



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Nestandardní dítě v předškolním a školním vzdělávání

Vypracovala: Jana Kaprálová
Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

České Budějovice 2020

Prohlášení

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

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

19.3.2020

.....

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá zařazováním a vzděláváním dětí s poruchami autistického spektra a dětí nadaných do běžného školského systému. Teoretická část pojednává o pohledu inkluze v České republice a srovnává ji s pohledem inkluzivního vzdělávání ve Finsku a Estonsku. Dále definuje pojmy děti s poruchou autistického spektra a děti nadané. Srovnává výhody a nevýhody zařazení dítěte s poruchou autistického spektra do běžné mateřské školy, popisuje prvotní přípravy takového dítěte před zahájením docházky a sleduje možné příčiny agresivního chování a jeho předcházení. U nadaných dětí sleduje rozvoj ve vzdělávání nadaného dítěte na běžných školách. Praktická část je založena na zúčastněném pozorování chlapce s autismem po dobu jednoho roku a chlapcem s mimořádným nadáním po dobu šesti let. U chlapce s PAS je zaznamenán výrazný pozitivní vývoj v oblasti vztahů k ostatním dětem i komunikace v konfliktních situacích. Projevuje velkou citlivost na pravidla a řád, pokud je toto porušeno, reaguje negativně. U chlapce s mimořádným nadáním výsledky školní práce odrážejí motivaci, která se váže na osobnost a přístup pedagoga.

Klíčová slova:

Inkluze, děti s poruchou autistického spektra, autismus, nadaní, zúčastněné pozorování

Abstract

The B.A. Thesis focuses on integration and education of children with autism spectrum disorder and gifted children to ordinary school system.

Theoretic part of this thesis is about inclusion in the Czech Republic and compares it to inclusive education in Finland and Estonia. Furthermore defines concepts of children with autism spectrum disorder and gifted children. There is the comparison of advantages and disadvantages of pupil's integration to ordinary pre-school institution, describes pupil's preparation before the beginning of attendance, goes after reasons of prevention of aggressive behaviour. This thesis monitors the education progress of gifted children at ordinary school.

Practical part consists of direct observation of autism boy for one year and exceptionally gifted boy during six years. At the boy with autism spectrum disorder is noticeable positive progress at the relationships to the group, the communication in difficult situations as well. His sensitivity to the rules and system are really strong. If they are broken, he reacts in negative way. At the exceptionally gifted boy the results of his school work depends on his motivation and teacher's attitude and character.

Keywords:

Inclusion, children with autism spectrum disorder, autism, social skills, direct observation

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1. INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	8
1.1 Inkluzivní vzdělávání ve Finsku	9
1.2 Předškolní vzdělávání v Estonsku	9
1.3 Chybné kroky v české inkluzi	9
2. AUTISTICKÉ DÍTĚ V MŠ.....	11
2.1 Vymezení pojmu poruchy autistického spektra	11
2.2 Diagnostika autismu z hlediska věku	12
2.3 Výhody a nevýhody zařazení dětí s PAS do běžných mateřských škol.....	12
2.4 Prvotní přípravy pro rozvoj vzdělávání dítěte s PAS v MŠ.....	13
2.5 Příčiny agresivního chování u dětí s autismem	13
2.5.1 Předcházení agrese.....	14
2.6 Přístup k dítěti s PAS formou hry.....	14
2.6.1 Příklady vzdělávacích her pro dítě s PAS	15
3. NADANÉ DÍTĚ	17
3.1 Pojem nadané dítě.....	17
3.2 Nadaní ve školském systému.....	18
3.3 Rozvoj nadaného dítěte.....	19
3.4 Nadané dítě vedené cestou tvořivosti.....	19
4. PODOBNÉ PROJEVY DĚTÍ NADANÝCH A DĚTÍ S PAS	20
PRAKTICKÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ PRÁCE.....	21
5. TÉMA VÝZKUMU	21
5.1 Cíl výzkumu	21
5.2 Výzkumné otázky	21
5.3 Etické otázky výzkumu.....	22
5.4 Metoda výzkumu	22
6. KAZUISTIKA CHLAPCE S PAS.....	24
6.1 Vývoj dítěte	24

6.2 Představení prostředí MŠ.....	25
6.3 Záznamy pozorování	26
6.4 Hodnocení prvního týdne v MŠ.....	28
6.5 Shrnutí měsíce září	33
6.6 Shrnutí měsíce říjen	37
6.7 Shrnutí dalších měsíců pozorování	38
6.8 Závěr pozorování, shrnutí výzkumných otázek chlapce s PAS.....	42
7. KAZUISTIKA CHLAPCE S NADÁNÍM	45
7.1 Vývoj dítěte	45
7.2 Záznam pozorování	46
7.3. Závěr pozorování, shrnutí výzkumných otázek chlapce s nadáním.....	53
8. ZÁVĚR.....	56
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ	58
SEZNAM PŘÍLOH	60

ÚVOD

K výběru tématu mé práce mě inspirovaly vlastní zážitky z raného dětství, získané pobytem v jeslích a mateřské školce. Vzdělání i výchova zde byly stavěné na slovech „musíš, smíš a nesmíš“. Jako dítě jsem nechápala, proč například musím spát, když nechci a musím jíst maso, které mi nechutná. Můj vzdor přispěl k neoblíbenosti ze stran učitelek. Dnes už vím, co může způsobit naše touha měnit děti za každou cenu. A proto, díky svým zkušenostem, jsem se rozhodla věnovat ve své práci dětem, které odmítají uznávat společenská pravidla, společenské konvence. Anebo je nechápu. Vymykají se našim očekáváním i „standardu“, na který je společnost nastavena. A proto jsem je pro účely své práce nazvala dětmi „nestandardními“. Konkrétně se budu věnovat dětem nadaným a dětem s poruchou autistického spektra.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části budu popisovat projevy nadaných i dětí s poruchou autistického spektra a vhodné postupy pro práci s nimi. V praktické části se budu metodou zúčastněného pozorování věnovat dvěma chlapcům. Jeden z chlapců nastoupil do mateřské školky (dále jen MŠ) s diagnózou autismus. Byla jsem k němu vybraná na pozici asistent pedagoga. Během své práce s ním jsem měla příležitost sledovat jeho chování i reakce na přístup dětí a učitelek k jeho osobě. V průběhu času také zaznamenávám, jak se postupně proměňovaly jejich vzájemné vztahy a jak se začleňoval. Druhý sledovaný chlapec je můj syn, který patří mezi děti s mimořádným nadáním. I u něj v průběhu šesti let pozoruji vliv výchovy a výuky na běžných školách.

Cílem práce je na základě pozorování přiblížit proces komplexního začlenění dvou chlapců s chováním mimo normu do standardního školství. Zhodnocení vzájemné interakce chlapců a pedagogů v procesu inkluzivního vzdělávání, interakce s vrstevníky. Přeji si přispět k pochopení vzájemných procesů při edukaci nestandardních žáků ve školství.

TEORETICKÁ ČÁST

1. INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ

„Inkluze ve vzdělávání znamená vytváření takového prostředí ve škole, ve třídě, ve skupině, které odlišnosti nejen připouští a respektuje, ale vítá je a oceňuje (je normální být jiný, každý jedinec se speciálními vzdělávacími potřebami má svou cenu a může být přínosem a obohacením pro ostatní).“ (Havlisová, 2017, str. 82)

Podle Slowíka „být jiný“ znamená vymykát se obecně uznávaným normám pro bezproblémovou sociální existenci. Reakce naší společnosti na jedince, který se odlišuje, má mnoho podob. Od přijetí až po vyloučení. (Slowík, 2016, str. 22, 26)

K legislativním změnám inkluzivního vzdělávání směřuje naše společnost již několik desetiletí. Jednou z prvních významných událostí pro inkluzi byl vznik Úmluvy o právech dítěte v roce 1991. (Havlisová, 2017, str. 80)

Přesto Zilcher a Svoboda v současné době vnímají prosazování konceptu inkluze u nás, jako stále ještě nerozvinutý. Dle jejich názoru první výraznější náznak změny v legislativě přinesla až vyhláška 27/2016 Sb., která upravuje pravidla vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (dále jen žáci se SVP). (Zilcher, Svoboda, 2019, str. 9) Bližší vymezení legislativy uvádím v příloze č. 1 a terminologické vymezení žáků se SVP v příloze č. 2.

Obecně se říká, že naše školství je nastaveno na standard. Akademický slovník cizích slov definuje slovo „standard“ jako běžnou, ustálenou normu. (Petráčková, Kraus, 1998, str. 708) Norma je dnes běžně chápána jako obecně respektovaný, ustálený zvyk. (Slowík, 2016, str. 23)

Pokud v rámci inkluzivního vzdělávání zařadíme do běžných škol i děti, které překračují běžnou normu, je možné jim zajistit pocit bezpečí, spokojenost a vnitřní úspěch? Na tuto otázku je možno odpovědět, pokud se poohlédneme na země, kde mají dlouhodobější zkušenost. Jednou z nich je Finsko.

1.1 Inkluzivní vzdělávání ve Finsku

Ve Finsku patří rozpočet na vzdělávání téměř k podprůměrným v rámci zemí OECD. Ve výzkumech PISA patří výsledky finských dětí mezi lépe hodnocené než výsledky českých dětí. Reformu školství, kterou Finové započali před pětadvaceti lety, založili na spolupráci, spravedlivosti, sociálním kapitálu a profesionalitě učitelů. Odmítli standardizaci, známkování a hodnocení závislé na výkonu. Vzdělávání vnímají jako investici do budoucnosti. Na školách panuje důvěra založená na zodpovědnosti, spolupráci, méně soutěživosti a kontrol. Například pro děti s mentálním postižením jsou na běžných školách vytvořeny speciální třídy a výuka probíhá pod vedením speciálního pedagoga. V předmětech, kde je nelimituje postižení, se vzdělávají s tzv. intaktními spolužáky. Při výuce v běžné třídě jsou standardní dva učitelé, z nichž jeden musí mít speciálně pedagogickou kvalifikaci. A tak rodiče nemusejí vyhledávat často i vzdálené speciální školy, mohou zvolit nejbližší školu v dosahu. (Švancar, Učitelské noviny [online] 2019)

1.2 Předškolní vzdělávání v Estonsku

Estonské předškolní vzdělávání může být dalším zajímavým nahlédnutím. I zde probíhá inkluzivní vzdělávání v běžných školkách s ostatními dětmi v integrovaných skupinách. Školky garantují logopedickou péči a péči speciálního pedagoga. Asistent pedagoga slouží jako podpora dětí a učitele v jejich vzájemné interakci, vede práci v menších skupinkách. Děti jsou vzdělávány kombinací metod orientovaných na dítě, jako je např. program Krok za krokem, Marie Montessori, objevitelských metod založených na výzkumech, experimentech. Cílem je podpora dětské kreativity, individualizace a učení prostřednictvím hry. V testech Pisa se estonské děti s výsledky čtenářské gramotnosti umístily na prvním místě. (Těthalová, 2020, str. 12-3)

1.3 Chybné kroky v české inkluzi

Předseda asociace speciálních pedagogů Martin Odehnal vnímá inkluzi v Čechách jako neúspěšnou. Uvádí, že pokud se systém v jiných zemích měnil na proinkluzivní, vždy tato změna probíhala postupně v řádu alespoň deseti let. Měnilo se nejprve vzdělávání

učitelů, kurikulum měnili odborníci z praxe. V České republice nebyl zvolen tento postup, a tak se děje to, že s postiženými pracují nekvalifikovaní učitelé, jimž pomáhají v rámci podpůrného opatření odborně nekvalifikovaní asistenti pedagoga. Tím, že není asistent odborně vzdělán, je často pro učitele spíše dalším žákem ve třídě. Školská poradenská zařízení nenesou odpovědnost za investice do pomůcek a tak se plýtvá nesmyslnými částkami za pomůcky, které mnohdy ani nejsou využity. (Švancar, Učitelství [online] 2019)

Také Mazánková, stejně jako Odehnal, se zmiňuje o nedostatečné informovanosti pedagogických pracovníků. Uvádí příklad, kdy do mateřské školky odmítli přijmout čtyřletou holčičku s Downovým syndromem, protože si mysleli, že je holčička na vozíčku a školka byla bariérová. (Mazánková, 2018, str. 23)

2. AUTISTICKÉ DÍTĚ V MŠ

„Připadá mi, že lidé s autismem se nějakým způsobem narodili mimo rámec civilizace. Samozřejmě je to jen takový můj výmysl, ale mám dojem, že je vyprodukovalo samo lidstvo, protože vycítilo krizi způsobenou všemi těmi válkami, zabíjením a svévolným ničením planety. My sice vypadáme jako ostatní lidé, ale přitom se lišíme. Jako bychom přicestovali časem z nějaké daleké minulosti. A kdyby se díky naší existenci ostatní lidé vzpomněli na něco, co je pro tuhle planetu hrozně moc důležité, moc by nás to potěšilo“. (Higašida, 2016, str. 155)

2.1 Vymezení pojmu poruchy autistického spektra

Thorová se zmiňuje o autismu, jako o duševním vývoji, který je narušen v oblasti komunikace, v sociálním chování, v představitosti a v integraci smyslového vnímání a myšlení. Frekvence symptomů se u každého liší, projevy dětí s PAS jsou nesourodé. Děti s PAS mají různorodou řečovou vybavenost (nemluvící, s dysfázií, s dobrou slovní zásobou i jazykově nadaní), i s rozdílným intelektem (podprůměrné, průměrné i nadprůměrné schopnosti). Děti s PAS mají také rozdílný stupeň zájmu o sociální kontakt (mazlivé, pasivní, netečné, fixované na blízké osoby). Symptomy se kombinují, mohou to být děti i s dobrými vyjadřovacími schopnostmi, zájmem o sociální kontakt, ale se závislostí na rituálech a sklonem k sebezraňování. Aspergerův syndrom, dětský autismus, atypický autismus způsobují potíže ve vývoji dítěte a odrážejí se v nestandardním chování. Vrozená porucha neumožňuje dítěti v plné míře rozumět okolnímu světu, ale ani sobě samému. (Thorová, 2016, str. 29,31,176)

Japonský chlapec (13 let), který sám trpí autismem, popisuje život autisty jako přežívání s vypětím všech sil, protože své tělo neovládá a nedokáže vyjádřit, co cítí. Tak proto, když je nejhůře, zpanikaří. Neustále hledá východ, ale i když odejde, neví kam jít (Higašida, 2016, str. 153)

Zajímavostí u dětí s autismem je i jejich řeč. Často užívají nadměrně podstatných jmen, infinitivů a sloves ve třetí osobě singuláru. Tedy tu část, kterou vyjadřuje neměnnost a stabilitu. (Nesnidalová, 1994, str. 132)

2.2 Diagnostika autismu z hlediska věku

Pro individuálnost dětí s PAS není možné přesně stanovit hranice, v jakém věku se dá jednoznačně určit diagnóza autismu. Přesto již více výzkumů dokázalo, že PAS lze diagnostikovat již od 18. měsíce života dítěte. První příznaky se mohou projevovat již v 6. až 12. měsíci života dítěte. U části dětí se dá vyslovit podezření na PAS po jednom roce života, i když nesplňují ještě kritéria na klinickou diagnózu. Jisté procento dětí se vyvíjí od narození standardně a až po nějakém čase nastává regrese ve vývinu (např. ztráta řeči). Někteří odborníci však váhají s konečnou diagnózou do 36. měsíce života dítěte. V každém případě, bez ohledu na diagnózu, je nutné začít intervenci tak, jak stanoví odborník na jednotlivé deficity v problémové oblasti, protože raná intervence má pro dítě mimořádný význam. (Pivovačiová, Celušáková, 2015, str. 55)

2.3 Výhody a nevýhody zařazení dětí s PAS do běžných mateřských škol

Děti s PAS se mnohokrát ve speciálních školách těžce adaptují, často si připadají sociálně vyčleněné. Naopak v běžných podmínkách MŠ je dítě integrováno do standardního sociálního prostředí, není izolováno, má kontakt s běžnými vrstevníky. Pro rodiče hraje významnou roli lepší dostupnost a vědomí, že nejsou stigmatizováni. Nevýhodou pro dítě je vyšší zátěž, z které pramení stres a problémové chování. To má pak dopad na to, jak je dítě spolužáky přijímáno. Děti s PAS mají pak sklon k sebedohodnocování, protože se srovnávají se spolužáky a nemají velkou možnost zažít úspěch. Učitelům chybí vzdělání ve speciální pedagogice, je zde i riziko šikany. Přesto platí, že vhodně zvolenou intervencí může handicap výrazně zmírnit a zlepšit vyhlídky do budoucna. Cílem pedagogické pomoci je dovést dítě k maximálnímu využití svých schopností a osvojit si dovednosti v největší možné míře.

