

## **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

### **Vzdělávací dráha dítěte s poruchou autistického spektra plnícího povinnou školní docházku v běžné třídě základní školy**

**The educational life course of the child with autism spectrum disorder which is fulfilling compulsory school attendance in the regular class of primary school**



**Vedoucí diplomové práce:**  
Doc. PhDr. Jan Šiška, Ph.D.

**Vypracovala:**  
Františka Kindlerová

**Praha, duben 2012**

Prohlašuji, že jsem tuto písemnou diplomovou práci s názvem „Vzdělávací dráha dítěte s poruchou autistického spektra plnícího povinnou školní docházku v běžné třídě základní školy“ vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna veřejnosti ke studijním účelům.

Místo vypracování: Praha

Úplné datum: 6.4.2012

Vlastnoruční podpis.....

**Název:** Vzdělávací dráha dítěte s poruchou autistického spektra plnění povinnou školní docházkou v běžné třídě základní školy

**Abstrakt:**

Diplomová práce se zabývá problematikou individuální integrace dětí s poruchami autistického spektra bez souběžného mentálního postižení do běžných tříd základních škol. Reflektuje tak skutečnost, že žáků s danou diagnózou v základních školách neustále přibývá.

Cílem této práce bylo zjistit vzdělávací dráhu dítěte s poruchou autistického spektra plnění povinnou školní docházkou v běžné třídě základní školy a identifikovat odlišnosti a rizikové faktory při vzdělávání těchto dětí. K realizaci cíle byla vybrána metoda kvalitativního výzkumu - konkrétně kolektivní případová studie, ta vycházela z analýzy dokumentace. Na základě porovnání jednotlivých vzdělávacích drah probandů a ideální vzdělávací dráhy, která byla vytyčena v příslušné kapitole této práce, byly identifikovány odlišnosti a rizikové faktory ve vzdělávací dráze dětí s poruchami autistického spektra.

Mezi odlišnosti ve vzdělávací dráze školáků s diagnózou poruch autistického spektra patří dle provedeného výzkumu následující skutečnosti: tyto děti častěji mění předškolní či školní zařízení (případně třídu tohoto zařízení); také je u nich pravděpodobnější odklad školní docházky; podstatná část dětí (v našem výzkumném vzorku pět z dvanácti) se nevzdělává ve spádové či srovnatelně blízké základní škole.

Na základě provedeného výzkumu byly také identifikovány následující rizikové faktory ve vzdělávací dráze dětí s poruchami autistického spektra: získání včasné, správné diagnózy; vstup do předškolního zařízení (dítě obtížně navazuje vztahy s vrstevníky, obtížně se adaptuje); přístup spádové či srovnatelně blízké základní školy k integraci dítěte; změna třídy, ve které je již dítě dobře adaptováno a přístup učitele je zároveň adekvátní; osobnost učitele.

**Klíčová slova:** poruchy autistického spektra – Aspergerův syndrom – dětský autismus – atypický autismus – integrace – vzdělávací dráha

**Title:** The educational life course of the child with autism spectrum disorder which is fulfilling compulsory school attendance in the regular class of primary school

**Summary:**

The thesis deals with issues of individual integration of children with autism spectrum disorder without intellectual disability into the regular classes of primary school. The thesis reflects the fact, that the numbers of pupils with the diagnosis are constantly increasing in primary schools.

The objective of this study is to determine the educational life course of the child with autism spectrum disorder which is fulfilling compulsory school attendance in the regular class of primary school and to identify risk factors and differences in the education of these children. To realize this objective method of qualitative research has been chosen - specifically, the collective case study, based on an analysis of documentation. Based on comparison of individual educational life courses of probands and the ideal educational life course that was outlined in the relevant chapter of this study, risk factors and differences in the educational life course of the children with autism spectrum disorder were identified.

Among differences in the educational life course of the schoolchildren diagnosed with autism spectrum disorder the following facts according to the conducted research are included: these children frequently change preschool or school facilities (or a class of the facility); they are also more likely to the school attendance postponement; a substantial part of children is not edified in the primary school in their catchment area or comparatively near primary school (in our sample five of twelve).

Based on the research one has also identified the following risk factors in the educational life course of the children with autism spectrum disorder: early getting of the correct diagnosis; entry into preschool facilities (the child difficultly builds relationships with peers, the child is difficult to adapt); the approach of the school in the catchment area or comparatively near primary school to the integration of the child; change of the class in which the child is well adapted and approach of the teacher is also appropriate; personality of the teacher.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder – Asperger Syndrome – Childhood Autism – Atypical Autism – integration – the educational life course

# Obsah

Úvod .....	8
1 Metodologie .....	10
1.1 Případová studie .....	10
1.2 Etické zásady .....	11
1.3 Kolektivní případová studie .....	11
1.4 Životní dráha .....	11
1.5 Analýza dokumentace .....	12
2 Terminologie, vymezení používaných pojmů .....	13
2.1 Poruchy autistického spektra, pervazivní vývojové poruchy, autismus .....	13
2.2 Integrace/inkluze .....	14
3 Poruchy autistického spektra – charakteristika .....	16
3.1 Obecná charakteristika .....	16
3.2 Mentální retardace a poruchy autistického spektra .....	16
3.3 Charakteristika jednotlivých poruch autistického spektra .....	17
3.4 Dětský autismus vysoce funkční a Aspergerův syndrom .....	20
3.5 Pozitivní faktory u dětí s poruchami autistického spektra .....	21
4 Ideální vzdělávací dráha dítěte od nástupu do předškolního zařízení do ukončení povinné školní docházky .....	24
4.1 Mateřská škola .....	24
4.2 Odklad povinné školní docházky .....	24
4.3 Nástup do základní školy .....	25
4.4 Průběh docházky do základní školy .....	25
4.5 Ideální vzdělávací dráha .....	26
5 Vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra .....	27
5.1 Možnosti vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra .....	27
5.2 Domácí vzdělávání .....	27
5.3 Speciální třídy .....	28
5.4 Dítě s poruchou autistického spektra v běžné třídě základní školy – počátky integrace a její legislativní ukotvení .....	29
5.5 Počet dětí s poruchami autistického spektra v základních školách .....	30

6 Vzdělávací dráha dítěte s poruchou autistického spektra bez souběžného mentálního postižení – kazuistiky .....	42
6.1 Výzkumný vzorek .....	42
6.2 Petr .....	44
6.3 Matěj .....	46
6.4 Adam .....	49
6.5 Lukáš .....	52
6.6 Markéta .....	55
6.7 Pavel .....	57
6.8 Milan .....	60
6.9 Štěpán .....	63
6.10 Vítek .....	66
6.11 Ondřej .....	69
6.12 Prokop .....	72
6.13 Filip .....	75
7 Výsledky .....	78
7.1 Získání diagnózy poruch autistického spektra .....	78
7.2 Chování během docházky do předškolního zařízení .....	78
7.3 Změna předškolního zařízení .....	79
7.4 Odklad povinné školní docházky .....	79
7.5 Spádová (srovnatelně blízká) základní škola .....	79
7.6 Změna základní školy či třídy .....	80
7.7 Přístup spolužáků .....	83
7.8 Srovnání s ideální vzdělávací dráhou, odlišnosti, rizikové faktory .....	83
8 Diskuze .....	85
8.1 Získání diagnózy poruch autistického spektra .....	85
8.2 Odklad povinné školní docházky .....	85
8.3 Spádová (srovnatelně blízká) základní škola .....	85
8.4 Volnější styl výuky .....	86
8.5 Osobnost učitele .....	86
8.6 Přístup spolužáků .....	87
8.7 Seznámení spolužáků se specifiky poruch autistického spektra .....	87

8.8 Sdělení diagnózy dítěti .....	89
8.9 Shrnutí .....	89
9 Doporučení .....	91
Závěr .....	92
Literatura .....	94
Seznam grafů .....	99
Seznam obrázků .....	100
Seznam tabulek .....	101
Seznam zkratek .....	102
Přílohy .....	103

# Úvod

V současné době je možné, aby se děti se zdravotním postižením vzdělávaly v běžných třídách základních škol (zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) hovoří o vzdělávání formou individuální integrace). Podle Valenty (2007, s. 99) je integrace nejvýraznějším trendem speciální pedagogiky a jejím nejaktuálnějším úkolem v posledních desetiletích.

V případě poruch autistického spektra se jedná o diagnózu relativně novou (první zmínky o dětském autismu jako o samostatné diagnostické jednotce pocházejí ze 40. let 20. století). V České (tehdy Československé socialistické) republice vyšel první článek o poruchách autistického spektra v roce 1960. Autorkou zmíněného článku byla MUDr. Růžena Nesnídalová, ta také v roce 1973 vydala knihu s názvem Extrémní osamělost. Tato publikace se stala jedinou monografií pojednávající o poruchách autistického spektra v naší zemi na období dalších třiceti let (Thorová, 2006, s. 357-358).

První třídy zaměřené na vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra při speciálních základních školách vznikaly v České republice v devadesátých letech dvacátého století (Thorová, 2006, s. 364).

Ve vyhlášce MŠMT č. 291/1991 Sb., o základní škole, která potvrdila možnost přijmout do běžné základní školy dítě se zdravotním postižením, se o dětech s poruchami autistického spektra vůbec nehovoří. Ve školském zákoně z roku 2004 již je možnost individuální integrace i dětí s poruchami autistického spektra zakotvena (v zákoně je použit termín „žáci s autismem“) (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

Počet žáků s poruchami autistického spektra v základních školách se podle statistických ročenek školství z let 2002/2003 až 2010/2011 stále zvyšuje. Roste počet dětí s touto diagnózou vzdělávaných ve speciálních základních školách, ve speciálních třídách běžných škol i počet žáků individuálně integrovaných v běžných třídách základních škol. Nejvíce podle těchto statistických ročenek stoupá právě počet dětí s příslušnou diagnózou vzdělávaných formou individuální integrace v běžných třídách základních škol. Z tohoto důvodu je pravděpodobné, že se i učitelé běžných základních škol budou s dětmi s diagnózou poruch autistického spektra setkávat stále častěji. Z této skutečnosti vyplývá potřeba se dále



zabývat problematikou vzdělávání těchto dětí v běžných třídách základních škol.

Cílem této diplomové práce je zjistit vzdělávací dráhu dítěte s poruchou autistického spektra plnícího povinnou školní docházku v běžné třídě základní školy a identifikovat odlišnosti a rizikové faktory při vzdělávání těchto dětí. Tato práce se soustředí na vzdělávací dráhu těch dětí s poruchami autistického spektra, které netrpí souběžným mentálním postižením (jejichž inteligence se tedy nepohybuje v pásmu mentální retardace).

# 1. METODOLOGIE

Cílem této diplomové práce je zjistit vzdělávací dráhu dítěte s poruchou autistického spektra plnícího povinnou školní docházku v běžné třídě základní školy a identifikovat odlišnosti a rizikové faktory při vzdělávání těchto dětí. K realizaci cíle byla vybrána metoda kvalitativního výzkumu - konkrétně kolektivní případová studie.

## 1.1 Případová studie

V případové studii neboli kazuistice jde o detailní studium jednoho nebo několika málo případů. Ve statistickém výzkumu je shromažďováno relativně malé množství dat od velkého počtu jedinců. V případové studii sbíráme velké množství údajů od jednoho nebo několika jedinců (Hendl, 2005 s. 104). Případová studie spočívá v důsledném studiu všech dostupných materiálů (písemných i jiných), v jejich diagnostickém zhodnocení a formulování závěrů (Valenta, 2007, s. 78). V kazuistice můžeme vycházet i z poskytnutých rozhovorů a ze záznamů pozorování (Hendl, 2005, s. 114). Důkladné prozkoumání jednoho případu pak může pomoci lépe porozumět jiným podobným případům.

Mezi výhody případové studie patří (Hendl, 2005, s. 112):

- kazuistika slouží jako zdroj hypotéz,
- na případ lze aplikovat inovativní metodu,
- zkoumá se jedinečný jev,
- zpochybňuje se konkrétní teorie, jiná teorie se případem může naopak dokumentovat.

Mezi problémy případové studie patří následující (Hendl, 2005, s. 112):

- potíže s prokazováním příčinných souvislostí,
- potíže se zobecnitelností na populaci.

## 1.2 Etické zásady

Mezi etické zásady při zpracování případové studie patří zajistit, aby žádná z osob, o které je psáno, nemohla být identifikována nepovolanými lidmi. Nutné je také citlivé zacházení se získanými informacemi. Dalším neopomenutelným principem v každém sociálně-vědním výzkumu je získání souhlasu od účastníků výzkumu (Švaříček et al., 2007, s. 45-46). Také v této práci nejsou uváděny údaje, které by mohly vést k identifikaci probandů nebo škol, ve kterých jsou tito vzdělávání (data narození, místo bydliště...). Jednotliví probandi jsou uváděni pod výzkumníkem zvolenými křestními jmény (ne pod svými křestními jmény). K zařazení kazuistik do výzkumu byl získán souhlas od zákonných zástupců probandů.

## 1.3 Kolektivní případová studie

V této práci je použita kolektivní (neboli mnohonásobná) případová studie. V případě kolektivní případové studie se jedná o výzkum, v němž se realizuje šetření u více případů. Výsledky jsou pak následně porovnávány a nakonec vzniká zpráva, která shrnuje závěry ze všech zkoumaných případů. (Švaříček et al., 2007, s.106)

## 1.4 Životní dráha

Jednotlivé případové studie v této práci vycházejí z analýzy dokumentů. Na základě analýzy je sestavena chronologická životní dráha dítěte mapující jeho vzdělávací kariéru.

Životní dráhu lze vymezit jako řetězec úzce propojených událostí nebo stavů v různých oblastech života, které člověk zažívá od narození do smrti (Chaloupková, 2009, s. 241-242). Je možné ji také chápat jako posloupnost stavů či rolí, kterými jedinec prochází v průběhu života v jednotlivých oblastech. Nejde jen o zaznamenání jednotlivých událostí, ale o porozumění životní dráze jako celku, důraz je kladen na vzájemnou provázanost událostí či stavů, kterými jedinec v životě prochází.

V této práci se zaměříme pouze na výsek životní dráhy – a to na vzdělávací dráhu dítěte od nástupu do předškolního zařízení či zjištění diagnózy poruch autistického spektra do ukončení povinné školní docházky.

## 1. 5 Analýza dokumentace

Sestavení vzdělávací dráhy jednotlivých dětí tedy předcházelo důkladné prostudování dokumentů: individuálních vzdělávacích plánů, vyšetření speciálně pedagogických a psychologických, zápisů speciálních pedagogů o průběhu vzdělávání dětí.

Při analýze dokumentů jsme se soustředili na následující skutečnosti:

- získání diagnózy poruch autistického spektra (věk, kdy došlo k získání diagnózy, přítomnost jiné předchozí diagnózy),
- průběh docházky dítěte do předškolního zařízení (adaptace dítěte, vztahy s vrstevníky, typ předškolního zařízení, změna třídy předškolního zařízení či předškolního zařízení samotného, odklad školní docházky),
- průběh povinné školní docházky (zda dítě navštěvuje školu spádovou či srovnatelně blízkou, přístup pedagoga a vedení školy k individuální integraci dítěte, vztahy s vrstevníky, změna třídy či školy v průběhu povinné školní docházky).

Klíčovými pro nás byly ty okamžiky, kdy se vzdělávací dráha dětí z výzkumného vzorku lišila od vytyčené ideální vzdělávací dráhy (naše chápání ideální vzdělávací dráhy je vytyčeno v kapitole čtyři této práce). V těchto případech jsme se na základě dostupných informací snažili zjistit, co dané odlišnosti předcházelo či jaké byly následky této odlišnosti.

Na základě sestavené životní dráhy dítěte byla vzdělávací dráha znázorněna graficky. Grafické znázornění umožnilo snadnější porovnání jednotlivých vzdělávacích drah navzájem.

## **2 Terminologie, vymezení používaných pojmů**

### **2.1 Poruchy autistického spektra, pervazivní vývojové poruchy, autismus**

Termín pervazivní vývojové poruchy je zastřešující pro řadu syndromů, které tvoří samostatné nozologické jednotky. Slovo pervazivní značí, že se jedná o poruchy všepřonikající, zasahující vývoj dítěte do hloubky a v mnoha směrech. Pojmu pervazivní vývojové poruchy zhruba odpovídá termín poruchy autistického spektra (PAS), který se ve světě značně rozšířil. Podle Thorové (2006, s. 60) je termín poruchy autistického spektra považován za výstižnější, neboť specifické deficity a abnormální chování jsou považovány spíše za různorodé než pervazivní.

Někteří autoři také pro označení celé skupiny těchto poruch používají termín autismus (např. v Psychopedii, jejímiž autorkami jsou Bartoňová, Bazalová a Pipeková (2007), kapitola věnující se poruchám autistického spektra nese název Autismus), jiní termín autismus používají jako synonymum pro dětský autismus (tak je tomu např. v českém překladu knihy Gillberga a Peeterse (2008) Autismus – zdravotní a výchovné aspekty nebo v knize Vágnerové (2004) Psychopatologie pro pomáhající profese).

V současně platné české legislativě (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platnosti současných legislativních předpisů, vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných v platnosti současných legislativních předpisů) se vyskytuje pouze termín autismus – respektive žáci s autismem, i zde je autismus používán jako zastřešující pojem. Podpůrná opatření, která na základě vyhlášky náleží dětem s autismem, se dostávají dětem s různými typy poruch autistického spektra. (Podle školského zákona 561/2004 Sb. žáci s autismem patří mezi žáky se zdravotním postižením. Ve vyhlášce 73/2005 Sb. je specifikována skupina žáků s těžkým zdravotním postižením, do této kategorie patří právě i žáci s autismem. Těmto žákům pak podle výše zmíněné vyhlášky náleží – s ohledem na rozsah speciálních vzdělávacích potřeb –

nejvyšší míra podpůrných opatření.) Taktéž Ústav pro informace ve vzdělávání používá termínu autismus, školy a školská poradenská zařízení vykazují jako žáky s autismem děti se všemi typy poruch autistického spektra.

Do kategorie poruch autistického spektra spadají tyto poruchy: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dětská dezintegrační porucha, Rettův syndrom, hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby. Také se v praxi můžeme setkat s diagnózou jiná pervazivní vývojová porucha či autistické rysy. (Thorová, 2006)

V této práci v souladu s Thorovou používám termín poruchy autistického spektra, termín autismus či žáci s autismem je použit pouze tam, kde je citována platná legislativa.

## **2.2 Integrace/inkluzie**

V pedagogické praxi se pojmem integrace označuje společné vzdělávání dětí s postižením spolu s dětmi bez něj, například Jesenský (Renotíerová et al., 2005, s. 22) definuje integraci jako spoužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti obou skupin. Integrace je v díle tohoto autora chápána jako nejvyšší stupeň socializace člověka se speciálními potřebami.

Vedle termínu integrace se v pedagogické literatuře objevuje také pojem inkluze. Definice integrace a inkluze nejsou jednotné. Někteří autoři používají tyto termíny jako synonyma. Jiní považují inkluzi za nejvyšší stupeň integrace. Inkluze se v jejich pojetí dá chápat jako stav, kdy se člověk s postižením rodí do společnosti, která akceptuje odlišnost každého svého člena, kde je normální být jiný (Bazalová, 2006, s. 7). Inkluze v pedagogické praxi se zaměřuje na potřeby všech vzdělávaných nejen na potřeby dětí s postižením (Kocurová et al., 2002, s. 17).

Tabulka č. 1: **Vztah mezi integrací a inkluzí podle Kocurové et al. (2002, s. 17)**

<b>Integrace</b>	<b>Inkluze</b>
zaměření na potřeby jedince s postižením	zaměření na potřeby všech vzdělávaných
expertízy specialistů	expertízy běžných učitelů
speciální intervence	dobrá výuka pro všechny
prospěch pro integrovaného žáka	prospěch pro všechny žáky
dílčí změna prostředí	celková změna školy
zaměření na vzdělávaného žáka s postižením	zaměření na skupinu a školu
speciální programy pro žáka s postižením	celková strategie učitele
hodnocení studenta expertem	hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

V dosud platné vyhlášce 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentu se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných se používá termín integrace. V Úmluvě o právech osob se zdravotním postižením, kterou Česká republika ratifikovala v roce 2009 a která byla 12. 2. 2010 vyhlášena ve Sbírce mezinárodních smluv, se objevuje pojem inkluze. Podle článku 24 této úmluvy by státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, měly zajistit, aby „*osoby se zdravotním postižením měly na rovnoprávném základě s ostatními přístup k inkluzivnímu, kvalitnímu a bezplatnému základnímu vzdělávání a střednímu vzdělávání v místě, kde žijí.*“

V této práci používáme v souladu s vyhláškou 73/2005 Sb. pojem integrace. To proto, že tento termín je v současnosti při začleňování dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami používán ve školské praxi (školní poradenská zařízení píší doporučení k integraci, školy vzdělávají tyto žáky podle vyhlášky formou individuální či skupinové integrace...) a také proto, že se domníváme, že i současná praxe vzdělávání dětí se zdravotním postižením odpovídá pojetí integračnímu ne pojetí inkluzivnímu.

## **3 Poruchy autistického spektra - charakteristika**

### **3.1 Obecná charakteristika**

U poruch autistického spektra se objevují problémy obzvláště ve třech oblastech – hovoří se o tzv. triádě problémových oblastí. Těmito oblastmi jsou (Thorová, 2006, s. 61- 115):

1. sociální interakce a sociální chování,
2. komunikace,
3. představitost, zájmy, hra.

U lidí s diagnózou poruch autistického spektra se vyskytují problémy i v oblastech, které se netýkají diagnostické triády. Thorová (2006, s. 130 - 175 ) mluví o tak zvaných nespecifických variabilních rysech. Některé z těchto projevů se mohou vyskytovat až u dvou třetin lidí s touto diagnózou. Jedná se o poruchy v percepční oblasti (zde jde zejména o zvláštní způsob vnímání, přecitlivělost nebo naopak malou citlivost a fascinaci senzoryckými vjemy). Poruchy se mohou objevovat v oblasti vnímání zrakového, sluchového, chuťového, čichového i hmatového, v základním vnitřním čítí i ve vestibulárním systému. Časté u dětí s diagnózou PAS bývají i odlišnosti v motorickém vývoji a v emoční reaktivitě. Značné potíže mívají lidé s PAS i v oblasti adaptability. Může se u nich objevovat také problémové chování.

### **3.2 Mentální retardace a poruchy autistického spektra**

Poruchy autistického spektra a mentální retardace jsou dva rozdílné syndromy, které mají několik společných charakteristik. V obou případech jde o stavy či poruchy způsobené narušením mozkových funkcí trvalého charakteru. Deficity jsou léčbou málo ovlivnitelné, efektivní ale je vzdělání a výchova. Následky přetrvávají do dospělosti. Vždy je narušen celkový psychický (někdy i motorický) vývoj člověka (Thorová, 2008b, s. 17).

Podle Thorové (2008b, s. 17) se mentální retardace pojí s dětským autismem zhruba v 50-70 % případech. 20 – 30 % lidí s diagnózou mentální retardace zároveň splňuje kritéria pro duální diagnózu poruch autistického spektra. U lidí s Aspergerovým syndromem je intelekt v pásmu normy (Thorová, 2006, s. 185).



### **3.3 Charakteristika jednotlivých poruch autistického spektra**

#### **Dětský autismus**

Dětský autismus tvoří jádro PAS. Stupeň závažnosti bývá různý, zároveň je značná variabilita symptomů. Problémy se projevují ve všech oblastech triády. (Thorová, 2006, s. 177)

Dětský autismus někteří autoři (Thorová, 2008b, s. 8-11) rozdělují do tří kategorií podle funkčnosti (adaptability). Funkčnost se projevuje v tom, jak je člověk schopný fungovat v běžném životě, přijímat nové informace, přizpůsobit se novým situacím.

Lidé s nízko funkčním dětským autismem nenavazují (či navazují v minimální míře) sociální vztahy, nemluví či pouze opakuji slyšená slova (echolálie), jejich rozumové schopnosti často spadají do pásma těžké mentální retardace. (Thorová, 2008b, s. 10)

Rozumové schopnosti lidí se středně funkčním dětským autismem leží v pásmu lehké či středně těžké mentální retardace, tito lidé mají sníženou schopnost navazovat sociální kontakt, v jejich řeči se projevuje řada nápadností (záměna zájmen, echolálie, ulpívání...). (Thorová, 2008b, s. 10)

U lidí s vysoce funkčním dětským autismem bývají základní sociální a komunikační funkce zachovány, přesto ale tito lidé obtížně chápou sociální normu. Konverzace bývá nepřiměřená, nedokáží týmově spolupracovat, rozumové schopnosti jsou v hraničním pásmu či v pásmu normy, jejich inteligence může být i nadprůměrná. (Thorová, 2008b, s. 10-11)

Lidé trpící zároveň dětským autismem a mentální retardací potřebují doživotně asistenci, současně i podstatná část lidí s vysoce funkčním dětským autismem bude doživotně potřebovat vyšší míru pomoci. Jen menší procento lidí s vysoce funkčním dětským autismem dokáže v dospělosti fungovat zcela samostatně. (Thorová, 2006, s. 177-181)

#### **Atypický autismus**

Jedná se o velmi heterogenní diagnostickou jednotku, dítě splňuje kritéria pro dětský autismus pouze částečně. Podle Thorové (2006, s. 183) lze atypický autismus diagnostikovat v těchto případech:

- První symptomy byly zaznamenány až po třetím roce života dítěte.
- Symptomy se objevují ve všech oblastech triády, ale způsob jejich vyjádření, hloubka a frekvence nenaplnuje diagnostická kritéria.
- Jedna z oblastí diagnostické triády není primárně a výrazně narušena.
- Autistické chování se projevuje u člověka s těžkou či hlubokou mentální retardací. Lze pozorovat některé symptomy velmi typické pro dětský autismus, ale mentální věk je tak nízký, že míra sociálního a komunikačního deficitu není v ostrém kontrastu s projevy, které jsou obvyklé u mentální retardace.

