.cz [online])

1.2.3 Aspergerův syndrom

Dobrá intelektová vybavenost někdy i nadprůměrný intelekt a potíže v tzv. triádě to jsou typické znaky Aspergerova syndromu. Extrémní nadání projevující se až obsesivním zájmem o danou věc (znalost jízdnicích řádů či telefonních seznamů nazpaměť, přesné citace z knih, práce s počítačem ad.) je pro děti, kterým je Aspergerův syndrom diagnostikován vlastní. Tyto děti jsou samotářské, egocentrické, s obtížemi se zapojují do kolektivu vrstevníků. Vyjadřují se velmi detailně, mají rozvinutou slovní zásobu, často využívají i odbornou terminologii, kterou ale neumí definovat či používat správně ve větě. „Sociální naivita, důsledná pravdomluvnost, šokující poznámky, se kterými se děti nebo dospělí obrací na neznámé osoby, patří rovněž k charakteristickým projevům Aspergerova syndromu.“ (www.apla-jm.cz [online]) Neobratnost je další ze znaků tohoto syndromu. Děti mají obtíže se psaním, tělocvikem. Během dospívání mohou trpět depresemi, mají tendence k podhodnocení vlastní osoby. (Thorová, 2012)

1.2.4 Rettův syndrom

Jedná se diagnózu, která se vyskytuje pouze u dívek. Rettův syndrom je diagnostikován na základě genetického vyšetření, dochází k mutaci genu na chromozómu X. Dívky mají autistické chování, výraznou neschopnost udržet pozornost, závažnou poruchu motoriky – jedná se především o ztrátu úchopových schopností v různém rozsahu. Často se společně s Rettovým syndromem objevuje epilepsie. „V České republice se ročně narodí 5-6 dívek s Rettovým syndromem.“ (www.autismus.cz [online])

1.2.5 Dezintegrační porucha

Diagnostika deziintegrační poruchy přichází mezi druhým a desátým rokem věku dítěte. Dítě si od narození osvojuje vše, tak jak je běžné (nemá obtíže v sociálním kontaktu, mluví v krátkých větách, učí se nápodobou atd.). Porucha se vyskytuje nejčastěji mezi třetím a čtvrtým rokem věku dítěte. Dochází ze zhoršování v sociální oblasti, v komunikaci. Chování dítěte se změní a objevují se typické autistické projevy. Tento stav může zůstat nebo mohou některé projevy ustoupit. Návrat k původnímu stavu však nikdy nepřijde. (Thorová, 2012)

1.2.6 Autistické rysy

Definice pojmu autistické rysy není jistě ukotvena. Nejčastěji se tato diagnóza stanovuje u dětí, které mají chování podobné autismu, avšak jejich frekvence či intenzita nedovoluje stanovit diagnózu dětský autismus či jiné definované typy poruch autistického spektra. (Thorová, 2012)

2 Integrace

Pojem integrace je v dnešní době často skloňován v mnoha souvislostech. Slovo integrace pochází z latinského přídavného jména integer neboli neporušený, úplný. Latinské sloveso integrare můžeme přeložit jako sjednocovat či scelovat. Některé publikace uvádí, že integrace je začlenění, splynutí, sjednocení, spojení v jeden celek. *„Integrace bývá definována jako oboustranný psychosociální proces sbližování znevýhodněných a majority intaktních“* (Hájková, 2005, str. 21).

Vítková (2004) ve své publikaci uvádí několik forem integrace:

- integrace fyzická (lokální) – přítomnost lidí s postižením a nepostižených na stejném místě
- integrace funkční – aktivně participují obě skupiny
- integrace sociální – všichni společně patří do jedné skupiny
- integrace společenská – skutečná účast všech skupin na společenském a kulturním životě

V roce 2009 byla ratifikována Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. V České republice tato skutečnost podpořila vznik zákona č. 198/2009 Sb. o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů – tzv. antidiskriminační zákon. Opatřilová a Nováková (2012) vyzdvihují za důležité, že tato Úmluva zajišťuje přístup osobám se zdravotním postižením k fyzickému, ekonomickému, sociálnímu a kulturnímu prostředí, k rehabilitaci a vzdělávání, informacím a ke komunikaci. *„Úmluva je založena na rovnosti, jejím cílem je chránit a zajistit rovný přístup k právům a svobodám pro osoby se zdravotním postižením a zajistit respektování jejich závažnosti.“* (Opatřilová, Nováková, 2012, str. 24)

„Zatímco integrace se spojuje s pedagogikou speciálních potřeb, inkluze se pojí ke škole pro všechny děti – inkluzivní škole, ve které se heterogenita pokládá za obohacení edukačního procesu“ (Lechta, 2010, str. 30). Hájková (2005) uvádí

inkluzi jako charakteristiku kulturní společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu.

Jak uvádí Čadilová a Žampachová (2008) individuální integrace u dětí s poruchami autistického spektra je vhodná při naplnění těchto bodů: dítě s poruchami autistického spektra nemá výrazné mentální postižení, problémy v chování dítěte jsou při dobré informovanosti a dodržování preventivních opatření zvládnutelné běžnými postupy, je uzavřena dohoda se zákonnými zástupci dítěte, v okolí bydliště není zřízena škola či speciální třída určená pro tyto děti, dítě bylo již v minulosti zařazeno do běžného kolektivu dětí a je možné předpokládat, že individuální integrace bude dalším krokem k úspěšnému nástupu a plnění povinné školní docházky.

Mezi faktory, které ovlivňují úspěšnost integrace, můžeme zařadit tyto (Thorová, 2012):

- schopnost dítěte navázat osobní kontakt
- v předškolním věku alespoň částečně vytvořená schopnost spolupráce, ve školním věku vytvořená schopnost pracovního chování
- alespoň částečná adaptabilita, určitá míra frustrační tolerance
- nepřítomnost vysoké frekvence extrémních emočních reakcí
- vytvořená schopnost funkčně komunikovat
- alespoň částečná schopnost napodobovat
- menší míra problémového chování
- nepřítomnost těžké hyperaktivity
- dobrá spolupráce rodiny, její motivovanost a osobní nasazení k integraci
- intelekt ≥ 80

Jedna z hlavních myšlenek dle Thorové: *„Neinformovaný učitel mnohdy handicap žáka a z něho vyplývající chování hodnotí jako nevychovanost. Nevýhodou*

integračního postupu je chybějící speciálněpedagogické vzdělání učitele. Na druhou stranu pouze vzdělání vhodný přístup nezajistí“ (Thorová, 2012, s. 366).

2.1 Inkluze

Při integraci se jedinec přizpůsobuje většině. Při inkluzi jde o jeden celek (společnost), která umožňuje všem stejná pravidla s přihlédnutím na stav každého jednotlivce. V minulosti většina dětí s postižením byla zařazena do ústavů, stacionářů a podobných zařízení. Následně vznikaly ve větším počtu speciální školy, kde se tyto děti mohly a mohou vzdělávat. Poté se přikročilo k integraci a dnes tu máme inkluzi. Otázkou zůstává, zda je společnost připravena a je ochotna budovat prostředí otevřené všem bez rozdílu. *„Jak však zdůrazňuje i Požár (2006), skutečný koncept inkluze by měl připravit také intaktní lidi na život ve společnosti, ve které odjakživa byli, jsou a zjevně i budou lidé s různými druhy postižení“ (Lechta, 2010, s. 30).*

3 Legislativa

3.1 Vzdělávání dítěte, žáka a studenta se speciálními vzdělávacími potřebami

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů vymezuje dítě, žáka a studenta se speciálními vzdělávacími potřebami. Tím může být dítě, žák či student se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Zdravotním postižením se v tomto případě má mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.

Paragraf 16, odstavec 6 hovoří o právu na vzdělání těchto osob takto: *„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění.“* (zákon č. 561/2004 Sb.) Tento zákon umožňuje řediteli školy zřídit funkci asistenta pedagoga, vzdělávat dítě, žáka či studenta podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP) na základě doporučení školského poradenského zařízení. Zákon definuje povinnosti a práva žáků, studentů a jejich zákonných zástupců.

3.2 Formy vzdělávání

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění Vyhláška č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných vymezuje formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Tito žáci mohou být vzděláváni:

- formou individuální integrace (rozumí se v běžné škole, či škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení)
- formou skupinové integrace
- ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením
- nebo kombinací předchozích forem

3.3 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán vychází ze zpráv pracovníků školských poradenských zařízení, zpráv odborných lékařů, informací od rodičů a dalších zúčastněných osob. Vypracování individuálního vzdělávacího plánu se řídí dle vyhlášky č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Žák, který je individuálně integrován může být vzděláván podle svého individuálního vzdělávacího plánu, který navazuje na vzdělávací program dané školy.