Faktory, které podporující úspěšnou integraci, jsou mimo jiné: schopnost dítěte navázat osobní kontakt, částečně vytvořená schopnost pracovních návyků, částečná adaptabilita, vytvořená schopnost komunikovat, napodobovat. Menší míra problémového chování, nepřítomnost těžké hyperaktivity a dobrá spolupráce s rodinou (Thorová, 2016, str. 381, 382, 402)

2.4 Prvotní přípravy pro rozvoj vzdělávání dítěte s PAS v MŠ

Dříve než s dítětem se obvykle pedagog setká s rodiči. Spolupráce s rodinou je jedna z nezbytných podmínek inkluzivního vzdělávání. Na základě jejich partnerského vztahu, který je založen na důvěře a vzájemného respektu, se odvíjí veškerá další práce. Aby tato práce přinesla dobré výsledky, je nezbytné koordinovat vzdělávací a výchovné postupy, předávat si otevřeně informace. Pro pedagoga je velmi nápomocné, jestliže ho rodiče seznámí s prostředím, v němž dítě žije, s domácím režimem dne, s jeho oblíbenými činnostmi, návyky, projevy (například souhlasu či nesouhlasu, agresivity atd.)

Mezi prvními intervenčními opatřeními v MŠ při přímé práci s dítětem je i úprava prostředí, strategie, jakými jsou vizualizované instrukce, strukturovaný čas. Příprava strukturovaného učení, kam zahrneme cílený rozvoj dovedností (návky sociálních dovedností a komunikace, rozvoj sociální interakce, nácvik pracovního chování). Je zapotřebí zahrnout i motivační a relaxační techniky, cílený rozvoj učitele i asistenta pedagoga, který je pedagogovi nepostradatelnou součástí při výuce programu TEACCH. (Thorová, 2016, str. 381)

2.5 Příčiny agresivního chování u dětí s autismem

Je známé, že u dětí s autismem se objevují náznaky agrese až agresivní chování. I to je jeden z důvodů, proč se lidé obávají zařazení těchto dětí do běžných mateřských a základních škol. Agresivní chování u dětí s autismem má dva základní spouštěcí faktory. Prvním je organické a funkční poškození mozku. Agresivní chování se většinou odstraňuje farmakoterapií. Druhým spouštěcím faktorem je vnější prostředí, jako

například nepředvídatelnost nebo přísná pravidla. (Jún, 2007, s. 107) Vnější faktor můžeme ovlivnit. Bylo by chybou učinit ukvapený závěr, když vidíme někoho se chovat agresivně, soudit, že se jedná o agresivní bytost. Vždy musíme hledat příčinu. Ta je kolikrát skryta. (Jún, 2007, str. 103)

2.5.1 Předcházení agrese

Pro odstranění příčin agresivního chování je proto třeba najít, co je u dítěte spouštěcím faktorem. Například, zda jsou naplněny jeho základní lidské potřeby (zda se může kdykoli napít, cítí se bezpečně, rozumí pokynům učitele, orientuje se v prostředí, nemusí se účastnit všech činností, zda se učitel chová předvídatelně, zda mu pomáhá hledat možná řešení a nezesměšňuje jej). Když už známe spouštěč agresivního chování, můžeme použít dva možné postupy pro jeho předcházení. Jedním z nich je behaviorální terapie. Snažíme se motivovat dítě tak, aby pochopilo, že neagresivní chování přináší zisk. Druhým postupem je kognitivní terapie. S touto terapií se pracuje tak, že existuje tzv. „prázdná“ mezi spouštěcím faktorem a problémovým chováním. A toto „prázdná“ je třeba vyplnit. (Jún, 2007, str. 107-111) Například změnou činnosti či hrou.

2.6 Přístup k dítěti s PAS formou hry

J. Moorová pro práci s autistickým dítětem doporučuje nejdříve vstoupit do jeho světa. Pro otevření takového světa je potřeba navázat vztah. Dítě musí poznat, že je pro něj přátelství výhodou. A k tomu nejvíce slouží zábavné činnosti, tvořivé chování. Pokud se u dítěte vyskytnou projevy nevhodného chování, jako je například sebezraňování, nelze toto chování přehlížet a je nutné tento projev zastavit.

Strategie navazování vztahu může započít, když se nás dítě náhodně dotkne. Můžeme například zazpívat, vydat zvuk, který bude dítěti příjemný, kterému se zasměje. Důležité je udržet oční kontakt, sledovat reakce dítěte, abychom zjistili, která činnost se mu líbí. Pokud se dítěti líbí zpěv, přilákejme ho zpěvem.

Také je potřeba zkusit udělat věci jinak, než jak je dítě zvyklé. Například dát ponožku na ruku. Tím se dítě dostává do situace, kterou je nutno řešit. Zkuste dítě naučit se této situaci zasmát. Také je potřeba dávat pozor, aby se dítě neupnulo pouze na jednu věc anebo činnost. Pokud se dítě upne pouze na jednu věc, nenápadně ji odstraňte z jeho dosahu. U činnosti zkuste jemnou formou měnit návyk. Pokud si dítě samo všimne změny, přijme jí, je potřeba jej odměnit, pochválit.

Každou novou činnost, kterou chcete s dítětem zahájit, je potřeba pečlivě naplánovat. Připravte si všechny pomůcky. Člověk musí počítat s variantou, že se nová činnost nemusí podařit. Aktivity, které dítěti připravujeme, musí mít smysl, musí být tak zajímavé, že přilákají jeho pozornost, zároveň je ale nutno dbát, aby dítě nebylo přesyceno podněty. Autistické děti mají velmi citlivé smysly, proto je potřeba připravit i prostředí a vhodné pomůcky (ne příliš bílý papír – vadí jim ostré světlo, ne silný parfém – reagují na intenzivní vůně, a jiné).

Podle Moorové je také potřeba si uvědomit, že práce s autistickým dítětem je stresující. Proto se každý, kdo s takovým dítětem pracuje, musí naučit vyrovnávat nejdříve s vlastním stresem. Tím, že umíme zvládat vlastní stres, můžeme na dítě působit klidným dojmem. S trpělivostí jej můžeme učit novým návykům, zábavným hrami. Děti s autismem se jinak běžně hrát vyhýbají. Prostřednictvím hry můžeme začít dítě vzdělávat. Společnou, hravou výukou si člověk může připomenout i své dětství. (Moor, 2010)

2.6.1 Příklady vzdělávacích her pro dítě s PAS

- Pokud má dítě oblíbenou hračku, například „medvídka“, je možno využít na procvičení emocí. Namalujte emoční kartičky s jeho oblíbeným medvídkem.
- S bublifukem popisujte bublinu třeba i zpěvem – letí nahoru, dolů, k oknu a u okna udělá „BUM a PRÁSK“. Děti mají rádi citoslovce, rozvíjíte slovní zásobu – pojmenování věcí, prostorovou orientaci.
- Roztočte „káču“ nad mřížkováným papírem, v každé mřížce je barva – pojmenování barvy.

- Zjistěte, jaká činnost je dítěti příjemná jako relaxace (houpání, masáž, hudba). Tuto činnost využívejte při náznaku rozčilení.
- Připravte dva „domácí nástroje“ (plastové vajíčko a do něj vsypte kamínky). Dítě si jeden nástroj vybere a cokoli s ním udělá, vy zopakujete. Jakmile pochopí, může se tato činnost stát hrou. Nápodobou si dítě lépe uvědomí své pohyby – koordinaci, uvědomí si, že nehraje sám a uvědomí si dění kolem sebe.
- S maňáskem můžete učit i slova, slovesa, citoslovce. Například řekneme: Honzík sedí (předvedte, že sedí maňásek), já také sedím (sedněte si). Když dítě rozumí, řekneme dítěti, že předvede maňásek hop. Skáče! Já také skočím. Skočí i Honzík?
- Předložky se dítě učí nejlépe v prostoru. Vlezeme spolu pod stůl. (Moor, 2010, str. 40, 71, 90-91, 187, 189)

3. NADANÉ DÍTĚ

„Nadané dítě je intelektuálně vpředu a s city však často zůstává samo. Když mu nepomůžeme, vzdá se svého nadání, bude jako ostatní a vyvine se z něj nespokojený samotář“. (Landau, 2007, str. 17)

3.1 Pojem nadané dítě

Stehlíková se zmiňuje o mimořádně nadaných dětech jako o jinak smýšlejících. Jsou to děti s osobitě kognitivním a emočním projevem. Přemýšlejí rychleji, intuitivně, originálně a komplexně. Mnohem intenzivněji cítí a vnímají než běžné děti. Nadání jsou děti, jejichž IQ je vyšší než 125/130. Stehlíková však na inteligenci nahlíží jako na obecnou schopnost lidí používat rozum: přemýšlet, řešit problémy, učit se, přizpůsobovat se novým životním podmínkám. Upozorňuje, že inteligenční testy neměří inteligenci kreativní, intuitivní, praktickou, sociální a emoční. Tedy přesně ty aspekty inteligence, které jsou velmi důležité až přímo klíčové pro úspěch v dnešní době. (Stehlíková, 2018, str. 19, 24, 27)

Vnímání nadaného je plně komplexní a může se stát, že mu nemusíme rozumět. Stejně tak nadaný ani nemusí chápat jednoduché věci, které jsou druhým hned jasné. Jakmile nadaný nerozumí, často se dostává do stresu, začne pociťovat úzkost, ztrácet motivaci či sebevědomí. Výsledek pak mnohdy neodpovídá jeho inteligenci. Z úzkosti pak mnohdy pramení problémy s chováním, problémy s podrážděností až agresí. (Stehlíková, 2018, str. 28, 30, 32, 34)

Projevy chování nadaných jsou poměrně často zaměňovány s projevy ADHD. Stehlíková uvádí, že podle některých odhadů až 50% nadaných je chybně diagnostikováno právě poruchou pozornosti s projevy hyperaktivity. Projevy nepozornosti však mohou pramenit z nudy. Rozpoznat nadané dítě od dítěte s ADHD můžeme díky nadprůměrné verbální paměti. (Stehlíková, 2018, str. 97-99)

3.2 Nadaní ve školském systému

Stehlíková uvádí, že nadaným dětem vyhovuje učitel, který je otevřený, chápe, spravedlivý, má smysl pro humor, umí přiznat chybu, umí naslouchat, váží si žáků i sebe, je empatický, nestresuje, ani nevyvolává v žácích pocity viny. Ocení silné stránky. (Stehlíková, 2018, str. 124-125)

Ve výuce upřednostňují nadaní činnostní učení, projektové vyučování, prezentaci, aktuálnost témat a problémů, autentické materiály, propojení školy se světem mimo školu. Lépe spolupracují při tzv. „neviditelné pedagogice“. To je pedagogika, při které žák nemá pocit, že se učí. Dosahuje tak mimořádných výsledků. (Stehlíková, 2018, str. 126)

Při vysokých požadavcích nebo naopak z nudy přestane být nadané dítě kreativní, ztrácí vnitřní motivaci. Nadání se začne vytrácet. Často se nadaní uzavírají do sebe při nátlaku, manipulaci, kterou umí snadno vycítit. Také špatně zvládají neupřímnost, povýšenost a nespravedlnost. Začnou se uzavírat do sebe, trpět pocity nízkého hodnocení, rezignací. Začnou se přidávat zdravotní problémy jako jsou somatizace, hypochondrie a neurotické potíže, jako jsou bolesti hlavy, žaludku, trémy. Navíc trpí i tzv. „*imposter syndromem*“. To znamená, že při úspěchu přiřadí výsledek náhodě a ne svojí snaze. Z důvodu nerovnoměrného vývoje intelektu a psychomotoriky se objevují problémy v písemné formě (více u chlapců). Je pro ně těžké propojit rychlé tempo myšlení a psaný projev. Nerovnoměrný vývoj se může projevit také v neobratnosti v hrubé a v jemné motorice. Rozdílný vývoj řeči a myšlení, zase může způsobit zrychlenou mluvu, případně zakoktávání. (Stehlíková, 2018, str. 30, 53, 61)

Proto jejich potenciál musí být rozvíjen i se sebepoznáním. Vzdělávání jim musí dávat smysl, lehkost, pohodu. Potřebují výuku s možností výběru z pestré škály, podporou vnitřní motivace, tvořivosti, komplexnosti, neotřelosti, možnostmi diskuze, důvěry a otevřenosti. (Stehlíková, 2018, str. 129-130)

3.3 Rozvoj nadaného dítěte

U nadaného dítěte nelze podporovat pouze talent, ale je potřeba rozvíjet i emocionální, intelektuální a společenské schopnosti. Když je dítě optimálně podporováno, nebývá problematické. Nadané děti dobře reagují, když jsou rozvíjeny hravým postojem. Je nezbytné je naučit, že chyby, které uděláme, nás rozvíjí. Pokud dítě vnímá chybu jako selhání, začne se vyhýbat úkolům, aby nezažívalo neúspěch. Pro překonávání všech těchto překážek je důležité rozvíjet kreativitu. Ta je úplně pro každého, ale pro nadané především. Je to nevýznamnější příprava na život. Tvořivým postojem se můžou nadaní umět vyrovnat s nečekanými změnami. (Landau, 2007, str. 17-19)

3.4 Nadané dítě vedené cestou tvořivosti

E. Landau dále uvádí, že existuje mnoho talentů a nadání, které se nepojí s vysokou inteligencí. Inteligenci je dáвана vysoká důležitost, ta však nestačí. Důležitá je také odvaha, představivost, inspirace a regenerace. To vše jsou důležité prvky kreative. A bez té ani vysoce inteligentní člověk nevykáže nic nového a zajímavého.