## **Aspergerův syndrom**

U lidí s Aspergerovým syndromem jsou potíže v komunikaci, emočním a sociálním prožívání v rozporu s celkově dobrým intelektem a řečovými schopnostmi (Thorová, 2006, s. 13). Výslovnost i slovní zásoba je dobrá, řeč bývá mechanická, šroubovaná a formální (kopírující výrazy dospělých). Problémy se objevují v praktickém používání řeči (řeč málokdy odpovídá sociálnímu kontextu situace). Tito lidé se obtížně zapojují do kolektivu vrstevníků (proto také mateřská škola bývá často prvním místem, kde se zjistí, že dítě má nějaké problémy). Špatně chápou pravidla společenského chování. Nedokážou se orientovat podle neverbálních signálů, nechápou ironii. Obtížně navazují přátelství, chybí jim empatie, na své okolí působí egocentricky, jsou náchylní k sebedoceňování, odsuzování a hledání chyb na vlastní osobě. Schopnost ovládat své chování je snižena. Zájmy mají úzký a ulpívavý charakter. (Thorová, 2006, s. 187-188) Lidé s touto diagnózou mají odlišný netypický způsob myšlení, jejich logika bývá zvláštní (Thorová, 2008b, s. 13).

## **Dětská dezintegrační porucha**

Po období normálního vývoje (minimálně dva roky) nastává z nezjištěných příčin regres v nabytých schopnostech. Vývoj do regrese byl prokazatelně v normě ve všech oblastech. Porucha se objevuje mezi druhým a desátým rokem (nejčastěji mezi druhým a čtvrtým rokem). Deteriorace může být náhlá nebo postupná (několika měsíční zhoršování stavu). Po období regrese může dojít k opětovnému zlepšování dovedností, normy ale není nikdy dosaženo (Thorová, 2006, s. 194). Lidé s touto poruchou jsou z hlediska adaptability spíše nízko funkční, bývají postiženi těžším typem mentální retardace, jsou více sociálně odtaziťi

(Thorová, 2006, s. 196).

## **Jiné pervazivní vývojové poruchy**

Tato kategorie se v Evropě příliš neužívá. Podle Thorové (2006, s. 2004) jde o nikterak specifickou sběrnou kategorii, v praxi se do této kategorie zařazují následující typy dětí:

1. Všechny tři složky triády problémových oblastí jsou narušeny, ale ne v takové míře, která by odpovídala diagnóze dětský nebo atypický autismus. Jednotlivé symptomy se v dané kategorii triády neobjevují ve větším množství, některé dílčí schopnosti v triádě odpovídají nebo se blíží normě. Jde vlastně o hraniční symptomatiku – konec autistického spektra. Tuto diagnózu dostávají často děti s těžšími formami poruchy aktivity a pozornosti, s vývojovou dysfázií, s nerovnoměrně rozvinutými kognitivními schopnostmi, s mentální retardací a malou mírou projevů typických pro autismus.
2. Děti s výrazně narušenou složkou představivosti.

## **Autistické rysy**

U této kategorie chybí jednotná definice, tak není jasné, zda se jedná o synonymum pro symptomy poruch autistického spektra nebo o označení projevů dětí, jejichž chování intenzitou a frekvencí neodpovídá diagnostickým kritériím žádné z poruch autistického spektra. Podle Thorové (2006, s. 208-209) se v žádném případě nejedná o diagnózu. Tento diagnostický závěr je však podle ní v České republice hojně užíván. Často tuto diagnózu dostávají lidé, kteří jednoznačně trpí dětským autismem nebo atypickým autismem. Na druhou stranu tuto diagnózu dostávají i lidé, u kterých se jedná o jinou poruchu (Landauův-Kleffnerův syndrom, porucha expresivní složky řeči, porucha emocí, těžší formy poruch aktivity a pozornosti).

## **Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby**

Pro tuto kategorii je typická těžká motorická hyperaktivita, opakující se stereotypní vzorce chování a činností, IQ nižší než 50, zároveň chybí sociální narušení autistického typu. Porucha tak nesplňuje diagnostická kritéria pro dětský autismus, dětskou dezintegrační

poruchu nebo hyperkinetickou poruchu. (Thorová, 2006, s. 210)

## **Rettův syndrom**

Rettův syndrom se vyskytuje v klasické podobě pouze u dívek, jedná se o postižení neurologické. Raný vývoj takto postižených dětí je normální, první symptomy se objevují mezi šesti a osmi měsíci věku (zpomalení motorického vývoje, hypotonie, zhoršení očního kontaktu a schopnosti soustředění, opoždování řečového vývoje). Mezi prvním a čtvrtým rokem nastává vývojová regrese, postupně mizí slova, zhoršuje se neverbální komunikace, dítě ztrácí dovednosti, které si již osvojilo. Ve třech (čtyřech) letech nastává období stabilizace, to pokračuje až do školního věku. Mezi pátým a dvacátým pátým rokem dochází ke zhoršení motorických funkcí. Dívky s Rettovým syndromem se dožívají čtyřiceti až padesáti let a jejich psychika se v průběhu života stává stabilizovanější. U dívek postižených Rettovým syndromem se často vyskytuje epilepsie. (Thorová, 2006, s. 211-214)

## **3. 4 Dětský autismus vysoce funkční a Aspergerův syndrom**

Na vztah Aspergerova syndromu a dětského autismu existují dva názory. První z nich předpokládá, že se jedná o jednu diagnostickou nozologickou jednotku (podle tohoto názoru je tedy Aspergerův syndrom dětský autismus s vyšším IQ). Podle druhého názoru se jedná o dvě kategorie vyžadující odlišnou diagnózu. Deficity u Aspergerova syndromu i u dětského autismu se projevují v základní triádě oblastí, hranici mezi oběma syndromy však přesně určit nelze, základní otázka, zda jde tedy o dvě diagnózy nebo pouze jedno kontinuum zůstává. (Thorová, 2006, s. 312)

Rozdíly mezi oběma syndromy můžeme najít ve vývoji řeči. U dětí s dětským autismem je vývoj řeči výrazně opožděný, v této oblasti také děti s touto diagnózou podávají celkově podprůměrný výkon. U dětí s Aspergerovým syndromem bývají první slůvka a věty v normě, rozvoj řeči však i v tomto případě může být chudý. Případný opožděný vývoj, který se u dětí s Aspergerovým syndromem může vyskytovat, je ale dohnán, od pěti let bývá verbální myšlení v normě, případně na lepší úrovni než ostatní schopnosti. V řeči dětí s dětským autismem se objevují agramatismy, případně také potíže se syntaxí. Děti s Aspergerovým syndromem se vyjadřují perfekcionisticky, mívají zálibu v cizích slovech, potíže u nich

nacházíme zvláště v oblasti pragmatického využití komunikace a také v prozódii. (Thorová, 2006, s. 313)

Podle Attwooda (2005, s. 149) mívají některé děti v dětství příznaky typické pro dětský autismus, ale postupem doby začnou mluvit v delších rozvinutých větách, také získají základní dovednosti při sociálním kontaktu s druhými, jejich inteligence se přitom pohybuje v pásmu průměru. Takovými dětem pak bývá připisována diagnóza dětský autismus vysoce funkční. U dětí, u kterých raný vývoj neodpovídal klasickým příznakům dětského autismu, se však tato diagnóza nepoužívá. Podle Attwooda (2005, s. 149) se stává, že by totéž dítě, kdyby ho vyšetřilo více odborníků, bylo diagnostikováno různě, podle některých by mělo diagnózu Aspergerův syndrom podle jiných dětský autismus vysoce funkční. Podle Howlin (2005, s. 17) jsou v mnoha případech diagnostické informace raného vývoje nedostatečné pro to, aby rozlišení mezi Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním dětským autismem bylo vůbec možné. (Tato autorka ve své knize Autismus u dospívajících a dospělých (Howlin, 2005) používá termín vysoce funkční autismus pro všechny postižené, jejichž běžný jazyk a kognitivní schopnosti jsou relativně v normě.)

### **3.5 Pozitivní faktory u dětí s poruchami autistického spektra**

Při výuce dětí s PAS se učitelé soustředí na rozvoj těch oblastí, ve kterých byly zjištěny nedostatky. Stejně důležité je ale využívat, rozvíjet a posilovat i silné stránky, které se u dětí s PAS objevují. Mnoho dětí s touto diagnózou má výbornou paměť (slovní i vizuální), zaujetí pro fakta, dobré předpoklady pro matematiku a jiné vědní obory. Tito žáci také mívají dobré vyjadřovací schopnosti (ty jsou ale limitovány obsahem a slabou schopností porozumění). Děti s PAS bývají upřímné, uznávají a přesně dodržují pravidla, jsou pečlivé, orientují se na detaily a vizuální informace, nebývají schopny intrikaření. Lidé s PAS bývají lepší v předmětech a oborech, které vyžadují přesnost a preciznost. (Thorová, 2008b, s. 54)

Tabulka č. 2: **Srovnání způsobu myšlení u lidí s poruchami autistického spektra a bez poruch autistického spektra** (Bělohlávková, Vosmik, 2010)

<b>Silné stránky lidí s poruchami autistického spektra</b>	<b>Silné stránky lidí bez poruch autistického spektra</b>
doslovná interpretace	interpretace na základě kontextu
analytické myšlení	integrované myšlení
cit pro detail	cit pro celek
postupné zpracování informací	paralelní zpracování informací
konkrétnost	abstraktnost
přesná, logická pravidla	ne-logická pravidla
život podle instrukcí	život mezi řádky
fakta	myšlenky
pravidla	výjimky z pravidel
zobrazení	představivost
kalkulace	intuice
podobnosti	analogie
absolutní	relativní
objektivita	subjektivita
přímý, upřímný	prchavý: humorný, klamný
perfekcionismus, rigidita	flexibilita
dedukce	indukce
realismus	surrealismus

Také Attwood a Gray (1999) se při práci s lidmi s Aspergerovým syndromem soustředí na silné stránky, které z této diagnózy pramení. Tito autoři definovali Aspergerův syndrom pomocí silných stránek a nadání. Ve své definici zaměřené na pozitiva používají termín „aspie“ (neboť zaměření na silné stránky vyžaduje opuštění prvního diagnostického termínu - Aspergerův syndrom), který ve své knize *Pretending to be Normal* použila Liane Holliday Wiley.

Tato práce se soustředí na děti s poruchami autistického spektra bez souběžného mentálního postižení (jejichž inteligence není v pásmu mentální retardace). Jedná se tedy o děti s diagnózami Aspergerův syndrom, atypický autismus (z této kategorie o děti, u kterých

se symptomy objevují ve všech oblastech triády, ale způsob jejich vyjádření, hloubka a frekvence nenaplnuje diagnostická kritéria, nebo o děti, u nichž jedna z oblastí diagnostické triády není primárně a výrazně narušena.), popř. dětský autismus.

## **4 Ideální vzdělávací dráha dítěte od nástupu do předškolního zařízení do ukončení povinné školní docházky**

### **4.1 Mateřská škola**

Do předškolního zařízení může dítě vstoupit ve věku tří let, dítě je přijímáno od následujícího školního roku po dovršení tohoto věku. O přijetí dítěte rozhoduje ředitel zařízení. K předškolnímu vzdělávání se přijímají přednostně děti, které v následujícím školním roce začnou povinnou školní docházkou. (Pokud by mateřská škola nemohla takto staré dítě přijmout, musí zajistit obec, v níž má dítě trvalý pobyt, zařazení dítěte do jiné mateřské školy). Ředitel mateřské školy tedy nemá povinnost dítě do zařízení přijmout. (§ 34 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platnosti současných legislativních předpisů)

(Mateřskou školu v roce 2010 navštěvovalo 75,8 % všech tříletých dětí, 86,9 % všech čtyřletých a 91,4 % všech pětiletých (Cesta ke kvalitě a efektivitě vzdělávání, 2011, s. 34).)

### **4.2 Odklad povinné školní docházky**

Rodiče dítěte mohou požádat o odklad školní docházky, pokud dítě není po dovršení šesti let věku tělesně nebo duševně dostatečně vyspělé. Žádost musí být doložena doporučením školského poradenského zařízení a praktického lékaře. Začátek povinné školní docházky je možné odložit do zahájení školního roku, v němž dítě dosáhne osmi let. (§ 37 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platnosti současných legislativních předpisů)

(Ve školním roce 2010/2011 činil podíl odkladů povinné školní docházky u dětí, které nastoupily do první třídy, 22,4 % (Cesta ke kvalitě a efektivitě vzdělávání, 2011, s. 37).)

Pokud dítě nenastoupí v šesti letech do základní školy, může pokračovat ve vzdělávání v



posledním ročníku mateřské školy nebo v přípravné třídě základní školy (§ 37 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platnosti současných legislativních předpisů). Přípravné třídy jsou určeny pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, které jsou sociálně znevýhodněné a u kterých je možné se domnívat, že zařazení do této třídy vyrovná jejich vývoj. O přijetí do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel školy na základě žádosti zákonného zástupce a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení. (§ 47 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platnosti současných legislativních předpisů)

### **4.3 Nástup do základní školy**

Dítě nastupuje do základní školy zpravidla ve věku dovršených šesti let. Dítě plní povinnou školní docházku ve spádové základní škole (tj. ve škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu, v němž má žák trvalé bydliště), pokud se rodiče dítěte nerozhodnou pro školu jinou. Ředitel školy musí přednostně přijmout děti, které mají v příslušném školském obvodu trvalé bydliště. (§ 36 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platnosti současných legislativních předpisů)

I pokud dítě plní povinnou školní docházku v zahraniční škole na území České republiky (stejně tak pokud ji plní v zahraničí) má být zároveň zapsáno ve své spádové škole. (§ 38 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platnosti současných legislativních předpisů)

### **4.4 Průběh docházky do základní školy**

Základní vzdělávání v běžné základní škole má devět ročníků, člení se na první a druhý stupeň. První až pátý ročník tvoří první stupeň, šestý až devátý ročník tvoří druhý stupeň. Je možné zřídit i školu, která nemá všechny ročníky. (§ 46 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platnosti

současných legislativních předpisů)

Naprostá většina dětí plní primární vzdělávání na prvním stupni základní školy. Po té mohou žáci využít i jiných vzdělávacích cest, mohou pokračovat ve vzdělávání na druhém stupni základní školy, mohou přejít do oborů vzdělávání víceletých gymnázií a oborů vzdělávání konzervatoří. (Možnosti plnit povinnou školní docházku na víceletých gymnáziích či konzervatořích využila ve školním roce 2010/2011 zhruba jedna desetina žáků v příslušné věkové skupině (Cesta ke kvalitě a efektivitě vzdělávání, 2011, s. 37).)

V průběhu základního vzdělávání může dojít i k přestupu dítěte do jiné základní školy. O přestupu rozhoduje ředitel školy, do které se dítě hlásí, na základě žádosti zákonného zástupce. (§ 49 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platnosti současných legislativních předpisů)

Rodiče se také mohou rozhodnout pro domácí výuku dítěte – pro tu je v zákoně používán termín individuální vzdělávání (§ 40 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platnosti současných legislativních předpisů).

## **4.5 Ideální vzdělávací dráha**

V ideálním případě tedy dítě vstupuje do předškolního zařízení po dovršení třetího roku ve věku dle rozhodnutí rodičů. Pokud nedojde ke stěhování rodiny, navštěvuje též předškolní zařízení až do vstupu do základní školy. Do školy nastupuje bez odkladu školní docházky v místě bydliště. Ve třídě, do které nastoupilo, pokračuje ve vzdělávání po celou dobu školní docházky, pokud se rodiče sami nerozhodnou pro odchod svého potomka na gymnázium či do výběrové školy nebo třídy či pokud nezmění místo bydliště a pokud je to z organizačních důvodů možné (tzn. nejedná se například pouze o prvostupňovou školu).

## **5 Vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra**

### **5.1 Možnosti vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra**

Děti s poruchami autistického spektra mohou navštěvovat speciální – tzv. autistické - třídy. Mohou docházet do tříd určených pro děti s jiným druhem postižení nebo mohou být individuálně integrovány v běžné třídě školy (mateřské či základní), také mohou být i v období povinné školní docházky vzdělávány doma.

### **5.2 Domácí vzdělávání**

Jednou z možností vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra je domácí vzdělávání (ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. je použit termín individuální vzdělávání). Žádost o individuální vzdělávání mohou rodiče dítěte, které by navštěvovalo 1. stupeň základní školy, podat na jakékoli základní škole. Podle školského zákona je nutné, aby osoba, která dítě vzdělává, sama dosáhla alespoň středoškolského vzdělání s maturitou (§ 41 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platnosti současných legislativních předpisů).

Individuální vzdělávání na druhém stupni základních škol je v současné době pokusně ověřováno. (Individuální vzdělávání na druhém stupni základní školy, 2011). Pokusné ověřování bylo zahájeno v roce 2007 na pěti základních školách, v roce 2011 došlo k prodloužení tohoto ověřování. Rodič, který chce vzdělávat své dítě navštěvující 6.-9. ročník, musí dosáhnout nejméně vysokoškolského vzdělání v bakalářském studijním programu, o výjimkách v odůvodněných případech rozhoduje ředitel školy. (Individuální vzdělávání na 2. stupni základní školy, 2007, s. 5)

Podle Thorové (2008b, s. 52-53) nelze domácí vzdělávání rodičům doporučit jako vhodnou alternativu, pokud sami o tento způsob výuky svého dítěte neprojeví zájem. Důvodem, proč se rodiče rozhodují pro tento způsob plnění povinné školní docházky, bývá problémové chování dítěte ve škole a také obtíže vyplývající z pobytu dítěte v kolektivu vrstevníků. Rozhodnutí pro domácí vzdělávání by se nemělo dít pod nátlakem vnějších okolností. Pokud

se rodič rozhodne, že bude své dítě vzdělávat sám, musí si věřit, že výuku a práci se svým potomkem zvládne bez toho, aby jej to psychicky vyčerpávalo.

Podle Dubina (2009, s. 66) rodiče, kteří se rozhodli pro výuku svého dítěte doma, již většinou vyzkoušeli všechny jiné alternativy. Rodiče by o domácím vzdělávání měli podle tohoto autora uvažovat tehdy, když:

- je jejich dítě neustále fyzicky týráno a škola není schopna tento problém řešit,
- dítě vystříдалo již několik škol,
- další návštěva školy by mohla ohrozit duševní zdraví daného dítěte,
- přestěhování rodiny nepřipadá v úvahu,
- rodiče mají dostatek času a také příslušné pedagogické dovednosti a schopnost organizovat a realizovat výuku vlastního dítěte.

V našem výzkumném vzorku je jedno dítě, které část povinné školní docházky (polovina prvního ročníku až čtvrtý ročník) strávilo v domácím vzdělávání.

### **5.3 Speciální třídy**

Speciální (autistické) třídy vznikají při speciálních i běžných školách, speciálních tříd při běžných školách je však velmi málo (Thorová, 2008b, s. 39-40). Poptávka po umístění v těchto třídách bývá mnohem vyšší než nabídka. Děti s poruchami autistického spektra rovněž mohou být individuálně integrovány ve třídách určených pro děti s jiným druhem postižení.

Do výzkumného vzorku byly vybírány děti, které v současné době navštěvují třídy běžné. Jedno z dětí mělo v předchozí školní anamnéze to, že část povinné školní docházky plnilo ve speciální škole - tedy konkrétně v základní škole praktické, tedy bylo vzděláváno ve třídě určené pro děti s jiným druhem postižení. Jedna třetina dětí z daného vzorku před vstupem do základní školy navštěvovala speciální třídy mateřských škol či speciální mateřské školy.

## 5.4 Dítě s poruchou autistického spektra v běžné třídě základní školy – počátky integrace a její legislativní ukotvení

Diskuze o tom, zda děti s postižením mají být vzdělávány v běžných nebo speciálních školách, se táhne již několik desítek let. Podle Howlin (2005, s. 143) byla v mnoha státech Evropy, v USA a v Austrálii upravena legislativa ve prospěch společného vzdělávání dětí s postižením s dětmi zdravými. Požadavek integrace všech dětí do základních škol, pak vedl k zavírání speciálních škol.

V naší republice je zařazování dětí se zdravotním postižením do škol běžného typu skutečností relativně novou. Zákon č. 29/1984 Sb. hovoří pouze o speciálních školách, které „*poskytují pomoci zvláštních výchovných a vyučovacích metod, prostředků a forem výchovu a vzdělávání žákům mentálně, smyslově nebo tělesně postiženým, žákům s vadami řeči, žákům s více vadami, žákům obtížně vychovatelným... a připravují tyto žáky k začlenění do pracovního procesu a života společnosti*“ (§ 28 zákon 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol)

O možnosti vzdělávání dětí s postižením v běžné základní škole mluví vyhláška MŠMT č. 291/1991 Sb., o základní škole, ta potvrdila možnost přijmout do školy dítě se zdravotním postižením. Ředitel školy může na základě žádosti zákonného zástupce žáka a vyjádření buď pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra zařadit do příslušného ročníku běžné školy žáka se smyslovým postižením, s tělesným postižením nebo s vadou řeči. Děti s mentálním postižením ani děti s poruchami autistického spektra v této vyhlášce nejsou jmenovány. U dětí s mentálním postižením bylo vzdělávání formou individuální integrace povoleno nejprve pouze jako experiment (Jucovičová et al., 2009). U dětí s poruchami autistického spektra se jedná spíše o to, že diagnóza PAS u nás v této době ještě nebyla příliš známa a rozšířena. První třídy pro děti s poruchami autistického spektra vznikaly při speciálních školách až v devadesátých letech minulého století (Thorová, 2008b, s. 39).

Školský zákon z roku 1984 byl nahrazen dosud platným zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v něm je zakotvena možnost individuální integrace i dětí s poruchami autistického spektra.

Podle § 36 odst. 5 školského zákona 561/2004 Sb. je spádová základní škola povinna žáka přijmout: „*žák plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí*

*se sídlem ve školském obvodu, v němž má žák místo svého trvalého pobytu (dále jen „spádová škola“), pokud zákonný zástupce nezvolí pro žaka jinou než spádovou školu.“*

Podle § 3 odstavce 4 původního znění vyhlášky 73/2005 Sb. se žák se zdravotním postižením *„přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem a podmínkám a možnostem školy.“* Ve vyhlášce MŠMT č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, dochází ke změně právě 4. odstavce § 3 vyhlášky č. 73/2005 Sb. a výše zmíněná věta je vynechána. Spádová škola tedy musí dítě s poruchou autistického spektra přijmout, pokud ho rodiče na této škole zapíší.

## **5.5 Počet dětí s poruchami autistického spektra v základních školách**

Ve statistických ročenkách školství se vyskytuje termín autismus či lékařská diagnóza autismus, v této podkapitole budeme přesto v souladu s terminologickým vymezením z příslušné kapitoly této práce používat termín poruchy autistického spektra.

Ve statistické ročence školství roku 2002/2003, která je přístupná na internetu, nejsou v tomto školním roce děti s poruchou autistického spektra mezi individuálně integrovanými dětmi vůbec zmiňovány (Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele 2002/2003 – kapitola C, 2004). V běžné škole se jich však v tomto roce vzdělávalo 12 (toto číslo je uvedeno v příslušné tabulce C 1.9 jako souhrnný počet žáků s touto diagnózou na běžných základních školách a to vzdělávaných jak formou individuální integrace, tak ve speciálních či specializovaných třídách, v tabulce C 2.21 uvádějící počet individuálně integrovaných žáků podle druhu postižení pak daná kategorie chybí). Celkem v tomto školním roce bylo ve všech typech základních škol evidováno 362 dětí s poruchou autistického spektra, o rok později již 440 (Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele 2003/2004 – kapitola C, 2004), v dalším školním roce pak 525 (Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele 2004/2005 – kapitola C, 2005).

Ve školním roce 2005/2006 (Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele 2005/2006 – kapitola C, 2006) bylo na základních školách individuálně integrováno 138 dětí s diagnózou poruch autistického spektra. Dohromady bylo na našem území v základních školách vzděláváno 691 dětí s touto diagnózou, z toho se 522 vzdělávalo ve speciálních základních školách.