Tento plán obsahuje konkrétní informace o rozsahu, obsahu a způsobu individuální speciálně pedagogické péče a odůvodnění k jejímu poskytování. Další nezbytné údaje v individuálním vzdělávacím plánu jsou informace o cíli vzdělávání, časové a obsahové rozvržení učiva, způsob zadávání a plnění úkolů. Individuální plán obsahuje motivační systém (jak budeme žáka motivovat a podporovat v činnosti), způsob jak bude žák hodnocen. Zahrnuje také specifická opatření (např. dřívější vstup do školní jídelny z důvodu klidu), specifickou úpravu prostředí, dobu soustředění žáka, možnost relaxace. Jsou zde uvedeny pomůcky, kompenzační materiály a speciální pomůcky či učebnice, předpokládané finanční náklady nad rámec rozpočtu. Důležitou součástí plánu jsou také jména konkrétních vyučujících, odborníků a rodičů, kteří spolupracují při výuce dítěte a při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb. Plán je vypracováván nejpozději jeden měsíc po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Postupné doplňování a upravování plánu

je možné během celého školního roku. Za zpracování individuálního vzdělávacího plánu odpovídá ředitel školy (Čadilová, Žampachová, 2008).

Pokud žák potřebuje zvýšenou podporu, kterou může zajistit další pracovník, může ředitel školy zažádat zřizovatele školy o zřízení funkce asistenta pedagoga.

3.4 Asistent pedagoga

Funkce asistenta pedagoga je ve školství zřizována na podporu vzdělávání žáků se speciální vzdělávacími potřebami. Mezi hlavní činnosti asistenta pedagoga patří:

- pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí
- pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti
- pomoc při komunikaci s žáky
- pomoc při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.

(Vyhláška č. 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky č 147/2011 Sb., v § 7)

Kvalifikační předpoklady pro vykonávání této profese zahrnuje kladný vztah k dětem se sociálním znevýhodněním či zdravotním postižením, empatii, trpělivost, důslednost, znalosti, které odpovídají činnostem vykonávaným v přímé práci s žáky, schopnost komunikace s rodiči (respektující přístup k rodičům žáka), schopnost pracovat dle pokynů učitele.

4 Možnosti vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra v hlavním vzdělávacím proudu

Kvalitní vzdělání je vstupní branou k získání dobrého zaměstnání. Britská psycholožka Patricia Howlin hovoří o tom, že šance na nezávislý a kvalitní život pro děti s poruchami autistického spektra závisí na tom, jaké se jim podaří získat vzdělání. Dle webových stránek Vzdělávání a autismus je *„v České republice žákům s poruchou autistického spektra garantováno vzdělávání v plném rozsahu od předškolního až po vysokoškolské vzdělávání s ohledem na jejich aktuální možnosti a závažnost symptomatiky jejich handicapu.“*

4.1 Individualizace

Způsoby práce s žáky s poruchami autistického spektra by měli být vždy individuální, ušité na míru konkrétnímu jedinci. Každý člověk je jiný, jiná je i míra podpůrných opatření a pomoci. Děti s autismem se od sebe liší, rozdíly mohou být v různé míře a četnosti symptomů vyznačujících se pro autismus. Rozdílné jsou především percepční schopnosti dětí, temperament, schopnost koncentrace, úroveň a způsob komunikace.

Vhodné je nastavit adekvátní individuální přístup k žákovi s poruchami autistického spektra. Nutností je zjistit aktuální úroveň v jednotlivých vývojových oblastech (pomocí pozorování, psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky, lékařské diagnostiky, konzultace s rodiči). Dále vyhledáváme vhodný systém komunikace s jedincem – od komunikace verbální až po komunikaci s pomocí fotografií či piktogramů. Vytvoření optimálního pracovního místa, struktury prostředí, individuálního vzdělávacího plánu, stanovení strategie pro případ řešení problémového chování.

Konkrétní kroky, které mají směřovat k cílům rozvoje žáka, obsahuje individuální vzdělávací plán.

4.2 Vizualizace

Lidé s autismem se potřebují orientovat v čase. Je nutné vytvořit jim vizualizovaný denní program, který pomáhá v časové orientaci a odpovídá na otázku „kdy“. Vizualizace pomáhá dětem s poruchami autistického spektra odlišovat jednotlivé aktivity od sebe, ve de žáky k větší samostatnosti.

„Vizuální vnímání a myšlení patří k silným stránkám u většiny lidí s PAS. Jednotlivé formy vizuální podpory usnadňují lidem s PAS zvládat snadněji a samostatněji strukturu času, ale i strukturu prostoru a jednotlivých činností. Dobře nastavená vizuální podpora kompenzuje handicap pozornostních a paměťových funkcí. Vizualizace rovněž rozvíjí komunikační dovednosti“ (Čadilová, V.; Žampachová, Z. 2008, str. 51).

Vizuální podpora pro děti s poruchami autistického spektra postupuje od nejjednodušších ke složitějším. Je důležité zjistit úroveň abstraktního myšlení u konkrétního dítěte, abychom mohli stanovit optimální formu vizualizace.

Mezi typy vizuální podpory řadíme: konkrétní předměty, fotografie, piktogramy, piktogramy s nápisem, nápis, psaný rozvrh, diář. Příklad piktogramů s nápisem, s tematikou školních činností:

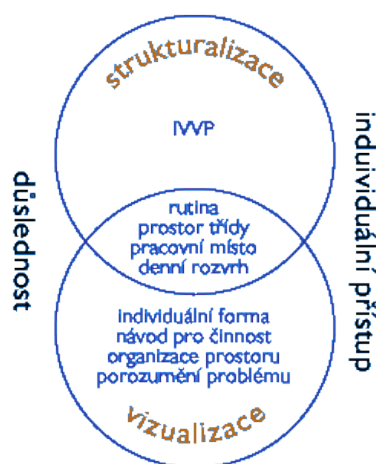


Obrázek 1: Piktogramy s nápisem (www.julinky.estranky.cz [online])

4.3 Strukturalizace

Strukturalizace vede k přehlednosti situace nebo sdělení. Pro žáka s poruchou autistického spektra přináší strukturalizace pevný řád a jistotu. Díky strukturuře si děti vytvoří spojení mezi místy, činnostmi a chováním. Strukturalizace odpovídá na otázky „kde“ a „co budu dělat“, „jak to budu dělat“, „jak dlouho“ a „proč“. Jako příklad můžeme uvést: v jídelně se obědvá, v tělocvičně se cvičí, v dílně se pracuje se dřevem atd.

Strukturu můžeme dát každé činnosti, času i prostoru, které dítě s poruchami autistického spektra obklopují. Struktura prostoru vymezuje prostor pro činnost (jídlo – piktogram či obrázek kuchyně), prostor pro práci a učení (lavice rozdělena na tři části – vlevo úkoly, které žák má splnit, uprostřed plněné úkoly a vpravo úkoly již vypracované). Strukturu času můžeme rozdělit na dlouhodobý program, denní program, čas na splnění úkolu. Dlouhodobý program poukazuje na jednorázové události v budoucnu (návštěva lékaře, školní výlet, prázdniny). Denní program nebo režim obsahuje konkrétní rozvrh činností, který ten den má dítě absolvovat (vyučovací hodiny, přestávky, oběd, školní družinu, zájmový kroužek ad.). Při časovém vymezení úkolu můžeme žákům ukázat konkrétní cvičení, část textu k přečtení, počet příkladů apod. Čas můžeme také vymežit podle běžné časomíry, dětem ukážeme na hodinkách, stopkách, určíme na práci přesný čas například dvě minuty.



Obrázek 2: Schéma strukturalizace a vizualizace (www.autismus.cz [online])

4.4 Motivace

Pozitivní motivace, která přichází ihned po splnění požadovaného úkolu nebo při vhodném chování dítěte je velmi důležitá. Motivace může pozitivně ovlivňovat chování dětí ve škole, odbourávat nežádoucí projevy. Pokud odměna reaguje na pozitivní chování, je velká pravděpodobnost, že se toto chování bude opakovat i v budoucnu.

