

JIHOČESKÁ UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Učitelství pro mateřské školy



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

*AUTISTA V NESPECIFICKÉ MATEŘSKÉ ŠKOLE A JEHO
PŘÍPRAVA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLU*

Vedoucí práce:
prof. PaedDr. Gabriel Švejda CSc.

Autor práce:
Michaela Koubková

České Budějovice 2010

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

Datum

Podpis

Zde bych chtěla poděkovat prof. PaedDr. Gabrielu Švejdovi za vedení bakalářské práce, cenné rady a připomínky, které mi v průběhu poskytoval.

Dále paní ředitelce Nové za přístup do mateřské školy, kterou zkoumané dítě navštěvuje a za možnost pozorování při jeho vzdělávání. Poděkování patří také rodičům, kteří mi ochotně věnovali svůj čas při realizaci výzkumné části, za informace, které mi poskytli a za jejich spolupráci, zapůjčené fotografie a věnování několika obrázků.

OBSAH

ÚVOD.....	5
1. AUTISMUS.....	6
1.1 Vymezení pojmu autismus, etiologie	6
1.2 Triáda postižení.....	11
1.3 Dětský autismus.....	12
1.4 Speciálně pedagogická diagnostika	14
2 . STRUKTUROVANÉ UČENÍ	23
2.1 Cíle a prostředky strukturovaného učení	24
2.2 Principy strukturovaného učení	27
2.3 Motivace k učení.....	36
3. DÍTĚ XY	38
3.1 Interview s matkou dítěte	38
3.2 Interview s asistentkou dítěte.....	45
3.3 Zkoumané dítě v kolektivu ostatních dětí.....	52
4. TVOŘENÍ A VYUŽITÍ STRUKTUROVANÝCH ÚLOH	67
4.1 Skládačky	67
4.2 Příprava ke čtení	69
4.3 Počty	69
4.4 Individuální vzdělávací plán	70
4.5 Závěr a návrhy pro praxi	71
ZÁVĚR.....	73
SHRNUTÍ	74
LITERATURA	75
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	77
PŘÍLOHY	78

ÚVOD

Jedním z nejzávažnějších dětských postižení v dnešní době je autismus. V současné době se čím dál víc dostává do podvědomí lidí, což zapříčiňuje i vliv masmédií. Především knih. Vychází více a více odborných knih na toto téma, i méně odborných, kdy rodiče dětí s autismem píší své příběhy. Ale přesto to pořád není dostatek.

Já se s autismem setkala ve dvou mateřských školách. Děti zde byly zcela integrovány do běžného chodu denního režimu mateřské školy. A mně se v hlavě vynořila myšlenka, jak se na tyto děti dívají ostatní, jaká je jejich výchova nejen v rodinném prostředí, ale především v mateřské škole, mezi ostatními dětmi, jakým způsobem se připravují na školu, s jakými pomůckami a jak nejlépe docílit výsledků, které se očekávají. Proto jsem se rozhodla zaměřit svou bakalářskou práci tímto směrem. Najít optimální a zároveň nejlepší způsob, jak připravit autistické dítě v běžné mateřské škole na školu základní.

Chlapec, kterého jsem pozorovala, se chystá jít po dokončení předškolního vzdělávání do běžné základní školy.

Nad touto problematikou jsem spolupracovala s rodiči, asistentkou, učitelkou i ředitelkou mateřské školy. Všichni mi poskytli cenné a velmi důležité informace. I z nich bude vycházet moje bakalářská práce.

V první části se seznámíme s autismem jako takovým. Vymezíme si pojem autismus, dětský autismus, triádu postižení a dozvíme se o speciálně pedagogické diagnostice. V druhé části se podíváme na strukturované učení, jeho principy, podmínky k učení správnou motivaci k učení.

Ve třetí kapitole bych vám ráda představila chlapce, díky kterému je zpracována tato bakalářská práce, jeho diagnózu, denní režim, jeho plány do budoucího života...

Ve čtvrté kapitole se podíváme na to, jak se tvoří a využívá strukturované učení v oblastech skládaček, počtů, čtení, na tvorbu individuálního vzdělávacího programu a pokusíme se nalézt nejlepší způsoby strukturovaného učení v praxi a jeho vliv na děti s autismem.

1. AUTISMUS

„Být matkou autistického dítěte je břemeno, které nelze nikdy sdílet. Dívat se na svého hezkého syna a vědět, že nikdy nebude normální...že jeho celá existence může být ukončena kůstkou z kuřete nebo zrníčkem rýže. Proč je zde? Je „Malým princem“, který si správně uvědomuje, že Země je značně podřadnou planetou? Všechno co vím, je, že on je klíčem k veškeré síle, kterou mám, neboť ve skutečnosti jeho posláním na zemi bylo vytvořit ze mne lepší osobnost, než jakou jsem. Pozvedl mne z mého sobectví a přivedl k poznání, že důvodem, proč jsme zde, je pomáhat jeden druhému.“

P. Moya – Papírová duše

Autismus je pervazivní vývojová porucha, která závažným a komplexním způsobem poškozuje psychický vývoj takto postižených dětí (Vágnerová, 2004). Tyto poruchy charakterizuje zhoršený vzájemný společenský kontakt, poruchy chování, způsob komunikace a omezený, stereotypně se opakující repertoár zájmů a aktivit (Vocilka 2004). Podle Vocilky, 2004, je autismus chorobná zaměřenost k vlastní osobě spojená s poruchou kontaktu s vnějším světem. Autismus je celoživotní postižení, které závažným způsobem ovlivní všechny oblasti života postiženého (Howlin, 2005).

Autismus je často přidružován k dalším poruchám. Nejčastěji k mentální retardaci, epilepsií, smyslovými poruchami, aj.

1.1 Vymezení pojmu autismus, etiologie

Autismus - z řeckého *autos* - *sám, já*, je vývojové duševní postižení, které se projevuje abnormální sociální interakcí, stereotypními vzorci chování, narušenou komunikační schopností.

Jako první se o autismu zmínil švýcarský psychiatr Eugene Bleuler. Ten označuje stav, při němž se pacientův stav k realitě mění.

Z medicínského hlediska se o autismu začalo hovořit v roce 1943, kdy Leo Kanner, dětský psychiatr a zakladatel autismu, zkoumal 11 dětí se stejnými symptomy. Měly nedostatek zájmu o druhé osoby, byly extrémně introvertní, měly jisté zvyky a dodržovaly stereotypy. Toto chování nazval „autistická porucha afektivního kontaktu“ (Vocilka, 1996), (Gillberg, Peeters, 1998). On sám o sobě však tvrdí, že není

objevitelem, nýbrž studentem behaviorální vědy se zaměřením na vývoj dítěte a jeho psychiku. (Vocilka, 2004).

V ten samý čas prováděl podobná pozorování Hans Asperges. Po něm pojmenována lehčí forma autismu, kterou známe jako Aspergerův syndrom.

Autismus je nejzávažnější poruchou dětského mentálního vývoje. Jedná se o vrozenou poruchu určitých mozkových funkcí. Porucha vzniká na neurobiologickém základě. Duševní vývoj dítěte je narušen hlavně v oblasti komunikace, sociální interakce a představitivosti (Vágnerová, 2004).

Etiologie

Etiologie autismu je nejasná a teorie o jeho vzniku jsou různé. Jako nejčastější příčiny se uvádějí virové i infekční choroby, metabolické poruchy, genetické vady, chemické procesy v mozku, perinatální potíže.

Autismus je postižení, které osobu provází celý život. Je syndromem, který se diagnostikuje na základě projevů chování. Obvykle se projevuje v průběhu prvních třech let života dítěte. Někdy autistické projevy můžeme sledovat pár dní po narození. Někdy si rodiče zvláštností jejich dítěte všimnou, ale u takto malých dětí jsou symptomy těžko rozeznatelné, jelikož dítě bývá dobře fyzicky vyvinuté. Nejčastěji se autistické rysy začínají projevovat mezi druhým a třetím rokem života dítěte. Osoby s autismem jsou těžce postiženi v oblasti komunikace a společenské interakce. Duševní vývoj je velice nestejný (Vocilka, 2004).

Většina autistických dětí dává přednost předmětům před obličeji a má obrovské potíže při učení se běžné každodenní mezilidské interakci. Už během prvních měsíců života často vypadají, že jsou lhostejní k druhým lidem, protože se vyhýbají očnímu kontaktu a nekomunikují tak často jako ostatní děti. Autistické děti se často zdají dávat přednost samotě před společností a mohou reagovat pasivně na objímání a mazlení.
(<http://cs.wikipedia.org/wiki/Autismus#Historie>)

Poruchou autistického spektra je postižené každé šesté dítě z deseti tisíců. Z hlediska pohlaví jsou spíše postiženi chlapci než dívky a to v poměru 4:1

(http://jc.apla.cz/?sekce=autismus_info)

Autismus často bývá kombinován s jinými poruchami. Jak psychickými tak i fyzickými. Z rozumového hlediska je jen část dětí, postižených autismem, normálně inteligentní. U více než 80% autistických dětí je autismus přidružen s mentální retardací. Další poruchy, které mohou být přidružené k autismu jsou například epilepsie, smyslové poruchy, geneticky podmíněné vady, aj. 20% dětí s autismem jsou nadprůměrně inteligentní. Některé autistické děti nemají nijak výrazné projevy autismu, jako například různé změny. Jiní autisté mohou mít příznaky mnohem výraznější například agresivita.

Autismus má 4 základní formy:

- **Dětský autismus** - narušený vývoj se projevuje před třetím rokem dítěte
- **Atypický autismus** - zde se narušený vývoj stává zřejmým po dosažení věku tří let, nebo nejsou naplněny základní znaky autistického chování.
- **Rettův syndrom** - je popisovaný hlavně u dívek. Typický je normální vývoj. Mezi 7-24 měsícem života ztrácí získané dovednosti, vývoj se zbrzdí, objevují se záchvaty.
- **Aspergerův syndrom** - u tohoto typu se nevyskytuje celkové zpoždění, děti mají normální inteligenci, která je značně nemotorná. Převážně se objevuje u chlapců
- **Dezintegrační porucha** - označována jako Hellerova psychóza, Hellerova demence, nyní se používá označení Hellerův syndrom. Vyznačuje se obdobím normálního vývoje trvajícím nejméně dva roky, které je vystřídáno ztrátou získaných dovedností a nástupem mentální retardace a autistického chování

(Vocilka, 2004, www.autismus.cz)

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

Zahrnuje skupinu dětí s těžkou mentální retardací, vyznačuje se hyperaktivitou, sníženou schopností vytrvat při činnosti a dále stereotypním chováním. V adolescenci a dospělosti se může objevovat asociální chování (www.autismus.cz).

Většina lidí s autismem zůstává celoživotně postižená. Pro jejich začlenění do společnosti je třeba speciální výchovná péče.

Diagnostika autismu

Diagnostická kritéria, rozvádí 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) a Diagnostický a statistický manuál Americké psychiatrické asociace (DSM-IV).

Pro přesnější hodnocení autistických projevů je třeba použít některé z posuzovacích stupnic.

Pro praktické rozlišení, zda dítě trpí dětským autismem či nikoliv, je používána škála CARS (Childhood Autism Rating Scale), která orientačně informuje o závažnosti zjištěné poruchy. Podle zjištěné úrovně intelektu dítěte hovoříme o vysoce funkčním, středně funkčním a nízce funkčním autismu. Pro účely výzkumné je využívána podrobnější a časově náročnější posuzovací stupnice ADI-R (Autism Diagnostic Interview – Revised).

Posuzovací škála autismu v dětství (CARS) se zakládá na pozorování dítěte. Stanoví tíži odlišnosti od normy.

Sleduje 15 položek:

1. Ve vztahu k lidem jsou autistické děti lhostejné k činnosti dospělých, kontakt iniciují jen minimálně nebo vůbec. Kontakt má kvalitativně neosobní charakter.
2. Imitace – napodobování je pro autisty obtížné, pravidelně s časovou prodlevou vyžaduje pomoc dospělé osoby.
3. Emocionální reakce jsou svým způsobem nebo intenzitou nepřiměřené podnětu. Nálady lze těžko změnit, a to i při změně prostředí nebo činnosti. Jindy autistické dítě mění náladu rychle bez jakékoliv vnější změny.
4. Motorika autistických dětí je bizarní, děti chodí po špičkách, krouží prsty, kývají se, strnule se dívají. Někdy tyto pozice přetrvávají i při snaze dítě zaujmout.
5. V užívání hraček a při hře se dostávají do popředí zájmu nepodstatné části hraček a předmětů, drobné otáčivé součástky, výrazné barvy nebo povrchy. Zájem o hračky bývá obecně malý, předměty jsou používány zvláštním způsobem.

6. Adaptace na změny je obtížná, často téměř nemožná. Vynucená změna vyvolává záchvat hněvu, repetitivní pohyby nebo obtížně ztišitelné sebepoškozování.

7. Vizuální reakce jsou nepřiměřené, autistické děti zírají do prázdna, vyhýbají se pohledu z očí do očí, přikládají předměty blízko k očím.

8. Sluchové reakce se mění, chybí odpověď na nové výrazné zvuky, jindy dítě vyděsí každodenní známé zvuky.

9. Čich, chuť a hmat využívají spíše pro vlastní vzrušení, než pro poznání a použití. Očichávání, ochutnávání a ohmatávání vybraných předmětů s typickými vlastnostmi (drsný povrch, kovové předměty) patří k obrazu autismu. Bolestivý podnět může být ignorován. Naopak jen málo nepříjemný podnět může vyvolat silnou reakci.

10. Strach a nervozita autistických dětí neodpovídají situacím. Závažný neklid se objevuje i při běžných situacích, a nebezpečným situacím dítě naopak nevěnuje pozornost. Chová se výrazně odlišně od zdravého vrstevníka.

11. Ve verbálním projevu jsou bizarní prvky, jako echolálie, opožděná echolálie, nesprávné používání zájmen, užití nesprávných a nesmyslných slov nebo zvuků napodobujících řeč intonací a projevem, ale bez významu. Intonace, rytmus a hlasitost nejsou správně volené.

12. V neverbální komunikaci jsou zvláštní gesta bez významu, nevyzrálá neverbální komunikace nahrazuje komunikaci verbální v situacích, kdy by stejně staré nepostižené děti užily slovní vyjádření.

13. Aktivita je většinou extrémně vysoká nebo dominuje pasivita. Autistické děti se vyhýbají fyzicky náročným hrám.

14. Ačkoliv úroveň a konzistence intelektových funkcí je všeobecně snižena, v jedné nebo více oblastech mohou mít autistické děti neobvyklé schopnosti.

15. Celkový dojem uzavírá hodnocení podle škály CARS.

Každá položka škály je hodnocena na stupnici od 1 do 4 podle závažnosti postižení. Celkové skóre do 30 bodů vylučuje dětský autismus, 30–36,5 bodů informuje o mírné až středně těžké formě dětského autismu, hodnota od 37 do 60 bodů označuje dítě jako výrazně autistické.

Pervazivní vývojové poruchy (Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize)

Kód	Diagnóza
------------	-----------------

F 84.0	Dětský autismus
--------	-----------------

F 84.1	Atypický autismus
--------	-------------------

F 84.2	Rettův syndrom
--------	----------------

F 84.3	Jiná dezintegrační porucha v dětství
--------	--------------------------------------

F 84.4	Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby
--------	--

F 84.5	Aspergerův syndrom
--------	--------------------

1.2 Triáda postižení

Triáda postižení znamená, že jsou postiženy všechny funkční oblasti. Nikdy nenajdeme dva jedince, kteří by byli úplně stejní a měli stejné projevy poruchy. Jedná se o poruchy v oblasti sociální interakce a chování, komunikace a v neposlední řadě také poruchy představitivosti.

- **Narušení sociální interakce a chování:**

Autistické děti nemají vrozenou schopnost pro navazování kontaktů s vrstevníky ani s dospělými. Nereagují na sociální interakci. Verbální i neverbální signály jsou pro ně nepochopitelné. Nedívají se druhým do očí, nechťejí se chovat, někteří nemají rádi všechny dotyky, dávají přednost samotě. Nezapojují se do společných her, pravidla her jsou pro ně složitá. Autistické děti nejsou empatické (Vágnerová, 2004), (Richman, 2006).

- **Narušení komunikační schopnosti:**

Vývoj řeči bývá opožděn, řeč je silně narušena, ale schopnost mluvit je zachována. Autistické děti nerozumí komunikaci a nechápou její význam. Především v dětském

autismu se může projevit echolálie, opakuje slova a věty. Může být monotónní řeč, žádná intonace. Poruchy komunikace se projevují jak v expresivní složce, tak i v receptivní složce. Nejméně narušenou řeč mají děti s Aspergerovým syndromem. Narušena je i neverbální komunikace, chybí jakákoliv gestikulace (Vágnerová, 2004), (Richman, 2006).

- **Omezené, stereotypní chování a zájmy:**

Autistické děti vytváří opakující se stereotypní vzorce chování. Můžeme sledovat, jak plácají rukama, tleskají, otáčejí tělem, točí předměty a soustředěně je pozorují (Richman, 2006). Zabývají se zúženými a specifickými zájmy, velký zájem mají o neživé, mechanické předměty. Velmi charakteristickými jsou výbuchy vzteku, agrese. Jsou velmi odolní vůči bolesti, tudíž necítí bolest při sebezraňování (Pipeková, 2006).

„ Na případech autistických dětí si můžeme uvědomit, že to nejcennější co člověk v životě má, je jeho lidskost, jeho city, schopnost navazovat s druhými lidmi kontakt. “

MUDr. Růžena Nesnídalová

1.3 Dětský autismus

Jedná se o vrozenou poruchu některých mozkových funkcí. Vzniká na neurobiologickém podkladě. Důsledkem poruchy je, že dítě nerozumí tomu, co vidí, slyší a prožívá. Duševní vývoj dítěte je díky tomuto handicapu narušen hlavně v oblasti komunikace, sociální interakce a představivosti. Z některých studií vyplývá, že jednou z možných primárních příčin autismu je velmi časně poškození vyvíjejícího se mozku, a to nejspíše v období krátce po uzavření neurální trubice (přibližně kolem 24 – 26. embryonálního dne). Autismus doprovází specifické vzorce chování (www.autismus.cz). Je charakterizován omezenými, opakujícími se stereotypními způsoby chování, zájmy i aktivitami.

Dítě s dětským autismem nemá rádo změny, mívá vztah k nezvyklým předmětům, trvá na vykonávání zvláštních rutin při rituálech. Dalším projevem bývají tzv. ostrůvky speciálních schopností, které jsou v kontrastu s celkovou nízkou úrovní praktických schopností u autistů. Lze je pozorovat asi u 10 % autistů. Jedná se o výjimečnou mechanickou paměť se schopností memorovat přesně řady nezáživných údajů (telefonní

čísla z telefonního seznamu, zastávky v jízdním řádu aj.), matematické schopnosti, provádět z paměti složité početní úkony, malířské nebo hudební schopnosti spočívající ve věrné reprodukci obrazu či melodie po jediném zhlédnutí či poslechu apod. Komunikace je velmi narušena. Pokud dítě mluví, opakuje některá slova pořád dokola, není schopné konverzovat. Chybí přátelské reakce, dítě nekouká do očí, bojí se některých věcí, které nám přijdou úplně běžné pro náš život, může mít záchvaty vzteku, agresivity, může se samo zraňovat. Dítěti chybí tvořivost při hře, spontaneita. Mohou se vyskytnout abnormální smyslové reakce. Dítě je extrémně uzavřené, neprojevuje zájem o vrstevníky ani o dospělé (Vocilka, 2004).

Čeho si všimnout v raném věku?

Postřehy v komunikaci

Nereaguje na své jméno
Neříká, co by chtěl
Opožděný vývoj jazyka
Nereaguje na pokyny
Někdy působí dojmem, že je neslyšící
Zdá se, že slyší, ale nikoli ostatní osoby
Neukazuje a nemává na rozloučenou
Říkal/a několik slov, ale nyní přestal/a

Postřehy v sociálním chování

Chybí sociální úsměv
Raději si hraje o samotě
Dává přednost sebeobsluze
Je velmi samostatný
Některé věci dělá velmi "brzy"
Špatný oční kontakt
Působí, že žije ve vlastním světě
Nezajímá se o ostatní děti
Ostatní lidi dokáže ignorovat

Postřehy v chování

Záchvaty vzteku
Hyperaktivita/neschopnost spolupracovat/ negativismus
Neví, jak si hrát s hračkami
Zabývá se určitými věcmi stále dokolečka
Chodí po špičkách
Neobvyklá fixace na určité hračky (neustále s sebou nosí nějaký předmět)
Řadí věci do řad
Reaguje přehnaně na určité materiály či zvuky
Zvláštní pohyby

Absolutní indikace pro další vyšetření

Do 12 měsíců nežvatlá
Do 12 měsíců negestikuluje (neukazuje, nemává na rozloučenou)
Do 16 měsíců neužívá slova
Do 24 měsíců spontánně neužívá věty

(www.autismus.cz)

V 75 % je k dětskému autismu přidružena mentální retardace.

Samotné stanovení diagnózy a míry závažnosti postižení pomocí klinického hodnocení je nepřesné. Jedná se o poměrně vzácnou poruchu, se kterou nepřicházejí lékaři a psychologové mimo specializovaná centra často do kontaktu. Při klinickém vyšetření pozorujeme dítě, jsme s ním v kontaktu, klíčové jsou anamnestické údaje rodiny o nástupu příznaků a vývoji onemocnění

Příznaky dětského autismu bývají nejvýraznější v období třetího až pátého roku života dítěte. V době nástupu školní docházky lze u autistických dětí přece jen pozorovat určité odlišení mezi vztahem k rodičům a k jiným lidem. U méně postižených dětí dochází během základní školní docházky k získání určitých komunikačních a sociálních dovedností. I v dospělosti přetrvávají výrazné nesnáze v sociálních situacích, a to dokonce u nejlépe fungujících jedinců.

Přibližně dvě třetiny autistů zůstanou i v dospělém věku závažně handicapovány a zůstanou trvale závislé na péči rodiny nebo institucí. Jen asi třetina autistů má předpoklady alespoň částečné samostatnosti. Jestli tyto předpoklady ovšem rozvinou, závisí zásadně na nabídce speciálních programů.