Ve školním roce 2006/2007 se ve všech základních školách dohromady (běžných i speciálních) vzdělává 837 dětí s poruchou autistického spektra, z toho je individuálně integrováno 187 dětí. 604 dětí s touto diagnózou se v tomto roce vzdělává ve školách určených pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami, 233 v běžných základních školách. (Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele 2006/2007 – kapitola C, 2007)

Ve školním roce 2007/2008 je v základních školách 982 dětí s poruchou autistického spektra, z toho se 711 dětí vzdělává ve speciálních třídách (z těchto 711 dětí se 64 vzdělává ve speciální třídě při škole zřízené pro žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb), 271 dětí je individuálně integrováno (Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele 2007/2008 – kapitola C, 2008). O rok později statistika vykazuje 1 198 dětí s poruchou autistického spektra vzdělávaných v rámci všech typů základních škol, z toho je 411 dětí individuálně integrováno, 787 dětí se vzdělává ve speciálních třídách. Z těchto 787 dětí se 68 vzdělává ve speciálních třídách při běžných školách. (Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele 2008/2009 – kapitola C, 2009)

Ve školním roce 2009/2010 je v rámci základního školství vykazováno 1 462 žáků s poruchou autistického spektra. Z toho je ve speciálních třídách vzděláváno 903 dětí (z toho 67 ve speciálních třídách při běžných základních školách), formou individuální integrace je pak vzděláváno 559 dětí. (Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele 2009/2010 – kapitola C, 2010)

Ve školním roce 2010/2011 je v základních školách vykazováno 1 749 dětí s poruchami autistického spektra. 1 011 se vzdělává ve speciálních třídách, z toho 92 ve speciálních třídách při běžných základních školách, 738 je individuálně integrováno. (Statistická ročenka školství

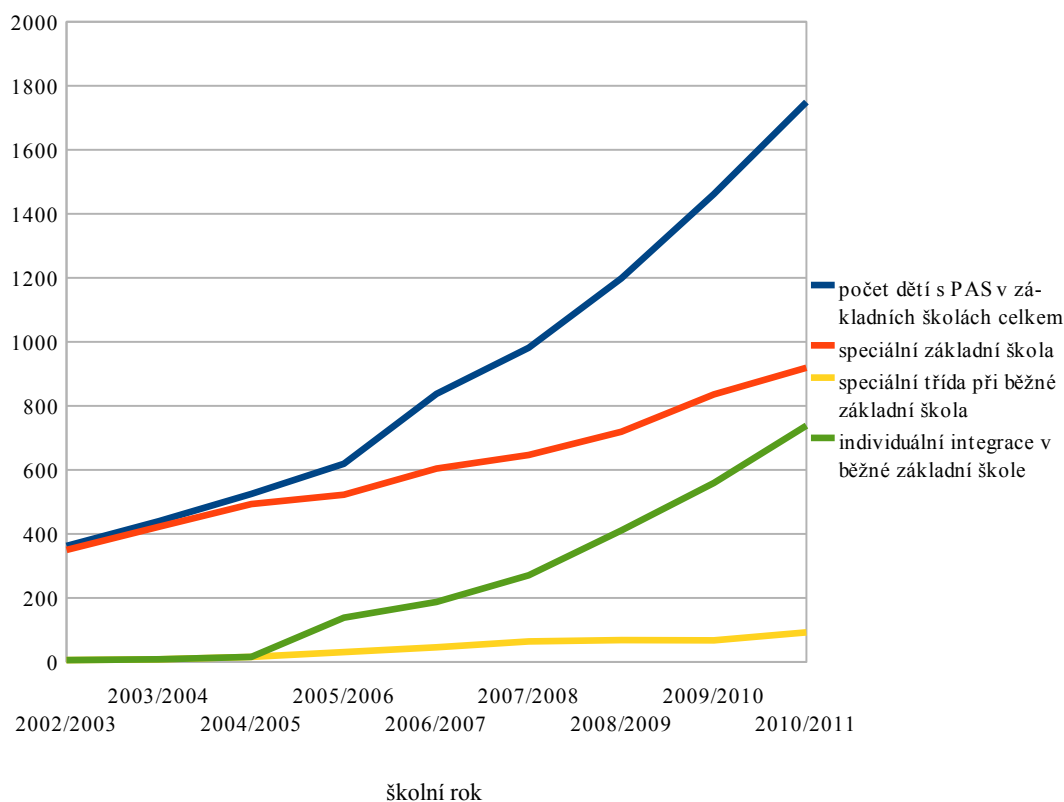
– výkonové ukazatele 2010/2011 – kapitola C, 2011)

Tabulka č. 3: **Počet dětí s PAS v základních školách (běžných i speciálních) podle formy vzdělávání** (sestaveno dle statistických ročenek školství – výkonových ukazatelů z let 2002/2003 – 2010/2011)

školní rok	počet dětí s PAS v základních školách celkem	speciální základní škola	speciální třída při běžné základní škole	individuální integrace v běžné základní škole
2002/2003	362	350	12	
2003/2004	440	422	17	
2004/2005	525	493	31	
2005/2006	691	522	31	138
2006/2007	837	604	46	187
2007/2008	982	647	64	271
2008/2009	1198	719	68	411
2009/2010	1462	836	67	559
2010/2011	1749	919	92	738



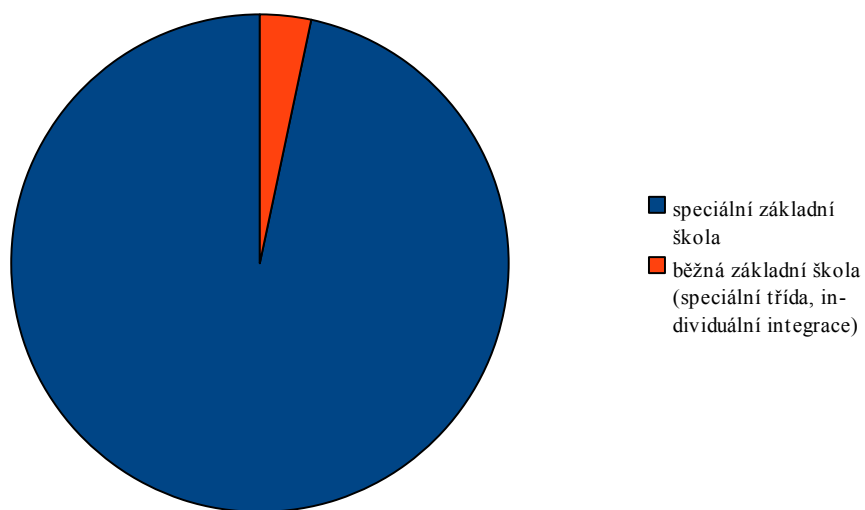
Graf č. 1: Počet dětí s PAS v základních školách (běžných i speciálních) podle formy vzdělávání (sestaveno dle statistických ročenek školství – výkonových ukazatelů z let 2002/2003 – 2010/2011)



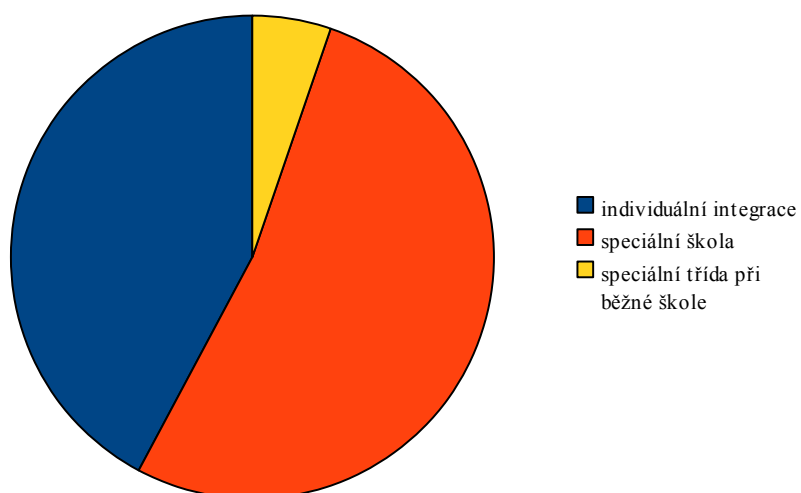
Tabulka č. 4: Forma vzdělávání dětí s PAS v % (sestaveno dle statistických ročenek školství – výkonových ukazatelů z let 2002/2003 – 2010/2011)

školní rok	individuální integrace v běžné základní škole	speciální třída při běžné základní škole	speciální škola
2002/2003		3,31	96,69
2003/2004		3,86	95,91
2004/2005		5,9	93,9
2005/2006	19,97	4,49	75,54
2006/2007	22,34	5,5	72,16
2007/2008	27,6	6,52	65,89
2008/2009	34,31	5,68	60,02
2009/2010	38,24	4,58	57,18
2010/2011	42,2	5,26	52,54

Graf č. 2: Forma vzdělávání dětí s PAS ve školním roce 2002/2003



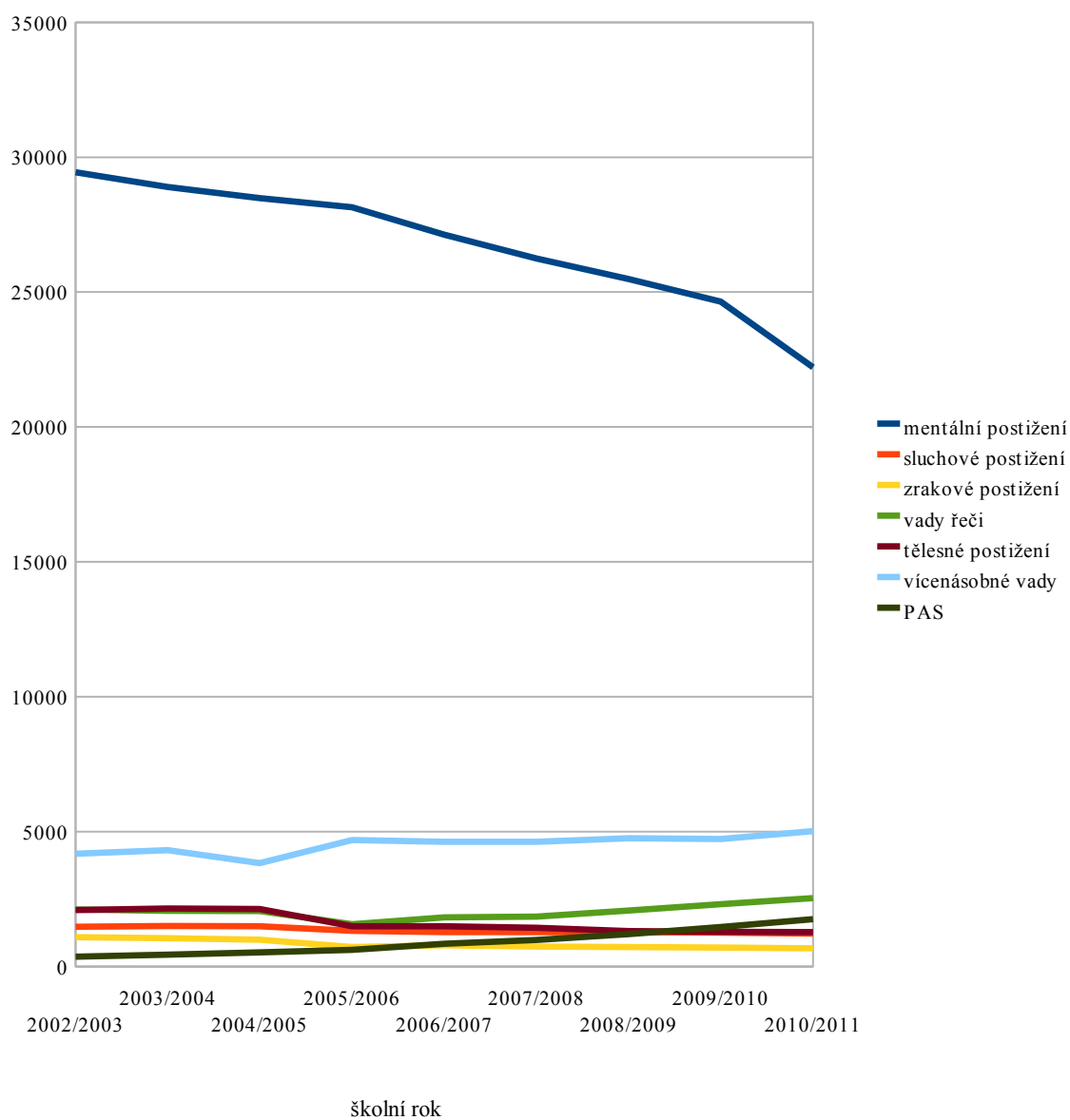
Graf č. 3: Forma vzdělávání dětí s PAS ve školním roce 2010/2011



Tabulka č. 5: **Počet dětí v základních školách (běžných i speciálních) podle druhu postižení** (sestaveno dle statistických ročenek školství – výkonových ukazatelů z let 2002/2003 – 2010/2011)

školní rok	celkem	mentální postižení	sluchové postižení	zrakové postižení	vady řeči	tělesné postižení	vícenásobné vady	vývojové poruchy učení	vývojové poruchy chování	PAS
2002/2003	104287	29443	1471	1086	2116	2093	4184	63538		362
2003/2004	100519	28894	1501	1044	2061	2143	4310	60126		440
2004/2005	97246	28476	1494	990	2053	2127	3832	57749		525
2005/2006	89527	28147	1319	720	1567	1492	4690	48612	2289	619
2006/2007	82080	27129	1276	784	1816	1486	4616	42019	2117	837
2007/2008	76294	26241	1271	740	1849	1433	4621	36988	2169	982
2008/2009	72854	25485	1264	720	2074	1314	4756	33695	2348	1198
2009/2010	71801	24644	1255	703	2311	1284	4727	32713	2702	1462
2010/2011	70723	22206	1216	672	2534	1276	5020	32981	3062	1749

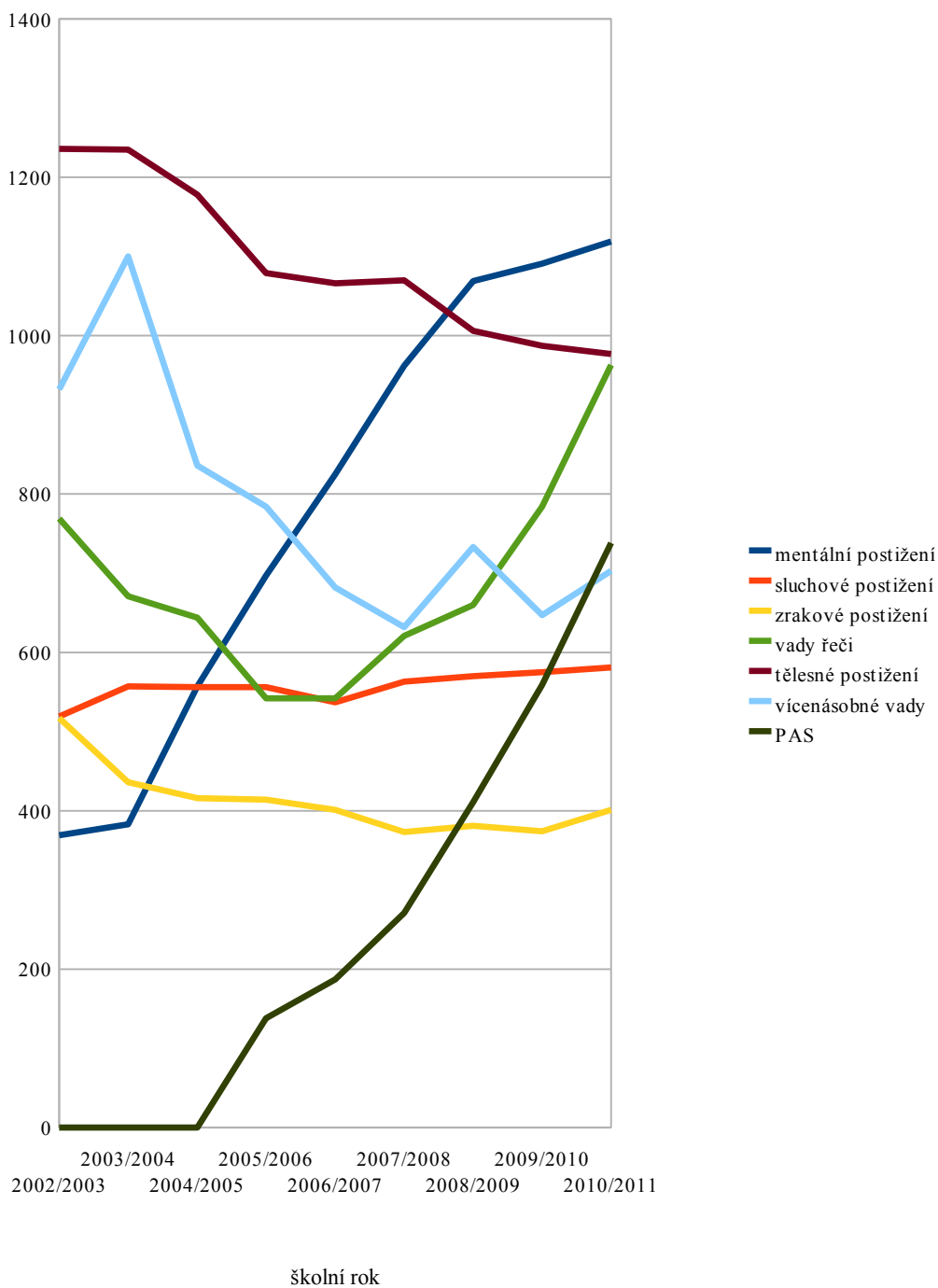
Graf č. 4: **Počet dětí v základních školách (běžných i speciálních) podle druhu postižení**  
 (sestaveno dle statistických ročenek školství – výkonových ukazatelů z let 2002/2003 – 2010/2011)



Tabulka č. 6: **Počet individuálně integrovaných dětí v běžných základních školách podle druhu postižení** (sestaveno dle statistických ročenek školství – výkonových ukazatelů z let 2002/2003 – 2010/2011)

školní rok	celkem	mentální postižení	sluchové postižení	zrakové postižení	vady řeči	tělesné postižení	vícenásobné vady	vývojové poruchy učení	vývojové poruchy chování	PAS
2002/2003	55455	369	519	517	769	1236	932	52113		–
2003/2004	53550	383	557	436	671	1235	1100	49168		–
2004/2005	51587	557	556	416	644	1178	836	47400		–
2005/2006	45556	697	556	414	542	1079	784	39706	1640	138
2006/2007	39982	825	537	401	542	1066	682	34306	1436	187
2007/2008	36085	962	563	373	621	1070	632	30208	1385	271
2008/2009	34350	1069	570	381	660	1006	733	28060	1460	411
2009/2010	34761	1091	575	374	784	987	647	27781	1963	559
2010/2011	36226	1119	581	401	963	977	703	28370	2374	738

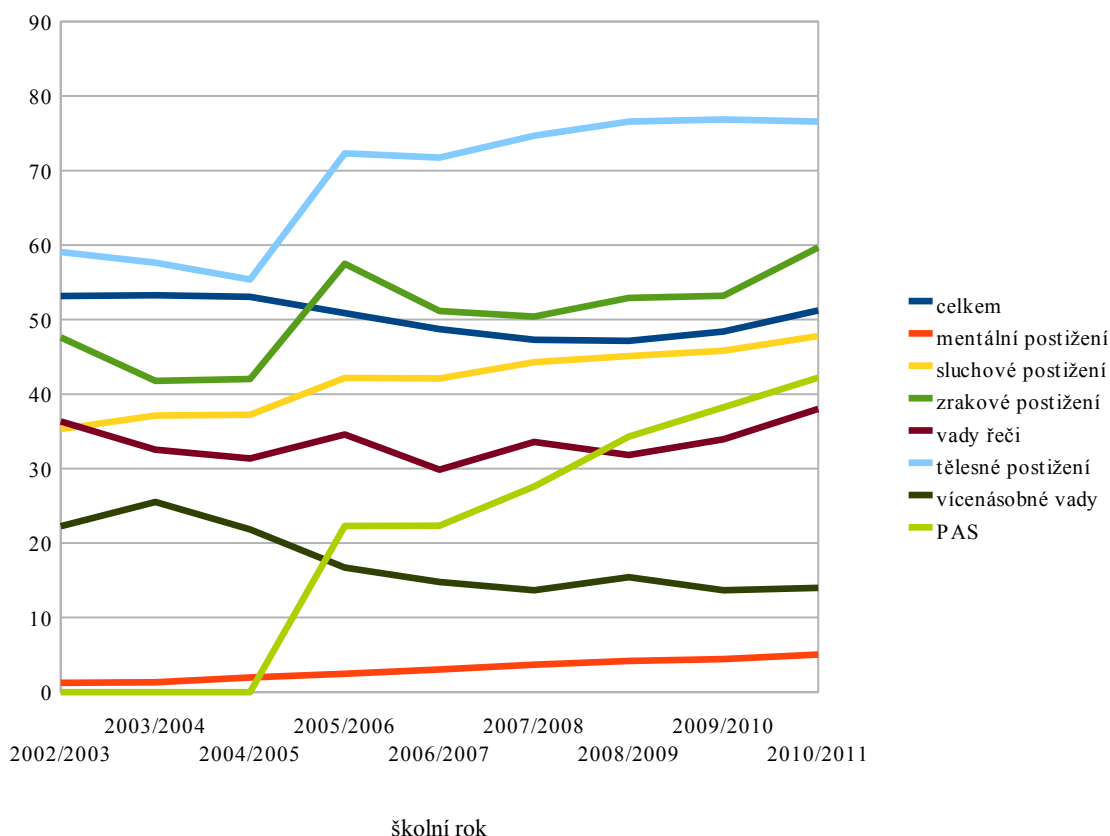
Graf č. 5: Vývoj počtu žáků vzdělávaných v běžných třídách základních škol podle druhu postižení (sestaveno dle statistických ročenek školství – výkonových ukazatelů z let 2002/2003 – 2010/2011)



Tabulka č. 7: **Procento dětí vzdělávaných formou individuální integrace v běžných třídách základních škol podle druhu postižení** (100 % je vždy celkový počet dětí s daným druhem postižení plnících povinnou školní docházku v základních školách speciálních i běžných dohromady) (sestaveno dle statistických ročenek školství – výkonových ukazatelů z let 2002/2003 – 2010/2011)

školní rok	celkem	mentální postižení	sluchové postižení	zrakové postižení	vady řeči	tělesné postižení	vícenásobné vady	vývojové poruchy učení	vývojové poruchy chování	PAS
2002/2003	53,18	1,25	35,28	47,61	36,34	59,05	22,28	82,02		–
2003/2004	53,27	1,33	37,11	41,76	32,56	57,63	25,52	81,77		–
2004/2005	53,05	1,96	37,22	42,02	31,37	55,38	21,82	82,08		–
2005/2006	50,89	2,48	42,15	57,5	34,59	72,32	16,72	81,68	71,65	22,29
2006/2007	48,71	3,04	42,08	51,15	29,85	71,74	14,77	81,64	67,83	22,34
2007/2008	47,3	3,67	44,3	50,41	33,59	74,67	13,68	81,67	63,85	27,6
2008/2009	47,15	4,19	45,09	52,92	31,82	76,56	15,41	83,28	62,18	34,31
2009/2010	48,41	4,43	45,82	53,2	33,92	76,87	13,69	84,92	72,65	38,24
2010/2011	51,22	5,04	47,78	59,67	38	76,57	14	86,02	77,53	42,2

**Graf č. 6: Procento dětí vzdělávaných formou individuální integrace v běžných třídách základních škol podle druhu postižení (100 % je vždy celkový počet dětí s daným druhem postižení plnících povinnou školní docházku v základních školách speciálních i běžných dohromady) (sestaveno dle statistických ročenek školství – výkonových ukazatelů z let 2002/2003 – 2010/2011)**



Počet žáků s poruchami autistického spektra se podle statistických ročenek školství z let 2002/2003 až 2010/2011 stále zvyšuje (viz tabulka č. 3, graf č. 1). Roste počet dětí s touto diagnózou vzdělávaných ve speciálních základních školách, ve speciálních třídách běžných škol i počet žáků individuálně integrovaných v běžných základních školách (viz tabulka č. 3, graf č. 1).

Pokud převedeme absolutní čísla na procentní vyjádření, neustále se zvyšuje procento dětí s PAS vzdělávaných formou individuální integrace v běžných třídách základních škol, naopak procento dětí vzdělávaných ve speciálních základních školách se snižuje (tabulka č. 4, graf č.



2, graf č. 3).

Pokud dáme poruchy autistického spektra do kontextu s ostatními druhy postižení, celkový počet žáků se zdravotním postižením ve všech typech základních škol má klesající tendenci (tento trend dokumentuje tabulka č. 5). Snižuje se počet dětí s mentálním postižením, s vývojovými poruchami učení, se zrakovým postižením, sluchovým postižením, tělesným postižením. Neustále stoupá právě počet žáků s poruchami autistického spektra.

Jak dokumentuje tabulka č. 7 a graf č. 6 mezi školními roky 2002/2003 a 2010/2011 se kolem 50 % procent žáků se zdravotním postižením vzdělávalo formou individuální integrace v běžných třídách základních škol. Zbývající srovnatelně velká část žáků se zdravotním postižením se vzdělávala ve speciálních základních školách či ve speciálních třídách. Procentní rozložení jednotlivých forem vzdělávání (individuální integrace, skupinová integrace, vzdělávání ve speciální škole) se velmi liší podle druhu postižení (opět odkazujeme na tabulku č. 7).

Jak lze vidět v grafu č. 6, k nejvýraznějšímu nárůstu procenta dětí vzdělávaných formou individuální integrace v běžných třídách základních škol došlo právě u dětí s poruchami autistického spektra. V jejich případě se ale nezvyšuje pouze procentní podíl těchto dětí vzdělávaných v běžných třídách základních škol, ale roste také absolutní počet těchto žáků (viz graf č. 1). Z toho důvodu je pravděpodobné, že se i učitelé běžných základních škol budou s dětmi s PAS setkávat stále častěji. Proto je třeba se dále zabývat problematikou vzdělávání těchto dětí v běžných třídách základních škol.

# **6 Vzdělávací dráha dítěte s poruchou autistického spektra bez souběžného mentálního postižení – kazuistiky**

## **6.1 Výzkumný vzorek**

Do této práce jsou zařazeny kazuistiky dvanácti dětí. Kritériem výběru kazuistiky daného dítěte do této práce bylo, že dítě trpí poruchou autistického spektra a zároveň není postiženo mentální retardací. Konkrétně se jedná o děti s diagnózami Aspergerův syndrom, atypický autismus a dětský autismus. Devět dětí z daného vzorku má diagnózu Aspergerův syndrom, jedno dětský autismus, jedno atypický autismus. V jednom případě nedošlo k diferenciálnímu rozlišení, zda se jedná o dětský autismus či o Aspergerův syndrom. Důvodem toho, proč se autorka této diplomové práce nesoustředila pouze na jeden ze zmíněných syndromů, je skutečnost, kterou zmiňují někteří odborníci - například také Atwood (2005, s. 149) a to, že by totéž dítě, kdyby ho vyšetřilo více specialistů, bylo diagnostikováno různě. I v našem výzkumném vzorku nastala u jednoho dítěte v průběhu sledovaného období změna diagnózy – a to z atypického autismu na dětský autismus, u dalšího dítěte nedošlo k diagnostickému rozlišení mezi Aspergerovým syndromem a dětským autismem.

Dalším kritériem zařazení do výzkumu bylo, že děti v současné době plní povinnou školní docházku v běžné třídě základní školy. Jde o děti, které docházejí do různých ročníků. Jedno z dětí navštěvuje v současné době 1. ročník, jedno 3. ročník, čtyři 4. ročník, tři 5. ročník, dvě 6. ročník a jedno 8. ročník.

Jedná se o děti z Prahy a Středočeského kraje. To je dáno polohou speciálně pedagogického centra, za jehož spolupráce byly vytipovány děti, které by splňovaly výše zmíněná kritéria. (Speciálně pedagogická centra spolu s pedagogicko-psychologickými poradnami a středisky výchovné péče patří mezi školská poradenská zařízení. Speciálně pedagogická centra zajišťují speciálně pedagogickou, psychologickou a další potřebnou péči klientům se zdravotním postižením. Klienty speciálně pedagogických center jsou zpravidla

žáci a studenti ve věku 3 – 19 let. Činnost speciálně pedagogických center vymezuje školský zákon č. 561/2004 Sb., vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a její novela vyhláška MŠMT č. 147/2011 Sb., dále pak vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a její novela vyhláška MŠMT č. 116/2011 Sb.)

Chlapců je v daném vzorku jedenáct, dívka jedna. Poměr mezi pohlavími je ovlivněn poměrem diagnostikovaných poruch autistického spektra mezi chlapci a dívkami. Obecně lze říci, že vývojovými poruchami trpí častěji chlapci než dívky. Průměrně uváděným poměrem jsou 3-4 chlapci s diagnózou poruch autistického spektra na jednu dívku. U Aspergerova syndromu a dětí s poruchou autistického spektra bez mentální retardace je ale poměr chlapců k děvcám vyšší – a to 9:1 (Thorová, 2008a, s. 44).