Čadilová a Žampachová (2008) uvádí tyto formy odměňování:

- *materiální odměna* – většinou se jedná o potraviny, pití, sladkosti, které u dítěte budí zájem a dítě je má rádo
- *odměna aktivitami* (činnostní odměna) – za splnění úkolu dítě může vykonávat svou oblíbenou činnost (hra na tabletu, jízda na kole, sledování televize)
- *sociální odměna* – pochvala – u dětí s poruchami autistického spektra sociální odměna příliš nefunguje, mnoho dětí ji nechápe, u těchto dětí se jedná o nejvyšší formu odměny, kterou je vhodné ze začátku používat i s odměnami předchozími

5 Integrace žáků s poruchami autistického spektra na 1. stupni základní školy

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit aktuální situaci ve školách, které integrují žáky s poruchami autistického spektra. Popsat konkrétní procesy integrace těchto žáků, odbornou připravenost pedagogů, využívání individuálních vzdělávacích plánů a podpory asistenta pedagoga. Vymezit jaké předměty či oblasti (chování, vztahy se spolužáky) jsou podle pedagogů nejvíce náročné. Dalším cílem je uvedení názoru pedagogů na integraci, která probíhá v jejich třídě.

5.1 Výzkumné otázky

VO 1: Jaké vzdělání mají pedagogové, kteří mají ve své třídě integrovaného žáka s poruchami autistického spektra?

Předpoklad 1: Všichni pedagogové mají vysokoškolské vzdělání v oblasti speciální pedagogiky.

VO 2: Jak dlouho probíhá integrace na konkrétní škole?

Předpoklad 2: Integrace probíhá 2 roky (vzhledem k tomu, že dotazník je zaměřen na 1. stupeň ZŠ).

VO 3: Jaký typ poruchy autistického spektra byl diagnostikován integrovanému žákovi?

Předpoklad 3: Integrovanému žákovi byl nejčastěji diagnostikován Aspergerův syndrom.

VO 4: Probíhá výuka podle Individuálního vzdělávacího plánu a s podporou asistenta pedagoga?

Předpoklad 4: Ve všech případech probíhá integrace na základě Individuálního vzdělávacího plánu a s podporou asistenta pedagoga.

VO 5: Jakou výukovou metodu využívají pedagogové integrovaného žáka?

Předpoklad 5: Pedagogové využívají individuální výuku s podporou asistenta pedagoga.

VO 6: Jaké jsou nejnáročnější vyučovací předměty pro žáka s poruchami autistického spektra dle učitele?

Předpoklad 6: Nejnáročnějšími předměty pro žáky s poruchami autistického spektra jsou: hudební výchova, výtvarná výchova a tělesná výchova.

VO 7: Jaké je běžné chování integrovaného žáka?

Předpoklad: Žák spolupracuje, v chování jsou výkyvy.

VO 8: Jaký vztah má integrovaný žák se spolužáky podle učitele?

Předpoklad: Žáci mezi sebou mají spíše chladnější vztahy.

VO 9: Jak hodnotí pedagogové celkový proces integrace ve své třídě?

Předpoklad: Pedagogové hodnotí integraci kladně jak z pohledu integrovaného žáka, tak z pohledu ostatních žáků ve třídě.

5.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy sestavuje každý rok evidenci konkrétních pražských škol. V této evidenci jsou uvedeny počty žáků, kteří jsou na školách vedeni jako integrovaní žáci. Pro účely této práce byly vybrány školy, které integrují žáky s poruchami autistického spektra. Na základě této evidence bylo osloveno 36 základních škol v Praze. Tyto školy se prezentují jako školy, které integrují žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Mezi tyto žáky jsou zařazeni i žáci s poruchami autistického spektra. Většina škol byla oslovena formou e-mailové komunikace (ve 25 případech), dále formou telefonického hovoru (ve 4 případech) či osobním setkáním (v 5 případech).

Cílovou skupinou pro tento výzkum byli pedagogové na 1. stupni základních škol, kteří mají ve své třídě integrovaného žáka s poruchami autistického spektra. Rozesláno bylo 34 dotazníků. Celková návratnost dotazníků je 68%, což odpovídá dvaceti dotazníkům, které byly zpracovány v tomto šetření.

5.3 Použité metody

Pro toto šetření byla zvolena kvantitativní metoda technikou nestandardizovaného dotazníku. Bylo využito techniky osobního dotazování, telefonického i písemného dotazování. *„Data získaná dotazníkem mají vždy jen podmíněnou platnost a vyžadují vždy velmi obezřetnou interpretaci, abychom odlišili objektivní zjištění od subjektivních soudů“* (Chráska, 2007, str. 164). Mezi pozitivní stránky této metody jsou řazeny relativně nízké časové a finanční nároky, určitá míra anonymity, možnost opakovaného použití dotazníku. Respondenti mohou uvádět své postoje a názory, které nemusí odpovídat skutečnosti. Odpovědi na otázky mohou být zkreslené vzhledem k dobrovolnosti respondentů odpovídat.

V dotazníku byly použity uzavřené a polouzavřené otázky, které respondentovi nabízí možnost vlastní doplňující odpovědi. Dotazník obsahuje položky dichotomické, které nabízí dvě varianty odpovědi (ano/ne) a položky polytomické, které nabízí více odpovědí než dvě. (Chráska, 2007)

5.4 Výzkumné šetření

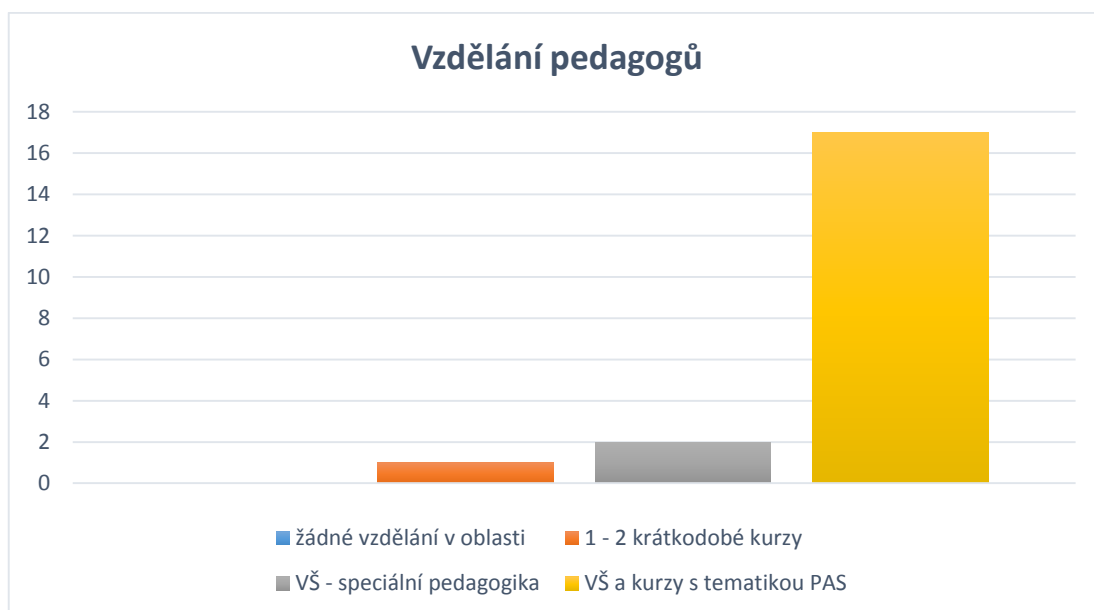
Nestandardizovaný dotazník pro šetření v oblasti vzdělávání integrovaných žáků s poruchami autistického spektra byl určen pedagogům prvního stupně, kteří mají ve své třídě integrovaného žáka s poruchou autistického spektra. K dotazníku byl přiložen dopis¹, který představoval účel šetření.

Dotazník obsahoval devět otázek. První otázka zjišťovala údaje o vzdělání pedagoga, který má ve své třídě integrovaného žáka s poruchami autistického spektra. Druhá otázka byla zaměřena na délku integrace, která v této třídě probíhá. Třetí otázka zjišťuje konkrétní diagnózu, která byla diagnostikována integrovanému žákovi. Čtvrtá oblast byla zaměřena na výuku integrovaného žáka, zda je vyučován podle individuálního vzdělávacího plánu, využívá podporu asistenta pedagoga, jakou metodou výuky učitel nejčastěji používá a jaké školní předměty jsou pro integrovaného žáka náročné. Pátá oblast zjišťovala chování a výkony integrovaného žáka, jeho vztah s ostatními spolužáky. Šestá oblast byla zaměřena na postoj pedagoga k integraci, která probíhá v jeho třídě.

¹ Dotazník pro pedagogy a průvodní dopis viz přílohy.

