

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra speciální pedagogiky

VYTVOŘENÍ VHODNÝCH PODMÍNEK
PRO INTEGRACI DÍTĚTE S AUTISMEM V MŠ

CREATING APPROPRIATE CONDITIONS FOR THE
INTEGRATION OF CHILDREN WITH AUTISM
IN KINDERGARTEN

Bakalářská práce
Praha 2012

Vedoucí bakalářské práce:
Doc. PhDr. Jan Šiška, Ph.D.

Autor práce: Božena Veselá
Studijní program: Vychovatelství
Studijní obor: Vychovatelství

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury, vlastní poznatky a zkušenosti.

Souhlasím, aby práce byla zveřejněna v knihovně PedF UK a zpřístupněna studijním účelům.

V Polici dne 12. 4. 2012

.....
Božena Veselá

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce panu doc. PhDr. Janu Šiškovi, Ph.D., za odborné vedení, poskytnuté rady a připomínky.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá vytvořením podmínek pro integraci dítěte s autismem v MŠ. Teoretická část obsahuje dosavadní poznatky k danému tématu. Cílem práce je zmapovat potřeby dítěte. Stanovuji si vhodnou metodu, kterou je pozorování. Provádím analýzu výsledků pozorování. Vyplývají z ní potřeby dítěte, a to dopomoc druhé osoby a potřeba nácviku komunikace. Zjištěných výsledků pak využívám v praxi, při úpravě prostředí, strukturalizaci času a při nácviku sociálních a komunikačních dovedností. V závěru práce provádím hodnocení integrace a stanovuji doporučení pro jeho další vzdělávání.

Klíčová slova

autismus, triáda postižení, pervazivní vývojová porucha, strategie a metody výuky, integrace, asistence, vhodné podmínky, potřeby dítěte

Abstract

This Bachelor Thesis deals with creating of the conditions for the integration of a child with autism into the kindergarten. The theoretical part contains present findings to this issue. The aim of the thesis is to monitor the child's needs. I determinate the suitable method that is the observation. I provide the analysis of the observations results. The results are the child's needs, namely the assistance of the other person and the need for training and communication. I use the results of my observations in practice by setting the environment, time structuralization and training in social and communication skills. In the end I make the integration rating and I provide the recommendations for its further education.

Key words:

autism, triad involvement, pervasive developmental disorder, strategy and teaching methods, integration, asistence, suitable conditions, child's needs

OBSAH

Úvod	7
1. Současné poznatky	9
1.1. Charakteristika autismu	9
1.2. Historie	10
1.3. Autismus a jiná přidružená onemocnění	13
1.4. Triáda postižení	15
1.4.1. Sociální vztahy	15
1.4.2. Komunikace	16
1.4.3. Představitivost	16
1.5. Integrace	17
1.6. Podpora státu	21
1.7. Spolupráce s odborníky	23
1.8. Tým pro vzdělávání začleněného dítěte	24
1.8.1. Osobnost učitele	24
1.8.2. Asistence	25
1.8.3. Asistent pedagoga	25
2. Strategie a metody výuky dětí s autismem	27
3. Kazuistická studie	30
4. Výzkumné šetření	32
4.1. Analýza současné situace na daném pracovišti	32
4.2. Místo šetření	32
4.3. Cíl šetření	33
4.4. Metody pedagogického výzkumu	34
4.5. Pedagogické pozorování	35
4.5.1. Příprava pozorování	36
4.5.2. Vlastní pozorování	36
4.6. Analýza pozorování	38
5. Vyhodnocení šetření	42
5.1. Uplatnění v praxi	42
5.1.1. Úprava prostředí	43
5.1.2. Struktura času	43

5.1.3. Nácvik sociálních a komunikačních dovedností	44
6. Hodnocení integrace	47
6.1. Současný stav	47
6.2. Hodnocení rozvoje během pobytu v MŠ	48
7. Doporučení	50
Závěr	51
Shrnutí	52
Seznam použité literatury	53
Internetové zdroje	55

Úvod

V mé bakalářské práci se zabývám vytvářením vhodných podmínek pro zařazení dětí, v předškolním věku, postižených autismem do kolektivu svých vrstevníků. Téma práce jsem si zvolila záměrně, jelikož mne osobně velice zajímá. Námět jsem čerpala z poznatků své pozice asistenta pedagoga v mateřské škole.

Mým současným problémem, kterým se budu v mé bakalářské práci zabývat, je integrace dítěte s autismem a mentální retardací. Důvodem k mé práci, je zamyslet se nad tím, jak dítěti s touto poruchou co možná nejlépe zajistit vhodné prostředí. V maximální možné míře mu umožnit rozvíjet jeho schopnosti a dovednosti. Přispět k jeho spokojenosti.

Cílem mé práce je zjistit, jaké je třeba vytvořit a splnit důležité podmínky pro začlenění dítěte s touto poruchou. Dítě s autismem vyžaduje nejen péči jako ostatní děti, ale i další specifika v přístupu a výchově, vzhledem k jeho postižení. Pro vytvoření vhodných podmínek nejprve potřebuji zjistit, jaké jsou potřeby samotného dítěte. Potřebuji pochopit, jak dítě s autismem prožívá svůj svět, na co se zaměřuje, jak se projevuje, jak cítí a přemýšlí.

Stanovila jsem si provést šetření, jehož cílem je zmapovat a určit jaké jsou potřeby tohoto konkrétního dítěte s autismem. Po jejich zjištění pak poukázat na dané skutečnosti, na které je třeba se dále zaměřit. Přínos mé práce spočívá v zajištění dobrých podmínek pro jeho začlenění, další vývoj a vzdělávání. Práce také může sloužit lidem, kteří se touto problematikou také zabývají.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou hlavních částí.

Teoretická část obsahuje, s využitím odborné literatury, dosavadní poznatky k danému tématu. Charakteristiku tohoto postižení, základní pojmy týkající se autismu. Uvádím zde historii této poruchy, jiná přidružená onemocnění, popis charakteristické triády postižení a typické projevy autismu. Rozčleňuji a popisuji jednotlivé obecné oblasti, které je třeba pro integraci dítěte splnit. Jedná se o širokou oblast, zahrnující podporu státu, legislativní opatření, spolupráci s odborníky a tým pro vzdělávání začleněného dítěte. Sleduji, jaká je u nás v současné době situace v oblasti integrace dětí v předškolním věku. Uvádím zde i přehled strategií a metod výuky u dětí s autismem.

Praktická část mé práce se zabývá kazuistikou dítěte, integrovaného v běžné MŠ. Stanovuji si vytvořit vhodné podmínky pro jeho integraci na daném pracovišti. Pro jejich vytvoření nejprve potřebuji provést šetření v daném zařízení. Cílem mého šetření je zjistit, jaké jsou důležité potřeby dítěte s autismem. Získat informace o tom, co je u něj, v oblasti potřeb, prioritou. Na jejich základě pak mohu dále vytvářet vhodné podmínky. Stanovuji si metodu šetření.

Jako metodu šetření jsem si zvolila pedagogické pozorování. Důvodem pro tento způsob šetření je to, že jsem s dítětem v pravidelném denním kontaktu. Z výsledků mého pozorování pak provedu analýzu jeho potřeb. Po jejich zjištění chci poukázat na oblasti, které z nich vyplývají. Na které je třeba se pro jeho úspěšnou integraci nejvíce zaměřit.

Zjištěné skutečnosti pak mohu dále využít v praxi, při práci s dítětem. A tím zajistit dobré podmínky pro jeho další vývoj a vzdělávání. Na závěr provedu hodnocení vývoje dítěte v jednotlivých oblastech během pobytu v MŠ a zhodnocení jeho integrace. Z těchto výsledků pak stanovím další doporučení.

Motto: „Autismus není nemoc, je to jen jiný způsob myšlení“ (Vermeulen)

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Současné poznatky

1.1. Charakteristika autismu

Autismus řadíme mezi *pervazivní vývojové poruchy*, které charakterizuje zhoršený vzájemný společenský kontakt, poruchy chování, omezená komunikace a stereotypně opakující se aktivity. Je to velice těžké vývojové postižení. Děti s autismem nerozumí okolnímu světu, je pro ně chaotický a bez pomoci intaktních jedinců v něm nikdy nenajdou žádný smysl (Jelínková, 2008, s. 11).

Autismus je celoživotní velmi závažná porucha, která poznamenává postižené dítě v mnoha funkčních oblastech. Lidé s autismem se uzavírají do sebe nebo vyjadřují svou úzkost, zoufalství a strach neadekvátním chováním. Nemají potřebu vystupovat ze „svého“ světa, kde se cítí bezpečně, do toho „našeho“, kterému nerozumí. Stejně tak, jako my často nechápeme ten „jejich“.

Lidé s autismem se liší osobností, hloubkou a charakterem postižení, intelektuální úrovní i přidruženými poruchami. V současné době neexistuje žádný biologický indikátor ani speciální test, který by jednoznačně určil autismus. Stanovení přesné diagnózy a hloubky autistického postižení vyžaduje spolupráci odborníků z řady oblastí (Jelínková, 2008, s. 57).

Dětský autismus je jen jedním, z typů poruch autistického spektra (PAS). Dále sem patří atypický autismus, Rettův syndrom, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha a autistické rysy. Termín autistické rysy není v žádném případě diagnózou, přesto se u nás často používá. Jeho užívání je nevhodné z několika důvodů. Chybí oficiální definice toho, co to jsou autistické rysy. Tento termín se užívá často u dětí, které trpí atypickým autismem, nebo naopak jsou přiřčeny dětem, u kterých se o autismus nejedná (Thorová, 2006).

Portál o poruchách autistického spektra. *Portál o autismu [online]*. Aktualizováno 7. 9. 2007 [cit. 2012-01-20]. Dostupné z WWW: <http://www.autismus.cz/poruchy-autistickeho-spektra/index.php>.

1.2. Historie

Infantilní autismus, jako samostatný syndrom, definoval v roce 1943 profesor Leo Kanner ve vědecké publikaci Autistické poruchy afektivního kontaktu. Termín autismus (z řeckého autos = sám), nepochází od Kanner, ale od psychiatra Bleulera, který autismem nazval „egocentrické myšlení typické pro schizofreniky“. Kanner použil termín autismus v poněkud jiném smyslu, když se specifickým odkazem na schizofrenii, jelikož se zpočátku mylně domníval, že schizofrenie má k autismu přímý vztah. Teprve později se infantilní autismus od schizofrenie jasně odlišil. Samo slovo autismus neříká nic, o způsobu chápání okolního světa, o zvláštním zpracovávání informací, o myšlení postižených. Autistický handicap má svou podstatou blíže ke slepotě a hluchotě, než k plachosti a uzavřenosti. V době Kanner převalovala psychoanalytická teorie, která se stala na dlouhou dobu základnou, pro mylné vysvětlení i léčení autismu. Předpokládalo se, že autismus je emocionální porucha, která má své kořeny v patologickém prostředí rodiny. Psychogenní teorie měla celou řadu nešťastných důsledků (Hrdlička, Komárek, 2004).

V šedesátých a sedmdesátých letech, na základě rozsáhlých empirických výzkumů (např. práce prof. Bernarda Rimlanda) začíná postupně převažovat názor, že jde o vývojovou poruchu, jejíž příčinu musíme hledat v oblasti organické, biologické a somatické. Velmi důležitou byla, z tohoto hlediska, konference v Hamburku, v květnu 1988 (Autismus dnes a zítra), která jasně odmítla psychodynamickou interpretaci autismu a přijala organicko-vzdělávací orientaci, kde základní terapií jsou výchovně vzdělávací strategie a behaviorální management. Byl revidován i mezinárodní klasifikační systém, a autismus byl zařazen mezi vývojové poruchy, a ne mezi duševní onemocnění (Jelínková, 2008, s. 9).

Lidé s autismem ale žili na světě jistě již mnohem dříve. Děti, které by dnes s největší pravděpodobností byly považovány za autistické, byly v Hippokratově době označovány za „svaté děti“, ve středověku naopak za děti, posedlé děblem či uhranuté. Někteří odborníci se domnívají, že i mnohé nalezené děti (tzv. vlčí děti), byly primárně autistické, a nikoli „pouze“ těžce deprimované (Thorová, 2006, s. 34).

Příčina autismu není dosud známá, i když určitá poškození mozku byla lokalizována, a některé biologické odchylky byly definovány. Je zřejmé, že jde o neurologickou poruchu, která se specificky projeví v kognitivním vnímání, a následně i v chování

postiženého. Celá řada neurochemických studií mozku prokázala, že je několik variant mozkových dysfunkcí, které vedou k úplnému rozvinutí autistického syndromu. Podle profesora Gillberga jsou nervové buňky v mozku postiženého autismem pravděpodobně „více izolované“, než v mozku člověka zdravého, což sehraje určující roli při vývoji sociálních a komunikačních interakcí (Jelínková, 2008, s. 11).

Dědičnost nebyla u autismu dosud prokázána. Odborníci soudí, že se dědí určitý typ kognitivní neschopnosti nebo sociálního deficitu, což za určitých okolností vede k plnému rozvoji symptomů autismu. Statistiky uvádějí, že počet dětí s autismem se pohybuje mezi 4-6 postiženými na 10 000 zdravých dětí. Vezmeme-li v úvahu počet dětí, které mohou mít prospěch z výchovně vzdělávacích strategií pro děti s autismem, čili definici medicínskou doplníme definicí speciálně pedagogickou, pak se poměr zvýší až na 20 na 10 000 dětí.