Tabulka č. 8: **Výzkumný vzorek**

<b>dítě</b>	<b>diagnóza</b>	<b>ročník</b>
Petr	dětský autismus	1.
Matěj	atypický autismus	3.
Adam	Aspergerův syndrom versus dětský autismus	4.
Lukáš	Aspergerův syndrom	4.
Markéta	Aspergerův syndrom	4.
Pavel	Aspergerův syndrom	4.
Milan	Aspergerův syndrom	5.
Štěpán	Aspergerův syndrom	5.
Vítek	Aspergerův syndrom	5.
Ondřej	Aspergerův syndrom	6.
Prokop	Aspergerův syndrom	6.
Filip	Aspergerův syndrom	8.

## **6.2 Petr**

Petr v současné době navštěvuje první třídu základní školy, je zde veden jako integrovaný žák, ve třídě je přítomen asistent pedagoga. Jedná se o chlapce s diagnózou dětský autismus.

### **Získání diagnózy PAS**

Ve třech letech, tedy před nástupem do předškolního či školního zařízení, byl Petrovi diagnostikován atypický autismus s přidruženou poruchou aktivity a pozornosti a vývojová dysfázie.

### **Období docházky do mateřské školy**

Ve čtyřech letech začal Petr chodit do mateřské školy, po roce se rodiče rozhodli mateřskou školu změnit, vybrali jinou v tomtéž městě. Přejít proběhl bez problémů, chlapec se v novém prostředí dobře adaptoval. V mateřské škole nebyl přítomen asistent pedagoga. V předškolním zařízení Petr navazoval kontakt s dětmi, zapojoval se do všech činností.

### **Rozhodování o odkladu povinné školní docházky a výběr základní školy**

V pedagogicko-psychologické poradně byl Petrovi doporučen odklad školní docházky. Paní učitelka v mateřské škole vyslovila pochybnost o tomto doporučení, podle paní učitelky Petr zvládal předškolní přípravu spolu s ostatními dětmi. Matka se proto obrátila na speciálně pedagogické centrum, které se zabývá integrací dětí s poruchami autistického spektra, za účelem posouzení chlapcovy připravenosti na školu. Po vyšetření v zařízení a návštěvě mateřské školy speciálním pedagogem byla matce doporučena integrace do běžné třídy základní školy bez odkladu školní docházky.

V místě bydliště rodiny se nacházely školy dvě, matka výběr školy pečlivě zvažovala. Ani jedna ze zmíněných škol se individuální integraci chlapce nebránila.

### **Období docházky do základní školy**

Do prvního ročníku nastoupil Petr do třídy, kde byl nižší počet dětí. Ke třídě byla přiřazena asistentka pedagoga, ale pouze na deset hodin přímé výuky týdně, což se ukázalo jako

nedostačující. Škola s doporučením speciálně pedagogického centra požádala městský úřad o pokrytí zbytku finančních prostředků potřebných na plat asistentky. Městský úřad žádosti vyhověl.

V průběhu první třídy proběhlo u Petra další psychologické vyšetření, došlo ke změně diagnózy z atypického autismu na dětský autismus.

### Vztahy se spolužáky v současné době

Petr neumí adekvátně navazovat kontakty s ostatními dětmi, o kontakt stojí – o přestávce do ostatních dětí strká, někdy se pere. Také neumí vyjádřit sociálně přijatelným způsobem, pokud je mu zájem dětí nepříjemný. Nemá rád, když se na něj při hodině spolužáci otáčejí, nenechá si od dětí poradit (ve škole řešili to, že říká ostatním dětem při hodině, že je zabije). Dobrého kamaráda ve třídě nemá. Přístup ostatních dětí – obzvláště dívek je spíše ochranný (připraví za něj pomůcky apod.).

Obrázek č. 1: Petr – vzdělávací dráha



Legenda:

	OBDOBÍ DOCHÁZKY DO PŘEDŠKOLNÍHO ZAŘÍZENÍ
	OBDOBÍ POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY
ZŠ	ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPÁDOVÁ ČI BLÍZKÁ
PAS	DIAGNOSTIKOVANÁ PAS
MŠ	MATEŘSKÁ ŠKOLA
ZŠ	ZÁKLADNÍ ŠKOLA
△	ZMĚNA ŠKOLY

## 6.3 Matěj

Matěj v současné době navštěvuje třetí ročník běžné třídy základní školy, do školy dojíždí. Přestože se jedná o třídu běžnou, jsou ve třídě děti prospěchově slabší. Ve třídě je snížený počet dětí, ke třídě je přiřazen asistent pedagoga. V případě Matěje se jedná o chlapce s diagnostikovaným atypickým autismem a vývojovou dysfázií – sémanticko-pragmatickým deficitem řeči.

### **Období docházky do mateřské školy**

Od tří let navštěvoval Matěj běžnou mateřskou školu, do té chodil rád, měl zájem o hru s dětmi, sám však navázat kontakt s vrstevníky a zapojit se do hry nedokázal. Ve čtyřech letech byl chlapci diagnostikován atypický autismus. Rodiče se následně rozhodli ke změně předškolního zařízení. Chlapec začal navštěvovat speciální mateřskou školu, při přechodu plakal, obtížně snášel některé projevy dětí, po adaptaci se zde zapojil do řízené činnosti. V novém kolektivu našel i kamarády, hrál si s ostatními dětmi.

### **Období docházky do základní školy**

Do základní školy nastoupil Matěj bez odkladu školní docházky, rodiče zvolili školu spádovou. Třídu, kam chlapec docházel, navštěvovalo další dítě s potřebou podpory asistenta pedagoga. Ve třídě byl snížený počet dětí. Ke třídě byla přiřazena asistentka pedagoga. Chlapec se ve třídě obtížněji adaptoval, byl plačtivý.

Matěj od počátku potřeboval výraznější pomoc paní asistentky, paní asistentka si k němu dávala židli a pracovala v hodině převážně jenom s ním. Matěj se účastnil všech činností spolu s dětmi. Doma se s ním maminka velmi pečlivě připravovala. Pokud asistentka nebyla ve třídě přítomna, chlapec nepracoval, pracoval jen tehdy, když u něj někdo stál. Od pololetí prvního ročníku proto byla cíleně rozvíjena jeho samostatnost, při výuce byly vytipovány činnosti, které byl schopen Matěj zvládnout, při kterých byla asistentka zcela stranou (cvičení v písance, sloupec příkladů).

I o přestávce byl Matěj méně samostatný, nedokázal se samostatně připravit, vždy bylo nutné ukázat mu rozvrh, probrat s ním, co je třeba udělat.

V průběhu prvního pololetí bylo dohodnuto, že chlapec bude používat jinou učebnici matematiky, ve stávající se nebyl schopen orientovat. (Učebnice byla stavěná tak, že děti

musely k mnoha věcem dospět samy. Matěj však u nových typů příkladů potřeboval nadstandardní pomoc, měl problém s generalizací).

Na společné schůzce s rodiči a vedením školy paní učitelka s asistentkou již v první třídě vyjádřily názor, že mají pocit, že je Matěj ve škole nešťastný (stalo se, že ve škole několikrát plakal), že se jim zdá, že na něj moc tlačí, pochybovaly o smyslu individuální integrace v jeho případě. Podle nich by Matějovi bylo na speciální škole lépe.

Matěj obsahově učivo zvládal spolu s dětmi, problémy se objevovaly v jazyce, často bylo těžké zjistit, co skutečně ví, nedokázal se adekvátně vyjádřit. Ostatní děti si všimaly některých nápadností v Matějově chování, jeden chlapec (celkově nezralý) zneužíval občas Matějovy sociální naivity. Bylo domluveno, že škola zažádá o program pro spolužáky dětí s poruchami autistického spektra (program, v němž jsou spolužáci dětí s PAS seznámeni se specifiky této diagnózy, pořad zajišťuje občanské sdružení), ten proběhl v následujícím školním roce.

Při spojení paralelních tříd kvůli nemoci Matějovy učitelky, chlapec zvládl změnu dobře. Tatínek chlapce se byl na Matěje zeptat ve škole paní učitelky, která suplovala, podle ní chlapec zvládl situaci bez výraznějších problémů. Podle maminky pak stávající třídní učitelka měla pocit, že jí rodiče nevěří, chodí se ptát na Matěje za jejími zády, stěžovala si následně na Matějovu práci ve vyučování.

Během školního roku došlo k velkému posunu v chlapcově samostatnosti v hodinách (pomoc asistentky pedagoga zůstávala nutná u nových typů úkolů a u úkolů nestrukturovaných).

V dalším školním roce pokračoval chlapec s touž paní učitelkou a asistentkou. Ke sloučení tříd, které hrozilo již na konci první třídy, zatím nedošlo. Paní učitelka během školního roku opět vyslovila názor, že integrace pro Matěje smysl nemá, to sdělila i rodičům chlapce. V druhé třídě již bylo jasné, že se v příštím školním roce budou třídy spojovat. Maminka se rozhodla pro změnu školy, ve stávající škole však zatím o tom nechtěla mluvit. Při návštěvě speciálního pedagoga ve škole paní učitelka opět proklamovala, že Matěj do třídy nepatří, že by mu bylo na speciální škole lépe, že asistentka dělá práci osobního asistentka (paní asistentka pomáhala Matějovi s výukou, případně s organizací času ne se sebeobsluhou), že má Matěj strop.

Matěj byl mezi dětmi ve třídě rád. Neobjevovaly se u něj žádné agresivní či autoagresivní tendence, občas při nenadálé změně situace býval plačtivý, ale jinak byl spíše pozitivně naladěný. Práci ve škole neodmítal, sám se snažil.

Maminka Matěje ve škole na jaře oznámila, že chlapce dá do školy jiné, opět do běžné třídy (ale škola, kterou rodiče vybrali, měla již s výukou dětí s poruchami autistického spektra zkušenosti). Maminka s Matějem se byli ve škole podívat, Matěj viděl paní učitelku, která by ho učila, i třídu, do níž by chodil. Nová škola zažádala o zřízení místa asistenta pedagoga i o finanční prostředky na něj.

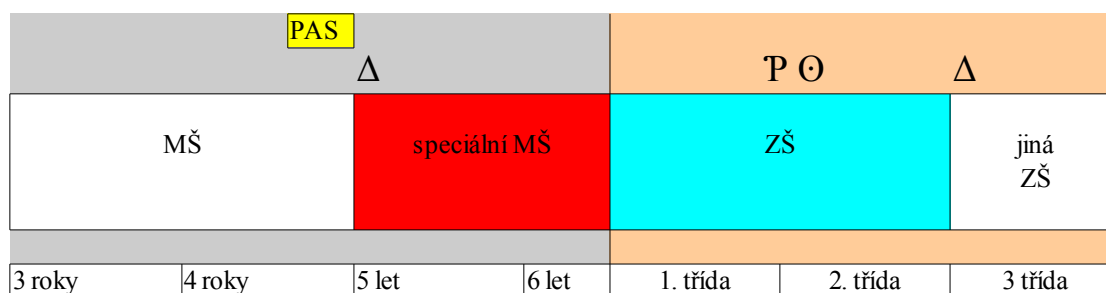
Matěj tedy do třetí třídy nastoupil do školy nové, nejednalo se již o školu dosažitelnou bez dojíždění. Ve třídě bylo 18 dětí (dětí prospěchově slabší), paní učitelka měla zkušenosti s výukou dětí se specifickými poruchami učení. Paní učitelka Matěje od počátku chválila, chválila také domácí přípravu, podle ní úpravy učiva u chlapce nejsou nutné. Podle matky se změnou školy rodině velice ulevilo, lituje, že se k tomu neodhodlala dříve.

### **Vztahy se spolužáky ve třídě**

Chlapci ve třídě si Matěje příliš nevšímají, dívky k němu mají spíše ochranný přístup. Jedna spolužačka se s Matějem více baví, o té pak chlapec mluví i doma. Matěj sám do školy chodí rád, podle rodičů je v daleko větší pohodě i doma, velmi se omezila jeho plačtivost.



Obrázek č. 2: **Matěj – vzdělávací dráha**



Legenda:

	OBDOBÍ DOCHÁZKY DO PŘEDŠKOLNÍHO ZAŘÍZENÍ
	OBDOBÍ POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY
ZŠ	ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPÁDOVÁ ČÍ BLÍZKÁ
PAS	DIAGNOSTIKOVANÁ PAS
	SPECIÁLNÍ TŘÍDA, SPECIÁLNÍ ŠKOLA
MŠ	MATEŘSKÁ ŠKOLA
ZŠ	ZÁKLADNÍ ŠKOLA
Δ	ZMĚNA ŠKOLY
P	NEGATIVNÍ PŘÍSTUP UČITELE
⊙	POŘAD PRO SPOLUŽÁKY DĚTÍ S PAS

## 6.4 Adam

Adam v současné době navštěvuje čtvrtou třídu spádové základní školy, ve třídě jsou v současné době dva asistenti pedagoga. Jedná se o chlapce s diferenciálními diagnózami Aspergerův syndrom a dětský autismus středně až vysoce funkční.

### Období docházky do mateřské školy

Adam začal navštěvovat mateřskou školu ve třech letech. Po nástupu do běžné mateřské školy byl po prvním dnu vyřazen pro hyperaktivitu. Následně chlapec navštívil psychologa, závěr vyšetření zněl ADHD (porucha aktivity a pozornosti s hyperaktivitou), nesoustředěnost, opoždění v oblasti jemné a hrubé motoriky.

Ve třech a půl letech začal chlapec chodit do speciální mateřské školy, zde se adaptoval

dobře. Ve třídě byl malý kolektiv a dvě paní učitelky. I tady se chlapec mezi děti zapojoval s obtížemi. Nejprve si hrál zcela sám, před vstupem do školy potřeboval mít jednoho kamaráda, při hře pak dělal vše podle něj, do řízené aktivity se byl schopen zapojit pouze na chvíli.

### **Získání diagnózy PAS**

V šesti letech se Adam podrobil psychologickému vyšetření zaměřenému na diferenciální diagnostiku poruch autistického spektra. Iniciátorkou tohoto vyšetření byla paní učitelka z mateřské školy (ve třídě, kterou Adam navštěvoval, byl chlapec s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem, paní učitelce se zdálo, že Adam má s tímto chlapcem některé rysy společné). Závěr vyšetření zněl Aspergerův syndrom suspektně, diferenciální diagnóza byla dětský autismus středně až vysoce funkční. Zároveň byla diagnostikována vývojová dysfázie mírného stupně (receptivní i expresivní), syndrom poruchy aktivity a pozornosti, porucha koordinace v jemné i hrubé motorice.

### **Přípravný ročník**

Chlapec dostal odklad školní docházky. V šesti letech tedy nastoupil do přípravného ročníku zřízeného při základní škole praktické na čtyři hodiny denně. Ve třídě bylo devět dětí a jedna paní učitelka. Zde se Adam adaptoval dobře, kontakt se spolužáky vyhledával, snažil se hru řídit, pokud se mu to nepodařilo, byl schopen přijmout pravidla ostatních dětí.

### **Období docházky do základní školy**

Do prvního ročníku nastoupil chlapec do běžné třídy spádové základní školy, ve třídě bylo ještě jedno dítě s potřebou podpory asistenta pedagoga. Ke třídě byl přiřazen asistent pedagoga. Adam o kontakt s vrstevníky i nadále stál, navazoval jej ale nepřijatelným způsobem, často vrstevníky bil, slovně napadal, při hodině je napomínal, smál se jim. Při výuce zpočátku často odmítal pracovat. V průběhu roku došlo u chlapce ke změně medikace, následně se zmírnily některé Adamovy rušivé projevy ve škole.

V září dalšího školního roku nastoupila do třídy k Adamovi nová paní asistentka (od tohoto okamžiku byly ve třídě dvě, jedna k druhému integrovanému dítěti), ta vydržela tři dny. Po té přišla opět jiná paní asistentka, chlapec odmítal pracovat, křičel, při hodině si nahlas zpíval, verbálně napadal ostatní děti. V říjnu došlo k další změně asistentky, s tou

Adam vycházel lépe. Na začátku hodiny často nechtěl začít pracovat. Po citlivém zásahu asistentky většinou nakonec začal a pracoval dobře. Nevhodné chování se také objevovalo při volných chvílích ve vyučování, kdy čekal, až ostatní dodělají práci. Ve škole byl zaveden motivační systém (Adam získával za správné chování v hodinách žetony, za ty pak následovala odměna doma), to k usměrnění jeho chování při výuce pomáhalo.

Ve třetí třídě došlo ke změně paní učitelky, asistentka zůstala stejná, nová paní učitelka měla již zkušenosti s dětmi s poruchami autistického spektra. Adam v předmětech s jasnou strukturou a spíše frontální výukou (český jazyk, matematika, prvouka) pracoval, nadále však hodně vyrušoval při hodinách hudební, tělesné, pracovní a výtvarné výchovy, v hudební výchově si vymýšlel své sprosté písně. Při tělesné výchově Adam špatně snášel prohru, to že nebyl vybrán do družstva, do jakého sám chtěl apod. Prohra u něj bývala často provázena afektivními záchvaty, pláčem a negativistickým chováním.

Ve třetím ročníku proběhl ve třídě program pro spolužáky dětí s poruchami autistického spektra.

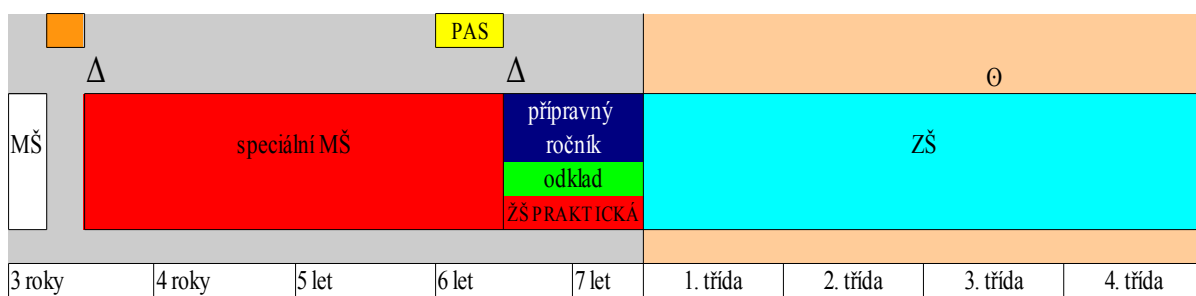
Paní učitelka nechtěla mít ve třídě dva asistenty, jeden podle ní zvládne obě děti. Ve čtvrté třídě nakonec asistentka u Adama zůstala. Ve škole byly nadále problematické výchovy. Při hudební výchově Adam setrval ve třídě pouze na začátek hodiny. Ve zbytku hodiny pracoval individuálně s asistentkou pedagoga mimo třídu. Náplň individuální práce určovala učitelka hudební výchovy (referáty z oblasti hudební výchovy).

Chlapcův přístup k výuce a školní práci je i nadále značně negativistický. Chlapec sám vlastní diagnózu zná.

### **Vztahy se spolužáky v současné době**

Chlapec o kontakt se spolužáky stojí, neumí jej však navazovat sociálně přiměřeným způsobem (děti slovně napadá, směje se jim). Spolužáci jsou seznámeni s tím, že chlapcovo chování pramení ze sníženého chápání a rozumění sociálním situacím, snaží se respektovat Adamova specifika. Dobrého kamaráda Adam ve třídě nemá.

Obrázek č. 3: Adam – vzdělávací dráha



Legenda:

	OBDOBÍ DOCHÁZKY DO PŘEDŠKOLNÍHO ZAŘÍZENÍ
	OBDOBÍ POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY
odklad	ODKLAD POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY
ZŠ	ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPÁDOVÁ ČI BLÍZKÁ
PAS	DIAGNOSTIKOVANÁ PAS
	JINÁ PŘEDCHOZÍ DIAGNÓZA ČI VYŠETŘENÍ
	SPECIÁLNÍ TŘÍDA, SPECIÁLNÍ ŠKOLA
	PŘÍPRAVNÝ ROČNÍK
MŠ	MATEŘSKÁ ŠKOLA
ZŠ	ZÁKLADNÍ ŠKOLA
Δ	ZMĚNA ŠKOLY
⊖	POŘAD PRO SPOLUŽÁKY DĚTÍ S PAS

## 6.5 Lukáš

Lukáš v současné době navštěvuje čtvrtou třídu běžné základní školy v blízkosti svého bydliště. Jedná se o chlapce s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem. Ve třídě je přítomen asistent pedagoga.

### Období docházky do mateřské školy

Od třech a půl roku navštěvoval Lukáš mateřskou školu se speciálními třídami. Nastoupil do běžné třídy, dlouho se zde adaptoval (půl roku měl problémy) – obtížně se podřizoval kladeným požadavkům, měl konflikty s dětmi (chlapec byl hodně dominantní, snažil se řídit hru). Po nástupu do mateřské školy byl Lukášovi diagnostikován Aspergerův syndrom.

Chlapec byl přeřazen do speciální třídy, zde se do řízené činnosti posléze dokázal zapojit.

### **Období docházky do základní školy**

Rodiče Lukáše zapsali do spádové základní školy bez odkladu školní docházky. Škola požádala o zřízení funkce asistenta pedagoga a o finanční prostředky na něj. Do konce srpna však ještě ředitel školy neobdržel rozhodnutí příslušného odboru magistrátu o přidělení či nepřidělení finančních prostředků. Škola bez finančních prostředků a asistenta pedagoga však chlapce integrovat nechtěla, matka se proto rozhodla, že Lukáše umístí na diagnostický pobyt do nedaleké základní školy praktické. Ve třídě, kam chlapec nastoupil, byl malý kolektiv. Lukáš se učil podle rámcového vzdělávacího programu základní školy. V malém kolektivu se Lukáš zařadil dobře. Měl pouze drobné problémy v družině. Špatně snášel, když nebyl první a také, pokud nemohl hrát v kolektivu vedoucí roli. V základní škole praktické nebyl vyučován anglický jazyk, jehož výuka ve spádové škole probíhala od první třídy. Matka se proto doma s chlapcem tomuto předmětu věnovala, zároveň byla v kontaktu s paní učitelkou z první třídy Lukášovy spádové školy. V pololetí první třídy přicházelo v úvahu, že by chlapec nastoupil do spádové školy. Matka se nakonec rozhodla, že Lukáš dokončí první ročník v základní škole praktické.

Do druhé třídy nastoupil Lukáš do běžné třídy spádové školy. Ke třídě byla přiřazena asistentka pedagoga. Lukáš byl od počátku hodně samostatný při vyučování. Dopomoc paní asistentky při frontální výuce nepotřeboval, ta však byla nutná např. při obědě, o přestávkách, ale i ve výchovách – při hudební výchově mu vadily některé zvuky, bylo třeba ho vzít ze třídy, pomoc potřeboval i při tělesné výchově. Když byla paní asistentka nemocná, zvládl chlapec pobyt ve třídě bez její přítomnosti bez závažnějších obtíží.

Ve třetí třídě došlo ke změně třídní učitelky, taktéž byl snížen počet hodin, při kterých byla ve třídě přítomna asistentka pedagoga. Lukáš si na novou paní učitelku rychle zvykl. V průběhu prvních čtyř měsíců školního roku nenastaly při integraci chlapce žádné zásadnější obtíže. Ve třetí třídě proběhl program pro spolužáky dětí s poruchami autistického spektra. Po Vánocích došlo ke zhoršení v chlapcově chování, u Lukáše se začala projevovat agresivita, bil děti, hodně křičel o přestávkách, choval se k paní učitelce nepřiměřeně – nedokázal respektovat autoritu (paní učitelku poslouchal o hodině, o přestávkách měl pocit, že jsou si všichni rovni). Následně se ho začaly děti stranit. Po rozhovoru s matkou se ukázalo, že došlo

ke změně medikace u chlapce. Během následujících dvou měsíců se Lukášovo chování výrazně zlepšilo, v dubnu tohoto školního roku se ale opět zhoršilo, v této době se začaly objevovat u chlapce afekty i při výuce (k těm předtím docházelo pouze velmi výjimečně). Stalo se, že takových afektů měl Lukáš i jedenáct za den. K afektům docházelo obzvláště za nepřítomnosti asistentky. Následně Lukáš dostal možnost vybrat si, jak bude trávit přestávky (mohl je trávit v jiné místnosti mimo dosah ostatních dětí). Kvůli afektivním výbuchům došlo znovu ke změně medikace dítěte.

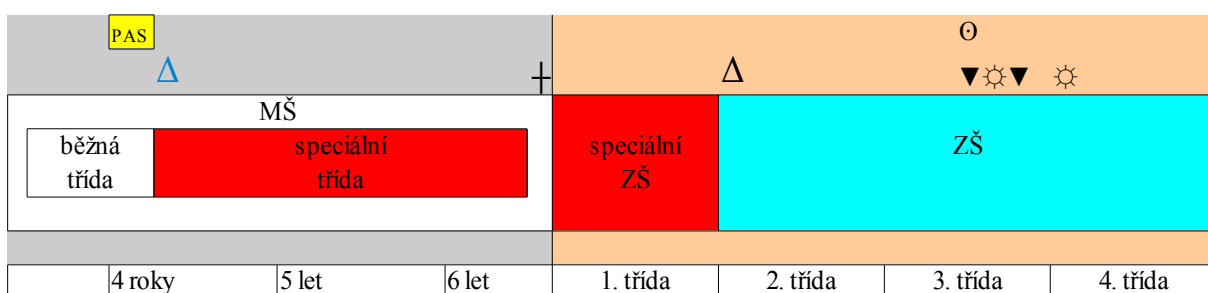
Ve čtvrté třídě zůstala Lukášovi stejná paní učitelka, změnila se však asistentka. U Lukáše je asistentka přítomna po dobu přestávky (je o hodinách ve vedlejší třídě u jiného dítěte). Asistentka chodí za chlapcem těsně před začátkem přestávky, odchází na začátku hodiny po příchodu paní učitelky. Občas děti Lukáše škádlily – zjistily, že nemá rád, když mu někdo něco opakuje, schválně pak opakovaly. Asistentka s Lukášem tyto situace probírala a nabízela mu možnosti, jak se v nich zachovat. Lukáš využívá možnosti trávit přestávku mimo třídu s asistentkou, obvykle takto tráví krátké přestávky, na velkou přestávku někdy chce jít s ostatními dětmi ven – honívá se s mladším bratrem.