Vzdělání pedagogů

Z celkového počtu 20 pedagogů pouze jeden uvedl, že absolvoval 1 – 2 krátkodobé kurzy. Dva pedagogové uvádí vysokoškolské vzdělání v oblasti speciální pedagogiky. Největší část – 17 pedagogů má vysokoškolské vzdělání a kurzy určené pro vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra. Nejčastějším poskytovatelem těchto kurzů, je podle respondentů APLA – Asociace pomáhající lidem s autismem (v 15 případech), dále je uvedena spolupráce s PPP a odborné konference (v 1 případě). První předpoklad nebyl potvrzen. Pouze dva učitelé v běžné základní škole, která byla zapojena do šetření, mají vystudovaný obor speciální pedagogika. Velmi přínosnou hodnotou je, že si učitelé rozšiřují vzdělání prostřednictvím kurzů s tematikou poruch autistického spektra (celkem v 16 případech). Vzdělanost pedagogů v oblasti poruch autistického spektra je adekvátní.

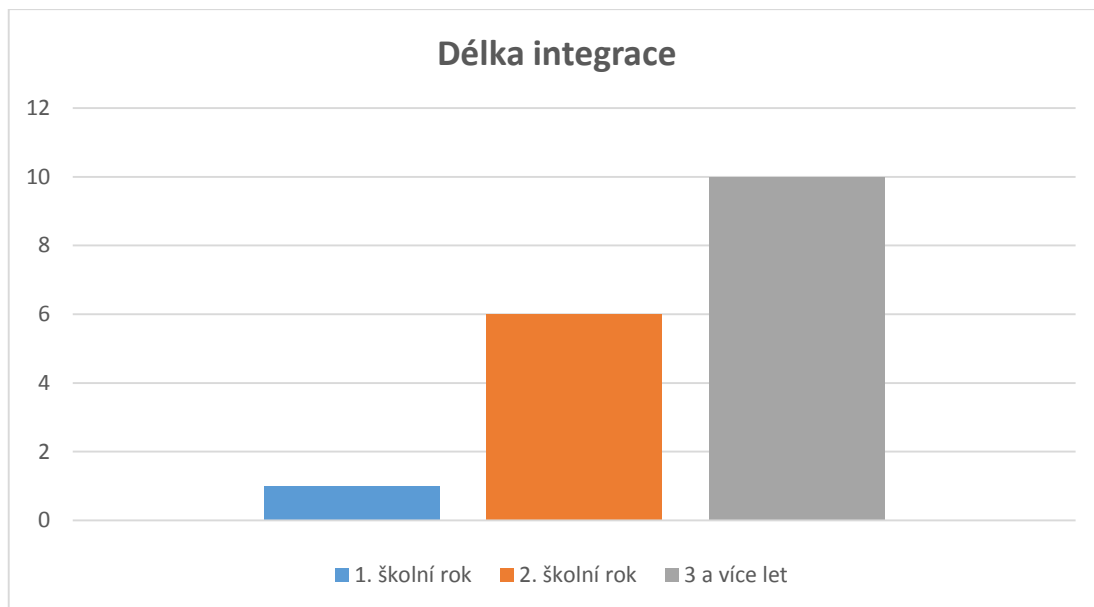


Graf 1: Vzdělání pedagogů

Délka integrace

Deset pedagogů 1. stupně má ve své třídě více než 3 školní roky integrovaného žáka s poruchami autistického spektra. Druhý školní rok je integrováno 6 žáků. Pouze jeden žák je integrován prvním rokem. Předpoklad délky

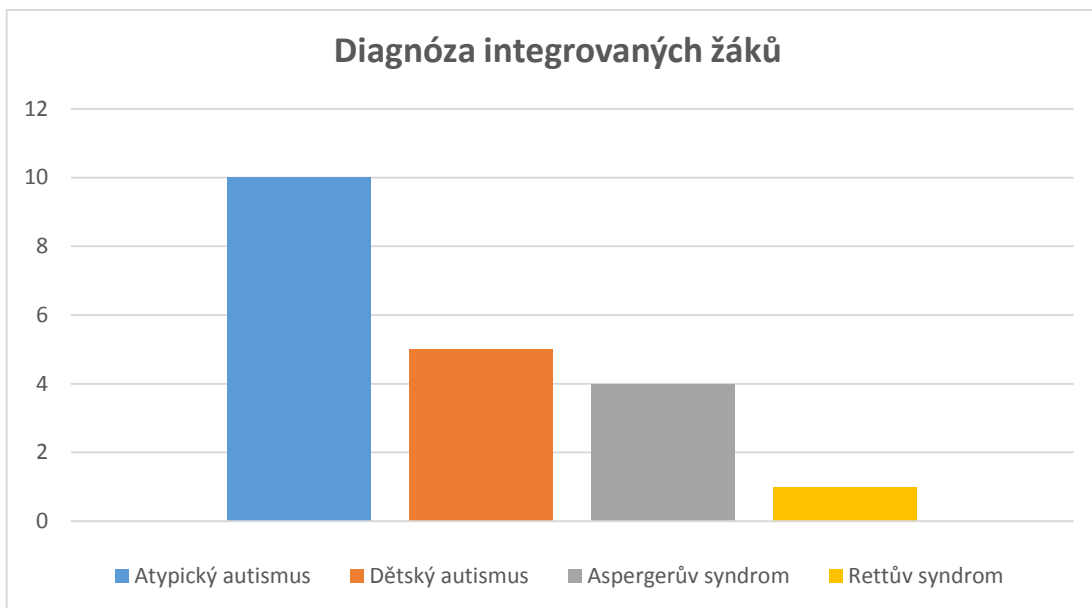
dvouleté integrace nebyl potvrzen. Integrace probíhá na základních školách již několik let. V polovině oslovených tříd probíhá integrace tři a více let, což svědčí o tom, že integrace je dlouhodobý proces, který plní poslání společného vzdělávání.



Graf 2: Délka integrace

Diagnóza integrovaného žáka

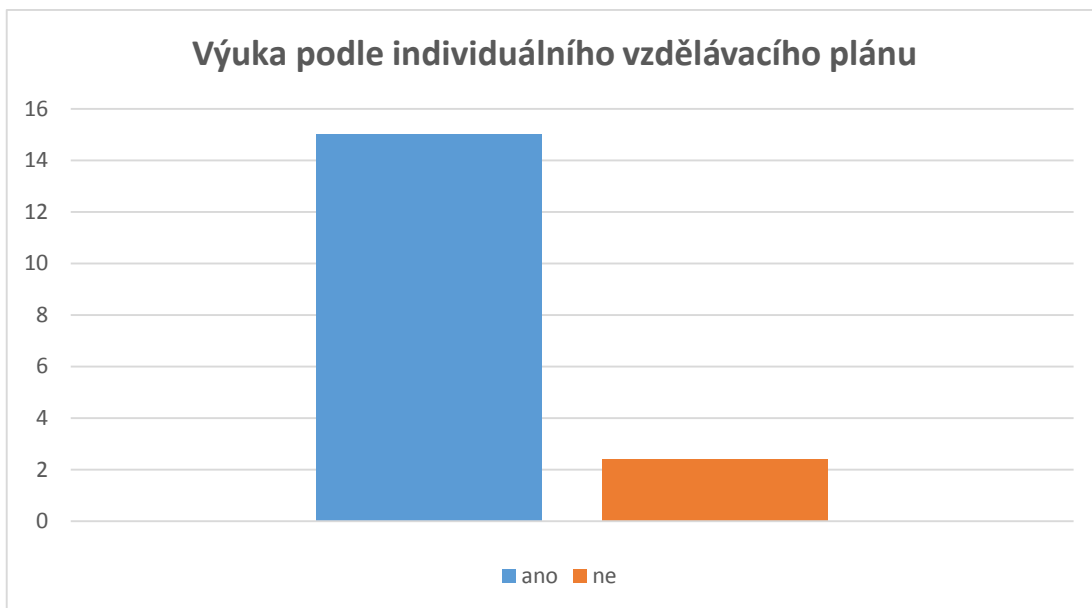
Nejčastější diagnózou integrovaných žáků byl atypický autismus (celkem v 10 případech). Následně dětský autismus (5 případů), Aspergerův syndrom (4 případy) a jedna žačka s Rettovým syndromem. Třetí předpoklad nebyl naplněn. Atypický autismus je velmi široká diagnóza, která dle šetření nejčastěji umožňuje žákům vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. Často u této diagnózy nebývá naplněna celá „třída“, proto je pro žáky snazší zapojit se do kolektivu žáků v běžné základní škole.