„.....očíma nám říkají, že rozumí daleko víc, než si vůbec dokážeme představit.“

Dr. Andreas Rett

1.4 Speciálně pedagogická diagnostika

Speciálně pedagogická diagnostika má v ČR velkou a bohatou tradici. V historii se objevuje spousta osob, které velmi přispěli k vývoji diagnostické péče a samotné péče nejen o autistické děti. V tomto vývoji nepomohla pouze v Československé republice, ale i za jejími hranicemi. Můžeme jmenovat například pana Sováka, Kábeleho nebo Seemanna.

Autismem se zabývali logopedi a psychopedi, a to pouze jen v okrajovém smyslu. Více se autistickými dětmi zabývali dětské psychiatry. Ti však měli velmi málo informací, proto se diagnóza autismus objevovala velmi zřídka. Z historického hlediska můžeme speciálně pedagogickou diagnostiku zasadit do počátku devadesátých let minulého století. Rodiče usilovali o zařazení svých autistických dětí do školních

zařízení. Proto bylo nutné diagnostikovat vývojovou úroveň těchto dětí. Jako první byl do České republiky dovezen diagnostický manuál, který byl vytvořen pro děti s PAS (Porucha autistického spektra). Šlo o psychoedukační profil (PEP-R) z roku 1990. Trvalo spoustu let, než byl přeložen a vydán pro potřeby českých specialistů. V ČR byl vydán v roce 2000.

V roce 1997 byl dovezen dotazník Checklist. Ten byl vytvořen v Nottinghamu. Checklist významně pomohl českým specialistům v tom, najít správný směr pedagogické intervence. Vše vyvrcholilo schválením vyhlášky MŠMT č. 127/1997 Sb., kde bylo uvedeno, jak a za jakých podmínek smí být zřízena speciální třída pro žáky s autismem, kolik tam smí být pedagogických pracovníků a kolik dětí je ve třídě (V. Čadilová, Z.Žampachová, 2008).

Diagnostické nástroje slouží k hodnocení vývojové úrovně a chování dětí s PAS. Diagnostické hodnocení je východiskem pro nastavení účinné speciálně pedagogické intervence. Ta je důležitá pro individuální plánování vzdělávání.

Součástí pedagogické diagnostiky není pouze stanovení vývojové úrovně dítěte, ale také hodnocení dítěte (V. Čadilová, Z.Žampachová, 2008).

Proces rozpoznávání poruch autistického spektra je plně v kompetenci klinických psychologů a psychiatrů a jiných lékařských a odborných pracovníků.

V současné době jsou v České republice používány pro celkové stanovení vývojové úrovně dětí s PAS dva typy diagnostických nástrojů:

- **Psychoedukační profil PEP-R**

Tento psychoedukační profil (PEP) byl vytvořen v roce 1979 skupinou TEACCH. Autorem PEP je E. Schopler a R.J Reichler. Erich Schopler vyvrátil tvrzení, že děti s autismem jsou nevzdělavatelné. Vytvořil program „Terapie a vzdělávání dětí s autismem a dětí s příbuznými poruchami komunikace“ (TEACCH-Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children).

PEP-R vznikl v USA. Zaručuje klinicky platné vyhodnocení schopností dítěte s vývojovým postižením, nezávisí na úrovni vývoje jazyka, umožňuje takové uspořádání, že bere v úvahu problémy v chování, není časově omezen, testovací materiály jsou konkrétní a zajímavé i pro těžce postižené děti, lze otestovat a vypracovat edukační plány pro děti s různým stupněm postižení, body týkající se jazyka jsou odděleny od ostatních funkcí. Je určen pro děti od 6 měsíců do 7 let

mentálního věku. Měl by se používat u dětí předškolního a mladšího školního věku. Použitím PEP-R získáváme důležité informace z jednotlivých oblastí vývoje a informace o specifickém chování dítěte. Prvky vývojové stupnice PEP-R jsou děleny na 7 částí.

Mezi sledované oblasti patří:

Napodobování
Vnímání
Jemná motorika
Hrubá motorika
Koordinace oko-ruka
Poznávací schopnosti
Verbální schopnosti

Schopnosti a dovednosti jsou hodnoceny podle 131 položek, jež jsou popsány v manuálu. Posloupnost plnění úkolů není dána, ani pořadí jednotlivých položek. Vždy je dobré začít tím, co dítě upoutá, protože řada úloh se vzájemně prolíná.

Hodnocení vývojového profilu provádí examinátor (zkoušející učitel). Ten by měl mít dlouhodobou zkušenost s dětmi s PAS a měl by mít znalosti z oblastí vývojové psychologie. Dalším důležitým aspektem je podrobné seznámení s manuálem tohoto psychoedukačního profilu a se sadou pomůcek. Délka vlastního testu není nijak dána. Odvíjí se od úrovně dítěte, jeho schopnosti se soustředit a na chování dítěte. Doba se však převážně pohybuje kolem jedné hodiny. Přesto se najdou výjimky, kdy doba může trvat několik dní v různě dlouhých časových intervalech. Dalším důležitým bodem je dodržovat relaxační přestávky. Četnost a délka je odvíjena od potřeb dítěte. Přítomnost rodičů se také odvíjí od potřeb dítěte. Někdy dítě přítomnost rodičů vyžaduje a potřebuje, jindy ne. I rodiče mohou být do plnění úkolů zapojeny. Hlavně pokud dítě odmítá spolupracovat s cizími lidmi. Důležité pro test je, aby dítě nebylo stresováno. Musí se cítit příjemně při plnění úkolů, mělo by jim plně rozumět a mělo by být správně motivované. Jen tak se zaručí správnost testu.

Jednotlivé úkoly vývojové škály hodnotíme ve třech úrovních:

- 1.splnil
- 2.naznačil
- 3.nesplnil

Škála chování se hodnotí také ve třech úrovních:

- 1.přiměřené
- 2.mírně odlišné
- 3.silně odlišné

Kritéria pro hodnocení jsou popsány v manuálu pro každou položku.

Výsledkem hodnocení všech položek vývojové škály je vývojový graf. V grafu je nejdůležitější šedá zóna, která značí dovednosti v jednotlivých položkách. Výsledkem hodnocení škály je kruhový diagram, rozdělený na kvadranty. V ČR byl vytvořen počítačový program na vyhodnocení výsledku PEP-R. Autorem je L. Rašek a Z. Veselková.

• Psychoedukační profil AAPEP

Překlad tohoto testu vyšel v roce 2006 a v ČR jsou s ním zatím jen malé zkušenosti. Test byl navržen pro osoby se středně těžkou a těžkou mentální retardací spojenou s autismem. Lze však používat i pro „neautistické“ osoby. Rovněž jako PEP-R byl vytvořen skupinou TEACCH. Tento psychoedukační profil je věnován pro adolescenty a pro dospělé. I tento test preferuje neverbální instrukce, i když je zde použito několik časových limitů a je kladen důraz na flexibilitu při jeho plnění. Velkým rozdílem od PEP-R je, že zde se nehodnotí vývojová úroveň, nýbrž se zde hodnotí konkrétních dovedností, které jsou důležité pro pracovní zařazení lidí s poruchou autistického spektra.

Cílem je zhodnotit klientovy současné a potencionální dovednosti v oblastech, které jsou důležité pro úspěšný, svobodný a nezávislý život.

Test je dělen do tří škál:

- 1.škála přímého pozorování
- 2.škála dovedností v domácím prostředí
- 3.škála dovedností ve školním nebo pracovním prostředí

Každá ze tří škál je dělena do 6 funkčních oblastí:

- 1.pracovní dovednosti
- 2.nezávislé funkce
- 3.dovednosti pro volný čas
- 4.pracovní chování
- 5.funkční komunikace
- 6.interpersonální chování

Jednotlivé body AAPEP jsou hodnoceny podobně jako u PEP-R ve třech úrovních. Způsob hodnocení nalezneme opět v manuálu. Z Výsledků je vytvořen profil, který srovnává tři škály v šesti oblastech, které jsou na konci dány do průměru. A to v oblasti dovedností, tak ve všech škálách. Součástí je i zpráva, která interpretuje výsledky hodnocení. Na závěr jsou uvedena doporučení, pro další práci s klientem.

Edukačně hodnotící profil

V rámci pedagogicko-psychologického poradenství byly vytvořeny metodické materiály. Edukačně hodnotící profil žáka s PAS, pro věk 0-7 let, a Edukačně hodnotící profil žáka s PAS pro věk 8-15 let. Cílem těchto profilů je poskytnout speciálním pedagogům podklady pro hodnocení vývojové úrovně dětí s PAS a sestavování edukačních plánů pro ně. Je velkým pomocníkem při rozvoji dítěte.

Důležitým prvkem je stanovení vývojových úrovní v jednotlivých oblastech. Tyto edukačně hodnotící profily vychází z českého školského systému. Díky těmto profilům má pedagog možnost sledovat nerovnoměrný vývoj dítěte a okamžitě a konkrétně na ně reagovat. Tyto testy je důležité průběžně opakovat a zapojit do života dítěte. Součástí edukačně hodnotícího profilu je elektronický vyhodnocovač. Po té, co pedagog zadá dané splněné položky, vytvoří se vývojový graf, který ukáže celkovou vývojovou úroveň dítěte.

Edukačně hodnotící profil 0-7 let zahrnuje tyto uvedené položky:

Sociální vývoj

Komunikace – expresivní řeč, která je ještě dále dělena na verbální a neverbální, a receptivní řeč

Imitace - základní dovedností pro učení a rozvoj člověka

Motorika - jemná a hrubá motorika

Grafomotorika – souvisí s ní kresba, mluva, percepce, koordinace oko – ruka, poznávací dovednosti...

Sebeobsluha - důležité pro samostatnost a nezávislost jedince. Úzce spjatá s motorickými dovednostmi a imitací.

Vnímání – tato oblast je dělena na tři složky: vnímání zrakové, sluchové a taktilní (dotykový, hmatový)

Abstraktně vizuální myšlení-patří sem např.: přiřazování, kategorizování, pochopení souslednosti. Tato složka je důležitá pro pochopení a organizaci informací získaných z okolí

V hodnocení edukačně hodnotícího profilu je základním kritériem jednoznačnost výsledků, dále v co nejširší míře odhalit deficit související s diagnózou autistického spektra a také, aby poukázaly na nejsilnější stránky dítěte. Všechny položky jsou hodnoceny jako u PEP-R hodnotící škálou, která **se dělí na tři úrovně**:

1. splnil - dítě splní zadaný úkol, aniž by mu někdo pomáhal. V případě pozorování se musí úkol několikrát opakovat, aby bylo jisté, že dítě nesplnilo úkol náhodně. Musíme opravdu vědět, že dítě úkol chápe a rozumí mu.

2. naznačuje - takto hodnotíme úkol, při kterém bylo dítěti pomoheno např.: gesty či verbálním pokynem. Také takto hodnotíme dítě, které se snaží úkol splnit, ale jeho aktuální schopnosti jsou nad jeho síly, nebo úkol splní jen částečně.

3. nesplnil – v tomto případě dítě vůbec úkol nesplnilo, nerozumí zadání, nemá snahu jej řešit nebo je třeba úplné vedení dítěte.

Výsledkem je vývojový graf. Nejdůležitější část grafu je ta světlá část. Ta zobrazuje dovednosti v jednotlivých položkách.

Edukačně hodnotící profil 8-15 let obsahuje tyto oblasti:

Sociální dovednosti - důležité pro regulaci vlastního chování. Rozvoj společenských norem, norem, jež vytváří dětská skupina

Emoce – dítě se učí hodnotit samo sebe, popisuje sebehodnotící emoce jako je vina, hanba, hrdost aj...

Řeč a jazyková komunikace – zde dochází ke zlepšování pragmatické (praktické) a sémantické (významové) roviny jazyka, úspěšné regulaci řeči, osvojování grafické podoby řeči

Paměť – je úzce spjata s vývojem řeči. V tomto testu je uvedena sluchová paměť (verbální) a zrakově prostorová paměť. Ty jsou nejdůležitější pro získávání vědomostí a pro školní úspěch.

Pohybové koordinační dovednosti – velkou roli hraje motorika a pro motoriku je důležitý pohyb, jež je základní pro uvědomění si svého těla.

Grafomotorika

Sociálně praktické dovednosti – tato oblast je velmi důležitá pro rozvoj samostatnosti a nevázanosti na druhé osoby.

Početní myšlení – je důležité, pro orientaci v životě, vytváří předpoklady pro úspěšný život, rozvíjí intelekt, paměť, představivost, tvořivost, abstraktní myšlení, aj...

Abstraktně vizuální myšlení – zde je důležité zařadit hlavně úkoly, jež jsou spjaté verbální stránkou. Autisté mají většinou dobré vizuální myšlení, vizuální vnímání i vizuální paměť. Zařazujeme úkoly zaměřené na přiřazování, kategorizování, aj...

Vědomosti – zde má velkou roli využití výsledků společenské zkušenosti, jde o aktivní převzetí určitých vědomostí a o jejich zpracování.

Při hodnocení tohoto profilu hraje velkou roli examinátor, kterým nemohou být například rodiče, jako v prvním případě, ale odborný pedagogický pracovník. Všechny položky jsou hodnoceny jako u testu prvního PEP-R i EHP 0-7 let.

Edukační plán

Edukační plán je nejdůležitějším dokumentem v plánování výchovně – vzdělávací intervence. Základem je stanovení vývojové úrovně dítěte a stanovení priorit pro intervenci. U dětí s PAS je důležitá týmová práce, komplexní přístup a individuální přístup. Jen to dá dětem šanci na plnohodnotný rozvoj. Dále je důležité vybrat správné pomůcky, speciální metody a strategie, které budou pro děti velkým přínosem pro příjem informací ze svého okolí. V nynější době je trendem nejen u nás, ale i ve světě, cílená intervence v co nejranějším věku dítěte. Především tak, aby do školy nastupovalo s co nejmenšími adaptačními problémy, s komunikační dovedností, a s vytvořenými pracovními návyky.

Důraz v EP je kladen na stanovení společného zájmu a spolupráci rodiny, zařízení, institucí kam dítě dochází a v neposlední řadě s poradenským pracovištěm. Takto lze dosáhnout výraznějšího pokroku ve vývoji dítěte.

Formou EP může být individuální vzdělávací plán (IVP), který si vytvoříme v praktické části. Významným aspektem při sestavování plánů je vytyčení priorit, jež je třeba založit na racionálním pochopení dítěte a jeho rodiny.

Zásadami při plánování EP je potřeba zohlednit pro děti s PAS pro ně typický nerovnoměrný vývojový profil a rozvíjet oblasti s nedostatky a stavět na tom, v čem je dítě úspěšné. Dalším důležitým aspektem je důsledně vycházet z metodiky strukturovaného učení.

Plán by měl obsahovat:

Jakým způsobem bude upravené prostředí

Jaký bude denní režim

Jak budou individuálně uplatněny metody a postupy výchovně-vzdělávací intervence

Jaký bude motivační systém

Dalším důležitým bodem je stanovit priority, které jsou individualizovány podle vývojového profilu dítěte, požadavků rodiny a potřeb školy. Nejdříve dáváme přednost problémům, které by mohly nějak ohrozit život dítěte. Na druhém místě jsou rizika spojená se životem v rodině. Třetí prioritou je přístup dítěte ke speciálnímu výchovnému a vzdělávacímu programu. Jde o získání dovedností vycházet s ostatními. Čtvrtou a poslední prioritou je adaptace dítěte na společnost mimo domov a školu.

Při sestavování plánů je nutné zohlednit:

Jak dokáže dítě vnímat

Zda má dítě vytvořené pracovní chování

Jak dlouho udrží pozornost

Jakou má paměť

Jakým způsobem řeší problémy

Jak se chová mezi ostatními

Na jaké úrovni má řeč

Jak umí napodobovat

Jak tráví volný čas

Jak je dítě motivováno

Jak chápe následnost

Jaká je schopnost učení
Jaký je jeho obraz svého „JÁ“
Jaká je adaptace v prostředí
Ostatní problémy

Vzhledem k PAS by měl obsahovat následující položky:

Rozvoj komunikace
Rozvoj imitace
Rozvoj sociálního chování
Rozvoj sebeobsluhy
Rozvoj motoriky
Rozvoj vnímání
Rozvoj abstraktně vizuálního myšlení

Z časového hlediska se plány dělí na:

- **Dlouhodobé** – připravuje se v souladu s reálným obrazem budoucnosti dítěte, s tím co rodina očekává, měl by být návodem, jak dítě co nejlépe naučit všemu, co potřebuje. Do dlouhodobého plánování se zapojují psycholog, speciální pedagog, psychiatr, pediatr, neurolog aj... Dlouhodobé plány jsou obecné.
- **Střednědobé** – střednědobé plány jsou dělány vždy na jeden rok nebo jedno pololetí. Krom výše uvedených se na něm ještě podílí SPC a PPP. Vztahují se k pokroku, jež by se měl v nedaleké době dostavit. Je možné formulovat více cílů, které je důležité rozdělit na úkoly, jež jsou vypsány v krátkodobém plánu.
- **Krátkodobé** – připravují se na den, týden, maximálně na jeden měsíc. Záleží na potřebách žáka a učitele.

Důležité je pravidelné vyhodnocení plánů, u kterých by neměli chybět rodiče ani odborníci.

2. STRUKTUROVANÉ UČENÍ

Jeden autista napsal: „*Je pro nás důležité, že máme informace, spojené s otázkami „kde“ a „kdy“. V našem každodenním životě máme své zvyklosti a víme, kde jíme, kde spíme..., ale v cizím prostředí jsou to první věci, se kterými si děláme starosti. A tyto informace chceme v jazyce, kterému rozumíme.*“ (Strukturované učení pro žáky s autismem, Vilášková, 2006, str. 5).

Při práci s dítětem, které má autismus, je velmi důležité mít neustále na zřeteli fakt, že každý člověk potřebuje ve svém životě určitou míru předvídatelnosti, každý dodržuje určitý řád. Právě lidé s autismem mají schopnost předvídat a plánovat události velmi malou nebo téměř žádnou. (<http://www.autismus.cz/strukturovane-uceni/index.php>)

Strukturalizace

„Znamená vnesení pevného řádu, přesné posloupnosti činností a jednoznačného uspořádání prostředí do života člověka s autismem. Svět dostane logiku a řád. Namísto chaosu nastoupí pocit bezpečí a jistoty“ (Vítková, 2004, s. 183).

Struktura prostředí – pomáhá dítěti v prostorové orientaci a dává mu odpověď na otázku **kde**. Jedná se o vytyčení si místa pro různé činnosti během dne.

Struktura času – vytvoření vizualizovaného denního programu, který umožňuje dítěti s autismem předvídat události, čas se stává konkrétním. Vizualizovaný časový rozvrh musí mít určitou posloupnost (zleva doprava nebo shora dolů).

(Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007)

„Člověk s autismem považuje život kolem sebe za chaos bez pravidel, ale tím víc je potřebuje, takže si je vytváří, avšak rozumí jim jen on sám a jeho nejbližší chápající okolí. Míra postižení je různá, co jedinec, to originál...“

Neznámý autor

2.1. Cíle a prostředky strukturovaného učení

Strukturované učení klade důraz na využití individuálních schopností, nácvik samostatnosti a sebeobsluhy. Využívá metod alternativní komunikace a spolupracuje s rodinou. Mezi další priority patří nácvik sociálních dovedností a pracovního chování. Je maximálně přizpůsobené specifikům poruch, využívá silných schopností dítěte, jako jsou např.: vizuální vnímání, mechanická paměť, speciální zájmy dítěte (Vilášková, 2006).

Strukturované učení se opírá o principy kognitivně-behaviorální terapie a behaviorální intervence a vychází z Lovaasovy intervenční terapie a vzdělávacích programů, které nalezneme v rámci programu TEACCH.

Tato metodika je tedy postavena na teoriích učení a chování. Behaviorální intervence se zaměřuje především na vnější změnu podmínek učení a chování jednotlivce, kdežto kognitivně-behaviorální se zaměřuje nanesením na vnější podmínky chování člověka, změnu vnějších podmínek učení ale zaměřuje se také na změnu myšlení. Při uplatňování těchto intervencí je důležité dodržování různých faktorů. Klíčovými je míra mentálního postižení, míra symptomatiky poruch autistického spektra. Strukturované učení zohledňuje širokou škálu PAS, osobnostní a charakterové zvláštnosti každého jedince a mentální úroveň dítěte.

Pro tuto metodiku je charakteristická výrazná variabilita symptomů. Aby byla intervence přiměřená a smysluplná, je velmi důležité, stanovit si reálné cíle. K dosažení těchto cílů je využíváme jako prostředek metodiku strukturovaného učení, jež v sobě zahrnuje respektování vývojové úrovně a stanovení priorit, tak i nastavení přiměřené interakce mezi rodičem (pedagogem) a dítětem.

Nejčastější pojmy strukturovaného učení

Denní režim – sled jednotlivých činností během dne, který je vytvořen režimovými symboly (znázorňují jednotlivé činnosti). Forma znázornění je dána vývojovou úrovní dítěte.

Individuální nácvik – nácvik nových dovedností. Je individuální. Vztah dospělý-dítě.

Kódovaná úloha – strukturovaná úloha označená kódem.

Míra pomoci – ta je dána podporou, kterou dítěti poskytujeme při plnění úkolů a činností. Je důležitá pro mapování vývojových posunů dítěte, zvládnutí dílčích kroků, které vedu k jeho samostatnosti.

Pracovní chování – typ chování, který vyžaduje udržení pracovního místa, plnění zadaných úkolů na pracovním místě, respektování pokynů spojených s plněním úkolu.

Pracovní schéma – sled jednotlivě zadaných úkolů či činností v rámci časové jednotky.

Problémové chování – Kulturně abnormální chování takového stupně, frekvence a trvání, že je pravděpodobné, že je tímto chováním ohrožena bezpečnost dítěte nebo jiných osob.

Procesuální schéma – vizualizovaný sled jednotlivých kroků dané činnosti

Samostatná práce – dítě samostatně plní úkoly, které zvládne na strukturovaném pracovním místě. Dospělý do práce dítěte nezasahuje a nijak dítěti nepomáhá.