Chlapcovo chování se během čtvrté třídy velmi zklidnilo, afekty a agrese v podstatě vymizely. Lukáš je ale hodně závislý na paní asistenci, pokud ta chyběla, najednou vůbec nevěděl, co má o přestávce dělat, že si může dojít na záchod, najíst se...

### **Vztahy s vrstevníky v současné době**

Lukáš ostatní děti o přestávce aktivně nevyhledává, problematicky přijímá jejich pomoc, či pokud ho upozorní na chybu nebo nějaký nedostatek. Děti ho respektují – neubližují mu (občas se objevuje škádlení ze strany některých chlapců), ale také kontakt s ním nevyhledávají, v okamžiku, kdy byly afekty u Lukáše na denním pořádku, jim vadil. Kamaráda ve třídě Lukáš nemá.

Obrázek č. 4: Lukáš – **vzdělávací dráha**



Legenda:

	OBDOBÍ DOCHÁZKY DO PŘEDŠKOLNÍHO ZAŘÍZENÍ
	OBDOBÍ POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY
ZŠ	ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPÁDOVÁ ČI BLÍZKÁ
PAS	DIAGNOSTIKOVANÁ PAS
	SPECIÁLNÍ TŘÍDA, SPECIÁLNÍ ŠKOLA
MŠ	MATEŘSKÁ ŠKOLA
ZŠ	ZÁKLADNÍ ŠKOLA
Δ	ZMĚNA ŠKOLY
Δ	ZMĚNA TŘÍDY V RÁMCI ŠKOLY
†	SPÁDOVÁ ŠKOLA ODMÍTÁ DÍTĚ PŘIJMOUT – VZDĚLÁVAT
▼	VÝRAZNÉ ZHORŠENÍ CHOVÁNÍ DÍTĚTE
☀	ZLEPŠENÍ CHOVÁNÍ DÍTĚTE
⊙	POŘAD PRO SPOLUŽÁKY DĚTÍ S PAS

## 6.6 Markéta

Markéta v současné době navštěvuje čtvrtý ročník běžné třídy spádové základní školy, jde o dívku s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem.

### Období docházky do mateřské školy

Markéta od třech a půl roku docházela do běžné mateřské školy. Při vstupu do tohoto zařízení byla adaptační doba poměrně dlouhá. Dívka do mateřské školy nastoupila v září, plakat přestala až v únoru, zpočátku nespolupracovala, uzavírala se do sebe. Po počátečních adaptačních problémech se dívka v mateřské škole jevila jako bezproblémové dítě, plnila

pokyny paní učitelky, dokázala si hrát s ostatními děvčaty. V mateřské škole nebyla vedena jako integrovaná žákyně, taktéž nebyl přítomen asistent pedagoga.

Ve čtyřech a půl letech byl dívce diagnostikován Aspergerův syndrom. Rodičům bylo doporučeno, aby dívka v průběhu povinné školní docházky navštěvovala „autistickou“ třídu. Rodičům se po návštěvě příslušné třídy způsob výuky nezdál vhodný pro jejich dceru. Rozhodli se pro integraci dívky do běžné třídy spádové školy.

### **Období docházky do základní školy**

Markéta nastoupila bez odkladu školní docházky do běžné třídy spádové základní školy, od počátku byla vedena jako integrovaná žákyně bez přítomnosti asistenta pedagoga. Markétu paní učitelka posadila těsně před katedru, seděla se svou kamarádkou z mateřské školy.

Markéta již od počátku povinné školní docházky plnila téměř všechny činnosti spolu s dětmi, většinu úlev odmítala, samostatně si připravovala na hodinu. Při přípravě a orientaci při práci se často řídila podle své kamarádky, vedle které seděla, pokud ta nebyla ve škole, vždy si našla jinou dívku, která jí sloužila při výuce jako vzor.

V první třídě byla jediným předmětem, ve kterém se Markéta odmítala účastnit všech aktivit spolu s ostatními dětmi, tělesná výchova, zde se nezapojovala do her na něco (na jelena apod.) a také do aktivit míčových, ve škole ji k tomu nenutili. Postupně se již během prvního ročníku začala zúčastňovat i těchto činností. Paní učitelka kvůli Markétě často nechávala při aktivitách, které by jí mohly vadit, možnost výběru.

Zpočátku dívka přestávku trávila hrou s figurkami koníků (Markéta má už od předškolního věku vyhraněné zájmy, jimiž jsou právě koně) spolu se svou kamarádkou. Již během první třídy se začala o přestávce zapojovat do her ostatních dívek. Tyto hry neměla ráda, ale nechtěla se odlišovat od svých spolužaček.

Paní učitelka z první třídy Markétu učila ve druhé i třetí třídě, taktéž místnost i kolektiv třídy zůstaly stejné. Ve čtvrté třídě se změnila třídní učitelka i umístění třídy. Markéta se na změny adaptovala dobře.

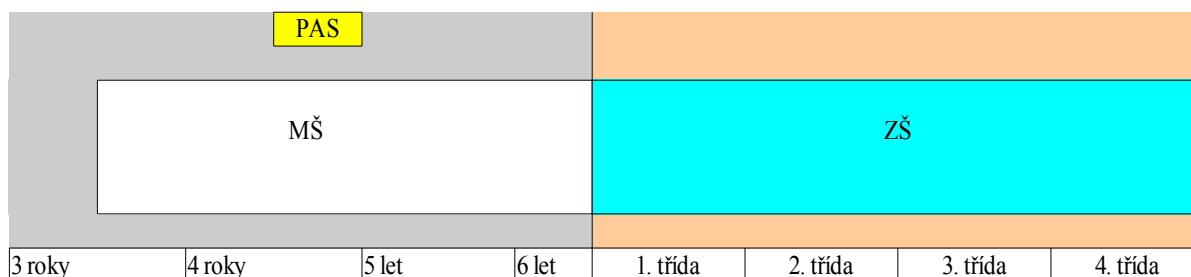
Pokud Markétě něco vadí či má nějaké přání, nedokáže je sdělit paní učitelce, ani doma rodičům.



## Vztahy se spolužáky v současné době

Markéta je ve třídě dobře adaptovaná, ve třídě má kamarádku, zapojuje se do her spolužaček i o přestávkách.

Obrázek č. 5: **Markéta – vzdělávací dráha**



Legenda:

	OBDOBÍ DOCHÁZKY DO PŘEDŠKOLNÍHO ZAŘÍZENÍ
	OBDOBÍ POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY
ZŠ	ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPÁDOVÁ ČÍ BLÍZKÁ
PAS	DIAGNOSTIKOVANÁ PAS
MŠ	MATEŘSKÁ ŠKOLA
ZŠ	ZÁKLADNÍ ŠKOLA

## 6.7 Pavel

Pavel v současné době navštěvuje čtvrtý ročník běžné základní školy v místě bydliště. Ke třídě je přiřazen asistent pedagoga. Jedná se o chlapce s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem.

### Období docházky do mateřské školy

Pavel začal navštěvovat mateřskou školu ve čtyřech letech. Hned po nástupu do tohoto zařízení se začaly objevovat problémy se začleněním do kolektivu dětí. Pavel vyžadoval, aby se ve hře ostatní přizpůsobili jemu. Pokud tak děti neučinily, byl vzteklý, nezapojoval se do společných činností, odcházel ze skupiny. Vyhýbal se kolektivním hrám. S vrstevníky si hrál pouze omezeně, vyhledával spíše dospělé lidi. Ve školce strkal do ostatních dětí, někdy udeřil

či pokoušel jiné dítě.

### **Období docházky do základní školy**

Pavel nastoupil do první třídy spádové školy bez odkladu školní docházky. Již před nástupem do první třídy byl Pavel vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně, kde bylo potvrzeno mimořádné nadání v oblasti verbálně rozumových schopností, zároveň bylo diagnostikováno oslabení sociálních dovedností a potíže v emočním prožívání.

Vzhledem k diagnostikovanému mimořádnému nadání chlapce se matka rozhodla pro zařazení Pavla do třídy, kde se vyučovalo systémem Montessori. Ve třídě při výuce byli přítomni dva učitelé. Děti měly velkou svobodu v pohybu po třídě i ve výběru práce a také možnost volby práce.

Konflikty v první třídě nastaly již na začátku školního roku a neustále se stupňovaly. Pavel reagoval agresivně na sebemenší podnět, i na podnět, který byl z hlediska dospělých neutrální (nesouhlas kamaráda, někdo nechtěl, aby mu Pavel poradil). Ostatní děti bil do obličeje nebo do břicha, kopal, podle pedagogů sám konflikty vyvolával. Toužil po pozornosti dětí, vyhledával ji, ale neuměl kontakt navázat sociálně přijatelným způsobem. Ostatní děti často zezadu škrtil, používal nadávky a sprostá slova. Posléze se začaly objevovat útoky ostatních dětí na Pavla. Chlapec si přes svůj nadprůměrný intelekt odmítal brát novou – neznámou práci. S dospělými vycházel bez problémů - při kontaktu s nimi byl velmi slušný.

O prázdninách mezi první a druhou třídou byl Pavlovi diagnostikován Aspergerův syndrom. Školským poradenským zařízením i dalšími odborníky bylo doporučeno jeho přeřazení do třídy, kde se neučí systémem Montessori.

V dalším školním roce nastoupil Pavel do paralelní třídy téže školy do nového kolektivu, k nové paní učitelce. Kvůli tomu, že Pavlovy byla diagnostikována porucha autistického spektra v průběhu prázdnin, do druhé třídy nastoupil bez asistenta pedagoga. Škola si v době jeho nástupu o zřízení funkce asistenta pedagoga a finanční prostředky na něj zažádala. Asistent pedagoga byl ve třídě přítomný až od ledna příslušného školního roku.

Pavlova matka při změně třídy projevila zájem, aby rodiče Pavlových spolužáků byli seznámeni s diagnózou jejího dítěte. Požádala o pomoc pracovníka speciálně pedagogického centra. Podle záznamů v dokumentaci matka referovala, že rodiče ostatních dětí ve třídě,

kteřou Pavel navšřtvoval v loňském školním roce, se postavili proti tomu, aby její syn setřval ve třídě. Rodiče Pavlových spolužáků přijali sdělení, které proběhlo na třídních schůzkách bez výhrad, celkový přístup z jejich strany byl spíše pozitivní. V přístupu dětí ve třídě k Pavlovi bylo později znát, že spolužáci jsou obeznámeni s Pavlovou menší schopností navazovat kontakty a s jeho deficity v sociální oblasti. Ve třídě se během následujících let, přestože se řešily různé problémy a konflikty Pavla s dětmi (obzvláště Pavlovy nepřiměřené reakce na různé podněty), které byly důsledkem Pavlových deficitů, neobjevil tlak ze strany ostatních rodičů, aby Pavel odešel ze třídy, kde jsou vzdělávány jejich děti.

V nové třídě se velmi zlepšila Pavlova práce v hodinách. Při frontální výuce chlapec plnil všechny úkoly se třídou, žádnou práci neodmítal, problematické zůstávaly přestávky. Chlapec bez výraznějších potíží zvládal kratší přestávky s jasně daným obsahem (svačina, příprava na další vyučovací hodinu), v delších přestávkách docházelo ke konfliktům s dětmi. K Pavlovi nepřiměřenému chování docházelo i při skupinové práci, při povídání na koberci, během méně strukturovaných okamžiků při výuce. Ve škole bylo dohodnuto, že Pavel bude delší přestávky trávit mimo třídu u stolečku před kabinetem paní učitelky čtením z encyklopedií. Od pololetí druhé třídy byla ve třídě přítomna asistentka pedagoga, s Pavlem jeho chování probírala, taktéž byl nastaven motivační systém pro zpevnění správného chování o přestávkách.

Ve třetí třídě pokračoval Pavel se stávající učitelkou, asistentkou pedagoga i se stejným kolektivem. Celkově se chování chlapce zklidnilo. Do třídy přibyl nový chlapec též s problematickým chováním, většina konfliktů, které Pavel ve třídě měl, byla právě s tímto spolužákem. Během třetí třídy četnost konfliktů o přestávkách klesla, Pavel začal zůstat o pauzách mezi dětmi. Snížila se jeho pohotovost k agresivním reakcím, chlapec snesl věci, které by v předchozím školním roce nezvládl (dotknutí od spolužáka, některá slova od dětí). Taktéž bez větších konfliktů ustál skupinovou práci.

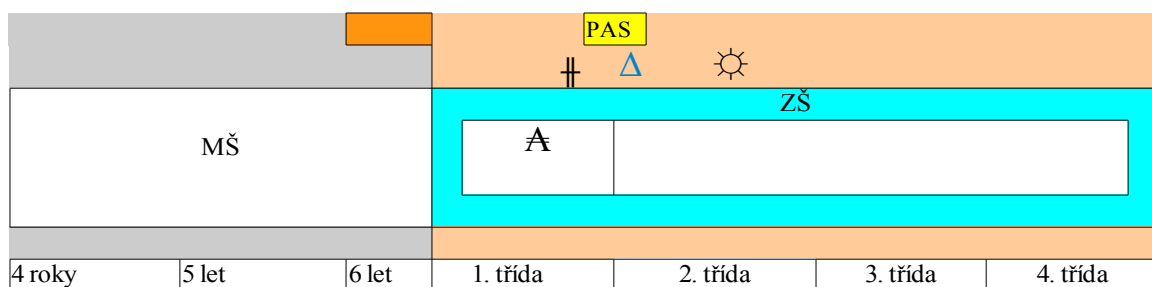
Paní učitelka i asistentka zůstala stejná i ve čtvrté třídě. Pavla paní učitelka v současné době chválí. Pavel má možnost některé z přestávek trávit mimo třídu, sám (ze své volby) někdy této možnosti rád využívá.

### **Vztahy s vrstevníky v současné době**

Pavel o kontakt s ostatními dětmi stojí, od počátku velmi stál o to, trávit přestávky ve třídě, přes to nebyl schopen s ostatními dětmi vyjít, i na neutrální podněty reagoval agresivně. V

průběhu integrace došlo ke zlepšení schopnosti chlapce zvládat sociální situace. Velmi problematický byl vztah chlapce obzvláště s jedním ze spolužáků. V současné době je Pavel schopen se včlenit do hry ostatních chlapců, zároveň však přetrvává jeho sociální naivita. Dobrého kamaráda ve třídě nemá. Chlapec je součástí kolektivu. Spolužáci ve třídě z větší míry respektují Pavlovy zvláštnosti, přesto některé z dětí v určitých okamžicích zneužívají jeho sociální naivitu.

Obrázek č. 6: **Pavel – vzdělávací dráha**



Legenda:

	OBDOBÍ DOCHÁZKY DO PŘEDŠKOLNÍHO ZAŘÍZENÍ
	OBDOBÍ POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY
ZŠ	ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPÁDOVÁ ČÍ BLÍZKÁ
PAS	DIAGNOSTIKOVANÁ PAS
	JINÁ PŘEDCHOZÍ DIAGNÓZA ČI VYŠETŘENÍ
MŠ	MATEŘSKÁ ŠKOLA
ZŠ	ZÁKLADNÍ ŠKOLA
△	ZMĚNA TŘÍDY V RÁMCI ŠKOLY
A	ALTERNATIVNÍ – VOLNĚJŠÍ STYL VÝUKY
☀	ZLEPŠENÍ CHOVÁNÍ DÍTĚTE
⚡	ZHORŠENÍ VZTAHŮ SE SPOLUŽÁKY

## 6.8 Milan

Milan v současné době navštěvuje pátý ročník běžné základní školy. Ve třídě je snížený počet dětí. Ke třídě je přiřazen asistent pedagoga. Jedná se o chlapce s diagnostikovaným

Aspergerovým syndromem.

### **Období docházky do mateřské školy**

Ve třech letech nastoupil chlapec do běžné mateřské školy. Již v mateřské škole docházelo u Milana k častým afektům. Afektivními výbuchy chlapec reagoval zejména na frustraci. Během afektu se rozčiloval, byl negativistický, agresivní vůči ostatním dětem i věcem, sebepoškozoval se. Afekty byly častější při únavě a při výrazné změně (změna učitele, vyšší počet dětí ve třídě, vánoční besídka). Ve čtyřech letech došlo ke změně předškolního zařízení. Obtíže v kontaktu s dětmi přetrvávaly, na spolužáky byl Milan agresivní (děti kousal), sám sebe poškozoval. V pěti letech Milan přestoupil do speciální mateřské školy, i zde míval s dětmi časté spory, nedokázal s nimi kooperovat, ubližoval jim. V šesti letech byla chlapci diagnostikována porucha pozornosti a aktivity s hyperaktivitou a poruchy chování.

### **Období docházky do základní školy**

Po ročním odkladu školní docházky nastoupil chlapec do běžné základní školy. Ve škole blízké bydlišti Milanových rodičů, chlapce odmítli.

Milan nastoupil docházku ve třídě se sníženým počtem žáků. Ke třídě byla přiřazena asistentka pedagoga.

Již v průběhu prvních čtrnácti dnů došlo k afektivním záchvatům (Milan vzteky sroloval koberec vzadu ve třídě, roztrhal papír, kam dostával za odměnu razítka, pak nemohl dostat další razítka, což ho ještě více rozčílilo). Záchvaty vznikaly hlavně v situacích, kdy chlapec nestíhal práci dostatečně rychle nebo kdy nemohl udělat něco, co chtěl.

Afektivních záchvatů v průběhu roku přibývalo, přestože paní učitelka svým chováním či reakcí mnohým zabránila. Milan roztrhal učebnici, házel věcmi (i po lidech), nadával (sprostě) paní učitelce i dětem, paní učitelce i vyhrožoval. Při vyšetřování incidentů, které se udály např. na záchodě, Milan zapíral, tvrdil, že to není pravda, že všichni lžou. Po celkem krátké době po záchvatu se uklidnil, často (ne vždy) litoval toho, co udělal, někdy i plakal. Při výuce byl velmi neklidný. V průběhu roku konflikty pokračovaly, Milan vyučujícím nadával, házel věcmi, vztekal se. Tyto situace se ve škole řešily odvedením Milana ze třídy a trávením určitého času individuálně s asistentkou pedagoga.

V dalším školním roce pokračoval Milan s toutéž paní učitelkou i asistentkou, zároveň kolektiv třídy zůstal stejný, podle paní učitelky Milan zvládal organizovanou výuku ve třídě,

nadále však docházelo ke konfliktům s dětmi i dospělými o přestávkách. Chlapec také velmi špatně nesl, když prohrál či dostal špatnou známku, v těchto okamžicích taktéž reagoval agresivně, nadával ostatním či je fyzicky napadal, posléze většinou cítil lítost. Během druhé třídy začali rodiče s Milanem chodit na rodinnou terapii.

I ve třetí třídě zůstala stejná vyučující i stejný kolektiv třídy, změnila se asistentka pedagoga. Nadále chlapec špatně nesl náhlé změny a také to, pokud se mu nedařila práce tak, jak si představoval. I nová paní asistentka v takových okamžicích odcházela s chlapcem ze třídy a využívala volnou místnost, kde s Milanem pracovala individuálně. K častějším konfliktům docházelo v družině. V průběhu třetí třídy vyslovila rodinná terapeutka, kterou chlapec navštěvoval, podezření, že Milan trpí poruchou autistického spektra. Rodiče začali s chlapcem docházet i k neurologovi.

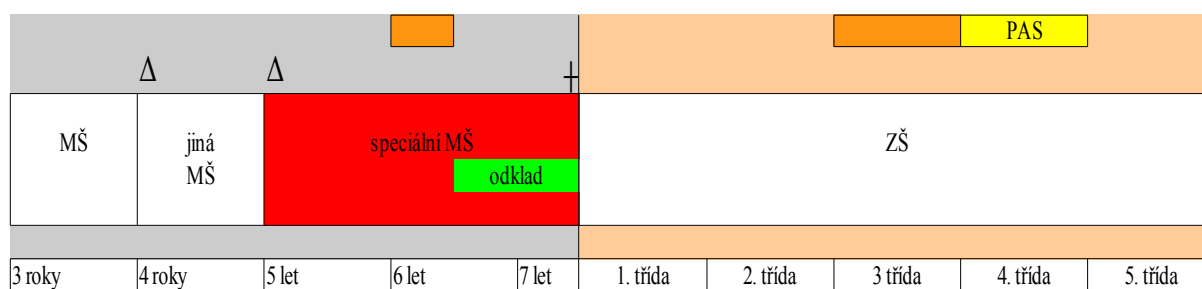
Ve čtvrté třídě pokračoval chlapec se stejnou paní učitelkou, asistentkou pedagoga i kolektivem. Výuka i styl práce s chlapcem probíhaly stejným způsobem jako v předchozích letech. Problémové chování přetrvávalo (fyzická agrese, sebepoškozování, provokování spolužáků, vulgarita). Podle paní učitelky se Milan celkově spíše zhoršil (začal obtížně zvládat i frontální výuku, instrukce pro celou třídu většinou nepochytil v plném rozsahu, nevnímal je, nedokázal rozklíčovat verbální instrukci) a potřeboval již neustálý dohled paní asistentky (i v hodinách). Na konci čtvrté třídy byl chlapci diagnostikován Aspergerův syndrom.

V páté třídě i nadále zůstala stejná paní učitelka i asistentka pedagoga. Začaly se však projevovat neshody mezi asistentkou a pedagožkou, paní asistentka je podle paní učitelky příliš pečující, velmi často odchází s Milanem z hodiny, paní učitelka ztrácí přehled proč. Kvůli Milanovu problémovému chování a afektům, které se v prosinci tohoto školního roku zhoršily, nakonec nejel chlapec s dětmi na lyžařský výcvik.

### **Vztahy s vrstevníky v současné době**

Chlapec spolužáky příliš nevyhledává, pokud je kontaktuje, tak většinou sociálně nepřiměřeným způsobem. Kamaráda ve třídě nemá. Chlapec o vlastní diagnóze zatím neví, ani jeho spolužáci nebyli seznámeni se specifiky pramenícími z poruch autistického spektra.

Obrázek č. 7: **Milan – vzdělávací dráha**



Legenda:

	OBDOBÍ DOCHÁZKY DO PŘEDŠKOLNÍHO ZAŘÍZENÍ
	OBDOBÍ POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY
odklad	ODKLAD POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY
PAS	DIAGNOSTIKOVANÁ PAS
	JINÁ PŘEDCHOZÍ DIAGNÓZA ČI VYŠETŘENÍ
	SPECIÁLNÍ TŘÍDA, SPECIÁLNÍ ŠKOLA
MŠ	MATEŘSKÁ ŠKOLA
ZŠ	ZÁKLADNÍ ŠKOLA
Δ	ZMĚNA ŠKOLY
+	SPÁDOVÁ ŠKOLA ODMÍTÁ DÍTĚ PŘIJMOUT – VZDĚLÁVAT

## 6.9 Štěpán

Štěpán v současné době navštěvuje pátý ročník běžné základní školy, do školy dojíždí. Jedná se o chlapce s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem.

### Období docházky do předškolního zařízení

Ve třech a půl letech začal Štěpán navštěvovat mezinárodní anglickou školu, z té byl asi po roce vyloučen pro nevhodné chování.

Ve čtyřech letech byl chlapec opakovaně vyšetřen psychologem pro nevhodné chování v kolektivu, závěr psychologického vyšetření zněl: sociální nezralost, disharmonický vývoj.

V pěti letech začal chlapec navštěvovat jinou mezinárodní anglickou školu. I zde nebyl schopen se zapojit do kolektivu, byl obtížně usměrnitelný, choval se nevhodně a agresivně

vůči dětem i učitelům. Po nástupu do této školy byl znovu vyšetřen klinickým psychologem, tentokrát závěr zněl porucha opozičního vzdoru. V pěti letech byl Štěpánovi diagnostikován psycholožkou Aspergerův syndrom, podezření na zmíněnou diagnózu vyslovila škola.

### **Období docházky do základní školy**

První třídu tedy chlapec absolvoval v mezinárodní anglické škole. I z této školy byl Štěpán po dvou letech docházky vyloučen. Po vyloučení z mezinárodní anglické školy nastoupil Štěpán do druhé třídy do spádové základní školy. Ve škole byl Štěpán od počátku veden jako individuálně integrovaný žák, ke třídě byl přidělen asistent pedagoga (mladý muž). Chlapec se ve třídě dobře adaptoval. Třídní učitelce i asistentovi pedagoga se dařilo řešit nastalé konflikty, ve třídě byla nastavena jasná a přesná pravidla chování. Štěpán seděl v lavici vedle spolužáka, asistent měl svou vlastní lavici a pomáhal i jiným dětem. Paní učitelka ve třídě používala propracovaný systém odměn a trestů. Štěpán na konci školního roku pomoc asistenta pedagoga příliš nepotřeboval. Speciální pedagog poradenského zařízení, třídní učitelka i rodiče chlapce považovali na konci školního roku integraci za vydařenou a Štěpánovo chování za téměř bezproblémové.

Ve třetí třídě na popud ředitelky školy byl Štěpán přeřazen do paralelního ročníku, změnila se mu tedy třídní učitelka, asistent pedagoga i kolektiv. Na přání paní ředitelky začalo během podzimu docházet ke střídání asistentů ve třídě. Chlapcovo chování se výrazně zhoršilo. Rodiče Štěpána projevíli zájem o to, aby ve škole proběhl program pro spolužáky dětí s poruchou autistického spektra, ten se také v listopadu uskutečnil. V říjnu se uskutečnila schůzka rodičů s vedením školy a třídní učitelkou. V listopadu proběhla opětovná schůzka, tentokrát byl přítomen i speciální pedagog poradenského zařízení. Vedení školy a třídní učitelka si stěžovaly především na práci asistenta pedagoga, ten však při jednání přítomen nebyl (požadavky školy byly nejednoznačné, paní učitelka si stěžovala, že asistent zasahuje příliš do výuky, následně pak že nezasahuje vůbec). Rodiče byli s asistentem spokojeni, podle nich svoji práci zvládal dobře. Škola si stěžovala na domácí přípravu dítěte (podle rodičů však úkol chlapec zapomněl pouze jednou), na obtížnost komunikace s rodiči. Rodiče se snažili Štěpánovo problematické chování řešit, v průběhu podzimu byli téměř každý týden ve škole za třídní učitelkou. I přes problematické chování měl chlapec výborné učební výsledky.