Graf 3: Diagnóza integrovaných žáků

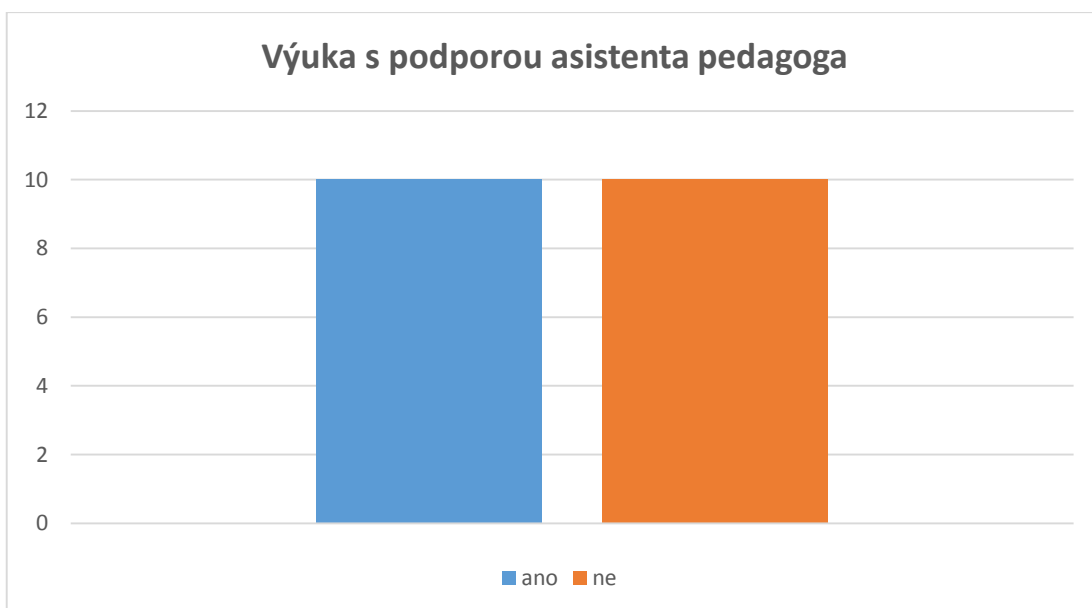
Výuka integrovaného žáka – IVP, AP, metody výuky, náročné školní předměty

Dle šetření vyplynulo, že většina žáků je vzdělávána podle individuálního vzdělávacího plánu (v 15 případech), pouze pět integrovaných žáků je vzděláváno bez individuálního vzdělávacího plánu. Předpoklad byl naplněn částečně. Výuka u žáků s poruchou autistického spektra je možná i bez IVP v běžné škole. Z šetření vyplývá, že je takto vzdělávána jedna čtvrtina žáků.



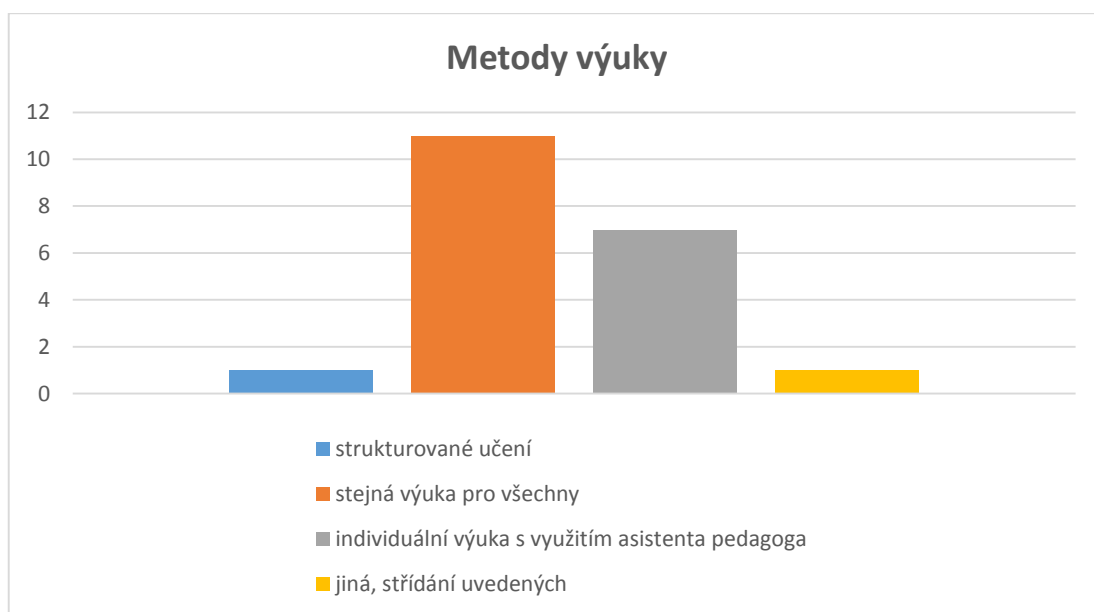
Graf 4: Výuka podle IVP

Vzdělávání za podpory asistenta pedagoga je praktikováno v polovině oslovených tříd, které integrují žáka s PAS (v 10 případech). Předpoklad, že všichni žáci s poruchami autistického spektra jsou vzděláváni na základě IVP a s podporou asistenta pedagoga nebyl naplněn. Polovina žáků, kteří byli zahrnuti do tohoto šetření, využívá podpory asistenta pedagoga. Druhá polovina se vzdělává bez této podpory, popřípadě s IVP. V pěti případech jsou žáci vzděláváni jako ostatní děti.



Graf 5: Výuka s podporou AP

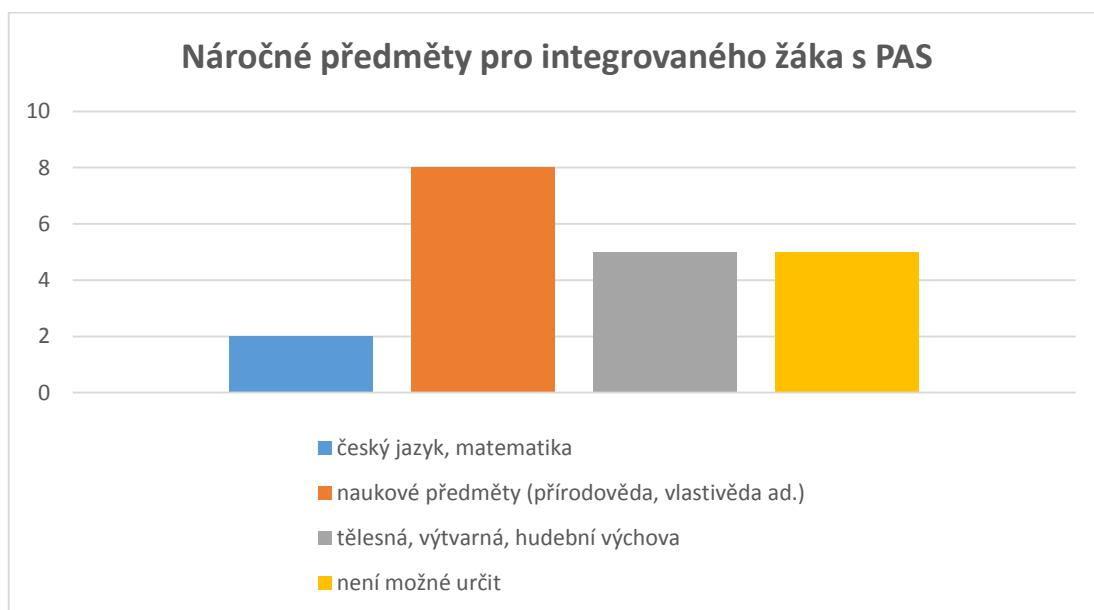
Nejčastěji jsou integrovaní žáci vzděláváni stejně jako jejich spolužáci (v 11 případech), jeden respondent uvedl, že žáky vyučuje frontální a projektovou výukou. Dále integrovaní žáci často pracují individuálně s podporou asistenta pedagoga (7 případů), pouze jeden integrovaný žák je vzděláván podle metody strukturovaného učení, v jednom případě pedagog uvedl, že střídá uvedené metody. Předpoklad, že integrovaní žáci jsou vzděláváni individuálně s podporou asistenta pedagoga, byl potvrzen v sedmi případech. Takřka polovina integrovaných žáků je vzdělávána stejně a společně se svými spolužáky. Respondenti nevyužívali možnost vyjádřit se k metodám, které používají ve výuce. Konkrétní metody byly uvedeny pouze ve čtyřech dotaznících.