Strukturovaná úloha – úkol s jasnou vizuální strukturou, která dítěti pomáhá orientovat se a usnadňuje splnění úkolu.

Tranzitní karta (předmět) – karta nebo předmět, jež zviditelní a nahradí verbální instrukce.

Volací symbol – symbol umístěný na místě výkonu konkrétní činnosti. Je identický s režimovým symbolem. Jeho úkolem je přivolat dítě na místo výkonu činnosti a nahradit verbální instrukci.

Volný čas – dělíme na - *Strukturovaný volný čas* – čas trávený za předem určených podmínek, je organizovaný a řízený dospělou osobou. Činnosti v tomto volném čase vychází ze zájmu a zálib dítěte.

- *Nestrukturovaný volný čas* – je doba odpočinku, relaxace, přestávky mezi jednotlivými činnostmi. Není organizovaná. Dítě ji vyplňuje samo svými oblíbenými aktivitami.

Filozofie a základy strukturovaného učení:

- individuální přístup k dětem
- aktivní generalizace dovedností úzká spolupráce s rodinou
- integrace lidí s autismem do společnosti
- přímý vztah mezi ohodnocením a intervencí
- pozitivní přístup i k dětem s problematickým chováním a těžkým mentálním handicapem, optimistický pohled na efektivitu a možnosti vzdělávání těchto dětí
- aktivní snaha o pedagogickou intervenci, řešení problematického chování

Nároky kladené na učitele a vychovatele:

- profesionalita
- teoretické porozumění autismu
- schopnost vycházet z aktuálních výsledků hodnocení, schopnost flexibilně přizpůsobovat program
- schopnost přizpůsobit prostředí dítěti s přihlédnutím na specifika poruchy
- reálný odhad schopností dítěte, využití jeho silných stránek důraz na nácvik komunikace a sociálního chování, komunikační styl musí vycházet z aktuální úrovně

Výhody strukturovaného učení:

- metodika strukturovaného učení akceptuje zvláštnosti autistického myšlení a přizpůsobuje se specifikám dítěte (dítě se tedy nepřizpůsobuje osnovám, jak to bývá v ČR obvyklé)
- svět, který dítě díky svému handicapu vnímá, jako chaos se stává předvídatelný v prostoru i čase, snižuje se stresová zátěž, dítě je schopno vstřebávat nové informace
- díky pocitu soběstačnosti se může rozvíjet sebevědomí dítěte
- nácvik samostatnosti, která je v dospělém životě velmi potřebná
- redukce problematického chování (agresivity, záchvatů vzteku, negativismu)

- zmírňuje či eliminuje se kognitivní deprivace, která je daná přítomností poruchy. Rozvíjejí se schopnosti a dovednosti dítěte.
- medikaci psychofarmaky je možné snížit či po dohodě s lékařem zcela vysadit.

(www.autismus.cz/strukturovane-uceni/strukturovane-uceni-2.html)

2.2. Principy strukturovaného učení

Při uplatňování principů strukturovaného učení se řídíme základním pravidlem, kdy je nastavení systému práce zleva doprava a shora dolů. Tento systém umožňuje lépe se orientovat a vnímat vzájemné souvislosti. Když autistické děti tento úkol zvládnou, lépe pochopí pohyby vlastního těla, porozumí lépe instrukce, usnadňuje organizaci pracovní činnosti, zvýší schopnost předvídatelnosti v čase i prostoru, umožní ji to aktivnější učení, zvyšuje samostatnost, nezávislost, mají možnost vlastní volby.

Individualizace

Žádné dítě s autismem si není podobné. Rozdíly jsou v mentální úrovni, v různé míře a četnosti výskytu autistických symptomů, v rozdílných percepčních schopnostech, v úrovni a způsobu komunikace, v temperamentu, v odlišné schopnosti koncentrace a podobně.

Individuálním přístupem máme na mysli poznávání jedince v individuálním vztahu. Individualizace s sebou nese individuální volbu metod a postupů, individuálně volené úkoly, individuální prostředí, individuální formy vizuálních pobídek, komunikace a motivace. U dětí s PAS je individualizace nanejvýš důležitá, musíme se zabývat i nejmenšími detaily, jako např.: umístění stolu, velikost předmětů a předmětů na fotografiích, barevnost, zvolené hračky, aj. Pokud se nebude respektovat jejich důležitost, může být jakákoliv práce neúspěšná.

Z čeho vycházíme:

- zjistit úroveň v jednotlivých vývojových oblastech dítěte (na základě psychologického vyšetření či pedagogického pozorování), zvolit vhodný typ systému komunikace podle stupně schopnosti abstraktního myšlení vytvořit vhodné pracovní místo a strukturovat prostředí
- sestavit individuální výchovně vzdělávací plán
- v případě potřeby zvolit na základě analýzy behaviorálních problémů vhodné strategie jejich řešení.

Strukturalizace

Slovo strukturované můžeme chápat jako členění, jakousi přehlednost sdělení či situace. Každý člověk si během celého života něco strukturuje, např.: byt na jednotlivé místnosti, strukturuje svůj den, dělí jej na pracovní a nepracovní část, strukturuje svůj odpočinek i práci. Struktura zajišťuje pocit jistoty a neměnnosti. Pro děti s PAS je domov s rodinou jistotou a oni jsou schopni předvídat činnosti, které se opakují každý den. Ve chvíli, kdy dojde k nějaké změně nebo pokud chceme po dítěti mimořádné činnosti, na které není zvyklé, nastává problém. Neměnnost prostředí ovšem nestačí autistickému dítěti na to, aby dostal odpovědi na otázky „kdy, kde, co, jak, jak dlouho, proč?“. Na základě, kdy dítě není schopno odpovědět si na tyto otázky samo, se dostává do stresu a bývá zmatené, mohou se díky tomu objevit i problémy v chování. Díky uspořádání času, prostředí a jednotlivých činností dáváme dítěti s PAS možnost lépe se orientovat v prostoru a lépe reagují na změny.

Struktura prostoru – pomáhá dítěti s PAS v prostorové orientaci a dává mu tak odpověď na otázku kde?. Pro děti s autismem je neschopnost odpovědět si na tuto otázku spojená s frustrací, se selháním a nesamostatností při výkonu jednotlivých činností. To vše může být příčinou problémového chování. Z deficitu, který je u dětí s autismem dán základním handicapem, vyplývá, že mohou mít výrazné problémy s časovou a prostorovou orientací. Dítě není schopno pružně reagovat na změny a přizpůsobit své chování dané situaci. Jasná a přehledná struktura prostředí umožní dítěti s PAS předvídat, kde se jaké činnosti vykonávají.

Jak správně vytvořit strukturované prostředí

- vytýčit si místa pro jednotlivé důležité činnosti během dne (stůl pro individuální práci s dítětem, jídelní stůl, prostor pro volnou hru, prostor pro odpočinek apod.)
- vyčleněná místa pro konkrétní činnosti nepřemísťovat
- neprovádět jinou činnost na místě, které pro ni není vyčleněno (např. nechtít po dítěti splnit nějaký úkol u jídelního stolu apod.)
- jasně vymezit hranice mezi jednotlivými místy (barevné koberce, barevné pásy na zemi apod.) - nápadně a jasně vymezené hranice pomáhají dětem s autismem rozpoznat, kde místo určené k jednomu konkrétnímu úkolu začíná a kde končí

Struktura pracovního místa - souvisí se strukturou prostředí. Volba pracovního místa je závislá na příznacích postižení, motorických dovednostech, na intelektových schopnostech dítěte.

Typy pracovních míst:

- Nejjednodušší uspořádání místa je jeden stůl, který je určený na plnění aktuálního úkolu. Tento typ umožňuje rodiči přístup k dítěti jak zepředu tak zezadu. Dospělý může dítě usměrňovat v plnění úkolu, kontrolu při plnění, může mu úkoly podávat, odebírat a může s ním snadno komunikovat. Nevýhodou je nevhodnost při plnění výkonu samostatné práce, ovšem na nácvik nových dovedností a na nácvik samostatnosti je ideální.
- Další způsob pro pracovní místo je delší, rovná plocha, nejlépe stůl, jehož výhodou je možnost snadné manipulace s úkoly, velká přehlednost na ploše a jasná předvídanost toho, co dítě bude dělat, jak dlouho bude pracovat a jak bude pracovat. Můžeme využít různé vizuální předměty, které ještě více zjednoduší orientaci na ploše. Stůl je většinou dělen na tři části. Vlevo jsou úkoly připravené ke splnění, uprostřed dítě pracuje a vpravo jsou úkoly, jež byly splněny. Toto pracovní místo splňuje podmínky pro to, aby zde dítě po zácvičku pracovalo zcela samostatně.
- Vyšším stupněm, kdy je předpokládána dobrá prostorová orientace a dobré motorické dovednosti, je odebírání úkolů z polic a regálů. Dítě odebírá postupně krabice z regálů vždy po jedné úloze, kterou plní na pracovní ploše samostatně. Splněnou úlohu odloží

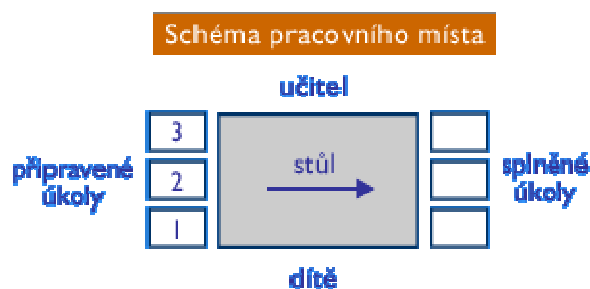
buď doprava na stůl, nebo do regálu. Na takto uspořádaném místě se dítě učí pracovat s kódovanými úkoly a pracovními schématy.

- Nejvyšším stupněm uspořádání pracovního místa je místo, kde jsou na dítě kladeny určité požadavky: opustit místo, vybrat si zadaný úkol, vrátit se zpět na místo. Podmínkou úspěšnost při tomto uspořádání je zvládnutí systému kódovaných úkolů, pracovních schémat. Dále jsou nutné dobré motorické a kognitivní dovednosti a přiměřená míra soustředění.

Jednotlivé typy pracovních míst lze různě kombinovat, ale vždy musí pracovní místo odpovídat vývojové úrovni a možnostem dítěte.

Jak správně vytvořit strukturované pracovní místo

- prostor pro výuku by měl být pohodlný, bez rozptylujícího hluku a pohybu
- pokud je dítě neklidné a často z místa odbíhá, umístíme pracovní stůl na šikmo v rohu místnosti a dítě posadíme do prostoru mezi stolem a zdí
- k individuální či samostatné práci postačí jednoduchý pracovní stůl se spíše delší pracovní deskou
- systém zleva doprava - na levé straně stolu jsou za sebou krabice s úkoly, které mají být vykonány. Na pravou stranu stolu se odkládají již splněné úkoly



Struktura času - je důležitá pro každého z nás. Jen si položíme otázku : „Kdy budeme něco dělat?“ Tuto otázku si pokládáme často. My si například časové údaje zapisujeme, sledujeme hodinky, řídíme se různými časovými signály, snažíme se čas konkretizovat a vizualizovat. Konkretizace času je u autistů individuální, její míru lze odhadnout dle symptomů autismu, podle intelektu a podle reakcí dítěte s PAS na různé

změny. Zviditelnění času musí být mnohem konkrétnější. V předškolním věku děti konkretizaci času nepoužívají a řídí se verbálními pokyny dospělých osob. Čas je tedy potřeba zviditelnit takovou formou, které bude dítě rozumět a respektovat ji, aniž by bylo vystavené stresu. Časovou strukturu vytváříme pomocí nástěnných a přenosných denních režimů.

Denní režim – funkčnost denního režimu je závislá na individuálních možnostech dítěte. Při vytváření se řídíme mírou symptomů, intelektem, motorickými dovednostmi, vnímáním, jež umožňuje aktivní používání denního režimu. Základem k funkčnímu používání je schopnost porozumět sdělovaným informacím, řídit se jimi a díky nim zvládat každodenní činnosti i obtížné situace, a přitom zůstat samostatný a nezávislý na svém okolí. Aktivní používání znamená, že jednotlivé karty a předměty denního režimu děti s autismem sundají a nosí je na místo výkonu dané činnosti. K aktivnímu používání denního režimu musí předcházet individuální nácvik. Důležité je porozumění dennímu režimu, naučení se používaných symbolů. Z počátku je dobré použít pouze jeden symbol. Z počátku dítěti poskytujeme plné fyzické vedení a dáváme mu jednoduché verbální pokyny.

Typy denních režimů:

- **Nástěnný denní režim** je tvořen lištou, která je zavěšena na zdi vodorovně nebo svisle. V horní části lišty je umístěna fotografie se jménem dítěte. V dolní části je umístěna krabička na kartičky. Ve střední části jsou umístěny symboly pro jednotlivé činnosti.

- **Přenosný denní režim** – tento denní režim používáme, pokud dítě dokáže samostatně používat nástěnný denní režim a když jsme využili všech jeho možných forem. Přenosný denní režim je deska s nalepeným suchým zipem, na kterou jsou jednotlivé symboly umístěny, nebo mohou mít podobu diářů, zápisníků aj. Dítě, které používá tento denní režim, se dobře orientuje v daném prostoru, nemá problémy se sledováním časové souslednosti a chápe vztahy mezi symbolem a danou činností.

- **Dlouhodobý denní režim** - pokud už dítě umí pracovat s denním režimem, můžeme používat i denní režim na delší časový úsek. Mohou být týdenní nebo i měsíční. Zde můžeme zařadit i mimořádné akce a činnosti, které se pravidelně neopakují, nebo se

Typy strukturovaných úloh

-
- A spiral-bound notebook with a drawing of a basket of fruit and several small fruit outlines scattered around it, likely for a coloring or tracing activity.



-



- **Úlohy v pořadačích** – tyto úlohy jsou složitější v tom, že jich je v pořadači více. Jsou řazeny za sebou. Dítě musí při manipulaci s úlohou umět listovat a zároveň zachovat sled úloh. Na levé straně jsou úlohy a na pravé vzory, tabulky aj.

- **Sešity a pracovní listy** – ty jsou nejvyšším typem strukturovaného učení. Předpokládají dobrou orientaci na ploše, dobré motorické schopnosti, zvládnout čtení a psaní. U těchto úloh je důležité správné vysvětlení a pochopení daného úkolu.



Všechny typy strukturovaných úloh jsou využívány především pro samostatnou práci. Úkoly jsou voleny individuálně, podle možností a schopností dětí. Všechny úkoly předkládané v samostatné práci musí být předem procvičeny v individuálním nácviku (V. Čadilová, Z. Žampachová, 2006).

Vizualizace (zviditelnění)

Vizuální myšlení a vnímání patří k silným stránkám u většiny dětí s PAS. Usnadňují jim zvládat snadněji a samostatněji strukturu prostoru, času a jednotlivých činností. Dobře nastavená vizuální podpora kompenzuje handicap pozornostních a paměťových funkcí. Dále rozvíjí komunikační dovednost. Vizuální podpora musí být zaměřena na konkrétního jedince a měla by být individuální k jedinci s ohledem na jeho potřeby a možnosti. Strukturu a vizuální podobu nelze od sebe oddělit. Vzájemně se doplňují a ovlivňují.

Výhody vizuální podpory

- dává odpověď na otázku "kdy "
- pomáhá v časové orientaci
- pomáhá odlišovat jednotlivé aktivity od sebe
- vede k větší samostatnosti

- pomáhá založit a udržovat informace
- objasňuje verbální informace
- zvyšuje flexibilitu
- zvyšuje schopnost rozumět stálé změně a přijmout ji
- zvyšuje sebevědomí

Vizualizace prostoru – měla by umocnit přehlednost prostorového uspořádání a zvýšit míru samostatnosti orientace v prostoru, v němž se dítě pohybuje. Realizaci používáme koberce, skříňky, police, paravány, barevné nátěry, barevné pasky aj.

Vizualizace času – vychází ze struktury času. Vizualizací čas zkonkrétníme a přiblížíme ho každému jedinci tak, aby mu rozuměl. Forma vizualizace by měla být zvolena tak, aby odpovídala vývojové úrovni dítěte, respektovala jeho zvláštnosti. Měla by být natolik funkční, aby ji dokázal aktivně využít a samostatně se podle ní orientoval. Pokud chceme dítěti s PAS zviditelnit činnosti, znázorníme je buď pomocí konkrétních předmětů, nebo předmětů zástupných (jídlo – plastovým talířem, pití – hrníčkem...). Můžeme použít různé formy obrázků, pro ty, kteří se naučí funkčně číst, je možné použít slovní obrazy. Všechny obrazy musí vycházet z možností dítěte. Pomáhá dítěti získat jistotu, vede jej k aktivitě a samostatnosti.

Pracovní schéma - podporuje strukturu jednotlivých činností a pomáhá odpovědět na otázku, jak dlouho bude dítě pracovat. *Nejjednodušším pracovním schématem* je seřazení jednotlivých úkolů na levou stranu stolu a to v pořadí, v jakém je bude dítě vypracovávat. *Složitější formou* jsou kódy, které jsou řazeny na pracovním schématu v pořadí, ve kterém budou plněny. Kódy musí vycházet z vývojové úrovně dítěte tak, aby jim rozumělo a dokázalo je aktivně využívat. Mohou být formou konkrétních předmětů nebo jako dvojrozměrné informace (fotky, obrázky, číslice, písmena aj).

Procesuální schéma - je vizuální sled určité činnosti rozdělené na dílčí kroky. Využívá se především k nácviku sebeobslužných činností a vykonávání domácích prací, ve škole jej můžeme použít při laboratorních cvičeních, při ovládání počítače aj. Při tvoření procesuálního schématu je důležité nejprve rozčlenit danou aktivitu na jednotlivé kroky. Nejlepší je pořídit např.: videozáznam dané činnosti a postupně si jej přehrávat, třeba i několikrát za sebou a psát si body, na které by mohla být daná činnost dělena. Rozborem vytvoříme univerzální procesuální schéma, které můžeme

individuálně upravit, tak aby dítěti vyhovovalo. Tato vizualizace **by měla odpovídat na otázky:**

- **Kde** budeme aktivitu provádět (informace v denním režimu)
- **Kdy** ji budeme provádět (informace také uvedená v denním režimu)
- **Jak** ji budu provádět (návod v procesuálním schématu)
- **Jak dlouho** ji budu provádět (určí procesuální schéma))

Jednotlivé kroky činnosti řadíme zleva doprava, nebo shora dolů. Činnosti přiděláváme na lištu pomocí suchých zipů. Na lištu dáme krabičku (na pravou stranu nebo dolů), do které děti dávají symboly, jež představují jednotlivé kroky aktivity, které provedly. Činnost končí, když je lišta prázdná. Tím je zajištěna i vizualizace času. Míra vizualizace, kterou použijeme pro procesuální schéma, má různé formy. Od nejjednodušší po nejtěžší, nebo může být různě kombinována. Vždy vychází z individuálních potřeb dítěte a musí být v souladu s hodnocením jeho schopností.

Typy procesuálních schémat

- **Předmětové** – je nejjednodušší formou procesuálního schématu. Používá se k nejjednodušším sebeobslužným činnostem a při výkonu jednoduchých domácích prací (prostírání stolu) nebo oblékání. Krom reálných předmětů můžeme použít i miniatury.
- **Obrazové** – je nejvíce používaná forma. Používáme, když dítě rozumí obrázkům a rozlišuje je. Používá se při výkonu domácích prací i sebeobslužných činností (hygienické činnosti, kuchyňské a úklidové práce apod).
- **Psané** – je použitelná, když dítě umí číst. Nejčastěji se používají kartičky se slovními obrazy nebo psaným textem v bodech na arch papíru. Dítě si může vykonané úkoly odškrtnout.

2.3. Motivace k učení

„Motivace lidského chování je velmi úzce spojena s psychickými procesy, které prožíváme. Často si klademe otázku, proč se chováme právě tímto způsobem.“

(V.Čadilová, Z.Žampachová, Strukturované učení, 2008, str. 66)

Pokud motivaci přijmeme jako jednu ze složek psychické regulace činnosti, která zajišťuje učení, spouští kognitivní a motorické systémy, které nás vedou k dosažení cílů. Motivace podněcuje chování, které udržuje dynamický růst osobnosti. Motivace je důležitým stimulem k učení. Motivace jako způsob ovlivňování chování má při práci s dětmi s PAS klíčovou roli. Když najdeme způsob na ovlivnění pozitivního chování, najdeme tak i motivační stimuly a vytváříme **funkční motivační systém**. Důležité je si uvědomit, že je mnohem lepší a funkčnější používat pozitivní motivaci.

Přímý vztah k motivaci mají tresty a odměny. Poskytování odměn za žádoucí chování vede k trvalému zlepšení chování. Odměna, jako zpevňující podnět, následující po určitém chování, zvyšuje možnost výskytu tohoto správného chování i v budoucnu. **Formy odměn** – jednou z možných a nejjednodušších odměn je **odměna materiální**. Může to být např.: sladkost, oblíbené jídlo, drobný předmět, pozvání do cukrárny aj. Vyšší formou odměny je **odměna činnostní**. Dítě za odměnu vykonává své oblíbené činnosti jako např.: poslech hudby, práce na počítači, skládání puzzle. Nejvyšší formou odměny je **odměna sociální** - verbální pochvala, ocenění za provedenou apod. Tato odměna u autistických dětí moc nefunguje. Většina z nich ji moc nechápe. Vždy by měla být spojena s jednoduchou formou odměny.

Dítě můžeme odměňovat dvěma způsoby. Buďto ihned po vykonané práci nebo, pokud dítě počká, je odměněno po splnění série úkolů. U prvního způsobu se jedná o výše uvedené formy odměny (sociální, materiální, činnostní). Odměnu zařazujeme nejčastěji na konec pracovního schématu. U druhého stylu odměňování, kdy je dítě odměňováno za splnění série úkolů, používáme „žetonový“ systém odměňování. Tento systém vytvořili T. Ayllon a N. H. Azrin na základě operativního podmiňování. Dítě získává žetony jako odměnu za splněné úkoly. Většina autistických dětí však tento systém odměňování nemůže používat. Když má nasbíraný daný počet, může je vyměnit za oblíbenou věc nebo aktivitu.