Autismus je čtenější u mužů než u žen (4:1). Některé studie však předpokládají nižší poměr vzhledem k tomu, že dívky mají vždy vyvinutější řeč a sociální vztahy než chlapci. Také okruh jejich zájmů nebývá tolik omezený. Tyto skutečnosti mohou v některých hraničních případech maskovat autistické symptomy u dívek (Jelínková, 2008, s. 12).

V současné době u nás není žádný přesnější údaj o počtu osob s poruchami autistického spektra k dispozici, protože dosud není prováděna systematická evidence těchto osob. V říjnu v roce 2010 na IX. mezinárodním kongresu Autismus-Europe v Catanii byl zveřejněn údaj epidemiologické studie z Evropy, uvádějící až 60 dětí s poruchami autistického spektra z 10000 dětí.

Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. *IPPP – studie – analýzy – analýza poradenských služeb a vzdělávání dětí a žáků s PAS [online]. [cit. 2012-01-24]. Dostupné z: http://www.ippp.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=237&Itemid=265*

MŠMT schválilo v roce 2003 projekt Poradenské služby pro klienty s autismem a PAS. Jeho cílem bylo, pomocí metody dotazníkového šetření, podat přehled o aktuálním stavu vzdělávání žáků s PAS. Některé souhrnné údaje z let 2001, 2006 a 2010 byly srovnávány.

Z tabulky č. 1 je patrný celkový počet klientů s PAS v České republice, který se od roku 2001 do roku 2009 zvýšil více než čtyřikrát. Tento značný růst v počtu klientů s PAS je důsledkem toho, že je zpřesněna diagnostika. Došlo také k systematizaci poradenských služeb, kde byla zajišťována i jejich depistáž.

V tabulce jsou sestupně uvedeny jednotlivé kraje. Čelní místo v obou případech zaujímá hlavní město Praha. U všech krajů došlo ve srovnání mezi rokem 2001 a 2009 k nárůstu klientů. A také u všech, kromě Prahy, došlo k posunu v tabulce.

Nejmarkantnější rozdíl v počtu klientů s PAS je patrný u Plzeňského kraje, kde je devadesáti pětinásobný nárůst počtu klientů. Nejmenší nárůst, a to 1,6 krát, je ve Středočeském kraji.

Tab. 1 Pořadí krajů podle počtu klientů s PAS – srovnání let 2001 a 2009

kraj	2001 (počet klientů s PAS rok)	kraj	2009 (počet klientů s PAS rok)
Hlavní město Praha	182	Hlavní město Praha	727
Pardubický	130	Jihomoravský	514
Jihomoravský	78	Moravskoslezský	432
Středočeský	69	Olomoucký	199
Královehradecký	58	Plzeňský	190
Olomoucký	46	Ústecký	181
Jihočeský	35	Zlínský	170
Vysočina	34	Královehradecký	166
Ústecký	32	Pardubický	166
Zlínský	32	Vysočina	152
Moravskoslezský	29	Karlovarský	122
Karlovarský	25	Jihočeský	119
Liberecký	6	Středočeský	112
Plzeňský	2	Liberecký	111
ČR	758	ČR	3361

Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. *IPPP – studie – analýzy – analýza poradenských služeb a vzdělávání dětí a žáků s PAS [online]. [cit. 2012-01-24]. Dostupné z WWW: <http://www.ippp.cz/images/stories/doc/studie/zvr%20pas%20analza%202010%20h%20.pdf>*

1.3. Autismus a jiná přidružená onemocnění

Autismus může být kombinován prakticky s jakýmkoli jiným onemocněním, či postižením. U některých je kombinace čtenější, jinde naopak vzácnější.

Kombinace schizofrenie s autismem je v literatuře popsána, ale vyskytuje se jen velmi zřídka. Není žádný důkaz, že by se schizofrenie vyskytovala u postižených autismem častěji, než u zdravé populace nebo že by existovala nějaká příbuznost. Z psychiatrických diagnóz převažují u postižených autismem poruchy týkající se depresí a úzkostných stavů. Znamky afektivních poruch vykazují hlavně postižení s vysokofunkčním autismem a s Aspergerovým syndromem. Pro dítě s autismem je typický nevyrovnaný vývojový profil, na rozdíl od mentální retardace, kde je vývoj postiženého zpožděný. Těžké formy autismu je někdy těžké odlišit, od hlubokých forem mentální retardace. Většinou se předpokládá, že asi 70% dětí s autismem je také mentálně retardováno (Jelínková, 2008, s. 16).

Některé projevy dětí s autismem a dětí, které trpí některým ze syndromů poruch pozornosti, bývají velmi podobné. Musíme si však uvědomit, že u poruch pozornosti je schopnost soustředit se vážně narušena, zatímco postižení autismem mohou mít tuto schopnost i extrémně dobrou. Tyto děti dokáží velmi dlouho pozorovat činnost, která se jim líbí (točivé pohyby, pozorování lesklých předmětů, tekoucí vody apod.). Problém není na straně postiženého, ale na jeho okolí, které nedokáže najít vhodnou motivaci, k uskutečnění svých záměrů, nedokáže srozumitelně zadávat postiženému pokyny (chybí alternativní způsob komunikace), nebere v úvahu nároky postiženého na úpravu prostředí (nutnost strukturování), neuvažuje o možných smyslových abnormalitách (přecitlivělost na některé podněty nebo naopak priority apod.).

Mnozí lidé s autismem trpí také epilepsií (asi 30%). Některé varianty se projeví psychicko-psychologickými syndromy, jako mráкотné stavy, krátké záchvaty nepřítomnosti, podivné chování, které je někdy těžké odlišit od autistických symptomů. Léčba epilepsie je stejná, jako u pacientů zdravých a patří do rukou neurologa. Komplikací může být odmítání nezbytných léků nebo neobvyklé reakce na léky u některých postižených (Jelínková, 2008, s. 17).

Autismus také bývá spojen s poruchami smyslového vnímání. Postižený reaguje na smyslové podněty velmi nevyrovnaně. Příčiny abnormalit, ve smyslovém vnímání dětí

s autismem, nejsou známé. Zrakové vady se vyskytují zhruba u jedné třetiny postižených autismem. Velmi často u dětí s autismem pozorujeme zvláštní přijímání zrakových podnětů, dítě se vyhýbá očnímu kontaktu s jinou osobou. Bojí se pohledu do dálky, upřeně dlouho zírá do světla, těká neustále pohledem z místa na místo. Zraková přecitlivělost je méně častá, než přecitlivělost na zvuky.

Sluch bývá u dětí s autismem postižen velmi často. Sluchové problémy má asi čtvrtina postižených, několik procent neslyší vůbec. I ti postižení, kteří mají sluch z organického pohledu normální, přijímají a zpracovávají sluchové podněty někdy velmi neobvyklým způsobem. Může vznikat dojem, že dítě je hluché. Mnohé z postižených autismem obtěžují různé zvuky či hluk. Zvláštní bývají i reakce dětí na určitý sluchový podnět. Dítě reaguje na jeden a tentýž podnět někdy velmi rychle, jindy nereaguje vůbec. Dr. Gillberg nazývá tento fakt „fenomémem zapnuto-vypnuto“. Děti s autismem mají někdy velké problémy vybrat si z mnoha smyslových podnětů ten, který je pro něj důležitý. V hlučném prostředí nedokáží jednotlivé zvuky rozlišit a vnímat odděleně (Jelínková, 2008, s. 18).

Stejně jako u sluchových podnětů, se může přecitlivělost vyskytovat i u podnětů taktilních. Dítě odmítá nosit určitý typ oblečení, nesnáší vyhrnuté rukávy, rozepnuté oblečení, nechce se dotýkat určitých materiálů, vyhýbá se fyzickému kontaktu. Pokud známe podněty, které jsou dítěti nepříjemné, snažíme se, je, co nejvíce omezit. Čich a chuť dětí s autismem jsou někdy abnormální, vyskytují se především výrazné preference. Tyto problémy bývají často řešeny jako problémy chování.

Závažným problémem je u některých dětí s autismem neschopnost integrovat smyslové vnímání. Dítě vnímá buď sluchem, nebo zrakem, buď vidí, nebo slyší. Problémy a abnormality smyslového vnímání jsou stále málo prozkoumány. Profesor Rimland uvádí, že asi 40% postižených má nějakou odchylku v citlivosti smyslů. Vnímají některé podněty velmi silně a jiné naopak ignorují. V minimální míře obvykle reagují na bolest a změny teploty. S věkem přecitlivělost poněkud ustupuje.

Řeč je u velké většiny dětí s autismem vážně poškozena. Většinou jde o neschopnost pochopit význam vzájemné komunikace. Jen nepatrné procento dětí s autismem má narušenou samostatnou schopnost mluvit. Je nutné najít jiný způsob alternativní komunikace (Jelínková, 2008, s. 19).

1.4. Triáda postižení

Přes velkou rozmanitost projevů autistického spektra, se postižení projeví především ve třech oblastech: v *oblasti sociálních vztahů, komunikace a představitosti*. Problémy jsou doprovázeny omezeným okruhem zájmů, neúčelným repetitivním chováním a rituály. Nedostatky v těchto třech oblastech patří k definujícím prvkům autismu a nazývají se souborně triádou postižení.

1.4.1. Sociální vztahy

Deficit v oblasti sociálního porozumění a sociální interakce, je jedním ze základních symptomů. Autistické děti neprojevují žádný zájem o sociální kontakt, chovají se, jako by ostatní lidé ani neexistovali. Důvodem takového chování může být skutečnost, že pro tyto děti jsou veškeré verbální i neverbální sociální signály těžko pochopitelné, a proto nezajímavé, nebo dokonce nepříjemné a ohrožující. Nelze se tedy divit, že se jim snaží vyhnout. Autistické dítě nenavazuje obvyklé vztahy k lidem, dokonce mezi nimi ani nediferencuje standardním způsobem. Nejdůležitějším rozlišovacím mechanismem je pro ně rozdíl mezi obvyklým a novým, dosud neznámým. Pro tyto děti je typická neschopnost projevovat někomu emoční vztah. Nevytváří se obvyklá citová vazba k matce, či k dalším členům rodiny (Jelínková, 2008, s. 46).

Standardní nejsou ani vrstevnické vztahy, dítě si s ostatními nehraje a nenavazuje přátelství, zpravidla se jim spíše vyhýbá. Autistické děti nemají zájem o kontakt, nechtějí se chovat či mazlit, ani nevyžadují pomoc jiného člověka. Na pokus o interakci, obvykle vůbec nijak nereagují, někdy jim může být tato aktivita nepříjemná. Autistické děti nerozlišují jednotlivé sociální situace a nerozumějí jejich smyslu. Nechápu tudíž ani to, jaké chování by bylo aktuálně vhodné, a ani jim to nepřipadá důležité. Deficit v oblasti sociálního porozumění se projeví i neschopností učit se nápodobou (Jelínková, 2008, s. 46).

Děti s autismem nerozumí neverbálnímu chování a neumí ho správně používat. Nevykazují sociální kontakty přiměřené jeho věku. V dětství nereagují vstřícně na gesta k pochování, některé děti nemají rády, když se jich někdo dotýká. Nehrají hry, jako děti „zdravé“, nesledují zrakem blízkou osobu. Jako batolata neprojevují normální strach z cizích lidí, někdy nemají zájem o lidi, jindy se na určitou osobu extrémně upnou.

1.4.2. Komunikace

Pro autistické děti je typický narušený vývoj řeči. Neschopnost používat ji jako prostředek komunikace, ani neprojevují zájem o tento druh interakce. Předpokládá se, že mají narušenou schopnost tzv. metareprezentace, to znamená, že neakceptují obvyklým způsobem signály komunikačního partnera. Nerozumějí jeho emočním projevům, ani kognitivnímu obsahu sdělení, a tudíž pro ně tyto podněty nemohou být dostatečně atraktivní. Je možné, že se řeč nevyvíjí právě proto, že ji autistické dítě k ničemu nepotřebuje. V jejich případě mohou zastávat komunikační funkci různé nápadné a neobvyklé projevy chování např. výbuchy vzteku, agrese a sebezraňování (Straussová, Knotková, 2011).

Děti s autismem mají kvalitativní i kvantitativní postižení řeči. Jinými slovy, řeč je u dětí s autismem nejen zpožděná, ale vyvíjí se odlišným způsobem, než u dětí zdravých. Řeč bývá často monotónní, bezpřízvučná, neemotivní. Postižení v komunikaci se může projevit echolálií (opakování slov a vět), monotónní řečí bez intonace, nesprávným používáním zájmen. Rozdílem v receptivním a expresivním jazyce, neschopností chápat abstraktní pojmy, např. nebezpečí. Asi u 40% dětí s autismem se řeč nevyvine, aniž by se děti snažily kompenzovat tento nedostatek nějakým alternativním způsobem komunikace, jako jsou gesta nebo mimika. Ti, u kterých se řeč rozvine, ji nepoužívají běžným konverzačním způsobem. V raném věku se dítě může chovat nezvykle tiše, nepláče, nebrouká si. Mohou se objevit náznaky gest či verbálních projevů, nedokáže však napodobit slova či zvuky. V batolecím věku může dítě dokonce přestat používat už naučená slova (Jelínková, 2008, s. 36).