Při sledování nadaných dětí Landau zjistila, že právě agrese je charakteristickým znakem kreative. Agrese je vrozena již od narození. Agrese je impuls ke každodenní činnosti. Lze ji využít jako hnací sílu pro překonání selhání, pro překonání starých zvyků. Zvyky, které člověk nechce měnit právě z obav, zda je schopen vytvořit nové. A proto je význam kreativity tak důležitý. Kreativní člověk se dokáže odpoutat a může se odvážit čelit těžkým situacím a i přes své obavy hledat nová řešení. Krédem kreativní výchovy je umožnit dítěti se chovat, jak by chtělo, ne, jak musí. Výsledkem kreative je radost z procesu, ne z výkonu. Neučit fakta, ale umět klást otázky a hledat odpovědi. Takové myšlení nás učí plánovat budoucnost. Kreativita má mnoho rozměrů, jako je flexibilita, otevřenost, humor, chuť experimentovat, komunikovat. To, zda bude nadané dítě ochotno jít cestou kreative, záleží ve vysoké míře i na jeho okolí. (Landau, 2007, str. 37, 86-88, 130, 141, 150-151)

4. PODOBNÉ PROJEVY DĚTÍ NADANÝCH A DĚTÍ S PAS

U dětí s mimořádným nadáním a u dětí s PAS můžeme sledovat společné znaky ve specifickém způsobu prožívání, vnímání i myšlení. Obě skupiny mívají problémy v komunikaci a v interakci s okolím. Nejlépe si rozumí se „stejnými“ dětmi, mají osobitý druh humoru, kladou velký důraz na detail. Ani jedna skupina často neuznává společenské normy. Odlišný je však důvod, proč je neuznávají. Lidé s autismem proto, že jim nerozumí. Nadaní je často odmítnou, pokud odporují logice a selskému rozumu. (Stehlíková, 2018, str. 90-91)

Ani jedna skupina neuznává autoritativní přístup, nemají rádi nátlak. Při takovémto přístupu se zvyšuje výskyt agrese, nežádoucího a problematického chování.

Pro obě skupiny také platí i podobný přístup. Potřebují cítit přijetí v jejich originalitě, vnímat smysl v informacích, vidět cíle v blízké budoucnosti. Potřebují dostatek času na změnu a trpělivost v přístupu. Dobře reagují na tvořivé podněty, upřímnost. Nejlépe se učí hrou, bádáním, tajemností, humorem. Při takovýchto podnětech velmi pozitivně reagují.

Nejtěžší v celé této edukaci je naučit děti z obou skupin být spokojené ve společnosti druhých lidí. V takovém případě těmto dětem můžeme pomoci naším přijetím. Přijetím se naučíme vnímat jejich odlišnosti jako cestu vlastního rozvoje. Rozvojem začneme kreativně myslet, začneme objevovat nové cesty k dalšímu poznání. A v tomto počínu je celá podstata inkluze. Kde jinde se lze nejlépe takovému postoji naučit, než v běžném školství.

PRAKTICKÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

5. TÉMA VÝZKUMU

V teoretické části se zmiňuji o inkluzi a dětech, které jsou součástí inkluzivního procesu. Konkrétně se jedná o děti s autismem a děti s nadáním. V praktické části se proto budu věnovat pozorování zařazení dítěte s autismem do běžné mateřské školy a popisovat průběh vzdělávání chlapce s nadáním ve standardním školství.

5.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je co v nejširším kontextu zmapovat proces inkluze dvou chlapců, kteří se odlišují od „normy“.

U chlapce s autismem zaznamenávám, jak se chová v prostředí MŠ, jaké interakce má s pedagogickými pracovníky, s vrstevníky, jak se mění klima třídy jeho přítomností. Sleduji i jeho reakce na pokyny učitele, jak k nim přistupuje a jak reaguje na zpětnou vazbu ke svému výkonu. Zaznamenávám vývoj v čase po dobu jednoho školního roku docházky do standardní mateřské školy.

U svého syna, který má diagnostikované vysoce nadprůměrné matematicko-technické nadání a vyšší úroveň i v dalších oblastech, zaznamenávám vývoj jeho vztahu k učitelům, spolužákům, postoje k výuce a standardním přístupům v běžné mateřské a základní škole.

Touto prací chci přispět k hlubšímu pochopení možností ve vzdělávání dětí s PAS a dětí nadaných v běžném školství.

5.2 Výzkumné otázky

Chlapec s PAS

1. Jak se mění v průběhu školního roku můj vztah s chlapcem, u něhož jsem na pozici asistent pedagoga? Jaké komunikační strategie se mi osvědčily?

2. Jak probíhá zařazování chlapce do běžného systému předškolního vzdělávání a jak chlapec přistupuje k řízené činnosti?
3. Jaké jsou vzájemné interakce chlapce a jeho dvou paní učitelek?
4. Jaké jsou vzájemné interakce chlapce a jeho spolužáků, jak se interakce proměňují v čase?

Chlapec s nadáním

1. Jak se mění jeho vztah ke vzdělávání v průběhu šesti let?
 - a) Jaké jsou vzájemné interakce a postoje mezi chlapcem a pedagogy?
 - b) Jak reaguje na odlišné přístupy ve výuce?
2. Jaké jsou jeho interakce se spolužáky?

5.2 Etické otázky výzkumu

Podstatnou součástí výzkumu je i otázka etické realizace, a to udělení informovaného souhlasu sledovaných s výzkumem. S ohledem na publikaci a především s ohledem na ochranu osobních údajů, zůstanou osoby v anonymitě, aby byly chráněny před zneužitím jinými osobami.

Před zahájením výzkumu mi byl udělen písemný souhlas ředitele mateřské školy k zúčastněnému pozorování zařazení chlapce s PAS do běžné mateřské školy.

Písemný souhlas mi dala i maminka sledovaného chlapce. Po celou dobu výzkumu mi byla nápomocna (náhled do lékařských zpráv, zodpovídání dotazu důležitých pro můj výzkum).

Souhlas mi udělil i můj syn.

5.3 Metoda výzkumu

Z důvodu zaměření se na podrobné sledování dané problematiky a zachycení co nejširšího kontextu, jsem zvolila kvalitativní přístup.

Pro sběr informací jsem vybrala metodu zúčastněného pozorování. Zúčastněné značí vlastní účast na pozorování. Švaříček definuje toto pozorování jako „*dlouhodobé, systematické, a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s*

cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces. Zúčastněný pozorovatel vlastně zastává dvě úlohy zároveň: jednak je účastníkem interakcí, jednak je pozorovatelem, tedy badatelem, který se od ostatních aktérů odlišuje záměrem (např. chce objevit novou teorii o pozorovaných jedincích).“ (Švaříček, 2014, str. 143)

Nevýhodou zúčastněného pozorování je jednostranný pohled ze strany pozorovatele a i jistá neobjektivita na základě zúčastnění se celého procesu. Výhodou tohoto pozorování je okamžitá možnost ověření si vědeckých hypotéz (například při hledání příčiny agresivních projevů a jiné). Je možnost i při sledování rovnou ověřit správnost úsudku od dalších zúčastněných osob.

6. KAZUISTIKA CHLAPCE S PAS

DANIEL, věk začátkem pozorování 4;2

RODIČE:

Matka: 24 let při narození dítěte, středoškolsky vzdělaná, vedena převážně autoritativní výchovou

Otec: 23 let při narození dítěte, středoškolsky vzdělaný, veden demokratickou výchovou

Průběh prvního těhotenství probíhal v normě, porod 24 hodin. Daniel nebyl kříšen, běžný průběh novorozenecké žloutenky, kojení do 16 měsíců, pleny do 2 let.

6.1 Vývoj dítěte

Vývoj řeči

Z lékařské zprávy vyšetření, věk 3;5 : První slabiky Daniel vyslovoval již v půl roce, ve dvanácti měsících byla zřetelná jednotlivá slova. Do 1,5 roku slova mizí, objevují se zvuky podobné tónům. Postupně se vyvíjí ve zpívavou řeč, nejde rozumět slovům, ale podobá se jim. Ukáže při tom celou rukou, zní podobně jako „podívej“, nenaváže oční kontakt. Výroky rodičů vnímá, rozumí jim.

Při nástupu do MŠ, věk 4: Postupně začíná vyslovovat první slova. Při komunikaci používá postupně dvouslovné věty. Slova neskloňuje.

Psychomotorický vývoj

Otáčení se na břicho ve čtyřech měsících, sezení i lezení v sedmi měsících, stoj u nábytku v devíti měsících, samostatná chůze v jednom roce.

Diagnóza autismu

V roce a půl si hračky rovnal do řady, otáčel lahve etiketami vždy jedním směrem, hru s rodiči nevyhledával. Maminka pojala podezření, zda je vývoj dítěte v pořádku. Dětská

doktorka ujišťovala rodiče, že je vývoj chlapce v normě. Pro klid matky doporučila vyšetření sluchu, které proběhlo ve dvou letech s potvrzením, že chlapec slyší.

O půl roku později se Daniel odmítal nechat vyšetřit na pohotovosti, velmi se vzpouzel, křičel. Díky obtížné spolupráci se lékařka zeptala rodičů, zda chlapec netrpí poruchou autistického spektra. Matka proto vyhledala psychiatrické centrum v Praze, kde se specializují na diagnostiku dětí s PAS. Zde mu byl diagnostikován ve třech letech dětský autismus. Po třetím sezení byla doporučena návštěva rané péče a pedagogický asistent při vstupu do předškolního zařízení.

V rané péči se chlapce ujali, jednou týdně docházel na logopedii a také do dětské školičky ve speciálním centru rané péče.

6.2 Představení prostředí MŠ

Daniel nastoupil do vesnické mateřské školky v září, ve čtyřech letech. Třída zde byla jedna, věkově heterogenní (3-6 let). V roce, kdy nastoupil Daniel, bylo ve třídě 21 dětí, z toho 6 předškolních. Dvě paní učitelky, dvě asistentky pedagogů. Jedna asistentka pro Daniela a druhá pro tříletého chlapce s dětskou mozkovou obrnou. Pro paní učitelky zařazení chlapce s autismem bylo prvotní zkušeností v celé pedagogické praxi, jedna asistentka absolvovala stodvacetihodinový kurz asistent pedagoga, praxi s dětmi neměla. Druhou asistentkou pedagoga jsem byla já. Absolvovala stočtyřicetihodinový kurz asistent pedagoga a byla studentkou Jihočeské univerzity se zaměřením vzdělávání pro učitele mateřských škol. Měla jsem tříletou praxi s dětmi ze socio-kulturním znevýhodněním a dětmi s poruchami chování.

Zpráva se Speciálně pedagogického centra:

Identifikátor znevýhodnění OT80000, stupeň podpory 4.

Doporučení: nadstandardní a přesné vysvětlování, co se od chlapce očekává, dávání zpětné vazby o jeho výkonech, jasné a konkrétní motivace, jasné instrukce, zajištění předvídatelnosti a pravidelnosti (strukturované prostředí i činnosti), nutně pracovat podle principů TEACCH programu. Dále doporučení obsahovalo odkazy na piktogramy z dostupných zdrojů na internetu (uvedeny dva zdroje).

Program školky:

Školka se otevírá v 6.00 hod ráno. Do 8.00 hod volná hra. Následuje výukový kruh. Paní učitelka v kruhu děti pozdraví, udělá docházku (čte jména dětí a ti říkají „zde“). Někdy se děti pozdraví ve společném pozdravu. Pak se většinou dotazuje paní učitelka co je za den, předškolní děti spočtou celkový počet dětí, pak začne řízená činnost. Ta někdy probíhá přímo v kruhu, kde paní učitelka vzdělává formou přednášky anebo se děti učí básničky na besídky. Pak děti pracují u stolečků (pracovní listy Beruška a Kuliferda, vymalovávání, stříhání a jiné činnosti). Někdy se jde do vedlejší místnosti - tělocvičny. Následuje společný odchod umývárny, kde jsou umyvadla, toalety, které jsou odděleny přepážkou. V 9.00 hodin se svačí. Po svačině se odchází na toaletu, následuje čištění zubů. Při pěkném počasí se jde na zahradu, která patří ke školce, jinak se chodí na procházku. V 11 hodin se děti vrací zpět do MŠ. Nejdříve jdou děti do umývárny (mytí rukou, toaleta). Pak si sednou ke svým stolečkům. Paní učitelka určí, které dítě vybere obrázek s aktuálním počasím dne a dá jej na magnetickou tabuli. Určí také, které dítě za vzorné chování dostane plyšového medvídka: dívky růžového a modrého chlapci (medvídky si děti berou domů a přinesou druhý den zpět do školky). V 11.15 je oběd. Po obědě se jde do umývárny (čištění zubů, toaleta). Děti, které odcházejí domů, čekají na rodiče u stolečků se stolní hrou a ti, co zůstávají na spaní, se převlékají a odchází do ložnice, kde po přečtení pohádky děti spí. Ve 14.30 se děti budí, svačí. Po svačině hra a čekání na rodiče.

6.3 Záznamy pozorování

Září – první den ve školce

3.9. Daniel se převlékl v šatně s maminkou, do třídy vběhl bez rozloučení a pozdravu. Děti si nevímal, zajímaly ho hračky. Bral si jednotlivě z poliček, prohlédl a zahodil. V ruce po celou dobu držel svá dvě auta, tzv. „angličáky“, pohledu do očí se vyhýbal. Velká třída byla plná nových hraček, během chvíle byl unavený, až dezorientovaný. Usadil se na menším koberci (obrázek č. 1). Díval se kolem sebe, pak si vzal svoje auta a začal si jezdit „po silnici“. Okolí nevnímal.



Obrázek č. 1. Koberec

4.9. **Zapojil se pouze při cvičení, začal běhat mezi dětmi a měl radost z pohybu.** Na procházce se odmítal držet za ruku, vybíhal do silnice. Po mém vyběhnutí za ním bral vše jako hru a utíkal ještě více – hra na honěnou.

5.9. Ráno si šel rovnou hrát na svůj oblíbený koberec (silnice). Odmítal jej opustit, i když už ve třídě nebyly děti. Lákala jsem ho na svačinu za nimi, schoval se pod stůl, odmítal vylézt. Zkusila jsem jej nechat být, chodil pro mě a volal: „teto“. Při mé reakci se smál a začal utíkat zpět pod stůl. Svačinu odmítl, nechtěl ven. Když se děti chystaly v šatně na zahradu, chtěl s nimi. Na zahradě si vybral dětské oranžové nákladní auto Tatra se sklápěčkou a jezdil s ním dokola po chodníku. Autem vrážel do dětí. Dostal zákaz hry, pokud bude vrážet. Hru ukončil. Chodil mezi děvčaty a snažil se komunikovat s nimi gesty. Děvčata gestům nerozuměla, netoužila po hře s chlapcem.