Cíle žetonového odměňování

- 1. Oddalování odměny** – u dítěte rozvíjí schopnost vyčkat na oblíbenou věc či aktivitu
- 2. Uvědomování si času** – pomáhá dítěti, které má malou představu o čase. Tady si musí uvědomit, že musí na odměnu určitou dobu počkat.
- 3. Zvyšování počtu úkolů** – tento systém umožňuje postupně zvyšovat množství zadaných úloh a snižovat intenzitu odměňování. Také se zvyšuje doba soustředění na práci a rozsah jeho pozornosti.
- 4. Rozšiřování okruhu oblíbených odměn** - když dítě vydrží pracovat delší dobu, přibývá i množství zájmů a aktivit a tím se zvětšuje možnost výběru odměny.
- 5. Posilování samostatnosti a důvěry**

Tento systém může mít různé podoby. **Nejjednodušší formou** je žetonová tabulka, kdy v levé části je krabička, do které dítě vkládá žeton po splnění úkolu. Vpravo za krabičkou je umístěna odměna. Když se dítě naučí pracovat s jednožetonovou tabulkou, můžeme přidávat další žetony a odměna se postupně oddaluje. Základem je, že poslední žeton musí být vždy stejné barvy, jako je krabička. Dítě tak ví, že po barvě, kterou má poslední žeton, přijde odměna. Postupně reálnou odměnu nahrazuje symbolický obrázek, a ten dítě vymění za reálnou odměnu. **Těžší formou** žetonového odměňování je možnost, že si dítě vybere činnost z motivační tabulky. Oblíbené činnosti dítěte jsou znázorněny fotkou, obrázkem nebo slovní kartou, kterou umístí za žetonovou krabičku. Za splněné úkoly dostává žetony, které pak vymění za odměnu, kterou si vybral.

Důležité v odměňování je, vyhnout se „drezuře“, která často v dítěti vzbuzuje agresivitu. Tresty nemají žádný smysl, dítě jej nechápe. Proto raději používejme pouze odměny.

3. DÍTĚ XY

Toto dítě jsem poznala v Benešově nad Černou, kde jsem vykonávala praxi. Není jediné dítě s dětským autismem, které znám a které je integrováno v běžné mateřské škole. Tento chlapec se chystá na plnění školní docházky v běžné základní škole a tak jsem si řekla, že by bylo dobré najít nejlepší způsob, jak mu v této cestě nejlépe pomoci. Všechny informace v této kapitole jsem získala od rodičů, asistentky dítěte, se kterými jsem provedla interview a z pozorování dítěte v kolektivu jiných dětí.

Interview s matkou jsem prováděla u chlapce doma. Chlapec žije v úplné rodině, s tím, že otec jezdí domu pouze na víkendy. Dělá v zahraničí. Maminka je s chlapcem doma. I když chlapec chodí do školky, maminka si jej vyzvedává hned po obědě. Chlapec má staršího bratra. Ten chodí na základní školu. Mají spolu výborný vztah. Rodinné prostředí na mě působí velice klidně, vyrovnaně, kde se mají všichni rádi. Chlapec bydlí v rodinném domě na okraji obce Benešov nad Černou.

Interview - *z francouzského **entrevoir**, přeneseno do anglického **inter a view** znamená rozhovor nebo schůzka. Jedná se o žurnalistickou metodu, jak získat informace. Interview je také publicistický, někdy i zpravodajský, žánr.*
(<http://cs.wikipedia.org/wiki/Interview>)

3.1 Interview s matkou dítěte

1) *Jaký je věk dítěte?*

„7 let a 6 měsíců“

2) *Jaká je diagnóza dítěte?*

„U chlapce byl diagnostikován dětský autismus s opožděným vývojem a lehkou mentální retardací. Ta mentální retardace je teda úplně při té horní hranici, on má IQ vysoké a hodně převažují autistické rysy a hlavně porucha té komunikace. Bez očního kontaktu není schopen komunikovat.“

3) *Jaká musel podstoupit vyšetření?*

„Nejdříve byla logopedka, protože se to projevovalo tím, že vlastně nemluvil a hlavně ani nerozuměl. Ta byla taková šikovná, ta na první pohled to poznala, že tam není jen vada řeči, že si myslí, že bude autista. Poznala to podle toho, že měla v místnosti zrcadla, která má chlapec rád do dnes, také měl období, kdy si hrál s kolečkama. Zaujal pozici s kolečkama před zrcadlem a celou dobu se v něm pozoroval. Ona to viděla jako úplně jasně. Všimla si, že není spolupráce, že není oční kontakt. Doporučila nám psychologické vyšetření. Tak jsme byly u psycholožky. Ta samozřejmě mi doporučila vyšetření uší, jestli dobře slyší a tak. Takže jsme byly u psycholožky, kam jsme pak jezdily pravidelně. Výsledek byl takový, že jí se jako autista nezdál, ale říkala, že je na to brzo diagnostikovat jej ve dvou, dvou a půl letech, že by to spíše viděla na mentální retardaci. Ti mají taky jakoby svůj svět, jsou taky primitivnější, jednodušší, takže oni taky v tom věku působí, jakoby měli svůj svět. Takže diagnostika na autismus byla moc brzy, tak si trvala na mentální retardaci. Mezi těmi návštěvami psycholožky jsme prošly ušní, foniatrii, ORL a odtud nás poslaly na dětskou neurologii, tam také jezdíme do dneška. Tam nám dělaly CT mozku, EEG,.... No a od té doby všechny navštěvujeme stále, i když některé už ne tak často. Na ORL se všechny vady vyloučily, i vady mluvidla. Paní doktorka řekla, že oni nemají co řešit, dokud se nestanoví ta diagnóza. Paní psycholožka si stále trvala na svém, ale pan doktor P. nás poslal do toho centra pro autisty. Tam se podrobil dalším psychologickým a psychiatrickým vyšetřením znova, je tam jiná psycholožka i psychiatřička. Takže my jsme pak do Českého Krumlova k paní psycholožce přestali jezdit a jezdíme už jen sem do Českých Budějovic. Tady v tom centru to u psycholožky vypadalo tak, že když měl dobrou náladu, tak působil dobře, perfektně, tak paní doktorka říkala, že autista nebude, ale přijeli jsme tam jindy, chlapec byl v té své náladě, neudělal nic, nechtěl na nic reagovat, tak zase říkala, že se jí zdá hodně autistický. Pak jsme jeli do Prahy, do Motola, na týden. Tam vlastně proběhly všechny vyšetření znova, jako CT, EEG, včetně genetických vyšetření a včetně dalších psychologických vyšetření. Tam opravdu každý den chodila psycholožka a každý den s chlapcem dělala. Takže podle těch testů a podle pozorování mu to tam teda diagnostikovali. Chlapci byly 4 roky v této době.

Pak jej vlastně pozorovali i z toho centra, byli i tady u nás, aby ho viděli i v jeho prostředí, jak se chová. Teď už jezdíme pouze do centra, k panu Peřinovi a teď začneme teda psychiatrii. Má teď období, že nechce ty děti. Loni jako problémy ve

školce vůbec nebyly, ale teď je to problém. Myslím si, že je to tím, že nemá žádného kamaráda tam. Vlastně on se před Vánocemi úplně jakoby zasekl a já pro něj musela v deset hodin chodit, že brečel, že tam nechce být. Vlastně ty intervaly se zkracovaly. Nejdříve šel i na vycházku, pak mi jeho asistentka volala, přijď si pro něj, nechce už tady být, až se to tedy vystupňovalo tak, že tam nechtěl vůbec. A celé svátky mi doma říkal, jako že „školka nechce“. Tak jsme to řešili v centru, pak byl nemocný, do toho přišly prázdniny, takže byl hodně doma a to má určitě na to taky svůj vliv. V centru mi to teda i řekly, ať ho nechám chvíli doma, aby se to uklidnilo trochu. Tak jsme ho nechali delší dobu doma, ale stejně se to moc nemění. Nechce tam prostě.“

4) Jak se začal dětský autismus projevovat?

„Chlapec byl od malička velmi hodné dítě, nejevily se žádné problémy, ani moc neplakal. Vše začalo být podezřelé, když nezačal mluvit v období, kdy je to ve vývoji dítěte normální. Chlapec řeči vůbec nerozuměl, nereagoval na hlas,... Také se objevila „specifická hra autistů“. Chlapec na sebe dělal stále dokola různé obličejy před zrcadlem, tančil před nimi a stále se v nich pozoroval. Celkově jej zrcadla „fascinovala“, stále dokola stavěl z kostek komín a boural jej, aj.

Vždycky jako byly vidět ty rysy, bylo období, kdy něco dělal a pak to pominulo. Jako malý vždy roztočil mističku a dělal to třeba hodinu, dvě, nebo přesypávání. Pak to přestalo a zase začalo jiné. Začal házet hračkou o stěnu, stále do jednoho místa, měl takového Shreka a pořád jej házel do dveří v pokoji. Pak to zase opadlo a vždycky přišlo něco nového.“

5) Jak se projevuje dětský autismus teď?

„Stále přetrvávají „zrcadla“, hrozně rád se v nich pozoruje. Jinak má problémy s komunikací s cizí osobou a s komunikací celkově. Nemá dostatečnou slovní zásobu, hůře se vyjadřuje, dlouho neudrží pozornost. Má své rituály, které se nesmějí měnit. Velice si oblíbil světelné hračky, ty mu také zůstali od malička. Velký problém je s oblečením. Nejen, že musí mít převážně modrou barvu, ale nerad se ho vzdává. Je těžké jej přesvědčit, aby si oblékl něco nového. Stejný problém je s botami, ty také nerad mění a j velice těžké mu vysvětlit, že už jsou mu ty, co má nyní, malé a že se musí koupit nové. Jinak, když se má někam jet, tak to musí být zařazeno v režimu dne. Nelze, abychom jeli někam neplánovaně. To jsou pak velké problémy.“

6) *Jaký je režim dne chlapce?*

„Den, kdy je školka: ráno vstává ve stejnou dobu, to ho ani nemusím budít, pak si musí zapnout pohádky, svoje oblíbené, během toho se nasnídá, obleče se, už celkem sám, pohádku si musí sám vypnout, jak mu jí vypnu třeba v půlce, že odcházíme do školky, tak ho do školky nedostanu. Vždycky musím počkat, až si dokouká ten svůj úsek, on si to sám vypne a můžeme odejít do školky. Když přijdeme domů, tak většinou odpočívá, někde v klidu, leží, nebo si vezme figurky, ale nic se opravdu nezapne. Pak si zapíná počítač, ten většinou běží až do večera. On tam vydrží tak dvě hodiny a potom si jde většinou hrát. Snažím se vystihnout, zda si chce hrát sám, nebo si hraju s ním. Máme různé vzdělávací hry, takže to spolu děláme. Ale k těmto hrám ho nenutím, protože se učí ve školce. Potom jde většinou na večeři a podívá se na pohádku a pak jde do postele. Nechodí teda spát beze mne, takže já chodím spát s ním, většinou tak v půl deváté. V posteli si čteme ještě nějakou knížku, nebo jenom prohlížíme. Ale do 21:00 hodin ví, že musí jít spát. To má i na nástěnce, že ve 21:00 se musí zhasínat. Když je třeba víkend, nebo je tu návštěva, a stane se, že se přetáhne, tak já mu ukážu, že už je po 21:00 a tak jde do postele.

O víkendu: To bývá stejné, ráno pohádku, u toho snídaně, místo školky si zapne počítač, tam já pak zkouším, že si třeba dáme ALÍKA (výukový program) anebo jiné vzdělávací programy, ráno je tedy spíše na počítači a odpoledne má delší odpočinek, třeba ty dvě hodiny odpočívá, zase buď leží, nebo si hraje s panáčky. Pak jdeme třeba ven, záleží na ročním období. Procházky teda odmítá, on se nerad obléká, takže v létě je tady na zahradě, v zimě je spíše doma, ale když je pak hezky, tráví celé odpoledne venku na zahradě, kde si hraje s různými hračkami. Rád si hraje s mečem a s figurkami. V zimě ten počítač převažuje. Nebo si hraje s bráškou. Večer je stejný, jako v týdnu, když chodí do školky. Večeře, u toho pohádky a pak do postele. Ve 21:00 zase zhasínáme a jde spát.“

7) *Jak reaguje na porušení denního řádu?*

„Na porušení řádu reaguje jakoby transem, stoupne si do rohu a nechce nikam jít. I když mu slíbíme, že nikam nepůjdeme, vydrží tam klidně i několik desítek minut. Dále reaguje pláčem, strachem, úzkostí, beznadějí. Pak se to přehoupne na uraženost a kolikrát nejí a nepije.“

8) *Jaká činnost chlapce baví nejvíce?*

„Nejraději svůj čas tráví u počítače, který si oblíbil již v brzkém věku a rozumí mu víc než já. Je to takový malý počítačový expert. Zde hraje různé skládačky a logické hry. Dále jej hodně baví, když mi může pomáhat. Napodobuje vše, co dělám. Pak mi třeba pomáhá utírat nádobí, sbírat prádlo, okopávat zahrádku. Je ale pro něj těžké, pochopit, že když třeba venku prší, že nemůžeme jít všet prádlo.“

9) *Jaké jsou u chlapce největší problémy?*

„Největšími problémy jsou asi cestování a oblékání. A v nynější době čištění zubů. To se teď učíme a je to opravdu složitá věc, mu vysvětlit, jak je pro nás ústní hygiena důležitá. Chlapec celkově nemá moc rád vodu. Teď také u nás byly velkým problémem Vánoce. Chlapec měl jedny ve školce a pak nemohl pochopit, jak to, že nejsou i doma. A také ho hodně mátl, že jsou v jiný den. Několik dní byl plačtivý, mrzutý, zmatený, nešťastný.“

A také je problém s jídlem. To vařím třeba na dvakrát. Když vím, že třeba tohle nejí, tak se musím přizpůsobit a uvařit mu něco jiného anebo to zkombinuju tak, aby to jedl i on. Nemá rád, když je to smíchané, on říká špinavé, hodně barevné. Třeba špenát vůbec nejí. Ale třeba ve školce měli špenátovou polévku, on jí nejedl, ale doma mi jí snědl. On jí neviděl, protože seděl u počítače a já ho krmila. Chtěla jsem to vyzkoušet. Neviděl, že je zelená, naházela jsem mu tam kuličky co má rád a on jí normálně snědl. Podle mne, když vidí, že je to zelené, tak prostě nejí. Stejně je to u rajske. A také musí mít jídlo oddělené.“

10) *Jaké používáte metody pochvaly a trestu?*

„No tresty v zásadě nepoužíváme, já to řeším tím, že ho nechám být a odejdu. On se za chvíli uklidní a je to zase v pořádku. Pochvalou pro něj je samolepka. Buď s obrázkem, nebo s číslem. Samolepky si buď lepí do diářku, který jsme začali používat, a čísla si lepí na papír. Teď čísílka používáme jako pochvalu za vyčištěné zoubky.“

11) *Jak jste chlapce připravovali na mateřskou školu?*

„Než chlapec nastoupil do mateřské školy, rok jsme navštěvovali místní mateřské centrum. Docházeli jsme tam každý čtvrtek. Chlapec se tam učil zvykat si na jiné děti, hrát si s nimi, tolerovat je. Některé z těch dětí chlapec pak měl ve třídě v mateřské škole.“

12) *Jak reagovali rodiče ostatních dětí na zařazení chlapce mezi jejich děti? Byly nějaké negativní reakce?*

„S žádnými reakcemi jsem se nesetkala, ani jsem takhle nikde nic nezaslechla, takže si myslím, že rodiče to berou v pohodě.“

13) *Jak se zapojil v kolektivu v mateřské škole?*

„Ze začátku to bylo hrozné, nechtěl do školky chodit, ve třídě se schovával za gauč, nechtěl si vůbec hrát. Občas jen tak pobíhal po třídě. Pak si přivyknul na jedno dítě, které i když dnes vidí, tak s ním pak už musí být. No a teď už je to bez problémů. S dětmi vychází v pohodě, jen je občas smutný, když ho nechtějí vzít mezi sebe. Ale o tom všem by vám jistě víc řekla chlapcova asistentka.“

14) *Navštěvujete ještě nějaké jiné instituce než je mateřská škola?*

„No ještě s chlapcem dojíždíme občas do Českých Budějovic do SPC, kde jsou i jiné maminky co mají autistické děti. Je to takové posezení, terapie, kde si povídáme o tom, co se nám přihodilo, dáváme si rady, jak řešit nějaké situace apod. Je to ohromě uvolňující, vědět, že člověk není sám, kdo má jiné, než všední problémy.“

15) *Jak se chlapec chová v jiném kolektivu?*

„V jiném kolektivu je chlapec raději stranou, nerad se zapojuje mezi děti, které nezná. Výhoda je, že chlapec není agresivní. Hraje si sám.“

16) *Půjde chlapec do běžné základní školy nebo do speciální základní školy?*

„Chlapec půjde do běžné základní školy. Nejsou s ním žádné velké problémy, uvidíme, jak to bude zvládat. A nám to za tu zkoušku stojí. Všichni mi teda říkali, ať to zkusíme, že on na to má, ale já si myslím, že tam nevydrží, že pro něj bude lepší individuální výuka doma. Té škol y se bojím. Přeci jen ve školce co ho nebaví, tak dělat nemusí. On jako bude integrovaný tady v té základní škole, ale bude mít

individuální výuku podle zvláštní školy. Oni my to vysvětlovali tak, že bude mít daný třeba počet písmenek, které se bude muset naučit. Neznamená, že se bude muset naučit vše podle toho, co musí umět prvňáček. Ale vůbec nevím, jak to bude fungovat dál. Jestli bude zůstat v první třídě a budou se mu tam střídat děti... Opravdu nevím. Takže integrace ano, ale osnovy má pro zvláštní školy. A když to nepůjde, budu si ho učit sama doma, podle těch osnov. Já už přeci jen vím, kdy jej mohu vytáhnout k tomu učení. Mohu třeba i třikrát, čtyřikrát za den. Ale všichni mě tedy utěšují, že to bude v pohodě, že je chlapec moc šikovný a že to zvládne. Každopádně nepůjde do zvláštní školy, protože on jak se učí pozorováním a odkoukáváním, tak by se mohl naučit něco, co by mohlo snížit jeho nynější stav.“

17) Jak vypadá jeho příprava na základní školu?

„Chlapec se nijak zvlášť na základní školu nepřipravuje, děláme s ním geometrické tvary, počítat umí skvěle na jeho věk, učíme se barvičky, už se umíme i podepsat a hlavně děláme logopedická cvičení, abychom zlepšily jeho komunikaci a řeč. Dále se snažíme, aby si navyknul na změnu prostředí.“

18) Jakým způsobem se učí a jak dlouho?

„Velice rád se učí u počítače, máme různé počítačové programy pro výuku dětí předškolního věku, máme velice oblíbené stránky www.alik.cz, hrajeme pexeso, abychom podpořily paměť, různé LOTO hry a pomocí jiných výukových hraček.“

3.2 Interview s asistentkou chlapce

Pedagogický asistent – *Pedagogický asistent je definován jako pedagogický pracovník podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Pozici asistenta pedagoga upravují právní předpisy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Jeho pracovní náplní je zprostředkování výchovné a vzdělávací činnosti dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, v případě potřeby pomáhat dětem s těžším zdravotním postižením se sebeobsluhou v době vyučování. Asistent pedagoga dále napomáhá žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, komunikaci se spolužáky, spolupracuje se zákonnými zástupci žáka a komunitou, ze které žák pochází.* (http://www.apoa.cz/media/dokumenty/zajimave_clanky/Asistent_pedagoga_a_osobni.pdf)

1. *Jaký podle vás chlapec je?*

„Chlapec je podle mě radostné dítě, pokud necítí jako nějaké ohrožení, tak je komunikativní, vnímavý, veselý, schopný a je hodně citlivý. Také je rád dominantní, rád vede skupinu. Přijímá kladné impulsy, ale bohužel tedy i ty negativní.“

2. *Co jste musela podstoupit, abyste mohla být chlapcovo asistentkou?*

„Jelikož jsem chlapcova babička, nemusela jsem podstoupit téměř nic. Neřekla bych, že jsem musela něco podstoupit, ale spíše vstoupit do jeho světa. Musela jsem podstoupit, takovou tu výuku svojí osoby, abych navázala komunikaci s chlapcem.“

3. *Co obnášel „vstup do chlapcova světa“?*

„Nejdříve jsem ho jako hodně pozorovala, různé reakce, co mu vadí, na co reaguje dobře, co vysloveně odmítá. A musela jsem se hlavně naučit zvládat svoje emoce, protože já sama jsem nemohla pochopit, že on třeba nereaguje na příkaz. Nejdůležitější je poznat to autistické dítě, to je jako podle mě základ.“

4. *A nějaká školení ohledně učitelství nebo speciální pedagogiky?*

„Já jsem byla na školení, ale tam víceméně to bylo pro lidi, kteří nikdy nepracovali ve školství, takže to bylo takové jako uváděcí a tématu autismus se to vůbec netýkalo. Víceméně jsem se učila sama, něco jsem si přečetla, mám doma tři publikace, ale

názvy si nepamatuji. Ale nejvíce jsem se dočetla na internetu. Dále jsem hodně konzultovala s dcerou, která je vyučena jako zdravotní sestra.“

5. *Jaká je náplň asistentky autistického dítěte?*

„Tady je důležité, aby ten asistent pochopil, že to dítě ke všemu musí dojít postupně. Nebo pokud je tedy to dítě schopnější a více zná, tak potom dávat příkazy, ale musejí být pro to dítě srozumitelné, jasné a krátké, bez většího vysvětlování. Ono to může na okolí působit, jakoby že to dítě peskujete, ale to dítě nerozumí, když říkáte ...bla, bla, bla...pojd', ale já mu řeknu třeba řada a on ví, že má jít do řady.