1.4.3. Představivost

Postižený není schopen tvořivé činnosti. Někteří postižení však jsou schopni tvořit zajímavá díla. Tato díla však nevycházejí z vlastní představivosti, ale jsou založena na tom, co postižený viděl nebo se naučil někde v minulosti. Omezená předvídavost, neschopnost plánovat, vede k nechuti ke změnám. V oblasti představivosti se manifestuje repetitivním chováním, rituály a omezeným okruhem zájmů.

Podstatnou součástí vývoje představivosti je rozvoj nápodoby. Nedostatečná představivost způsobuje, že dítě upřednostňuje činnosti a aktivity, které obvykle preferují podstatně mladší děti. Hra a trávení volného času se stávají nápadně odlišnými od

vrstevníků. Vývoj hry a její kvalita, závisí na schopnosti již zmíněné představivosti (zapojení fantazie). Věkem se tato schopnost rozvíjí, představivost je více komplexní (Jelínková, 2006).

Dítě, které uvádím v mé kazuistické studii, vykazuje značné nedostatky ve vývoji ve všech těchto třech oblastech. Proto se jimi budu ve své práci dále zabývat. Všechny tyto oblasti jsou při integraci dítěte důležité.

Integrace dětí do běžné mateřské školy znamená, přiblížení se normálnímu prostředí a oslabení určité izolace dítěte, i jeho případného vylučování ze společnosti ostatních vrstevníků. Z vlastní zkušenosti vím, že zařazení mezi své intaktní vrstevníky a společný pobyt, přispívají k oboustrannému obohacení všech dětí. V předškolním období jsou děti bezprostřední a vnímají integrované dítě jako plnohodnotného partnera. V pozdějším období nebudou mít problémy vnímat takové lidi, jako něco zvláštního nebo odlišného.

1.5. Integrace

V pedagogickém slovníku se např. dozvíme, že: „Integrace jsou přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, cit. v Uzlová 2010, s. 18).

V současné době existuje několik možností vzdělávání předškolních dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Pro dítě je důležité vybrat pro něj, z nabízených možností, tu nejvhodnější formu integrace.

- **Forma individuální integrace** - možnost vzdělávat dítě v běžné mateřské škole nebo v mateřské škole speciální, určené pro děti s jiným typem postižení.
- **Forma skupinové integrace** – možnost vzdělávání dítěte ve třídě zřízené pro děti se zdravotním postižením v běžné mateřské škole, nebo ve speciální škole, určené pro děti s jiným typem postižení.
- **V mateřské škole samostatně zřízené pro děti se zdravotním postižením** – v mateřské škole speciální (podle vyhlášky č. 73/2005, část druhá, § 5) v mateřské škole pro zrakově postižené, mateřské škole pro sluchově postižené, mateřské škole pro hluchoslepé, mateřské škole pro tělesně postižené, mateřské škole logopedické a mateřské škole speciální (Uzlová, 2010, s. 216).

V tabulce č. 2 jsou pro srovnání uvedeny počty individuálně integrovaných dětí na jednotlivých typech škol. Nejvíce mne zajímá první sloupec škol, kde je uvedena MŠ. Z tabulky je patrné, že i zde probíhá integrace dětí s PAS a to nejen v hlavním městě Praze, ale také ve všech ostatních krajích. Počty individuálně integrovaných žáků se v jednotlivých krajích značně liší. Překvapivé je první místo Moravskoslezského kraje, hned za ním je Kraj Vysočina, který v roce 2006 zaujímal druhý největší počet individuálně integrovaných žáků. Tento údaj mě zajímá proto, že v něm žijí. V tabulce však není uvedeno, o jaký typ mateřské školy se jedná. Nevýhodou je také to, že tabulka není zcela aktuální. Novější výsledky se mi nepodařilo získat. Dosud neexistuje žádná systematická evidence. V roce 2003 schválilo MŠMT projekt „Poradenské služby pro klienty s autismem a PAS. Projekt byl zahájen již v roce 2001, jako pokusné ověřování. Tato tabulka vznikla z hodnocení projektu, který byl realizován v průběhu pěti let, a to od roku 2001 do roku 2006.

Tab. 2 Počet individuálně integrovaných žáků s PAS podle typu školy – rok 2006

Kraj/Typ školy	MŠ	ZŠ I.	ZŠ II.	Gymn.	ZŠ prakt.	ZŠ spec.	SŠ	Celkem
Hlavní město Praha	20	15	0	0	12	4	9	60
Středočeský	14	26	8	1	11	16	3	79
Jihočeský	18	5	4	0	3	5	2	37
Plzeňský	4	6	2	0	0	2	0	14
Karlovarský	4	2	5	0	3	12	1	27
Ústecký	8	2	1	2	7	8	0	28
Liberecký	1	3	2	0	2	16	0	24
Královehradecký	4	5	2	0	0	4	0	15
Pardubický	7	6	0	0	1	4	0	18
Vysočina	24	6	3	1	6	3	0	43
Jihomoravský	13	21	11	2	2	0	2	51
Olomoucký	10	6	4	0	4	10	0	34
Moravskoslezský	29	12	3	0	11	15	9	79
Zlínský	11	10	5	1	9	18	2	56
Celkem klientů	167	125	50	7	71	117	28	565

Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. *Poradenské služby, výchova a vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra* [online]. Poslední úpravy 25. 11. 2006 [cit. 2011 - 12 - 22]. Dostupné z WWW:

http://www.ippp.cz/images/stories/doc/koncepce/poradenske_sluzby_pro_autisty.pdf

Nejvýraznější změnou, ke které došlo, ve školství po roce 1989 je fakt, že výchova a vzdělávání dětí s postižením přestává být hlavním úkolem speciálního školství a v souvislosti s integračními trendy ve vzdělávání se postupně stává úkolem všech typů škol a školských zařízení.

V následující tabulce č. 3 je uveden přehled v počtu asistentů pedagoga a individuálně integrovaných dětí, v jednotlivých typech školních zařízení. Z tabulky je patrný zvýšený počet žáků individuálně integrovaných v běžné MŠ oproti MŠ speciální. Také počet klientů na jednoho asistenta je v obou typech zařízení značně rozdílný. V MŠ speciální daleko převyšuje celkový průměr a naopak, v běžné MŠ je v porovnání s celkovým průměrem dokonce podprůměrný. Zajímavé jsou i další údaje v tabulce týkající se ostatních typů škol, ty se však již nevztahují k tématu mé práce.

Tab. 3 Počet asistentů pro děti/žáky/studenty s individuální integrací (stav k 30.9.2009) fyzické osoby

Typ a stupeň školy	Počet integrovaných dětí/žáků	Počet asistentů pedagoga	Počet klientů na 1 asistenta
MŠ	211	133	1,6
MŠ speciální	167	56	3
Přípravný stupeň ZŠS	31	9	3,4
Přípravná třída ZŠ	9	3	3
I. stupeň ZŠ	348	262	1,3
II. stupeň ZŠ	165	107	1,5
ZŠ praktická	146	75	1,9
ZŠ speciální	228	145	1,6
Praktická škola	29	17	1,7
Gymnázium	46	7	6,6
Střední škola	42	16	2,6
Σ	1422	830	1,7

Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. *Institut pedagogicko-psychologického poradenství [online]. [cit. 2012-1-6]. Dostupné z WWW:http://www.ippp.cz/images/stories/doc/koncepce/poradenske_sluzby_pro_autisty.pdf*

Školství České republiky prochází v současné době procesem transformace. Cílem je vytvoření školního prostředí, které bude poskytovat všem členům společnosti stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání. „Vytvořit širokou nabídku vzdělávacích příležitostí je jedním ze základních předpokladů, aby každému byla dána

možnost najít si vlastní vzdělávací cestu a v průběhu celého života ji podle potřeb rozvíjet, doplňovat a korigovat“

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha [online].* Praha 2001 [cit. 2012-1-21]. Dostupné z WWW: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/BilaKniha.pdf>

Tendence v dnešní době je vzdělávat děti, se speciálními vzdělávacími potřebami, v běžných mateřských školách. Mateřská škola představuje jednu z možností, jak doplnit rodinnou výchovu a pomoci zajistit dítěti, již od útlého věku, prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.

Předškolní vzdělávání může plnit i úkol diagnostický, zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Těmto dětem může poskytnout včasnou speciálně pedagogickou péči (Uzlová, 2010).

Mateřské školy by měly být na tuto skutečnost připraveny dostatečným množstvím kvalifikovaných pracovníků, využíváním vhodných vzdělávacích metod, úpravou podmínek, navázáním spolupráce s dalšími odborníky, využitím služeb školských poradenských zařízení. Rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání jsou pro vzdělávání všech dětí společné. Pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami se vzdělávací programy upravují podle speciálních potřeb dětí. Vzdělávání těchto dětí vyžaduje některé další podmínky, které se vztahují k druhu a stupni postižení (Uzlová, 2010).

Za dítě se speciálními vzdělávacími potřebami je podle školského zákona č. 561/2004 Sb. § 16, odst. 1 považováno dítě se:

- **zdravotním postižením** (mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování),
- **zdravotním znevýhodněním** (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování),
- **sociálním znevýhodněním** (rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými vlivy, nařízená ústavní výchova

nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR).

„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělání, 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“ (zákon č. 561/2004).

1.6. Podpora státu

Stát má díky svým legislativním opatřením zajišťovat, aby každé dítě s autismem, bez ohledu na stupeň postižení a rodinné zázemí, mělo dostupnou celoživotní specializovanou péči. Stát má také garantovat úroveň odborné péče, nabízet takové služby, které mohou pomoci rodině udržet si svůj životní standard, i po narození postiženého dítěte.

Právo všech dětí na vzdělání je zdůrazněno v článku 28 **Úmluvy o právech dítěte**, která v České republice vstoupila v platnost dne 6. února 1991 (přijata 20. listopadu 1989 v New Yorku).

Vláda České republiky. *Úmluva o právech dítěte*. [online]. V Praze [cit. 2012-01-12]. Dostupné z WWW: <http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/rlp/dokumenty/zpravy-plneni-mezin-umluv/umluva-o-pravech-ditete-42656/>

Stejně tak je právo na vzdělání pro každého zaručeno článkem 33 **Listiny základních práv a svobod** z roku 1992, která je součástí ústavního pořádku České republiky.

Zákony-online. *Listina základních práv a svobod* [online]. [cit. 2011-11-16]. Dostupné z WWW: <http://zakony-online.cz/?s5&q5=all>.

Z mezinárodních dokumentů, které se týkají nejen dětí, ale všeobecně osob postižených autismem, mohu jmenovat např. **Deklaraci (Chartu) práv osob s autismem**, kterou v roce 1992, vydala Evropská asociace na ochranu lidí s autismem. V roce 1996 byla přijata Evropským parlamentem.

Apla – Asociace pomáhající lidem s autismem. *Listina práv lidí s autismem* [online]. Praha 2011 [cit. 2012-1-16]. Dostupné z WWW: <http://www.apla.cz/listina-prav-a-svobod-lidi-s-pas/obsah/stanoviska-apla/listina-prav-lidi-s-autismem>

Také sem patří **Úmluva OSN o právech lidí se zdravotním postižením.**

Kvalita v praxi dnes. *Právní předpisy a dokumenty [online]. [cit. 2011-12-6]. Dostupné z WWW: <http://www.kvalitavpraxi.cz/pravni-predpisy-a-dokumenty.html>*

Základní legislativa, upravující školní podmínky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i pro žáky s autismem a poruchami autistického spektra, je zakotvena v **Zákoně 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).** Základní změnou nového školského zákona je, že školní docházka se stává povinnou pro všechny děti, i pro děti s nejtěžším postižením, které byly v minulosti od povinné školní docházky osvobozeny.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Školský zákon [online]. Praha 2004 [cit. 2012-1-6]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>*

Detaily pro vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných) upřesňuje **Vyhláška č. 147/2011 Sb, kterou se mění Vyhláška č. 73/2005 Sb.** Ta, v rámci svých obecných ustanovení v § 1 odstavci 5 považuje žáky s autismem, za žáky s těžkým zdravotním postižením. Možnost integrace je zdůrazněna v § 3 odstavci 4, kde stojí, že „*Žák se zdravotním postižením se přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem a podmínkám a možnostem školy.*“

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Dokument ke stažení. [online]. Praha 2011 [cit. 2012-1-18]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/file/16097>*

Legislativní podmínky pro integraci zdravotně postižených dětí kromě školského zákona dále vytváří:

Vyhláška MŠMT č. 43/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Vyhláška č. 43. [online]. [cit. 2012-1-18]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-43-2006-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-14-2005-sb-o-predskolnim-vzdelavani>*

Současná vzdělávací politika v naší republice vychází z přesvědčení, že člověk se musí vzdělávat po celý život. Sám by měl mít zájem o své vzdělávání, učení i vědění, které mu umožňuje dokonalejší a bohatší interakci se světem. Za důležitý prvopočátek tohoto procesu je považováno předškolní vzdělávání. Předškolní vzdělávání představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání, organizovaného a řízeného požadavky a pokyny MŠMT.