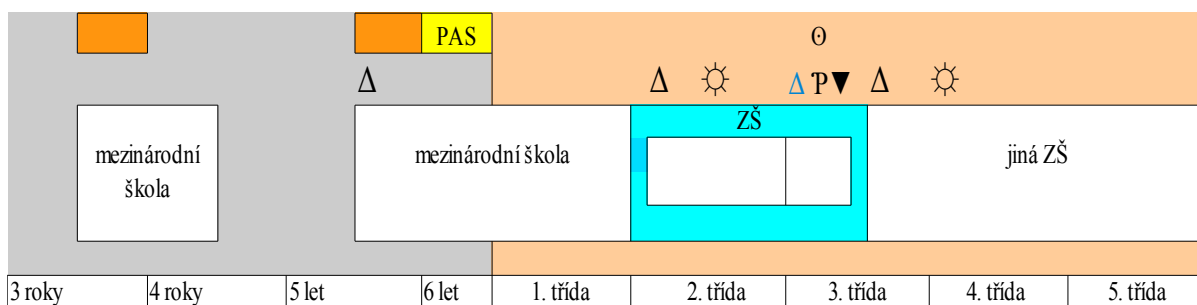
V prosinci tohoto školního roku došlo ke změně školy. Rodiče si vytypovali menší školu, kam Štěpán musel dojíždět. Ve škole měli již zkušenost s integrací dítěte s Aspergerovým syndromem. Štěpán i zde byl vedený jako individuálně integrovaný žák, ke třídě byl opět přiřazen asistent pedagoga, na tuto pozici nastoupil asistent, kterého znal Štěpán z druhé třídy. Štěpán se ve třídě dobře adaptoval, třídní učitelka si na žádné větší problémy nestěžovala, případným výbuchům vzteku se asistentovi dařilo včas předcházet. Zpočátku bylo problematické vymezení role a kompetencí asistenta pedagoga, k vyjasnění však záhy došlo. Třídní učitelka chápala přítomnost asistenta pedagoga jako přínos i pro ostatní děti ve třídě. V pátém ročníku zůstala Štěpánovi stejná třídní učitelka i asistent pedagoga.

Štěpánovi velmi sedí styl práce paní učitelky (jasně ohraničený čas na úkol, jasná pravidla, při hodinách nedochází k „prostožům“, jasné a srozumitelné odměny a tresty). Sama učitelka si spolupráci s rodiči chválí. Štěpán v současné době výraznější problémy ve třídě nemá, asistent pomáhá u jiného dítěte, Štěpán je schopen ve třídě fungovat zcela samostatně. Do školy dojíždí sám, má výborné prospěchové výsledky.

#### **Vztahy s vrstevníky v současné době**

Štěpán má ve třídě dva dobré kamarády, s nimi tráví i volný čas mimo výuku (s jedním z nich strávil víkend na chatě, s jedním chodí na přípravu na přijímací zkoušky na víceleté gymnázium). Vedle jednoho ze svých kamarádů sedí při výuce. Jednoho chlapce ze třídy nemá rád, tomu se i posmívá (tento chlapec je silnější a nemotorný).

Obrázek č. 8: Štěpán - vzdělávací dráha



Legenda:

	OBDOBÍ DOCHÁZKY DO PŘEDŠKOLNÍHO ZAŘÍZENÍ
	OBDOBÍ POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY
ZŠ	ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPÁDOVÁ ČÍ BLÍZKÁ
PAS	DIAGNOSTIKOVANÁ PAS
	JINÁ PŘEDCHOZÍ DIAGNÓZA ČI VYŠETŘENÍ
MŠ	MATEŘSKÁ ŠKOLA
ZŠ	ZÁKLADNÍ ŠKOLA
Δ	ZMĚNA ŠKOLY
Δ	ZMĚNA TŘÍDY V RÁMCI ŠKOLY
P	NEGATIVNÍ PŘÍSTUP UČITELE
▼	VÝRAZNÉ ZHORŠENÍ CHOVÁNÍ DÍTĚTE
☀	ZLEPŠENÍ CHOVÁNÍ DÍTĚTE
⊙	POŘAD PRO SPOLUŽÁKY DĚTÍ S PAS

## 6.10 Vítek

Vítek v současné době navštěvuje pátý ročník spádové základní školy. Jedná se o chlapce s diagnózami Aspergerův syndrom a porucha pozornosti a aktivity. Ke třídě je přiřazen asistent pedagoga.

### Období docházky do mateřské školy

Vítek chodil do běžné mateřské školy. Adaptoval se bez výraznějších obtíží, ale měl zde problémy s vrstevníky. O kontakt s nimi stál, k získání jejich pozornosti však volil nevhodné způsoby chování – neustále jim dokola vykládal o vlastních zájmech, nepříjemně se jich

dotýkal, strkal do nich. Paní učitelka si stěžovala, že Vítek nereaguje na jméno ani na její pokyny. Z těchto důvodů se domnívala, že chlapec trpí vadou sluchu, doporučila proto rodičům navštívit foniatrii. Vada sluchu se však nepotvrdila.

### **Období docházky do základní školy**

Do první třídy nastoupil chlapec bez odkladu školní docházky do spádové školy. Adaptoval se bez větších problémů. Přetrvávaly potíže se soustředěním, sledováním a reakcí na zadané pokyny, nevyrovnané pracovní tempo.

V průběhu první třídy byla chlapci diagnostikována porucha aktivity a pozornosti s hyperaktivitou. Vítek byl též medikován, podle matky ale medikace nepřinesla zlepšení.

Veškeré učivo zvládal chlapec bez potíží se třídou. Děti v první a druhé třídě měli k chlapci přístup spíše ochranný (pomáhaly mu balit věci po vyučování, protože mu všechno dlouho trvalo), při hře ho ale moc nebraly. Vítkovi se nedařilo navázat kamarádství, sám se do hry dětí nezapojoval, mimo školu měl jednoho kamaráda, se kterým se občas setkával. Sám Vítek v této době říkal, že má nejméně kamarádů ve třídě. Celkově byl chlapec spíše pozitivně naladěný, obtížně se vyrovnával s prohrou.

Na konci druhé třídy vyslovila podezření na poruchu autistického spektra – Aspergerův syndrom třídní učitelka Vítka, která již měla předchozí zkušenost s dítětem s touto diagnózou. Po návštěvě klinického psychologa bylo podezření třídní učitelky potvrzeno.

Vítek úspěšně složil přijímací zkoušky do jazykové třídy, která se od třetího ročníku, na škole, kterou chlapec navštěvuje, otvírala. Změnil se tedy kolektiv dětí (někteří ze spolužáků pokračovali s Vítkem) i třídní učitelka

Ve třetím ročníku byla ke třídě přiřazena asistentka pedagoga. Od třetí třídy se také na škole, kterou Vítek navštěvuje, střídá při výuce větší počet učitelů (třídní učitelku měly děti na prvouku, český jazyk a tělesnou výchovu). Vítek si zvykl na paní asistentku. Přestože nevěděl, že paní asistentka je ve třídě kvůli němu, a přestože paní asistentka neseděla vedle něj, když ta nebyla ve škole, nebyl vůbec schopen bez ní poslouchat paní učitelku, byl

nesamostatný v přípravě na hodinu a při změně činnosti. Po dvou dnech bez asistentky se úplně rozložil, přestal pracovat, vykřikoval. Pokud byla asistentka pedagoga přítomna, pracoval výborně. Když paní asistentka chyběla, tak si také chlapec nezaznamenával domácí úkoly. Vítek měl ve třídě jednoho kamaráda a další dva chlapce, se kterými si občas hrál, sám je kontaktoval během přestávky, hráli si spolu s mobilem. Do společenských her se spolužáky se nezapojoval, pokud ano, hru jim kazil.

Od čtvrté třídy se Vítkovi změnila asistentka pedagoga. Chlapci ze třídy začali Vítku provokovat. Vítek těžce nesl jakoukoli odlišnost od ostatních. Paní učitelka v průběhu čtvrtého ročníku upozornila na chlapcovo problémové chování – Vítek vykřikoval, stále se hlásil, následně často nedokázal odpovědět na otázku, chodil při hodině po třídě, odmítal si zapisovat do sešitu – toto chování se stupňovalo. Chlapec byl velmi ambiciózní, velmi těžce nesl, když nebyl v soutěživých hrách mezi prvními. Vítek také začal být agresivní na spolužáky. Spolužáci reagovali na spolužákovo zvláštní chování, objevily se z jejich strany náznaky šikany. Vítek se začal i sebepoškozovat, trhal si vlasy, škrábal se, třískal rukou do lavice.

Vítek v této době neznal vlastní diagnózu. Maminka si následně na doporučení odborníka - speciálního pedagoga, který se domníval, že některé Vítkovy projevy, mohou pramenit z toho, že chlapec neví o své diagnóze, o tomto tématu s chlapcem promluvila. Chlapec přijal informaci dobře.

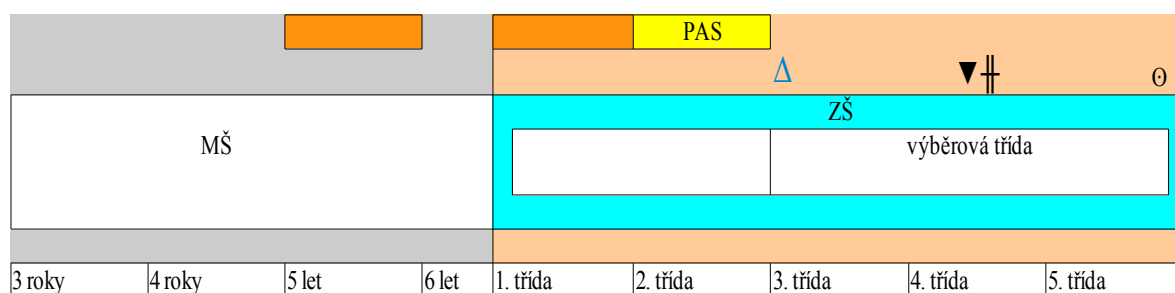
Pro zpevnění Vítkova správného chování byl ve škole zaveden motivační systém (Vítek během výuky získává žetony, za které následuje doma odměna).

Speciálním pedagogem poradenského zařízení byl doporučen program pro spolužáky dětí s poruchami autistického spektra, ten zatím neproběhl (měl by proběhnout do konce páté třídy).

### **Vztahy se spolužáky v současné době**

Vítek o kontakt se spolužáky stojí, v současné době ho také iniciuje sociálně přijatelným způsobem (ale ne vždy), dobrého kamaráda ve třídě nemá. Vítkovi spolužáci si také čím dál více všímají nápadností ve Vítkově chování, ne všichni je dokážou respektovat.

Obrázek č. 9: Vítek – vzdělávací dráha



Legenda:

	OBDOBÍ DOCHÁZKY DO PŘEDŠKOLNÍHO ZAŘÍZENÍ
	OBDOBÍ POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY
ZŠ	ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPÁDOVÁ ČÍ BLÍZKÁ
PAS	DIAGNOSTIKOVANÁ PAS
	JINÁ PŘEDCHOZÍ DIAGNÓZA ČI VYŠETŘENÍ
MŠ	MATEŘSKÁ ŠKOLA
ZŠ	ZÁKLADNÍ ŠKOLA
Δ	ZMĚNA TŘÍDY VRÁMCI ŠKOLY
▼	VÝRAZNÉ ZHORŠENÍ CHOVÁNÍ DÍTĚTE
‡	ZHORŠENÍ VZTAHŮ SE SPOLUŽÁKY
⊙	POŘAD PRO SPOLUŽÁKY DĚTÍ S PAS

## 6.11 Ondřej

Ondřej navštěvuje v současné době šestý ročník běžné spádové základní školy. Ke třídě je přiřazen asistent pedagoga. Jedná se o chlapce s diagnózou Aspergerův syndrom.

### Období docházky do mateřské školy

Ve třech a půl letech nastoupil Ondra do běžné mateřské školy, v té době se vyskytly mírné problémy se separací. Ve čtyřech letech se objevila šikana ze strany vrstevníků, děti ho shazovaly ze židle. Ondřej se jich začal bát, nechtěl chodit do jídelny. Mateřská škola doporučila vyšetření u psychologa, Ondrovi byl diagnostikován Aspergerův syndrom. Od svých šesti let byl Ondra veden v mateřské škole jako integrovaný žák, ke třídě byl přidělen asistent pedagoga.

## **Období docházky do základní školy**

Po odkladu školní docházky nastoupil Ondřej do běžné základní školy v místě bydliště, od počátku byl veden jako integrovaný žák. Ke třídě byl přidělen asistent pedagoga. Rodiče spolužáků byli na třídní schůzce seznámeni s Ondřejovou diagnózou a jejími specifiky. Ondra seděl v poslední lavici vedle asistentky pedagoga. Od počátku byl ve třídě pro chlapce používán odměnový systém. Ve třídě se Ondra dobře adaptoval, kolektiv ho přijal. Do druhého ročníku chlapec pokračoval se stejnou paní učitelkou i asistentkou, taktéž kolektiv zůstal stejný.

Ve škole, kterou Ondra navštěvuje, byly od třetího ročníku otevřeny jazykové třídy, většina Ondrových spolužáků do nich byla po přijímacích zkouškách přijata. Ondřej měl obtíže v anglickém jazyce, proto bylo rozhodnuto, že bude pokračovat v nejazykové třídě. V nejazykové třídě bylo 19 dětí, spolu s Ondřejem pokračovali pouze dva spolužáci. Změnila se třídní učitelka, asistentka pedagoga zůstala stejná. Noví spolužáci byli hluční, třídu navštěvovaly spíše děti s problémovým chováním, s horšími prospěchovými výsledky. Jednalo se téměř výhradně o třídu chlapeckou. Paní učitelka přizpůsobila výuku těmto dětem, což Ondrovi vyhovovalo (přehledný, jednoduchý zápis z hodin, orientace na základní znalosti z jednotlivých předmětů, frontální výuka, strukturované domácí úkoly atd.). Chování ostatních chlapců podporovalo Ondrovo problémové chování, které v tomto školním roce narůstalo. Chlapec byl tento školní rok hodně nemocný (dle dokumentace potíže pravděpodobně psychosomatické povahy), doma odmítal vypracovávat domácí úlohy.

Ve čtvrté třídě zůstala třídní učitelka i kolektiv stejný, změnila se asistentka pedagoga. Ondra nechtěl být zkoušen před třídou, ale ani individuálně pouze učitelkou. Ostatní děti byly neklidné, šlo převážně o chlapce, často se prali – někdy velmi drsně, o přestávce byl ve třídě velký hluk. Ondra doma plakal, odmítal chodit do školy, objevovaly se u něj úzkosti a byl velmi často nemocný.

Matka zažádala o přeřazení chlapce do jiné třídy (Ondřej nechtěl chodit do školy, bál se spolužáků). Paní ředitelka nesouhlasila, argumentovala tím, že v jiných třídách je rychlejší tempo výuky, které by Ondra nezvládl. Podle ní selhala paní učitelka, taktéž kombinace paní učitelky a asistentky se jí nezdála být vhodná, také chtěla zkusit paní učitelku přeřadit do jiné třídy.

V pátém ročníku pokračoval Ondra se stejnou paní učitelkou a jinou asistentkou pedagoga. V prvním pololetí se začalo prohlubovat jeho problémové chování během přestávek a částečně i v hodinách – především močení mimo mísu na záchodě, „prdění“ během vyučování. Způsob jakým paní asistentka řešila chlapcovo špatné chování nebyl vhodný (vyhrožovala chlapci dvojkou z chování, že dá kvůli němu výpověď, že nechá kontrolovat záchod spolužačkami po Ondrově odchodu atd.). Paní učitelka si stěžovala na spolupráci s asistentkou, ta odcházela s chlapcem ze třídy bez předchozí domluvy (a podle paní učitelky bez důvodu), paní učitelku nerespektovala. Také forma komunikace paní asistentky s rodiči nebyla adekvátní. Paní učitelka si na asistentku stěžovala také zástupkyni ředitele. Vedení školy se rozhodlo, že asistentce od dalšího školního roku pracovní poměr neprodlouží, paní asistentka následně řekla ve třídě, že si na ni Ondřej stěžoval, celá třída se tak obrátila proti Ondrovi.

Chlapec ve třetí, čtvrté a páté třídě nespíval v oblasti sociálních dovedností, často kopíroval nevhodné chování spolužáků, upoutával na sebe pozornost sociálně nepřiměřeným způsobem. O kontakt s dětmi stál, ale neuměl ho navázat vhodným způsobem. Ve třídě kamarády neměl, se žádným ze spolužáků se mimo výuku nestýkal, ostatní děti si ho buď nevšímalý, nebo ho pošťuchovaly.

Třída, kterou Ondra navštěvoval ve třetím až pátém ročníku, byla na konci druhého stupně rozpuštěna (důvodem bylo to, že se ve třídě sešlo mnoho dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, výuka tak byla velmi náročná a kombinace dětí ve třídě ne zcela vhodná) a děti, z ní byli rozděleny do různých tříd. V šestém ročníku také došlo ke změně třídní učitelky a asistentky pedagoga. Vedení školy tentokrát pečlivě zvážilo zařazení Ondry do příslušné třídy a složení spolužáků.

Nová asistentka byla vybrána na doporučení matky. Chlapec, přestože má dobré kognitivní předpoklady ke zvládnutí učiva základní školy, měl velké problémy s pozorností a soustředěním, proto byl v tomto ročníku z části výuky uvolněn (nedocházel na druhý cizí jazyk, výtvarnou výchovu, pracovní vyučování a výchovu k občanství).

Celkově došlo k velkému zlepšení především pracovního chování, ale i zájmu o předměty a o dobré známky, také došlo k posunu ve schopnosti naučit se požadované učivo na písemnou práci.

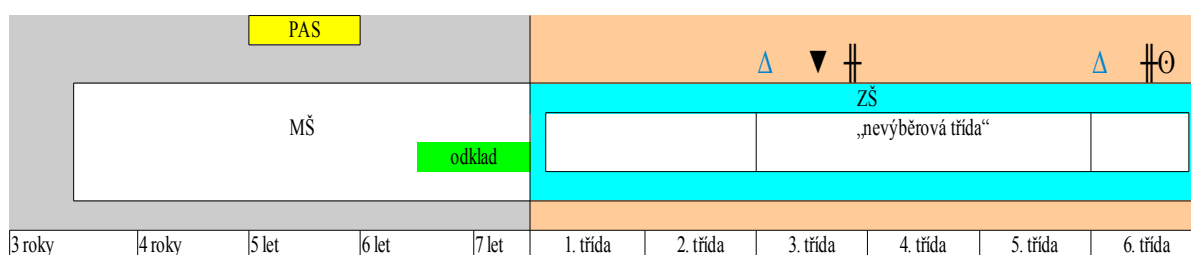
Problematická je v tomto školním roce ale komunikace asistentky pedagoga s

Ondřejovými rodiči, paní asistentka se chová mnohdy velmi netaktně, případně zasahuje či se vyjadřuje k věcem, které jí nepřísluší.

### Vztahy se spolužáky v současné době

Noví spolužáci začali v průběhu školního roku Ondru pošťuchovat, Ondra o kontakt s nimi velmi stál, neuměl ho však navázat, posléze se začal spolužáků bát, proto v průběhu šestého ročníku také ve třídě proběhl program pro spolužáky dětí s poruchami autistického spektra.

Obrázek č. 10: Ondřej – vzdělávací dráha



Legenda:

	OBDOBÍ DOCHÁZKY DO PŘEDŠKOLNÍHO ZAŘÍZENÍ
	OBDOBÍ POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY
odklad	ODKLAD POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY
ZŠ	ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPÁDOVÁ ČÍ BLÍZKÁ
PAS	DIAGNOSTIKOVANÁ PAS
MŠ	MATEŘSKÁ ŠKOLA
ZŠ	ZÁKLADNÍ ŠKOLA
Δ	ZMĚNA TŘÍDY V RÁMCI ŠKOLY
▼	VÝRAZNÉ ZHORŠENÍ CHOVÁNÍ DÍTĚTE
⊥	ZHORŠENÍ VZTAHŮ SE SPOLUŽÁKY
⊕	POŘAD PRO SPOLUŽÁKY DĚTÍ S PAS

## 6. 12 Prokop

Prokop v současné době navštěvuje šestý ročník běžné základní školy, do školy dojíždí, přestože v místě bydliště se základní škola nalézá. Ke třídě, kterou Prokop navštěvuje, je



přiřazen asistent pedagoga.

### **Období docházky do mateřské školy**

Prokop v pěti letech nastoupil do běžné mateřské školy v místě bydliště, ostatní děti ho neměly rády, ubližovaly mu. O kontakt s vrstevníky stál, ale nevěděl, jak by ho měl navázat. Kolem pátého roku si hrál s mladším bratrem, někdy si hrál i se staršími dětmi na pískovišti, povídal si s nimi, většinou o vlastních tématech.

### **Období docházky do základní školy**

V sedmi letech po odkladu školní docházky nastoupil Prokop do spádové základní školy, zde se ale záhy po nástupu objevily obtíže, ostatní děti Prokopovi ubližovaly. Prokop také nevydržel sedět na místě, neustále chodil po místnosti, nedokázal souvisle samostatně pracovat bez dopomoci paní učitelky.

Od druhého pololetí 1. třídy kvůli neschopnosti Prokopa adaptovat se ve třídě byl chlapec vzděláván doma matkou. Ve třetí třídě mu byl diagnostikován Aspergerův syndrom. Domácí vzdělávání pokračovalo až do čtvrté třídy. Prokop navštěvoval sportovní kroužek.

Postupně se ukazovalo, že domácí výuka začíná být pro matku příliš náročná. Prokop také sám toužil po tom chodit do školy mezi vrstevníky. Vzhledem k těmto skutečnostem navrhoval speciální pedagog školského poradenského zařízení, aby se Prokop od následujícího školního roku začal vzdělávat v běžné základní škole. Kvůli výrazným mezerám v učivu bylo také doporučeno, aby nastoupil do čtvrtého (ne do pátého) ročníku. Nejprve byla kontaktována spádová škola. Ve třídě, do které by mohl chlapec nastoupit, učil vystudovaný speciální pedagog. Na schůzce ředitele školy, případného třídního učitele a speciálního pedagoga školského poradenského zařízení zástupci školy doporučili rodičům raději hledat pro své dítě školu speciální, přestože se žádná v dostupné nebo dojezdné vzdálenosti nenacházela. Podle zástupců spádové základní školy nebyla tato schopna Prokopa vzdělávat. Dále byla kontaktována škola poblíž bydliště s menšími třídami integrující děti se specifickými poruchami učení. Škola rodičům přislíbila, že Prokopa přijme, nakonec se ale rozhodla jinak. Rodiče chlapce tak před koncem školního roku museli začít znovu hledat vhodnou školu.

Na doporučení známých kontaktovali rodiče další školu v pro ně dojezdné vzdálenosti. Ředitelka školy byla vstřícná, konečné rozhodnutí o přijetí chlapce však nechala na paní učitelce, která by Prokopa, pakliže by nastoupil, učila. Paní učitelka nakonec integraci chlapce přijala jako výzvu a Prokop v následujícím školním roce nastoupil k ní do třídy. Zároveň škola zažádala na doporučení speciálně pedagogického centra o zřízení funkce asistenta pedagoga a o finanční prostředky na něj. Rodiče ostatních dětí byli na třídní schůzce seznámeni s tím, že ve třídě bude integrováno dítě s poruchou autistického spektra a zároveň jim byl tento syndrom přiblížen speciálním pedagogem speciálně pedagogického centra. Ve třídě také v průběhu čtvrtého ročníku proběhl program pro spolužáky dětí s poruchami autistického spektra. Prokop pokračoval se stejnou paní učitelkou i asistentkou i v páté třídě, táž asistentka mu zůstala i do pololetí šesté třídy. Na druhém stupni si chlapec dobře zvykl na střídání učitelů.

### **Vztahy s vrstevníky v současné době**

Spolužáci si Prokopa příliš nevsímají, také mu ale fyzicky neubližují, mají sklony na něj některé věci svádět. Také s ním ostatní děti nechtějí být ve skupině, pokud mají na výběr – kromě jediného chlapce – Prokopova kamaráda. S ním se Prokop navštěvuje i po vyučování (jedná se o chlapce s velmi podobnými zájmy).

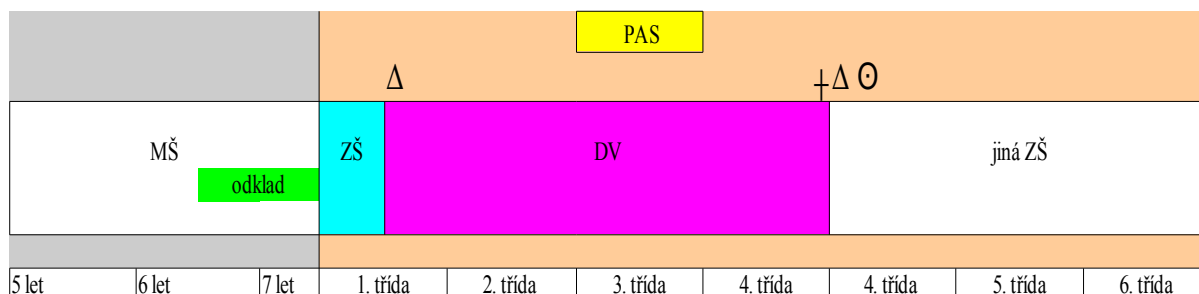
Prokopovo chování působí velmi infantilně až naivně, nechápe, když si z něj dělají ostatní děti legraci (když mu to paní učitelka či asistentka vysvětluje, tvrdí, že mu to nevádí, protože ostatní jsou stejně „idioti“). Chování dětí často napodobuje, v současné době opakuje vulgární výrazy, které slyšel od spolužáků, na rozdíl od spolužáků ale nedokáže rozlišit, že tato slova není vhodné používat před učiteli. Díky jeho naivitě se mu začaly posmívat děti ze starších ročníků, škola na danou situaci okamžitě zareagovala, dětem z druhého stupně byl promítnut film o poruchách autistického spektra a byly seznámeny se specifiky tohoto postižení. Chlapec též o přestávce rád kontaktuje mladší děti, ty si na způsob, kterým Prokop chce získat jejich pozornost, stěžují.