Já jsem tu náplň pojala podle svého. Hledala jsem cestu jak s tím chlapcem pracovat, až jsme se dopracovali k určitému režimu, ne tedy „školkovému“ režimu, ten jsme si utvořily také, ale sama jsem zjistila, kdy s chlapcem mohu nejlépe pracovat. To bylo ráno, když chlapec přišel do MŠ, byl odpočinutý, jakoby nabuzený na tu práci. Sedáváme ve spací místnosti, jsme tu oddělení od ostatních dětí. Vždycky jsme s jeho matkou prokonzultovaly, co je třeba procvičit, probrat. Pak je náplní dělat s ním prostě většinu úkolů. Když mi řekne „unavený“ tak mu řeknu, odpočiň, dáme si pauzu, on mi třeba natáčí vlasy na svůj prst, já ho nechám, nemluví na něj. Pak začnu zkoušet, a buď se chytí a zase pokračujeme nebo ne. Ale určitě se na něj nesmí, jako pojd' a musíš...

Tak takhle jsem si zvolila tu svojí náplň, protože školka nevěděla ani „ň“. Dále jsem jej zapojovala do her mezi ostatní děti, šla jsem s ním tu hru hrát. Pravidla hry jsem mu nijak nevysvětlovala, on má dobrou pozorovací schopnost, takže většinou ty pravidla vyzkouší. Já mu řekla maximálně „poslouchej“, „dívej“. Takže jsem ho nechala vždy pozorovat a on to většinou pochopil anebo jsem ho nasměrovala právě těmi příkazy.“

6. *Jaká je chlapcova náplň dne v MŠ?*

„Ráno vždy uděláme nějaké úkoly. Nejprve nechám, aby si on zvolil, abych ho hned ze začátku neodradila. Nechám ho chvíli si hrát v tom jeho světě a pak jej vhodnou větou namotivuji na úkol. A i ten první úkol ho většinou nechám, aby si vybral sám. A pak postupujeme k dalším úkolům. Většinou se zaměřujeme na témata, co mají ostatní děti ve třídě. Já ho vlastně připravuji na to, co děti budou probírat ve třídě. Teď je tématem jaro, tak probíráme také jaro. Vše konzultuji s matkou chlapce.

Po splnění daných úkolů jdeme na svačinu, kterou většinou nesní. Pak se zapojujeme do činností společně s dětmi.“

7. *Jaký je chlapcův režim dne v MŠ?*

„Ráno se jdeme učit sem, kde jsme oddělení od ostatních dětí. Potom jdeme na svačinku, pak se chlapec zapojuje do třídních aktivit, buď se zapojí, nebo ne, ale většinou se zapojí do těch pracovních činností. Tam je to bez problému. Pak teda musíme jít stereotypně na záchod a pak jdeme ven s ostatními dětmi. No a po vycházce jdeme na oběd k malým dětem, protože tam má kamarádku a jak jí uvidí, už chce být s ní.“

8. *Jak připravujete úkoly pro chlapce?*

„No ty úkoly, no snažím se hlavně dodržovat ty témata co má školka, potom to mluvení procvičujeme. To rozvíjíme podle těch kartiček (piktogramů, pozn. autora), to je ten systém, co si vytvořila moje dcera a tedy já používám.“

9. *Pomocí jakých úkolů chlapce rozvíjíte?*

„Dcera si zavedla ty strukturované úkoly, takže chlapce učím podle nich. Dále podle piktogramů, které si také zavedla dcera a pak také podle knih, různých obrázků. Učíme se pojmenovávat tvary, učíme se barvy, zvířata, no prostě všechno co děti ve třídě. Jen my to děláme v jiné místnosti, aby se na to mohl soustředit.

Doma se učí také na počítači a to je pak znát, že něco s dcerou dělali. On pak používá podobné příkazy, komunikuje podobně jako „počítač“. Používá ty výrazy z toho počítače. On mu ten počítač dává jednoznačné příkazy, které potřebuje. Nejhorší je když na něj někdo začne žvatlat, dlouze mu něco vysvětlovat. To ho většinou odradí, protože tomu nerozumí, začne být nervózní a ta komunikace se pak nenaváže.“

10. *Jaký je postoj chlapce k plnění úkolů?*

„Hrozně záleží na chlapcovo náladě. U těchto dětí na tom záleží hodně, protože když přijde nenaladěný, to já na něm už poznám, tak ho už jako nenutím a spíše formou hry ho k těm úkolům dovedu. Anebo taky ne. Prostě ho nedovedete.“

11. Jak vypadá chlapcova příprava na ZŠ?

„Na základní školu se začínáme připravovat tak, že uděláme ráno úkoly. Třeba vybarvíme obrázek, k tomu měl dříve také odpor, teď maluje rád. Takže, vybarvíme obrázek, je tam třeba kluk a já mu řeknu: „Je tam kluk“ a napíšu písmenka, která si pomalu opakujeme, až to spojíme do slova. Nebo slovo kočka. Prostě takový ty jednoduchý slova. No a tu matematiku, to třeba hrajeme domino, nebo počítáme korálky. Matematika by neměla být problém, počítání mu jde.“

12. V čem byl největší problém v MŠ?

„Jedním z problému ze strany školky bylo to, že vůbec nejevila zájem o nějaké informace. Nikdo neměl o autismu ani tušení a dál je to také nezajímalo, i když tam tedy přijímali autistické dítě. Největší problém z chlapcovy strany ze začátku bylo zapojit jej mezi ostatní děti. Chlapec se schovával za gauč, pod stůl... ale pak si na děti zvykl a nyní je to bez problémů. Dřív jsem za ním stála hodně, bála jsem se, když rychle běhal, když se honil s rukama, ale pak jsem pochopila, že mu musím dát určitou svobodu, i za cenu toho, že si třeba odře koleno. Musím ho brát jako normální dítě. Jsou tedy i vysloveně věci, které nemá chlapec rád. A to je teda hudební výchova a to ho rozhodí na celý den. On nápor těch zvuků nesnese, on prostě znervózní a je konec. On je jinak klidný. Jako když pracujeme mi dva spolu, tak jako není problém. On je jako dost vnímavý, hodně pozoruje děti a když má vzor tak ho napodobuje. Ten mu tady ve velké třídě chybí. Ale v malé třídě měl holčičku jako vzor, on dělal všechno, co dělala holčička. A tím se vlastně učil. Pak měl ještě kamaráda, ale ten už je v první třídě. Od toho se chlapec učil spíš zase pohybové činnosti. Vylezl venku na žebřík. On předtím neuměl nic. On se bál. Anebo naopak šel úplně přes hranici svých možností. Vylezl třeba až úplně nahoru a pak skočil, neuvědomoval si, jaká je to výška a že by se mu mohlo něco stát. To se musel všechno postupně naučit. Vysoko, nízko, nahoře, dole, vpravo, vlevo...“

Dalším problémem byly výlety s MŠ a kurzy plavání. On když jezdil s maminkou na bazén plavat, tak tam byly neomezenou dobu a teď už to tedy bylo časově omezeno a on nedokázal pochopit, že teda musí už odejít. Co se týká ostatních výletů, tak teď už je to v normě, občas se teda „sekne“ že nechce nikam jet, ale většinou se mi jej podaří přesvědčit a vysvětlit mu, že mu žádné nebezpečí nehrozí. On potřebuje najít v někom oporu. A když ji najde, jde všechno snáz.“

13. *V čem si myslíte, že bude mít chlapec největší problém na ZŠ?*

„To na něm ještě není poznat. Myslím si, že největší problém bude v komunikaci, i když to už se také zlepšilo. A další problém bude v hluku ve třídě. A v nalezení toho vzoru. Určitě ho bude víc bavit počítání. Děláme už i nácvik šikmé čáry, jakoby základy psaní, tak to bych řekla, že jej bude taky bavit. Pracovní činnosti by jej taky měly bavit, to ho baví i tady. A tělocvik také nebude problém. On má trochu soutěživého ducha. Čtení si tedy netroufnu, odhadnou. To nám ukáže až čas.“

14. *Budete chlapci dělat asistentku i nadále v ZŠ?*

„Zatím to vypadá, že tam budu já. Pokud mi tedy bude zdraví sloužit, tak bych tam s ním byla, ale myslím si, že pro tyhle děti, pro autisty je stejně dobré mít vzor jako v podobě těch kamarádů. Oni si vyberou jednoho, nikdy si nevyberou víc, to je zajímavé, že nikdy nemá třeba tři, nebo čtyři. Oni víceméně inklinují k jednomu vzoru, který je pro ně stěžejní.“

15. *Našel si chlapec v MŠ nějaké kamarády?*

„Loni měl ve třídě jednu kamarádku a pak měl ještě kamaráda z velké třídy, ale s tím kamarádil jenom venku na vycházce nebo na zahradě. Jinak ne. Oba pro něj byly těmi vzory.“

16. *Jaký chlapec reaguje na ostatní učitelky?*

„No nejdříve na ně nereagoval nijak. Ale postupně si získaly jeho důvěru a začal je brát. Ale lépe bral tedy paní učitelku z malé třídy. Ta si k němu uměla najít tu cestu. Vystihla, co má chlapec rád za hry, svým chováním a pohybem si získala tu důvěru. On si k ní třeba sedl a ona ne hned „Ahoj ... a ťuťuňu...“, ale nechala ho sedět. Jemu to stačilo, on byl spokojený a byl klid. Nenarušoval tu třídu anebo naopak se ještě zapojil. Ona třeba jen tak mimochodem řekla: „...dej na tabuli“ a on šel a dal na tabuli. Tak k té měl jako lepší vztah než k paní učitelce co mají ve třídě teď. Ta hodně přeskakuje z tématu na téma a v tom se chlapec ztrácí, taky hodně žvatlá na děti.“

Ale když jsme jezdily na logopedii, tak ani tam tu logopedku ze začátku nebral. Ta si jeho náklonnost získala přes počítač, který má chlapec rád.“

17. Jak se projevuje chlapcova špatná a dobrá nálada v prostředí MŠ?

„Když má chlapec špatnou náladu, začne se potit na hlavě, jako na kolečku, postupně se začne potit celý, dále neklidem, hraje si s prsty a víceméně se víc uzavírá a uzavírá. Také začne žmoulat v prstech tu svojí hadrovou panenku. Když už má špatnou náladu tak mě prostě úplně vypustí a baví se jen se Sunyem, to je ten hadrový panáček. Někdy se mi podaří, že vezmu toho Sunyka a začnu si jako povídat s ním a chlapec se připojí. Ale někdy ne, no. Zkusím mu říci, aby se na mě podíval a navázaly jsme oční kontakt, aby mne poslouchal. Pokud už je hodně uzavřený do sebe, tak se mi to nepodaří a to ho pak nechám tedy být. A tyky většinou chodí do kola. To hlavně když je nervózní. Ale většinou se mi podaří nějakou hrou, třeba na peška, získat jeho pozornost zpátky a podaří se mi ho zase uvést do klidu. Taky se mnou rád cvičí, takže si zaležeme na chodbu a házíme si třeba míčem. On mi pak dává povely, že mám třeba třikrát tlesknout, když je míč ve vzduchu a tak. A já občas schválně udělám, že se mi to nepovede, řeknu : „, ta babička, to je ale popleta, ta dělá chyby“ a on pak z toho mladost, že on ty chyby nedělá. Tím mu jako tu náladu zvednu a je schopný zase fungovat. Nejvíce ho rozhodí ten hluk. Já si myslím, že to u těch autistů vyvolá tu agresi. Že oni jako v tom hluku a ruchu neví co se děje, vybočuje to z jejich rámce. Chlapec tedy agresivní není, ale vždycky si lehne na zem a zacpe si uši. A když má dobrou náladu, tak je to všechno úplně v pořádku. Děláme všechno v pohodě, baví ho pracovat, hrát hry.“

18. Jaká je podle vás informovanost médií k tomuto problému? Z kterých zdrojů jste nejvíce čerpala?

„Osobně si myslím, že té odborné literatury je dost, ale všude se dočtete to samé. Přitom každý ten autista je jiný. Nejvíce jsem se asi dočetla na internetu. Najdou se i odkazy, kde si maminky autistických dětí sdělují svá trápení, radí si co a jak dělat, jak nejlépe své dítě vychovávat.“

19. Setkala jste se s nějakou reakcí rodičů, která by se týkala integrace chlapce mezi jejich děti? (negativní, kladná)

„Rodiče ostatních dětí byly seznámeny s tím, že k nim do třídy chodí autistický chlapec, ale reakce? Žádné jsem neslyšela. Ale myslím si jako, že nebyl problém. Asi by se ozvaly paní ředitelce. To určitě.“

20. *Co považujete za nejdůležitější v postupu přípravy autistického dítěte na ZŠ?*

„Nejdůležitější je pohoda toho dítěte. Pak také dobrý asistent, který tomu dítěti porozumí. A pak to jakou formou jej bude učit. Záleží na přístupu učitelek k dítěti, na přístupu dětí... Záleží vlastně na všem, o čem jsme si tady povídali. Ale jak říkám, nejdůležitější je pohoda dítěte.“

21. *Co byste mi poradila při komunikaci a práci s autistickým dítětem?*

„Nejlepší jsou jednoduché pokyny. Třeba při práci s ním mu říkat „přiřaď“ říci mu barvu předmětu, který má vzít, tvar předmětu, vlevo, vpravo, vezmi a ukázat na předmět. Pouze krátké příkazy. On tedy už rozumí těm složitějším příkazům, ale pro něj jsou pořád nejlepší ty jednoduché příkazy. Komunikovat s ním srozumitelně a jasně. Bez delšího vysvětlování. A také je důležité navázat ten oční kontakt. Tak se přesvědčíte, že vás alespoň trochu vnímá a poslouchá. On také hodně vycítí z tónu hlasu. Také je důležité jej chválit. Nebo mu něco za odměnu dát. Já mu vždy dávala malé bonbony.“

22. *Jaký by podle vás měl být asistent k takto postiženým dětem?*

„Podle mne by měl asistent pracovat hodně srdcem, neříkám to proto, že jsem chlapcova babička, musí mít vztah k dětem, jinak je to o ničem. Asistent by měl mít také cit a ne to jen dělat z povinnosti anebo není práce, půjdu dělat asistenta. Nebo ona to oddře učitelka. Ta učitelka nemá ten prostor v dnešní době. Ta se kolikrát nestihne věnovat ostatním dětem jednotlivě. Dá se samozřejmě vybrat nějaká hra, do které se ten autista vtáhne. To uměla moc dobře paní učitelka z malé třídy.

Pokud je ten cit a vztah mezi dítětem a asistentem, tak dítě dosáhne daleko výš.“

3.3 Zkoumané dítě v kolektivu ostatních dětí

Zkoumané dítě jsem pozorovala v jeho přirozeném prostředí. A to v mateřské škole, kterou chlapec navštěvuje.

V rámci pozorování jsem s chlapcem vyzkoušela také strukturované úkoly, kterým se budeme věnovat ve čtvrté kapitole mé bakalářské práce.

Mateřská škola je dvoutřídní, s celkovou kapacitou 46 dětí. Je umístěna uprostřed obce, v 1. patře budovy bývalé základní školy na náměstí. Provoz mateřské školy je celodenní. Třídy jsou moderně vybaveny, děti mají k dispozici spousty hraček a vzdělávacích prostředků. Třídy jsou prostorné, krásně vymalované, nábytek je barevný. Vše působí uspořádaně a velmi pěkně. V suterénu je tělocvična vybavená tradičním i drobným tělovýchovným nářadím a náčiním. K MŠ je přilehlá zahrada, která je vybavena několika zahradními průlezkami, pískovištěm, zahradním domečkem, houpačkami, houpadly. Děti mají k dispozici různé sportovní potřeby, včetně koloběžek a tříkolek. Zahrada poskytuje dětem možnost aktivního prožití pobytu venku, umožňuje jim tvořivou hru a pohyb.

Září 2008

Příchody se po počátečních problémech zlepšily. Už se neschovává za gauč ani pod stolečky, které jsou umístěny ve třídě. Přestal vyhledávat i koutky, kde by byl izolován od ostatních. Zabývá se občas hrou dle své vize, místo aby se zapojil s dětmi. Kontakt s ostatními dětmi ale neodmítá, stále více se snaží dorozumět pomocí slovní komunikace. Rád se zúčastňuje pohybových her, pravidla po chvíli pozorování a za pomoci asistentky rychle pochopí. Také se spolupráci asistentky vydrží sedět u stolečku při pracovní činnosti.

Stravování – neznámé chutě odmítá a jí spíše méně.

Pobyt venku (zahrada, procházka, dětské hřiště) jej velmi unaví, což se projevuje podrážděností, odmítáním kolektivu. Převážně se uchýlí k asistentce, kde hledá útočiště a klid.

Sociální návyky jsou bez problému. Dojde si i na WC. Používá personální WC. Na WC pro děti mu vadí kolektiv dětí, nemá potřebný klid. Rád se myje a nikdy se nezapomene učesat.

Režim dne pochopil a nedělá mu žádný problém.

Říjen 2008

U chlapce se velmi zlepšila komunikace, dobře rozliší pozdrav dospělého i dětí. Některé děti osloví i jménem.

Při cvičení velmi dobře napodobuje cviky a při hrách už nahlas odříkává říkadla. Stále chybí zájem o práci u stolečku a rychle ztratí soustředěnost, zvláště je-li vyrušen (hlukem nebo příchodem jiného dítěte). Nejméně jej baví malování, rád stříhá, nebo přilepuje tvary.

Stravování – polévky většinou odmítá. Stejně jako pomazánky.

Záchod užívá stále pro dospělé pod různými záminkami.

Celková adaptace do školky je na velmi dobré úrovni.

Listopad 2008

Pro chlapce je pobyt v kolektivu jednoznačně přínosem. Má velmi rád děti, bez rozdílu, z jaké třídy jsou. Chová se k nim přátelsky, nejeví žádné známky agresivity nebo jiného odmítavého projevu. Má rád i pedagogy. Horší je jeho schopnost zapojit se do činnosti určenou pedagogem. Asistentka proto raději zvolila náhradní činnosti. Chlapec je jinak velmi chápavý, ale dá velkou práci jej k činnosti přimět. Také se velmi zlepšila slovní zásoba. Symbolům piktogramů rozumí velmi dobře, jen některé nechce akceptovat. Jeví se jako velmi hyperaktivní.

Např.: dítě uběhne kolečko, chlapec uběhne 20 koleček a nelze jej zastavit. Na symbol STOP se sice zastaví, ale po chvíli se rozběhne se stejnou vervou.

Stravování je stále velký problém. Jí jen to co mu chutná.

Prosinec 2008

Chlapec začíná zvládat komunikaci s dětmi, ovládá kratší slovní spojení a zlepšuje se slovní zásoba. Umí odříkat několik říkadel, umí cvičit již podle pokynů paní učitelky (rozkroč nohy, druhá ruka, dozadu...). Umí užít gesto i slovo prosím, umí poděkovat, snaží se čím dál více mluvit. Umí požádat o utření nosu, podání hračky. Více reaguje na pokyny dávané pomocí piktogramů. Sám si nastaví symboly na magnetické tabuli, které znázorňují činnosti, které jej tento den čekají. Také přestal nosit hračky z domova do třídy, nechává je v šatně v poličce.

Baví jej práce s vodovými barvami, stříhat, lepit, ale stále přetrvává nechuť ke kreslení. Baví jej i společná výtvarná činnost.

Na vycházky chodí stále s radostí. Sám se na ní obleče, ale svlékání, je pro velkou unavitelnost, problém. Venku jej nejvíce baví běhání, společné koulování s dětmi, zlepšila se obratnost a zdatnost při lezení na prolézačkách.

Neúčastnil se Mikulášské nadílky v MŠ, pro přílišné vystavení stresu. Dále mu velmi vadily varhany v kostele (přílišný hluk). Zacpává si uši.

Nácviku besídky se zúčastnil, ale nikdy se nevydržel dlouho koncentrovat.

Stravu si stále vybírá. Nemá rád špenát a pomazánky. O špenátu říká, že je špinavý.

Začal používat záchod společně s dětmi.

Leden 2009

Prázdninové volno znejistilo chlapcův příchod do mateřské školy. Byla to na něj příliš velká pauza. Byl velmi rozpačitý a nejistý. Pomocí symbolů se brzy zorientoval a další příchody do třídy byly už v pořádku. Projevuje zájem o nové hračky, nejvíce jej zaujala skládačka z několika pyramid. Umí ji velmi dobře poskládat. Pravidla her si i po dlouhé pauze dobře pamatuje. Ostatně pohybové hry jej velmi baví. Stejně tak je tomu i u cvičení. Baví ho míčové hry a skákání přes švihadlo. Při činnostech, které dělají děti a chlapce nebaví, je volen jiný program. V lednu se s asistentkou učí různé osoby („kdo to je“). Reaguje na ústní pokyny i bez použití piktogramů. Tvary a barvy dobře ovládá. Při změně denního režimu špatná reakce. Nepřijímá ji ochotně, pouze sedí a nekomunikuje. Po chvíli se nechá přemluvit k činnosti. Také jej velmi baví hrát představení. Ztvárnil zde zajíčka. Říkadla se učí stálým opakováním. U říkadel s pohybem také používá pohybové vyjádření.

Malování jej stále nebaví, ostatní výtvarné činnosti ano. Zlepšilo se držení štětce, kreslení i větší plochou. Také sledování pohádek na dvd jej moc nebaví. Zaujmu ho pohádky, které zná z domova. Při hudební výchově moc neudrží pozornost, vytleskávání rytmu jej moc nebaví. Je to hluk.

Chlapec ztratil při vycházce autíčko. Několik dní byl lítostivý a každému svoji příhodu „vyprávěl“. Ještě pár dní autíčko hledal. Na vycházku se sám oblékne a i svlékne. Problémem zůstává zouvání bot. Umí si poskládat oblečení do poličky. Části oblečení umí pojmenovat.

Stravování – aby lépe jedl, asistentka se snaží odpoutat jeho pozornost nějakým předmětem. Chlapce zároveň krmí. Umí si po sobě uklidit talíř, počká v řadě s ostatními dětmi na druhý chod.

Na WC chodí společně s ostatními dětmi. Již bez doprovodu asistentky.

