

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PSYCHOLOGIE

**PROBLÉMY INTEGRACE AUTISTICKÝCH DĚTÍ DO BĚŽNÝCH
ŠKOL**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Aneta Husáková

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Kubíková, PhD.

Plzeň, 2019

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 5. dubna 2019

.....
vlastnoruční podpis

Tímto bych ráda poděkovala Mgr. Kateřině Kubíkové, Ph.D., která mi přispěla svými bohatými znalostmi v oblasti autismu a užitečnými radami k úspěšnému sepsání mé diplomové práce na toto téma. Dále bych chtěla poděkovat učitelkám, od kterých jsem získala potřebné informace k vytvoření praktické části a maminkám, které ochotně zodpověděly všechny potřebné otázky. V neposlední řadě chci poděkovat vyučujícím a kolegům na Západočeské univerzitě v Plzni, od nichž jsem se mnohé dověděla. Při mém studiu mě podporovali a stáli při mně také rodiče, kterým patří velké poděkování.

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
Fakulta pedagogická
Akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Aneta HUSÁKOVÁ**
Osobní číslo: **P14M0093K**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Problémy integrace autistických dětí do běžné školy**
Zadávající katedra: **Katedra psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

1. Sběr a studium odborné literatury k tématu
2. Tvorba designu výzkumu DP. Kvalitativní sonda - případové studie, kvantitativní analýza dat - dotazník
3. Sběr dat a jejich zpracování
4. Interpretace výsledků výzkumu
5. Tvorba finální podoby DP

Rozsah grafických prací:

Rozsah kvalifikační práce: 40 - 100 normostran

Forma zpracování diplomové práce: tištěná


Seznam odborné literatury:

1. BITTMANOVÁ, Lenka a Julius BITTMAN. Prevence a účinné řešení šikany: u žáků a studentů s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-15-2
2. BAYER, Jannik a Lone GAMMELTOFT. Autismus a hra: příprava herních aktivit pro děti s autismem. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (portál). ISBN 80-7367-157-3
3. THOROVÁ, KATEŘINA. Poruchy autistického spektra. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.
Katedra psychologie

Datum zadání diplomové práce: 30. června 2017

Termín odevzdání diplomové práce: 30. června 2019


RNDr. Miroslav Randa, Ph.D.
děkan




Doc. PhDr. Jana Míňhová, CSc.
vedoucí katedry

V Plzni dne 31. ledna 2018

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	2
ÚVOD.....	3
TEORETICKÁ ČÁST	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.
1 POJEM AUTISMUS	5
1.1 Historie	5
1.2 Raný vývoj autismu.....	6
1.3 Znaky autismu	7
1.4 Typy pervazivních poruch:	9
1.5 Dělení dle funkčnosti	10
1.6 Typy sociálního chování u dětí s PAS:	10
1.7 Výrazné deficity u dětí s PAS.....	11
1.8 Pojem integrace.....	11
1.9 Pojem inkluze.....	12
2 INTEGRACE DĚTÍ S PAS DO BĚŽNÝCH ŠKOL	12
2.1 Příznaky autismu ve škole.....	12
2.2 Chování a problémy žáků s PAS ve třídě	14
2.3 Adaptabilita dětí s PAS	15
2.4 Příčiny sociální izolace u dětí s PAS formálního typu, aktivního typu a pasivního typu	16
2.5 Problém, zda dítě integrovat do běžné školy.....	18
2.6 Autisté a hra	19
2.7 Podpora dítěte s PAS	21
2.8 Rodiče a děti s PAS.....	23
2.9 Sourozenci dětí s PAS.....	27
2.10 Učitelé a děti s PAS	28
2.11 Učení a děti s PAS	31
2.12 Asistenti a děti s PAS.....	33
3 INKLUZE	34
3.1 Hlavní myšlenka inkluzivního vzdělávání.....	35
3.2 Inkluzivní vzdělávání a pedagog	35
3.3 Shrnutí inkluzivního vzdělávání	36
PRAKTICKÁ ČÁST	37
4 ÚVOD DO PRAKTICKÉ ČÁSTI	38
5 CÍL PRÁCE	39
5.1 Cílové otázky:.....	39
6 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU	39
7 POUŽITÉ METODY	40
8 KAZUISTIKA	40
8.1 Kazuistika Jiřího	41
8.2 Kazuistika Josefa.....	44
9 HLOUBKOVÝ ROZHOVOR	47
9.1 Rozhovor s rodiči – výsledky šetření	48
9.2 Rozhovor s učiteli - výsledky šetření	55
10 DISKUSE	59
ZÁVĚR.....	61
RESUMÉ.....	62
SUMMARY	63
SEZNAM LITERATURY	64
PŘÍLOHY.....	I

SEZNAM ZKRATEK

PAS – poruchy autistického spektra

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

DSM-IV – diagnostický a statistický manuál mentálních poruch

ADHD – (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) porucha pozornosti s hyperaktivitou

ABA – aplikovaná behaviorální terapie

SPC – speciálně pedagogické centrum

NÚV – národní ústav pro vzdělávání

NAUTIUS – národní ústav pro autismus

APLA – asociace pomáhající lidem s autismem

IVP – individuální vzdělávací plán

IQ – inteligenční kvocient

SVP – speciálně vzdělávací potřeby

ÚVOD

Problémy integrace autistických dětí do běžných škol je čím dál tím aktuálnějším tématem dnešní doby. Mnoho rodičů si klade otázku, zda má jejich dítě s touto poruchou nárok na normální běžnou školu a jak vše může ve škole vůbec zvládat. Z tohoto důvodu jsme se začali zabývat tímto tématem. Bylo by dobré vědět, jak pomoci bezproblémové integraci těchto dětí a jak k nim přistupovat, aby zvládli začlenit se mezi ostatní. Chtěli bychom tím docílit dostatečné znalosti problémů začlenění dětí s poruchami autistického spektra a lépe se jim vyhnout nebo alespoň minimalizovat.

Psaní o autistických dětech jsem si nevybrala náhodně. Před pár lety jsem pracovala jako lektorka v Akademii nadání s těmito dětmi. Učení s nimi nebylo vždy lehké, a proto mě začalo zajímat toto téma. Během své následové praxe jsem se setkala také s žákem, který měl Aspergerův syndrom. Napadlo mě, že bych si s ním ve své třídě vůbec nevěděla rady a zajímalo mě, jak to zvládají ostatní učitelé, s čím mají tyto děti potíže ve škole a jak s nimi pracují rodiče.

Cílem mé diplomové práce bylo dopátrat se co nejvíce informací o autistických dětech, o problémech začlenění dětí s poruchami autistického spektra, o problémech učitelů s těmito dětmi a o celkovém přístupu rodičů. Ráda bych tímto ostatním, kteří si moji práci přečtou, utvořila o této problematice dostatečné povědomí. Informace mohou být pro někoho velmi užitečné.

Práce je rozdělena na teoretickou část a praktickou část. Teoretická je rozdělena do tří kapitol, které mají několik podkapitol. První kapitola se věnuje celkovým znalostem o autistických dětech, druhá integraci těchto dětí a třetí inkluzivnímu vzdělávání. Druhá část obsahuje kazuistiku dvou žáků s poruchami autistického spektra a rozhovory jejich matek a učitelek, které je vyučují nebo nějakou dobu vyučovaly. Do jednoho rozhovoru se připojila také asistentka pedagoga, která také přispěla svými odpověďmi. Rozhovory se vzájemně porovnávají.

Bylo mou snahou přistupovat k celkové práci odpovědně a informace sdružovat do přehledného komplexu. Věřím, že poznatky z mé práce jistě někdo rád využije.

TEORETICKÁ ČÁST

1 POJEM AUTISMUS

Poruchy autistického spektra dále jen PAS patří mezi pervazivní vývojové poruchy, tedy nemluvíme zde pouze o jedné narušené oblasti, ale o více okruzích. Zásadně narušené složky, ve kterých se postižení projevuje, jsou sociální interakce, komunikační složka a představitost.¹ Do projevů této poruchy patří také motorické obtíže a specifika kognitivního vývoje, dále pak zvláštnosti, související s touto poruchou. Projevy narušeného chování mohou být jak vnější, tak vnitřní.²

1.1 HISTORIE

Termín autismus vznikl ze slova *autos*, přeloženo jako sám, samo. Do oboru psychiatrie patří příčinou švýcarského psychiatra Eugenovi Bleurelovi, který tak v roce 1911 označoval soubor symptomů schizofrenie. Termín autismus dále použil roku 1943 rakousko – americký dětský psychiatr dr. Leo Kanner pro neobvyklé chování dětí s mentální retardací, které měly potíže právě s komunikací a sociálními vztahy. Působila na ně izolovanost od ostatních. Dr. Hans Asperger pak popsal v téže době jinou formu autismu, která se projevuje například vysokou inteligencí u autistů, jedná se o Aspergerův syndrom. V řadě učebnic a slovníků se pod pojmem autismus dočítáme o definici související se schizofrenií. Důsledkem je, že informace o autismu jsou mezi odborníky nedostačující.

Lidé s autismem už žili ve světě mnohem dříve, byly svým atypickým chováním označovány za „svaté děti.“ Pozornost přitahovali lidé s nadprůměrnými schopnostmi a zvláštním chováním, u kterých se pravděpodobně jednalo o Aspergerův syndrom nebo případy autismu.³ Již zmíněný Kanner se nejprve domníval, že autismus je vrozený, Později se zaměřil na zkoumání rodičovských charakteristik a označoval rodiče dětí těchto dětí jako chladné, sobecké, zajímavější se o sebe. Margaret Mahlerová autismus zařazuje mezi vývojové psychózy. Její názory kladly vinu také rodičům, a to především matce. Dalším zastáncem teorie, kdy na vině

¹ BITTMANNOVÁ, Lenka a Julius BITTMANN. *Prevence a účinné řešení šikany*. Praha: Pasparta Publishing, 2016. ISBN 978-80-88163-15-2. s. 12-13 (s. 90)

² VITÁSKOVÁ, Kateřina a Lucie KYTNAROVÁ. *Pragmatická jazyková rovina u osob s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5214-2. s. 9 (s. 164)

³ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7. s. 34-35 (s. 456)

jsou rodiče je americký dětský psychiatr Bruno Betleheim. Je přesvědčen, že dítě na svět přichází aktivní, vysílá signály a přijímá informace z vnějšího světa.⁴ Další zajímavou myšlenku prosadila Frances Tustinová, která autismus považovala za abnormální prodloužení orálního stadia způsobené nedostatečnou výchovou.

Výsledkem pak byly rozvrácené rodiny, kdy si rodiče vzájemně kladli vinu, děti byly dány do ústavních zařízení, aby se tak vyhýbaly rodinnému prostředí.⁵

1.2 RANÝ VÝVOJ AUTISMU

Rozdíly lze vnímat už od raného počátku vývoje dítěte. Pro děti s touto poruchou je zřejmý pouze jeden z přístupů ke světu, a to přístup fyzický nikoli sociální.⁶

Jak bylo uvedeno v úvodní kapitole, existují tři zásadní složky. Z pohledu složky sociální interakce je jiné chápání zřejmé už od prvních reakcí narozeného dítěte, kdy dítě vnímá dva světy. Ve světě, kdy dítě poznává neživé věci, zkoumá zvuky, tvary tím, že předměty strká do pusy, ohmatává nebo s nimi hází, se vždy dostaví stejná reakce. Svět, kde se objevuje máma, táta a jiné osoby, je mnohem zábavnější.⁷ Velmi obtížné je v tomto světě porozumět řeči těla, což jsou výrazy obličeje, komunikace očima, to, co je pro normální zdravé děti automatické, se děti s PAS učí nazpaměť.⁸

Z pohledu složky komunikační existují děti, u kterých je vytvořena funkční slovní zásoba, tedy pochopí gramatická pravidla. Existuje ale většina dětí s autismem, u kterých se nevytvoří aktivní mluvená řeč. Každopádně děti s PAS mají obecně problém s komunikací.⁹

Se zaměřením na představivost je svět u autistů vnímán reálně. Jsou odkázáni na vnímání smysly. Těžké je pro ně dostat se do představ propojených již s nějakou

⁴ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7. s. 38-39

⁵ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7. s. 40

⁶ BEYER, Jannik a Lone GAMMELTOFT. *Autismus a hra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-157-3. s. 14 (s. 104)

⁷ BEYER, Jannik a Lone GAMMELTOFT. *Autismus a hra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-157-3. s. 22-23

⁸ BEYER, Jannik a Lone GAMMELTOFT. *Autismus a hra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-157-3. s. 24

⁹ BEYER, Jannik a Lone GAMMELTOFT. *Autismus a hra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-157-3. s. 25

zkušeností.¹⁰ Je obtížné si vytvořit flexibilní představu. Děti s PAS nemají rády jakoukoli změnu. Neumí si představit sled událostí jinak, než ho znají. Je pro ně důležité mít stejné „scénáře“. Není pro tyto děti vůbec jednoduché pochopit chování lidí a předvídat situaci, které nerozumí.¹¹

Jestliže se mluví o vzniku těchto pervazivních poruch, existuje několik různých výkladů. I když poruchy autistického spektra vznikají jako důsledek organického poškození mozku, příčiny nejsou zcela jednoznačné. Může to být způsobeno infekcí plodu v těhotenství, neurochemické odchylky centrální nervové soustavy nebo odlišnosti ve struktuře mozkové kůry.¹²

1.3 ZNAKY AUTISMU

Autisté se projevují zpomaleným a narušeným rozvojem v sociální oblasti, komunikačními problémy a zvláštnostmi v chování. U každého jedince se tyto poruchy autistického spektra projevují individuálně. Změny v chování dětí si mohou rodiče uvědomovat v prvním roku života, avšak diagnostikována bývá tato porucha během 3-5 let.¹³ Podle nově definovaného rozsahu PAS jsou připouštěny první příznaky této poruchy také v pozdějším věku.¹⁴

Kontakt ze strany dítěte je velmi omezený a ani ho příliš nevyžaduje. Rozdíly jsou rovněž v projevech motoriky a obtížnost jim dělá také napodobování. Autisté nemají rádi změnu, v důsledku toho následují většinou nepřírozené reakce na ni. Jedinec nemusí poznat nebezpečnou situaci a naopak přikládat hrozbu k běžným a ničím neohrožujícím situacím. Slovní projev působí zvláštními prvky jako je nepravidelný rytmus, hlasitost, nesmyslná slova, a to vše je doprovázeno zvláštními

¹⁰ BEYER, Jannik a Lone GAMMELTOFT. *Autismus a hra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-157-3. s. 26-27

BEYER, Jannik a Lone GAMMELTOFT. *Autismus a hra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-157-3. s. 30-31

¹² DIVOKÁ, Jana. *Jak podpořit dítě s problémovým chováním ve škole*. Praha: Pasparta Publishing, 2017. ISBN 978-80-88163-72-5. s. 76 (s. 136)

¹³ STRUNECKÁ, Anna. *Přemůžeme autismus?*. 2. Petrovice: ProfiSales, 2016. ISBN 978-8087494-23-3. s. 15 (s. 320)

¹⁴ VITÁSKOVÁ, Kateřina a Lucie KYTNAROVÁ. *Pragmatická jazyková rovina u osob s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5214-2. s. 10

gesty. Inteligence u těchto dětí bývá snižena, ale jsou témata, ve kterých je dítě s PAS neobyčejně zdatné.¹⁵

Děti s PAS mají narušenou schopnost neverbální komunikace. Nevidíme u nich žádná gesta, žádné projevy mimiky, postoj těla či oční kontakt. Není schopno sdílet potěšení a koníčky s ostatními. Jejich emoce nejsou dostatečně rozvinuté. Mluvíme-li o pocitech jiných lidí, nedokáže na ně dítě patřičně reagovat. U této poruchy se projevuje určitá omezenost v sociálních signálech a dovednostech například umění jednat, spolupráce, řídit druhé, vztah s druhými lidmi.¹⁶