### **Vztah k vlastní diagnóze**

Prokop vlastní diagnózu zná, nechce ale, aby ostatní o jeho odlišnosti věděli (při dni otevřených dveří ve škole nechtěl, aby návštěvníci školy viděli, že u něj sedí asistentka). Nelíbě nese návštěvy speciálního pedagoga z poradenského zařízení ve třídě. Nemá rád, když

o čemkoli souvisejícím s jeho diagnózou mluví rodiče na veřejnosti (např. v dopravních prostředcích).

Obrázek č. 11: **Prokop – vzdělávací dráha**



Legenda:

	OBDOBÍ DOCHÁZKY DO PŘEDŠKOLNÍHO ZAŘÍZENÍ
	OBDOBÍ POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY
odklad	ODKLAD POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY
ZŠ	ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPÁDOVÁ ČÍ BLÍZKÁ
PAS	DIAGNOSTIKOVANÁ PAS
DV	DOMÁCÍ VZDĚLÁVÁNÍ
MŠ	MATEŘSKÁ ŠKOLA
ZŠ	ZÁKLADNÍ ŠKOLA
Δ	ZMĚNA ŠKOLY
+	SPÁDOVÁ ŠKOLA ODMÍTÁ DÍTĚ PŘIJMOUT – VZDĚLÁVAT
⊙	POŘAD PRO SPOLUŽÁKY DĚTÍ S PAS

## 6.13 Filip

Filip navštěvuje osmý ročník běžné základní školy, ve třídě je snížený počet dětí. Jedná se o chlapce s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem.

### Období docházky do mateřské školy

Do mateřské školy nastoupil Filip ve čtyřech letech, v mateřské škole měl afektivní záchvaty, emoční reakce neodpovídaly situaci, problémem byla také nízká frustrační tolerance. Před nástupem do základní školy byl v pedagogicko-psychologické poradně vyšetřen, závěr zněl lehká mozková dysfunkce (LMD).

## **Období docházky do základní školy**

Po ročním odkladu školní docházky chlapec nastoupil do soukromé základní školy. V pololetí první třídy bylo třídní učitelkou doporučeno vyšetření u psychologa pro poruchy chování. Následně byl Filipovi diagnostikován nerovnoměrný vývoj, dyspraxie jemné motoriky, dysgrafie. Na začátku druhé třídy obdržel chlapec diagnózu Aspergerův syndrom.

Školní docházku na prvním stupni doprovázely výchovné problémy. Akademické dovednosti chlapec rámcově zvládal. Od druhé třídy byl Filip veden jako individuálně integrovaný žák, ve třídě byl přítomen asistent pedagoga. Na této škole chlapec ukončil první stupeň. Filip se nedokázal v rámci hry spolužákům přiměřeně přizpůsobit, udílel jim rady, snažil se začlenit nezralým způsobem (provokováním, šaškováním). Ve škole se také objevovalo občasné nepřiměřené agresivní chování vůči vrstevníkům. Spolužáci Filipa kvůli afektivním výstupům a odlišným zájmům příliš nepřijímali. Přesto měl ve třídě dvě děti, které při kontaktu preferoval, a které se s ním bavili – velmi klidnou dívku a chlapce, se kterým si povídali o vlastních vyhraněných zájmech.

Ve vzdělávání na druhém stupni pokračoval chlapec v jiné běžné základní škole (tentokrát církevní), zde veden jako integrovaný žák nebyl, taktéž ve třídě nebyl přítomen asistent pedagoga. Sám říkal, že si od spolužáků drží odstup, s některými mluví o politice. Spolužáci ho ignorovali. Z předchozí školy měl jednoho kamaráda, s tím se občas scházel, spojovaly je obdobné zájmy. V kontaktu s vrstevníky byl Filip sebestředný, pokud s ním v něčem spolužáci nesouhlasili, bral to jako osobní útok, často spolužáky napomínal. Výuka ve škole byla spíše uvolněnější, při vyučování často ve třídě panoval hluk. Celkově styl vyučování nebyl pro Filipa vhodný. Filip sám neměl rád změny. Přestože rodiče o přestupu do jiné základní školy uvažovali již v průběhu šestého ročníku, Filip sám znovu školu měnit nechtěl.

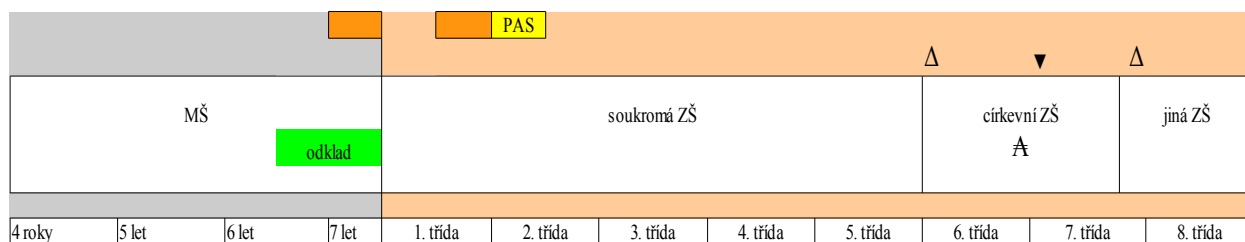
Ke konci sedmé třídy kvůli vzrůstajícím problémům ve škole (obzvláště v chování chlapce) se rodiče rozhodli zkusit diagnostický pobyt na jiné běžné základní škole, a to na škole, kde byly menší třídy a zároveň učitelé již měli zkušenost s integrací dětí s poruchami autistického spektra. Nová škola byla velmi vstřícná, po ukončení diagnostického pobytu byl Filip přijat do osmého ročníku této školy, zde je veden jako integrovaný žák, ve třídě asistent pedagoga není, je zde ovšem snížený počet dětí. Filip se v novém prostředí dobře adaptoval,

ale při přesunech po budově se v průběhu celého prvního pololetí často ztrácel.

### Vztahy se spolužáky v současné době

Filip příliš o své spolužáky v současné době zájem nemá (říká o nich, že jsou „verbež“), je schopen se s nimi bavit například o politice. Chlapec se rád baví s dospělými, v kontaktu s nimi je velmi zdvořilý a galantní. Spolužáci ve škole si ho příliš nevšímají.

Obrázek č. 12: Filip – vzdělávací dráha



Legenda:

	OBDOBÍ DOCHÁZKY DO PŘEDŠKOLNÍHO ZAŘÍZENÍ
	OBDOBÍ POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY
odklad	ODKLAD POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY
PAS	DIAGNOSTIKOVANÁ PAS
	JINÁ PŘEDCHOZÍ DIAGNÓZA ČI VYŠETŘENÍ
MŠ	MATEŘSKÁ ŠKOLA
ZŠ	ZÁKLADNÍ ŠKOLA
Δ	ZMĚNA ŠKOLY
⌘	ALTERNATIVNÍ – VOLNĚJŠÍ STYL VÝUKY
▼	VÝRAZNÉ ZHORŠENÍ CHOVÁNÍ DÍTĚTE

## **7 Výsledky**

### **7.1 Získání diagnózy poruch autistického spektra**

Pouze u jednoho dítěte byla porucha autistického spektra diagnostikována před vstupem do předškolního zařízení. V tomto konkrétním případě byl nejprve diagnostikován atypický autismus, posléze v průběhu docházky do první třídy základní školy byla diagnóza změněna na dětský autismus. U dalších pěti dětí byla porucha autistického spektra diagnostikována v období po vstupu do předškolního zařízení ale ještě před nástupem do první třídy. Ve třech případech se jednalo o diagnózu Aspergerův syndrom, v jednom o diagnózu atypický autismus, v posledním případě nebylo rozhodnuto, zda jde o Aspergerův syndrom či dětský autismus. U dalších šesti dětí došlo k diagnostice poruch autistického spektra v období docházky na základní školu (v jednom případě během první třídy, u jednoho dítěte o prázdninách mezi první a druhou třídou, u dvou dětí ve druhé třídě, u jednoho dítěte ve třetí třídě, u jednoho ve čtvrté třídě). U všech šesti dětí, které byly diagnostikovány v průběhu docházky na základní školu, se jednalo o diagnózu Aspergerův syndrom.

Šest dětí před získáním diagnózy poruch autistického spektra získalo diagnózu jinou, a to ve třech případech diagnózu ADHD, v jednom případě LMD. Jedno dítě bylo v předškolním věku vyšetřeno foniatrem z důvodu, že nereagovalo na vlastní jméno.

### **7.2 Chování během docházky do předškolního zařízení**

Po vstupu do předškolního zařízení se objevily problémy v chování, ve vztazích s vrstevníky či v adaptaci dítěte v jedenácti případech. Afektivní záchvaty bez agrese se objevovaly u Filipa. Tři děti v předškolním zařízení ubližovaly jiným dětem (Pavel, Štěpán, Milan). Lukáš měl též konflikty s dětmi (v dokumentaci není blíže specifikováno). Nevhodně navazoval kontakty s dětmi i Vítek – do dětí strkal. U Prokopa a Matěje se sice nevyskytovalo ubližování ostatním dětem, ale oba chlapci se nedokázali začlenit do kolektivu vrstevníků. Do kolektivu vrstevníků se nedokázal zapojit ani Adam, ten byl navíc z první mateřské školy, do které nastoupil, po jednom dni vyloučen pro hyperaktivitu. Podle dokumentace děti v mateřské škole ubližovaly Ondřejovi a Prokopovi. Markéta měla po vstupu do mateřské školy

výrazné problémy s adaptací.

### **7.3 Změna předškolního zařízení**

Ke změně předškolního zařízení či třídy v předškolním zařízení došlo podle dokumentace u šesti dětí z dvanácti, u jednoho chlapce se jednalo o přestup opakovaný. Čtyři z těchto šesti dětí přešly z běžné třídy mateřské školy do speciální třídy či speciální mateřské školy. U dvou dětí předcházelo přechodu do jiné třídy či školy zjištění diagnózy poruch autistického spektra. V jednom případě výběru speciální mateřské školy předcházela diagnostika ADHD. Milan nejprve po roce po nástupu do běžné mateřské školy přestoupil do jiné běžné mateřské školy, po dalším roce ještě bez diagnózy začal chodit do mateřské školy speciální. Jedno dítě po opuštění jedné zahraniční školy, nastoupilo do jiné zahraniční školy. Jedno dítě vyměnilo jednu běžnou mateřskou školu za jinou běžnou mateřskou školu (důvod tohoto přestupu není v dokumentaci uveden), toto dítě podle dokumentace nemělo v mateřské škole při kontaktu s vrstevníky výraznější problémy.

### **7.4 Odklad povinné školní docházky**

Pět z dvanácti dětí mělo odklad školní docházky. V běžné populaci činil podíl dětí, které měly odklad školní docházky, ve školním roce 2010/2011 22,4 %. V našem výzkumném vzorku byl tedy podíl dětí s odkladem školní docházky téměř dvojnásobný. Čtyři z těchto pěti dětí pokračovaly v docházce do mateřské školy, jeden chlapec navštěvoval přípravný ročník na základní škole praktické.

### **7.5 Spádová (srovnatelně blízká) základní škola**

Osm dětí začalo navštěvovat školu spádovou či školu ve srovnatelné vzdálenosti jako škola spádová. Jedno dítě bylo zapsáno do spádové školy, ale nastoupilo na diagnostický pobyt do speciální školy (od druhého ročníku již tento chlapec navštěvoval spádovou školu). V tomto případě důvodem diagnostického pobytu byla nejasnost toho, zda škola dostane přiznané finanční prostředky na plat asistenta pedagoga. Z těchto devíti dětí šest získalo diagnózu poruch autistického spektra již před vstupem do základní školy.

Spádovou či srovnatelně vzdálenou školu alespoň po dobu několika měsíců navštěvovalo deset dětí z daného vzorku.

Tři děti ze spádové školy či školy blízké svému bydlišti odešly. Z toho jedno ještě před získáním diagnózy poruch autistického spektra pro špatnou schopnost adaptace ve škole. Spádová základní škola tohoto chlapce odmítla později přijmout zpět, důvodem nepřijetí byl negativní přístup vedení školy a případného třídního učitele. V případě druhého chlapce byla důvodem odchodu ze spádové školy taktéž kombinace nevhodného přístupu učitele a vedení školy. Ve třetím případě byl příčinou změny negativní přístup pedagoga k integraci dítěte v běžné třídě základní školy.

Dva chlapci z daného vzorku tedy školou spádovou či srovnatelně blízkou "neprošli", v jednom z těchto dvou případů chlapce vzdělávat ve spádové škole odmítli (tento chlapec sice v té době neměl diagnózu poruch autistického spektra, zato měl již diagnózu ADHD).

V současné době navštěvuje spádovou či blízkou školu sedm dětí z daného vzorku.

## **7.6 Změna základní školy či třídy**

Osm dětí změnilo během dosavadní doby povinné školní docházky třídu či školu. U čtyř dětí se jednalo o přestupy opakované (z toho v jednom případě pouze v rámci jedné školy). Pět dětí z těchto osmi přešlo na jinou školu, tři vyměnily třídu v rámci jedné školy.

Ve všech třech případech, kdy děti přestoupily do jiné třídy v rámci jedné školy, se jednalo o školu spádovou či srovnatelně blízkou. V jednom z těchto případů šlo o změnu opakovanou – a to u Ondřeje. Prvním důvodem přechodu do jiné třídy byl u Ondřeje způsob organizace školy. Většina dětí z původní třídy chlapce se dostala do výběrové třídy, která byla od třetího ročníku na škole otevřena. Druhým důvodem změny pak bylo právě to, že ve třídě, kterou chlapec navštěvoval, byla výuka pro učitele velmi náročná a kombinace dětí ne zcela vhodná. Další chlapec (Vítek) nastoupil ve třetím ročníku do výběrové třídy. Třetí z dětí, u kterého nastal přechod mezi třídami v rámci jedné školy, byl Pavel, v tomto případě důvodem přestupu byla metoda výuky ve třídě. Pavel získal diagnózu poruch autistického spektra až po ukončení prvního ročníku. Vzhledem k diagnostikovanému mimořádnému nadání chlapec začal docházet do třídy, kde probíhala výuka systémem Montessori, tento systém se u chlapce neukázal jako vhodný (Pavel má potřebu jasných pravidel, předvídatelnosti času a prostředí a



vyšší míry strukturalizace výuky).

Jeden přestup mezi školami nastal u dvou dětí. Lukáš byl zapsán do spádové školy, škola si však nebyla do poslední chvíle jista, zda dostane přiznané finanční prostředky, z toho důvodu chlapec nastoupil do speciální školy (základní školy praktické), v druhém ročníku pokračoval ve výuce ve škole spádové. U Matěje by se za příčinu přestupu na jinou školu dal označit přístup třídní učitelky.

K více změnám – a to nejen v rámci jedné školy došlo u tří dětí. U Štěpána prvním důvodem přestupu bylo vyloučení z mezinárodní školy kvůli chlapcovu problémovému chování. Následně chlapec navštěvoval školu spádovou, ve spádové škole změnu třídy iniciovalo vedení školy, další přechod - tentokrát do jiné školy – nastal z rozhodnutí rodičů kvůli přístupu pedagogů a vedení školy. Prokop byl zapsán do spádové školy, již v pololetí první třídy odešel do domácího vzdělávání, důvodem byla neschopnost chlapce adaptovat se a pracovat samostatně. V domácím vzdělávání zůstal Prokop tři a půl roku. Po té, kdy se rodiče chlapce obrátili na spádovou školu s žádostí, zda by tato chlapce přijala, bylo rodičům ze strany pedagogů a vedení výše zmíněné školy doporučeno, aby hledali školu speciální. Proto posléze Prokop začal chodit do školy jiné. Důvodem přechodu z domácího vzdělávání byla touha chlapce chodit do školy s vrstevníky a vzrůstající náročnost učiva. Filip navštěvoval nejprve školu pouze s prvním stupněm, druhý přestup zapříčinil styl výuky (volnější styl výuky, benevolentní přístup k problémovému chování dětí, nejasně nastavená pravidla...).

U tří dětí byl příčinou změny třídy či školy způsob organizace školy (prvostupňová škola, výběrová třída ve škole, přičemž původní třída není zachována). Jeden z chlapců se dostal do výběrové třídy, druhý zůstal ve třídě nevýběrové (tento případ je odlišný například od přestupu na gymnázium v tom, že rodiče dětí při výběru další vzdělávací dráhy nemají možnost zvolit setrvání potomka v původní třídě – třídy jsou nově uspořádány). Oba dva chlapci byli před přestupem tj. v prvním a druhém ročníku v kolektivu, který navštěvovali od první třídy, dobře adaptováni, spolužáci je přijali. Po změně třídy se začaly ve vztazích s vrstevníky objevovat problémy, u chlapce, který se dostal do nevýběrové třídy již od počátku, u chlapce ve výběrové třídě podle dokumentace ve čtvrtém ročníku. U obou chlapců se také zhoršilo chování. Třetí z chlapců, v jehož případě došlo k přestupu do jiné školy z důvodů

organizačních, přešel ze soukromé prvostupňové školy do školy, která měla i druhý stupeň. Přesto, že začlenění výše zmíněného dítěte do kolektivu vrstevníků bylo problematické již na první škole, si tento chlapec dokázal na prvním stupni získat kamaráda, to se mu již na další škole nepodařilo. V případě druhého z chlapců (toho, který mezi třetím a pátým ročníkem navštěvoval nevýběrovou třídu) první změna způsobila druhou, v nevýběrové třídě zůstaly nejen děti méně nadané, ale též děti s rizikovým chováním, proto se existence této třídy ukázala neudržitelná.

U dvou chlapců zapříčinil přestupu do jiné třídy či školy styl výuky (v jednom případě systém Montessori, v druhém případě volnější stanovení pravidel). V případě zahraniční školy bylo důvodem odchodu dítěte ze školy vyloučení. Jedno z dětí se po část povinné docházky vzdělávalo doma, z první třídy chlapec odešel kvůli neschopnosti adaptace, do spádové školy se nevrátil kvůli přístupu pedagogů a vedení v dané škole. Přístup pedagogů byl důvodem přestupu do jiné školy i v dalších dvou případech.

Jeden chlapec změnil třídu v rámci školy na popud vedení. V jednom případě k tomu, že chlapec do první třídy ve spádové škole nenastoupil, vedla nejistota finančních prostředků.

Jedno dítě odešlo ze školy již v průběhu prvního ročníku (v tomto případě chlapec přešel do domácího vzdělávání). Ve dvou případech byla škola či třída změněna mezi první a druhou třídou, v jednom případě pak v průběhu třetí třídy. Čtyři děti vyměnily školu či třídu mezi druhou a třetí třídou (dvě z toho z organizačních důvodů), jedno dítě opustilo školu v průběhu třetího ročníku, jedno dítě přešlo do nové třídy ve čtvrtém ročníku (tento chlapec si čtvrtý ročník zopakoval), dvě děti přestoupily na jinou školu po ukončení pátého ročníku (v obou případech z organizačních důvodů), v jednom případě nastal přechod mezi školami na konci sedmého ročníku (zde nejprve proběhl na škole, do které chlapec přestupoval, diagnostický pobyt).

Tři chlapci přestoupili v průběhu školního roku, u všech se jednalo o změnu školy, ne pouze třídy. U jednoho z dětí přijetí do nové školy předcházelo diagnostický pobyt na této škole. Ve zbývajících deseti případech šlo vždy o změnu mezi jednotlivými ročníky (dítě do nové školy či třídy začalo chodit na počátku dalšího školního roku).

## 7.7 Přístup spolužáků

U tří dětí se dají v dokumentaci najít zmínky o tom, že je spolužáci v současné době pošťuchují, škádlí, případně zde byly vysledovány náznaky šikany. Čtyři chlapce spolužáci spíše ignorují, nevšímají si jich či je tiše tolerují. Ochranitelský přístup mají v současné době spolužáci ke dvěma dětem s poruchou autistického spektra. Kamaráda v současné době mají ve třídě tři děti.

V sedmi případech proběhl nebo má ve třídě proběhnout pořad pro spolužáky dětí s poruchou autistického spektra, ve kterém jsou spolužáci seznámeni se specifiky této diagnózy.

## 7.8 Srovnání s ideální vzdělávací dráhou, odlišnosti, rizikové faktory

Ideální vzdělávací dráze, tak jak byla vytyčena v příslušné kapitole této práce, odpovídala vzdělávací dráha Markéty. Tj. dívka byla přijata do předškolního zařízení, zde setrvala až do šesti let, bez odkladu školní docházky se začala vzdělávat ve spádové škole, třídu, do které nastoupila, navštěvuje dodnes (je ve čtvrtém ročníku). U všech ostatních dětí nastala změna buď třídy nebo školy (mateřské či základní). Další dítě, o němž by se dalo říci, že jeho vzdělávací dráha se blíží vytyčené ideální vzdělávací dráze, je Vítek. Vítek po přijetí do mateřské školy zůstal ve stejné třídě, bez odkladu školní docházky nastoupil do spádové základní školy, ke změně třídy došlo pouze v rámci školy, a to z důvodů organizačních.

V daném výzkumném vzorku tedy šest dětí změnilo třídu předškolního zařízení či samotné předškolní zařízení. Pět dětí z daného výzkumného vzorku také mělo odklad školní docházky. U osmi dětí nastala změna třídy základní školy či základní školy, z toho v jednom případě šlo o změnu ojedinělou z organizačních důvodů (u Vítka). U dalších dvou dětí se jejich vzdělávací dráha oproti vzdělávací dráze ideální odlišovala pouze jedenkrát – tj. u Petra a u Pavla (Petr přestoupil z jedné mateřské školy do jiné, chlapec je však v první třídě, tedy na začátku povinné školní docházky), Pavel přešel mezi třídami v rámci spádové školy z jiných než organizačních důvodů. U osmi dětí existuje více odlišností v jejich vzdělávací dráze oproti dráze ideální (tj. změna třídy předškolního zařízení či předškolního zařízení, odklad školní docházky, výběr jiné školy než spádové či srovnatelně blízké, změna třídy či školy v období povinné školní docházky, opakování ročníku, domácí vzdělávání).

Na základě analýzy dokumentace lze identifikovat tyto rizikové faktory při vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra bez souběžného mentálního postižení:

- získání včasné, správné diagnózy (v našem školském systému, tak jak je v současné době nastaven, je diagnóza nutná k získání náležitých podpůrných opatření, také je dobré diagnózu znát při zvažování zařazení dítěte do třídy s alternativním stylem výuky),
- vstup do předškolního zařízení, kdy v našem vzorku jedenáct dětí nebylo diagnostikováno, deset z těchto dětí nedokázalo adekvátním způsobem navázat kontakty s vrstevníky (ubližovaly ostatním dětem, spolužáci ubližovali jim, nedokázaly si s ostatními hrát...), u jedenáctého dítěte byla velmi dlouhá adaptační doba,
- přístup spádové či srovnatelně blízké základní školy k integraci dítěte – rodiče mohou narazit na neochotu školy vzdělávat jejich potomka či v jeho vzdělávání pokračovat (tak tomu bylo u Milana, Štěpána, Prokopa, v Lukášově případě neochota pramenila z nejistoty finančních prostředků na plat asistenta pedagoga),
- změna třídy, ve které jsou děti dobře adaptovány, z organizačních důvodů - po změně třídy pouze z důvodů organizačních (v rámci jedné školy) může hrozit objevení problémů v chování dětí s PAS a také zhoršení vztahů s vrstevníky (tak tomu bylo u Vítka a Ondry),
- osobnost pedagoga, který dítě učí (ve dvou případech došlo ke změně školy kvůli přístupu třídního učitele k dítěti).

## **8 Diskuze**

### **8.1 Získání diagnózy poruch autistického spektra**

Z našeho vzorku byla pouze u jednoho dítěte diagnóza poruch autistického spektra zjištěna již před vstupem do předškolního zařízení (zde se jednalo o diagnózu atypický autismus). Pět dětí bylo diagnostikováno po vstupu do předškolního zařízení, podle Thorové (2006, s. 241) někteří rodiče zvláště dětí s Aspergerovým syndromem či vysoce funkčním dětským autismem do tří let věku dítěte nezaznamenají, že se vývoj jejich potomka odlišuje od vývoje vrstevníků, vstup do předškolního zařízení tak může být z hlediska diagnostiky klíčový. Šest dětí z daného vzorku bylo diagnostikováno až během docházky do základní školy, ve všech šesti případech se jednalo o Aspergerův syndrom, podle Thorové (2006, s. 248) se u dětí s tímto syndromem poměrně často stává, že je diagnóza zjištěna až po vstupu do základní školy.

### **8.2 Odklad povinné školní docházky**

Podíl dětí s odkladem povinné školní docházky byl v našem velmi malém výzkumném vzorku výrazně vyšší než je procento dětí s odkladem v běžné populaci. Tři z těchto pěti dětí neměly ještě v době odkladu diagnostikováno poruchu autistického spektra. Pravděpodobným důvodem odkladu školní docházky je nerovnoměrnost vývojového profilu, který je pro tyto děti typický, neboť jak uvádí Thorová (2008b, s. 38) děti s PAS nejsou mezi šestým a sedmým rokem nikdy tak vyspělé, aby šly označit za školsky vyzrálé ve všech směrech. Pokud navíc tyto děti nejsou diagnostikovány před vstupem do školy, lze pravděpodobně mnohé obtíže, které mají, přisuzovat sociální nezralosti, a očekávat, že za rok odkladu povinné školní docházky dozrají.

### **8.3 Spádová (srovnatelně blízká) základní škola**

V současné době z daného vzorku dětí navštěvuje sedm školu spádovou či srovnatelně blízkou. U dětí se zdravotním postižením se s tím, že rodiče volí jinou školu než spádovou, setkáváme relativně často, například podle výzkumu, který uveřejnil Michalík (2005, s. 32-

33), ze vzorku 644 dětí s různými druhy zdravotního postižení 58,1 % dětí navštěvovalo školu spádovou. Rodiče dětí jako důvod toho, že jejich dítě nenavštěvuje spádovou školu, udávali v 54 případech neochotu školy jejich potomka přijmout. Ovšem je nutno podotknout, že zmíněný výzkum probíhal před platností současného školského zákona, tedy v době, kdy o přijetí dítěte do školy rozhodoval ředitel této školy. Přesto ale, pokud bychom náš velmi malý vzorek přepočítali na procenta, poměr dětí navštěvujících školu spádovou (a v našem případě do toho započítáváme i školu srovnatelně blízkou) a školu vzdálenější odpovídá Michalíkovu výzkumu.