Pololetní hodnocení

- § Adaptace ve MŠ – po počátečních nesnázích postupně obavy odstraňovány (pomocí symbolů na nástěnce a dobrému přijetí chlapce ostatními dětmi).
- § Osobní hygiena – Na velmi dobré úrovni, již používá WC určené dětem a to i za přítomnosti ostatních dětí.
- § Komunikace – Nejprve pouze za pomoci piktogramů. Později reaguje na krátké, jednoslovné příkazy, umí požádat, poděkovat, oslovit dospělé i děti.
- § Společná činnost u stolečku – nebaví jej vybarvovat tvary ani kreslit, rád stříhá, lépe pracuje s vodovými barvami, někdy jde pracovat s chutí, někdy jej musí asistentka přemluvit pod nějakou záminkou. Přítomnost dětí u stolečku nevnímá, ani se nesnaží napodobit jejich činnost.
- § Ostatní společná činnost – chlapec má velmi rád pohybové hry, rád napodobuje gesta při různých říkadlech, rychle odkouká a napodobí činnost dětí, proto je možné, aby hrál hry společně s dětmi. Nebaví ho čtení a říkadla, zjevně nerozumí obsahu. Dá se ale přesvědčit k náhradní činnosti, výuku nevyrušuje.
- § Stravování – nejí pomazánky, míchaná jídla (zapečené těstoviny, saláty, polévky - má rád pouze čirý vývar).
- § Shrnutí – Chlapec má velmi rád děti i pedagogy. Velmi dobře se s ním pracuje, protože je celkově bystrý a chápavý. Není zvlášť vzdorovitý a ke změnám se dá trpělivostí přesvědčit.

Únor 2009

Asistentka zvolila učení v jiné místnosti, kde chlapec není rušen okolními vlivy. Také se zde lépe soustředí, je klidnější, odpočatý. Učí se hned po příchodu do školky. Více úkolů zvládne, když má dobrou náladu. Při ranní činnosti se chlapec učí slovesa, zájmena (váhá u ON, ONA), přídavná jména (krátký, dlouhý...), opakování přídavných jmen co už zná, dále se učí podstatná jména. U podstatných jmen dělá problém pojem RODINA – RODIČ. Učí se dle piktogramů. Kreslení čar dle vyznačených bodů zvládl na výbornou, stejně tak tvary. Už jej ale nebaví je vybarvovat. Špatně drží tužku. Umí počítat do 12, umí to názorně ukázat na prstech i přiřadit správnou číslici k obrázku. Také je znát pokrok v držení pozornosti. Doba se postupně prodlužuje.

Pohybové hry i cvičení jej baví, říkadla umí velmi dobře. Nebaví jej čtení příběhů z knihy. Ale vydrží sedět a nevyrušovat ostatní děti. Baví jej ale čtení říkadel z knihy. Snaží se je opakovat.

Divadlo, které se odehrává ve školce, jej baví, ale nebaví jej, když jedou např.: do Českého Krumlova.

Stále více se snaží navázat kontakt s dětmi, ale pro nedostatek komunikační dovednosti bývá odmítán, což jej činí zklamaným a lítostivým. Také byl několikrát napaden jednou holčičkou. Po dvakrát z toho byl smutný, hodně plakal, nepochopil, co se děje, proč to udělala. Na potřetí si od holčičky odsednul.

Vycházky jej baví, ale stále přetrvává únava.

Všechny děti už zná jménem.

Jí již celkem sám, uklidí si po sobě talíř i hrneček na určené místo, umí se zařadit do řady, když si jde pro hlavní jídlo. Stravu si stále vybírá.

Objevuje se echolálie.

Březen 2009

Ranní činnost ve vedlejší místnosti bez ostatních dětí se osvědčila. Stálé opakování zájmen (TY, JÁ, MY umí, ale problém dělají ON, ONA, ONO), podstatná jména, přídavná jména... Tvoření skupin z oblastí zeleniny, ovoce, části obličeje, povolání, oblečení, pečivo, zvířata.... Skládání jednoduchých vět (ONA DÍVKA, ON CHLAPEC, KDO DĚDEČEK...) pomocí symbolů, počítání a přiřazování kuliček, počítání pomocí prstů (do 20). Zařazení nových symbolů jej vyvedlo z míry. Pokud se změnil chlapci stereotypní režim dne, je-li obklopen větším množstvím dětí, nebo je-li ve třídě velký hluk, neprojevuje strach, ale uzavře se do sebe, do svého světa a „vypne“. Čtení příběhu jej stále nebaví. Stejně tak nevydrží sledovat pohádky na DVD. Pouze ty, které zná z domova, jej baví.

Špatně drží tužku. Kreslení jej stále nebaví. Raději vybarvuje. A to velice dobře. Baví jej pobyt v tělocvičně, kde s dětmi hraje míčové hry, pohybové hry, různé opičí dráhy... Nerozumí moc slovům, ale na pokyny reaguje vcelku dobře. Nechápe smysl her, ale pomocí pokynů a sledováním dětí se dokáže velmi dobře zapojit do všech her. Přichází velká únava. Nervozita a pocení.

Naučil se taneček „Měla babka čtyři jabka“. Tato činnost jej velmi baví, chápe postup kroků, tleskání, otáčení i podupávání.

Velmi jej dokáže rozhodit nemoc (rýma), nechce nic dělat, nespolupracuje, nemá chuť do činností.

Při zpátečních cestách z vycházky občas nechce chodit za ruku a utíká. Když je napomenut, vzteká se.

Vrací se problémy s jídlem. Často jej asistentka musí krmit a odpoutávat pozornost jiným předmětem. Pokud mu jídlo nechutná, tak jej vyplivne. Ani po odstranění suroviny co mu vadí, jídlo nesní.

Duben 2009

Ranní příchody do mateřské školy začínají být problematické. Zdá se velmi unavený a nesoustředěný. Odmítá chodit ven, hrát pohybové hry, je více trucovitý, pokud není vyhověno jeho požadavkům. Ty si pak vynucuje pláčem. P. učitelka se mu snaží ve všem vyhovět (nemusí jíst jídlo, sedí kde chce->problém s dětmi). Není to moc dobré pro další výchovu. Chvilkový zájem, potom opět nechut a občas i odpor k dětem. Je – li velmi unavený (delší pobyt venku – i odpoledne) projevuje se vše na jeho soustředění a schopnosti zapojit se do činnosti ve třídě. Je i více lítostivý.

Velmi jej těší pochvala.

Divadlo v MŠ sleduje se zájmem. Rád zpívá, skládá puzzle a jiné skládky. Rád maluje vodovými barvami, stříhání, lepení, začíná rád vybarvovat, občas maluje. Baví jej práce s různými surovinami (obarvená krupička, těstoviny...). Zlepšilo se držení tužky. Také jej baví jízda na koloběžce, ale to ho brzy unaví.

Zlepšil se v sebeobsluze, vše si oblékne i obuje, uklidí si po sobě.

Začal plavecký kurz. V bazénu to chlapce velmi bavilo, ale velký problém nastal při odchodu z bazénu. Nechápal, proč musí odejít, když ho to ještě baví. Záchvat pláče a vzteku. Téměř jej nešlo uklidnit. Za úplatu se nechal obléct a dovést do autobusu. Na další hodiny nešel.

WC zvládá sám i bez doprovodu.

Chlapci nesvědčí dlouhodobá nepřítomnost v MŠ (prázdniny, omezený provoz MŠ, nemoc). Přeruší se pravidelnost zajištěného režimu a nastanou problémy v zapojení do programu.

Květen 2009

Při ranní činnosti se učí ptáky, ovoce, zeleninu, pečivo, oblečení... Opakuje stále dokola a upevňuje si vše v paměti. Tvoří krátká souvětí pomocí symbolů ptáků a zvířat. Má velmi rád čísla. Velmi rád hraje pexeso. Baví jej povídání o dopravních prostředcích. Návuk oblečení a částí těla pomocí pany, na kterou lepí samolepící oblečení. Má dobré rytmické cítění (hra na dřevěné hudební nástroje). Melodii neudrží, ale už umí opakovat celé části písní. V tělocvičně se zapojuje velmi aktivně, i když nerozumí všem hrám.

Na začátku měsíce se ještě projevuje špatná nálada. Nemá rád, když jej někdo napomíná, urazí se, dupe a odmítá komunikaci. V půlce měsíce se zase ranní příchody zlepšily a i práce s chlapcem byla jednodušší. Už zase chodí do školky s radostí.

Návuk besídky pro rodiče. Aktivně se zúčastňuje. Učí se společně s dětmi básničky, říkadla, písničky. Chápe sled programu. Celková spolupráce je dobrá.

Snaží se co nejvíce navazovat kontakt s dětmi, stále překážkou neschopnost komunikace. Vždy je poznat velké zklamání.

Sebeobsluha je zase na lepší úrovni. Sám si zapne zip, obuje boty, stačí jen dohled nad upraveností. Sám pomáhá malým dětem.

Je obratnější, žebříky na dětském hřišti zvládá bez problémů a bez pomoci.

Při výtvarné činnosti mu začíná vadit lepidlo. Lepí stále rád, ale nesmí se mu lepidlo dostat na ruce.

Ze začátku měsíce odmítá jezdit na bazén. Jede až na poslední dva kurzy. To si moc užil. Moc ho to bavilo. A vše se obešlo bez problémů. Chápe, že už musí jít domů.

Stravování je stále na stejné úrovni. Jídlo si vybírá, co nechce nejí, obsluhuje se sám.

Červen 2009

Příchody do MŠ jsou už v pořádku. Při ranní činnosti opakujeme zvířata, oblečení, rodinu, tvary, barvy... .

Držení tužky se zlepšilo. Už jej baví i kreslit, ale stále raději stříháme, malujeme vodovými barvami. Dobře si pamatuje říkadla, i s pohybem.

Zúčastnil se besídky společně s dětmi. Dětem se vše povedlo. I chlapci. A bylo vidět, že si to moc užívá.

Velmi rád je venku. Je jedno zda na zahradě, na vycházce nebo na dětském hřišti.

V MŠ proběhl den dětí. Paní učitelky připravily pro děti různé hry, soutěže, opičí dráhu. Vše jej moc baví, i když ke konci už se projevuje unavenost.

Režim ve školce je již volnější, děti jsou hlavně venku, kde si hrají.

Celoroční hodnocení

o *Adaptace v MŠ* – dítě se adaptovalo velmi dobře, když se objevili malé problémy, svůj úkol zvládl poměrně na výbornou.

o *Osobní hygiena* – tak zde udělal chlapec asi největší pokrok. Naučil se používat záchod za přítomnosti ostatních dětí, už se nestydí ani nebojí.

o *Komunikace* – zde je za ten rok vidět také velký pokrok. Z jednoduchých příkazů přes piktogramy se dostal až po tvorbu jednoduchých vět a souvětí. To je velký úspěch. A také jeho snaha komunikace s ostatními dětmi. Věřím, že se vše ještě zlepší.

o *Společná činnost u stolečků* – zde jsme udělali pokrok hlavně ve vlastní kresbě, která jej vůbec nebavila. Teď už občas něco namaluje.

o *Ostatní společná činnost* – v jiných činnostech spolupracuje s dětmi, baví jej básničky, říkadla, cvičení a pohyb. Vše umí okoukat a perfektně napodobit.

o *Stravování* – už umí jíst sám, zvládá sebeobsluhu, stejně jako jiné děti. Uklidí si po sobě. Jídlo si však stále vybírá.

Září 2009

Chlapec přestupuje do třídy ke starším dětem.

1. a 2. týden

Zatím se chlapec kolektivu více straní a je uzavřený do svých her, ačkoliv většinu dětí zná chlapec z minulého ročníku. Zjevně na něj působí velký hluk a stísněnější prostředí. Na pokyny p. učitelky reaguje odmítavě. Společné činnosti u stolečku jej nezaujaly. Ve třídě odmítá obědovat, pouze někdy svačí.

3. a 4. týden

Chlapec se učí odděleně ve spací místnosti. Zde si procvičuje s p. asistentkou témata, která procvičují děti ve třídě. Po domluvě s maminkou se učí nové hry (s míčem, barevnými paprsky, kruhy). Na svačinu se již zapojuje do kolektivu ve třídě. Zatím se nedaří chlapce moc zapojit do společných aktivit, cvičení a her. Raději sedí a děti pozoruje. Zapojuje se pouze v případě, tvoří-li se z různých materiálů a

vystřihování obrázků. Do pracovního sešitu pracuje. Problém je pouze přesvědčit jej, aby pracoval dle pokynů učitelky.

Na vycházky chodí rád, snaží se více zapojit mezi děti, je však dříve unavený. To se projevuje na jeho náladě. Bývá vzpurný a plačtivý.

Jídlo zůstává stále problémem. Ze svačin sní pouze lipánky, jogurty a sladké pečivo. U oběda zcela odmítá polévky. Z hlavního chodu sní pouze sladké (buchtičky s krémem, sladké knedlíky). Z ostatních jídel sní jen trochu nebo vůbec nic.

Souvislé pozorování v období jednoho týdne

1. den

Chlapec přichází do třídy s výbornou náladou. Má úsměv na tváři a v náručí drží svoji panenku.

Během ranních her si chlapec drží od dětí odstup. Potuluje se po třídě a sleduje ostatní děti, jak si hrají.

Dnes jdeme na rozcvičku do tělocvičny. Zde se chlapec plně zapojuje do her společně s dětmi. Hrajeme hru „Na auta“, kdy je volant tvořen pomocí barevných kruhů, které děti dělí do různých skupin podle barev. Pak se odkládají kruhy a hraje se obměna hry „Na auta“, kdy děti běhají po prostoru a na červený praporek stojí a na zelený opět běhají. Obě hry chlapce moc bavily. Pak šli děti cvičit v kruhu. To chlapce nebavilo a nevydržel u toho. Pohybuje se po tělocvičně a pozoruje děti.

Když je svačina, chlapec se nejdříve podívá, co je k jídlu. Pokud se mu to „líbí“, tak to i sní. S jídlem jsou velké problémy, nemá rád, když je něco smíchaného. Má stravu raději oddělenou od sebe. Dnes měli jogurt a ten chlapec snědl.

Do dopolední činnosti dětí se dnes chlapec nezapojuje. Hraje si v prostoru a pozoruje nás. Paní asistentka ses jej snaží přesvědčit, aby si šel s námi povídat o dopravních značkách. Nechce. Dál si hraje se svojí panenkou. Po chvíli se za námi přichází podívat a sedá si k nám. Prohlíží si dopravní značky připevněné na tabuli. Když už ho to nebaví, bere si dráhu na kuličky. Postupně jich přidává víc a víc. Nikdy je nezapomene všechny spočítat. Nebere je však poslušně za sebou. Nejdříve jedna, pak dvě, pět, šest, osm, devět, deset....

Najednou začne dávat kuličky do mističky, kterou si vzal v kuchyňce a dává kuličky do trouby v kuchyňce. Pak je z trouby vyndal, udělal „jako“ že se spálil, tak dal prst „jako“ pod vodu. Mističku vzal do hadříku, „jako“ do utěrky, aby už se

„nespálil“. Z mističky nasypal trochu do jiné mističky a podal ji své asistentce. Ta se ho zeptala, co to uvařil dobrého. On jí řekl, že špagety. To se několikrát opakovalo. Najednou podal mističku se „špagetami“ i mě. Měla jsem radost, že mě vzal do své hry.

Na vycházce si našel svoji kamarádku, která chodí do třídy, kam chodí mladší děti. Chodí s ní pokaždé. Na vycházce se chová normálně, jako každé jiné dítě.

Po vycházce už zůstává na oběd ve třídě s mladšími dětmi. Pokaždé když je se svojí kamarádkou, musí s ní už zůstat i na oběd. Je na ní zvyklý, a když jí vidí, už s ní musí zůstat.

Po obědě odchází domů.

2. den

V úterý přišel chlapec do školky s ještě lepší náladou než včera. Po ranních činnostech se s námi zapojil do hry, kterou jsme hráli v rámci cvičení. Ukazoval dětem praporky, kdy můžou jet, kdy musí stát. U toho jsme společně říkali básničku. Sice jí neuměl celou, ale po chvíli jsem každé kolo přidávala jeden veršík, až jsme jí říkali úplně celou. Bylo vidět, že ho to moc baví. Pak jsme si s dětmi zacvičily pár cviků na protažení těla. Chlapec se s námi zapojil, ale po chvíli jej to přestalo bavit. Odešel za svojí asistentkou, se kterou si procvičoval slova, která jsou nakreslená na kartičkách.

Po svačince jsme si s dětmi zopakovaly některé dopravní značky a povídaly si o dopravních prostředcích. Dopravní prostředky chlapce moc zajímali. Ale zase u toho nevydržel moc dlouho a tak si vzal praporky a panenku a šel si hrát vedle na koberec.

Na vycházce se chytil zase svoji kamarádky a nebyly s ním žádné problémy. Na oběd byl opět ve třídě s malými dětmi.

3. den

Dnes přišel do třídy s trochu horší náladou. Neusmíval se jako včera. Nechtěl si ani moc hrát. Jen hledal zelený praporek. Asi tušil, že dnes se pojedou na výlet. A to je pro něj nepředstavitelné. Hned po svačince jsme se šly oblékat. A to už začínalo být zle. Paní asistentka začala chlapcovi vysvětlovat, že pojedeme autobusem na výlet. 6e velké děti pojedou na dopravní hřiště a on s malými dětmi se půjdou podívat na zámek a do zámecké zahrady. Nejdříve chlapec začal couvat zpátky k umyvadlům, bylo vidět jak je znepokojený a zmatený. Tak jsem za ním taky zašla a snažila jsem se mu vysvětlit, že to bude zábava a že se zase brzy vrátíme. Malinko se uklidnil, ale přesto se mu nikam

nechtělo. Už jsme myslely, že jej paní asistentka dovede domů, ale nakonec se povedlo jej přesvědčit a mohly jsme vyrazit na výlet. Cesta probíhala v naprostém klidu. Bohužel když byl chlapec na procházce po zámecké zahradě, musela jsem pomáhat paní učitelce s dětmi, co byly na dopravním hřišti. Ale pak jsem mluvila s paní asistentkou a ta mi pověděla, že byl chlapec celou dobu moc hodný, nedělal žádné problémy a jen když viděl stánek s hranolkama, tak je chtěl. Jinak vše bylo v pořádku. Oběd probíhal opět v malé třídě.

4. den

Když jsem přišla do třídy, chlapec už byl mezi dětmi a hrál si s kuličkami. Jako vždy je počítal a kutálel po dřevěné dráze. Postupně přidával víc a víc kuliček. Dnes jsme si s dětmi při cvičení zahrály „autíčko stop“. Chlapec se nezapojil. Pak jsme se nasvačily a nedočkavě jsme čekaly na divadlo, které mělo dnes přijet do naší školky. I chlapec se těšil. Pořád se ptal, kdy už tu konečně bude. Už jsme seděly na židličkách a v tom se otevřely dveře a přišli herci. Teda jeden herec a jedna herečka. Divadlo se jmenovalo Ježčí školka. Herci vybírali i děti ze školky, ale chlapec se zapojit nechtěl.

Po divadle jsme se vydaly na zahradu. A hned nastal problém. Nemohly jsme najít chlapcovu oblíbenou modrou lopatku. Naštěstí se spokojil se zelenou. Hrál si na písku vedle ostatních dětí. Kolem sebe měl omotané prostěradlo. Pak jsme našli modrou lopatku. Měl ohromnou radost. Vzal si lopatku a chodil s ní po celé zahradě.

Na oběd je chlapec ve třídě u malých dětí. Po obědě si pro chlapce přichází maminka.

5. den

Dnes jsem přišla do školky a chlapec už tam byl. Hrál si se svojí panenkou. Pak se pokusil připojit se ke klukům, ale ty jej odmítli přijmout mezi sebe. Šel tedy za paní asistentkou. Vypadal zklamaně. Nechápal, proč si s ním kluci nechtějí hrát. Tak jsem za ním šla já a vzala jsem puzzle. To ho moc bavilo skládat. A tak jak ho to bavilo, tak mu to i šlo. Během rána jsme složily 3 velké puzzle. Na tyto skládačky a jim podobné je velmi šikovný.

Na svačinu byl rohlík s máslem a marmeládou a to chlapci vůbec nechutnalo, tak snědl alespoň jablko.

Po svačině jsme si s dětmi povídali o dopravním hřišti, znovu jsme si zopakovaly dopravní prostředky i značky. Pak jsme si zahrály oblíbenou hru „Na auta“, kdy nám

chlapec ukazoval praporky a společně se mnou říkal básničku. Pak jsme šli vystříhávat auta z vytrhaných stránek z časopisů a lepily je na předkreslenou ulici. To Chlapce moc bavilo. Nebaví jej totiž kreslit nebo malovat, ale ostatní činnosti, jako např. děláni obrázků pomocí koření, lepení, mačkání, stříhání apod., to jej baví.

Po řízené činnosti jdeme na zahradu, kde si chlapec bere prostěradlo a svoji oblíbenou lopatku a hraje si na písku. Když ho to přestane bavit, prochází se po zahradě. Pak se zase vrací na písek.

Na oběd odchází do třídy k malým dětem, odkud odchází domů.

Říjen 2009

Ranní chvilka učení chlapci zcela prospěla – do třídy jde klidnější, je lépe koncentrovaný na činnost s dětmi. Častěji se připojuje ke cvičení a společným hrám s dětmi, vydrží naslouchat čtenému textu, zvládá jednoduché předvedení textu u tabule za pomoci jednoduchých pokynů.

Např.: třídit zeleninu – ovoce, roční období, co si oblékáme v zimě...

Pracuje již celkem dobře u stolečku - i samostatně s menší pomocí. Při kreslení však stále trvá na svých obrázcích (malé osoby, které si pojmenovává dle svých představ). Má rád krátká divadelní představení, která jezdí do MŠ, vydrží je sledovat, tleská, směje se, nezřídka chce i účinkovat.

Na školních výletech (Č. Krumlov) jde v řadě, poslouchá dané příkazy a je velmi hodný.

Venku při hře je aktivnější a snaží se s dětmi verbálně komunikovat. Některé děti se ho snaží odstrčit nebo se mu posmívají, čemuž příkládám jeho náladovost, někdy mu i děti násilně dávají najevo, aby odešel. Zde je dobré zasáhnout a chlapce odtud odvést třeba mezi jiné děti. Chlapec je velmi citlivý, myslím si že tyto ústrky chápe, jen neví jak se zachovat.

Stravování zůstává nezměněno.