6.9. Ráno jsem donesla piktogramy (obrázek č. 2, 3 a 4), které jsem namalovala. Dostupné zdarma z internetu nebyly pro mne dostačující, potřebovala jsem, aby se chlapci propojily ihned činnosti, které jsme vykonávali – školní zahrada s kolotočem a oblíbenou „Tatrou“. Obrázky se Danielovi moc líbily, než pochopil, že je na nich nakreslena činnost, kterou má vykonávat. Ihned se zamračil. **Zvládli jsme se domluvit, že půjde do výukového kruhu pozdravit děti (ranní pozdrav). Pak si bude moci hrát. Přistoupil na to, přišel. Pouze se díval, stál u dětí.** Po pozdravu se vrátil, šel si hrát.

Ukázka piktogramu svačiny, čištění zoubků a odchod na zahradu (obrázek č. 2, první sloupec od shora dolů). **Díky piktogramům odešel bez problémů na svačinu, dokonce snědl trochu suchého chleba a jablko.** Na zahradě narážel autem „Tatra“ do dětí, pomohly emoční „obličejky“. Když se vyhnul – veselý, když narazil – smutný (obrázek č. 5 a 6).

Obrázek č. 2, 3 a 4. Piktogramy:

1. sloupec (hra, ranní pozdrav, šroubování)
2. sloupec (svačina, čištění zubů, zahrada)
3. sloupec (činnosti u stolu, oběd, příjezd maminky a odjezd domů)
4. sloupec (úklid, zatlukání)



Obrázek č. 5 a č. 6. Emoční obličej



6.4 Hodnocení prvního týdne v MŠ

Před vstupem Daniela do MŠ nebyla připravená strategie a ani nebyla navázána spolupráce s ranou péčí a logopedií, kam docházel. Měl tam již naučené pokyny (zkřížené ruce „NE“ jako zákaz, úchop tužky a jiné). Domnívám se, že vzájemná

spolupráce by pomohla k rychlejšímu zapojení Daniela a efektivnější komunikaci mezi chlapcem a pedagogy.

Piktogramy, které byly namalované až podle konkrétních zájmů Daniela, pomáhaly výborně pro komunikaci, měly pro něho jasnou spojitost oproti univerzálním, které byly k dispozici na internetových stránkách.

Snažila jsem se s ním navázat přátelský vztah tím, že jsem si k němu usedala na koberec, kde trávil většinu času. Zprvu mne posílal pryč. Sedla jsem si vždy ke kraji koberce a řekla jsem mu, že si může i nadále hrát v mé blízkosti. Že se budu dívat a až bude chtít, že si s ním ráda pohraji. Že hrát si spolu je fajn. Další dny jsem si opět sedala přímo na hrací koberec. Již mne neposílal pryč, pouze mne „objížděl“. Vzala jsem si malé auto a začala jezdit také. Zakázal mi to. Podal mi svoje. Přijal mne do hry. Dával mi povely, kam mám jet a kde smím parkovat. Poslouchala jsem, ale občas zkusila jet autem jinak.

Daniel netrpěl steskem po mamince, neplakal a ani se po ní nedotazoval. Bylo to nové prostředí, plno nových podnětů, plno změn, které nevzbuzovaly u Daniela pocit bezpečí. V tomto adaptačním období odmítal chodit společně s dětmi na toaletu. V koupelně byl hluk, na menší prostor vyšší počet dětí. Proto jsme spolu chodili na toaletu, když v místnosti nikdo nebyl. Věděla jsem od maminky, že Daniel umí chodit na toaletu sám a je soběstačný. Přesto v prostředí MŠ občas reagoval jinak, než v domácím prostředí. S maminkou jsme byly dohodnuté dopředu, že pokud budu potřebovat doplňující informace, bude mi k dispozici a mohu jí zavolat. Díky této spolupráci jsem se snažila přizpůsobit Danielovým zvykům z domova.

Děti Daniela spíše pozorovaly, nevyhledávaly jeho přítomnost. Zajímaly je piktogramy, dotazovaly se, proč mu ukazují obrázky. Vysvětlovali jsme si rozdílnosti. Chtěly se podílet. Naučily se křížit ruce, když by Daniel do nich najížděl autem. Postoje k němu zaujímaly převážně nápodobou paních učitelek. Samy vyhodnocovaly, že určitě nedostane medvídka za dobré chování.

Paní učitelky spíše pozorovaly celou situaci, pokud byly nesrovnalosti, posílaly mne, ať situaci vyřeším. S maminkou, ohledně Danielovy adaptace, komunikovaly převážně při odchodu Daniela domů.

Daniel v MŠ – pokračování

9.9 **Daniel se zapojoval do volné hry s dětmi.** Hrál si po „svém“, ale byl nadšený z dětí. Piktogramy pomáhaly pro komunikaci: zapoj se do ranního pozdravu a pak si budeš moci hrát s vybranou hrou. **Dnes poprvé chytil děti za ruce.** Obrovská pochvala. Do řízené činnosti se nezapojuje, přesuny po školce na svačinu, do šatny zvládá motivačním systémem. Motivací je oblíbená činnost.

10.9. **Sám si po pozdravu ve výukovém kruhu odebral piktogram „pozdrav“ z řady úkolů.** Hotové dával do košíku. Na hřišti boural do dětí, odmítal respektovat pravidla. Úklid hraček, které používal, také odmítl, piktogramy nezabíraly. Vzala jsem mu ruku a udělal úklid jeho rukou. Byl rozzlobený, že jsem uklidila „jeho“ rukou. Přišel ke mně a zkřížil ruce (symbol zákazu).

11.9. Dnes ve výukovém kruhu nebyl zařazen rituál pozdravu. Daniel byl z toho velmi rozladěný. Pomohlo odreagování hrou. **Poté si sednul poprvé k dětem s řízenou činností u stolu, pouze vše pozoroval. Venku na hřišti odmítl uklízet hračky,** které rozházel. Piktogramy jsem označila další hru až po úklidu. 15 minut seděl a odmítal. Držela jsem stále před ním piktogramy – úklid, hra. **Nakonec vše uklidil,** velký palec nahoru, veselý obličej a odměna: rychlé zatočení na kolotoči.

12.9. Dnes přišel do školky a děti byly převlečené v pohádkových kostýmech. **Seděl, díval se a smál. Velmi si hru užíval. Zase odmítl do výukového kruhu, piktogramy pomohly. V kruhu seděl, ale na důraz nesouhlasu, že si tuto činnost nevybral, si sednul zády k dětem.** Přinesla jsem mu jablko, které si měly děti přinést z domova k výukovému tématu. Stále seděl zády k dětem, ale odpověděl na dotaz paní učitelky, jakou barvu má jablko. Snědl ho během výukového kruhu. Pak si děti měly jablka namalovat. Nešel kreslit s dětmi, ale až když byla prázdná třída. Po malování si měl uklidit věci, požádala jsem ho pomocí piktogramů. Piktogramy nepomohly, brečel, že

tam nechce být, že chce k mamince. Byla to první reakce, kdy vzpomněl maminku od začátku školky.

24.9. Daniela jsem vzala poprvé k jeho osobnímu pracovnímu stolu. Ukázala jsem mu, jak budeme plnit tři úkoly (obrázek č. 7). Za každý úkol beruška (znak berušky používali na logopedii v rané péči, proto jsem je namalovala jako odměny za splněné činnosti, aby se propojilo s Danielovými návyky). Jedním úkolem byla pracovní činnost, druhým byl ranní pozdrav a třetím chování. Nejdříve vše odmítl. Snažil se mne kousnout na znamení nesouhlasu. Nakonec vypracoval, ale na procházce mne odmítl držet za ruku. Místo ruky přijal malý barevný kruh. **Poprvé neutekl dříve z jídelny, sám zůstal sedět a řekl, že počkáme na děti.** Měl radost, že odměnou byl žlutý „smajlík“ (obr. č. 8). Začal skákat radostí. Žlutý „smajlík“ byla zpětná vazba na pozitivní chování, červený „smajlík“ když například kousnul (obr. č. 8). Tyto karty jsem měla neustále při sobě při procházkách. Na obrázku č. 9 je důležitá barva oranžového „smajlíka“. Ten poukazuje na přechodný bod mezi žádoucím a nežádoucím chováním. Při zhoršení chování se přendá beruška k oranžové, občas tento ukazatel pomohl jako jemné napomenutí. Daniel pak změnil chování žádoucím směrem.



Obrázek č. 7. Plnění úkolů



Obrázek č. 8. Zpětná vazba chování



Obrázek č. 9. Oranžový „mezi ukazatel“

25.9. Dnes byla těžší spolupráce, do výukového kruhu odmítl jít. Řekla jsem, že když pozdraví děti, tak si budeme moci hrát. Byl rozčilený a hlavou bouchal o zem. Paní učitelka šla s dětmi do tělocvičny, hrály „Zlatou bránu“. Přeběhl za nimi. **Vyzval děti, ať ho vezmou mezi sebe a drží za ruce. Měl z toho radost.** Venku na hřišti se domáhal konkrétní koloběžky, kterou měl půjčenou již jiný hoch. Ten ji půjčit nechtěl. Daniel se domáhal půjčení tím, že se snažil chlapce kousnout.

26.9. Zapojili jsme do ranních cvičení „kuchyňskou minutku“. Nejdříve jsem mu ukázala, jak se dá nařídit a vysvětlila, že dokud nezazvoní, budeme vypracovávat úkoly. Pro Daniela s označením „TIK-TAK“ – sám si toto označení vybral a sám si „minutku“ nařídil. **Vypracoval cvičení ještě dříve, než minutka zazvonila, tak vyčkal, teprve pak odešel od stolu. Začal ve školce více spolupracovat, na procházce se poprvé držel se mnou za ruku.** Pomáhal, uklízel, hrál si s dětmi. Venku na hřišti řekl, že bude bourat do dětí, ale nedělal to.

27.9 Fungovalo „TIK-TAK“. Nařídil si, vypracoval úkol, počkal na zazvonění a odešel si hrát. Odmítal jít do výukového kruhu, pomohla odměna. Venku opět narážel do dětí. **Odebrala jsem hračku (auto Tatra) a řekla, že vrátím pouze bez ubližování (piktogram). Souhlasil a přestal ubližovat.** Před obědem děti vybíraly karty s počasím a dávaly je na tabuli. Daniel odmítal s dětmi, tak jsem mu nakreslila karty, podobné těm co dávají děti na tabuli (obrázek č. 10). Ze začátku jsem mu dala vybrat jen ze 2 karet, pak ze 3. Vybíral správně. Když byly dny, kdy odmítl odpovědět, odpověděla jsem si sama, vybrala kartu a pochválila se.



Obrázek č. 10. Karty s počasím

6.5 Shrnutí měsíce září

Daniel udělal za první měsíc obrovský pokrok. Docházel do školky pouze na dopolední činnosti, po obědě odcházel. Odpoutání se od rodičů nebylo pro Daniela obtížné, za celý měsíc si vzpomněl na maminku pouze jednou a to pouze při činnosti, kterou nechtěl vykonávat.

S Danielem se mi podařil navázat přátelský vztah. Ke zlepšení komunikace pomohlo i spojení komunikačních technik, které měl již naučené z logopedie. Když se cítil Daniel v nepohodě, nechával se odlákat odchodem do jiné místnosti, kde jsme si hráli spolu jinak, než bylo běžnou součástí v chodu MŠ – houpání, atd. Odreagování vždy pomohlo, během chvíle byl Daniel zase příjemně naladěný.

Daniel se začal postupně také zapojovat do společných činností (spolupráce u Danielova pracovního stolu, zapojení se do ranního pozdravu dětí). S dětmi ho nejvíce lákaly aktivity, které obsahovaly pohyb (cvičení, hry). Děti nepřijímal ke konkrétní hře, ale postupně o ně jevil zájem (podal si s nimi ruku). Při nesouhlasu se je snažil kousnout. Domnívám se, že důvodem byla neznalost jiného vyjádření. Dětem neubližoval. Pouze na zahradě, kde chtěl prostor pro svoji rychlou jízdu se svojí oblíbenou oranžovou sklápěcí Tatrovou, do dětí narážel. Zde pomohla pravidla, která se nastavila: jízda ano, narážení do dětí ne.

Časté problémy vznikaly v situacích, kdy byl změněn běžný řád. Například ranní pozdrav dětí byl někdy zařazen a někdy ne. Občas byl zařazen na začátku výukového kruhu a někdy až po řízené činnosti. Daniel tím byl velmi rozladěn a bylo obtížné s ním navázat spolupráci.

Reakce učitelek byly také nestabilní, nedostával vždy zpětnou vazbu. Pokud ano, byla spíše negativní. To se pak odráželo na chování Daniela, odmítal v ten okamžik spolupracovat. Paní učitelky očekávaly, že takové nesrovnalosti vyřeším já a postupně Daniela zapojím do všech činností.

Říjen

1.10. Ráno se Danielovi nechtělo k rannímu cvičení u stolečku. Argumentoval slovem „těžký“. Nakonec splnil, ale nebylo to „ono“. Dostal za odměnu hru „fotbal“, která ho moc bavila. **Na výukový kruh odmítl, přiběhl pouze, když se děti smály a smál se s nimi.** Pak se zase vrátil ke své činnosti. Na procházce šel s kruhem, ruku odmítl.

2.10. **Poprvé požádal na procházce holčičku, aby šla s ním za ruku.** Po chvíli přišel ke mně a chtěl ruku ode mě. **Začíná skloňovat slova, dostávám odpovědi. Otázka: „co děláš“? Dříve odpověď: „děláš“, nyní: „hraju si“.**

3.10. Zvyšují se projevy agrese. Dětem bral násilně hračky, narušoval jejich hru. Při mé žádosti, aby si uklidil hračky, mě bouchl, chtěl kousnout. Danielova agrese se zvyšovala úměrně požadavkům od paní učitelek. Požadovaly od něj větší plnění povinností a nebylo žádoucí, aby odmítal. Proto jsem i upustila od ranních cvičení u stolečku, aby měl možnost hrát si s dětmi ve volné hře. Trávit čas s dětmi ho bavilo a postupně jej přibíraly do hry.

4.10. Ráno jsme začali hrou s ostatními dětmi. **Daniel ztratil bačkory, vyzvala jsem děti, aby nám pomohly je najít. Všechny přestaly hrát hry a zapojily se. Byl to úžasný moment vzájemné spolupráce. Když děti bačkory našly, měli jsme velikou radost, obzvláště Daník. Na výukovém kruhu poprvé řekl „TADY“, když paní učitelka četla jeho jméno. Poprvé opakoval s dětmi ranní pozdrav – od začátku až do konce. Spolupracoval i při řízené činnosti. Sice si během činnosti přisedal, ale vydržel s dětmi až do konce. Šli jsme spolu i do tělocvičny se zhoupnout za odměnu.**

Venku dětem schválně bořil stavby. Děti si na Daníka stěžovaly. Navrhla jsem, aby pro něj postavily stavbu „na boření“. Daniel byl chvíli nadšený, bořil si svojí stavbu, ale pak šel dětem pomáhat: nosil jim lopatky a kyblíky. Uklízel bez vybízení.