Vzdělávání poskytované mateřskou školou se v mnohém liší od vzdělávání poskytovaného školou základní. Jeho specifika vyplývají především z dosud nehotových a postupně se rozvíjejících osobnostních struktur dítěte předškolního věku a jeho specifických potřeb. Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým, fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání v plné míře respektována

Výzkumný ústav pedagogický Praha. *Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. [cit. 2012-2-3]. Dostupné z WWW: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf*

1.7. Spolupráce s odborníky

Za výchovu a vzdělávání dětí jsou odpovědni jejich rodiče. Proto i rodiče dětí s postižením si mohou zvolit zařízení, ve kterém se jejich dítě bude vzdělávat. Rodiče nejsou na toto rozhodnutí sami. Mohou využít služeb rané péče, speciálních pedagogů a psychologů v pedagogicko-psychologických poradnách, nebo ve speciálně pedagogických centrech.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Úplné znění zákona – 2008. [online]. [cit. 2012-1-13]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>*

Protože autismu patří mezi pervazivní postižení a postihuje tedy celou osobnost, je třeba, aby spolupracoval celý tým odborníků, nejen pedagogové, ale i lékaři, psychologové, řečovní terapeuti, sociální pracovníci. Odborná péče o postižené autismem je velmi náročná a klade velké nároky na terapeuta. Odborník, který s rodinou spolupracuje, musí být citlivý ke starostem, úzkostem a pocitům viny rodičů, musí

pomoci získat rodičům sebedůvěru. Je důležité, aby se na výchovně vzdělávacím programu pro postižené dítě podílela celá rodina. Neméně důležitá je i vzájemná emocionální podpora mezi odborníkem a rodinou. Rodina chlapce, kterého uvádím v mé studii je v pravidelném kontaktu s pedagogy a dětským lékařem. Je navštěvována pracovníci z rané péče, a dítě je tak sledováno ve svém přirozeném prostředí. Pravidelně navštěvují SPC v Jihlavě a spolupracují s koordinátorkou pro děti s PAS. Dvakrát do měsíce dojíždějí na pravidelné konzultace na LOGO Klinikou v Brně.

1.8. Tým pro vzdělávání začleněného dítěte

Pro kvalitní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je naprosto nezbytná týmová spolupráce. Mezi členy našeho týmu patří učitelky, které budou s dítětem v pravidelném kontaktu, asistent pedagoga, školní speciální pedagog, člen týmu poradenského zařízení SPC, které má dítě v péči, v jehož specializaci jsou lidé postiženi autismem. Ke spolupráci je důležité přizvat také rodiče dítěte.

Úkolem celého týmu je především, co nejlépe se předem připravit na příchod dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami a to tím, že získá co nejvíc informací o dítěti a jeho potřebách. Na těchto základech vytvořit optimální podmínky pro jeho další vzdělávání.

1.8.1. Osobnost učitele

Učitel, který je vynikající pro neautistické děti neznamená, že je automaticky vynikající i pro děti s autismem. Učitel, pracující s autistickými dětmi, by měl mít speciální vzdělání. Školy, či jiná zařízení, by měly mít akreditaci.

Krátkodobé kurzy pro učitele vedou pouze k obecnému povědomí o autismu. Mnoho učitelů tak získá pouze povrchní znalosti o přístupu k dětem s autismem. Každé školení je samozřejmě velmi pozitivní krok, je však pouze dobrým základem pro další studium. Učitel, který nutnost znalostí o autismu podcení, narazí velmi brzy na problémy, kterým nebude rozumět a které nebude umět řešit. Někdy tento nedostatek znalostí vede k tomu, že se snaží dítě odeslat do „speciální třídy pro autisty“, protože nedokáže přijmout a přiznat své profesní selhání. Velmi důležitá je dobrá spolupráce s asistentem pedagoga, který by měl ve třídě s autistickým dítětem také pracovat (Jelínková, 2008, s. 85).

1.8.2. Asistence

Významnou složkou, která napomáhá integraci osob se zdravotním postižením, či znevýhodněním, je asistenční služba. V současné době se setkáváme s dvěma základními typy asistence, a to osobní a pedagogickou.

Osobní asistent je začleněn pod resortem Ministerstva práce a sociálních věcí ČR a náplň jeho práce je komplex služeb, jejímž cílem je uživateli zabezpečit základní životní potřeby, biologické i společenské. Vše s cílem přiblížit se aktivitám běžného života jako u osob bez postižení či jiného omezení.

1.8.3. Asistent pedagoga

Pracovní pozice asistenta pedagoga je poměrně nová (od r. 2004). Měl by být brán jako rovnocenný partner pedagogického sboru. Pracuje pod vedením třídního učitele. Předem je třeba stanovit náplň práce asistenta pedagoga, která se částečně odvíjí od individuálních potřeb dítěte.

Hlavními činnostmi asistenta pedagoga je individuální pomoc žákům, při začleňování se a přizpůsobení se novému školnímu prostředí, individuální pomoc žákům při výchovné a vzdělávací činnosti. Pomoc při vzájemné komunikaci pedagogů se žáky a žáků mezi sebou. Pomoc při spolupráci s jeho zákonnými zástupci.

Pedagogický asistent je začleněn mezi pedagogické pracovníky. Spadá pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Je zaměstnancem školy a působí ve třídě, v níž je začleněn žák, se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeho hlavními činnostmi jsou, pomoc pedagogickým pracovníkům při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc žákům při přípravě na výuku. Pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a sociálním prostředím. Podle novely vyhlášky č. 73, která nabývá platnost 1. 9. 2011 je nově do výčtu činností asistenta pedagoga zahrnuta také pomoc při sebeobsluze a pohybu, což v praxi znamená, že není nutná osobní asistence ve třídě u dětí s tělesným a kombinovaným postižením.

Prevence rizikového chování. *Novela vyhlášky 73/2003 Sb. [online]. [cit. 2011-11-19]. Dostupné z WWW: <http://www.prevence-info.cz/legislativa/novela-vyhlasky-732005-sb-o-vzdelavani-deti-zaku-studentu-se-specialnimi-vzdelavacimi-po>*

Vzdělávání asistentů pedagoga upravuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Vzdělávací program je zaměřen na získání vědomostí a dovedností, které umožní výkon profese asistenta pedagoga. Funkci asistenta pedagoga zřizuje dle platných zákonů ředitel školy, se souhlasem krajského úřadu, kde podá žádost o povolení zřídit místo asistenta pedagoga ve třídě, kde je vzděláván žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Žádost musí být podložena doporučením, na základě vyšetření dítěte ve speciálně pedagogickém centru nebo v pedagogicko-psychologické poradně. Doporučení obsahuje zdůvodnění pro potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga, rozsah jeho činnosti, jeho pracovní náplň, platové zařazení (Uzlová, 2010).

Z následující tabulky č. 4 je patrný značný nárůst v počtu asistentů pedagoga (33,5 krát!) během devíti let. A to ze 27 asistentů v roce 2001 na 905 asistentů v roce 2010. Dost se také liší počty klientů v jednotlivých krajích. Nejmenší počet klientů je zaznamenán v Plzeňském a Libereckém kraji. Zajímavý je také údaj počtu asistentů v roce 2001, kde je v Jihočeském kraji 11 asistentů, a oproti tomu v osmi krajích není uveden asistent ani jeden. Počet klientů v roce 2010 se zvýšil z 758 na 3361 klientů. Současně také došlo k nárůstu počtu asistentů. Také se značně snížil počet klientů na jednoho asistenta, který např. v Praze klesnul z 36,4 na 6,5 klienta na jednoho asistenta. Ze všech krajů je na tom nejlépe Středočeský kraj, s 1,7 klienta na jednoho asistenta.

Tab. 4 Celkový počet asistentů pro klienty s PAS 2001 a 2010 (fyzické osoby)

kraj	rok 2001			rok 2010		
	počet klientů	počet asistentů	počet klientů na 1 asistenta	počet klientů	počet asistentů	počet klientů na 1 asistenta
Hlavní město Praha	182	5	36,4	727	111	6,5
Středočeský	69	0		112	67	1,7
Jihočeský	35	11	3,1	119	53	2,2
Plzeňský	2	0		190	58	3,3
Karlovarský	25	0		122	27	4,5
Ústecký	32	3	10,6	181	44	4,1
Liberecký	6	0		111	24	4,6
Královehradecký	58	2	29,0	166	78	2,1
Pardubický	130	0		166	23	7,2
Vysočina	34	2	17,0	152	71	2,1
Jihomoravský	78	0		514	99	5,2
Olomoucký	46	4	11,5	199	58	3,4
Moravskoslezský	29	0		432	141	3,1
Zlínský	32	0		170	51	3,3
ČR	758	27	28,0	3361	905	3,7

Institut pedagogicko-psychologického poradenství. *Poradenské služby, výchova a vzdělávání dětí a žáků s poruchou autistického spektra*. [online]. [cit. 2012-1-6]. Dostupné z WWW: http://www.ippp.cz/images/stories/doc/koncepce/poradenske_sluzby_pr_o_autisty.pdf

2. Strategie a metody výuky dětí s autismem

Vývoj vzdělávání dětí s autismem prošel od časů Kannerova velmi bouřlivým rozvojem. V současné době je možné pro každé postižené dítě vytvořit vzdělávací postupy podle jeho potřeb, které mu umožní integraci do společnosti. Lidem s autismem chybí vrozená schopnost vžívat se do myšlení jiných lidí, tvořit z vnímaných jednotlivostí smysluplný celek. Využívat a poučít se ze získaných zkušeností, a podle toho jednat. Učení postižených autismem musí respektovat tento jiný, vrozený typ inteligence a myšlení a musí kompenzovat vrozené nedostatky autistů, což vyžaduje jiné, neobvyklé postupy.

V zásadě můžeme uplatňovat dva přístupy v metodách výuky a to buď ten, při kterém se snažíme o vytváření nejlepších technik pro výchovu a vzdělávání, zaměřujeme se na metodickou přesnost a nebo bereme v úvahu nejen všechny faktory, které určují slabé a silné stránky individuálního dítěte (Jelínková, 2008, s. 72).

Vzdělávání klientů s poruchou autistického spektra je náročná společenská činnost, která pro dosažení úspěchu vyžaduje respektování jejich specifických problémů. U žáků s autismem se musíme nejdříve naučit chápat smysl toho, co dotyčný klient dělá, a teprve na základě tohoto pochopení začít tvořit výukové strategie. Každé dítě má své silné a slabé stránky, které je možno výhodně při učení využívat. Je třeba neustále zdůrazňovat, že výuka musí začít na skutečné vývojové úrovni dítěte a respektovat jeho nerovnoměrný vývojový profil.

V současné době existuje velký počet strategií a postupů, vzdělávacích i behaviorálních programů, které by měly pomáhat postiženým autismem. Neexistuje však žádná univerzální vzdělávací strategie, která by vyhovovala všem postiženým. Některé postupy rozvíjejí všechny složky osobnosti, jiné se zaměřují na jednotlivé oblasti vývoje. Některé strategie volí komplexní přístup, jiné postupují v blocích. Je možné mezi nimi vybírat, podle potřeb žáka (Jelínková, 2008).

Dnes se prosazuje takový přístup, kdy se z několika zdrojů přebírají vhodné postupy a z nich se pak utváří individuální vzdělávací plán, který přesně odpovídá potřebám dítěte. Individualizace je nezbytnou podmínkou u žáků s poruchou autistického spektra. Je však třeba dát pozor na to, že nelze spojit programy, které vycházejí z protichůdných principů (Jelínková, 2008).

Každý správný výchovně vzdělávací program by měl být složen ze dvou částí. Jednou z nich je zaměření na rozvoj schopností a dovedností dítěte a druhou minimalizace problémového chování.

Nejnámější a nejvíce používaným programem pro děti s autismem je TEACH (Treatment and Education Autistic and related Communication Handicapped Children) program. Cílem programu je využití všech potenciálních schopností a dovedností postiženého a minimalizace problémového chování. Program bere v úvahu veškeré klíčové problémy postižených autismem a nabízí praktické strategie a techniky. Strukturované podmínky zajistí dítěti s autismem potřebnou míru jasnosti, informovanosti a předvídatelnosti. To znamená, že postižený dostane odpověď na otázky „Kdy?“, „Kde?“, „Jak dlouho?“, „Jakým způsobem?“ (Jelínková, 2008, s. 93).

Ve vizuálně přehledném uspořádání třídy musí mít dítě místo, kde se učí, kde si hraje a odpočívá, a také místo určené k jídlu. Dítě pak ví, co se od něj očekává, pokud je posláno na určité místo. Místo pro výuku je vhodné volit tak, aby mělo pro práci klid a minimalizovalo se tak rozptylování pozornosti. Police s pracovními pomůckami by měly být na dosah pracovního místa.

Snažíme se o to, naučit lidi s autismem orientovat se v čase. Tím je vlastně naučíme předvídat. Proto vizualizujeme časový plán dne, strukturu třídy, a tak napomáháme dětem s autismem předvídat očekávané aktivity. Záleží na schopnostech dítěte chápat abstraktní pojmy a podle toho volíme, zda pro vizualizaci použijeme rozvrhy psané, fotografie nebo piktogramy. V případě, že dítě nechápe spojitost mezi plochým obrázkem a skutečným předmětem, používáme předměty, či alespoň jejich miniatury. Časový plán může motivovat k dokončení obtížného úkolu, když ví, že po něm bude následovat jeho oblíbená činnost. Sled jednotlivých aktivit volíme obvykle zleva doprava nebo shora dolů. Dítě by mělo být informováno o délce trvání úkolu. Pro znázornění času můžeme použít např. přesýpací hodiny, zvukové signály. U dětí dobře funguje systém

zleva doprava. Všechny úkoly, které má dítě splnit umístíme na levou stranu pracovního stolu. Úkol, na kterém právě pracuje má před sebou a splněné úkoly odkládá na pravou stranu. Tím získá přehled o tom, kolik úkolů mu ještě zbývá splnit. Konkrétní metody výuky, způsob dopomoci, nejvhodnější alternativní komunikaci, odměny, zvolíme na základě pečlivého pozorování dítěte. Je třeba dbát na to, aby dítě nebylo přetěžováno a v případě potřeby mu pomohli daný úkol dokončit a zabránit tak možnému afektu, ke kterému může u dítěte dojít. K rychlejšímu ukončení úkolu můžeme dítěti dopomoci např. zjednodušením úkolu, manipulací rukama apod. (Jelínková, 2008, s. 94).