Sám se převleče, jen je třeba dohlédnout na upravenost.

Na WC si dojde bez problémů.

Listopad 2009

Stále se dodržuje zavedený režim, který se osvědčil. Chlapec po chvilce učení přichází do třídy v dobré náladě a někdy se hned připojí do programu s ostatními dětmi.

Problémy nyní nastávají ve čtvrtek. Ve čtvrtek ve třídě probíhá hudební výchova a výuka hry na flétnu. To musí chlapec ze třídy (vadí mu hluk – zacpává si uši). Hraje s asistentkou hry.

Témata ve školce:

Denní režim – ráno vstanu, jde na WC, vyčistím si zuby, dopoledne trávím ve školce... povídání co děláme odpoledne...

Co si oblékneme, když je hezky, když prší...

Příroda- padá listí, žlutne tráva...

Náš dům- kuchyň, obývací pokoj, co kde najdu...

Témata zvládá chlapec dle obrázků, umí dobře odpovědět krátkou větou.

S dětmi se učí nové hry- Kdo chybí ve třídě, Čáp ztratil čepičku,...

Většinu pravidel u her chlapec pozorováním odkouká i pochopí. Rád dětem předříkává.

Výtvarná činnost jej zajímá více, dodržuje okraje obrázku, barvy si stále rád určuje sám, obrázky doplňuje svými drobnými kresbami postaviček. Baví jej i ostatní výtvarné techniky. Nejvíce práce s vodovými barvami.

Při vycházkách a pobytu venku je chlapec velmi temperamentní a vydá zde nejvíce energie. Stále se objevuje rychlá únava, což může být příčinou následné rozladěnosti.

Prosinec 2009

Předškolní výuka je zaměřena na Mikulášskou besídku a vánoční svátky.

Chlapec stále dodržuje ranní program. Chlapec již dobře zná názvy dnů v týdnu, které i správně dobře číselně označí.

Ve třídě se společně s dětmi učí koledy, celkem dobře je opakuje. Celkové zapojení do třídních aktivit je velmi dobré.

Při výrobě sněhuláka vystříhoval z papíru, polepil vatou a dotvořil. Vše zvládl, jen už mu ke konci chyběla trpělivost.

Mikulášská besídka – chlapec vše sledoval společně s dětmi, neprojevoval žádný strach z čerta, velmi pěkně řekl koledu, přijal dárek a nechal se vyfotit. Po chvíli ho sledování omrzelo a šel si hrát s asistentkou.

Leden 2010

Návrat po delší době nebyl zcela bez problémů, ale asistentka ponechala chlapci dostatek času na opětovné nalezení klidu, pohody a pocitu jistoty. Další dny se

příchody do MŠ zlepšovaly a chlapcova chuť do učení se velmi rychle zvyšovala. Ze začátku se chlapec při ranních činnostech úkoly vybíral. Po té asistentka zvolna přešla zpět k obvyklé práci a úkolům pro předškoláky. Dělala, že si s úkolem neví rady, nebo jej zpracovávala špatně. Jelikož se u chlapce projevuje určitá ctižádostivost, tak po asistentce chyby opravoval, snažil se jí pomoci tím, že jí ukázal, jak má úkol splnit. Mezi ostatní děti se zapojil s chutí a plnil dané úkoly bez problémů.

Exkurze do 1. třídy ZŠ – příchod do cizí budovy ho znejistil, ale s asistentčíným doprovodem se vše obešlo bez problémů. Vše si pěkně prohlédl, vyzkoušel si, jaké je to stát před tabulí. 1. třídu navštěvuje chlapcovo bývalý kamarád z MŠ a chlapec jej celou dobu pozoroval. Sledoval, jak píše do sešitu, jak čte... byl z něj unešený. Ze třídy odcházel nerad, nemohl pochopit, proč jeho kamarád nejde společně s nimi.

Hodnocení 1. pololetí

Jak se dalo předpokládat, největším problémem byl přechod do jiné třídy. Na p. učitelky si zvykl. Znal je již z loňského roku. Přestože znal většinu dětí, kamaráda si nenašel, nikomu neprojevil důvěru a často se od dětí odděloval. Určitě pochopil drobné posměšky a nadávky, kterými ho občas děti od sebe odháněli. Bohužel promluva k dětem působila jen chvilkově. Pak se vše vrátilo do zajetých kolejí.

Chlapec rád hraje pohybové i jiné hry a velmi rád předříkává dětem básničky nebo říkadla, která jsou spojena s hrou. Nápodoba p. učitelky.

Zaujmou jej i některé ruční práce. Na otázky při výuce (pokud je položena dle jeho potřeby) zná vždy správnou odpověď. Říkadla a básničky říká, pokud je mu dán pokyn opakuje. Pokud je slyší častěji, umí je opakovat velmi dobře i bez pokynu.

Zpěv a hraní na flétny mu většinou stále vadí a zacpává si uši. Raději odchází. Rád sleduje krátká divadelní představení.

Jeho závislost na asistentovi se mi jeví dost velká, protože zde nenalezl kamaráda a vzor, který by jej od asistenta odpoutal.

Je velmi poslušný a citlivý.

Stravu stále odmítá.

Únor 2010

Po celý měsíc nebyl chlapec přítomen. Chlapce trápil zánět středního ucha. I krátkodobá docházka by mu ze zdravotního hlediska nesvědčila. I v domácím prostředí byl zmatený.

Březen 2010

Po delší nepřítomnosti přišel do školky o klidu a spokojený.

Ráno pracoval s asistentkou dle zavedeného režimu. Velmi jej baví pracovat v oddělené místnosti, dané úkoly plní velmi dobře, jen je hrozně uspěchaný. Po příchodu do třídy po chvíli znejistí a uzavírá se stále více do sebe. Pracuje s asistentkou. Mezi ostatní děti nechce. Nejvíce jej odrazují kluci.

Koncert písniček v salonku MŠ nejdříve sledoval a tleskal. Po chvíli si začal zacpávat uši a musel s asistentkou odejít. Vadil mu hluk. Poslouchali písničky za zavřenými dveřmi. Při dalším koncertě již vydržel celou dobu, tleskal si do rytmu, houpal se, zpíval známé písničky a bylo vidět, že ho to moc baví. Také uměl pojmenovat všechny hudební nástroje, které byly do divadelního představení zapojeny.

Vrátila se nemoc. Chlapec v domácím léčení.

4. TVOŘENÍ A VYUŽITÍ STRUKTUROVANÝCH ÚLOH

V této kapitole si ukážeme, jak se mohou tvořit jednotlivé strukturované úkoly. Zároveň jsem si je s autistickým chlapcem vyzkoušela. Také si ukážeme individuální vzdělávací plán. Vyhodnocení vyzkoušených úkolů najdeme na konci této kapitoly, stejně tak návrh pro praxi. Budu vycházet z toho, co jsem zjistila a z toho, co jsem si vyzkoušela.

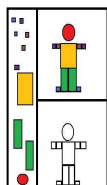
Strukturované úkoly jsem zkoušela se zkoumaným dítětem v jeho běžném prostředí. Doma. Maminka nám vyšla vstříc. Chtěla jsem úkoly vyzkoušet během pobytu ve školce, ale chlapec onemocněl. Maminka mě přesto k němu pustila a já s ním mohla pracovat. Chlapec byl moc šikovný, nejen že jsem jej chválila já, chválil se i on sám. Také nás u toho maminka vyfotila. Fotky i úkoly, které jsme tvořily, naleznete v příloze.

4.1. Skládačky

Tyto strukturované úkoly jsou zaměřeny na to, aby dítě dokázalo sestavit podle vzoru, co mu dáme, stejný obrázek. U skládaček se procvičuje koordinace v oblasti oko-ruka. Tyto typy úkolů jsou velmi důležité pro budoucí nácvik čtení a psaní. Pro svůj výzkum jsem zvolila jednodušší typ úkolu. Použila jsem geometrické tvary, různých barev a velikostí. Pro dítě je pak tvorba úkolu jasnější a srozumitelnější.

Návod na rozvržení plochy:

- 1.část – zde jsou jednotlivé komponenty úkolu
- 2.část – je pro vizuální naznačení, jak úkol řešit
- 3.část - je připravena pro samostatné utvoření úkolu



Vlastní práce s dítětem:

Chlapci jsem připravila 3 úkoly. Jako první měl poskládat nákladní auto. Chlapec si nejdříve plochu prohlédl. Zeptala jsem se ho, zda zná takovéto úkoly. Od maminky jsem věděla, že ano. I on mi to odsouhlasil.

Nákladní auto se skládalo z 5 částí. 1 velký obdélník, 1 větší čtverec a 3 kola. Každý z těchto geometrických tvarů byl znázorněn jinou barvou. I plochu jsem rozdělila na 3 části, přesně jak uvádím v úvodu této podkapitoly.

Nejdříve jsem Martínkovi vysvětlila, co po něm chci. On to však věděl. Začala jsem tedy s pokyny. Nejdříve jsem mu řekla, ať vezme modrý obdélník. On si zopakoval můj požadavek. Dále jsme brali červený čtverec, opět opakoval. Takto jsme pokračovali, až dokud nebyl obrázek poskládaný. Zeptala jsem se ho, zda si to chce sám nalepit. Chtěl. Byl nadšený z toho, že si to mohl sám nalepit.

Stejným způsobem jsme pokračovaly i u druhého úkolu. Zde byla znázorněna indianská čelenka. Ta se skládala ze 7 trojúhelníků. 3 modré trojúhelníky, 2 oranžové trojúhelníky a 2 růžové trojúhelníky. Tento úkol už chlapec nedělal nanečisto, rovnou si tam trojúhelníky lepil dle mých pokynů.

Poslední úkol byl nejtěžší a chlapci dělal trochu problém. V tomto úkolu měl přiřadit správně geometrické tvary, které jsou opět rozlišeny barvou. Rozlišená je i plocha úkolu. Tento úkol už se nezaměřuje na vizuomotorickou koordinaci, ale na orientaci na ploše.

Zde měl chlapec 3 trojúhelníky, 3 kruhy a 3 čtverce. Každý měl jinou barvu. Podle toho, v jakém barevném sloupci byl. Tento úkol nebyl vizuálně znázorněn, tak, aby viděl, jak to má vypadat. Je rozdělen pouze na dvě části.

Jak jsem již zmínila, tento úkol dělal chlapci problém. Řekla jsem mu, ať dá modrý kruh do modrého políčka, kde je i kruh. Špatně jsem to vysvětlila a on to dal tam, kam patřil trojúhelník. Další chybu jsem udělala v tom, že jsem mu hned ukázala, kam patří. Nezkusila jsem mu to vysvětlit znovu. Pak sice ještě tápal, ale po tom, co jsem mu vždy řekla, že je to špatně, ihned to opravil dobře. Takže přesně jak jsem se dočetla, tento úkol dělá problémy. Ano i u nás to byl problém.

4. 2. Příprava ke čtení

Zde jsem si vybrala 2 úkoly, které chlapec splnil bez problémů. Ještě udělal něco navíc. Dokonce se mi sám podepsal.

Úkoly jsem rozmístila po ploše tak, jako v prvním případě.

Úkolem prvního úkolu je vyskládat stejná písmenka vedle sebe do řady, kam patří. Chlapec zde musí nejdříve rozlišit jednotlivá písmenka a roztrdit je do skupin. Zároveň mi písmenka pojmenovává. Zvolila jsem 2 písmenka, která má chlapec ve jméně, jelikož jsem věděla, že je umí. Nejdříve jsme je tedy rozdělili do dvou skupin a pak jsme je postupně přiřazovali za sebe. A opět si je lepíme. Je to pro chlapce mnohem zábavnější, než kdyby je tam pouze skládal.

Druhý úkol byl zaměřen na vyhledávání písmen mezi jinými písmeny. Zvolila jsem si 4 písmena. Zase ty, které by měl chlapec znát ze svého jména. Mým záměrem bylo, aby je chlapec dával do kroužku, ale to se mu nelíbilo a tak je začal spojovat čarou. Teď mě mrzí, že jsem písmenky nevytvořila nějaký obrázek. Mohl si jej vybarvit. /kol se mu velice povedl.

4. 3. Počty

Úkolem této kapitoly je zjistit, zda chlapec má pojem o číselné řadě, přiřazování správného počtu k číslu a ukázat samotný počet. Zde jsem vybrala dva úkoly.

První se zaměřuje na sled číselné řady a na samotný počet. Zvolila jsem složitější variantu, kdy jsem chlapci nevybarvila políčka, kolik kuliček tam má být. Připravila jsem číselnou řadu do 5. Vím, že chlapec umí počítat dobře, ale přeci jen jsou úkoly dva a nechtěla jsem jej zatěžovat moc. Také jsem brala ohled na jeho nemoc.

Připravila jsem si 15 modrých koleček a tabulku o 5 řádcích a 5 sloupečkách, bez vizuální podpory, tudíž pole bylo rozděleno pouze na dvě části.

I když nebyl úkol vizuálně znázorněný, chlapec bez problémů přiřadil správně všechny kruhy tak, jak měli být. Za odměnu si je opět nalepil.

Úkol číslo dvě, byl zaměřený na správném přiložení koleček k číslu, dále měl ukázat pomocí prstů počet a přiložit obrázek s ukázaným počtem prstů.

Chlapec úkol splnil velmi dobře. Už je znatelná únava. Tak končíme.

Myslím si, že se chlapec ke všem úkolům postavil velmi dobře a že je zvládl bez větších potíží. Všem nám ukázal, jak umí počítat, jak zná písmena i jak umí skládat, pojmenovat obrazce i jak umí barvy.

4. 4. Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán je závazný pracovní materiál. Slouží všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání žáka. Na jeho vzniku se podílí učitel, asistent, vedení školy, rodiče, pracovník PPP, pracovník SPC a samozřejmě dítě., u kterého se bude postupovat podle IVP.

Dítě může podle IVP pracovat svým tempem, podle svých schopností.

Cílem je najít optimální úroveň, na níž může integrovaný žák pracovat.

IVP vychází z diagnostiky odborného pracoviště, z pedagogické diagnostiky učitele, respektuje závěry z diskuse s dítětem a jeho rodiči a je vypracován pro ty předměty, kde se handicap výrazně projevuje.

IVP je výsledkem cílevědomé a plánovité aktivity, která se stává východiskem pro učitele a žáka a pro jejich spolupráci. Slouží k individualizovanému vyučování, hodnocení a využívání nových údajů jako zpětné vazby. Učitel se tak stává profesionálem, který utváří IVP a pracuje podle něj.

Učitel musí sledovat tyto aspekty:

- Cíle vzdálené (např. přechod dítěte do druhé třídy)
- Cíle dlouhodobé (Odpovídají na otázku, co by měl žák zvládnout, aby splňoval profil absolventa jednotlivých stupňů)
- Cíle krátkodobé (ukazují na to, co by měl žák zvládnout v nejbližší době, očekává se okamžitý výsledek)
- Respektování individuálních potřeb dítěte

IVP musí obsahovat:

- Údaje o škole
- Osobní údaje o žákovi
- Vyšetření v PPP nebo v SPC dne
- Základní údaje o žákovi podstatné pro průběh pedagogické terapie
- Pedagogická diagnóza učitele
- Cíle pro školní rok
- Konkrétní úkoly v oblasti
- Pomůcky

- Způsob hodnocení a klasifikace
- Organizace péče
- Dohoda o spolupráci s rodiči
- Podíl žáka na terapii
- Informace dalším učitelům
- Kontrola dne
- Podpisy
- Datum zpracování

Cílem je najít optimální úroveň, na níž může integrovaný žák pracovat.

4. 5. Závěr a návrhy pro praxi

Cílem tohoto výzkumného šetření bylo, zjistit, jak nejlépe připravit autistické dítě na běžnou základní školu. Vybrala jsem si, že budu zkoumat a pozorovat dítě, které se učí podle strukturovaných úkolů a pomocí piktogramů. Zjistila jsem, že tato metoda je velice vhodná pro děti s autismem, je pro mě velmi srozumitelná a jasná. Při správném používání mají jasně stanovená pravidla. Pomocí strukturovaných úkolů lépe rozumí svému okolí, mohou porozumět času,.... Chlapec se také učí pomocí symbolů (piktogramů), ty mu dávají jasně najevo pokyny, dávají mu jasně najevo, co se bude dít, dávají mu jistotu. To dělají i strukturované úkoly.

Za tu dobu, co jsem prováděla výzkumné šetření, udělal chlapec spousty pokroků. Podařilo se zlepšit jeho komunikaci s dospělými i s dětmi, podařilo se naučit jej lépe se koncentrovat na učení, najít způsob jak jej nejlépe vzdělávat, v jakém prostředí, za pomoci jakých pomůcek, jak reagovat na jeho nálady.

Z rozhovoru s maminkou jsme zjistily způsob, jak byl chlapec diagnostikován, jak se na základní školu připravuje v domácím prostředí, jak se doma chová. Také ze šetření vyplývá, co musí matka všechno dělat s chlapcem, co musela „obětovat“.

Z rozhovoru s asistentkou jsme se dozvěděli, jak se chlapec chová v prostředí mateřské školy, jaké jsou vztahy s dětmi, pedagogy, jak se připravuje na základní školu a co už všechno umí. Také z rozhovoru s asistentkou vyplývá to, že v ani dnes není tolik knih, kde by se člověk dozvěděl více o autismu. Všude se člověk dozví to samé. Pokud toto téma člověka opravdu zajímá, je dobré najít si informace na internetu. Zde se z diskuzí a různých webových stránek dozví nejvíce.

Z mého hlediska je závěr takový, že opravdu moc té literatury není. I mě se sháněla velice špatně. V blízké době se bude vydávat kniha, která by mi myslím velmi pomohla v mé práci. Jmenuje se **Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole**, , ale bohužel zatím není publikovaná. Velice se ale těším, až si ji přečtu.

Pro nejlepší přípravu dítěte na základní školu je podle mne nejdůležitější asistent. To jestli dítěti asistent rozumí, zda jej chápe, zda jej dokáže vést a pochopit jej. Také je důležitá funkčnost rodiny a rodinné zázemí. Myslím si, že zkoumaný chlapec má velmi dobré předpoklady pro to, aby zvládnul vstup na první stupeň základní školy. Také je velmi důležité najít ten správný způsob komunikace, což si myslím, že maminka i asistentka zvládli na výbornou. Celkově je jejich práce velmi záslužná a věřím tomu, že jim chlapec i nadále bude dělat radost. Také je pro tohoto chlapce důležité najít si v jiném dítěti vzor. To mu pomáhá naučit se také spousty věcí.

Pokud to mám tedy shrnout, je velmi důležitá komunikace, způsob učení, správný asistent, funkčnost rodiny a dobré rodinné zázemí. Samozřejmě záleží i na míře postižení.

ZÁVĚR

Bakalářská práce je zaměřena na *autistické dítě v nespecifické mateřské škole a jeho příprava na základní školu*.

Na podkladě teoretických poznatků bylo provedeno výzkumné šetření, které se zaměřilo na vzdělávání dítěte s PAS v mateřské škole a na přípravu dítěte na základní školu. V rámci tohoto šetření jsme se seznámily s autismem jako takovým, se strukturovanými úkoly, poznali jsme, jak se dítě chová v kolektivu i v domácím prostředí, co má dítě rádo a co mu naopak vadí. Co nemá rád. Také jsme vyzkoušely nějaké úkoly, které pomáhají v přípravě na základní školu.

Myslím si, že cíl bakalářské práce byl splněn, protože se v rámci výzkumu došlo k závěru, že je velmi důležité, aby byly ve vzdělávání použité správné metody a postupy, protože to má velký vliv na samotný rozvoj osobnosti. Dále je velmi důležitá celková spolupráce ostatních zařízení. Je jedno, zda se jedná o SPC, lékařská zařízení, nebo vzdělávací zařízení. Také je velmi důležité najít správného pedagogického asistenta. A nejdůležitější je pro rozvoj dítěte rodina. Tito všichni se podílejí na utváření autistické osoby. A od toho se budou odvíjet jeho další životní etapy.

SHRNUTÍ

Bakalářská práce „*Autista v nespecifikované mateřské škole a jeho příprava na školu*“ se zabývá problematikou vzdělávání autistických dětí v předškolním věku a jejich následného nástupu do základní školy. Cílem bakalářské práce je seznámit se se strukturovaným učením, jeho prostředky, nejlepším využitím jak pro dítě, tak i pro rodiče a vyučující. Najít optimální vyučující metody pro děti s autismem.

Teoretická část nás seznamuje s autismem jako takovým. Se základními pojmy, jeho etiologií, s charakteristickými vzorci chování a speciálně pedagogickou péčí o dítě s autismem. Dále popisuje strukturované učení, jeho cíle a prostředky, principy a podmínky za jakých může být užito.

Ve výzkumné části jsme se seznámili s chlapcem, jenž je pro tuto bakalářskou práci velice důležitý, jelikož jsme si na něm, jako modelu ukázali metody strukturovaného učení. V neposlední řadě jsme si vyzkoušeli strukturované učení v oblastech počtů, čtení a skládaček. Dále jsme si udělali individuální vzdělávací plán z oblasti strukturovaného učení. Z těchto hledisek jsme se snažili nalézt nejlepší možné způsoby ve vzdělávání autistických dětí, jejich nejlepší přípravu na základní školu a také na život.

RESUME

Bachelor's thesis, "Autista NES in nursery school and preparing for school" deals with the issue of education of autistic children of preschool age and their subsequent entry into primary school. The aim of work is to become familiar with structured learning, it means the best use of both the child and for parents and teachers. Find the best teaching methods for children with autism.

The theoretical part of us with autism as such. The basic concepts of its etiology, with characteristic patterns of behavior and special pedagogical care for a child with autism. He also describes the structured learning, its objectives and means, principles and conditions under which it may be used.

In the research section, we met with the boy, who is for this very important work of bachelor, as we have on him as a model showed a structured method of learning. Finally, we tried a structured learning in the areas of numbers, reading and puzzles. Furthermore, we have made an individual education plan from the structured learning. From these aspects, we tried to find the best possible ways of education of autistic children, the best preparation for primary school and at life.