Mezi nedostatky dětí ve verbální a neverbální komunikaci patří výraz obličeje, jenž neposkytuje informace o pocitech, křečovitý nebo žádný úsměv, vysoko nebo nízko posazený hlas, monotónní mechanické vyjadřování, komunikační egocentrismus, potíže s procesem konverzace, nevhodné otázky, vulgarismy, potíže s tykáním a vykáním, neschopnost porozumět intonaci, pauze v hovoru, tempu, důrazu, doslovné chápání, agresivita z důvodu neschopnosti dorozumět se, verbální rituály. (upraveno podle Thorové, 2006)¹⁷

Autismus je často definován jako „vnitřní vězení“ nebo „prázdná pevnost“.¹⁸ Lidé s autismem jsou dle různých studií mnohem méně ustálení než ostatní. Mají značné potíže s přizpůsobením se a s řešením nečekaných situací. Jak už bylo zmíněno, autismům nevyhovuje změna, jakmile nějaká nastane, neví si rady a nastává pro ně složitý vnitřní „boj“. Je pro ně důležitá pravidelnost a rutina. Potřebují, aby pravidla, která jsou nastavena, byla dodržována. A je-li nějaké porušeno, je třeba určité nápravy.¹⁹

Lidé s PAS jsou velice často důvěřiví, bohužel až naivní. To, co jakýkoli člověk povídá, ať už jde o nějaký nesmysl, je pro ně pravdivé. Lidé pak mohou s těmito lidmi

¹⁵STRUNECKÁ, Anna. *Přemůžeme autismus?*. 2. Petrovice: ProfiSales, 2016. ISBN 978-8087494-23-3. s 21-22

¹⁶BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-210-5032-7. s. 231 (s. 443)

¹⁷VOSMIK, Miroslav a Lenka BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2. s. 42

¹⁸SCHOVANEK, Josef. *O kolečko míň*. Praha: Paseka, 2014. ISBN 978-80-7432-497-0. s. 74 (s. 192)

¹⁹SCHOVANEK, Josef. *O kolečko míň*. Praha: Paseka, 2014. ISBN 978-80-7432-497-0. s. 76-77

snadno manipulovat. Naštěstí lze toto ovlivnit a vnímat z jiných stránek, které je pak od naivity lépe oprostí.²⁰

1.4 TYPY PERVAZIVNÍCH PORUCH:

Dle Mezinárodní statistické klasifikace nemocí platné v ČR od roku 1994 rozeznáváme:

- ❖ dětský autismus
- ❖ Aspergerův syndrom
- ❖ Rettův syndrom
- ❖ atypický autismus
- ❖ pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná
- ❖ jiné pervazivní vývojové poruchy²¹

Na rozdíl od dětského autismu můžeme stručně vymezit prvky **Aspergerova syndromu**. U jedince s touto poruchou bývá menší problém s řečí, avšak problémy s navazováním komunikace, vztahů a omezená schopnost empatie se objevuje i zde, jako je běžné u jedinců s PAS. Mívá průměrnou až nadprůměrnou inteligenci. Porucha se nedagnostikuje u jedince s IQ menším než 70. Člověk s Aspergerovým syndromem mívá hluboký zájem o určitý jev, o kterém nabývá nadprůměrných znalostí. Porucha se projevuje více u chlapců než u dívek, kdežto u **Rettova syndromu**, jehož prvky jsou ztrácející se manuální dovednosti mezi pěti měsíci a čtyřmi lety, narušená sociální interakce, narušený vývoj řeči, neobvyklé pohyby rukou, nepravidelné dýchání v bdělém stavu, a dokonce i epileptické záchvaty, je tomu naopak.²² **Atypický autismus** splňuje některé znaky dětského autismu.

Diagnostickým systémem v Americe *DSM-IV* je pro tento termín užíván název pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná. Dle výzkumu jsou nedostačující informace tuto poruchu, tedy atypický autismus, diagnostikovat. Je tedy dle *DSM-IV* přiřazována jedincům se závažným narušením reciproční sociální interakce, verbální

²⁰ SCHOVANEK, Josef. *O kolečko míň*. Praha: Paseka, 2014. ISBN 978-80-7432-497-0. s. 83

²¹ BITTMANNOVÁ, Lenka a Julius BITTMANN. *Prevence a účinné řešení šikany*. Praha: Pasparta Publishing, 2016. ISBN 978-80-88163-15-2. s. 12-13

²² STRUNECKÁ, Anna. *Přemůžeme autismus?*. 2. Petrovice: ProfiSales, 2016. ISBN 978-8087494-23-3. s. 44-45

i neverbální komunikace a neustále se opakujícího chování. Jestliže neprojevuje známky jiné pervazivní poruchy, je označována porucha za atypický autismus.²³ Pokud mluvíme o **jiných pervazivních vývojových poruchách**, jedná se o specifickou kategorii. Jsou zde zařazeny děti s narušenou komunikací, sociální interakcí a herní schopností, avšak nelze je srovnávat s autismem. Diagnóza se projevuje u jedinců s těžkou formou poruchy aktivity, pozornosti, mentální retardací a s malým množstvím projevů typických pro autismus. Dále sem patří děti tvořící skupinu s narušenou představivostí, téměř neschopností rozeznávat fantazii od reality a charakterizuje je také ulpívání na určitém tématu.²⁴

1.5 DĚLENÍ DLE FUNKČNOSTI

Dle toho, jak se u dětí jeví deficity v řeči, sociální dovednosti, problémy v chování, mentální postižení, rozeznáváme 3 typy autismu podle funkčnosti. Patří sem vysokofunkční, středněfunkční a nízkofunkční autismus. Rozdělení funguje na základě toho, jak je dítě schopno sebeobsluhy, jak hluboké jsou deficity v řeči, v sociálním chování, jak problémové je jeho chování apod.

1.6 TYPY SOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ U DĚTÍ S PAS:

Dle Thorové (2006) rozeznáváme:

- ❖ osamělý
- ❖ pasivní
- ❖ aktivní
- ❖ formální
- ❖ smíšený

Dotyky, mazlení a jiný fyzický kontakt je odmítán dětmi s osamělou formou chování. U aktivního typu děti navazují sice kontakty, ale nevhodným způsobem, naopak děti pasivní formy se oslovovat druhé neodváží. Neznamená však, že o to nestojí. Formální typ se vyznačuje abnormálním vyjadřováním a dodržováním

²³ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7. s. 182

²⁴ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7. s. 204-205

pravidel a smíšený má znaky všech typů sociální interakce, kvalitně jsou však nestálé.²⁵

1.7 VÝRAZNÉ DEFICITY U DĚTÍ S PAS

U těchto dětí rozeznáváme různé deficity. Například **v sociálních dovednostech**, u něhož je stěžejním problémem kontakt s vrstevníky. Děti s nimi příliš nekonverzují, a když už se o to pokusí, tak ne zrovna vhodným způsobem. Dalším nedostatkem **jsou komunikační dovednosti**, kdy se děti vyžívají ve svém oblíbeném tématu, o kterém dokáží dlouze vyprávět a nezájem o druhého posluchače působí až sobecky. Výrazný **deficit** se projevuje také **v emočních dovednostech**, autisté mívají nepřiměřené reakce k dané situaci jako je pláč, napadení nebo útěk. Dalším je **deficit v exekutivních funkcích**. Tyto děti velmi špatně zvládají jakoukoli změnu, může to být změna v zasedacím pořádku, suplování, pohybování s věcmi na lavici. Posledním výrazným nedostatkem je **hypersenzitivita** na některé smyslové vjemy. Některé reakce dětí s PAS, díky přecitlivělosti ve vnímání smyslových podnětů, mohou být pro ostatní nepochopitelné. Reakce souvisí například se zvoněním ve škole, štěkotem psů či s odporem k jakýmkoliv dotekům.²⁶

1.8 POJEM INTEGRACE

Integrace je začleňování člověka do společnosti, sjednocování v jeden celek. Jde o rovnoprávné začlenění, tedy týká se každého člena společnosti. Pokud jde o osoby s výrazným postižením, které je obtížnější sjednotit, je třeba vytvářet potřebné podmínky. Integrační postupy jsou založeny na zajištění speciálních prostředků, podpory a péče osob s postižením. Patří sem dále zřizování speciálních tříd v běžných školách, vytváření příslušného vzdělávacího prostředí či speciální školy, různé specifické metody a pomůcky. Integrací je několik typů například školská integrace, pracovní integrace či společenská integrace.²⁷

²⁵BITTMANNOVÁ, Lenka a Julius BITTMANN. *Prevence a účinné řešení šikany*. Praha: Pasparta Publishing, 2016. ISBN 978-80-88163-15-2. s. 13-14

²⁶ BITTMANNOVÁ, Lenka a Julius BITTMANN. *Prevence a účinné řešení šikany*. Praha: Pasparta Publishing, 2016. ISBN 978-80-88163-15-2. s. 15

²⁷SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3. s. 31-32 (s. 160)

1.9 POJEM INKLUZE

Inkluze je proces, kdy i lidé s jakýmkoliv postižením mají stejné podmínky a mohou se účastnit všech aktivit společnosti. Inkluze se snaží nevyužívat žádných postupů a prostředků speciálního charakteru. Proces tedy upřednostňuje běžné zařazení studentů se speciálními potřebami, tedy naopak od integrace.²⁸

2 INTEGRACE DĚTÍ S PAS DO BĚŽNÝCH ŠKOL

Není jednoznačné, zda je integrace u takových dětí vhodná, nebo není, u každého jedince je porucha individuální. Úspěšnost integrace závisí na zachování základních pravidel pro práci s dětmi s PAS, do kterých patří individuální přístup, strukturalizace času a prostoru a vizualizace.²⁹

2.1 PŘÍZNAKY AUTISMU VE ŠKOLE

Projevů, kterých si můžeme všimnout ve školách je hned několik. Například, že student se straní jakémukoli kontaktu s vrstevníky, působí nevychovaně, má nevhodné poznámky na ostatní, chování má nepřiměřené kontextu situace, nedokáže se do nikoho vcítit, působí dojmem, jako by ostatní znali jeho povědomí o názorech a představách, projevuje se neklidně v situacích, kdy je očekávána změna, těžko se adaptuje, má jinak nastavenou intenzitu projevovaných pocitů, nezajímá se o sporty v kolektivu, má své specifické zájmy. Neobvykle se slovně projevuje, metafora je mu cizí, nezajímá se o názory druhých, činí mu problém oční kontakt, je až přehnaně důsledný při slovním projevu a má celkový problém s komunikací. Nezajímá se o uměleckou literaturu, informace získává pouze čtením, zaměřuje se na nedůležité detaily při interpretaci textu, vyniká dobrou pamětí na události a fakta, je ochuzen o představivost. Zajímá se většinou o neobvyklou zájmovou činnost, má své rituály, má problémy s koordinací pohybů, upozorňuje svými netypickými pohyby, jeho výrazy tváře jsou zvláštní, reakce na některé zvuky a světlo jsou nepřiměřené, na teplotu a bolesti je méně citlivý. I když bývají všechny tyto příznaky typické pro autismus, diagnózu určí až odborné vyšetření.³⁰

²⁸ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3. s. 32

²⁹ BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-210-5032-7. s. 232

³⁰ VOSMIK, Miroslav a Lenka BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2. s. 15-16

Žák s PAS to nemá ve školním prostředí vůbec jednoduché. Většinou žáci jeho chování nerozumí, odsuzují ho a straní se mu. Není pro ně normální žákovo vyhýbání, vyrušování při hodině a nedokáží pochopit jeho zájmy. Žák s poruchou autistického spektra dokáže nadšeně a dlouho vyprávět pouze o jediném tématu např. MINECRAFT, což na žáky nepůsobí příliš kladně, pokud sami nesdílí zapálení pro tento objekt zájmu.

Pro žáka jsou potřeba speciální pravidla ve škole, do kterých patří:

- ❖ zkrácení výuky
- ❖ vynechání konkrétních hodin
- ❖ upravené osnovy, upravený rozsah výuky
- ❖ rozdělená hodina na část pracovní a odměnovou
- ❖ delší čas na daný výkon
- ❖ upravené zadání písemných prací, vynechání abstraktních termínů
- ❖ paralelní vzdělávání prostřednictvím pracovních listů
- ❖ určitý typ zkoušení
- ❖ asistent pedagoga pomáhající dítěti
- ❖ možnost psát písemné práce mimo třídu
- ❖ využití kompenzačních pomůcek (tablet)
- ❖ zavedení odměn
- ❖ odchod ze třídy v případě rostoucí nepohody

Dle výčtu pravidel je zjevné, že tato pravidla budou brát spolužáci negativně, pokud problémy jejich spolužáka nepochopí.³¹ Děti s touto poruchou mívají problém navazovat jakékoli přátelství, a když už se jim podaří najít kamaráda, ostatní spolužáci ho většinou bohužel negativně ovlivní. Není divu, že u těchto dětí převládá téměř nulové sebevědomí, zvýšená senzibilita vlastního „postižení.“

³¹ BITTMANNOVÁ, Lenka a Julius BITTMANN. *Podpora začlenění žáka s autismem do třídního kolektivu*. Praha: Pasparta Publishing, 2017. ISBN 978-80-88163-53-4. s. 23-24 (s. 64)

Dětem je mnohdy zapotřebí pomoci začlenit se do kolektivu, mohou k tomu pomoci třeba zvyky a návyky jako je projev radosti, třepotání prstů aj., které jsou pro zdravé děti naprosto přirozené.³²

2.2 CHOVÁNÍ A PROBLÉMY ŽÁKŮ S PAS VE TŘÍDĚ

Je zřejmé, že žák s PAS se chová jinak než ostatní žáci. Bohužel k tomu patří i fyzická agrese ke spolužákům, ale i k učitelům. Do jeho nepříznivého chování je zahrnováno i jakékoli narušování výuky a verbální agrese. Tito žáci nezvládají řešit konflikty a potřebují se v této situaci zbavit napětí. Mnohdy tím přecházejí do afektu.³³ Když se pustí do hanlivých nadávek či výhrůžek spolužákům, nevědí, kdy je vhodné přestat. Je jasné, že spolužáci se začnou bránit, a to jakýmkoli způsobem. Žák může o přestávce působit normálně a komunikuje s kamarády a ve druhou chvíli, když zazvoní, chce být středem pozornosti a začne se chovat neúprosně. Příčinou je nedostatek v sociálních, komunikačních a emočních dovednostech. Potřebou žáka je za každou cenu připoutat pozornost.³⁴ Kvůli těmto a dalším nedostatkům jako jsou obtížné zvládnutí změn, hypersenzitivita na smyslové vjemy aj. se dítě s poruchami autistického spektra stává často terčem šikany. Děti formálního typu nezapadají kvůli odlišnému chování a dodržování pravidel. Děti aktivního typu zas navazují kontakty nevhodným způsobem a nepřírodně na sebe upozorňují. U dětí s pasivním typem zase hrozí vyloučení z kolektivu.³⁵

Studenti s poruchami autistického spektra mohou ve třídách „zlobit“ také proto, že neví, jak se chovat. Proto je pro ně důležité řídit se ostatními spolužáky, ale je třeba rozlišit vhodné a nevhodné chování. Žák může hledat pomoc právě u svých spolužáků.³⁶

³² BITTMANNOVÁ, Lenka a Julius BITTMANN. *Podpora začlenění žáka s autismem do třídního kolektivu*. Praha: Pasparta Publishing, 2017. ISBN 978-80-88163-53-4. s. 25-26

³³ BITTMANNOVÁ, Lenka a Julius BITTMANN. *Podpora začlenění žáka s autismem do třídního kolektivu*. Praha: Pasparta Publishing, 2017. ISBN 978-80-88163-53-4. s. 29-30

³⁴ BITTMANNOVÁ, Lenka a Julius BITTMANN. *Podpora začlenění žáka s autismem do třídního kolektivu*. Praha: Pasparta Publishing, 2017. ISBN 978-80-88163-53-4 s. 31-32

³⁵ BITTMANNOVÁ, Lenka a Julius BITTMANN. *Prevence a účinné řešení šikany*. Praha: Pasparta Publishing, 2016. ISBN 978-80-88163-15-2. s. 45

³⁶ VOSMIK, Miroslav a Lenka BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2. s. 29-30

2.3 ADAPTABILITA DĚTÍ S PAS

Jak už bylo řečeno, dítě s PAS nesnese jakoukoli změnu, to mu působí ve škole velký problém. Dítě může na změnu reagovat různě, a to podle funkčnosti intelektu, úrovně komunikace nebo emoční reaktivity. Změna ho může rozzlobit, ale jsou i tací, kteří cítí při změně úzkost. U některých dětí nastává „kámen úrazu“ poté, kdy se po nich vyžaduje kooperační spolupráce a kolektivní činnost.