Nácvik určité dovednosti obvykle probíhá ve třech fázích. Nejprve je to učení pod trvalým vedením učitele. Prvořadým cílem je, aby se žák naučil sedět za stolem a soustředit se na práci. Pak se teprve zaměříme, na obsah daného úkolu. V další fázi se žák učí pracovat sám. Proto volíme lehčí a jednodušší aktivity. V konečné fázi bychom měli dosáhnout funkčního využití naučené dovednosti v reálném životě. Naučené dovednosti je třeba procvičovat v běžném prostředí a v počátečních pokusech žáka doprovázet (Jelínková, 2008, s. 96).

Při výběru aktivit a úkolů musíme vycházet ze stupně postižení a z individuálního hodnocení žáka. Pokud vybereme úkol o více krocích, je třeba nejdříve nacvičit jednotlivé fáze zvlášť. Teprve pak je postupně spojujeme v jeden celek. Zadání musí být vizuálně jasné a jednoznačné. Pomůcky musí být jednoduché, bez zbytečných detailů, které by mohly u dítěte odvádět pozornost od zadané činnosti. Děti s autismem matou stylizované obrázky, proto bychom je neměli používat. Vzhledem k tomu, že mají také problémy s chápáním symbolů, dáváme přednost skutečným předmětům, které používáme v běžném životě. Při výběru materiálu bereme v úvahu i případnou smyslovou přecitlivělost.

I žák s autismem potřebuje za svoji práci ocenění a odměnu, která je důležitá pro další motivaci k práci. Chápání odměny u těchto dětí je většinou velmi individuální a je dobré tuto odměnu předem vizualizovat (Jelínková, 2008, s. 98).

Všechny vzdělávací programy mohou být doplněny dietami, farmakologicky, relaxačními a fyzioterapeutickými metodami, terapií pomocí zvířat, metodami zaměřenými na úpravu smyslových problémů. Objeví-li se psychické problémy, je třeba využít psychoterapie. Děti s autismem mohou spokojeně žít a vzdělávat se, jestliže vyhovíme jejich speciálním vzdělávacím potřebám. Hlavně v oblasti komunikace, sociálních vztahů a představitosti (Jelínková, 2008, s. 108).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3. Kazuistická studie

Lukáš, 2004

Diagnóza:

- autistické rysy
- těžká mentální retardace

Diagnóza stanovena v 5 letech.

Rodinná anamnéza:

Matka: 34 let, SŠ, švadlena

Otec: 35 let, SŠ, zaměstnanec soukromé firmy

Sourozenci: bratr 11 let – zdrav

Osobní anamnéza:

Lukáš se narodil jako druhorozené dítě, s porodní váhou 2400 g, 46 cm. Porod ve 36. týdnu SC. Potíže s příjmem potravy, opakované bronchopneumonie. Celkově opožděný vývoj – pásl koně asi v půl roce, sed bez opory ve 20 měsících, ve 2. roce lezl po čtyřech, ve 3. roce samostatná chůze. Prodělal řadu vyšetření s negativním výsledkem. Diagnóza dětského autismu byla stanovena v roce 2009 v SPC v Jihlavě. Anamnestické údaje jsem získala z rozhovoru s matkou dítěte a z poskytnutých lékařských zpráv.

Již v **kojeneckém období** se matce zdálo, že nemá zájem o předměty kolem sebe, neotáčel se za hračkou. Ve čtyřech měsících proběhlo vyšetření zraku a sluchu z matčina podezření, že neslyší a nevidí. Vyšetřením se potvrdilo, že vše je v pořádku. Nápadný nezájem o své okolí bez vydávání hlásek.

V batolecím věku se stav zhoršuje, nemá tendenci se verbálně dorozumět, vodí matku za ruku tam, kam potřebuje. Nedávala najevo žádnou radost. Matka se rozhodla navštívit mateřskou školu v naději, že ji někdo poradí co dál. Paní ředitelka jí vyšla vstříc. Společně s chlapcem docházela na krátké pobyty v MŠ. Chlapec odmítal ostatní přítomné, projevovaly se u něj zvláštnosti v chování. Proto jim byla doporučena návštěva SPC.

Chlapec, kterého uvádím v mé kazuistické studii, prošel komplexním diagnostickým hodnocením, které se skládalo z kompletní rodinné anamnézy, hodnocení zdravotního stavu, doplněné úplným laboratorním vyšetřením, pro vyloučení případných jiných poruch. Dále proběhlo vyšetření zraku, sluch, neurologické a genetické vyšetření.

Tato vyšetření pak dále byla doplněna psychiatrickým vyšetřením a psychologickým hodnocením dítěte. Zpočátku nebyla u dítěte stanovena jasná diagnóza, jednalo se o zařazení mezi jiná DMO. Na základě celé řady vyšetření, která proběhla v Dětské neurologické klinice (2008) a na oddělení lékařské genetiky FN Brno (2009), byly potvrzeny pervazivní projevy v chování spojené s mentálním postižením.

Sdělení konečné diagnózy přineslo rodičům na jedné straně úlevu z nejistoty, ale na druhé straně se octli v realitě, kterou je obtížné přijmout. Matka dítěte požádala o jeho přijetí do MŠ. Na základě schválené žádosti byl pro dítě zajištěn asistent pedagoga a docházka dítěte byla upravena na čtyři hodiny denně.

Spolupráce s rodinou postiženého chlapce je od samého začátku na velice dobré úrovni. Před samotným nástupem dítěte do MŠ nám rodiče poskytly výsledky všech vyšetření, které do té doby proběhly a seznámily nás s jeho chováním, rituály, dovednostmi a potřebami.

4. Výzkumné šetření

4.1. Analýza současné situace na daném pracovišti

S přijetím dítěte s PAS a těžkou mentální retardací nastal problém a otázka: „Co je třeba zabezpečit pro integraci takto postiženého dítěte?“

Pro dítě, které vstupuje do mateřské školy, je to vždy velká změna, v jeho dosavadním životě. Změna celého režimu dne, odloučení od svých blízkých, dodržování určitých pravidel. U autistických dětí bývá tento přechod ještě těžší. Už samotná diagnóza značí, že u těchto dětí musíme uplatňovat jiný způsob výchovy a vzdělávání.

4.2. Místo šetření

Koncepce celé mé práce vycházela z možnosti vytvoření a využití vhodných podmínek pro integraci postižených dětí, pokud možno do běžného výchovně-vzdělávacího zařízení. Vycházela jsem z vlastní praxe asistenta pedagoga v mateřské škole.

Šetření probíhalo během školního roku v běžné MŠ na Vysočině. Tato škola je v našem městě jediným předškolním zařízením a má dlouholetou tradici. V současné době máme v provozu 6 tříd, z toho je pět tříd s běžným provozem a jedna třída pro děti s upraveným vzdělávacím programem, ve které pracuji. Jedná se o školu, která se řídí programem „Cestou, necestou“. Náš nový vzdělávací program jsme si vytvořili proto, aby nabízel širokou škálu možností, jak s dětmi pracovat, abychom přirozenou formou poznávání, hledání a srovnávání došli cestou i necestou ke všem klíčovým kompetencím.

V rámci denního provozu je maximální snaha o to, aby denní řád byl přizpůsoben potřebám dětí, snaha o plynulý přechod mezi činnostmi bez čekání.

Vzdělávání je uskutečňováno při všech činnostech a situacích, které se během dne vyskytnou. Pokud je to možné, zapojujeme do všech činností i děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Nebo je alespoň pozorují. Jsou vytvářeny podmínky pro individuální, skupinové i frontální činnosti.

Všichni zaměstnanci, kteří přicházejí, s dětmi do styku byli seznámeni se všemi specifickými projevy a potřebami dětí a poučení o jednotném postupu při kontaktu s dítětem.

4.3. Cíl šetření

Cílem mého výzkumného šetření je zmapovat zda jsou na daném pracovišti vhodné podmínky pro integraci dítěte s autismem. Nemám na mysli obecné podmínky, které uvádím v úvodu práce, mezi které patří již zmíněná legislativa, tým pedagogů a spolupráce s odborníky.

Mým cílem je získat informace o tom, jaké jsou skutečné potřeby daného dítěte. Co potřebuje ke svému začlenění do kolektivu. Jak se projevuje, co ho zajímá, co má rád apod. Také chci zmapovat stávající situaci na daném pracovišti, vybavenost a vhodnost prostředí.

K danému cíli chci dojít pomocí výzkumných otázek, které si musím stanovit.

Co je výzkumná otázka? Je to způsob, jakým uvažujete o daném tématu ze svého, vlastního hlediska. Dobré výzkumné otázky většinou začínají obecným problémem, který je postupně zužován na zcela konkrétní téma zkoumání. Tento úzce vymezený pohled pak soustředí můj zájem na určitou oblast nebo záležitost.

Enviwiki. *Nápověda: „Výzkumná“ otázka [online]*. Poslední úpravy 27. 10. 2009 [cit. 2012-04-02]. Dostupné z WWW:

http://www.enviwiki.cz/wiki/N%C3%A1pov%C4%9Bda:%E2%80%9EV%C3%BDzkumn%C3%A1%E2%80%9C_ot%C3%A1zka

Obecný problém vidím v samotném začlenění dítěte s autismem. Myšlenka společného vzdělávání a zapojování se všech dětí s různou mírou schopností se začala v naší společnosti prosazovat do praxe začátkem devadesátých let. Do té doby byly děti, s těžším zdravotním postižením vzdělávány, téměř výhradně, ve speciálních školách, určených pro konkrétní typ a stupeň postižení. Nebo byly tzv. osvobozeny od povinné školní docházky a neměly tak ke vzdělání přístup vůbec. Speciální školy byly často internátního typu a děti tak žily mimo své přirozené rodinné prostředí (Uzlová, 2010, s. 12).

Systém našeho školství se v oblasti speciální pedagogiky se za poslední léta v mnohém změnil. Přesto však, hlavně u laické veřejnosti, bylo donedávna nepředstavitelné, že by děti s postižením mohly navštěvovat běžnou školu v místě svého bydliště.

Na příchod takto postiženého dítěte je třeba se předem dobře připravit. Seznámit ostatní rodiče s touto situací, odpovědět jim na jejich případné dotazy. Upravit počet dětí ve třídě a také je vhodným způsobem na tuto situaci připravit. Zajistit vhodné pedagogické vedení.

K dosažení mého cíle, kterým je získání informací o potřebách dítěte je nutné získat odpovědi na následující výzkumné otázky:

- Jaké jsou individuální potřeby daného dítěte?
- Jaké jsou prostorové, materiální a organizační podmínky umožňující začlenění integrovaného dítěte?

4.4. Metody pedagogického výzkumu

Abych si mohla odpovědět, na tyto dvě výše uvedené otázky, které jsou konkrétním tématem mého zkoumání, musela jsem si nejprve ujasnit, jakým způsobem na ně získám odpověď.

K získávání dat v pedagogickém výzkumu můžeme využít různé metody. Patří mezi ně:

- Pedagogické pozorování
- Dotazník v pedagogickém výzkumu
- Interview v pedagogickém výzkumu
- Testy v pedagogické výzkumu
- Sociometrie v pedagogickém výzkumu

Jednotlivé metody se od sebe vzájemně liší. Nejprve jsem si zhodnotila jejich kladné a záporné stránky. Z nich pak vyplynula jejich vhodnost pro můj výzkum.

Pedagogické pozorování

Pedagogické pozorování bývá definováno jako „sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů aj.“ Existují různé techniky standardizovaného pozorování a různé přístupy ke klasifikaci pozorování. Svoji různorodostí se jeví jako vhodná metoda způsobu mého šetření.

Dotazník v pedagogickém výzkumu

Je to způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Umožňuje poměrně rychlé a ekonomické shromažďování dat. V dotazníku je třeba vhodně formulovat otázky. Tato metoda se hodí u většího počtu respondentů.

Interview v pedagogickém výzkumu

Interview je metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta. Výhodou této metody je navázání osobního kontaktu. Můžeme sledovat reakce respondenta na kladené otázky a podle nich usměrňovat jeho další průběh. V tomto případě je sice respondent jen jeden, ale i tato metoda je v mém případě vzhledem k věku a druhu postižení dítěte naprosto nevhodná.

Testy v pedagogické výzkumu

Test je zkouška, identická pro všechny zkoumané osoby s přesně vymezenými způsoby hodnocení výsledků a jejich číselného vyjadřování. Testy lze třídit podle různých kritérií. Obecně se dělí na testy schopností, osobnosti a výkonu. Pro výzkum potřeb dítěte se tedy nehodí.

Sociometrie v pedagogickém výzkumu

Sociometrickým testem zjišťujeme pozitivní a negativní volby ve skupině. Obsahuje jednu nebo více otázek, které umožňují všem členům sociální skupiny volit partnery pro určité situace nebo určité společné činnosti. Sociometrický test se zadává většinou písemně. Získáme údaje o tom, kdo koho volí pro určitou situaci či činnost. Vzhledem ke skutečnostem, které touto metodou zjišťujeme, nevyhovuje mému šetření (Průcha, Waltrová, Mareš, 2001).