Graf 6: Metody výuky

Jako nejvíce náročné předměty pro integrované žáky hodnotí pedagogové naukové předměty (8 případů), poté následují výchovy (tělesná, hudební a výtvarná). Třetí nejvíce frekventovanou odpovědí bylo, že se nedá určit, který předmět je pro žáka náročný, doplněn byl 1 x český jazyk. Pouze 2 x byly jako náročné předměty uvedeny český jazyk a matematika. Předpoklad, že nejvíce náročné předměty pro žáky s poruchami autistického spektra jsou výchovy, se potvrdil pouze částečně. V předpokladu bylo vycházeno z faktu, že během výuky těchto předmětů, žáci využívají vlastní představivost a kreativitu, která bývá u dětí s PAS narušena. Častou

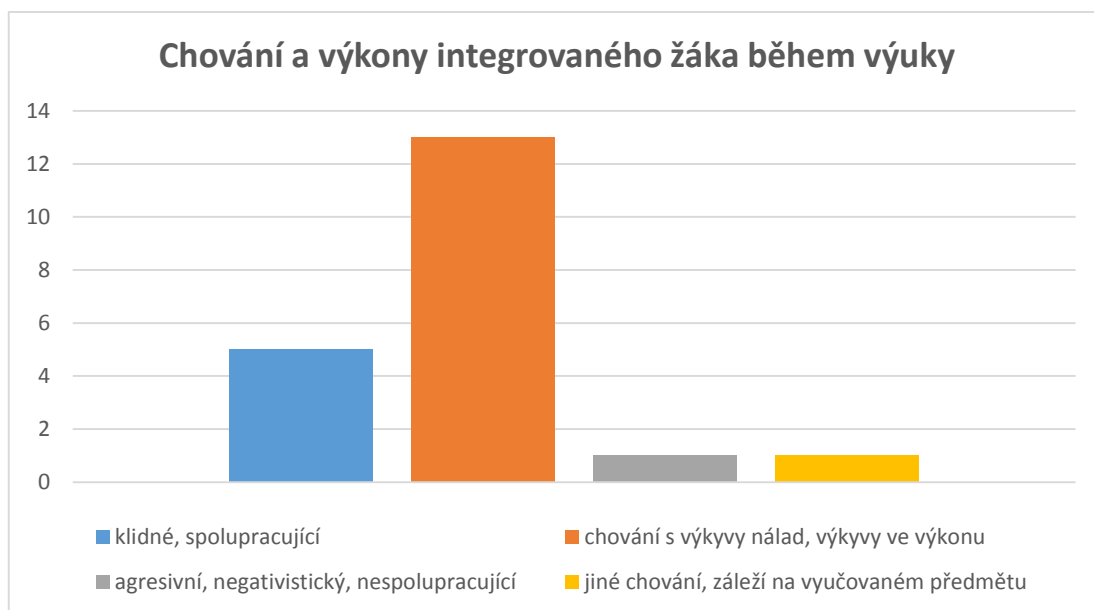
odpovědí v této otázce bylo, že není možné určit, což nejspíš souvisí s tím, že chování žáků není stabilní a jsou časté výkyvy, jak bylo potvrzeno v následující otázce.



Graf 7: Náročné předměty pro žáka s PAS

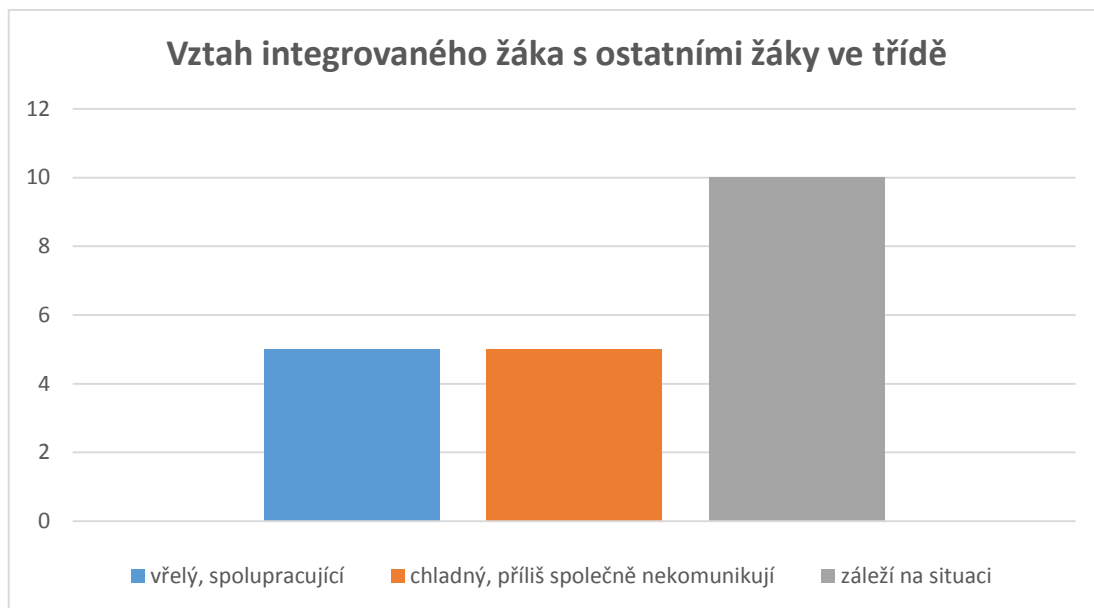
Chování a výkony integrovaného žáka, vztah s ostatními spolužáky

V oblasti chování respondenti nejčastěji uváděli, že v chování a výkonech integrovaných žáků s PAS jsou časté výkyvy (13 případů). V pěti případech žáci spolupracují a jsou klidní. Pouze jeden žák byl uveden jako agresivní a nespolupracující. U jednoho žáka respondent uvedl, že chování žáka záleží na vyučovaném předmětu. Předpoklad byl naplněn. Vzhledem k diagnostice poruch autistického spektra je časté, že chování žáků je proměnlivé a mohou jej ovlivnit i drobné detaily.



Graf 8: Chování a výkony žáka

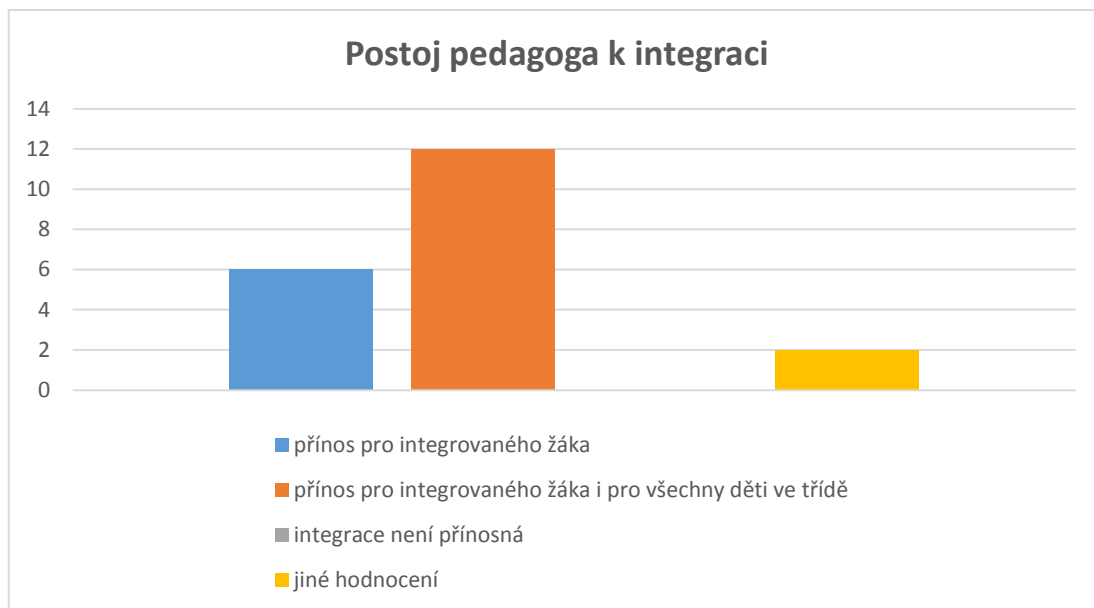
V oblasti vztahů integrovaného žáka se spolužáky pedagogové nejčastěji uváděli, že záleží na situaci (v 10 případech). Bylo uvedeno, že „žák je respektován, druzí se mu snaží pomoci“, nebo „záleží na náladě žáka nebo na konkrétním předmětu“, „někdy je nevyzpytatelný“. Vřelý a spolupracující vztah integrovaného žáka s ostatními byl uveden v 5 případech. Chladný vztah, kdy spolu žáci příliš nekomunikují, uvedli učitelé také v 5 případech. V této otázce nebylo dosaženo jasné odpovědi. Na základě odpovědí, není možné určit, jaké vztahy převažují ve třídě, kde je integrován žák s PAS. Předpoklad, že žáci mezi sebou mají spíše chladnější vztahy, nebyl potvrzen.