8.10. **Dnes poprvé Daniel neodmítl činnost, která ho nenaplňovala. Vybarvoval i s dětmi.** S pastelkami se těžce vybarvovalo (slabá stopa, muselo se tlačit, aby byla barva znatelná). **Požádal mne o výměnu pastelek. Podala jsem „voskovky“, byl nadšený** (snadnost v kresbě). Pokud dělal činnost, která ho nebavila, pomáhalo, když jsem mu řekla, že „spolu“. To jsem často opakovala a velmi brzy žádal při únavě, nechuti, ať pomohu, slovem „spolu“.

9.10. Spolupráce do doby, než se nová holčička ve školce rozplakala. Nebyla k utišení. To ho rozrušilo a projevovalo se v dalším chování. Začal narušovat, ničil dětem výtvy. **Když jsem upozornila, že nemůže dětem ničit jejich věci, byl rozčilený, chtěl mě bouchnout. Vzala jsem jej do vedlejší místnosti zhoupnout, činnost přijal. Vracel se do třídy v lepší náladě. Na procházce jsme si báječně povídali (pavoučci, pavučiny).** Byla to jediná věc, která ho na dennodenních procházkách bavila. Sledovat přírodu. Musela jsem i dopředu říkat, kde bude štěkat pes, nebo bude nějaká činnost, aby ho procházky bavily a udržel pozornost. Vysvětloval mi, že dlouhé procházky nemá rád a že si chce hrát.

10.10. Spolupracoval pouze se mnou, nezapojil se do řízené činnosti. Skládali jsme a pojmenovávali tvary. Na procházce se mě držel za ruku a hlídal, abych se nepouštěla.

11.10. Dnes přišel později do školky, nestihl si pohrát ve volné hře a začátek dne se nepodařil. Po dohodě s paní učitelkou si ho volala do kruhu ona. Odmítl dojít. Výborný nápad paní učitelky: pobídla děti, aby ho zavolaly. Přišel. Pak kruh zase opustil. Vždy se držel v blízkosti dětí. Při hře na „vlaštovky“- děti podle počtu, který zadala paní učitelka, se po proběhnutí v tělocvičně „vracely do hnízda“. Hnízda představovaly obruče na zemi. Někdy bylo v hnízdě i šest dětí. Daniel tuto hru hrál pouze s pohybem (běhal po místnosti), odmítal vstoupit s dětmi do kruhu a „mačkat se“, jak sám nazýval. **Dnes poprvé vstoupil do „hnízda“ a smál se, že se „mačká“ s dětmi.**

12.10. **Daniel se poprvé posadil do výukového kruhu mezi prvními** a chlapeček, který seděl vedle něj, ho požádal o půjčení jeho autíčka. Poprvé půjčil. Předtím odmítal a ani se děti nesměly podívat. Paní učitelka nezařadila pozdrav tak, jak předpokládal a přestal spolupracovat. V kruhu sice zůstal, ale rozčilením rozšlápnul své auto. Na

zahradě chtěl bourat do dětí. Použila jsem „smutný obličej“. Nedokončil svůj plán a přiběhl ke mně, a volal, ať to dám pryč, že to nechce.

18.10. Náznaky k agresi, nechtěl spolupracovat a byl našťvaný, že po něm žádám činnost. Chtěl uhodit.

22.10. **První projevy dodržování pravidel. Občas sleduje ostatní děti. Když poruší pravidlo, přiběhne říci. Překvapilo mne, že zná jména všech dětí.** Aniž by plně navázal kontakt s dětmi, znal jména. Když poprvé označil dítě jménem, poprosila jsem, ať dítě ukáže. Bylo to tak. Druhé plus je, že začíná vnímat, když někdo nedodržuje pravidla. Znamená to, že je přijal.

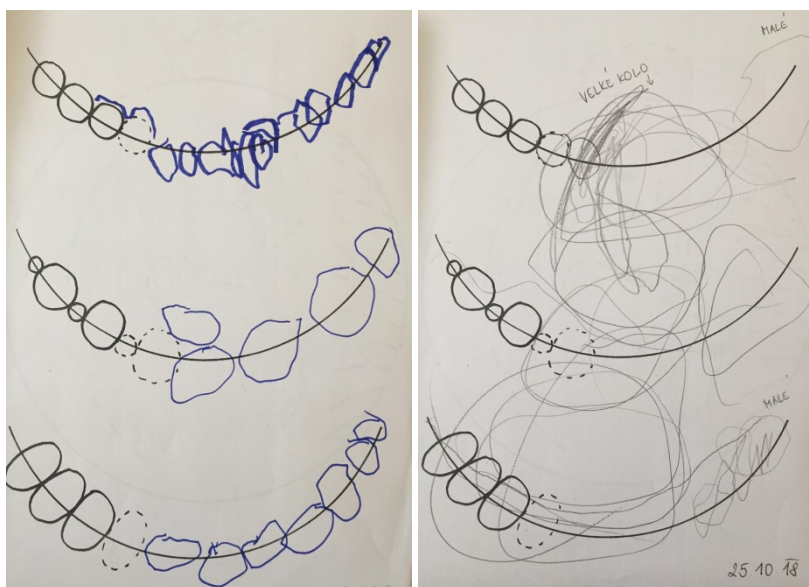
24.10. Děti měly vybarvovat českou vlajku pastelkami. Daniel si sedl k dětem ke stolečku. Na pastelky se muselo tlačit, aby nechaly barevnou stopu. Nebavilo ho to. Nabídla jsem voskovky, které šly snadněji. Během chvíle také odmítl. **Požádal, ať mu vyměním barvy.** Napadly mě akrylové barvy a štětec. Poprosila jsem Daniela, aby si sedl ke svému pracovnímu stolečku, že mu barvy připravím. Poslechl, a čekal, než jsem přinesla veškeré pomůcky. **Činnost dokončil** (obrázek č. 11).



Obrázek č. 11. Dokončení své činnosti

26.10. **Ráno se s dětmi zapojil do hry a přijaly ho jako člena týmu.** Občas bylo vidět, že ho rády provokují, aby například začal jezdit s autem prudce po třídě. Děti měly radost, že dostal vynadáno od paní učitelky. Já s ním pak opět pomocí piktogramů probírala pravidla třídy. Měla jsem i obrázky důsledkové, kdy bylo vidět zranění a rozbitá hračka. Ukazovala jsem mu je. Udržel pozornost, ale zlobil se. Nechtěl do výukového kruhu. Přivedla ho paní učitelka za ruku, chtěla, aby se plně kruhu účastnil. Byl našťvaný, že byl donucen a bouchl se svým autem – hračkou. Paní učitelka vysvětlila dětem, že takto se k hračkám nemají chovat. V nestřežený okamžik se z kruhu odplazil po koberci – doslova. Přišel za mnou, že chce ke stolečku dělat cvičení.

Obrázek č. 12. Ochota vypracovat zadání dle vzoru. Obrázek č. 13. Neochota.



6.6 Shrnutí měsíce říjen

Tento měsíc se znatelně rozvinula u Daniela verbální komunikace, začínal lépe pojmenovávat, odpovídat na otázky. Znal jména všech dětí, aniž by si s nimi hrál. Stává se postupně plnohodnotným členem kolektivu, děti si ho volají ke hře, on jim zase je ochoten půjčit své hračky. Postupně se také zapojuje i do řízené činnosti, začíná chodit s dětmi do výukového kruhu, dělá s nimi ranní pozdrav. Začíná chápat pravidla. Upozorňuje, když nejsou dodržována. Je znatelné, když dostane prostor ke hře, možnost si pohrát s dětmi, když je přijímaný, lépe spolupracuje s paní učitelkami a zapojuje se do činností. Nemá již problém chodit s dětmi společně na toaletu.

Zvyšovala se agrese Daniela vůči mé osobě. Občas přestala fungovat komunikace mezi Danielem a mnou. Hledala jsem příčinu a objevila jí: po cvičení dostával ode mne Daniel možnost si pohrát s ne běžně dostupnou hrou (forma odměny). Pokud se však cvičení protáhlo a šel si hrát s odměnou, stalo se, že přišla paní učitelka, že musí okamžitě přejít za dětmi do jiné místnosti. Nedostal možnost si pohrát a tím nedostal svojí odměnu. Po zjištění této informace jsem se s paní učitelkou domluvila a řekla jsem Danielovi, jak jsem postupovala. Od té doby naše komunikace opět fungovala.

Paní učitelky po kratší adaptační době požadují plné zapojení Daniela. Když se mi nepodaří Daniela zapojit například do výukového kruhu, dojdou si pro něj. To se setkává s Danielovou negací, odmítání chuti se zapojovat. Svůj nesouhlas dává najevo i postojem (sedne si jinak nebo rozbije hračku). Paní učitelky komentují nahlas před dětmi, že se takto nemá chovat, že to není vhodné. Vnímám, že tato situace vyplývá z obav učitelek, aby takové chování nenarušilo další chod třídy. Vzájemné vztahy jsou tak někdy napjaté a uvědomují si je všichni aktéři.

6.7 Shrnutí dalších měsíců pozorování

Listopad

Zapojoval se do výukového kruhu. Když byla řízená činnost v kruhu dlouhá, žádal mne, ať s ním jdu dělat cvičení. Cvičení vypracoval bez žádosti o odměny. Zvyšovalo se soustředění, výdrž, chuť dodělat do konce.

Při počítání dětí v kruhu předškolními dětmi, se Daniel hlásil, že chce také počítat. Paní učitelka mu to nedovolila s odůvodněním, že to neumí a že počítají pouze předškolní děti. Přestal komunikovat, spolupracovat, začal narušovat výuku. Odreagování bylo odchodem do tělocvičny. Tam se uvolnil na houpačce, trampolíně.

Oblíbil si jednu holčičku. Dal jí před všemi pusku a děti se smály, že jí má rád. On se začal smát s nimi a říkal, že ano, že jí má rád.

Prosinec

Bylo to těžší období, cvičilo se na vánoční besídku. Dennodenně se cvičily básničky, Danielovi nebylo dovoleno s dětmi nacvičovat, protože narušoval. Seděl s ostatními dětmi, které se nechtěly zapojovat a dívaly se, jak ostatní nacvičují. Od té doby nebylo dobře. Zlobil, bouchal s věcmi.

V jídelně začal napodobovat kočku. Skočil na stůl, lízal a kousal jídlo jako kočka. Seskočil s jídelm na zem a chtěl pokračovat v nápodobě. Řekla jsem mu, že je Daniel a protože měl ruce na podlaze, musí si je omýt a odvedla ho do umývárny. Byl rozrušen,

ale odešel se mnou. Paní učitelka ihned „kočičí den“ s maminkou řešila. Druhý den přišel Daniel v poklidu, spolupracoval a vydržel kreslit u stolu bez odbíhání.

Začal opět odmítat chodit společně s dětmi na toaletu. Bylo znatelné, že potřebu zadržuje. Při volné hře vykonal potřebu za hracím domečkem. Vše se konzultovalo s maminkou, Danielovi bylo umožněno chodit na samostatný záchod. Vše se začalo vracet zase do normálu až na konci měsíce ledna.

Na procházce udělal z ničeho nic kočku a skočil do silnice. Vysvětlovala jsem mu, že se na něj moc zlobím, protože mám obavy, kdyby jelo auto a něco se mu stalo. Vysvětloval mi, že není Daniel ale kočka. Naštěstí nejelo auto.

Leden

Napadl i sníh. Za školou byl malý kopeček a jen dvě sáňkovací „lopaty“ pro všechny děti. Některé děti nechtěly čekat v řadě, šly stavět sněhuláka. Daniel chtěl mít lopatu jen pro sebe. Plakal, že tomu tak není. **Nakonec se přizpůsobil čekat v řadě, protože ho to bavilo. Pravidla dodržoval.**

Jeden den paní učitelka dávala dětem úkoly s obrázky. Daniel řekl paní učitelce, že chce také obrázek. Paní učitelka řekla, že si na něj musí počkat. Daniel začal velmi křičet, že nebude čekat. Paní učitelka ho poslala ze třídy, že na ní nebude křičet. Odešel do tělocvičny, já s ním. Řekla jsem mu, že ho chápu, že nechce čekat, ale že se dá situace vyřešit i slůvkem prosím. **Poprvé se stalo, že rozrušený naslouchal.**

Také poprvé zpíval s dětmi. Při činnosti navlékání korálků s barevnou řadou zvládl naprosto s přehledem dodržet řadu, byl jeden z prvních hotový.

Při delších výkladech paní učitelky ve výukovém kruhu vykřikuje, zlobí.

Únor

Začíná odpovídat na otázky učitelek, smysluplně, s rychlou reakcí, správně formuluje věty.

Děti v jeden den obzvláště zlobily, přidal se k nim i Daník. Běhal po třídě, házel s hračkami. Nevnímal moje upozornění a snažil se mi utéci, když jsem k němu šla. Opět

jsme byli vysláni do tělocvičny. Povídali jsme si o tom, co ano a co ne, jaká jsou pravidla ve třídě (neběhat). Slíbil, že pravidla bude dodržovat a zbytek dne splnil vše, co řekl.

Březen

Opakovaně přerušuje slovně výklad paní učitelek a opakovaně nás posílají do tělocvičny. Hraju si tam s ním, tam se vždy po rozrušení uklidní.

Paní učitelka vyhlásila soutěž a tři děti si měly k sobě vybírat další děti do družstev. Učitelka si vybrala tři „nejšikovnější“. Velmi oblíbená dívka si vybrala k sobě jako prvního do týmu Daniela. I když se soutěžením tohoto typu a vybíráním si do družstev nesouhlasím, byla jsem potěšena, že byl Daniel vybrán mezi prvními. Přesto podotýkám, že mezi posledními ve výběru zůstaly děti, co se hůře zapojovaly, neuměly moc komunikovat a nebyly motoricky zdatné. Výběr z těchto dětí byl dlouhý a děti, které měly být vybrány, klopily oči k zemi.

Duben

Po dvoutýdenní nepřítomnosti Daniela ve školce z důvodu nemoci bylo zapojení do běžného chodu školky zhoršené. Na zahradě jezdil po chodníku se svým oblíbeným autem „do protisměru“. Pravidla však byla pro všechny děti jen jedním směrem z důvodu bezpečnosti. Paní učitelky mne vyslaly ukončit jízdu Daniela. Zahodil rozčilením čepici a začal přes ni jezdit.

Nácvik na besídku pro maminky. Daniel žádal o nástroj. Ten dostaly jen tři děti. Byl velmi naštvaný, že nemá i on nástroj. Sednul prudce na zem a odmítal spolupracovat. Vyhrnul si tepláky nad kolena (toto gesto dělával i při dlouhém povídání v kruhu na znamení nesouhlasu). Přistoupila jsem k němu, že vím, že se zlobí, že mne to moc mrzí, že bych se také zlobila, kdybych byla na jeho místě a nedostala nástroj. **Od té chvíle proměna, stoupl si a začal zase spolupracovat.** Tepláky však zůstaly vyhrnuty nad kolena.