Pro přehled je zde předložena tabulka, jak snáší změnu normální děti a děti s autismem. Tabulka je vypracována v procentech a jsou zde projevy běžné v každodenním režimu. Tabulka zpracovává informace z výpovědí 137 rodičů dětí v raném věku s poruchou autistického spektra z roku 2003.

Porovnání adaptability dětí - tabulka 1

Projevy	Zdravé děti	Děti s autismem
Dítě nechce dělat věc, pokud si není jisté, že ji zvládne.	7 %	59 %
Špatně snáší změny v programu (přesuny nábytku, zrušení procházky v dešti)	10 %	61 %
Perfekcionistické chování (věci na svém místě)	10 %	64 %
Chodit, jezdit stejnou cestou	10 %	51 %
Dodržování určitých rituálů	7 %	59 %
Nutkání nosit sebou stále nějakou věc	7 %	36 %
Velmi malou snahu se něco nového učit	3 %	71 %
Adaptace na nové prostředí	7 %	57 %

Thorová, 2003³⁷

³⁷ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7. s. 164-165

Největších diferencí mezi zdravým a autistickým dítětem si lze všimnout u projevů snahy něco nového se naučit, kdy rozdílem mezi dětmi obou typů je 68%. Vysoká odchylka je také u perfekcionista chování, kdy rozdílem je 54%. Jen o 2% méně vykazuje projev, dítě se nechce o nic pokusit, pokud si není jisté, že to zvládne. Stejná situace nastává s dodržováním rituálů. Podle výsledků nejsou rituály pro zdravé děti tak důležité jako u dětí s poruchou. Rozdílem je zde 52%.

Pro mnoho dětí jsou využívány ve výuce vizualizace informací, které se opírají o zrakové chápání, jež tvoří u mnohých autistů silnější stránku myšlení. Tento postup patří mezi speciálně pedagogické strategie, již používané.³⁸

Dítě se mění s nově osvojenými dovednostmi. Celý proces adaptace je možno zlepšovat, pokud jim lidé v okolí rozumí. Nejprve je vhodné dítě integrovat do školy na krátkou dobu pouze na oběd či výtvarnou výchovu. Pro některé děti se pak může doba výuky postupně prodlužovat, rušit se některé pauzy, až se dosáhne běžného času. Všichni zaměstnanci školy hrají v integraci dítěte důležitou úlohu. Podporou v tomto procesu mohou být i společné školní výlety, akce, besídky nebo výstava dětských prací na školních nástěnkách.³⁹

2.4 PŘÍČINY SOCIÁLNÍ IZOLACE U DĚTÍ S PAS FORMÁLNÍHO TYPU, AKTIVNÍHO TYPU A PASIVNÍHO TYPU

U všech typů jde o značné nedostatky v sociální oblasti, ve verbální i neverbální komunikaci aj. Tyto děti jsou naivní, důvěřivé, nechápou ironii, jsou důsledné v dodržování pravidel a často vnímají vše doslova. Co se týče komunikace, používají často termíny neodpovídající věku a často přehnanou nebo naopak žádnou intonaci, minimálně mimiku a oční kontakt.

Děti s formálním typem mají spíše problém se spolužáky než s vyučujícími.⁴⁰ Žáci jsou většinou důslední v plnění domácích úkolů, dodržují práci v hodině, mívají vzorně připravené pomůcky na vyučovací hodinu. Bohužel také velmi často zasahují do výkladu učitele, opravují ho a upozorňují na nepřesnosti. Vše musí být důkladně

³⁸ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7. s. 166

³⁹ SCHOPLER, Eric, Robert J. REICHLER a Margaret LANSING. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2. s. 163-164 (s. 232)

⁴⁰ BITTMANNOVÁ, Lenka a Julius BITTMANN. *Prevence a účinné řešení šikany*. Praha: Pasparta Publishing, 2016. ISBN 978-80-88163-15-2. s. 27

vysvětleno, každá aktivita, postup, aby nedošlo k pochybení. Čas musí být vždy přesný a vše by mělo probíhat stejně, a to i s pozdravem, zasedacím pořádkem atd. Dětem s PAS formálního typu se přičítá užívání vulgarismů či ironie dětí, což nevadí zase dětem s PAS aktivního typu. Formální typ těchto dětí má také problém s příliš hlasitým smíchem, hvizdem a hlasitými emočními projevy. Tito žáci neumí lhát a ve všech případech stojí na straně učitele, který zaručuje řád. Nerespektují společné domluvy a plány žáků a nerozumí tomu, proč by mělo být něco jinak než podle pravidel. Není pak snadné, ne-li přímo nemožné, se mezi spolužáky začlenit.⁴¹

Děti aktivního typu bývají děti s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem, které mívají ještě navíc poruchy pozornosti s hyperaktivitou, tedy ADHD. Jsou označováni jako „nevychovanci“, kteří vzbuzují v druhých negativní emoce. Často jsou na ně svedeny různé situace s negativním vlivem jako je vyrušování, nevhodné výrazy, úlevy, které souvisí s jejich poruchou. Bohužel u dítěte s tímto typem je i možné, že se účastní šikany nebo ji dokonce iniciuje. Příčiny chování jsou dvojího typu. Dítě má zkušenosti s šikanou a nechce se stát znovu její obětí. Druhý typ je ten, že dítě nerozliší, jaké chování už přerůstá v prvky šikany.⁴²

Děti s pasivním typem se projevují často nevýrazně, nijak se neprosazují a jsou vnímány jako jedinci bez jakékoli snahy. Znakem je takřka nulové sebevědomí, přecitlivělost a vztahovačnost. Očekávají, že se jim daná věc stejně nepodaří a dopadne špatně. Tento typ na sebe neupozorňuje, nežádá o pomoc, nemá kamarády a stává se obvyklým terčem šikany. Je u nich riziko depresivních poruch či sociálních fobií. Žáci si nechávají všechno líbit a nemají schopnost se přirozeně bránit. Nerozeznají pošťuchování od šikany. Často jsou šikanovány dětmi mladšího věku, se kterými se snaží navodit kontakt, díky jejich předvídatelnosti. Tyto děti bývají nejvíce osamělé a nerozeznávají pravé přátelství od falšovaného.⁴³

⁴¹ BITTMANNOVÁ, Lenka a Julius BITTMANN. *Prevence a účinné řešení šikany*. Praha: Pasparta Publishing, 2016. ISBN 978-80-88163-15-2. s. 30-31

⁴² BITTMANNOVÁ, Lenka a Julius BITTMANN. *Prevence a účinné řešení šikany*. Praha: Pasparta Publishing, 2016. ISBN 978-80-88163-15-2. s. 18-19

⁴³ BITTMANNOVÁ, Lenka a Julius BITTMANN. *Prevence a účinné řešení šikany*. Praha: Pasparta Publishing, 2016. ISBN 978-80-88163-15-2. s. 39-40

2.5 PROBLÉM, ZDA DÍTĚ INTEGROVAT DO BĚŽNÉ ŠKOLY

Většina dětí s PAS potřebují mít ve škole svého asistenta. Jestliže je přítomné dítě s autismem ve třídě, je důležitá nejen informovanost pedagogů, ale i rodičů jeho spolužáků. Jedno z nejdůležitějších opatření je dostatečné vysvětlení žákova problému, poskytnutí příkladů a rad, jak mu pomoci. Je třeba vědět, že pokud pedagog nebude dostatečně mluvit se žáky a diskutovat o dané situaci, je pravděpodobnější výskyt šikany ve třídě. Žáci se potřebují učit ochraně slabšího a morálně se vyvíjet. V tomto ohledu je důležité se rozhodnout, zda není raději vhodnější speciální škola. V této záležitosti může poradit člověk, jenž měl dítě v péči, a učitel přítomný u dítěte v předškolním věku.

Následuje přehled určitých faktorů ze strany dítěte, rozhodujících, zda dítě úspěšně integrovat do běžné školy.

- ❖ zda je dítě schopno navázat oční kontakt
- ❖ alespoň částečná schopnost spolupráce, schopnost pracovního přizpůsobení
- ❖ částečná přizpůsobivost a do určité míry frustrační tolerance
- ❖ nízká frekvence extrémních emočních reakcí
- ❖ funkčně komunikovat
- ❖ částečně napodobovat
- ❖ omezení problémového chování
- ❖ nepřilíš těžká hyperaktivita
- ❖ spolupráce rodiny, osobní nasazení k integraci ⁴⁴

Mezi další faktory patří kvalita zařízení, osobnost učitele nebo dostupnost školního zařízení. Existuje řada výhod a nevýhod integrace. Mezi **výhody integrace** patří například možnost, že dítě pozná chování ostatních lidí v běžném sociálním prostředí, že se dítě odchyluje od samoty nebo to, že se dostane do kontaktu se zdravými vrstevníky. Se zařazením do běžné školy se i zvyšují podmínky ohledně

⁴⁴ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7. s. 365-366

dostupnosti. Dále je tu fakt, že náročnější prostředí více odpovídá běžným životním podmínkám. **Nevýhodou integrace** je, že jsou méně uspokojeny specifické potřeby dítěte a význačnou roli zde hraje i vyšší zátěž pro dítě a z toho vyplývající vyšší stres a problémy. Rozhodující je i chybějící vzdělání učitele ve speciální pedagogice, vyšší emoční zátěž pro rodiče, nebezpečí šikany a posmívání se, sklon k sebepodhodnocování a řada dalších nevýhod.⁴⁵

Individuálně poradit s touto problematikou může speciální pedagog, který poskytne informace o možnostech vzdělávání, seznámí rodiče s výhodami a nevýhodami integrace v běžné či jiné škole nebo s rolí asistenta.⁴⁶

2.6 AUTISTÉ A HRA

Pro děti s PAS je pojem hra chápána jinak než pro normální zdravé děti. Jak už bylo zmíněno, děti s takovouto poruchou nemívají žádnou představivost. Jsou odkázány na reálné situace. To platí i ve hře. Hra je ve většině případů soustředěna na určitou pro dítě zajímavou oblast a velkou roli zde hraje mechanika. Autista má svůj svět a není zvyklý přizpůsobit se ostatním nápadům jiných dětí. Pro něj existuje pouze ta jeho hra. Pro děti s PAS je vnější motivací odměna. Jestliže chce dospělý, aby dítě danou činnost splnilo, což se týká i her, nabídne mu odměnu.⁴⁷ Hra či jiná vzdělávací aktivita musí mít pevně stanovená pravidla, musí být strukturovaná, předvídatelná, vztah příčina a následek musí být snadno pochopitelný.⁴⁸ Pro dítě s autismem je snadnější hra s dospělým, který se snaží dítě motivovat. Je však důležité ho socializovat.⁴⁹ Dítě se dokáže ponaučit z chování dospělého při hře, dokáže společně sdílet radost dospělého z hračky.⁵⁰ Pro děti s PAS je obtížné si hrát také kvůli problému komunikačnímu a potížím se sociální interakcí, v němž hraje roli například nedostatek porozumění záměrům, myšlenkám a citům jiných.⁵¹

⁴⁵ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7. s. 367

⁴⁶ VOSMIK, Miroslav a Lenka BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2. s. 110-111

⁴⁷ BEYER, Jannik a Lone GAMMELTOFT. *Autismus a hra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-157-3. s. 39-40

⁴⁸ BEYER, Jannik a Lone GAMMELTOFT. *Autismus a hra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-157-3. s. 43

⁴⁹ BEYER, Jannik a Lone GAMMELTOFT. *Autismus a hra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-157-3. s. 45

⁵⁰ MOOR, Julia. *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-787-9. s. 16

⁵¹ MOOR, Julia. *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-787-9. s. 15

U dětí bude snadnější během hry napodobovat běžné činnosti, jelikož jejich vědomosti jsou většinou z toho, co dítě vidí a čeho se stává součástí. I když imitování činnosti nemusí vypadat dle vašich představ, je třeba, aby byla jakákoli motivace k napodobování podporována. Je vhodné udělat dítěti co nejvíce reálné podmínky. Například při hraní s mořskými živočichy lze použít vodu do nádoby, nebo můžeme udělat pro zvířata ze zoologické zahrady klece. Zapotřebí je dítě při hře podporovat a rozvíjet jeho fantazii.⁵² K vhodným tématům pro děti s autismem patří hra na třídění různých tvarů, sada figurek představující lidské postavy, nábytek pro panenky, domácí zvířátka, skládanka, jídlo pro panenky, šňůra pro navlékání, měkký míček, kostičky, domino, bublifuk, skleněná kulička a další.⁵³

Když je autista zapojen do her, jsou žádoucí odpovídající cíle. Mezi takovéto cíle patří pozornost, zrcadlení (nápodoba), herní dialogy či paralelní hra, „scénáře“ a sociální děje, střídání her a neméně důležitá herní pravidla. Účelné je dítěti ve hře napomáhat, ale ne hru direktivně řídit. Patří k tomu i adekvátní výběr herních pomůcek a prostorů.⁵⁴

Pro děti s PAS jsou vhodné počítačové hry, a to z důvodu efektivního potenciálu. Dítě reaguje na to, že může stiskem klávesy či myši ovlivnit to, co se děje na obrazovce a že stejná činnost má stejné následky. Zájem dítěte je upoután zábavnou formou, která mu umožní se učit. Tato forma učení s počítačem, tedy vizuální výuka, pomáhá i vzhledem k tomu, že dítě má problém s přímou komunikací a zpracovává lépe vizuální informace než slovní pokyny.⁵⁵

2.6.1 Herní terapie

Terapie je zaměřena na komunikaci dětí s PAS a je doporučována i jako součást vzdělávacího programu. Lze rozvíjet sociální kontakt na základě společného zájmu s dětmi. Dítě se zapojuje do různých nepříliš složitých fyzických her, společenských her, sociálně interakčních her a učí se chápat pravidla. Terapie se zabývá zejména

⁵² MOOR, Julia. *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-787-9. s. 62-63

⁵³ MOOR, Julia. *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-787-9. s. 63-64

⁵⁴ BEYER, Jannik a Lone GAMMELTOFT. *Autismus a hra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-157-3. s. 46-47

⁵⁵ MOOR, Julia. *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-787-9. s. 43-44 (s. 208)

zlepšením úrovně myšlení a uvažování, zlepšováním komunikace prostřednictvím gest, znaků, slov, vývoje emocí a sociálního chování pomocí herních vztahů s vrstevníky a dospělými. Terapie je vhodná pro rodiče i učitele, jelikož terapeut na základě rozboru například videa poradí, jak v komunikaci dále pokračovat a analyzuje problematické situace.