Graf 9: Vztahy mezi žáky ve třídě

Postoj pedagoga k integraci

Žádný z pedagogů nehodnotí integraci ve své třídě jako nepřínosnou. Přínos pro integrovaného žáka uvádí 6 pedagogů. Dvojnásobný počet (12 případů) hodnotí integraci jako přínos pro integrovaného žáka i pro všechny děti ve třídě. Dva pedagogové uvedli jiné hodnocení, které rozepsali těmito slovy: „*Pakliže je žák klidný, příjemný, komunikativní, pak funguje vřelé prostředí obousměrně. Problém je, když žák podléhá špatné a negativní náladě. Děti situaci nezvládají.*“ „*Záleží na konkrétních situacích. Někdy je integrovaná dívka schopna spolupráce a v tu chvíli hodnotím integraci kladně pro všechny zúčastněné. Když nespolupracuje je to boj a nepříjemná situace pro učitele i ostatní děti.*“ Předpoklad byl částečně naplněn. Více než polovina pedagogů hodnotí integraci jako přínosnou pro všechny zúčastněné.



Graf 10: Postoj pedagoga k integraci

5.5 Představení dvou integrovaných žáků

Pro ucelení představy o žácích, kteří jsou integrováni do běžných základních škol, jsou níže uvedeny dva případy. Příběhy těchto žáků byly získány v rámci kvantitativního výzkumu, který probíhal na konkrétních základních školách. Informace o žácích poskytli rodiče těchto žáků, kteří souhlasí s tím, aby příběh jejich dítěte byl uveden v této práci. Při sestavování těchto konkrétních příběhů, bylo vycházeno z analýzy dokumentů, které poskytli rodiče a školy, v níž žáci působí a také z rozhovorů s rodiči a pedagogy.

Příběhy dotvářejí charakter celého výzkumu, představují dva konkrétní příběhy dětí, které byly integrovány.

Matyáš

Matyášovi je 11 let, chodí do základní školy v Praze, kde se mimo jiné zaměřují na poruchy chování. S integrací dětí s PAS má tato škola zkušenosti. Matyáš měl odklad povinné školní docházky. Má sestru Sophii, které je 8 let. Jejich vztah je přátelský, bez komplikací.

První podezření na PAS měla matka po druhém roce života Matyáše. Chlapec si nehrál s hračkami, stavěl řady, puzzle, značky aut, vlajky. Byl u něj patrný malý oční kontakt, přítomny byly afekty při jakékoliv změně, negativismus, neusmíval se. Dětská lékařka nepozorovala u chlapce žádnou zásadní odchylku. Matka objednala syna ve 3 letech na vyšetření do APLA Praha. Byla stanovena diagnóza: atypický autismus, sémanticko-pragmatická porucha.

Chlapec navštěvoval speciální mateřskou školu. V období věku 3 až 5 let docházel na rehabilitace z důvodu hypotonie. Před nástupem do základní školy dostala rodina chlapce doporučení v APLA Praha na konkrétní školu, která by byla vhodná pro Matyáše. Nutná byla návštěva SPC z důvodu školní docházky a žádosti o asistenta. Základní škola není spádová, ale je v blízkosti bydliště.

Problémy ve škole s pedagogy a spolužáky chlapec nemá. Rodiče ostatních dětí jsou seznámeni s Matyášovou diagnózou a nikomu nevadí jeho přítomnost ve třídě. Účast na školách v přírodě v 1. a ve 3. třídě zvládl Matyáš bez asistenta pedagoga, kterého měl do konce 3. třídy. Do 4. třídy nastoupil bez podpory asistenta. V případě nutnosti bude znovu obnoven. V posledním školním roce nebyl asistent pedagoga u chlapce ve velké míře potřeba. V první třídě navštěvoval Matyáš pěvecký sbor, se kterým zvládl i několik vystoupení, ale celkově mu nevyhovoval, nebavil jej. Od druhé třídy navštěvuje kroužek „Věda nás baví“ a počítačový kroužek. Tyto kroužky Matyáše baví a zajímají. Sport, soupeření a kolektivní aktivity nejsou jeho dominantní stránkou.

Prozatím Matyáš prožívá celkem klidné období, když je víc unavený, má mrzutou a negativní náladu („jezdí jako mašinka“). Nechce chodit ven, nejraději je doma a staví si či kreslí lokomotivy a železnice. Pokud je venku na hřišti se svojí sestrou, dokáže si s ní hezky a dlouho hrát. Postupně ho začíná matka i sestra povzbuzovat do kontaktu s cizími dětmi, což se ne vždy podaří.

Matka by si přála, aby vystudoval střední i vysokou školu v oboru, který Matyáše zajímá (vlaky, železnice). Chlapec je talentovaný na matematiku a cizí jazyky. Během diagnostiky v APLA Praha ve třech letech Matyáše si matka vyslechla tuto

větu: „je možné, že papír s diagnózou strčíme jednou do šuplíku, že Matyáš bude svůj, ale takových lidí je spousta“.

V současné době Matyáš nedochází do žádné speciálně pedagogické poradny. Výuka podle IVP byla u Matyáše prováděna v 1. a 2. třídě, ve 3. třídě již IVP neměl a dosud se Matyáš vzdělává bez obtíží. V následujících ročnících se bude vše odvíjet podle individuálních schopností chlapce a podle nároků ve výuce jednotlivých předmětů.

Alžběta

Alžbětě je 11,5 let, chodí do základní školy v Praze, kde se zaměřují na vzdělávání dětí se zdravotním postižením a mají i dlouhodobou zkušenost s dětmi s PAS. Dívka měla odklad povinné školní docházky. Bětko má tři sourozence: Markéta 9 let, Eva 7 let a Pavel 4 roky. Bětko občas doma mívá nekontrolovatelně agresivní projevy v chování, což její sourozenci špatně chápou vzhledem k jejich věku, častokrát mezi nimi dochází ke konfliktům. Nejstarší sestra se Bětuškou v kolektivu zdravých dětí umí zastat a našla si způsob, jak Bětušku uklidnit v neadekvátních projevech jejího chování. S Evou a Pavlem je Bětuška schopna interaktivní hry a komunikace, ne však vždy a pravidelně.

První podezření na Bětuščinu abnormalitu měla kamarádka matky, která je lékařkou, kolem 3 měsíce života Bětky. Tato skutečnost byla matce sdělena, když dívka bylo 7 měsíců. Následovalo vyšetření u neurologa, který konstatoval podezření na DMO (dětskou mozkovou obrnu). Poté byla Bětko hospitalizována na neurologii v jiné nemocnici se závěrem: disharmonický psychomotorický vývoj. Tato diagnóza trvala až do 2 a půl let Bětky. Poté lékařka dívky vyjádřila podezření na LMR (lehká mentální retardace) s autistickými rysy. Při opětovné hospitalizaci v nemocnici ve stejné době tamější neurolog vyjádřil názor, že se určitě nejedná o autismus. Na základě všech nesrovnalostí objednala matka Bětku na vyšetření do APLA Praha, kde byla dívka diagnostikována s výsledkem LMR a dětský autismus.

Základní školu si rodiče vybrali podle dobrých referencí a v místě bydliště jako školu spádovou. Bětky agresivita se projevuje jen doma. V mateřské ani v základní

škole si nikdo nikdy nestěžoval. Podle slov třídní učitelky vyhledává Bětka interakce spíše minimálně, žije si ve svém světě, bez konfliktů. O přestávkách si ráda čte. Matka si myslí, že Bětka si nevytvořila silnější citové vazby ke spolužákům a učitelům. Bětka prý školu bere jako únosnou normu, která se musí plnit.

Největším zájmem je pro Bětku hra na klavír, kterou si zdokonaluje na základní umělecké škole. Neumí noty, ale je natolik talentovaná, že písně, které zná, si zahraje. Hra na klavír je pro ni zdrojem uznání a obdivu. Vyžaduje potlesk. Bětka dochází do pěveckého sboru, na zájmový kroužek deskových her, na cvičení k fyzioterapeutce a do odpoledního klubu, kde je hlavní náplní výtvarná činnost a nácvik přípravy jednoduchých jídel. Ovládá jednoduchou práci s počítačem, kde si vyhledává oblíbené písničky a pohádky.