Květen

Na otázku ve výukovém kruhu, kolik mají děti členů v domácnosti, okamžitě odpověděl správně, pojmenoval i členy, znal adresu bydliště, popsal maminku, že má krátké hnědé vlasy.

V kruhu jsme seděli s dětmi již delší dobu. Daniel skočil paní učitelce do řeči a ta mu řekla, že nesmí mluvit, když mluví ona. Otočil se zády do kruhu, ale zůstal. Když se šlo do tělocvičny, kousnul spolužáka. Na otázku proč to udělal, řekl, že ho děti „otravují“. Řekla jsem mu, že ho mohou děti „otravovat“, ale že je nesmí bouchat nebo kousat, ale že musí říci, co se mu nelíbí. Zeptala jsem se ho, zda ho opravdu děti „otravují“, řekl, že ne. Ptala jsem se znovu, proč tedy opravdu kousnul. Chlapec ho předběhl.

Chystali jsme se na procházku. Daniela byl vždy oblečený mezi prvními. Požádala jsem ho, zda pohlídá ostatní děti v chodbě, aby nezlobily, než přijdu, že pomůžu v šatně mladším dětem s oblékáním. **Souhlasil. Přišel mi říci, že se tam strkají, ať jim řeknu, aby přestaly a neměly úraz.**

Červen

Učitelky už mnoho pozornosti k Danielovi neupínaly, byla znát již únava s blížícím se koncem školního roku. **Děti začaly koncem roku napodobovat mojí komunikaci s Danielem. Pak za ním samy přicházely, aby mu poděkovaly (například když jel rychle s autem po podlaze, pochválily ho, že se vyhnul jejich stavbě a nerozbořil ji). Postupně s nimi stavěl stavby na pískovišti, děti posílaly Daniela, aby jim přinášel další náradí. Respektovaly i „jeho oblíbenou Tatru“. Když jí chtěly použít, ptaly se, zda si ji mohou půjčit (Tatra byla erární). Daniel se zase naučil požádat děti o půjčení hračky.**

Na konci roku jsem poprosila maminku, zda by se vyjádřila, jak vnímá rok Danielka ve školce. Odvětila, že se stal přínosem změny chování pozitivním směrem a k lepšímu chování k mladšímu bratrovi. Přestal mu ubližovat, začali si spolu více hrát.

6.8 Závěr pozorování, shrnutí výzkumných otázek chlapce s PAS

1. Jak se mění v průběhu školního roku můj vztah s chlapcem, u něhož jsem na pozici asistent pedagoga? Jaké komunikační strategie se mi osvědčily?

V začátcích školního roku pro vytvoření našeho pracovního vztahu bylo důležité si získat chlapcovu náklonost. Komunikovala jsem s ním v úrovni jeho výšky, dívala jsem se do očí, i když uhýbal pohledem. Ujišťovala ho, že jsem zde pro něj, abych mu pomáhala a hrála si s ním, pokud bude souhlasit. Když mne přijal do hry, přijala jsem nejdříve chlapcova pravidla hry (poslechla jsem jeho povely). Pro komunikaci jsem ze začátku používala piktogramy. Lépe fungovaly ty, které jsem malovala sama dle symbolů, ke kterým měl vztah (obrázek školní zahrady, kolotoč a jeho oblíbené oranžové auto). Snažila jsem se maximálně chápat chlapcovo postoje, snažila jsem se mu vytvořit dobré podmínky pro přijetí kolektivem. Cítil můj vztah k němu a proto se na mne obracel, dodržoval naše úmluvy, spolupracoval. Byla jsem pro něj prostředníkem a proto, když pociťoval nesouhlas, byla jsem pro něj terčem svých nelibostí. Dávala jsem najevo jasným gestem, že nedovolím, aby mi ublížil. Snažila jsem se ho směřovat k tomu, že zvládneme situaci vyřešit dříve. Do konce školního roku se to podařilo. Reagoval výborně na pozitivní zpětnou vazbu. Úkoly měl rád formou hry, s možností volby a měly propojenost s jeho zálibou. Volba byla vždy z výběru dvou. Úkoly nesměly být dlouhé, pomáhala mu ze začátku vzájemná spolupráce. Při obtížnosti měl rád, když cítil oporu a nezůstal na činnost sám. Líbila se mu dynamika, ne fádnost.

2. Jak probíhá zařazování chlapce do běžného systému předškolního vzdělávání a jeho přístupu k řízené činnosti?

V počátku adaptace vyhovovalo Danielovi být stranou celého dění. Situaci spíše sledoval z povzdálí. Během prvního měsíce docházky do MŠ se zapojil pouze do činností, které souvisely s pohybem. Komunikace fungovala převážně díky

piktogramům. Pravidla třídy i hry nedodržoval. Činnosti vypracovával pouze u svého pracovního stolu. Druhý měsíc se již zapojoval do řízených činností spolu s dětmi. Činnosti s vypracováním u stolu mu vyhovovaly spíše krátkodobé. Začínal si s dětmi hrát ve volné hře. Rozvíjela se i jeho verbální komunikace, rozuměl verbálními pokyny, které se týkaly činnosti, kterou znal a předvídal ji (jdeme na svačinu, na zahradu, atd.). Začínal postupně přijímat pravidla třídy i pravidla hry. Danielovo odmítání spolupráce, náznaky agrese a podobné projevy vždy pramenily z nečekaných změn (nezařazení pozdravu, z okamžitého požadavku ukončení činnosti a jiné). Následující měsíce se již zapojoval do řízených činností, komunikoval s dětmi a děti mu rozuměly. Když byl rozrušen, postupně se zvládal ovládat. Činnosti lépe vypracoval, když byl motivován vnitřně. Ke konci roku se jeho řeč rozvinula natolik, že dokázal smysluplně a celistvě odpovídat na otázky, stal se plnohodnotným členem kolektivu.

3. Jaké jsou vzájemné interakce chlapce a jeho dvou paní učitelek?

Pro paní učitelky bylo obtížné postřehnout jednotlivé projevy chování jedince při výuce celé třídy dětí. Daniel reagoval velmi citlivě na jakoukoli změnu. Potřeboval pevný řád, který nebyl (rituály, reakce paních učitelek). Tím přicházel o pocit bezpečí, stability. V nejistotě se projevoval Danielův odmítavý postoj, podráždění, náznaky agrese. Také když dostával Daniel od paních učitelek negativní zpětnou vazbu na své chování či nesprávné vypracování před ostatními dětmi, reagoval nesouhlasem (křik, bouchnutí, odchod, vytáhnul si tepláky nad kolena a jiné). Paní učitelky neměly rády, když takové chování měl právě i před ostatními dětmi. Proto občas požadavek směřovaný k Danielovi, zadávaly mně (asistentce pedagoga). Přesto Daniel paní učitelky postupně přijal, začal vypracovávat jejich zadání i pokyny, ne však pokaždé. Vždy s ohledem na momentální situaci.

4. Jak se proměňují vztahy vrstevníků k chlapci a jeho postoje k dětem?

Ze začátku školního roku děti Daniela spíše pozorovaly, nerozuměly jeho chování ani mojí komunikaci s ním. Postupem času Daniela přijímaly do hry, začaly si ho samy volat, aby jim pomohl nebo si s nimi hrál. Uměl jejich hru oživit. Byl motoricky velmi

obratný a dětem stačil. Součástí kolektivu se začal stávat i proto, že přijal pravidla. Nebyla to pouze pravidla školky, ale především pravidla hry dětí. Během jednoho školního roku se mezi dětmi a Danielem vyvinul partnerský vztah založený na vzájemném respektu, důvěře.

7. KAZUISTIKA CHLAPCE S NADÁNÍM

JÁCHYM, věk v době zápisu pozorování 10;8

Matka: 33 let při narození dítěte, středoškolsky vzdělaná, vedena převážně autoritativní výchovou

Otec: 39 let při narození dítěte, středoškolsky vzdělaný, veden demokratickou výchovou

Průběh těhotenství v normě, porod vyvolávaný z důvodu nedostatku plodové vody (oligohydramnion), komplikace při porodu z důvodu nedostatku vody - dítě při porodu skřípnuté (po narození podlitiny na obličeji, zlomený klíček), silná novorozenecká žloutenky, plně kojen do 10 měsíců bez příkrmů, kojen do 18 měsíců, pleny do 1,5 let.

7.1 Vývoj dítěte

Vývoj hrubé motoriky: nad průměrem, v necelých třech měsících se otáčel na břicho, lezení v pěti měsících, sezení v šesti měsících, v jedenácti měsících chůze, nohy střídal na schodech ve dvou letech, v necelých třech letech jezdil na kole bez přídavných koleček

Vývoj jemné motoriky: byl spíše podprůměrný, špatný úchop tužky, tlak na tužku, neplynulost tahů, nadprůměr prokazoval v různorodosti kreseb se zaměřením na podrobné detaily, v nízkém věku 3D tvoření

Zrakové vnímání: nad průměrem již v nízkém věku - vyhledá obrázky v pozadí, odlišení velikosti, složení více částí obrázků, okamžité poznání chybějících předmětů,

Orientace v prostoru, čase: opět nad průměrem v nízkém věku, velmi rychle zvládl pojmy nahoře, vpravo, dole, nemá problém s dny, měsíce, ráno, večer

Vývoj řeči: mírně opožděn, ve dvou letech jednoduchá slova, plný rozvoj do třech let, v pěti letech logopedie pro vadnou výslovnost hlásek L, R, Ř. Během půl roku zvládl správnou výslovnost (foneticko-fonologická rovina). Morfologicko-sémantická rovina bez

problémů, spíše nadprůměr (gramaticky správná výslovnost), lexikálně-sémantická rovina také v nadprůměru (rozšířená aktivní i pasivní slovní zásoba), pragmatická rovina – aktivně komunikuje s ostatními, zná jména, telefonní číslo matky sám zná již ve čtyřech letech, nepojmenuje vlastní pocity ani pocity druhých).

Sluchové vnímání: časté záněty středouší v nízkém věku, zhoršené vnímání. Postupně s věkem se srovnalo, odpovídalo průměru.

Matematické dovednosti: porovnání vztahů, třídění a řazení odpovídalo nadprůměru. Sám se naučil ve čtyřech letech sčítat, v pěti letech sám začal násobit, rozlišit čísla na sudá a lichá, snažil se odečíst od nuly čísla a pátral po výsledku.

Sociální dovednosti: pravidla, když akceptuje, dodržuje, zdvořilostní chování zná, ne vždy použije, rozpozná nevhodné chování, již v nízkém věku řeší, kdy se někdo nezachová správně, sám plní důležité a obtížné úkoly, pokud v nich vidí důležitost

Hra: Hry byly vždy realistické (vařit v dětské kuchyňce nestačilo „jako“, vyžadoval vodu, atd. Když nebylo dovoleno, obstaral sám, jinak odmítl), pravidla hry akceptoval pouze když byly pro něj zajímavé, nevyhledával hraní se stejně věkově starými dětmi, pouze starší

Sebeobsluha, samostatnost: zvládá nadprůměrně i v nízkém věku

7.2 Záznam pozorování

MŠ škola, věk 4 až 5;3

Projevy ve školce

Jáchym nevyzná v kresbě, nejeví o ní ve školce zájem (obrázek č. 14). Ve školce ani nedostává mnoho prostor pro kreaci - výtvary jsou předem připravené, nastřihané od paní učitelek (na nástěnce hledám výtvar pouze podle jména, které je uvedeno na výtvaru). Do školky chodí s nechutí. V místnosti na spaní ruší děti, které chtějí spát. Nemá spánkovou potřebu.

Psychika

Ve školce trvala adaptační fáze dva měsíce. Po změně oblíbeného pedagoga a odchodu kamarádů z třídy do jiných ročníků se začaly zhoršovat projevy chování. Zvýšila se podrážděnost, odmítání spolupráce.

Sociální interakce

Ve třídě se staršími dětmi se zapojil, oblíbil si dva kamarády. Po odchodu kamarádů ze třídy zůstal s menšími dětmi, než byl on sám. S těmi přátelství nenavázal. V mimoškolní době navazoval přátelství se staršími dětmi. Lákaly ho děti více aktivní, dominantní. Pokud je vnímal pozitivně, pracoval dle jejich pokynů.

Postoj pedagoga (zjištěn v rámci komunikace s matkou)

Paní učitelka, která pracovala ve třídě u Jáchyma prvním rokem, si chlapce oblíbila. Navázali vztah a spolupráci. V dalším ročníku, s novými paní učitelkami, takový vztah již nenavázal. Starší paní učitelka vnímala Jáchyma jako problematického a obtížně vychovatelného.

Další projevy:

Již ve čtyřech letech vymýšlí své 3D kresby – vystřihuje postavy, lepí je na papír (namaloval si 3D tenisové hřiště), zajímá se o logické hry, kreativně tvoří stavby na pískovišti. Velmi ho baví pohyb, manipuluje výborně s předměty.



Obrázek č. 14. Maminka

Vyjádření pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP), věk 5;5

Na vlastní žádost jsem vyhledala PPP. Přála jsem si zapsat Jáchyma do nultého ročníku místní ZŠ. Pan ředitel ZŠ souhlasil, pokud doporučí nástup do školy PPP. Po vyšetření je přestup do nultého ročníku doporučen pro vysoký rozumový nadprůměr. Další rok v MŠ PPP nedoporučovala.

Nultý ročník ZŠ, věk 5;6

Projevy ve výuce

Vyučování probíhalo přípravnou formou k dalšímu vzdělávání. Návky správného úchopu tužky, cvičení grafomotoriky. Formou diskuze podněcovala paní učitelka chuť poznávat, objevovat, zjišťovat. U Jáchyma tento zájem podnítila v maximální možné míře. Rozvíjel se i v motorice. Díky uvolňovacím cvikům před psaním a správnému úchopu tužky (nedržel tolik křečovitě), se u Jáchyma projevil zájem o kresbu, zvýšila se potřeba vybarvovat své výkresy (obrázek č. 15). Výuku netrávili jenom ve třídě, chodili každý den, bez ohledu na počasí, na hřiště, kde většina hochů hrála fotbal (45 minut). Nechávala děti úplně volně běhat, stála opodál. Zároveň mu bylo umožněno docházet na kroužek „badatel“ (pro děti od 8mi let), kde se mohl realizovat v jeho oblíbených pokusech (výuku vedl odborný chemik).

Psychika

Adaptační fáze v nové třídě trvala dva měsíce. Byla znatelná podrážděnost, konfliktnost. Paní učitelka konzultovala tento projev se mnou (matkou), zeptala se na můj pohled a ujasnily jsme si společné cíle ve vzdělávání i výchově. Postupně docházelo ke zklidnění, sebekontrolě. Začínal nabývat sebevědomí, přestával vyhledávat konflikty i v domácím prostředí. Cítil se potřebný, spokojený, dostával informace, které potřeboval k odpovědím na vlastní objevy.