Po zhodnocení jednotlivých metod výzkumu jsem si, jako metodu sběru dat zvolila pedagogické pozorování, které mi na základě mých potřeb v tomto případě nejvíce vyhovuje.

4.5. Pedagogické pozorování

Je to cílevědomé, záměrné, plánovité, soustavné a organizované vnímání pedagogických jevů a procesů. Patří mezi nejstarší a nejrozšířenější metody získávání dat o pedagogické realitě.

Klasifikovat pozorování můžeme z mnoha hledisek. Vzhledem k nárokům na čas se často rozlišuje pozorování krátkodobé a dlouhodobé ale hranice mezi nimi není nijak ostře vymezena. Krátkodobé pozorování je využíváno většinou k praktickým účelům v každodenní praxi. Při dlouhodobém pozorování sledujeme vývojové změny určitého jevu. Pozorování se rozlišuje také podle toho, zda se při pozorování pozorovatel setkává přímo s předmětem pozorování, či nikoli.

Při vlastním pozorování se pozorovatel setkává přímo s předmětem pozorování. Při nevlastním pozorování pracuje s různými výpověďmi o předmětu zkoumání. K vlastnostem dobrého pedagogického pozorování patří specifikace objektu pozorování, zaměřenost pozorování na cíl, organizovanost pozorování a záznam pozorování. Má-li být pozorování spolehlivé a přesné, musí být v maximální možné míře objektivní. Malá objektivita je největší slabinou pedagogického pozorování. Subjektivita pozorování je způsobována řadou příčin, jako je shovívavost pozorovatele, aktuální psychický stav, tradice, předsudky, „haló efekt“ aj. (Chrástka, 2007, s. 150).

4.5.1. Příprava pozorování

Nejprve jsem si naplánovala jednotlivé body svého pozorování a určila jsem si:

- Jak budu pozorovat
- Co budu pozorovat
- Proč budu pozorovat
- Kdy budu pozorovat
- Kde budu pozorovat
- Kdo bude přítomen
- Jak budu provádět záznam pozorování

4.5.2. Vlastní pozorování

Jak budu pozorovat?

Jako metodu pozorování si volím přímé pozorování. Je to proto, že jsem v denním kontaktu s dítětem. Jedná se o pozorování zjevné a vnější. Sama nejsem účastníkem pozorovaného děje. Při samotném pozorování budu respektovat spontánní chování dítěte, nenápadnost a nevtíravost.

Co budu pozorovat?

Sledovat, jak dítě reaguje na nové prostředí, zda je v něm úzkostné, neklidné. Nebo naopak spokojené či netečné. Zda navazuje kontakt s přítomnými dětmi a dospělými. Co ho v prostorách školky zaujme. O co jeví nebo naopak nejeví zájem. Jak komunikuje s okolím. Jak dává najevo své potřeby. Jak zvládá nebo naopak nezvládá svoji sebeobsluhu.

Také budu sledovat, zda má dítě potřebu relaxace, odpočinku. Zda se u něj projevují stereotypní nebo zvláštní pohyby. Jak reaguje na odloučení od matky. Pozorování bude zaměřeno na projevy, které lze zaznamenat.

Proč budu pozorovat?

Pozorování budu provádět za účelem sledování chování dítěte. Z pozorování dítěte pak budu moci určit, nejen jaké jsou jeho slabé stránky ale také objevit jeho silné stránky. A využít je při další práci s dítětem.

Sledovat jej, abych zjistila s čím má dítě největší problém. Při jaké činnosti je mu třeba nejvíce pomáhat, na co je třeba se nejvíce zaměřit. Pozorování provedu také proto, abych zjistila, co dítě už samo ovládá, co se mu líbí, jak mohu dítě nejlépe motivovat.

Důvodem mého pozorování je také to, že určité chování je vždy reakcí na určité vnitřní psychické projevy.

Kdy budu pozorovat?

Dítě budu sledovat od samotného příchodu do šatny. Při jeho volném pohybu po třídě. Při řízených činnostech. Při jeho kontaktu s ostatními. Při všech běžných denních činnostech, jako je jídlo, hygiena, oblékání. Také budu sledovat, jak dítě reaguje při překonávání překážek a jak zvládá chůzi po schodech.

Dítě dochází do MŠ na čtyři hodiny denně. Pozorování bude probíhat vždy v dopoledních hodinách.

Kde budu pozorovat?

Pozorování dítěte bude probíhat hlavně ve třídě, kde dítě tráví nejvíce času. Prostor třídy je uzpůsobeno tak, aby hračky, stavebnice, výtvarný materiál, knihy a ostatní pomůcky byly uloženy tak, aby byly pro děti snadno dostupné.

Počet dětí je zde omezen max. 14 dětí. Třída je prostorná, rozčleněná do jednotlivých herních a pracovních koutků. Kromě třídy budu dítě pozorovat také v šatně, při jeho příchodu a odchodu.

Kdo bude přítomen?

V době pozorování dítěte budou v jeho bezprostřední blízkosti ostatní děti. Jedná se o heterogenní skupinu dětí, ve věkovém rozmezí od čtyř do sedmi let. Maximální počet dětí ve třídě je čtrnáct dětí, ale počty mohou vzhledem k jejich nemocnosti kolísat. Kromě dětí bude ve třídě přítomna také učitelka a asistent pedagoga. Při příchodu to bude i matka dítěte, která je s plánovaným pozorováním seznámena a souhlasí s ním.

Jak budu provádět záznam pozorování?

Z průběhu pozorování budu zaznamenávat dobu začátku a konce pozorování. Provedu slovní popis jevů, výskyt náhodných neočekávaných faktorů, které by mohly pozorování ovlivnit. Stanovím si momenty, při kterých se určitý pozorovaný děj vyskytuje. Co mu předcházelo, jaké okolnosti? Budu zaznamenávat své vlastní připomínky, co mne zaujalo a proč. Pro záznam pozorování použiji záznamový arch.

4.6. Analýza pozorování

Projevy autismu jsou všeobecně velmi různorodé. Při svém pozorování jsem se zaměřila na sledování interakce a dalších znaků, které jsou pro autismus charakteristické. Vyhodnotila jsem záznamy jednotlivých dnů svého pozorování a to tak, že jsem si projevy dítěte rozčlenila do jednotlivých oblastí. Z pozorování vyplynuly následující skutečnosti:

- **Osamělá sociální interakce** – dítě projevuje malý zájem o druhé osoby a společnou činnost, čas tráví nejraději o samotě, většinou lidi ignoruje. Reaguje velmi málo nebo vůbec na snahu druhého člověka, který se snaží kontakt navázat. Vůči blízkým osobám neuplatňuje nejzákladnější sociální dovednosti, jako jsou sociální úsměv, fyzický kontakt, radost ze shledání či vzájemný pohled do očí.
- **Pasivní sociální interakce** – dítě pasivně přistupuje k lidem, kontakt bývá spíše krátkodobý, málo bohatý (jen pokud něco potřebuje). Obvykle nechápe jednoduchá pravidla sociální interakce. Vůbec, nebo velmi málo, se snaží aktivně navázat sociální kontakt s vrstevníky či cizí osobou.

- **Potíže se začleněním mezi vrstevníky** – dítě se neumí zapojit do kontaktu mezi vrstevníky, nezvládá kolektivní hru, nechápe pravidla hry. Občas ostatní jen pozoruje.
- **Potíže s nápodobou** – u dítěte je problematická nápodoba pohybů, činností nebo řeči. Nápodobu zvládá pouze s dopomocí nebo opakuje s dlouhou prodlevou, nepřesně, s nezájmem.
- **Mutismus** – dítě nemluví, řeč se u něj nevyvíjí, projevuje malý zájem o mluvené slovo. Většinou nereaguje na řečové pokyny, pokud reaguje, tak s velkou prodlevou.
- **Omezená mimoslovní komunikace** - dítě vůbec nepoužívá ukazování, je obtížné pochopit, co chce, oční kontakt je málo kvalitní, mimika je velice chudá, nekývne na souhlas, nezavrtí hlavou při nesouhlasu.
- **Zvláštní zájmy** – dítě má zájem o lesklé věci, pozoruje odrazy světla, lesklé věci používá jako zrcadlo, rád poslouchá zvukové hračky.
- **Stereotypní manipulace s předměty** – dítě stále stejným způsobem provádí manipulaci s předměty (pootáčí lesklými předměty (lžička), otvírá a zavírá dveře a zásuvky, mačká vypínače světel).
- **Fixace na předměty** - výrazně lpí na ozvučené hračce (medvídek, který po mechanickém natažení hraje (nosí jej stále s sebou).
- **Zvláštní pohyby** - dítě chodí po špičkách, kroučí rukama v zápěstích, ruce nastavuje do zvláštních poloh, zatíná je v pěst, otáčí se dokola. Vyskytuje se u něj zvláštní, nachýlená chůze, rukama se plácá do stehů.
- **Emoční prožívání** – u dítěte není emoční prožívání navenek patrné, dítě není afektivní, impulzivní. Neprojevuje se sebezraňováním ani smutnou náladou, rozmrzelostí, nepřiměřenou emotivitou ani afektivními záchvaty a zkratkovitým jednáním.
- **Autostimulační percepční činnosti** - dítě dlouze pozoruje věci, které ho zaujmou (dívá se z okna, sleduje pruhy na koberci vytvořené světlem). Opakovaně naslouchá zvukům nebo je sám vyluzuje, vkládá si prsty do úst.
- **Potíže se smyslovou integrací** - nepružně reaguje na určité smyslové podněty. Vyhledává specifické zvuky (ťukání, bouchání). Bolest např. při pádu nijak

neprojevuje. Rád sleduje odraz světla, zářivky. Vyskytují se u něj odmítavé reakce na doteky (uhýbá, odstrkuje rukou).

- **Poruchy aktivity a pozornosti** – dítě je pasivní, je obtížné upoutat a udržet jeho pozornost. Obtížně se usměřuje. Vyskytuje se u něj problematické pracovní chování, které se projevuje odbíháním, poleháváním, odmítáním činností, které vyžadují soustředění, projevuje se u něj zvýšená unavitelnost.
- **Obtíže ve výchově** – dítě je negativistické, obtížně se usměřuje, ignoruje pokyny, nefungují běžné výchovné metody. Je nesamostatné, neschopné předvídat nebezpečí.
- **Problémy ve fyziologických procesech** – Dítě vykazuje problémy s příjmem potravy. Jí pouze mixovanou stravu, jinak se dává. Dle výpovědi matky má také potíže se spánkem, má malou potřebu spánku. Často vstává časně ráno (mezi čtvrtou a pátou hodinou ranní).

Dítě jsem také hodnotila i v jednotlivých oblastech jeho schopností a dovedností. Edukačně-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra (do 7 let) mi pomohl ve stanovení základních oblastí celého sledování. Je učený pro pedagogy, kteří přímo pracují s dětmi s autistickými rysy. Zajímaly mne především tyto oblasti:

Hrubá motorika – chlapec se pohybuje velice nejistě, chodí po špičkách, často zakopává při chůzi po koberci, chůzi po schodech zvládá pouze s dopomocí a při chůzi nestřídá nohy. Venku téměř nechodí, vozí se v kočárku. Nejeví o pohyb žádný zájem. Nezvládá překonávat drobné překážky, jízdu na tříkolce.

Jemná motorika – o manipulaci s předměty nejeví žádný zájem, nabízené věci odmítá uchopit, je obtížné hodnotit jeho manipulační schopnosti. K manipulaci s předměty využívá ruku druhé osoby. Je u něj velice slabá mimická motorika, má pootevřená ústa, hypersalivace.

Grafomotorika – je součástí jemné motoriky. Nabídnutou tužku, dítě nedokáže pevně uchopit. Obtížně se hodnotí pohybové aktivity při grafických činnostech, protože tuto činnost chlapec pouze pozoruje, sám ji odmítá vykonávat.

Zraková percepce a diferenciacie – obrázky ani knihy ho nezajímají, nesleduje je a zahazuje je, nenavazuje oční kontakt, prohlíží si fotku své babičky, kterou nosí často při sobě a na kterou se dívá

Sluchová percepce – chlapec nereaguje na zavolání, ani neočekávaný zvuk, jeví se jako neslyšící. Rád však poslouchá zvukové hračky. Přikládá si je na ucho. Tuto činnost opakovaně vyžaduje.

Rozvoj komunikačních dovedností – dítě verbálně nekomunikuje, o pití si požádá zamlaskáním, na věci, které chce, neukazuje, pouze k nim přivádí dospělou osobu. Často je velký problém pochopit, co má dítě na mysli.

Rozvoj řečových dovedností – řeč se u dítěte téměř nerozvíjí, hlasově se projevuje jen minimálně a to formou výskání, nedokáže imitovat nastavení mluvidel.

Prostorová orientace – sám nezvládá orientaci, je zvyklý, že ho matka ho vodí, ve třídě pozná pouze svoji židli, ostatní své věci si nepozná, nedokáže si je sám vzít. Ve známém prostředí si dokáže s doprovodem druhé osoby jít pro oblíbené věci.

Sebeobsluha – téměř při všech činnostech je závislý na pomoci druhé osoby. Sám se nenapíše, nenají, neobleče, nedodrží hygienu. Při činnostech se nesnaží spolupracovat.

Motivace – líbí se mu točivý pohyb, lesklé předměty, jinak je velice těžké ho úspěšně motivovat. Nemá žádnou oblíbenou činnost, pochází nebo polehává po třídě.