2.7 PODPORA DÍTĚTE S PAS

2.7.1 Aplikovaná behaviorální terapie (ABA)

Jedná se o metodu, při které analyzujeme chování autistických dětí a učíme je novému chování. Je důležité vědět, jaká situace konkrétně chování dětí předchází, co je k tomu vede a co se děje potom, když se dítě určitým způsobem zachová. Až vyhodnotíme analyzované chování před a po situaci, lze začít se změnou chování. Metoda má dva způsoby, jak teorii učení s aplikovanou behaviorální analýzou použít:

1. učení postupnými kroky
2. příležitostné učení

Metoda učení postupnými kroky je založena na tom, že ten, kdo se metodou zabývá, nabídne dítěti instrukci a čeká na danou reakci. Pokud dítě reaguje očekávaně, je reakce posílena odměnou či pochvalou. Pokud reaguje jinak, je pobídnuto tak, aby nastala žádaná reakce. Dítě se tedy učí správným reakcím na dané instrukce. Instruktor může dítěti ke správné reakci pomoci, až pak dítě začne plnit instrukci samostatně. Jde o diskriminační stimul, tedy instrukci a následně o reakční stimul, jimž je posílení nebo pobídka.

Metoda příležitostným učením spočívá v tom, že upravujeme podmínky a volíme záměrně přístup dítěte k určitým předmětům. Jde o zahájení kontaktu dítětem. Musí například požádat o něco, co chce, co potřebuje. Záměrně upravujeme prostředí tak, aby bylo nuceno vytvořit kontakt či snahu. Pokud dítě neví, jak reagovat, použije se postup jako v předchozí metodě, pobídka. Dítě může být tímto způsobem učeno po celý den.

Behaviorálních postupů je mnoho, pro prostředí jako je škola, domov, mohou být použity jiné strategie. Nejvíce se užívají tři postupy, kterými jsou nácvik generalizace, tvarování a řetězení. Základem je, aby každá instrukce byla pro děti

s autismem srozumitelná. Jedná se o jasnost, výstižnost, specifičnost. Mohou být použity různé diskriminační stimuly, tedy instrukce, které mají vyvolat speciální reakci. Patří mezi ně slovní stimuly, vizuální, stimuly pomocí obrázků, nápisů nebo samotná gesta a stimuly pomocí ukazování.⁵⁶

Generalizací rozumíme, že dovednost není předvedená pouze za určitých podmínek, ale je užita i za jiných okolností. Generalizace probíhá, když dítě dovednosti různě obměňuje. Tvarování je využito k chování, kterému se dítě obtížně učí. Měníme krok za krokem přibližování tvarovanému chování. Cílem je, aby dítě chování zvládalo jako celek. U postupu nazvaném řetězení, rozdělujeme chování na jednotlivé prvky a nacvičujeme každý zvlášť. Jsou dva způsoby, jak prvky řadit. Přímé řetězení, které stojí na tom, že začínáme prvním krokem určené dovednosti a následně přidáváme další, až do celého zvládnutí dovednosti a zpětné řetězení, kdy začínáme posledním krokem a postupujeme k prvnímu.

At' už se použije jakákoli ze zmíněných technik behaviorálních postupů, musí se začít u každé vyskytnuté situace formováním výukových návyků a teprve pak se volí vyhovující technika.⁵⁷

2.7.2 Podpůrná opatření

Podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti se člení tyto kroky do pěti stupňů. U prvního stupně nemusí být doporučeno poradenské zařízení, ale u ostatních je striktně vyžadováno. Opatření spočívají v poradenské pomoci, úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče, použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga a další.

2.7.3 Poradenské služby školám

Pokud se rodina rozhodne pro inkluzivní vzdělávání, je potřebné vyjádření poradenského zařízení. Typy školských poradenských zařízení dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských

⁵⁶ RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem*. 3. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0984-3. s. 17,18,19 (s. 122)

⁵⁷ RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem*. 3. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0984-3. s. 24-27

poradenských zařízení (novelizace č. 197/2016 Sb.) jsou: pedagogicko-psychologická poradna zkratka (PPP), speciálně pedagogické centrum (SPC), školní poradenské pracoviště. Na žáky s PAS jsou zaměřeny zejména SPC.⁵⁸ Pracují v něm totiž odborníci na PAS. Centra spolupracují se školami, nabízí školení rodičům a poradenské služby, avšak k samotnému určení diagnózy neslouží.⁵⁹

2.7.4 Nabídky vzdělávání v této oblasti

Co se týče nabídky vzdělávání pro pedagogy, asistenty pedagoga i rodiče jsou zde organizace zkratkou NÚV, tedy Národní ústav pro vzdělávání, která nabízí kurzy zaměřené na nácvik sociálních dovedností, podporu zapojení žáků do kolektivu třídy či dlouhodobé kurzy profesního rozvoje. Dále je tu organizace NAUTIUS a APLA, které nabízí kurzy pro odborníky z různých oblastí, rodiče, a dokonce i dospělé s PAS, nebo nezisková organizace zaměřená na PAS a další.⁶⁰

2.7.5 Nácviky sociálních dovedností

Sociální dovednosti jsou používány v mezilidských vztazích, umožňují nám brát zřetel na potřeby druhých lidí, vyjadřovat své potřeby, mluvit o svých pocitech, záměrech. Lze vyzdvihnout tři základní složky sociálních dovedností. První složkou je vnímat, druhou je chápat a reagovat a poslední sdělovat. Zde se právě nacházejí nedostatky lidí s PAS, kteří s tím mají značný problém. Učí se zde podrobně vyhodnocovat svá jednání a jednání druhých lidí s důrazem na cítění, myšlenky. Nácviky sociálních dovedností jsou upraveny dle požadavků jednotlivých případů, například komunikace se spolužáky, seznamování a komunikace s vrstevníky, učiteli a rodiči.⁶¹

2.8 RODIČE A DĚTI S PAS

Úloha rodičů je zvláště v tomto směru velmi důležitá. Nezbytná je v tomto směru trpělivost, láska a zázemí domova. Důležité je, aby znali některá doporučení

⁵⁸ BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2. s. 138-139 (s. 208)

⁵⁹ BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2. s. 48

⁶⁰ BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2. s. 142-143

⁶¹ VOSMIK, Miroslav a Lenka BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2. s. 116-118

ohledně dětí s PAS. Mezi doporučení patří následující desatero pro rodiče, se kterým by měl být každý rodič patřičně obeznámen.

Desatero pro rodiče:

1. Příliš dlouhá soustředěnost dítě unavuje a vyčerpává, je proto důležité mít pauzy pro větší učenlivost.
2. Je potřeba více odpočinku, než u normálních dětí, jelikož mají slabší centrální nervovou soustavu. Jako odpočinek je ideální například pohybová hra.
3. Důležitost se klade na správné naučení, protože je velice obtížné se špatně naučené odnaučit.
4. Významu nabývá odměna, pochvala, pozitivní motivace, která vzbudí v dítěti zájem, může pak zvýšit soustředěnost dítěte, která je u něj úskalím
5. Není vhodné chtít po dítěti více úkolů najednou a neméně důležité je mu ve všem pomáhat.
6. Není radno dítě vystavovat strachu a trestům.
7. Dítě by se mělo chválit, zvyšovat sebevědomí, pozdvihnout ve věcech, které se dítěti daří.
8. Důležité je dbát na zdraví dítěte, které by pak mohlo negativně ovlivnit tělesnou či duševní rovnováhu dítěte.
9. Nezbytné je se věnovat mezilidským vztahům, kde lze podpořit věrnost, obětavost, správné jednání ve smyslu morálních zásad. Chování rodičů je velmi důležité, jelikož dle dospělých se dítě učí.
10. Důležité je také čelit negativním věcem, tedy být statečný a vydržet.⁶²

Rodiče velmi často slyší stížnosti z okolí o tom, jak je jejich dítě nevychované a je těžké vysvětlovat, že důvodem chování jejich ratolestí je „autismus.“⁶³ Jsou-li potřeby rodičů a dětí shodné, hrozí menší riziko sporu

⁶² NEDVĚDOVÁ, Alena. *Problémové děti s poruchami učení a chování*. Plzeň: Pedagogické centrum, 2002. ISBN 80-7020-105-3. s. 11-12 (s. 43)

⁶³ BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-210-5032-7. s. 233 (s. 409)

a rozhořčení. Pro matku i otce je důležité si uvědomit, čeho chtějí dosáhnout oni a na druhou stranu čeho by rádo dosáhlo dítě. Rodiče by měli brát v úvahu zájem dětí, respektovat ho a pouze mu nabídnout k dispozici své zkušenosti. Hlavní je vyhnout se rozkazům, zákazům a předejít tím k potencionálním hádkám. Rodiče by měli vědět, že je potřebné se s dítětem domlouvat a vyslechnout si vždy názory obou stran. S dítětem je třeba mluvit, co ho rozčlivilo, jaké má pocity nebo co se mu nelíbí. Jestliže rodič vyjádří své přání a sdělí své potřeby dítěti, měl by si pak vyslechnout i jeho požadavky. Dítě se často cítí být ohroženo a má obavy z různých věcí. U rodičů a dětí je proto zapotřebí vnitřního porozumění, které lze navodit každodenním rituálem. Žádoucí je například pravidelné povídání ve stejnou hodinu s matkou, otcem či známým, nebo pravidelné vaření a povídání si, či pohádka před spaním.⁶⁴

Dítě potřebuje mít pocit jistoty, proto by měla být rodina tím více důležitým útočištěm a poskytovat dítěti bezpečnost. Velmi nepříznivě na děti s PAS působí hádky či dokonce rozchod rodičů. Pokud se dítě necítí v bezpečí a nemá pocit jistoty, nechce podávat žádné výkony, odmítá plnit povinnosti, bývá nesoustředěné. Neodmyslitelná je také blízkost a náklonnost rodičů. Pro rodiče je důležité, aby si uvědomili, že dítě je jejich, ale je jiné než ostatní. Nemusí být nadané, bystré, poslušné, nemusí prospívat a podávat výkony ve sportu ani ve škole. Je důležité, aby se rodiče se zvláštnostmi dítěte smířili.⁶⁵ Co se týče trestů, mívají krátkodobý účinek, dítě je jimi stresováno a vyvolávají u něj především strach, zvyšují napětí, dítě má pocit, že je nechtěné a má touhu se mstít. Takto se může projevat i ve škole tím, že napadá spolužáky, krade, je drzé, provokuje. Situace se může vyhrotit až útekem z domova, tedy jakýmsi protestem proti rodičům. Dítěti se trestem snižuje sebevědomí a začíná se velmi podceňovat. Poté následuje tzv. „zlobení“.

U rodičů je nanejvýš důležitá empatie a otevřenost. Neměli by si nic nalhávat, ale přiznat si skutečnost. Základem porozumění dítěti je vědět o něm všechno, jak negativní věci, tak pozitivní. Co rodičům pomáhá, jsou například setkání s jinými rodiči stejně postižených dětí, kde se mohou navzájem podělit o své zkušenosti.

⁶⁴ NEDVĚDOVÁ, Alena. *Problémové děti s poruchami učení a chování*. Plzeň: Pedagogické centrum, 2002. ISBN 80-7020-105-3. s. 13-14

⁶⁵ NEDVĚDOVÁ, Alena. *Problémové děti s poruchami učení a chování*. Plzeň: Pedagogické centrum, 2002. ISBN 80-7020-105-3. s. 18-19

V rodinách, které netvoří pro děti dobré zázemí, se očekává více hyperaktivity či poruchy soustředěnosti.⁶⁶

Rodiče se většinou v takových situacích cítí být sociálně izolováni, mají nedostatek času na své záliby, koníčky nebo kontakty s přáteli.⁶⁷ Rodiče si musí uvědomit, že bude potřeba věnovat dětem s PAS více času a intenzivní péče než dětem bez postižení a je pravděpodobné, že takovéto rodiny budou potřebovat podporu z oblasti medicínské, pedagogické, psychologické i sociální. Situaci je tak možné rodině ulehčit. Je běžné, že manželství se většinou v těchto situacích rozpadá a péče o dítě zůstává většinou matce.⁶⁸

Co stěžuje přizpůsobení se rodiny: (upraveno a doplněno podle Thorové, 2006)

- ❖ averze odlišnosti dítěte, vytvoření chorobného klimatu v rodině
- ❖ negativní emoce, vztek, pocit viny, deprese
- ❖ přehnané zaměření na dítě s PAS, jehož potřeby jsou dány do popředí před ostatními
- ❖ pochyby o rozpoznání choroby
- ❖ nepřiměřené reakce okolí
- ❖ strach z budoucnosti
- ❖ problematické sourozenecké vztahy aj.

K těmto bodům je třeba podotknout, že bez odborné pomoci se většinou nelze obejít. V některých oblastech může pomoci i škola. Rodiče jsou ti, kteří velmi ovlivní, zda integrace těchto dětí bude probíhat bez obtíží.⁶⁹ Jestliže rodiče v této situaci přemýšlí o vhodných intervencích, měli by se určitě zaměřit na dostupnost nabídky a na to, aby byla splněna určitá kritéria přístupů. Mezi nimi jsou důslednost, včasnost, systematičnost, kvalifikovanost a to, zda má tenhle způsob perspektivu. Finance si

⁶⁶ NEDVĚDOVÁ, Alena. *Problémové děti s poruchami učení a chování*. Plzeň: Pedagogické centrum, 2002. ISBN 80-7020-105-3. s. 20-21

⁶⁷ BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0. s. 331-332

⁶⁸ BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2. s. 94-95

⁶⁹ VOSMIK, Miroslav a Lenka BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2. s. 153-154

musí rodiče obstarávat sami, ale je možné, že se situace ohledně financí pro tyto rodiny v budoucnu změní.⁷⁰ Rodičům činí velký problém informovanost o této problematice, která by právě mohla vést ke zlepšení situace. Je však nutné podotknout, že s platností zákona č. 108/2006 Sb. se finanční situace rodin s dítětem s PAS zlepšila.⁷¹

2.9 SOUROZENCI DĚTÍ S PAS

U zdravých sourozenců je problémem, že jim není věnováno tolik času, jako je potřeba věnovat dítěti s poruchou. Rodiče si tento fakt uvědomují a vysvětlují si to například tím, že jejich zdravé dítě má to, co potřebuje. Záleží na sourozenci, jak se k této situaci postaví a jak dokáže komunikovat s rodiči o tom, co je třeba, aby se se svou rolí ztotožnil. Pro každého sourozence je důležité, aby věděl, že může kdykoliv za matkou či otcem přijít a přiznat svou úzkost a své myšlenky. Každý se nemusí ke všemu postavit pozitivně a je přirozené zejména v takových situacích projevit i své negativní cítění. Sourozenec potřebuje ocenit svou snahu a projevit úctu. Když mu pak není věnováno dostatek pozornosti a pochopení, může být jejich chování vystupňováno až v deprese, útky z domova nebo v mentální anorexii.⁷² Jsou případy, kdy se sourozenec stává pečovatelem a ochráncem a cítí se být zodpovědný ke svému postavení. Dítě s PAS se na svém sourozenci může stát závislým. Nezbytné je myslet na to, že sourozenec může být naopak ovlivněn prostředím, které není k němu ani k jeho postiženému sourozenci vždy příznivé. Má-li vzniknout pozitivní vztah mezi sourozenci, musí se začít už od raného věku dětí. Co je ale nesmírně důležité a nevyhnutelné, je seznámení se s poruchou svého bratra či sestry a důkladné vysvětlení této poruchy. Chování nemůže jinak pochopit a často si ho vysvětlí po svém. I sourozence těchto dětí se musí podporovat jak ze stran dospělých, tak vrstevníků. Musí pochopit, že v takovýchto situacích jsou i jiné děti a nezůstává samo.⁷³ Sourozenci často neumí reagovat na otázky a posměchy spolužáků. Mohou