Bětka má během celé docházky na základní škole asistenta pedagoga, který se aktivně podílí na jejím logopedickém vývoji. Dívka dělá pokroky v jednotlivých dovednostech a schopnostech, ale chybí jí celkový rozumový nadhled. Používání řeči se omezuje na krátké, stručné, jednoduché a konkrétní sdělení. Nicméně určitý pomalý, ale stálý pokrok matka zaznamenává. Bětka má značné deficity v oblasti sociálního chování. Matka předpokládá, že tyto omezení budou přetrvávat, i když projevy se mohou měnit. Také si uvědomuje, že Bětka nebude schopna samostatného života, ale optimisticky hledí do budoucnosti, co přinese čas. Určitý potencionál vidí v hudebním talentu a v chuti hrát před lidmi všeho věku.

Na kontrolní rediagnostiku Bětka dochází jednou za rok do SPC, jednou za 4 roky do APLA Praha. V současné době se Bětka vzdělává podle IVP.

Závěr

V závěrečné práci jsem se věnovala integraci dětí s poruchami autistického spektra na 1. stupni běžných základních škol v Praze.

V úvodních kapitolách byla představena teorie, která vysvětluje problematiku autismu a jeho jednotlivé formy. Představeny byly postřehy, které mohou rodičům a učitelům předškolních a školních dětí napovědět, zda se u dítěte nevyskytují znaky poukazující na poruchy autistického spektra. Vymezen byl pojem integrace a inkluze, jejich legislativní ukotvení. Část kapitoly patřila podpůrným opatřením a právnímu vymezení individuálně vzdělávacího plánu a funkci asistenta pedagoga. Uvedeny byly možnosti a formy vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra.

Praktická část zmapovala současný stav integrace u dvaceti integrovaných žáků v pražských školách. Prostřednictvím dotazníkového šetření byly částečně potvrzeny počáteční předpoklady. Potvrzeno bylo, že chování a výkony žáků s poruchami autistického spektra nejsou stabilní a výkyvy v projevech jsou běžné. Potvrzeno bylo taktéž, že učitelé hodnotí integraci kladně, jak z pohledu integrovaného žáka, tak z pohledu ostatních žáků ve třídě. Toto zjištění potvrzuje, že integrace má smysl a je důležitá především v dětských kolektivech. *„Žádná z později použitých výchovných a vzdělávacích metod, ani názorný a sebevíc logický výklad o přijatelnosti abnormality vzhledu, odlišnosti chování či myšlení druhých, nepomůže zakořenit akceptující postoj vůči znevýhodněným osobám lépe, než pozitivní prožitek v kooperaci s odlišným vrstevníkem při společné dětské hře nebo jiné činnosti“* (Hájková, 2003, str. 43).

Nepotvrzené předpoklady se týkaly vzdělání pedagogů, délky integrace, diagnózy žáka a výuky. Většina pedagogů integrujících žáky s PAS na prvním stupni základní školy má vysokoškolské vzdělání a absolvovala minimálně dva kurzy v této oblasti. Integrace byla vyhodnocena jako dlouhodobý proces, většina integrovaných žáků působí ve třídě tři a více let. Nejčastější poruchou autistického spektra, která umožňuje žákům integraci, byla uvedena porucha atypického autismu. Většina žáků

je vyučována podle individuálního vzdělávacího plánu, pouze polovina integrovaných žáků využívá podporu asistenta pedagoga.

Cíle práce byly naplněny. Integrace dětí s poruchami autistického spektra na prvním stupni základních škol v Praze je reálná a má podporu nejen u pedagogů. Děti ve třídách setrvávají více školních let, pedagogové integraci hodnotí jako přínos a vzdělávají se i v dalších oblastech pedagogiky, především v oblasti pedagogiky speciální. Na základě uvedených případů je zřejmé, že rodiny dětí s poruchami autistického spektra nejsou v lehké situaci a práce s takovými dětmi je náročná. Proto jako pozitivní hodnotím, že české školství otevírá brány všem dětem bez rozdílů.

Seznam použitých zdrojů:

Literatura:

ATTWOOD, T.: Aspergerův syndrom, Praha: Portál, 2005, 208 s. ISBN 978-80-262-0193-9.

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

HÁJKOVÁ, V.: Integrativní pedagogika. 1. vyd. Praha: Institut pedagogickopsychologického poradenství České republiky, 2005, 123 s. ISBN 80-86856-05-4.

HORT, V., HRDLIČKA, M., KOCOURKOVÁ, J. a MALÁ, E.: Dětská a adolescentní psychiatrie. 2. vyd. Praha: Portál, 2008, 492 s. ISBN 978-80-7367-404-5.

HOWLIN, P.: autismus u dospívajících a dospělých. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 296 s. ISBN 978-80-7367-499-1.

CHRÁSKA, M.: Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu. 265 s. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

LECHTA, V.: Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

OPATŘILOVÁ, D. a NOVÁKOVÁ, Z.: Raná podpora a intervence u dětí se zdravotním postižením: Early support and intervention for children with disabilities. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012, 321 s. ISBN 978-80-210-5880-4.

THOROVÁ, K.: Poruchy autistického spektra. 1. vyd. Praha: Portál, 2012. 465 s. ISBN 978-80-262-0215-8.

VÍTKOVÁ, M.: Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004, 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školný zákon) ve znění pozdějších předpisů

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění Vyhláška č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Internetové zdroje:

APLA, o.s.: asociace pomáhající lidem s autismem. [online]. [cit. 2015-05-09].

Dostupné z: <<http://www.apla.cz/vse-o-apla/obsah/o-apla>>.

APLA-JM, o.s., asociace pomáhající lidem s autismem [online]. [cit. 2015-05-09].

Dostupné z: <<http://www.apla-jm.cz>>.

Projekt Vzdělávání a autismus [online]. [cit. 2015-05-09]. Dostupné z:

<<http://http://www.vzdelavaniaautismus.cz>>.

Přílohy

Příloha č. 1 – Průvodní dopis, Dotazník k výzkumnému šetření

Vážení pedagogové,

obracím se na Vás s žádostí o vyplnění krátkého dotazníku, který poslouží jako materiál k mé závěrečné práci v rámci studia učitelství prvního stupně. Dotazník je určen pedagogům 1. stupně, kteří mají ve své třídě integrovaného žáka s poruchami autistického spektra. Pokud vyučujete více integrovaných žáků, vyplňte prosím dotazník pro každého žáka zvlášť.

Velice děkuji za Váš čas.

Mgr. Michaela Mazurová

Adresa pro zaslání vyplněného dotazníku:

misa.mazurova@seznam.cz

1. Jaké je vaše vzdělání v oblasti poruch autistického spektra?

- a) Žádné
- b) absolvoval/a jsem 1 – 2 krátkodobé kurzy s touto tematikou
- c) vysokoškolské vzdělání – speciálně pedagogické
- d) vysokoškolské vzdělání a kurzy v této oblasti

uveďte prosím konkrétní kurzy, které jste absolvovala

2. Jak dlouho je ve vaší třídě integrován žák s poruchami autistického spektra?

- a) první školní rok
- b) druhý školní rok
- c) tři a více let

3. Jaký typ poruchy autistického spektra byl žákovi diagnostikován?

- a) atypický autismus
- b) aspergerův syndrom
- c) dětský autismus
- d) jiný typ, uveďte jaký _____

3. Vyučujete žáka podle IVP?

- a) ano
- b) ne

4. Působí ve vaší třídě asistent pedagoga?

- a) ano
- b) ne

5. Jakou metodu výuky nejčastěji využíváte u žáka s poruchami autistického spektra?

- a) strukturované učení
- b) stejnou jako u ostatních žáků, uveďte jakou _____
- c) individuální práce s využitím asistenta pedagoga
- d) jinou, prosím uveďte metodu, kterou využíváte

6. Je možné určit, které předměty jsou pro žáka s poruchami autistického spektra náročnější?

- a) český jazyk, matematika
- b) naukové předměty (přírodověda, vlastivěda ...)
- c) tělesná, výtvarná, hudební výchova
- d) není možné určit, případně doplňte předmět _____

7. Jaké chování a výkony jsou při výuce běžné u integrovaného žáka?

- a) klidné, spolupracující
- b) chování s výkyvy nálad, výkyvy ve výkonu
- c) žák je často agresivní, negativistický, nespolupracuje
- d) jiné chování, prosím uveďte _____

8. Jaký vztah mají ostatní děti ve třídě k žákovi s poruchami autistického spektra?

- a) vřelý, rozumí si, spolupracují
- b) chladný, příliš společně nekomunikují
- c) záleží na situaci, prosím uveďte konkrétní příklady

9. Jak hodnotíte integraci, která probíhá ve vaší třídě?

- a) integrace je přínosná pro integrovaného žáka
- b) integrace je přínosná pro integrovaného žáka i pro všechny děti ve třídě
- c) integrace není přínosná
- d) jiné hodnocení, prosím uveďte své hodnocení _____