Sociální interakce

Ve třídě si oblíbil dva spolužáky, do školy se za nimi těšil. Navazuje kontakty, což je znatelné nejen ve škole, ale i v mimoškolním prostředí – na hřišti. Na kroužku „badatel“ se setkává každý týden se staršími dětmi, což je pro něj velmi podnětné. Více

navazuje přátelství s dětmi s dostatkem zájmů, všeobecným přehledem. Jejich vztahy jsou podnětné, spolupracují.

Postoj pedagoga v rámci hodnocení na konci školního roku

Paní učitelka vnímala Jáchymovo zařazení do nultého ročníku jako velmi prospěšné. Zlepšil se v koncentraci, v grafomotorice. Nadprůměrných výsledků dosahoval v matematických představách, ve formální i obsahové řeči, znalostech a všeobecnému přehledu. Přetrvával u něj motorický neklid, autoritě se podřizoval, doporučovala důslednost v dodržování nastavených pravidel.

Další projevy:

Jáchym byl paní učitelkou tak nadšen, že neustále zdůrazňoval její slova i mimo školu. Upozorňoval na místa, která navštívily. Když se paní učitelka zmínila při výuce o městské knihovně, museli jsme ještě ten den knihovnu navštívit, aby si mohl vybrat knihu a donést jí ukázat i paní učitelce.



Obrázek č. 15. Elf bojovník

První ročník ZŠ, věk 6;6

Projevy ve výuce

Oproti nultému ročníku zde nebyla výuka formou diskuze, ale výuka frontální. Nástupem do první třídy upadl jeho zájem o vzdělávání. Psace se začal učit genetickou metodou (obrázek č. 16). Matematiku se učil metodou Hejného. Začala výuka anglického jazyka. Ve třídě se zapojoval. Úlohy vypracovával dle zadání.

Psychika

V nové třídě ho výuka nezaujala, začala se vracet podrážděnost, neklid. Po adaptační fázi dvou měsíců začala zvýšená a opakovaná nemocnost, která byla léčena často antibiotiky.

Sociální interakce

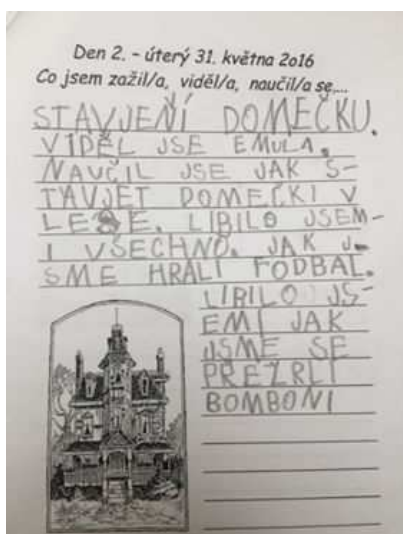
Ve třídě se zapojil s ostatními spolužáky. Potkával je často i mimo školní budovu v okolí. Hodně hlasitě se zdravili, volali na sebe i přes ulici. Vyžadoval kontakty, začal se se spolužáky setkávat i v rodinách. Ve třídě nepanovala soutěživost.

Postoj pedagoga (v rámci komunikace s matkou)

Pan učitel se mnou opakovaně řešil zvýšenou aktivitu Jáchyma v době přestávek – vytýkal pobíhání po chodbě. Já se snažila upozornit pana učitele, že je důvod jinde než v hyperaktivitě – vysoce zvýšená nemocnost oproti předchozímu ročníku. Ujišťoval mne, že Jáchym musí být spokojen s výukou, protože je na hodinách aktivní.

Další projevy

Naučil se číst a mohl se dozvídat z encyklopedií nové zajímavosti. Navštěvoval se mnou městskou knihovnu, kde si oblíbil komiksové knihy a časopisy. Tím začala jeho „úniková strategie“ – vytvoření si vlastního světa. Opakovaně četl stále stejné komiksy, i když znal jejich obsah. Příprava na výuku, vypracování domácích úloh bylo s nechtutí. Velmi těžce se dala nabudit motivace k vypracování.



Obrázek č. 16. Zázitek ze školy v přírodě

Druhý, třetí a čtvrtý ročník ZŠ (nová škola, jedna paní učitelka), věk 7;6

Projevy ve výuce

Odlišuje se od třídy písmem. Píše psace, zbytek třídy píše tzv. „Comenia Sscript“. Výuka probíhá formou soutěživých her. Úkoly jsou psané na časový limit. Jáchym se snaží být ve znalostech mezi prvními – odměna je formou razítek, pochval. Ne vždy se mu rychlost vyplatila. Nesoustředí se na výpočet, ale na to být první z dětí, dělá chyby a postupně upadá jeho zájem podávat výkony.

Psychika

V novém prostředí se necítí dobře, adaptační doba trvá více jak půl roku. Přidává se k postojům dominantních chlapců ve třídě k verbální šikaně slabého spolužáka. Postupně se situace mění a stává se terčem verbální šikany i Jáchym. Vše se odráží a k neklidu, prudkým reakcím, se přidávají psychosomatické potíže.

Sociální interakce

Přátelství v této třídě jsou velmi soutěživá. Kolektiv není jednotný, kamarádství se často střídá. Konflikty s dětmi jsou časté stejně jako silné projevy kamarádství. Přátele nachází často u dětí s problémy v chování nebo problémy v učení. Výborně si rozumí s dětmi, které mají dostatek zájmů a vyšší intelekt.

Postoj pedagoga (v rámci komunikace s matkou)

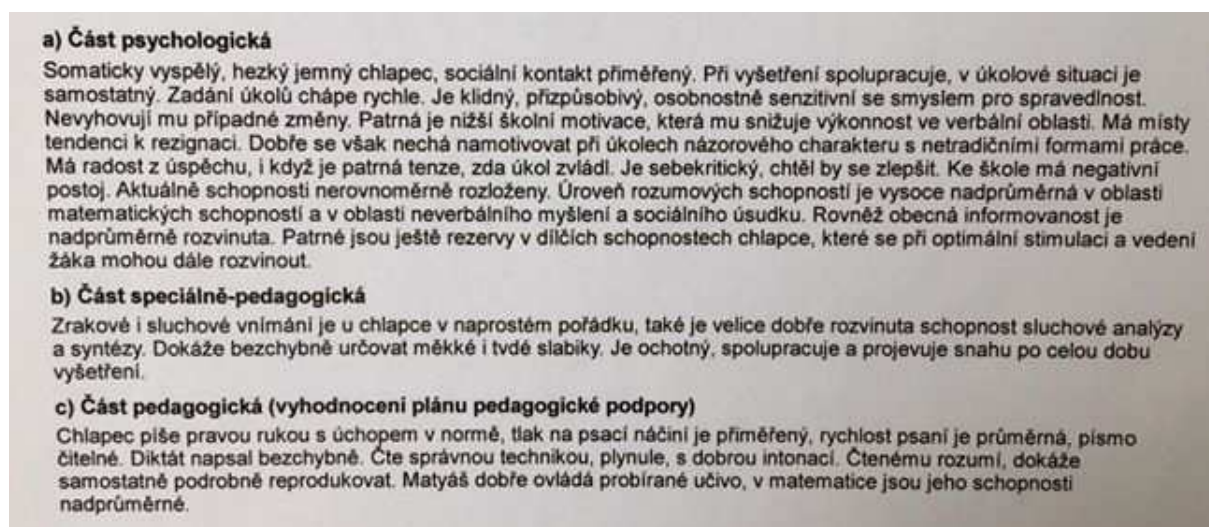
Paní učitelka posuzuje Jáchyma podle výkonů. Když se Jáchym zapojuje při výuce, vnímá, že je spokojený s její výukou. Neklid, jakékoli náznaky agrese připisuje k poruchám chování žáka anebo nesprávné výchově. Na zprávy z PPP mi sděluje, že není potřeba z její strany cokoli měnit, protože doporučené metody výuky jsou v souladu s jejími. Naopak mi doporučuje, abych změnila výchovný styl a Jáchyma začala více trestat.

Další projevy

Jáchym postupně přestal vnímat paní učitelku jako spravedlivou. Vnímá rozdíly v jejím hodnocení několika žáků a zbytku třídy. A tak se upíná k četbě knih. V místní knihovně je vyhlášen dětským čtenářem roku.

Zpráva z pedagogicko-psychologické poradny, čtvrtý ročník ZŠ, věk 9;6

Popis Jáchyma, obrázek č. 17.



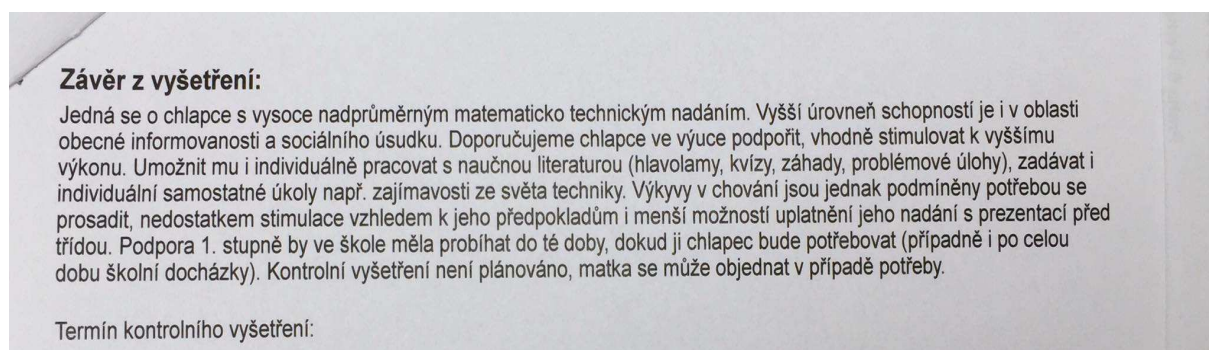
a) Část psychologická
Somaticky vyspělý, hezký jemný chlapec, sociální kontakt přiměřený. Při vyšetření spolupracuje, v úkolové situaci je samostatný. Zadáání úkolů chápe rychle. Je klidný, přizpůsobivý, osobnostně senzitivní se smyslem pro spravedlnost. Nevyhovují mu případné změny. Patrná je nižší školní motivace, která mu snižuje výkonnost ve verbální oblasti. Má mírnou tendenci k rezignaci. Dobře se však nechá namotivovat při úkolech názorového charakteru s netradičními formami práce. Má radost z úspěchu, i když je patrná tenze, zda úkol zvládne. Je sebekritický, chtěl by se zlepšit. Ke škole má negativní postoj. Aktuálně schopnosti nerovnoměrně rozloženy. Úroveň rozumových schopností je vysoce nadprůměrná v oblasti matematických schopností a v oblasti neverbálního myšlení a sociálního úsudku. Rovněž obecná informovanost je nadprůměrně rozvinuta. Patrné jsou ještě rezervy v dílčích schopnostech chlapce, které se při optimální stimulaci a vedení žáka mohou dále rozvinout.

b) Část speciálně-pedagogická
Zrakové i sluchové vnímání je u chlapce v naprostém pořádku, také je velice dobře rozvinuta schopnost sluchové analýzy a syntézy. Dokáže bezchybně určovat měkké i tvrdé slabiky. Je ochotný, spolupracuje a projevuje snahu po celou dobu vyšetření.

c) Část pedagogická (vyhodnocení plánu pedagogické podpory)
Chlapec píše pravou rukou s úchopem v normě, tlak na psací náčiní je přiměřený, rychlost psaní je průměrná, písmo čitelné. Diktát napsal bezchybně. Čte správnou technikou, plynule, s dobrou intonací. Čtenému rozumí, dokáže samostatně podrobně reprodukovat. Matyáš dobře ovládá probírané učivo, v matematice jsou jeho schopnosti nadprůměrné.

Obrázek č. 17. Psychologicko-pedagogický pohled na chlapce

Závěr vyšetření, obrázek č. 18.

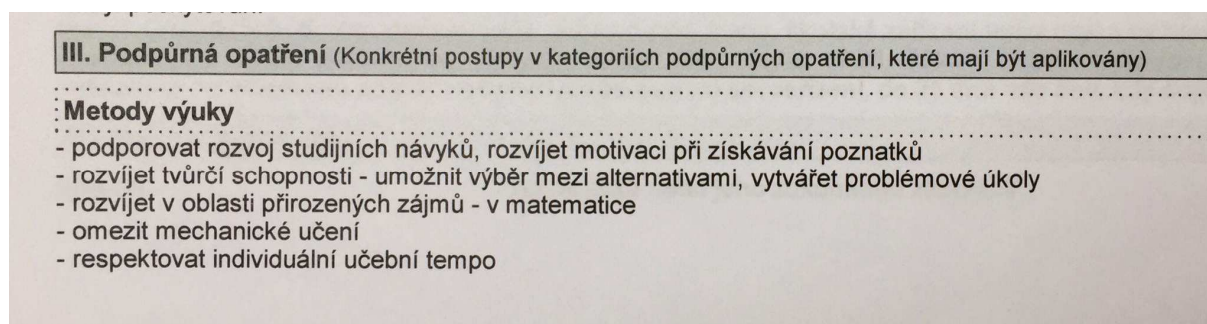


Závěr z vyšetření:
Jedná se o chlapce s vysoce nadprůměrným matematicko technickým nadáním. Vyšší úroveň schopností je i v oblasti obecné informovanosti a sociálního úsudku. Doporučujeme chlapce ve výuce podpořit, vhodně stimulovat k vyššímu výkonu. Umožnit mu i individuálně pracovat s naučnou literaturou (hlavolamy, kvízy, záhady, problémové úlohy), zadávat i individuální samostatné úkoly např. zajímavosti ze světa techniky. Výkyvy v chování jsou jednak podmíněny potřebou se prosadit, nedostatkem stimulace vzhledem k jeho předpokladům i menší možností uplatnění jeho nadání s prezentací před třídou. Podpora 1. stupně by ve škole měla probíhat do té doby, dokud ji chlapec bude potřebovat (případně i po celou dobu školní docházky). Kontrolní vyšetření není plánováno, matka se může objednat v případě potřeby.