⁷⁰ BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2. s. 72

⁷¹ BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0. s. 332

⁷² STRAUSSOVÁ, Romana a Monika KNOTKOVÁ. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0002-4. s. 132 – 133 (s. 136)

⁷³ RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-102-6. s. 96-97 (s. 128)

si je však nacvičit a svého sourozence třeba i vyzdvihnout v něčem, co mu dobře jde, co dobře ovládá.⁷⁴

2.10 UČITELÉ A DĚTI S PAS

Pro učitele je důležité přesné vymezení a daná struktura. Činnosti v hodině musí být pro tyto děti předem známy. Měla by být pro děti jasně stanovená pravidla, neměla by se měnit. Důležitá je u těchto dětí zpětná vazba učitele na jejich projevy a oční kontakt. V praxi je aplikována metoda bodování, která však neplatí pro každého. Metoda bodování je založena na snaze udržet si co nejvíce bodů. Za křičení, hlasité mluvení ve třídě, nepodepsaný sešit se body snižují. Za určitý počet děti čeká odměna. Učitelé musí mít na paměti častou chválu dětí, aby je tím motivovali k dalším činnostem. Pro tyto děti jsou vhodné tzv. oddechové chvíle, kdy během výuky mohou vstát, utřít tabuli, proběhnout se. Doba trvání výuky se může pro ně zkrátit. V této situaci je zapotřebí zavést s ostatními žáky určitou dohodu. Učitel a rodič by se měli dobře seznámit a udržovat mezi sebou kontakt.⁷⁵ Komunikaci s dítětem s PAS by měl vyučující věnovat co nejvíce svou pozornost a zaměřit se také na neverbální komunikaci jako jsou gesta a mimika či ukazování předmětů. Dítě by se mělo dále rozvíjet v řečových dovednostech, vyhnout se stresovým situacím, které by mohly vést ke zhoršení a nedovolit při řečových obtížích ho ponižovat. Určitě se vyplatí dát těmto dětem více času na vyjádření.⁷⁶

Vhodné je školení pro učitele od odborníka na autismus, dále podrobný individuální vzdělávací plán, při jehož tvorbě je přítomen speciální pedagog, který se studentem s PAS pracoval a také častá vize profesního růstu a velmi častá spolupráce mezi rodiči a učiteli.⁷⁷

Jelikož je ve škole důležitá motivace zejména těchto žáků s PAS, je potřeba vše konkrétně vysvětlit a následující činnosti odůvodnit. Žák potřebuje být na začátku hodiny se vším seznámen a vědět, jaký následuje postup. Od učitele se očekává, že ho uvede do kontextu, popřípadě zopakuje látku z minula. Důležitou roli zde hraje

⁷⁴ RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-102-6. s. 98

⁷⁵ NEDVĚDOVÁ, Alena. *Problémové děti s poruchami učení a chování*. Plzeň: Pedagogické centrum, 2002. ISBN 80-7020-105-3. s. 22-23

⁷⁶ PANČOCHA, Karel. *Perspektivy výzkumu inkluzivního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5663-3. s. 41-42 (s. 196)

⁷⁷ VOSMIK, Miroslav a Lenka BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2. s. 74 (s. 200)

časový harmonogram jednotlivých činností. Žák si může ujasnit, že pokud ho čeká nějaká neoblíbená činnost, jak dlouho bude trvat. Může se tak zmírnit jeho strach a předčasná nervozita. Učitel by neměl zapomínat na odměnu žáka, jež je rovněž důležitou motivací.⁷⁸

Mezi kompetence, které jsou pro učitele žáků s PAS téměř nezbytné, patří důslednost, flexibilita, psychická odolnost, optimismus, vstřícnost, trpělivost, tolerance, znalost problematiky PAS, empatie a přirozené vlastnosti každého učitele. Do těch patří zejména umění naslouchat, umění dobře vysvětlovat, organizační schopnosti, ochota učit žáky nové věci.⁷⁹

Značný problém činí nedostatečná informovanost pedagogů. Ti jsou velmi málo seznámeni s pojmem „autismus“. V této problematice figurují vzdělání pedagogové, kterých je omezené množství. Kvůli nesprávným postupům pedagogů se pak mnohdy vyskytuje problémové chování.⁸⁰ Důsledkem vzniká, že integrované žáky vzdělávají i učitelé, kteří nejsou řádně proškoleni o PAS.⁸¹ Nejvíce chybí učitelům a asistentům pedagoga lepší spolupráce s rodiči, příslušné pomůcky, vyhovující prostory pro výuku, lepší komunikace s vedením školy, ocenění náročnější práce, určitý počet žáků ve třídě, další pedagog, konkrétní rady ohledně poruchy a příslušné informace.⁸²

Dle A. Jordana je pouze 20 % pedagogů toho názoru, že za vzdělávání žáků zdravých dětí i dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a za odstranění překážek jsou odpovědní právě učitelé. Dalších 25 % tvrdí, že postižení je záležitostí vnitřní charakteristiky, tudíž žádný pedagog nemůže tuto záležitost nijak ovlivnit. Ostatní nemají vyhraněný postoj pro tuto problematiku.⁸³

⁷⁸ VOSMIK, Miroslav a Lenka BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2. s. 76

⁷⁹ BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0. s. 310

⁸⁰ BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2. s. 144

⁸¹ BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2. s. 156

⁸² BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0. s. 313

⁸³ BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0. s. 20

2.10.1 IVP

Individuální vzdělávací plán každého žáka s PAS by měl být velmi konkrétní. Určitě by ho neměl zpracovávat pouze jeden člověk. IVP zpracovává speciální pedagog, který by měl mít s danou problematikou zkušenosti a behaviorální terapeut, který se vyzná v nápravách sociálního chování a který tak může k tvorbě přispět svými radami a zkušenostmi. IVP pomáhá seznámit učitele s problémy daného studenta nebo navrhuje způsoby řešení. Je pro něj závazné se dle IVP řídit. Plán většinou obsahuje *obecné údaje*, jako jsou: příjmení studenta, datum narození, bydliště apod.⁸⁴, dále *speciální vzdělávací potřeby*: zvládání sebeobsluhy, hrubá a jemná motorika, grafomotorika, smyslové vnímání⁸⁵, komunikace, pozornost, kognitivní schopnosti, sociální dovednosti, pracovní dovednosti a další důležité údaje.⁸⁶

2.10.2 Návrh vyučovacích strategií vhodných pro děti s PAS dle Schoplera 1971

Učitel, očekávající příchod dítěte s PAS, musí velmi dobře naplánovat místo, čas, způsob a látku, jež se bude vyučovat. Zaměřit by se měl na to, zda prostor, ve kterém bude výuka probíhat, bude bez hluku a bude pohodlný. V některých školách se může využít zástěna nebo se umístí stůl do rohu místnosti, za účelem maximálního soustředění dítěte. Pozornost by se měla věnovat vhodné době, kdy výuku volíme. Ve škole je to v ranních hodinách, proto je potřeba dítě motivovat například tím, že po výuce nastane oblíbená činnost například svačina, oběd nebo hraní. Pro dítě s PAS jsou účinnější krátké vyučovací lekce než dlouhodobá jednorázová cvičení. Dobu trvání výuky by měl učitel plánovat dle toho, jak dlouho se dítě dokáže soustředit, a to je navíc pokaždé proměnlivé. Motivací pro zvýšení pozornosti dítěte je informovanost, kdy přibližně bude zadaná práce ukončena. Jestliže chce práci (úkol) dítě ukončit už v průběhu, měl by znát učitel důvod tohoto rozhodnutí. Při prodloužení výuky by se mělo dbát opatrnosti, i když je dítě produktivní. Doporučuje se, aby dítě dostalo na výběr, kdy práci ukončit.

⁸⁴ VOSMIK, Miroslav a Lenka BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2. s. 77-78

⁸⁵ VOSMIK, Miroslav a Lenka BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2. 79-80

⁸⁶ VOSMIK, Miroslav a Lenka BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2. 81-82

Při vybírání pomůcek by se měl klást důraz především na barvu, tvar nebo povrch, ke kterým může mít dítě odpor. Nemusí být schopné s nimi pracovat. Pomůcky, se kterými bude pracováno, by měly být k běžnému dostání, jelikož je nezbytností využívat jich i v domácím prostředí.⁸⁷ Pomůcky by měly být dále bezpečné, jednoduché, příjemné a odpovídající věku dítěte.⁸⁸

Jestliže chceme dítěti v učení pomoci, musíme ho pozorovat a zkoušet u něj různé metody, jak dosáhnout žádaného cíle. Občas je vhodná fyzická pomoc, která zahrnuje veškeré pohyby pro dokončení úkolu. Přivede pozornost dítěte zpět k dané práci. Další metodou je asistence učitele či rodiče. Jedná se například o podávání pomůcek do rukou dítěte nebo přisunutí židle ke stolu. Nejednou může pomoci i předvedení úkolu učitelem.⁸⁹ Podstatné je, aby se postupy pravidelně opakovaly, jelikož s vysokou pravděpodobností dosáhneme toho, aby dítě činnosti provádělo samostatně. Mělo by se dbát návodů a podpory, jako je pokývnutí hlavou, povzbuzující tón či první hláska očekávané odpovědi.⁹⁰

2.11 UČENÍ A DĚTI S PAS

U těchto dětí nelze rozhodnout, zda jsou chytré, či hloupé, protože IQ se jim může zvýšit i například dobrou výchovou. Chceme-li dosáhnout příznivého vývoje, stanovíme si krátkodobé učební cíle a ty pak upravujeme podle úspěšnosti plnění. Nejběžnější technikou užívané při vyučování je *operativní podmiňování*. Tato technika vyvolává očekávané chování pomocí různých odměn a trestů. Užitečné postupy pro nácvik vnímání byly publikovány pedagogy Dubnoffem a Frostigovou, dále pak Hornovou a jejich užitek byl shledán v tom, že se děti naučily napodobovat postavy, písmena, linie a ostatní percepční dovednosti. Za zmínku stojí také pedagožka Ayersová, která utvořila motorická cvičení na základě rovnoměrného vývoje percepčně motorických dovedností pro překonání sensorické integrace.

⁸⁷ SCHOPLER, Eric, Robert J. REICHLER a Margaret LANSING. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2. s. 152-153

⁸⁸ SCHOPLER, Eric, Robert J. REICHLER a Margaret LANSING. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2. s. 154

⁸⁹ SCHOPLER, Eric, Robert J. REICHLER a Margaret LANSING. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2. s. 156-157

⁹⁰ SCHOPLER, Eric, Robert J. REICHLER a Margaret LANSING. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2. s. 158

Nicméně zájem výuky byl věnován zvláště učebním strategiím týkajících se komunikačních dovedností.⁹¹

Efektivního pokroku v učení lze dosáhnout spoluprací rodičů a odborníků, kdy je možno pochopit problémy, které s výukou dítěte souvisejí. Pozitivní je skutečnost, že se časem vyvinuly různé role a disciplíny, které se dají využít při běžné výuce a vedení dětí s autismem. Figurují zde odborníci, logopedi, sociální pracovníci, pracovní terapeuti, herní terapeuti, lékaři a jiní. Každý odborník má sklony chápat dítě dle svých zkušeností. Nejvíce působícími osobami jsou rodiče, kteří na své potomky působí dlouho před i poté. Podstatná je láska k dětem i k učení, při níž lze využít nejlepší individuální způsob, který je u těchto dětí upřednostňován.⁹²

Děti s PAS se mohou učit i pomocí vizuálních rozvrhů dne, tedy pomocí obrázkových karet. Karty mohou znázorňovat oblékání, využití toalety i další různé činnosti a výlety. Mohou rodičům usnadnit problémy s komunikací a nelze vyloučit možnost, že dítě se v nich bude lépe orientovat. Lze využít i různé nálepky, které lze obměňovat dle denního rozvrhu. Děti si mohou navyknout na denní pořádek, jaká činnost bude následovat, ujasnit si, kdy je čeká příjemná činnost nebo naopak nepříjemná. Děti s touto poruchou se učí vizuálně, obrázky jsou pro ně srozumitelnější než slova. Učí se pomocí obrázku. Patří sem například výběr odměny po skončené výuce. Optimální jsou 2 nabídky: sušenky nebo film, trampolína nebo jízda autem.⁹³ Obrázky dítěti pomáhají snižovat obavy a psychicky ho připravit na další aktivity. Pomáhají nejen při komunikaci, ale také při výběru z více možností a při organizování.⁹⁴

Pokud se děti učí, řídí se podle jevů, které jsou vidět. Pokud se mají začít řídit dle významu, nastávají potíže. Je pro ně snadné roztřídit červená autíčka a zelená, ale přiřadit hřeben ke sponce už je obtížnější. Mají až přehnaný smysl pro detail. Když se řekne židle, představí si jen jednu konkrétní. Nenapadne je použít tento pojem také

⁹¹ SCHOPLER, Eric, Robert J. REICHLER a Margaret LANSING. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2. s. 25-26

⁹² SCHOPLER, Eric, Robert J. REICHLER a Margaret LANSING. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2. s. 28-29

⁹³ MOOR, Julia. *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-787-9. s. 36-37

⁹⁴ MOOR, Julia. *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-787-9. s. 38

pro křeslo nebo pro cokoli jiného. Když se něco naučí a na danou dovednost si zvyknou, je důležité ji stále dodržovat.⁹⁵ Jestliže se změní jediný detail, je možné, že dítě bude vyvedeno ze systému.⁹⁶ Činnosti, které děláme přirozeně, mohou být pro někoho se smyslem pro detail obtížné. Může být naučen dělat činnost v jednotlivých krocích, kdy ani jeden nesmí být vynechán. Dítě neumí spontánně generalizovat.⁹⁷ Pokud se seznámí s názvem určité věci, je vysoce pravděpodobné, že si ji tak bude při každém vyslovení vždy stejně vybavovat. Jestliže se seznámí s rybou pomocí obrázku pstruha, bude si vždy představovat rybu právě v podobě pstruha.⁹⁸

2.12 ASISTENTI A DĚTI S PAS

2.12.1 Asistent pedagoga

Asistenti pedagoga by měli být schopni žákovi dostatečně pomoci a podpořit ho, ale zároveň mu dát prostor samostatně se rozvíjet a utvářet si své postavení v kolektivu. Asistent bohužel většinou zdůrazňuje svou přítomností odlišnost dítěte a omezuje tak sociální vztahy mezi vrstevníky.⁹⁹

Zejména v počátcích vzdělávání bývá asistent pedagoga nezbytnou podmínkou úspěšného začlenění. Není možné odhadnout, jak dlouho bude asistenta potřeba. Jeho úloha by se měla však postupně snižovat. Asistent individuálně pomáhá studentovi při pracích podle instrukcí učitele, při aklimatizaci žáka a s orientací v čase. Tvoří oporu žáka po stránce komunikační, jedná s rodinou i učiteli, stará se o bezpečnost žáka, vytváří hygienické a pracovní návyky, usměrňuje chování žáka, pomáhá řešit hádky mezi spolužáky, dohlíží na žáka a dbá na jeho odpočinek, pomáhá při přípravě pomůcek, podílí se na tvorbě IVP aj. Práce asistenta je vždy uzpůsobena konkrétně dle problémů žáka s PAS.¹⁰⁰

⁹⁵ DE CLERCQ, Hilde. *Mami, je to člověk, nebo zvíře?*. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-888-3. s. 16-17 s. (104)

⁹⁶ DE CLERCQ, Hilde. *Mami, je to člověk, nebo zvíře?*. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-888-3. s. 18

⁹⁷ DE CLERCQ, Hilde. *Mami, je to člověk, nebo zvíře?*. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-888-3. s. 80-81

⁹⁸ DE CLERCQ, Hilde. *Mami, je to člověk, nebo zvíře?*. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-888-3. s. 85

⁹⁹ BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0. s. 19

¹⁰⁰ VOSMIK, Miroslav a Lenka BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2. s. 99-100

2.12.2 Osobní asistent

Tato osoba je zaměstnancem nestátních a neziskových organizací, poskytovatelů sociálních služeb a vykonává ji pracovník, který podstoupil akreditovaný vzdělávací kurz. Nejčastější náplní práce osobního asistenta je doprovod dítěte do školy a zpět či na jiné mimoškolní činnosti.