LITERATURA:

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

HLADKÁ, L., PAVLIŠTÍKOVÁ, A., Struktura a strukturované úkoly pro děti s autismem, Most: Ing. Ladislav Pavlišník, 2008, ISBN 978-80-254-2356-1

HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V. (eds.) *Dětský autismus: Přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7178-813-9.

NESNÍDALOVÁ, R., Extrémní osamělost, Praha: Avicem-zdravotnické nakladatelství n.p., 1973, ISBN 08-009-73

PERCHTA KAZI PÁTÁ, Mé dítě má autismus, Praha: Grada, 2007, ISBN 978-80-247-2185-9

PERCHTA KAZI PÁTÁ, Mé dítě má autismus, Příběh pokračuje, Praha: Grada, 2008, ISBN 978-80-247-2683-0

PIPEKOVÁ, J. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0

RICHTMAN, S., Výchova dětí s autismem, Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-424-3

VÁGNEROVÁ, M. Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7178-802-3.

VILÁŠKOVÁ, D., Strukturované učení pro žáky s autismem, Praha: Septima, 2006, ISBN 80-7216-233-0

VOCILKA, M., Výchova a vzdělávání autistických dětí, Praha: Septima, 1994, ISBN 80-85801-33-7

VOCILKA, M., Autismus a možnosti výchovné praxe, Praha: Septima, 1995, ISBN 80-85801-58-2

ZELINKOVÁ, M., Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program, Praha: Portál, 2007, ISBN 978-807367-326-0

Internetové zdroje

www.autismus.cz (cit. 26. 12. 2009)

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Autismus#Historie> (cit. 28. 12. 2009)

http://jc.apla.cz/?sekce=autismus_info (cit. 2. 1. 2010)

www.autismus.cz/strukturovane-uceni/strukturovane-uceni-2.html (cit. 15. 1. 2010)

<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=1220>

<http://adlettka.blog.cz/rubrika/metody-a-metodiky-uceni-a-rozvoje-deti>

<http://www.ojarovi.estranky.cz/clanky/o-strukture-a-uceni>

<http://www.ojarovi.estranky.cz/clanky/o-strukture-a-uceni/petra-s-michalkem>

<http://www.postizenedeti.cz/category/stitky-pro-diagnozy/detsky-autismus>

<http://www.petit-os.cz/>

<http://adlettka.blog.cz/galerie/ukazky-souboru-obrazku/voks>

<http://adlettka.blog.cz/galerie/jak-jsme-zacinali-se-strukturovanymi-ukoly#>

<http://www.alenka-os.cz/>

<http://www.autismus.cz/organizace/96.html>

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

<http://www.rain-man.cz/>

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Interview> (cit. 8. 3. 2010)

[http://www.apoa.cz/media/dokumenty/zajimave_clanky/Asistent pedagoga a osobni.p
df](http://www.apoa.cz/media/dokumenty/zajimave_clanky/Asistent_pedagoga_a_osobni.pdf) (cit. 14. 3. 2010)

www.alik.cz

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK:

Aj - A jiné

Atd - A tak dále

CT - Počítačová tomografie

EEG - Elektroencefalograf

EKG - Elektrokardiograf

EP - Edukační profil

MŠ - Mateřská škola

Např - Například

PAS - Porucha autistického spektra

PPP - Pedagogicko-psychologická poradna

SPC - Speciálně-pedagogické centrum

PŘÍLOHY:

- 2. Individuální vzdělávací plán- schéma**
- 3. Strukturované úkoly a jejich vyzkoušení v praxi**
- 4. Chlapcovi kresby**
- 5. Chlapec doma**
- 6. Týdenní režim chlapce**
- 7. Chlapec v mateřské škole**

1. Individuální vzdělávací plán

INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

Jméno žáka:

Datum narození:

Třída:

Vyšetření v PPP nebo v SPC dne:

Základní údaje o žákovi podstatné pro průběh pedagogické terapie:

Pedagogická diagnóza učitele:

Konkrétní úkoly v oblasti:

Pomůcky:

Způsob hodnocení a klasifikace:

Organizace péče:

Dohoda o spolupráci s rodiči:

Podíl žáka na terapii:

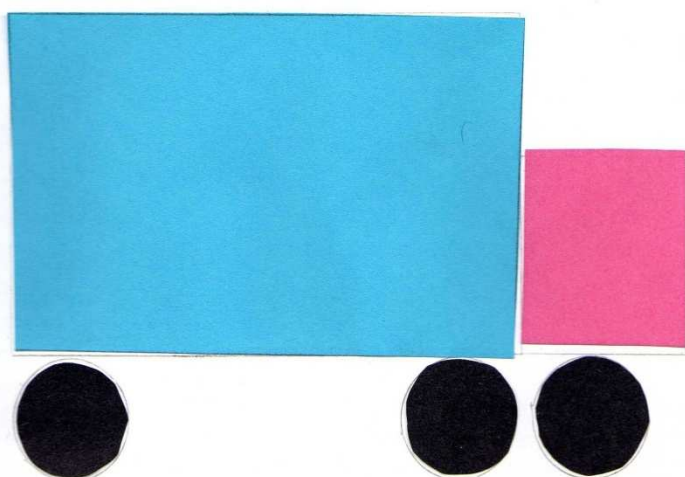
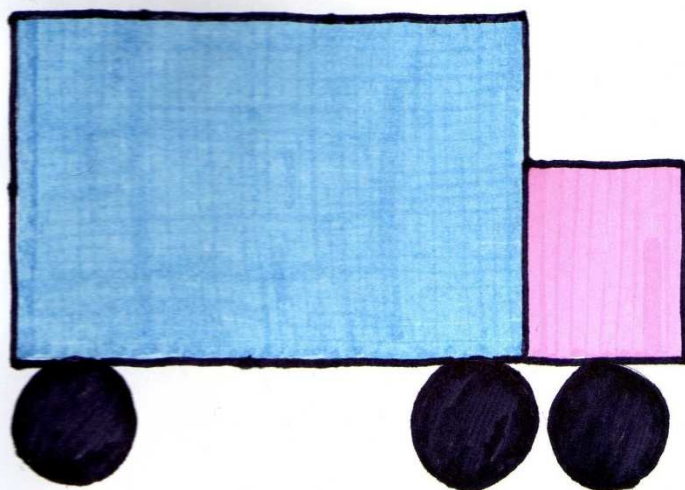
Informace dalším učitelům:

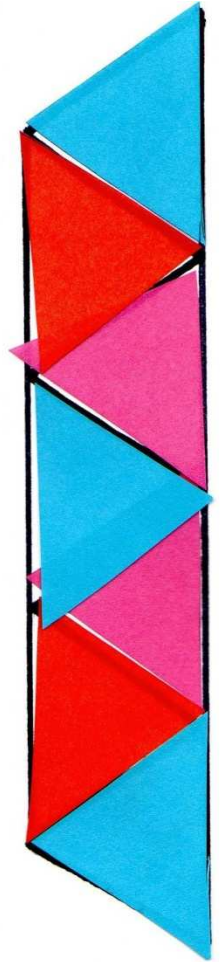
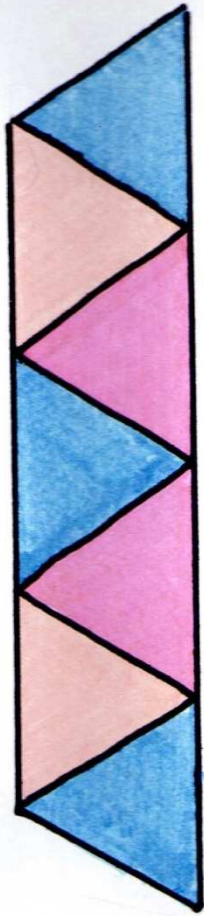
Kontrola dne:

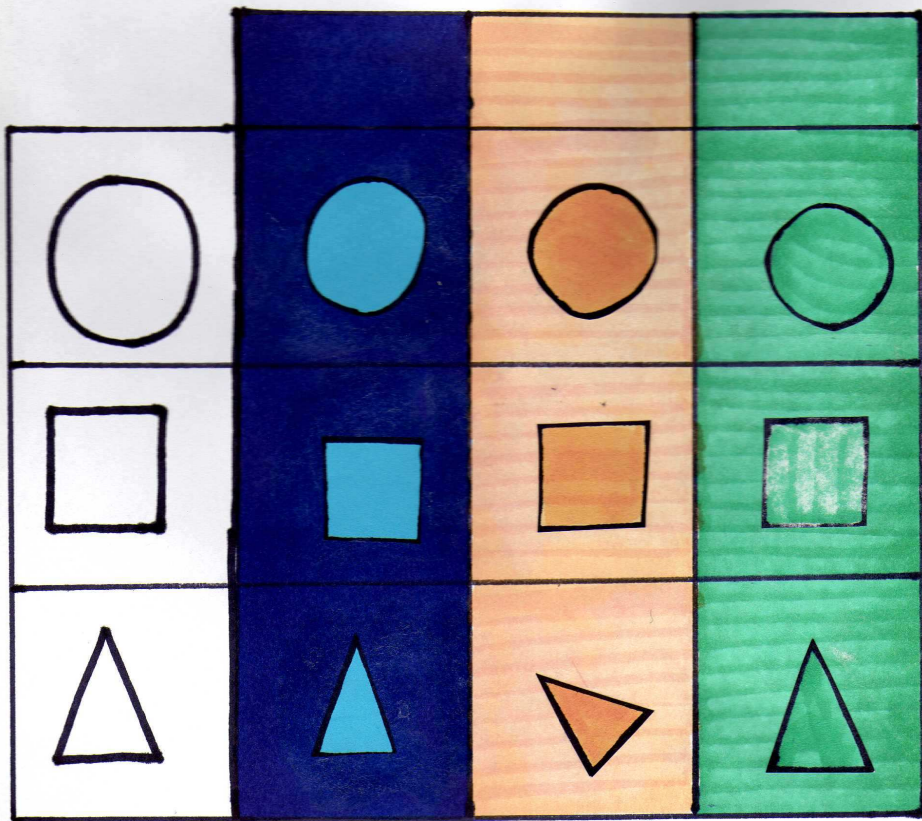
Podpisy:

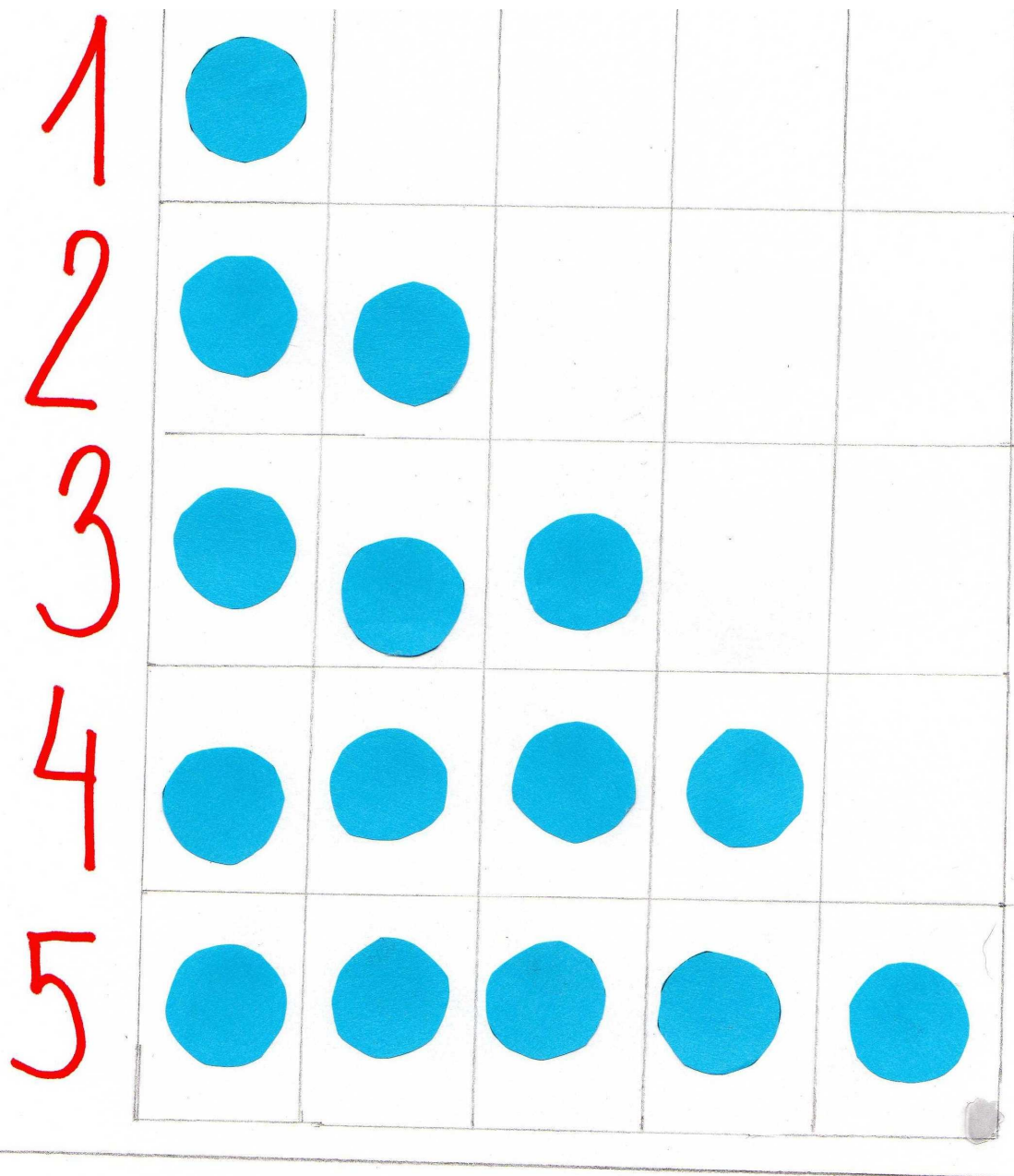
Datum zpracování:

2. Strukturované úkoly:









1		
2	 	
3	  	
4	   	
5	    	

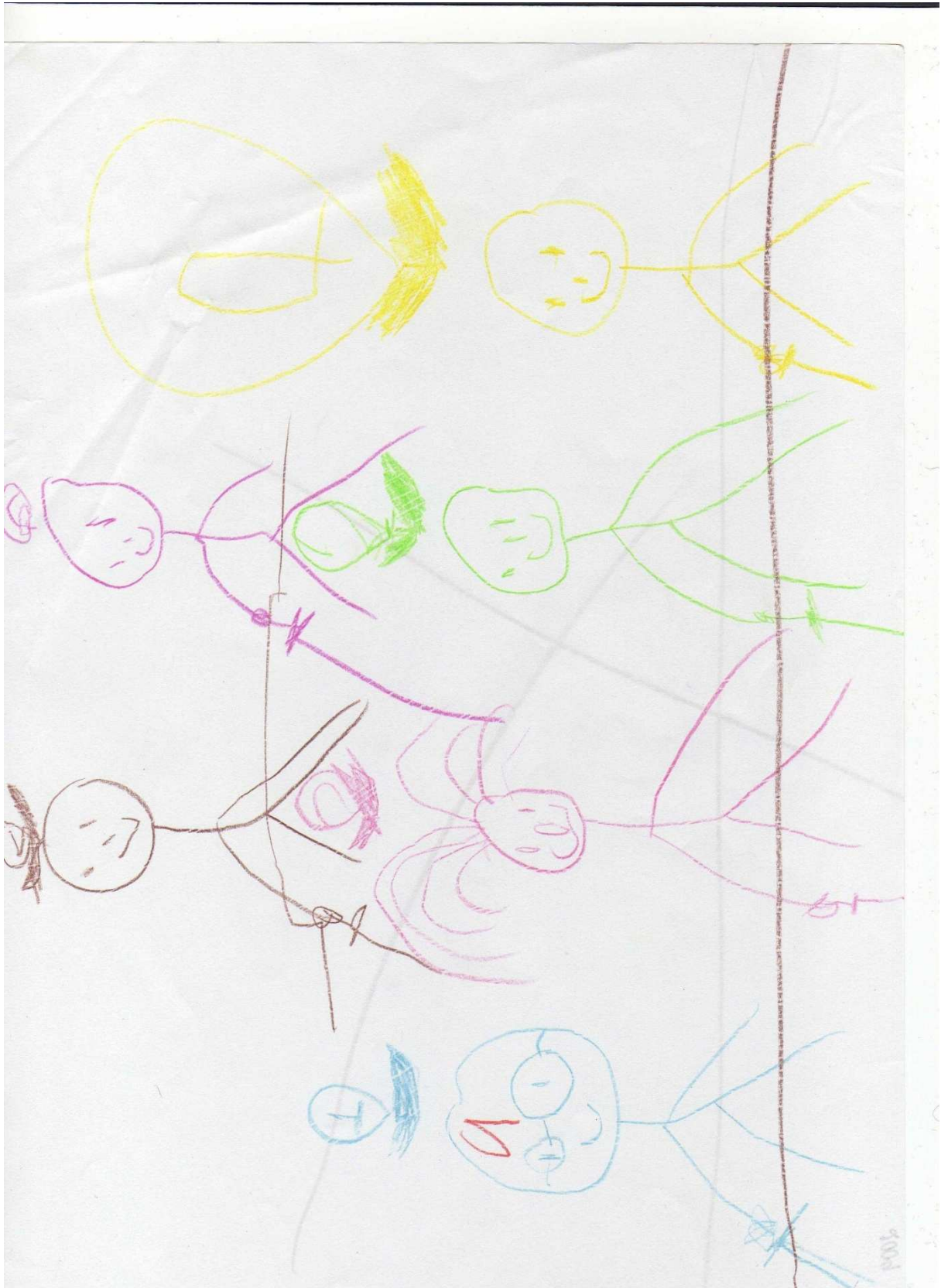
MARTINER A A A A A

M M M M M

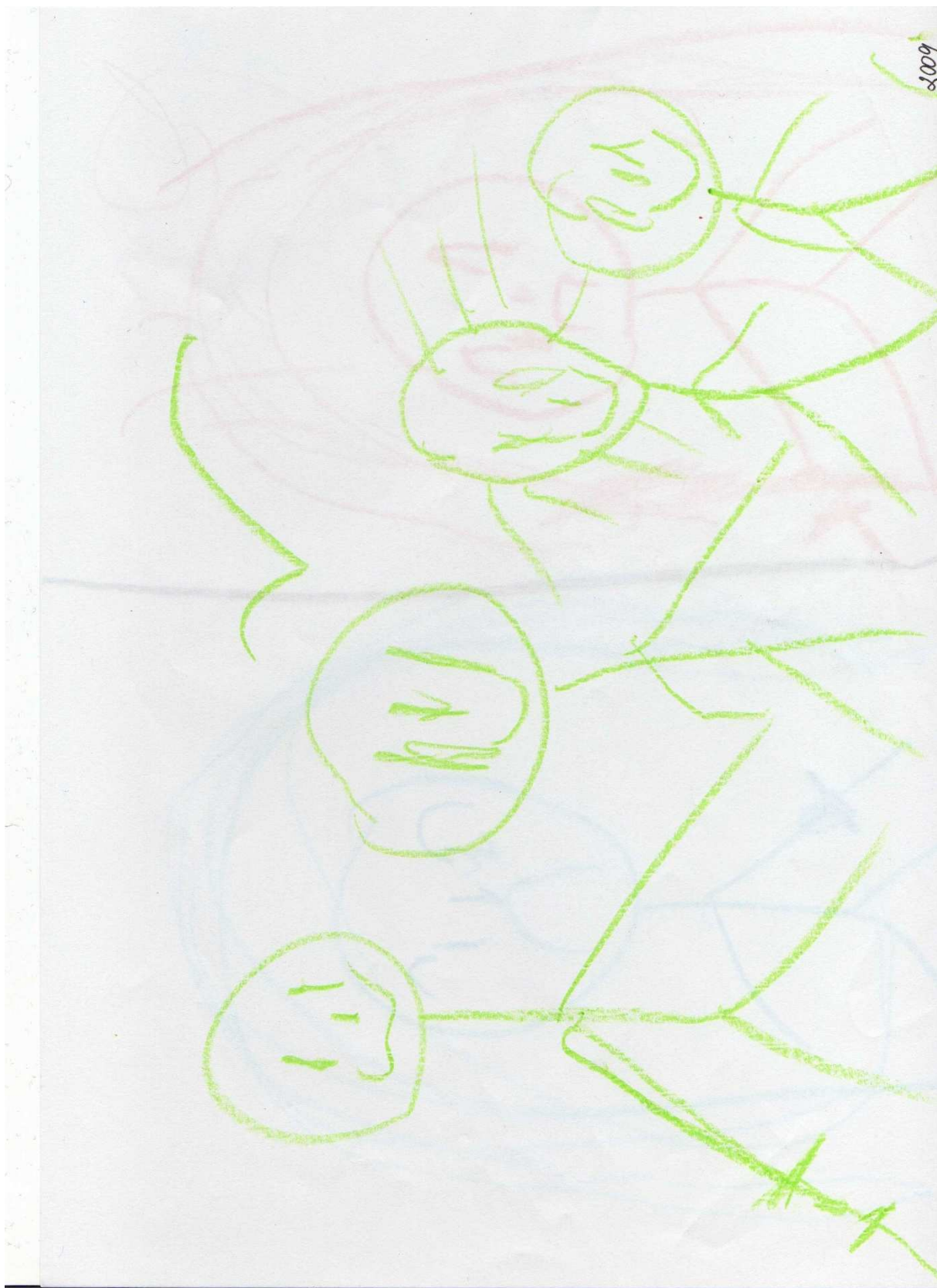
A word search puzzle with a grid of letters. The letters are arranged in a 10x10 grid. The letters are: Row 1: N, C, N, L, E, A; Row 2: G, J, M, B, Z, X; Row 3: W, K, N, S, Y, N; Row 4: A, D, S, N, Y, N; Row 5: A, D, S, N, Y, N; Row 6: A, D, S, N, Y, N; Row 7: A, D, S, N, Y, N; Row 8: A, D, S, N, Y, N; Row 9: A, D, S, N, Y, N; Row 10: A, D, S, N, Y, N. The word 'WATER' is circled in red.



568771011111
 5277101000
 100783
 1423571
 1203578
 0007221
 578910101
 110120140720







4. Chlapec doma





5. Týdenní řád chlapce



6. Chlapec ve mateřské škole