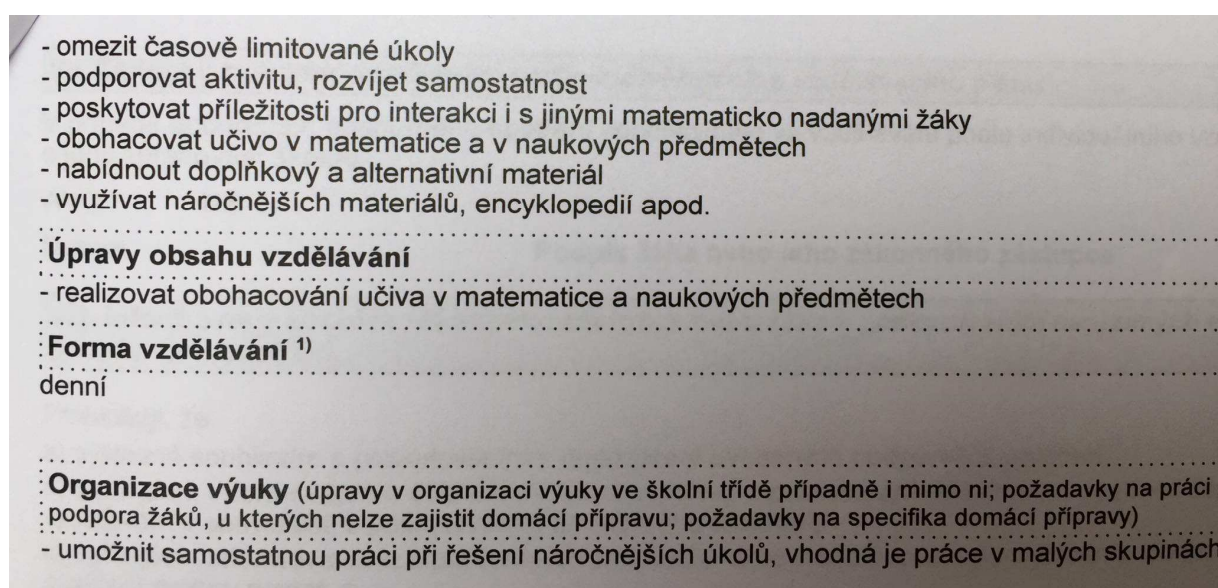
Termín kontrolního vyšetření:

Obrázek č. 18. Závěr vyšetření určený pro matku

Podpůrná opatření pro školu – metody výuky, obrázek č. 19, č. 20



Obrázek č. 19. Doporučení pro změny výuky



Obrázek č. 20. Doporučení pro změny výuky

7.3. Závěr pozorování, shrnutí výzkumných otázek chlapce s nadáním

1. Jak se mění jeho vztah ke vzdělávání v průběhu šesti let?

Vztah ke vzdělávání se odvíjel od postoje pedagoga a formy výuky. V mateřské škole dostával málo podnětů k rozvoji, postupně přestal spolupracovat. Do školky chodil s nelibostí. Naopak v nultém ročníku dostal příležitost se vyjádřit, ukázat své znalosti a tak se začal rozvíjet ve všech oblastech. Pravděpodobně, se stejným očekáváním vstupoval do prvního ročníku. Výuka již nebyla formou diskuze, byl velký deficit pohybu oproti nultému ročníku. Zájem ke vzdělávání opadal. Do druhého ročníku nastupoval k nové paní učitelce. Byl pro celou třídu odlišný v psaném projevu. Výuka probíhala

formou soutěží. Snahou být první, začal postupně ve výpočtech dělat chyby. Paní učitelku postupně nevnímal jako spravedlivou na základě lepšího hodnocení oblíbených žáků. Ve čtvrtém ročníku se snížila jeho školní motivace, ke školní výuce pojal negativní postoj, tendence k rezignaci.

a) Jaké jsou vzájemné interakce a postoje mezi pedagogem a pedagogy?

V mateřské školce, důsledkem minimálního rozvoje kreativity a nevytvoření si vzájemného vztahu mezi pedagogem a Jáchymem, vznikají konflikty a nepochopení. V nultém ročníku je znatelné, že si vytváří paní učitelka s Jáchymem partnerský vztah, vzájemně se respektují. Přesto je čitelné, že Jáchym se pokouší narušovat stanovené hranice. V dalších ročnících nedostává Jáchym prostor k rozvoji svých schopností, není navázán partnerský vztah. Ten je pouze pracovní. Jáchym vypracuje zadání dle požadavků, svojí nespokojenost projevuje porušováním pravidel v době přestávek. Je vnímán jako problémový.

b) Jak reaguje na odlišné přístupy ve výuce?

Výuka s možností se vyjádřit, diskutovat, dozvídat se informace, které se týkají i života z jeho okolí ho motivovala k chuti se vzdělávat. Pohyb, který byl v nultém ročníku dostatečný, mu pomáhal uvolnit přebytečnou energii. Jeho projev byl pak přirozený. V osobním životě byl vyrovnaný, klidný, sebevědomý, lépe fungovaly vztahy se spolužáky i s rodinou. Tato výuka zaznamenala rozvoj v maximální možné míře.

Při mechanické výuce ztrácel vnitřní motivaci. Při hodině vše vypracoval, ale přestával mít zájem o výuku, začalo se projevovat zhoršené chování ve vztahu ke spolužákům, v rodině. Byl výbušný, konfliktní, trpěl psychosomatickými potíží.

Výuka zaměřená na výkon a soutěživost ho postupně stresovala, měl touhu vše vypracovat rychle, tím se ale dostal k nepřesnému výsledku. Při opakovaně chybném výsledku inklinoval k rezignaci, byl demotivován.

2. Jaké jsou jeho interakce se spolužáky?

Jáchym si výborně rozumí se staršími dětmi, s mladšími přátelství nevyhledává. V první třídě jsou vztahy se spolužáky vyrovnané. Ve třídě, kde panovala soutěživost, nenavazuje pevná přátelství. Pokud naváže, jsou to děti s problémy v učení anebo s problémy ve výuce. Přátelství se střídala, občas byla konfliktní. Pokud je mu partnerem dítě s dostatkem zájmů, rozhledem, tak je jejich přátelství stabilnější.

8. ZÁVĚR

Tématem celé práce bylo zařazení dětí s nestandardními projevy chování do našeho běžného vzdělávacího systému. V teoretické části práce je zmíněn proces inkluzivního vzdělávání u dětí s autismem a u dětí s nadáním v běžném školství. Pro děti s autismem jsou zde popsány přípravy pedagoga před zahájením docházky dítěte do MŠ (úprava prostředí, strategie, spolupráce s rodiči). Zmíněny jsou i příčiny projevů agrese u dětí s PAS a jejich předcházení. U dětí s nadáním je popsán vhodný přístup pro rozvoj jejich nadání a předcházení nežádoucím projevům v chování i ve vzdělávání formou kreativního a partnerského přístupu.

Osobně jsem přesvědčena, že spoustu negativních projevů dítěte ve škole, je možno zmírnit či odstranit. Ne změnou dítěte, ale změnou našeho pedagogického postoje a přístupu k dítěti. Úplně každé dítě má rádo hru a kreativní postoje dospělého. Potřebuje naši trpělivost a pocit zažít úspěch. Jestliže je výuka postavena na kreativitě, hře, trpělivosti a vnitřního pocitu vlastní úspěšnosti, podníme rozvoj dítěte ve všech směrech, upevníme jeho pozitivní postoj nejen k sobě samému, ale i k ostatním. Věřím, že když ukážeme dětem, že přijímáme odlišnosti druhých, změní se postoje a projevy chování i nestandardních dětí. Věřím, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami nám mohou pomoci touto změnou projít a proto jsem přesvědčena o prospěšnosti inkluze. Inspirací pro úspěšnou realizaci inkluzivního vzdělávání, je pro mě finské vzdělávání.

V praktické části byl metodou zúčastněného pozorování mapován proces inkluzivního vzdělávání chlapce s autismem a chlapce s nadáním.

U chlapce s autismem bylo zaznamenáváno jeho zařazení mezi děti v běžné MŠ, jeho projevy chování a vzájemné interakce mezi pedagogy, asistentem pedagoga a spolužáky po dobu jednoho roku. V prvotní fázi adaptace chlapce na školku, se podařilo vybudovat vztah mezi chlapcem a asistentem pedagoga. Skrze tento vztah se chlapec začal úspěšně zařazovat do kolektivu dětí. Děti chlapce během školního roku přijaly jako plnohodnotného člena kolektivu. Chlapcovy nevhodné projevy chování pramenily

z nevhodných pedagogických postupů (neznalost problematiky), nejednotnosti přístupu, nedodržováním rituálů.

U chlapce s nadáním byl zaznamenáván kolísavý postoj k výuce, vývoj jeho vztahů s pedagogy a spolužáky po dobu šesti let. Chlapcovo chování a jeho přístup ke vzdělávání odráží a je v zásadě určován vzájemným vztahem s pedagogem a používanými vyučovacími metodami.

Na základě výzkumu jsem došla k závěrům, že pokud má být nestandardní dítě úspěšně zařazeno do běžného školství, je zapotřebí ovlivnit více faktorů. Je potřeba zajistit vhodné podmínky pro vzdělávání (jeden pedagog vzdělává běžnou třídu intaktních dětí a dětí se SVP, nemá odborné znalosti a odbornou pomoc). Také je zapotřebí zvýšit smysluplnost vzdělávání vhodnými metodami výuky, vnést do výuky více kreativních podnětů formou hry, zvážit vhodnost mechanického vzdělávání dětí na běžných školách. Ani u jednoho chlapce mechanické učení nepřinášelo pozitivní efekt, odráželo se na projevech nevhodného chování. Chlapci lépe reagovali na výuku spojenou s dostatkem pohybu.

Určující roli v inkluzivním vzdělávání má také sám pedagog. Ve výsledcích výzkumu je patrný velký rozdíl mezi partnerským a autoritativním vztahem pedagoga k dítěti. Kde byl vytvořen partnerský vztah, je přístup dítěte k výuce mnohem otevřenější, lépe spolupracuje. Stejně tak tam, kde se podařilo vytvořit partnerský kooperující vztah mezi pedagogem a rodiči, popřípadě mezi pedagogem a dalšími pomáhajícími pracovníky (asistent, raná péče, poradna), byl pozitivní efekt ve vzdělávání markantní.

Právě tak klíčový význam má pedagoga kreativita v používání vzdělávacích metod, jeho empatie v sociálních interakcích, jeho schopnost a ochota stále hledat nové možnosti, přijímat změny či na ně vhodně reagovat, přijímat odlišnosti dítěte a pracovat s nimi tak, aby se osobnost dítěte rozvíjela a její potenciál byl využit a ne zašlapán.

Práce pedagoga je vysoce náročná práce ve všech směrech, ale když se podaří, výsledek může mít vliv na prospěch celé naší společnosti a tím i celé naší planety.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

Odborná literatura

ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K., *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*, Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-319-2

DVOŘÁKOVÁ, M., KOLÁŘ, Z., TVRZOVÁ, I. a VÁŇOVÁ, R. *Základní učebnice pedagogiky*, Grada Publishing, Praha, 2015, s.37-38, ISBN 978-80-247-5039-2

HIGAŠIDA, N., *A proto skáču*, Praha: 2016, Paseka, s.r.o., ISBN 978-80-7432-711-7

LANDAU, E. *Odvaha k nadání*, Praha: Akropolis, 2007, ISBN 978-80-86903-48-4

MAZÁNKOVÁ, M. *Inkluze v mateřské škole. Děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál, 2018, ISBN 978-80-262-1365-9

MOOR, J., *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem*, Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-787-9

NESNÍDALOVÁ, R., *Extrémní osamělost*, Praha: Portál, 1994, ISBN 80-7178-024-3

OSTATNÍKOVÁ, D. a kolektiv autorek, *Máme dieta s autizmom*, Bratislava: Veda, 2015, ISBN 978-80-224-1474-6

PETRÁČKOVÁ, V., KRAUS, J. a kol. *Akademický slovník cizích slov*, Academia, Praha, 1998, ISBN 80-200-0607-9

SLOWÍK, J., *Speciální pedagogika*, Praha: Grada, 2016, 2.vydání, ISBN 978-80-271-0095-8

STEHLÍKOVÁ, M., *Nadané dítě*, Praha: Grada Publishing, 2018, ISBN 978-80-271-0821-3 (pdf)

HAVLISOVÁ in SVOBODOVÁ, E., VÍTEČKOVÁ, M. a kol. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*, Portál, Praha, 2017, ISBN 978-80262-1243-0

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Praha: Portál, 2014, ISBN 978-80-262-0644-6

THOROVÁ, K., *Poruchy autistického spektra*, Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9

ZILCHER, L., SVOBODA, Z., *Inkluzivní vzdělávání*, Praha: Grada, 2019, ISBN 978-80-271-2703-0

Odborné časopisy

TĚTHALOVÁ, M., *Trendy výchovy a vzdělávání*, Informatorium, Praha: Portál, 2020, č.1, ISSN 1210-7506

Internetové zdroje

Dostupnost ke dni: 25.02.2020

ASP ČR, Učitelské noviny [online]2019, [cit. 16. 3. 2019], dostupné z <http://www.aspcr.cz/asociace-specialnich-pedagogu-cr/2019-03-16-rozhovor-s-predsedou-asp-cr-v-un-112019.html>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č.1 : Legislativa (dostupnost ke dni: 25.2.2020)

Prohlášení ze Salamanky

Dostupné z: <https://osf.cz/wp-content/uploads/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky.pdf>

Listina základních práv a svobod

Usnesení č.2/1993 Sb.

Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1993-2>

Novela zákona o pedagogických pracovnících (učitel MŠ, přípravné třídy, ZŠ – 1.stupeň, speciální pedagog, psycholog, asistent pedagoga)

563/2004 Sb.

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných

Školský zákon § 16 odst. 9 školského zákona č. 561/2004 Sb.

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

Vyhláška ke školskému zákonu o vzdělávání žáků se SVP dle § 16 odst. 9

Novela vyhlášky č. 27/2016 platná od 1.1.2020

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>

Vyhláška ke školskému zákonu o předškolním vzdělávání

Novela vyhlášky č. 14/2005 platná od 1.9.2019

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>

Vyhláška ke školskému zákonu o základním vzdělávání

Novela vyhlášky č . 14/2005 platná od 1.9.2019

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>

Poskytování poradenských služeb na školách a školských poradenských zařízeních

Vyhláška č. 72/2005 Sb. platné od 1.1.2020

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaaci-politiky-2020>

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

Doplňující:

Podpůrná opatření

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni>

Příloha č.2: Terminologické vymezení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Dostupné ke dni 25.2.2020 z : <http://www.msmt.cz/vzdelavani/1-pravni-predpisy-a-souvisejici-dokumenty>

Žáci tělesně, zrakově či sluchově postižení, žáci s lehkým mentálním postižením, žáci s kombinovanými vadami a žáci se zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí či lehčími zdravotními poruchami vedoucím k poruchám učení.

Žáci s vadami řeči. Vadami řeči rozumíme poruchy zpracování jazykové informace, a to jak na její příjem, tak při její produkci. Poruchy mluveného slova, které neovlivňují samotné porozumění jazyku (například koktání či ráčkování). Spadá sem řada různých vad řeči (afázie, dysfázie, dyslalie, mutismus, ataktická řeč)

Žáci se specifickými poruchami učení (dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie, dyspraxie), poruchami pozornosti (ADD, ADHD) a poruchami chování (negativní odchylky v chování od normy, kdy žák nerespektuje normy - neschopnost udržovat přijatelné sociální vztahy, agresivita)

Žáci z odlišných kulturních a životních podmínek Žáci, kteří pocházejí z prostředí s (nízký sociálně kulturní status, žáci s nařízenou ústavní či ochrannou výchovou nebo žáci jejichž mateřským jazykem není čeština)

Žáci nadaní a mimořádně nadaní jako samostatná skupina (ve srovnání s vrstevníky vykazuje vysokou úroveň v jedné či více oblastech), žáci nadaní a mimořádně nadaní, pokud mají přidružené speciální vzdělávací potřeby (tzv.dvojí výjimečnost – nadaní a specifické vývojové poruchy učení, pozornosti, Aspergerův syndrom)