Část služby je sice dotována od státu, ale rodiče musí i tak část financí uhradit. Je možné dostat příspěvek na péči, o který lze požádat na sociálním odboru příslušného obecního úřadu.¹⁰¹

3 INKLUZE

Při poskytnutí podpůrných opatření mají děti s PAS dle *školského zákona, novela č. 82/ 2015 Sb.* možnost inkluzivního vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Možností, jak se vzdělávat, je pro tyto děti více, například ve třídách, odděleních nebo studijních skupinách ve školách pro děti s PAS nebo pro děti jen s Aspergerovým syndromem či s různými typy postižení.¹⁰²

Inkluzí rozumíme proces, jenž se zabývá odstraněním překážek. Cílem je, aby se vyučovacího procesu zúčastnili všichni žáci, i když se jedná o žáky s poruchami učení a chování či o žáky s autismem.¹⁰³ Faktory ze strany školy pro úspěšné inkluzivní vzdělávání podle M. Giangreca 1997:

- ❖ společně sdílená filozofie a koncepce
- ❖ přesné vymezení rolí pedagogických pracovníků
- ❖ týmová spolupráce
- ❖ efektivní využití asistentů pedagoga a dalších služeb
- ❖ adekvátní a efektivní IVP

¹⁰¹ VOSMIK, Miroslav a Lenka BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2. s. 140-141

¹⁰² BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2. s. 127

¹⁰³ KLENKOVÁ, Jiřina a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5731-9. s. 76 (s. 386)

- ❖ metody hodnocení efektivity¹⁰⁴

3.1 HLAVNÍ MYŠLENKA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Hlavní myšlenkou je stimulovat u dětí s PAS kognitivní potenciál, začlenit se do sociální vrstevnické skupiny a naučit se snášet běžné sociální situace. Naučit se komunikovat, vycházet s ostatními, hrát si a vytvořit kontakt s dětmi bez postižení. Cílem je navázat se „zdravými“ dětmi přátelské vztahy a vzájemně se obohacovat.¹⁰⁵

Mohou se vyskytovat také problémy inkluzivního vzdělávání, které se týkají financí. Na příchod těchto žáků se musí škola průběžně připravovat. Do těchto příprav patří obstarávání pomůcek, školení učitelů, úprava školy a celkové uvedení školního personálu do problematiky. Většina škol na inkluzi není připravena. Pouze 6% se před příchodem žáka připravuje déle než 1 rok, přes polovinu škol se nepřipravuje vůbec, na základních školách, kde jsou již uzpůsobeni na inkluzi žáků se SVP, trvala příprava opět déle než 1 rok a zbývající školy se připravují méně než jeden rok.¹⁰⁶

3.2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A PEDAGOG

Je předpokládáno, že vzdělávací inkluze přinese nové nároky na profesní připravenost učitele a na jeho přípravu na vyučování. Pro pedagogy je nejnáročnější oblast plánování a realizace individualizovaných vyučovacích strategií a forem práce.¹⁰⁷ Do analýzy přípravy učitelů by mělo být zahrnuto, aby si sami určovali průběh své přípravy. Ta by měla odpovídat jejich osobním cílům a zaměřením. Metody vrstevnického pozorování a koučování patří mezi efektivní posílení průběhu studia. Dále sem patří využívání pedagogických center, která slouží ke vzájemnému školení pedagogů. Vhodnou pomůckou pro vzdělávání pedagogů v této problematice je založení „podpůrného týmu učitelů“, určeného k poskytnutí podpory v procesu inkluze.

¹⁰⁴ BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0. s. 18

¹⁰⁵ PANČOCHA, Karel. *Perspektivy výzkumu inkluzivního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5663-3. s. 98

¹⁰⁶ BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0. s. 248-249

¹⁰⁷ HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7. s. 106-107 (s. 224)

Učitelké postoje k inkluzivnímu vzdělávání se mohou dle Giangreca změnit na základě vlastních zkušeností s těmito žáky. Hlavním aspektem pro přípravu učitelů v tomto ohledu je seznámení s procesem učení se a metodou osvojení si znalostí. Za podstatné dovednosti inkluzivního pedagoga lze brát zhodnocení použitých postupů ve vyučování, schopnost jejich přepisu a opakované používání postupů. Cílem je zdokonalování vlastní schopnosti převádět poznatky do jednotné inkluzivní strategie. V inkluzivním vzdělávání hraje zásadní roli výměna emocí, zkušeností, postojů, motivů mezi učitelem a žáky. Zajišťuje fungování a stabilitu v inkluzivním prostředí. Všichni se tak učí naslouchat jeden druhému, vzájemně se respektovat, vést diskuzi a tolerovat názory vyplývající ze zkušeností.¹⁰⁸

Jedním z hlavních principů proměny vzdělávacího systému je, aby byla možnost pro každého najít si vlastní cestu vzdělávání a popřípadě ji změnit, dále je potřeba obměnit metody, formy práce, obsah vzdělávání a klima školy tak, aby byl shledán smysl vzdělávání pro všechny studenty školy.¹⁰⁹

Podmínkami k úspěšnému vzdělávání žáků s PAS jsou informovanost a osobní naladění učitele, asistent pedagoga, uspořádanost třídy, klima třídy a školy nebo podpora ze strany školského poradenského zařízení.¹¹⁰

3.3 SHRUTÍ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V procesu inkluze se musí přizpůsobit jak žák se SVP svým způsobem chování, výkonovými normami a celkovou adaptací, tak žáci bez poruchy svým přístupem na odchylovící se normy. Žáci se SVP potřebují každodenní péči rodičů a učitelů, a proto je třeba úzké spolupráce mezi nimi i mezi ostatními zúčastněnými jedinci či organizacemi.¹¹¹

¹⁰⁸ HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7. s.108-109

¹⁰⁹ KLENKOVÁ, Jiřina a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5731-9. s. 76

¹¹⁰ KLENKOVÁ, Jiřina a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5731-9. s. 261

¹¹¹ BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0. s. 250

PRAKTICKÁ ČÁST

4 ÚVOD DO PRAKTICKÉ ČÁSTI

V praktické části bude zkoumáno pomocí kvalitativního výzkumu, jak se žák s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem a žák s Aspergerovým syndromem integrovali mezi žáky běžné školy. Předmětem výzkumu bude také, jak se žáci ve školách projevují, s čím měli problémy nebo co jim naopak vyhovovalo a zda se něco během školní docházky změnilo. Praktická část se bude skládat ze dvou kazuistik žáků, porovnávání rozhovorů s rodiči těchto dětí a s učiteli, výzkum bude zakončen diskusí.

5 CÍL PRÁCE

Na základě teoretických předpokladů jsme si stanovili za cíl zjistit, jak probíhala integrace autistických dětí do běžných škol. Vzhledem ke specifičnosti vzorků jsme rozhodli provést kazuistiku dvou žáků s PAS základní školy a uskutečnit rozhovory s jejich rodiči a učiteli, popřípadě asistenty. Prostředkem toho, byly výzkumné otázky.

5.1 CÍLOVÉ OTÁZKY:

1. Zjistit, jak probíhá integrace autistických dětí do běžných škol.
2. Jak hodnotí rodiče vzdělávání svých dětí, kde spatřují úskalí, kde naopak výhody.
3. Jak učitelé vycházejí s dětmi s PAS a zda jsou schopni identifikovat školní možnosti.
4. Jakým způsobem učitelé přistupují k žákům s PAS.

6 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU

Podstatou je detailně prozkoumat široce definovaný jev a zjistit co nejvíce informací. Po sběru potřebného množství je nutné se zaměřit na pravidelnosti v těchto datech a na základě sesbíraných dat vyvodit závěry. Nelze však tyto závěry zobecnit, jelikož se týkají pouze zkoumaných vzorků, na kterých byl sběr dat prováděn. Pro kvalitativní přístup je stěžejní výběr tématu, rozbor dat a jejich objasnění a závěrečná vyvození.

Výzkumné šetření probíhalo mezi rodiči a učiteli dvou žáků s poruchami autistického spektra. První rozhovor byl tedy zaměřen na rodiče obou žáků s PAS a druhý na jejich učitele. Celkem byly provedeny čtyři rozhovory, dva týkající se rodičů a dva týkající se učitelů. Odpovědi byly vzájemně porovnávány.

Rozhovor s rodiči obsahuje celkem 52 otázek, které jsou tematicky zařazeny do příslušných oblastí. Jeden z rozhovorů obsahuje pouze 43 odpovědí z toho důvodu, že dítě nemělo asistenta pedagoga. Rodič proto nemohl zodpovědět posledních 9 otázek. Otázky jsou zaměřeny na rodiče, sourozence, kolektiv, školu, učitele a asistenty. Rozhovoru se zúčastnili matky chlapců. Oba rozhovory neměly delší trvání než hodinu.

Rozhovor s vyučujícími obsahuje pouze 27 otázek. Odpovědi u jednoho z rozhovorů je pouze 20, rovněž kvůli nepůsobnosti asistenta pedagoga. Odpovědi jsou stejně jako u předchozího rozhovoru rozděleny do příslušných oblastí. Oblasti se týkají učitelů, rodičů, kolektivu žáků, školy a asistentů. Oba rozhovory s učiteli byly kratší než s rodiči.

Výzkumné šetření probíhalo od srpna do listopadu 2018. Byly zodpovězeny všechny otázky, mimo otázek týkajících se asistenta pedagoga u jednoho rozhovoru z důvodu jeho nepůsobnosti.

7 POUŽITÉ METODY

Výzkum byl zaměřen na podrobnou kazuistiku a zjištění problémů integrace do běžné školy dvou chlapců s poruchami autistického spektra základní školy.

Použité metody pro charakteristiku

- ❖ polostrukturovaný rozhovor s rodiči
- ❖ studium dokumentů

Použité metody pro zjištění potřebných odpovědí

- ❖ polostrukturovaný rozhovor s rodiči, učiteli a asistentem

Na základě kvalitativního výzkumu byla zvolena metoda systematického porovnávání a analýza deviantních případů.

8 KAZUISTIKA

Jako varianta kompletního sběru dat byla pro práci zvolena metoda případové studie. Jedná se o zkoumání předem daného případu, ke kterému se vztahuje výzkumný problém a výzkumné otázky.¹¹² Jde o podrobné studium jednoho nebo několika případů. Tím lze porozumět nejednoduchým sociálním úkazům. Podstatný je sběr pravdivých dat, vztahující se k situaci. Jde o integrovaný systém, který má určené hranice, co se týče prostoru i času. Dále výzkum jevu probíhá reálně a je

¹¹² ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. s. 75

co nejpřirozenější a pro získání určitých informací jsou využity dostupné zdroje a metody shromažďování dat. Základem je pokaždé samotný případ.¹¹³

8.1 KAZUISTIKA JIŘÍHO

První výzkumný rozhovor byl zaměřen na chlapce Jiřího, kterému je 12 let a byl mu diagnostikován vysocefunkční autismus a Aspergerův syndrom. Jedná se tedy o autismus aktivního typu.

8.1.1 Rodinná anamnéza

Matce dítěte je lehce nad 40 let a je zaměstnána jako učitelka na druhém stupni základní školy. Je zcela zdravá a neprodělala žádné vážnější onemocnění. Otec dítěte je 45 let starý a pracuje jako programátor. Je zcela zdravý a stejně jako matka neprodělal žádné vážnější choroby. Jirka má 2 sourozence, starší sestru, která je již studentkou třetího ročníku gymnázia a mladší sestru, které jsou 2 roky. Sourozenci chlapce netrpí žádnou poruchou.

8.1.2 Osobní anamnéza

Porod Jiřího proběhl bez komplikací a v řádném termínu. Jiří vážil 3569g a měřil 55 cm. Už v kojeneckém věku byl Jiří velmi aktivní. Začal chodit už v 8 a půl měsících a nevydržel stát chvíli na místě. Neustále pobíhal a byl neklidný. Na základě toho byl vyšetřen. Byla mu zjištěna „hyperkinetická porucha aktivity“. Ve věku tří let mu byl zjištěn Aspergerův syndrom a vysocefunkční autismus. Jiří se už od dětství o vše velice zajímal, všechno chtěl od matky vysvětlovat a nedokázal si nikdy představit to, co sám neprožil. Chyběly mu prvky fantazie, všechno viděl pouze realisticky. Jiří si v dětství spíše nehrál a nesnášel přirovnání „jako“ (jako, že umíš létat, jako, že jsi teď princ, představ si jako, že...). Pokud bylo něco nereálné a nedalo se to učinit, přepadávala chlapce zuřivost, která pak přecházela do afektu. Zajímaly ho dětské knihy a rád si prohlížel obrázky, při nichž se neustále na něco vyptával. Jiří má velmi dobré vyjadřovací schopnosti a ve svém slovníku má i takové výrazy, které jsou pro ostatní děti v jeho věku, a dokonce i některé dospělé, dosud neznámé. Jirkovi vadí rachot, hluk a je proto vhodnější předcházet hlučným místům.

¹¹³ ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. s. 96, 97, 98

Sourozenci

Starší sestra Jiřího působí jako „ochránce“ a má ke svému mladšímu bratrovi mateřské pudy. Byla k němu vždy trpělivá a často mu ustupovala. Stejně jako matka se mu snažila zodpovědět všechny otázky a vše mu dokola vysvětlovala. Snažila se tak předejít případnému afektu. V pozdějším věku se začala dožadovat pozornosti také ona.

Mladší sestře budou 3 roky a svým bratrem je velmi oblíbená. Ne vždy však chování miminka působí na bratra příznivě. Jak už bylo zmíněno, Jiřík nesnese křik a jakýkoliv hluk, který je samozřejmě u mladší sestry nevyhnutelný. Mnohdy ho dokáže dostat do afektu či zuřivosti právě ona.

8.1.3 Předškolní vývoj

Jirka byl ve školce velice neklidný, neustále pobíhal od jedné věci ke druhé, ale nikdy se nedokázal dlouho zabavit. Neměl žádnou oblíbenou hračku, nehrál si jako ostatní kluci s autíčky a nebavilo ho ani stavět. Většinou nedokončil žádnou činnost (puzzle, pexeso, omalovánky), natož, když se mu ještě nedařila. Většinou ho musel někdo z dospělých povzbudit a pomoci mu. Jediné, u čeho měl výdrž, byly knihy, ve kterých si rád prohlížel. Pomocí knih se i učil. Už ve školce měl velice dobrou dlouhodobou paměť. Matka byla v častém kontaktu s učitelkou a neustále řešila synovy konflikty.

Nikdy nedokázal upozadit své potřeby, tudíž na ostatní děti, učitelky i rodiče jiných žáků působil nevychovaně. Velký problém mu v předškolním věku dělala sebeobsluha. Učitelka nebyla kolikrát schopna spolupracovat a tvrdila, že dítě je doma zanedbávané a dané činnosti má už dávno umět.

8.1.4 Školní vývoj

Žák nyní chodí do sedmé třídy základní školy. Jirka měl ve škole se svou poruchou velké potíže. Neměl kamarády a ani neměl o ně zájem. Své vrstevníky většinou odradil neustálým povídáním o jednom tématu a jinými pro dítě neobvyklými zájmy. Pokud se hrála společná hra, zajímala ho nejvíce ta, při které mohl uplatnit své vědomosti. Při hodinách se nevydržel dlouho soustředit

a popouzelo ho pokládat neustále nějaké otázky. Někdy ani nevěděl, co má dělat, jelikož nerozuměl požadavkům. Dokázal tak půl hodiny sedět, aniž by se projevoval.