5. Vyhodnocení šetření

Všechny výsledky svého pozorování jsem, již podle výše uvedených oblastí uspořádala a vyhodnotila. Mohla jsem si tak z nich utvořit závěr mého šetření. Protože se jedná o dítě s autismem a mentální retardací je u něj obtížné najít nějaké silné stránky. Hodnocení je tak spíše negativistické. Jako pozitivní věc vidím z mého pohledu to, že dítě není agresivní, neublízuje sobě ani okolí. Je dobře přijímáno svými vrstevníky, kteří se mu snaží pomáhat a navázat s ním kontakt.

Z pozorování dítěte jsem také určila, co dítě motivuje (lesklé věci). Toto je velice důležité zjištění, protože dítě je pasivní a není snadné ho přimět k jakékoli činnosti. Této motivace je třeba při další práci s dítětem využít.

Z vyhodnocení šetření vyplynuly následující potřeby dítěte:

- téměř při všech činnostech vyžaduje potřebu druhé osoby
- potřebuje si osvojit alternativní druh komunikace

Jsou to základní potřeby, které je třeba pro práci s dítětem dále rozvíjet. A to především proto, aby se co možná nejvíce zlepšila soběstačnost dítěte. Dítě si také potřebuje osvojit alternativní druh komunikace. Hlavním důvodem je to, aby mohl komunikovat se svým okolím a mít také možnost vyjadřovat své potřeby a požadavky.

5.1. Uplatnění v praxi

Z těchto zjištění vyplývá, že je třeba se dále zaměřit na:

- úpravu prostředí – ve kterém bude dítě pracovat a připravit mu vizualizaci pracovního programu a denního režimu
- strukturu času – pomáhá dítěti porozumět tomu, co bude následovat
- nácvik sociálních a komunikačních dovedností – které je ve třídě třeba s dítětem pravidelně nacvičovat

Při své další práci jsem vycházela z těchto zjištění a dále jsem s těmito výsledky pracovala.

5.1.1. Úprava prostředí

Pro individuální práci s dítětem jsem zvolila část třídy, která lze oddělit pomocí žaluzie od ostatního prostoru třídy a umožní tak lepší soukromí. Prostor pro výuku je pohodlný, bez rozptylujícího hluku a pohybu. Je zde pracovní stůl a nástěnka s režimem dne. Jednotlivé činnosti vyplývají z úkolů stanovených z IVVP. Při práci dodržuji obecné principy pro práci dětí s autismem. Úkoly, které s dítětem procvičuji, volím podle aktuálního stavu dítěte, aby bylo možné danou práci vždy dokončit. Řadu jednoduchých pomůcek potřebných k motivaci a k procvičování jednotlivých dovedností jsem si sama vyrobila.

Při práci uplatňuji systém zleva-doprava, na levé straně stolu jsou krabice s úkoly, které mají být vykonány, na pravou stranu stolu se odkládají již splněné úkoly.

Strukturované prostředí, znamená vymezení místa, pro jednotlivé činnosti během celého dne. Nejen tedy prostor pro individuální práci s dítětem ale také jídelní stůl, prostor pro volnou hru, prostor pro odpočinek. Chlapec odmítal sedět na běžné židli, proto mu byla po domluvě s rodiči a paní ředitelkou zakoupena stejná židle, jakou používá doma. V ní se cítí dobře a v bezpečí. U jídla sedí u stolu společně s ostatními dětmi. Struktura prostředí má za úkol napomáhat dítěti s autismem orientaci v prostoru, protože akceptuje zvláštnosti jejich myšlení.

5.1.2. Struktura času

Struktura času je vytvoření vizualizovaného denního programu, který umožňuje předvídat události. Zavádí se přehledný strukturovaný prostor, vizualizovaný časový plán, předvídatelná organizace prostoru a časový rozvrh, vizuální předkládání úkolů (Čadilová, Žampachová, 2008).

Chlapec si přinesl z domova fotografie rodičů, bratra a jejich psa. Proto jsem pro jeho vizuální podporu také využila fotografie. Nafotila jsem si jednotlivé denní činnosti. Fotografie jsem si „zalaminovala“, opatřila na zadní straně suchým zipem, aby je bylo možné připevnit na část koberce zavěšeného na stěnu. Činnost, která právě probíhala, jsem označila do rámečku, který jsem během dne společně s dítětem posouvala. Vizualizovaný denní program má za úkol pomáhat v časové orientaci, odlišovat jednotlivé aktivity od sebe, a vést dítě k větší samostatnosti.

5.1.3. Nácvik sociálních a komunikačních dovedností

Nácvik komunikace, přizpůsobujeme individuálním schopnostem a dovednostem dítěte. Tyto děti jsou schopny naučit se používat řeč i jinou formu komunikace správným způsobem. Pokud má dítě potíže s porozuměním gestům, musíme pro ně použít jiné komunikační prostředky – komunikační karty, výměnný obrázkový komunikační systém, trojrozměrné pomůcky (Jelínková, 2008, s. 37).

Dítě je samotářské a tráví většinu času stereotypními činnostmi. Chlapec nemá žádnou potřebu komunikovat s okolím. Je tedy velice těžké ho nějak motivovat. Proto bylo třeba předem zjistit priority dítěte a využít je k motivaci.

Sociální a komunikační dovednosti umožňují přirozeným způsobem vyjadřovat své potřeby. Nejprve je však důležité je správně vnímat, aby je bylo možné pochopit. Toto je právě u dětí s autismem zásadní problém. Existuje však řada variant výukových a vzdělávacích programů pro práci s autisty. Důležitým ukazatelem pro výběr vhodných metod a postupů je především spokojenost samotného dítěte.

Na základě konzultace s koordinátorkou pro děti s autismem v SPC Vysočina, byl dítěti navržen a doporučen vzdělávací program PECS.

PECS – Pictures Exchange Communication System (*Výměnný obrázkový komunikační systém*)

Tento program se snaží o rozvoj funkční sociální komunikace. Dítě se učí navazovat kontakt, vyjádřit svá přání pomocí obrázků.

Využila jsem jej z několika důvodů. Pro začátek výuky tato metoda nevyžaduje dovednosti, které jsou potřebné u jiných alternativních a augmentativních komunikačních metod. Není nutný oční kontakt, dítě nemusí umět napodobovat a při výuce nemusí sedět na jednom místě. Pro vyvolání zájmu o komunikaci je dítě motivováno odměnou, zpočátku materiální, později může být i sociální.

K nácviku této metody jsem využila poznatků ze svého pozorování. Využila jsem zjištěné motivace dítěte. Chlapec má rád melodii, kterou vydává plyšová hračka po mechanickém zatažení za šňůrku. Neustále ji za mnou nosí a dupání se dožaduje jejího natažení. Poté odchází s hračkou na uchu a vrací se, až hračka přestane hrát.

Vytvořila jsem si kartičku s fotografií oblíbené hračky. Postupně jsem chlapce učila, že pokud mi pomocí podané kartičky sdělí, co chce, hračku mu natáhnu, aby hrála, a dostane ji zpět.

Tímto jednoduchým způsobem začal brzy chápat význam kartičky a naší komunikace. Postupně jsem nafotila další obrázky. Nejprve to byly nejoblíbenější věci, později i jídlo, části oblečení, různé činnosti, které jsme společně vykonávali. Návčik sociálních a komunikačních dovedností, je možné ukončit až ve chvíli, kdy dítě dovednost zvládá používat v reálném životě.

Motivace těchto dětí je nezbytně důležitým prvkem při jejich výchově a vzdělávání. Motivace je vnitřní nebo vnější faktor, nebo soubor faktorů, vedoucí k energetizaci organismu. Motivace usměrňuje naše chování a jednání pro dosažení určitého cíle. Vyjadřuje souhrn všech skutečností – radost, zvědavost, pozitivní pocity, radostné očekávání, které podporují nebo tlumí jedince, aby něco konal nebo nekonal.

Motivy jsou osobní příčiny určitého chování – jsou to pohnutky, psychologické příčiny reakcí, činností a jednání člověka zaměřené na uspokojování určitých potřeb.

Wikipedie. *Motivace* [online]. [cit. 2012-3-21]. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Motivace>

Protože tyto děti nejsou schopny reagovat na běžné povzbuzující prostředky, je nutné s nimi neustále komunikovat a pozitivně působit. Chování, které je odměněno, se dítě naučí rychleji, než chování, za které je trestáno. Pochvala má následovat za každým jednotlivým krokem. Vždy je lepší rozvíjet schopnosti zvyšováním motivace, než standardním způsobem dlouhodobého opakování.

Každé dítě potřebuje úspěch. V praxi to znamená, že volím takové úkoly, v nichž bude úspěšný. V problémových oblastech mu pomáhám. Využívám silných stránek k podpoře těch jeho slabších (Čadilová, Žampachová, 2008).

Při práci využívám pozitivní posilování odměnou, což znamená, že po splnění zadaného úkolu dostane zrcátko nebo oblíbenou hračku. Zadávané úkoly často obměňuji a střídám různé typy aktivit klidné s aktivními, oblíbené po namáhavých.

Nové dovednosti zvládne dítě lépe, když je úkol rozložen do malých jednotlivých kroků. Výuku každé nové dovednosti se snažím spojit s něčím, co dítě dobře zná a co ho

těší (fotografie rodiny). Délku výuky určuji podle aktuálního stavu a chování dítěte. Vždy se snažím o to, aby činnost byla dokončena.

Věci, které slouží, u chlapce k motivaci jsem začala využívat také jako odměnu. Vytvořila jsem papírovou kartičku se třemi plastovými kolečky a za nimi jeden větší kruh, do kterého jsem vkládala obrázek s odměnou. Po splnění daného úkolu jsem vždy jedno kolečko odebrala, a tak mohl chlapec sledovat, kolik úkolů mu ještě zbývá, a jaká odměna na něj čeká.

Postupně si chlapec začal sám vybírat z nabízených druhů odměny (prohlížení knížek, ozvučené hračky, xylofon, zrcátko). Vždy to byly pouze věci. Nikdy si nevybral žádný pamlsek nebo nějakou činnost.

6. Hodnocení integrace

6.1. Současný stav

Chlapec je vzhledem ke kombinaci těžké retardace s autistickými problémy veden na principech struktury a vizualizace – náměty pro IVVP jsou konzultovány v SPC s koordinátorkou péče o děti s PAS.

Do školky dochází na čtyři hodiny denně, takže s námi chodí i na dopolední pobyt venku, který bez obtíží zvládá. Má vypracovaný individuální výchovně vzdělávací plán. Při výuce je využívána AAK, používáme piktogramy, fotografie, komunikační sešit, i počítačové programy Altík a Méd'a.

Rovněž využíváme sociální čtení, které je charakteristické jako poznávání interpretace a přiměřené reagování na vizuální podněty – znamení, symboly, piktogramy, slova a skupiny slov, které se objevují v okolním prostředí, aniž by byly využívány technické dovednosti čtení.

Při své práci jsem využívala strategie a metody výuky podle TEACH programu. Vybírala jsem si z něj ty postupy, které přesně odpovídaly chlapcovým potřebám. Velkou pomocí pro mne byla kniha *Strukturované učení* od autorek V. Čadilové a Z. Žampachové, ve které jsem našla dobře strukturované jednotlivé činnosti, podle kterých jsem pak postupovala.

Pro Lukáška jsou v prostorách celé MŠ umístěny fotografie, které jsou důležité pro jeho lepší orientaci v prostoru. Tato vizualizace mu napomáhá v šatně při oblékání, v orientaci ve třídě a v umývárně. Má vyznačeno své místo v šatně i u stolu. Pro vyjádření svých potřeb využívá svůj komunikační sešit, který jsem vytvořila a postupně jej podle potřeby upravovala a rozšiřovala.

S jeho pomocí v současné době dokáže vyjádřit své potřeby. Vybere si, podle obrázku, co bude jíst, kterou činnost chce vykonávat, co chce podat. Obrázky jsem zhotovila ve dvou stejných sadách. Druhou sadu jsem poskytla rodičům a seznámila jsem je se způsobem jejich užívání. Ve vztazích mezi pedagogy a rodiči panuje oboustranná důvěra, vstřícnost, otevřenost a porozumění.

Za velice důležité považuji domluvu o společném postupu při výchově a vzdělávání. Snažím se o to, aby i rodiče byli důslední a práce s dítětem byla jednotná jak v MŠ, tak

v rodině. Používáme stejný komunikační sešit, snažíme se o stejný styl práce s dítětem při všech denních činnostech, na které se pak navazuje v domácím prostředí.

Naše spolupráce s rodinou se stále více prohlubuje a zdokonaluje. Je navázán kontakt i s prarodiči chlapce, protože i oni pomáhají při jeho výchově a vzdělávání.

Integrace dítěte v našem předškolním zařízení proběhla bez větších problémů. Zajisté i proto, že jsme se na tuto skutečnost předem připravili. K tomuto úspěchu přispěla i moje studie. S její pomocí se nám podařilo stanovit individuální potřeby dítěte. V praxi jsem pak na ně mohla navázat a přispět tak k vytvoření vhodných podmínek pro integraci.

Výsledkem intenzivní a kvalitní péče poskytované dítěti během jeho pobytu v předškolním zařízení došlo k rozvoji ve všech oblastech jeho vývoje. Pro zjednodušení hodnocení jsem na závěr vytvořila jednoduchou orientační tabulku, se základními oblastmi, ze které je vidět, k jakému vývoji u dítěte došlo.