## **8.4 Volnější styl výuky**

Dvě děti z daného vzorku přestoupily do jiné třídy či školy během povinné školní docházky z důvodu výukové metody ve třídě (volnější styl výuky), která těmto dětem nevyhovovala. Děti s poruchou autistického spektra obecně mají problém se schopností přizpůsobit se prostředí (Thorová, 2008b, s. 30). U těchto dětí existuje potřeba přesnosti, jasnosti pravidel a zajištění předvídatelnosti. Většina lidí s poruchou autistického spektra potřebuje větší míru struktury prostředí a činností pro to, aby mohli kvalitně fungovat (Thorová, 2008b, s. 55). Z toho důvodu se alternativní styly výuky s větší svobodou rozhodování nejeví pro tyto děti jako vhodné.

## **8.5 Osobnost učitele**

Na základě analýzy dokumentace se ukazuje, že osobnost učitele je při integraci dítěte s poruchou autistického spektra klíčová. Význam osobnosti učitele zdůrazňují i mnozí odborníci zabývající se poruchami autistického spektra. Podle Bělohlávkové a Vosmika (2010, s. 74) je základem úspěšného vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra v běžné třídě právě informovaný učitel. Důležité je pak podle Dubina (2009, s. 93), aby děti s poruchami autistického spektra učili ti učitelé, kteří jsou schopni si k dítěti vytvořit pozitivní funkční vztah. Pokud je v učitelově postoji k danému dítěti byť jen náznak negativního pocitu, děti ve třídě tento postoj převezmou. Bělohlávková a Vosmik (2010, s. 74) doporučují učitele, který nerespektuje zvláštnosti dítěte, raději vyměnit než vyvíjet nátlak na člověka, který nepochopil nebo možná ani pochopit nechce. Dubin (2009, s. 130) pak rodičům v případě, že učitel nebere na dítě s poruchou autistického spektra ohled, navrhuje změnu třídy

či školy. V našem výzkumném vzorku z důvodu přístupu učitele měnil školu Matěj, dle matky se celé rodině po přestupu chlapce ulevilo. Dalším dítětem, které přestoupilo do jiné školy z výše zmíněného důvodu byl Štěpán, Štěpánovo chování se po přechodu velmi zlepšilo, chlapec je v současné době ve stávající třídě velmi dobře začleněn. Tedy i na základě našeho výzkumu lze změnu třídy z důvodu negativního přístupu pedagoga rodičům a dítěti doporučit.

## **8.6 Přístup spolužáků**

Při analýze dané dokumentace se také můžeme setkat s tím, že spolužáci dětem s poruchami autistického spektra ubližují či je ignorují (u tří dětí se dají v dokumentaci najít zmínky o tom, že je spolužáci v současné době pošťuchují, škádlí, případně zde byly vysledovány náznaky šikany, čtyři děti spolužáci v současné době spíše ignorují či tiše tolerují). Podle Dubina (2009, s. 35) dětem s diagnózou PAS hrozí čtyřikrát větší riziko šikanování než jejich spolužákům, tento autor se ve své publikaci odkazuje i na odhady, které hovoří o tom, že 94 % lidí s PAS zažívá opakovanou šikanu. Odhady rozličných autorů se ale různí, např. podle britské národní autistické společnosti (The National Autistic Society) 40 % dětí s poruchami autistického spektra bylo ve škole šikanováno (Autism and Asperger syndrome: some facts and statistics, nedatováno). Podle Thorové (2008b, s. 44-45) šikana vychází především z malé informovanosti dětí, v našem výzkumném vzorku u třech dětí, u kterých se objevuje škádlení, ubližování či náznaky šikany ze strany vrstevníků, proběhl nebo proběhne ve třídě, kterou navštěvují, pořad pro spolužáky dětí s poruchami autistického spektra (ve dvou případech ryze intervenčně kvůli přístupu spolužáků k dítěti). Také se dle zpracovaných kazuistik osvědčilo informovat o přítomnosti dítěte s diagnózou PAS ve třídě a o specifikách této diagnózy rodiče spolužáků, kteří pak mohou přiměřeným způsobem obeznámit své potomky (velmi kladný přínos mělo informování rodičů spolužáků v případě Pavla).

## **8.7 Seznámení spolužáků se specifiky poruch autistického spektra**

V sedmi kazuistikách se můžeme dočíst, že ve třídách, které děti navštěvují, proběhl nebo má proběhnout pořad pro spolužáky dětí s poruchami autistického spektra, ve kterém byli (či budou) ostatní žáci ve třídě seznámeni se specifiky diagnózy poruch autistického spektra.

Podle Dubina (2009, s. 80) je to, zda by spolužáci a učitelé měli vědět, že je ve třídě dítě s Aspergerovým syndromem (obdobnou situaci můžeme předpokládat i u dětí s vysoce funkčním dětským autismem a atypickým autismem bez mentálního postižení), otázka, která trápí většinu rodičů. Je pravděpodobné, že pokud spolužáci budou vědět o handicapu dítěte – tedy o tom, že jejich spolužák má potíže se sociálním chováním a že příčinou je porucha autistického spektra, pak dítě vzbudí více sympatií a zmenší se tak pravděpodobnost šikany. Na druhé straně nechťejí rodiče dávat dítěti nálepku, která může vyvolat určité stigma. Podle Cohena (2005, s. 25-26) sdělení a vysvětlení diagnózy spolužákům dítěte v některých případech přináší stejně tolik problémů, jako jich řeší. Pokud jsou ostatní děti náchylné ke škádlení a pokud je samo dítě citlivé na odlišnosti, které jeho diagnóza přináší, může být prezentace třídě špatným rozhodnutím. Seznámení spolužáků se situací pak může zvýšit pocit zahanbení. Podle Bělohávkové a Vosmika (2010, s. 114) se dítě s poruchou autistického spektra a běžnou inteligencí jeví normálně, ale chování, které vyplývá z této diagnózy, okolí dítěte těžce nese, pokud spolužáci nejsou seznámeni s projevy poruch autistického spektra, berou všechny projevy dítěte jako nespravedlnost, někteří z nich si pak dítěte nevšímají, jiní mu ubližují. Vosmik a Bělohávková (2010, s. 97) se přiklání k tomu, aby diagnóza dítěte byla vysvětlena spolužákům, pokud s tím dítě trpící poruchou autistického spektra bude souhlasit. Odlišných projevů dítěte si vrstevníci všimnou, a v případě, že nevědí, čím jsou způsobeny, existuje daleko větší riziko, že si svého spolužáka trpícího poruchou autistického spektra vyberou jako objekt šikany. Také, pokud děti o příčinách odlišnosti spolužáka nevědí, je nemůžeme požádat o spolupráci.

V našem výzkumném vzorku nejméně ve třech případech ze sedmi, kdy pořad pro spolužáky dětí s PAS ve třídě proběhl či proběhne, byl tento vlastně intervencí na to, že vrstevníci si začali nápadností spolužáků všimnat a reagovat na ně (Matěj, Ondřej, Vítek). U Prokopa seznámení třídy se specifiky PAS proběhlo po přestoupení chlapce do čtvrtého ročníku nové školy (tedy spíše preventivně). Zdá se, že podrobnější obeznámení spolužáků se specifiky diagnózy PAS je tedy v mnoha případech vlastně až reakcí na to, že sami spolužáci začínají jinakost dítěte s PAS registrovat (otázkou je, zda není lepší uplatňovat prevenci před intervencí dříve, než začnou být vztahy ve třídě značně narušeny). V jednom případě (u Prokopa) jsme se mohli setkat s tím, že škola rychle zareagovala na to, že odlišností v chlapcově chování si všimají starší žáci školy a sama je se specifiky diagnózy seznámila.



Na případech dětí, jejichž kazuistiky byly vybrány do této práce, je vidět, že sami učitelé možnost seznámení spolužáků dětí s PAS se specifiky této diagnózy odborníkem vítají.

## **8.8 Sdělení diagnózy dítěti**

Dalším zajímavým momentem, na který autorka této diplomové práce v kazuistikách narazila, ale o kterém zde byly záznamy pouze dílčí a jen u některých dětí, je sdělení vlastní diagnózy samotnému dítěti. U Vítka ke zlepšení některých projevů bylo odborníkem matce doporučeno seznámit chlapce s jeho diagnózou. Otázkou, která mnohé rodiče trápí, je, kdy s dítětem o jeho diagnóze mluvit. Odpověď ani podle odborníků není jednoduchá, malé děti nedokážou význam diagnózy pochopit, starší děti pak těžce přijímají svoji odlišnost, potíže, které mají, mohou sami popírat (Attwood, 2005, s. 175). (Těžce svou diagnózu z daného výzkumného vzorku dětí přijímá v současné době Prokop). Je tedy na rodičích, aby odhadli, kdy je jejich dítě dostatečně vyspělé, aby bylo schopno se s příslušným sdělením vyrovnat. Některé děti se začnou ptát samy, proč reagují jinak než vrstevníci. Také na to, kdo by dítěti měl diagnózu sdělit, není jednoznačná odpověď, někdy budou těmi nejvhodnějšími informátory rodiče, jindy odborník (Attwood, 2005, s. 175). Podle Attwooda (nedatováno) děti mladší osmi let nelze považovat za zvlášť odlišné od vrstevníků, u nich by vysvětlení mělo být přiměřené věku a dítě by mělo dostávat takové informace, které jsou důležité z jeho pohledu (dítě v tomto věku nedokáže pochopit koncept tak složité vývojové poruchy jako je Aspergerův syndrom).

## **8.9 Shrnutí**

Cílem diplomové práce bylo zjistit vzdělávací dráhu dítěte s poruchou autistického spektra plnícího povinnou školní docházku v běžné třídě základní školy a identifikovat odlišnosti a rizikové faktory při vzdělávání těchto dětí. K realizaci cíle byla vybrána metoda kvalitativního výzkumu - konkrétně kolektivní případová studie. Problémem zvolené metody je zobecnitelnost výsledků na populaci. V této práci ale vycházíme z předpokladu, že důkladné prozkoumání několika případů může pomoci lépe porozumět případům podobným, zde konkrétně, mohou kazuistiky poukázat na odlišnosti a rizikové faktory ve vzdělávací dráze dětí s poruchami autistického spektra bez souběžného mentálního postižení.

V diplomové práci byla zjištěna a popsána vzdělávací dráha dvanácti dětí s poruchou autistického spektra plnících povinnou školní docházku v běžné třídě základní školy. Na základě analýzy a srovnání jednotlivých případů a porovnání s ideální vzdělávací dráhou byly identifikovány odlišnosti a rizikové faktory ve vzdělávací dráze těchto dětí.

Podle provedeného výzkumu i v souladu s dostupnou literaturou lze říci, že děti s poruchou autistického spektra bez souběžného mentálního postižení bývají často diagnostikovány až po vstupu do předškolního či školního zařízení. Často klíčovým z hlediska diagnostiky u nich bývá vstup do předškolního zařízení, kdy se začínají objevovat obtíže v kontaktu s vrstevníky či adaptaci na nové prostředí. Důvodem odkladu školní docházky, ke kterému u těchto dětí i podle zpracovaných kazuistik dochází častěji než u běžné populace, je nerovnoměrný profil jednotlivých schopností (Thorová, 2008b, s. 38). Z výzkumu vyplývá stále trvající neochota některých spádových škol dětí s poruchami autistického spektra vzdělávat. Z vyšší potřeby jasných, přesných pravidel a strukturace času a prostředí plyne i nevhodnost zařazení většiny dětí s PAS do tříd s alternativním volnějším stylem výuky. Klíčová při integraci dětí je dle výzkumu i literatury osobnost pedagoga.

Vzdělávací dráha dětí zařazených do tohoto výzkumu se v deseti případech z dvanácti lišila od ideální vzdělávací dráhy, u těchto dětí dochází velmi často ke změně třídy či školy, u některých dětí se jedná o změny opakované. Odlišnosti v jejich vzdělávací dráze se kumulují. Tyto děti jsou ohroženy tím, že jim spolužáci budou ubližovat. Sami pedagogové často cítí potřebu seznámit ostatní děti ve třídě se specifiky diagnózy poruch autistického spektra, toto seznámení je však často již intervencí – reakcí na to, že spolužáci si všimají odlišných projevů dítěte s PAS a sami na ně reagují.

## 9 Doporučení

### Pro praxi

- Z daných kazuistik vyplývá potřeba větší informovanosti pedagogů ale i psychologů a speciálních pedagogů o poruchách autistického spektra.
- Pokud dochází ke změně třídy, kterou dítě navštěvuje během povinné školní docházky, ukazuje se být potřebné pracovat dále se třídou, taková práce by měla být dlouhodobější.
- Při přestupu dítěte do jiné třídy je třeba pečlivě zvážit, zda informovat rodiče ostatních dětí ve třídě o přítomnosti žáka s poruchou autistického spektra (obzvláště u dětí s problémovým chováním spolužáci budou pravděpodobně doma referovat o projevech dítěte, reakce rodičů a doporučení dětem, jak se ke spolužákovi zachovat, budou zajisté ovlivněny tím, zda rodiče vědí o tom, z čeho nepřiměřené chování dítěte pramení).

### Pro další výzkum

- Vytvořit a ověřit metodiku pro dlouhodobější program pro třídu, kde je integrováno dítě s poruchou autistického spektra.
- Provést v daném vzorku kvantitativní výzkum zaměřený na zjištění procenta dětí s poruchou autistického spektra, které v průběhu docházky mění školu či třídu.
- Provést výzkum zaměřený na srovnání vzdělávací dráhy individuálně integrovaných dětí s poruchami autistického spektra a vzdělávací dráhy individuálně integrovaných dětí s jiným druhem postižení.

## Závěr

Tato práce se zabývala problematikou individuální integrace dětí s poruchami autistického spektra bez souběžného mentálního postižení do běžných tříd základních škol. Reflektuje tak skutečnost, že žáků s danou diagnózou v běžných třídách základních škol neustále přibývá (viz příslušná kapitola této diplomové práce), je tedy pravděpodobné, že učitelé běžných základních škol se s nimi budou setkávat stále častěji.

Cílem této diplomové práce bylo zjistit vzdělávací dráhu dítěte s poruchou autistického spektra bez souběžného mentálního postižení plnícího povinnou školní docházku v běžné třídě základní školy a identifikovat odlišnosti a rizikové faktory při vzdělávání těchto dětí.

K realizaci cíle byla vybrána metoda kvalitativního výzkum - konkrétně kolektivní případová studie. V rámci kolektivní případové studie byla zjištěna a popsána vzdělávací dráha dvanácti dětí s diagnózou poruch autistického spektra. Kritériem výběru zařazení kazuistiky daného dítěte do této práce bylo, že dítě trpí poruchou autistického spektra, není postiženo mentální retardací a zároveň v současné době plní povinnou školní docházku v běžné třídě základní školy.

Na základě porovnání jednotlivých vzdělávacích drah probandů a ideální vzdělávací dráhy, které byla vytyčena v příslušné kapitole této práce, byly identifikovány odlišnosti a rizikové faktory ve vzdělávací dráze dětí s poruchami autistického spektra.

Ideální vzdělávací dráze odpovídala (nebo téměř odpovídala) vzdělávací dráha dvou dětí z daného vzorku. Mezi odlišnosti ve vzdělávací dráze školáků s PAS patří dle provedeného výzkumu následující skutečnosti: tyto děti častěji mění předškolní či školní zařízení (případně třídu tohoto zařízení); také je u nich pravděpodobnější odklad školní docházky; podstatná část dětí (v našem vzorku pět z dvanácti) se nevzdělává ve spádové škole; jedno z dětí prošlo domácím vzděláváním; totéž dítě opakovalo čtvrtý ročník základní školy. Odlišnosti ve vzdělávací dráze se často kumulují.

Na základě provedeného výzkumu byly také identifikovány následující rizikové faktory ve vzdělávací dráze těchto dětí: získání včasné, správné diagnózy; vstup do předškolního zařízení (objevují se obtíže v navazování kontaktů s vrstevníky a adaptaci dítěte); přístup spádové či blízké základní školy k integraci dítěte; změna třídy, ve které je již dítě dobře adaptováno a přístup učitele je zároveň adekvátní; osobnost učitele.

## Literatura:

- ATTWOOD, T. 2005. *Aspergerův syndrom : porucha sociálních vztahů a komunikace*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 203 s. ISBN 80-7178-979-8.
- ATTWOOD, T. (nedatováno) *Should You Explain the Diagnosis to the Child?* [on line]. nedatováno. [cit. 20. srpna 2011]. Dostupný z WWW: <<http://www.ahany.org/ShouldYouExplainTheDiagnosis.htm>>.
- ATTWOOD, T., GRAY, C. 1999. *The Discovery of „Aspie“ Criteria*. [on line]. publikováno 1999. [cit. 20. srpna 2011]. Dostupný z: WWW : <<http://www.tonyattwood.com.au/pdfs/atwood10.pdf>>.
- *Autism and Asperger syndrome: some facts and statistics*. [on line]. nedatováno. [cit. 20. srpna 2011]. Dostupný z WWW: <<http://www.autism.org.uk/about-autism/some-facts-and-statistics.aspx>>.
- BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J. 2007. *Psychopedie : texty k distančnímu vzdělávání*. 1. vyd. Brno : Paido, 2007. 150 s. ISBN 978-80-7315-144-7.
- BAZALOVÁ, B. 2006. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. vyd. Brno: MU, 2006. 188 s. ISBN 80-210-3971-X.
- BĚLOHLÁVKOVÁ, L., VOSMIK, M. 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. 1. vyd. Praha : Portál, 2010. 200 s. ISBN 978-80-7367-687-2.
- *Cesta ke kvalitě a efektivitě vzdělávání : Vzdělávání v roce 2010 v datech*. 2011. 1.vyd. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. s. 142. ISBN 978-80-211-0617-8.
- COHEN, J. 2005. *The Asperger Parent : how to raise a child with Asperger syndrome and maintain your sense of humor*. 1. reprinting, Shawnee Mission (Kansas) : Autism Asperger Publishing Co., 2005. 243 s. ISBN 1-931282-14-5.
- DUBIN, N. 2009. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. 1. vyd. Praha : Portál,

2009. 184 s. ISBN 978-80-7367-553-0.

- GILLBERG, CH., PEETERS, T. 2008. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty : výchova a vzdělávání dětí s autismem*. 3. vyd. Praha : Portál, 2008. 122 s. ISBN 978-80-7367-498-4.
- HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
- HOWLIN, P. 2005. *Autismus u dospívajících a dospělých : cesta k soběstačnosti*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 295 s. ISBN 80-7367-041-0.
- CHALOUPKOVÁ, J. 2009. Výzkum životní dráhy a analýza sekvencí: možnosti studia rodinných drah. *Data a výzkum - SDA Info* [on line]. 2009, roč. 3, č. 2. [cit. 20. února 2012]. s. 241-258. Dostupný z WWW:  
<[http://archiv.soc.cas.cz/download/801/DaV09\\_2\\_pp241\\_258.pdf](http://archiv.soc.cas.cz/download/801/DaV09_2_pp241_258.pdf)>.
- *Individuální vzdělávání na druhém stupni základní školy : Prodloužení pokusného ověřování podle § 171 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, [on line]. publikováno 15. dubna 2011. [cit. 20. prosince 2011]. Dostupný z WWW:  
<<http://www.msmt.cz/vzdelavani/individualni-vzdelavani-na-2-stupni-zakladni-skoly>> .
- *Individuální vzdělávání na 2. stupni základní školy : Vyhlášení pokusného ověřování podle § 171 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), čj. 9 587/2007-22*. [on line]. publikováno 23. května 2007. [cit. 20. prosince 2011]. Dostupný z WWW:  
<<http://www.msmt.cz/vzdelavani/vyhlaseni-pokusneho-overovani-podle-171-odst-1-zakona-c-561?highlightWords=individuální+vzdělávání+stupni+základní+školy>>.
- JUCOVIČOVÁ, D., et al. 2009. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Praha : D + H, 2009, 157 s. ISBN 978-80-87295-00-7.
- KOCUROVÁ, M., et al. 2002. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: ZČU,

2002. 209 s. ISBN 80-7082-844-7.

- MICHALÍK, J. 2005. *Školská integrace žáků s postižením, na základních školách v České republice*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 297 s. ISBN 80-244-1045-1.
- RENOTIÉROVÁ, M., et al. 2005. *Speciální pedagogika*. 3. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 313 s. ISBN 80-244-1073-7.
- *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele 2002/2003 – kapitola C* [on line]. publikováno 2004. [cit. 30. srpna 2011]. Dostupný z WWW: <<http://www.uiv.cz/clanek/432/765>>.
- *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele 2003/2004 – kapitola C* [on line]. Publikováno 2004. [cit. 30. srpna 2011]. Dostupný z WWW: <<http://www.uiv.cz/clanek/457/814>>.
- *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele 2004/2005 – kapitola C* [on line]. publikováno 2005. [cit. 30. srpna 2011]. Dostupný z WWW: <<http://www.uiv.cz/clanek/559/1091>>.
- *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele 2005/2006 – kapitola C* [on line]. publikováno 2006. [cit. 30. srpna 2011]. Dostupný z WWW: <<http://www.uiv.cz/clanek/431/365>>.
- *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele 2006/2007 – kapitola C* [on line]. Publikováno 2007. [cit. 30. srpna 2011]. Dostupný z WWW: <<http://www.uiv.cz/clanek/602/1381>>.
- *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele 2007/2008 – kapitola C* [on line]. publikováno 2008.[cit. 30. srpna 2011]. Dostupný z WWW: <<http://www.uiv.cz/clanek/705/1534>>.
- *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele 2008/2009 – kapitola C* [on line]. publikováno 2009. [cit. 30. srpna 2011]. Dostupný z WWW: <<http://www.uiv.cz/clanek/713/181>>.
- *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele 2009/2010 – kapitola C* [on line].



- publikováno 2010. [cit. 30. srpna 2011]. Dostupný z WWW: <<http://www.uiv.cz/clanek/726/2026>>.
- *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele 2010/2011 – kapitola C* [on line]. publikováno 2011. [cit. 30. srpna 2011]. Dostupný z WWW: <<http://www.uiv.cz/clanek/730/2118>>.
  - ŠVARŤÍČEK, R. et al., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
  - THOROVÁ, K. 2006. *Poruchy autistického spektra*. 1.vyd. Praha : Portál, 2006. 456 s. ISBN 80-7367-091-7.
  - THOROVÁ, K. 2008a. *Poruchy autistického spektra : Včasná diagnóza branou k účinné pomoci*. 1.vyd. Praha : APLA Praha, Střední Čechy, o.s., 2008. 60 s.
  - THOROVÁ, K. 2008b. *Školní pas pro děti s PAS*. 1.vyd. Praha : APLA Praha, Střední Čechy, o.s., 2008. 66 s.
  - *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*. 2010. Sbíрка mezinárodních smluv Česká republika, rozesláno dne 12.února 2010.
  - VÁGNEROVÁ, M. 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha : Portál, 2004. 870 s. ISBN 80-7178-802-3.
  - VALENTA, M., et al. 2007. *Psychopedie*. 3. vyd. Praha : Parta, 2007. 390 s. ISBN 978-80-7320-099-2.
  - *Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ze dne 17. února 2005*.
  - *Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ze dne 9.února 2005*.
  - *Vyhláška MŠMT č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ze dne 15. dubna 2011*.

- *Vyhláška MŠMT č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ze dne 25. května 2011.*
- *Vyhláška MŠMT č. 291/1991 Sb., o základní škole ze dne 14. června 1991.*
- *Zákon č. 29/1984 Sb. o soustavě základních a středních škol (školský zákon) ze dne 22. března 1984.*
- *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ze dne 24. září 2004 v platnosti současných legislativních předpisů.*

## Seznam grafů:

Graf č. 1: Počet dětí s PAS v základních školách (běžných i speciálních) podle formy vzdělávání .....	33
Graf č. 2: Forma vzdělávání dětí s PAS ve školním roce 2002/2003 .....	34
Graf č. 3: Forma vzdělávání dětí s PAS ve školním roce 2010/2011 .....	34
Graf č. 4: Počet dětí v základních školách (běžných i speciálních) podle druhu postižení ..	36
Graf č. 5: Vývoj počtu žáků vzdělávaných v běžných třídách základních škol podle druhu postižení .....	38
Graf č. 6: Procento dětí vzdělávaných formou individuální integrace v běžných třídách základních škol podle duhu postižení .....	40

## Seznam obrázků:

Obrázek č. 1: Petr – vzdělávací dráha .....	45
Obrázek č. 2: Matěj – vzdělávací dráha .....	49
Obrázek č. 3: Adam – vzdělávací dráha .....	52
Obrázek č. 4: Lukáš – vzdělávací dráha .....	55
Obrázek č. 5: Markéta – vzdělávací dráha .....	57
Obrázek č. 6: Pavel – vzdělávací dráha .....	60
Obrázek č. 7: Milan – vzdělávací dráha .....	63
Obrázek č. 8: Štěpán - vzdělávací dráha .....	66
Obrázek č. 9: Vítek – vzdělávací dráha .....	69
Obrázek č. 10: Ondřej – vzdělávací dráha .....	72
Obrázek č. 11: Prokop – vzdělávací dráha .....	75
Obrázek č. 12: Filip – vzdělávací dráha .....	77

## Seznam tabulek:

Tabulka č. 1: Vztah mezi integrací a inkluzí podle Kocurové et al. ....	15
Tabulka č. 2: Srovnání způsobu myšlení u lidí s poruchami autistického spektra a bez poruch autistického spektra .....	22
Tabulka č. 3: Počet dětí s PAS v základních školách (běžných i speciální) podle formy vzdělávání .....	32
Tabulka č. 4: Forma vzdělávání dětí s PAS v % .....	33
Tabulka č. 5: Počet dětí v základních školách (běžných i speciálních) podle druhu postižení .....	35
Tabulka č. 6: Počet individuálně integrovaných dětí v běžných základních školách podle druhu postižení .....	37
Tabulka č. 7: Procento dětí vzdělávaných formou individuální integrace v běžných třídách základních škol podle druhu postižení .....	39
Tabulka č. 8: Výzkumný vzorek .....	43

## **Seznam zkratk:**

ADHD – porucha aktivity a pozornosti s hyperaktivitou

DV – domácí vzdělávání

LMD – lehká mozková dysfunkce

MŠMT – ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

MŠ – mateřská škola

PAS – poruchy autistického spektra

ZŠ – základní škola