Při komunikaci mu dělá problém dívat se lidem do očí. Má však dobré vyjadřovací schopnosti a ví hodně informací zvláště o věcech, o které se zajímá. Jsou to například různé přístroje a technika, o kterých by dokázal povídat hodiny. Některé jeho znalosti odpovídají znalostem žáků vyšších ročníků.

Jiří se dříve pravidelně účastnil kroužku nazývajícím se „Nácvik sociálních dovedností“, který mu měl pomoci při zvládnutí různých společenských situací. Na kroužek však později přestal chodit.

8.1.5 Charakter, vlastnosti

Chlapec je velmi temperamentní. Překypuje aktivitou a většinou neposedí na místě. Už v dětství bylo složité, aby se v klidu najedl. Vždy měl nutkání při tom poskakovat, běhat a zkoumat věci kolem sebe. Obyčejná snídaně trvala půl až tři čtvrtě hodiny. Dnes je schopný se najíst v klidu, ale aktivita je stále nadprůměrná. Při čtení či prohlížení knížek se dokáže vždy alespoň posadit a určitou dobu vydržet na místě.

Jiří je svědomitý, pečlivý a vždy dodržuje pravidla, která jsou nastavena. Stres mu činí jakákoli změna. Je pravdomluvný, což se mu už několikrát vymstilo. Umí dnes už více komunikovat s lidmi, dokáže si vyslechnout jejich názor, i když se při rozhovoru stále zaměřuje na sebe, na své zájmy a prožitky.

8.1.6 Afektivní činitelé, emoce

Do afektů se často dostává, když se situace nezdá být reálná. Pokud je přesvědčovaný o něčem, čemu nerozumí, stává se nepřičetným. Velmi citlivý je na hluk. Pokud je něco velmi nahlas, někdo křičí, hádá se, můžou to být i zvuky věcí, jako je bouchnutí dveří, skřípání, dostává se do afektu. Nedokáže ovládnout své emoce. Pokud ho něco rozčílí, vzteká se, pokud ho něco zklame, rozbřečí se. Dříve nedokázal upozadit své potřeby, a pokud ho nikdo nevnímal a nevyslechnul, začal se vztekat. Dnes je na tom emočně lépe.

8.1.7 Sociální složka chování

Jiří velmi rád mluví o věcech, které ho zajímají, a neposlouchá, co mu říkají druzí. Nedokáže upozadit většinu svých potřeb. Lpí na tom, že pro každého musí být pravidla stejná. Se svými spolužáky se do konverzace nikdy nezapojuje. Pokud se jedná o hry, raději je nevyhledává. Jiří si neumí hrát, kolikrát neví, co s hračkou dělat. Svě učitele respektuje a plní zadávané pokyny, ovšem pokud mu určitá osoba nevyhovuje, bývá s učivem velmi pozadu ve všech ohledech. Velmi závislý je na rodičích, zejména na své matce. Nedokáže se sám o sebe starat a neustále potřebuje pomoci s oblékáním nebo s výběrem jídla. K cizím lidem je až příliš důvěřivý a nebojí se s nimi dát do řeči. Nemá moc rád, fyzický kontakt, ale nijak zvlášť ho nerozrušuje.

8.2 KAZUISTIKA JOSEFA

Druhý výzkumný rozhovor se týká chlapce Josefa, kterému je 11 let a v dětství mu byl diagnostikován Aspergerův syndrom.

8.2.1 Rodinná anamnéza

Matce Josefa je 35 let a pracuje jako kuchařka. Je zcela zdravá a nikdy neprodělala vážná onemocnění.

Otec je zaměstnán jako automechanik a je zdravý. S matkou a syny už nežije, pouze své potomky navštěvuje v intervalu jednou týdně.

Josef má mladšího bratra, který navštěvuje 2. třídu. Se svým bratrem mívá často konflikty. Mladší sourozenec nemá žádné psychické problémy.

8.2.2 Osobní anamnéza

Porod Josefa byl rizikový, hrozilo přidušení chlapce. Nakonec vše dopadlo dobře a chlapec se narodil v pořádku. Josef vážil 3550 a měřil 51 centimetrů. V období kojence se neprojevoval jako ostatní děti. Neměl příliš zájem o dění kolem sebe a působil na období malého dítěte velmi klidným dojmem. Začal chodit v 9 a půl měsících. Vývoj řeči byl adekvátní. Postupně se u Josefa začalo projevovat nezvyklé chování. Ve školce se snadno rozčílil a někdy býval i agresivní. Nechtěl si vůbec hrát se svými vrstevníky a neměl rád soutěže či jiné společné hry. Na základě všech těchto příznaků byl vyšetřen a výsledkem bylo zjištění poruchy Aspergerova syndromu.

Josef neměl nikdy smysl pro představu. Nejčastěji si hrál se stroji, tedy s traktory, tanky, auty, nákladními vozy a nesnášel hry s dětmi. Neustále potřeboval ke všemu vysvětlení. Pokud něčemu nerozuměl, nepřetržitě se vyptával dokola na jedno a totéž. Velmi dobře se uměl vyjadřovat. Ve škole se hlasitě či aktivně nikdy neprojevoval, avšak měl znalosti o tématech, která ho zajímala.

V dětství byl velmi nesamostatný a neuměl si nic obstarat sám, ať už se jednalo o přípravu snídaně nebo sbalení si na výlet. Potíže se týkaly i sebeobsluhy. Vždy potřeboval pomoc rodiče a nesamostatnost mu bohužel vydržela až doposud.

Josef nesnáší rámus a je citlivý na zvonění, cinkání, vrzání, vysoký hlas lidí apod. při obyčejném zazvonění nebo klepotu si zacpává uši.

Sourozenci

Josef má mladšího bratra, na kterého býval dříve často agresivní. Útočnost se postupem času zmírnila. Nesnášel, když bratr křičel, plakal nebo se vztekal. Dokázalo ho rozčilit bratrovo zpívání a někdy i příliš dlouhé vyprávění. Začal mu pak skákat do řeči a měl na něj nepříjemné připomínky. Bratr měl zakázáno hrát si s jeho věcmi. Josef se nikdy nedokázal o svého bratra postarat a matka se tak musela starat o oba. Věk nehrál žádnou roli.

Je jisté, že malý bratr Jan ještě nedokáže zvláštní chování sourozence pochopit. Mezi bratry se často jako u všech sourozenců objevují hádky. Josef svého mladšího bratra poučuje a vyhání ho z pokoje. Konflikty mezi oběma sourozenci už naštěstí časem ustupují.

8.2.3 Předškolní vývoj

Ve školce byl Josef sice pasivní, ale často agresivní. Nejčastěji v případě, když si chtěl s ním někdo z dětí hrát, nechtěl se dělit o své hračky. Hrál si však pouze se stroji. Ty velmi rád rozebíral a opět spravoval dohromady. Občas si ale s nimi neuměl hrát. Pokud se mu nějaký ze strojů rozbil, upadnulo mu kolečko, dostával se do afektu. Hrál si samostatně a nikdy se nezapojoval do ostatních her. Měl přímo odpor k vybarvování a malování a nestavěl si ani puzzle nebo kostky. Někdy si prohlížel knížky, ale nevydržel u nich dlouho sedět.

Když nechtěl, tak ani nejedl. Pokud se mu jídlo nelíbilo, nikdo ho nedonutil. Tyto problémy měl však pouze ve školce, doma snědl, co mu maminka nachystala.

Josef má problémy v sociálním chování. Pokud si chtěl ve školce od někoho vypůjčit hračku, neuměl se ho zeptat a jednoduše mu hračku sebral. Nechtěl ji pak vrátit a byl agresivní. Problematický pro něj byl přechod z léta na zimu a další jakákoli změna počasí. Byl zvyklý, že odpoledne se chodilo ven na zahradu, pokud tomu tak nebylo, byl z toho nervózní a nechtěl s nikým komunikovat. Učitelky ve školce s ním měli kolikrát potíže a matka se nevyhnula ani stížnostem na jejího syna ohledně chování a agrese.

8.2.4 Školní vývoj

Josef se ve škole nikdy příliš neprojevoval. Byl stále nesoustředěný a při školních pracích pomalý. Nedokázal se intenzivně soustředit déle než 10 minut. Nikdy nevyrušoval poklepáním si s pravítkem, cvakáním propisky aj. Vždy dodržoval pořádek a disciplínu. Zakládal si hlavně na pravidlech. Pokud zazvonilo, byl vzorně připravený na svém místě. Vždy se dobře vyjadřoval. Při hodinách nikdy neobtěžoval otázkami, zda může jít na záchod a rozvrh znal téměř nazpaměť. Josef má velmi dobrou dlouhodobou paměť. Pokud se mluvilo o tématu, které ho zajímalo, dokázal o něm hovořit velmi dlouho. Bohužel tím své kamarády odrazoval a působil sobecky. Nikdy neměl stálého kamaráda, ale komunikoval se všemi. Jeho agresivita působící ve školce se ve škole výrazně zlepšila a vrátil se do své klidnosti a pasivity. Pokud šlo o nějakou hru, zapojoval se do her vědomostních, ale při tělovýchově i do kopané. U Josefa se nikdy nemusela řešit šikana. Josef se snažil zapadnout vždy do kolektivu, avšak přímou pozornost nevyhledával. Spolužáci ho vždy brali takového, jaký je. Žák už od první třídy má svého asistenta.

8.2.5 Charakter, vlastnosti

Josef je spíše typ dítěte, který je uzavřený do sebe, tedy introvert. Nikdy se hlasitě neprojevuje a vše spíše prožívá vnitřně. Vždy vyžaduje dodržování pravidel. Změna ho pak může přivést do nervozity a nesoustředěnosti. Jan je pravdomluvný a nemá rád, když někdo lže. Je schopný přiznat pravdu i na úkor ostatních. Značnou potíží mu dělá vydržet u domácích úkolů, zvláště když ho nebaví. Potřebuje jít často ven a projít se, popovídat si s matkou, odreagovat se, čímž se pak plnění úkolů stává

zdlouhavé. Na test se nejlépe učí venku s matkou za chůze nebo při jiné činnosti. Jan je velmi nesamostatný, nedokáže si stále sám připravit pomůcky do školy. Když už se o to pokusí, pokaždé na něco zapomene. Navíc má k téhle povinnosti odpor. Co se týče komunikace, stále nedokáže vyslechnout druhé a zajímá se pouze o svá témata.

8.2.6 Afektivní činitelé, emoce

Josef byl agresivní zejména v předškolním období. Ve školce chtěl mít své hračky, na které je zvyklý a nikdo mu je nesměl vzít. Pokud se mu nějaká z hraček rozbila, neudržel své emoce a chování přešlo v afekt. Stejně tomu tak bylo, pokud se jednalo o nadměrný hluk. Agresivní býval často na svého mladšího bratra. Když už byl starší, dokázal se více ovládat, ale bratři si příliš nerozuměli. Ve škole pak afekty a agresivita zcela vymizely. Josef je stále velmi citlivý.

8.2.7 Sociální složka chování

Josef se svými vrstevníky problém nemá. Příliš se s nimi nebaví, ale dokáže zapadnout do kolektivu. Kontakty nevyhledává, samota mu nevádí. Rád povídá o věcech, které ho zajímají, a často pak neposlouchá ostatní. Může působit sobeckým dojmem. Josef nemá rád změny, ale ve škole se jim většinou dokáže přizpůsobit. Doma už požaduje dodržování nastavených domluv, pravidel. Pokud se řeklo, že se pojedou na výlet, tak není žádný důvod, aby se nejelo. Josef nemá rád změny počasí. Přivádí ho v mrzutost. Je zvyklý chodit každý den ven. Je to jeho pravidlo. K učitelům má respekt a poslouchá je na slovo. Závislý je na své matce, která mu ve všem pomáhá. Je velmi nesamostatný. K cizím lidem nemá důvěru, nejdříve je potřebuje důkladně poznat. Fyzický kontakt nevyhledává.

9 HLOUBKOVÝ ROZHOVOR

Jde o nestandardizované dotazování jediné osoby výzkumu jedním výzkumníkem pomocí několika otevřených otázek. Jedná se o osoby určitého prostředí, určité sociální skupiny s cílem shodně pochopit jednání za určitých událostí, jakým volně nakládají členové dané skupiny. Vědecký pracovník díky otevřeným otázkám může porozumět pohledu jiných lidí, aniž by je omezoval. Jedním ze základních principů kvalitativního výzkumu je zachytit výpovědi a slova v přirozené podobě. Existují dva typy rozhovoru. Polostrukturovaný, kdy jsou předem

připravená témata a otázky, a nestrukturovaný, u něhož se pak výzkumník dotazuje na základě zjištěných informací. Hlubkový rozhovor se skládá z výběru metody, přípravy rozhovoru, průběhu vlastního dotazování, přepisu rozhovoru, reflexe, analýzy dat a z psaní a závěrečné prezentace výzkumné zprávy.¹¹⁴

9.1 ROZHOVOR S RODIČI – VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

9.1.1 Oblast Rodič – dítě

Obě matky tvrdí, že změny v chování u svého dítěte zpozorovaly během tří let. Výpovědi žen potvrzují teorii zmiňovanou v kapitole Znaky autismu, kde se píše o diagnostikování poruchy během tří až pěti let. Předcházející roky si žádných neadekvátních změn nevšimly a vše, co se dělo, přisuzovaly normálnímu vývoji dítěte. Kolem třetího roku si matka Jiřího začala všimnout změn, které se týkaly problémů ve stravování, dítěti dělalo problém běžné rozkousávání jídla, neměl rád mléko a matka měla celkově potíže vybrat pro svého syna optimální stravu. Dítě mělo navíc problémy se spánkem. Odpověď obou matek na tuto otázku se shodovala v tom, že dítě si nechtělo téměř hrát, nevědělo jak. Josefa dokázaly zaujmout pouze traktory, tanky a bojová vozidla. Jiří si později našel oblibu v knížkách.

U obou dvou se projevovalo neobvyklé chování, ať už to byl Josefův strach z obyčejných věcí, nijak nenarušujících jeho bezpečí, tak Jiřího nepřirozené projevy emocí na určité situace.

Stejně tak jako matka Jiřího neměla matka Josefa potuchy o poruchách autistického spektra z toho důvodu, že nebyly v té době příliš časté. Obě matky navštívily psychologickou poradnu. Zatímco jedna z matek začala pátrat na internetu, druhá se obrátila na odbornou literaturu. Později však využila také internetových zdrojů a obě obdržely potřebné dokumenty od svých psychologů. Ani jedna z matek neměla v tomto směru zkušenou přítelkyni či přítele. Byly odkázány pouze na rady psychologa. Obě matky spojovala izolovanost od ostatních, která vznikala už v minulosti této poruchy zmiňované v kapitole Historie. Jiné chování dětí je označovalo za „svaté“.

¹¹⁴ ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. s. 159-160

Obě matky tvrdí, že pokud se objevila jakákoli změna, dítě se chovalo nepřírozně. Začalo z nenadání plakat, rozčilovat se nebo se dostávalo do afektů. Matky souhlasily s tím, že oba chlapci vyžadují dodržovat nastavená pravidla. Důsledky změny se shodují s teorií v kapitole Znak autismu. Matka Jiřího se tak začala raději změnám vyhýbat a dodržet vše, jak bylo předem domluvené, a to i za nepříznivých podmínek jako je špatné počasí nebo obtížná doprava. Josefova matka musela důkladně synovi změnu objasnit, ale pokud nepohoda a otázky „proč“ přetrvávaly, pokoušela se navrhnout náhradní plán.