6.2. Hodnocení rozvoje během pobytu v MŠ

	Při příchodu do MŠ	Při odchodu z MŠ
Hrubá motorika	velmi nejistá, kolébavá chůze, chůze po schodech s obtížemi a s pomocí, pohyb venku nezvládá, je pouze v kočárku, o pohyb nejeví zájem, nezdolává překážky	zvládá chůzi po schodech, pohyb venku, překonává překážky, sedne si sám na židli, používá houpačku, skluzavku, zapojuje se do pohybových her, kope do míče
Jemná motorika	o manipulaci s předměty nemá zájem, odmítá je, event. k manipulaci používá ruku druhé osoby, tvář bez mimiky	rád přebírá drobné předměty, listuje v knize, umí držet lžici, hra s modelínou, pískem, usmívá se, používá mimické svaly

Grafomotorika:	odmítá uchopit tužku (tluče s ní do stolu), prstové barvy (nerad se myje), činnost jen pozoruje	úchop tužky je neobratný, není pevný, činnost neodmítá, ale sám ji nevyhledává
Zraková percepce a diferenciac	obrázky a knihy ho nezajímají, pokud mu jsou nabídnuty, tak je zahazuje, odbíhá, nenavazuje oční kontakt	má rád obrázková leporela, dokáže vyhledávat věci v komunikačním sešitě, sleduje programy v PC
Sluchová percepce	nereaguje na zavolání, rád poslouchá zvukové hračky, přikládá si je na ucho	reaguje na zavolání, vyhledává hru na xylofon, má rád říkanky a písničky s vytleskáváním
Rozvoj komunikačních dovedností	verbálně nekomunikuje, řeč není rozvinuta, matku vede za ruku tam, kam chce	alternativní forma dorozumívání pomocí PECS, využívá komunikační sešit
Rozvoj řečových dovedností	řeč se nerozvíjí, hlasově se projevuje jen minimálně a to formou výskání	hlasové projevy formou žvatlání, dokáže imitovat nastavení mluvidel, reaguje na odezvu
Prostorová orientace	nezvládá orientaci, matka ho vodí, ve třídě pozná pouze svoji židli, své věci si nepozná, nedokáže si je sám vzít	ví, kde má ve třídě své věci, sám si je vezme, zná své místo v šatně, sám se tam posadí, ví, kde má své jídlo a pití
Sebeobsluha	plně závislý na druhé osobě, sám se nenapije, nenají, neobleče, nedodrží hygienu, při činnostech nespolupracuje	sám se napije, snaží se spolupracovat při všech činnostech (jídlo, oblékání), ale sám je dosud nezvládá
Motivace	líbí se mu točivý pohyb, lesklé předměty, jinak je velice těžké ho úspěšně motivovat	pomocí zvukových hraček (odměna za splnění úkolu), zrcátko, jízda na kolotoči

7. Doporučení

Během pobytu dítěte v našem zařízení u něj došlo k významnému posunu, hlavně v oblasti komunikace. Přesto vzhledem k celkovému stavu dítěte, jeho schopnostem a dovednostem je vhodné, aby jeho další vzdělávání probíhalo podle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní školy speciální.

Zde se vzdělávají žáci se středně těžkým, až těžkým mentálním postižením, popřípadě žáci s více vadami.

Po ukončení povinné školní docházky v ZŠS získá základy vzdělání.

Závěr

Ve své bakalářské práci se zabývám problematikou vytvoření vhodných podmínek pro integraci dítěte s autismem v běžné mateřské škole.

Práci jsem rozdělila na dvě hlavní části.

První, teoretická část obsahuje dosavadní poznatky k danému tématu. Nejprve se zabývám samotným postižením, jeho historií, přidruženými onemocněními a typickými projevy. Popisem současné péče o osoby s autismem. Také samotnou integrací, a s ní spojenými oblastmi. Především podporou státu a současnou legislativní pomocí, spoluprací s odborníky a týmem pro vzdělávání dětí s autismem. Sleduji jaká je současná situace integrace těchto dětí v rámci naší republiky. Dále se věnuji jednotlivým metodám a strategiím výuky, které jsou vhodné pro děti s autismem. Ze všech těchto oblastí pak dále čerpám v druhé části své práce.

Druhá, praktická část je zaměřená na konkrétní problém, kterým je integrace dítěte s autismem a mentální retardací. Seznamuji se s kazuistikou dítěte a místem šetření. Stanovuji si cíl, kterým je vytvoření vhodných podmínek pro jeho integraci. Abych mohla stanovit, co je třeba pro integraci zabezpečit, musím nejprve zjistit, jaké jsou potřeby daného dítěte. K jejich zjištění jsem si stanovila výzkumné otázky, na které jsem si zodpověděla výzkumnou metodou. Zhodnotila jsem výhody a nevýhody jednotlivých metod výzkumu.

Pro mé účely jsem si vybrala metodu pedagogického pozorování. Stanovila jsem si jednotlivé oblasti, na které jsem se při svém pozorování zaměřila. Provedla jsem analýzu pozorování. Vyplynuly z ní potřeby dítěte. A to, potřeba dopomoci druhé osoby při všech činnostech a potřeba nácviku komunikace. Zjištěných skutečností jsem pak využila v praxi při úpravě prostředí, strukturalizaci času a při nácviku sociálních a komunikačních dovedností.

V závěru své práce jsem provedla hodnocení integrace, která byla úspěšná. Přispěla k ní i moje studie, týkající se potřeb dítěte. Z výsledků studie se podařilo zmapovat oblasti jeho individuálních potřeb, které pak byly dál rozvíjeny.

Stanovila jsem doporučení pro jeho další vzdělávání.

Shrnutí

V mé bakalářské práci se zabývám integrací dětí s autismem v běžné mateřské škole. Celá práce je rozdělena na dvě hlavní části.

V první části jsou uvedeny obecné dosavadní poznatky spojené s touto problematikou. Charakteristika postižení, jeho projevy a současný přehled strategií a metod výuky.

Druhá, hlavní část je zaměřena na výzkumné šetření na daném pracovišti. Cílem práce je zmapovat potřeby dítěte a poukázat na ně. Využít získané poznatky při další práci s dítětem. Na příkladu kazuistické studie se pokouším zmapovat potřeby postiženého dítěte, a z nich pak odvodit, jaké je třeba vytvořit podmínky, pro jeho integraci. Využívám k tomu výsledky svého pozorování, ze kterých pak mohu poukazovat na potřeby dítěte a využít je dále v praxi. Výsledky mého šetření přispěly k vytvoření vhodných podmínek pro integraci dítěte a jeho další všestranný rozvoj.

Summary

In my bachelor's thesis I deal with the integration of the child with autism into the regular kindergarten.

The entire thesis is divided into two main parts. The first section provides the general existing knowledge related to this issue: involvement characteristics, its demonstrations and overview of the present strategies and education methods.

The second, main section, focuses on research in the workplace. The aim of the thesis is to monitor the child's needs and to point out to them. Further to apply the acquired knowledge for further work with the child. On the example of the casuistical study I try to map the needs of a disabled child and find out the necessary conditions for its integration.

I use the results of my observations, from which I can then refer to the child's needs and use them in practice. The results of my study have contributed to the creation of suitable conditions for the integration of the child and to its development in various fields.

Seznam použité literatury

BEYER, J., GAMMELTOFT, L. [přeložila JELÍNKOVÁ, M.], *Autismus a hra: Příprava herních aktivit pro děti s autismem*. 1. vyd., Praha : Portál, 2006, 104 s., ISBN 80-7367-157-3

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., *Strukturované učení: Vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. 1. vyd., Praha : Portál, 2008, 408 s., ISBN 978-80-7367-475-5

DE CLERQ, H. [přeložila JELÍNKOVÁ, M.], *Mami je to člověk, nebo zvíře?* 1. vyd., Praha : Portál, 2006, 104 s., ISBN 978-80-7367-235-5

DEISLER, H., *Každodenní problémy v mateřské škole*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-7178-010-3

DVOŘÁČEK, J., *Základy pedagogiky pro učitele a vychovatele*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-159-1

HELUS, Z., *Dítě v osobnostním pojetí*. 2. přeprac.a rozš. vyd., Praha : Portál, 2009, 288 s., ISBN 978-80-7367-628-5

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

CHRÁSKA, M., *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd., Praha : Grada, 2007, 272 s., ISBN 978-80-247-1369-4

JELÍNKOVÁ, M., *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 2008. ISBN 976-80-7290-383-2

MAŇÁK, *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno : MU, 1994, 125. s., ISBN 80-210-1031-2

MERTIN, V., GILLNERNOVÁ, I., *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X

PRŮCHA, J., *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5

SCHOPLER, E., MESIBOV, G. B. [přeložila JELÍNKOVÁ, M.], *Autistické chování*, 1. vyd., Praha : Portál, 1997, 134 s., ISBN 80-7178-133-9

STRAUSSOVÁ, R., KNOTKOVÁ, M., *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra: Jak začít a proč*. 1. vyd., Praha : Portál, 2011, 136 s., ISBN 978-80-262-00002-4

STRUNECKÁ, A., *Přemůžeme autismus?*. 1.vyd., Blansko : ALMI, 2009. ISBN 978-80-904344-0-0

SVOBODOVÁ, E. a kol., *Vzdělávání v mateřské škole*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9

UZLOVÁ, I., *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. 1. vyd., Praha : Portál, 2010, 136 s., ISBN 987-80-7367-764-0

VALENTA, M., *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc : UP, 2003. 322 s. ISBN 80-244-0698-5

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., *Pedagogika*. Praha : Grada, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9

ZELINKOVÁ, O., *Poruchy učení*. 11. vyd. [zcela přepracované a rozšířené] Praha : Portál, 2009, 263 s. ISBN 978-80-7367-514-19

Internetové zdroje

Apla – Asociace pomáhající lidem s autismem. *Listina práv lidí s autismem [online]*. Praha 2011 [cit. 2012-1-16]. Dostupné z WWW: <http://www.apla.cz/listina-prav-a-svobod-lidi-s-pas/obsah/stanoviska-apla/listina-prav-lidi-s-autismem>

Enviwiki. *Nápověda: „Výzkumná“ otázka [online]*. Poslední úpravy 27. 10. 2009 [cit. 2012-04-02]. Dostupné z WWW: http://www.enviwiki.cz/wiki/N%C3%A1pov%C4%9Bda:%E2%80%9EV%C3%BDzkumn%C3%A1%E2%80%9C_ot%C3%A1zka

Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. *IPPP – studie – analýzy – analýza poradenských služeb a vzdělávání dětí a žáků s PAS [online]*. [cit. 2012-01-24]. Dostupné z WWW: http://www.ippp.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=237&Itemid=265

Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. *IPPP – studie – analýzy – analýza poradenských služeb a vzdělávání dětí a žáků s PAS [online]*. [cit. 2012-01-24]. Dostupné z WWW: <http://www.ippp.cz/images/stories/doc/studie/zvr%20pas%20analza%202010%20h%20.pdf>

Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. *Institut pedagogicko-psychologického poradenství [online]*. [cit. 2012-1-6]. Dostupné z WWW: http://www.ippp.cz/images/stories/doc/koncepce/poradenske_sluzby_pro_autisty.pdf

Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. *Poradenské služby, výchova a vzdělávání dětí a žáků s poruchou autistického spektra. [online]*. [cit. 2012-1-6]. Dostupné z WWW: http://www.ippp.cz/images/stories/doc/koncepce/poradenske_sluzby_pro_autisty.pdf

Kvalita v praxi dnes. *Právní předpisy a dokumenty [online]*. [cit. 2011-12-6]. Dostupné z WWW: <http://www.kvalitavpraxi.cz/pravni-predpisy-a-dokumenty.html>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Dokument ke stažení*. [online]. Praha 2011 [cit. 2012-1-18]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/file/16097>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha* [online]. Praha 2001 [cit. 2012-1-21]. Dostupné z WWW: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/BilaKniha.pdf>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Školský zákon* [online]. Praha 2004 [cit. 2012-1-6]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Úplné znění zákona – 2008*. [online]. [cit. 2012-1-13]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Vyhláška č. 43*. [online]. [cit. 2012-1-18]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-43-2006-sb-ktou-se-meni-vyhlaska-c-14-2005-sb-o-predskolnim-vzdelavani>

Portál o poruchách autistického spektra. *Portál o autismu* [online]. Aktualizováno 7. 9. 2007 [cit. 2012-01-20]. Dostupné z WWW: <http://www.autismus.cz/poruchy-autistickeho-spektra/index.php>.

Prevence rizikového chování. *Novela vyhlášky 73/2003 Sb.* [online]. [cit. 2011-11-19]. Dostupné z WWW: <http://www.prevence-info.cz/legislativa/novela-vyhlasky-732005-sb-o-vzdelavani-deti-zaku-studentu-se-specialnimi-vzdelavacimi-po>

Vláda České republiky. *Úmluva o právech dítěte*. [online]. V Praze [cit. 2012-01-12]. Dostupné z WWW: <http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/rlp/dokumenty/zpravy-plneni-mezin-umluv/umluva-o-pravech-ditete-42656/>

Výzkumný ústav pedagogický Praha. *Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. [cit. 2012-2-3]. Dostupné z WWW: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

Wikipedie. *Motivace* [online]. [cit. 2012-3-21]. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Motivace>

Zákony-online. *Listina základních práv a svobod* [online]. [cit. 2011-11-16]. Dostupné z WWW: <http://zakony-online.cz/?s5&q5=all>.