Matka Jiřího vypověděla, že její syn vyžadoval dvakrát více času než jeho sourozenci. Neustále měl potřebu hned znát všechny důvody různých situací a nespokojoval se s čekáním. Na své matce byl velmi závislý a situace se dodnes o moc nezlepšila. Matka Josefa se také dle svého vyjádření věnovala v dětství synovi více, než jeho nynějšímu sourozenci, ale dnes už se snaží svůj čas rozložit mezi oba své syny rovnoměrně, a to i za předpokladu, že Josef stále potřebuje intenzivní pozornost.

Jak bylo psáno hned v úvodní kapitole, u dětí s PAS figurují tři základní narušené složky. Jednou z nich byla komunikační složka. Oba dva chlapci mají problémy s komunikací. Jiřímu nevádí mluvit s cizími lidmi a nejraději si povídá s dospělými, má však občas potíže navázat konverzaci sám od sebe, i když by chtěl. Často ji navazuje nepřírodným způsobem, jako je strkání, posmívání se nebo sebírání věcí. Josef kontakt naopak nevyhledává a ani není příliš komunikativní. Sám od sebe nepotřebuje navazovat konverzaci. Má obtíže ve škole s tím, že pokud mu osoba nevyhovuje například učitel, nedostane ze sebe ani hlásku.

Obě dvě výpovědi matek se shodují v tom, že chlapci mají jeden zásadní komunikativní problém, a to velmi rádi povídat o tématu, které je zajímavé. Někdy dokáží mluvit velmi dlouho a nepustí jiného ke slovu. V důsledku pak odrazují své vrstevníky. Obě matky vidí náročnost výchovy v tom, aby se naučily poznávat u svých synů stresové situace a dokázaly tak předejít případným afektům, stresům. Náročné pro ně je přizpůsobovat podmínky tomu, aby tato situace vůbec nevznikla. Matka Jiřího tvrdí, že musela uzpůsobovat své požadavky na syna, jelikož se mu zhoršovala krátkodobá paměť. Požadavky musely být vždy stručné, přesné a jednoduché. Pokud bylo instrukcí více, dostával se do stresové situace.

Matky se dále shodují ve faktu, že chlapci jsou odkázáni na realitu. Zde figuruje další narušená složka. Fantasijní prvky nedokážou přijmout, neustále se dožadují vysvětlení. Matka Jiřího tvrdí, že pokud je něco pro jejího syna nereálné, nevěří, dokud si věc neohmatá, neprozkoumá a neporozumí všem detailům. Pro Josefa jsou rovněž například hry s prvky nadpřirozena nepochopitelné. Odpovědi matek se shodují s teorií uvedenou v kapitole Raný vývoj autismu, která vypovídá o tom, že autisté mají narušenou složku představivosti a jsou odkázáni na vnímání smysly.

Pokud se jednalo o otázku, zda má chlapec nějaké zvláštní vědomosti či dovednosti, matky se vyjádřily, že synové často vyřknou slovo, jejichž užívání by se dalo zařadit do dospělého slovníku. *„Syn má velmi dobré vyjadřovací schopnosti na to, kolik mu je let“*, odpověděla matka Jiřího. Také prohlásila, že její syn ví hodně informací o věcech, které ho zajímají, tedy o technice, strojích i přístrojích a dlouho si je pamatuje. Velmi se v tomto tématu vyzná. Josefova matka se vyjádřila na otázku podobně jako matka Jiřího. Tedy, že syn zná a ví dostatek informací o tom, co ho zajímá a velmi často se dovídá dosud nepoznané informace. Tvrzením obou žen je podpořena věta v kapitole Znaky autismu: *„...jsou oblasti-témata, ve kterých je dítě s PAS neobyčejně zdatné“*.

Na otázku, zda se chování dítěte v průběhu let zlepšilo, odpověděly obě matky kladně. U obou synů poklesla vznětlivost, a naopak se naučili více trpělivosti například při potřebě cokoli vysvětlit. Jiří se dle matky začal více zajímat o sporty a koníčky a zdokonalovat se v sebeobsluze. U Josefa se také vše vyvíjelo k lepšímu.

9.1.2 Oblast Dítě – sourozenci

Josefova matka tvrdí, že mladší bratr na Josefa působí určitým vlivem. Ať už se jedná o komunikaci s ním či celkově společné soužití. *„Mladší sestra ovlivňuje Jiřího chování nejvíce, když pláče nebo křičí. To Jiřího uvádí do rozčilení a nesnesitelnosti tak, že si začne silou zacpávat uši nebo třískat s věcmi“*, uvedla matka Jiřího. Starší sestru se občas snaží napodobovat v případech, kdy se rozčiluje nebo naopak směje. Zde bych vyzdvihla pojem z teoretické části diplomové práce z kapitoly Výrazné deficity u dětí s PAS, a to hypersenzivitu na některé smyslové vjemy. Jedná se o přecitlivělost ve vnímání smyslových podnětů.

Pokud jsme se zaměřili na to, v čem ještě porucha ovlivňuje sourozenecké vztahy, bylo to dle úsudku Jiřího matky přizpůsobení se poruchou postiženému sourozenci. Zdravý sourozenec si připadá většinou odstrkován. Matka přiznala, že se příčinou poruchy více věnovala synovi a vyžadovala tak brzké osamostatnění se po své dceři. U druhé dotazované matky jsme se dověděli, že u sourozenců převládala agresivita. Často vzešla ze strany Josefa, i když se jednalo většinou o nepodstatnou věc, jako je dělení se o různé věci nebo bratrovo dlouhé vyprávění. Kromě agresivity přetrvávala u Josefa hrubost. Neuměl naslouchat svému bratrovi a zajímalo ho pouze jeho téma. U tohoto tvrzení bychom zdůraznili deficit v komunikačních dovednostech, vytyčený v kapitole Výrazné deficity u dětí s PAS. Komunikační nedostatek spočívá právě v oblibě hovoření o dětmi chtěném tématu a nezájmu o druhé posluchače. Problémy se opírají také o další narušenou základní složku sociální interakce.

Ze strany Jiřího byla situace o něco horší. Konflikty se často vystupňovaly až k fyzickému násilí své starší sestry. Na otázku, zda sourozenci chápou své bratry, odpověděla matka Jiřího, že se snažila starší sestře poruchu Jiřího objasnit a seznámit ji s následky tohoto problému. Tím, že byla dívka s poruchou seznámena, lépe si dokázala určité situace vysvětlit. U Josefově rodiny nebylo objasňování poruchy příliš vhodné, jelikož na pochopení toho, co se děje s Josefem, byl bratr Jan ještě moc malý.

Dalším zkoumaným jevem byla žárlivost sourozenců na dítě s poruchou vůči nadměrné péči. Ptali jsme se, jestli se v rodinách vyskytují prvky žárlivosti, když se potřebuje matka věnovat intenzivněji dítěti s PAS. V Josefově rodině se dle výpovědi snaží matka věnovat vždy oběma svým synům. Josefovy domácí úkoly nebo vysvětlování různých detailů občas zabíraly více času, ale nikdy matka nezpozorovala z Janovy strany žárlivost. Naopak v druhé rodině byla situace poněkud složitější. I když byla matka připravena na jakékoli reakce přicházející v důsledku žárlení, byla nepříjemně překvapena, jaký způsob reakce dcera použila. Matka nechtěla situaci více rozebírat. Naštěstí se vše zase srovnalo a dcera se snaží matce pomáhat, což ona velmi oceňuje.

9.1.3 Oblast Dítě – škola

Zajímalo nás, zda matky pravidelně navštěvují učitele na třídních schůzkách. Obě tvrzení se shodovala. Matky chodí pravidelně na třídní aktivity a sjednávají si

konzultace i mimo pracovní dobu vyučujících. Obě se tedy důkladně zajímají o prospěch a chování svých synů ve škole.

Ohledně příprav do školy se matky opět sjednotily ve svých tvrzeních v tom, že syna musí při plnění úkolů důkladně kontrolovat. Jiří si už dokáže připravit věci podle rozvrhu do školy samostatně, ale Josef si do školy nepřipraví vůbec. Matka Josefa přiznala, že u jejího syna hraje roli nedůvěra a strach z pokárání učitele za nepřipravené pomůcky. Při plnění domácích úkolů se mu věnuje přibližně 2 hodiny. Pokud se učí na test, tak stráví společně i 3-4 hodiny. Soustředit se dokáže 15–20 minut a poté vyžaduje přestávku. Jiří potřebuje na plnění domácích úkolů s matkou o něco méně času než Josef. Tráví při nich přibližně půl hodiny a při učení na test a zkoušení 2 hodiny. Pokud se má intenzivně soustředit, potřebuje na to vhodnou dobu. Matka volí pozdní odpoledne, tedy až si syn odpočine od školního soustředění a dříve, než bude unavený. Během učení potřebuje kratší přestávky na popovídání si nebo proběhnutí se venku. Čím více klidu má, tím více se vydrží soustředit.

Projevy nesoustředěnosti se vyznačují právě častými otázkami na jiné téma, pokukováním kolem nebo odbíháním od stolu. Josefova nesoustředěnost se projevuje obdobně. Začíná odbíhat od tématu, dívá se kolem sebe a potřebuje se pohybovat.

Na otázku, zda mají matky určité postupy při přípravě, zodpověděla matka Jiřího, že syna nechává po chvílích proběhnout nebo ho motivuje příjemnou činností, která bude následovat, ať už se jedná o svačinu, rozebírání strojů aj. Josefovi se ohledně učení rodiče věnují vždy kolem 16 hodiny s občasnými přestávkami, na což je Josef zvyklý. Tato výpověď se shoduje s kapitolou Rodiče a děti s PAS. *„Dítě se často cítí být ohroženo a má obavy z různých věcí. U rodičů a dětí je proto zapotřebí vnitřního porozumění, které lze navodit každodenním rituálem. Žádoucí je například pravidelné povídání ve stejnou hodinu s matkou, otcem, nebo pravidelné vaření a povídání si přitom, či pravidelná pohádka před spaním.“*

Odpovědi obou matek se shodovaly u otázky, zda se do domácích příprav zapojují také ostatní členové rodiny. Otec, babičky i dědové figurovali v obou dvou odpovědích. Dále se zapojují ještě starší Jirkova sestra a Josefova teta. Speciální cvičení ani jeden z chlapců nedostává. *„Vždy dostal domácí úkol stejný jako ostatní*

žáci. *Ve škole ale má na všechna cvičení více času. A pokud nestihne udělat zadané cvičení, může si ho udělat druhý den.*“, odpověděla na otázku matka Josefa.

Pokud se jednalo o jednotlivé předměty, u Jiřího vždy záleželo na sympatii k učiteli. Jestliže ho neměl v oblibě, měl potíže i s předmětem. Josef měl a má velké potíže s českým jazykem. Nikdy ho neměl rád, a to se pak odráželo i ve výsledcích. Problémy má s pravopisem i se čtením.

9.1.4 Oblast Dítě - kolektiv

U jednoho z chlapců se ve školce projevovala agrese vůči ostatním. Nejčastěji se jednalo o případ, kdy bral ostatním hračky, nebo když nechtěl jíst. Postupem času agresivita ustoupila. U druhého chlapce Jiřího se žádné prvky agresivity nevyskytovaly, vždy se jednalo pouze o afekty.

Dle výpovědí obou matek neměli ani jeden z chlapců stálé kamarády. Jiří si ve školce povídal spíše s dívkami a později měl pár nestálých kamarádů. Josef neměl kamaráda nikdy. Pokud si s někým povídal, vždy ho pak odrazoval svým ulpíváním na jeho oblíbeném tématu. Oba dva si však většinou vystačili sami a kamaráda nepotřebovali. U tohoto faktu bych poukázala tvrzení objevující se v teoretické části v kapitole *Znaky autismu.* *U této poruchy se projevuje určitá omezenost v sociálních signálech a dovednostech například umění jednat, spolupráce, řídit druhé, vztah s druhými lidmi.*“

Bohužel u Jiřího se vyskytla šikana. *„Ano, spolužáci na něj bývali oškliví a objevovaly se i prvky násilí.“* Matka přiznala, že žáci jeho občasně výhody, iniciované učitelkou ve výuce, brali jako nespravedlnost. To bylo také příčinou jejich chování. Postupně se začal více začleňovat do společnosti. Josef naopak problémy se šikanou neměl. Ve společnosti nevzbuzoval příliš pozornosti a nikdy neměl problém se sebevědomím. Matka si myslí, že to byl důvod, proč se šikaně ve škole vyhýbal. Ani jeden však nikdy nebyl vůdci šikany.

Co se týče chlapců a kolektivních herních aktivit odpovědi se příliš neliší. Matka Jiřího neví o žádné školní hře, do které by se Jiří chtěl zapojit a Josef se nejčastěji zapojuje, pokud se hraje fotbal. Ovšem také žádné společenské hry nevyhledává. V otázce s čím si chlapci nejčastěji hrají, se výpovědi matek shodovaly v tom, že oba spíše rozebírají a spravují různé stroje a přístroje, než aby si hráli jako

ostatní děti. Oba dva mají rádi techniku a stroje a oba dva si hrají bez fantazijních prvků. Jiří si hraje sám nebo s dospělým členem rodiny a Josef nejčastěji sám. Matka Jirky přiznala, že dospělí mají pro něj a jeho záliby více pochopení než vrstevníci jeho věku. Pokud jsme se ptali, co dokáže dítě při hře rozzuřit, byla to například u Jiřího změna pravidel hry, než na které je zvyklý anebo pokud hra není reálná. U Josefa je podnětem k rozčilení vmísení se do hry někým jiným například bratrem, nečekaný problém, kterým může být rozbití hračky nebo nedostatek prostoru pro hraní. Z oblasti Dítě a hry jsme zpozorovali totožnost výpovědí ke kapitole Autisté a hra v teoretické části. Jedná se o to, že dítě s PAS si hraje často s dospělými, že ho zajímá mechanika, že nesnáší ve hře prvky fantazie nebo že hra musí mít jasně stanovená pravidla. To vše koresponduje s odbornými tvrzeními, které se týkají her a dětí s PAS.

9.1.5 Oblast Dítě – učitel

U obou chlapců došlo v průběhu školní docházky ke změnám třídního učitele a nejen jednou. Na každého změna působila jinak. Jiřímu nečinila zvláštní problém, jelikož svou první třídní učitelku neměl vůbec v oblibě. Dle matky neměla o poruše dostatečné informace, a tudíž neměla pro žáka pochopení. Jiří si na učitelku velmi často doma stěžoval. Matka s vyučující rovněž nevycházela. Později dostal vyučujícího, který se k situaci postavil o něco lépe. Na Josefa změna třídního učitele působila naopak velmi negativně. Nechtěl se do školy vůbec učit, připravovat se, ve škole vůbec nemluvil a před tím, než měl do školy jít, býval doma vždy nervózní. Často se doma vztekal a se změnou svého učitele nesouhlasil. Neustále si na něj doma stěžoval a byl mrzutý.

Individuálního přístupu se Jiří nikdy nedočkal, jelikož ve škole koloval nedostatek informací o dětech s PAS. Josef měl naopak situaci o něco lehčí a byl na něj vypracován individuální vzdělávací plán, takže se vyučující museli podle něj řídit. Doučování synové prozatím nikdy nepotřebovali a stačila dosud ochota matek. Z důvodu nepochopení kolovaly na Jiřího neustále stížnosti. Matka slýchávala, jak je nesoustředěný, nevychovaný a neudrží pozornost při výuce. Matka Josefa měla od stížností klid. Situaci Jiřího bych podpořila tvrzením z kapitoly Hlavní myšlenka inkluzivního vzdělávání z teoretické části: „Většina škol na inkluzi není připravena“.

9.2 ROZHOVOR S UČITELI - VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

Během školní docházky se třídní Jiřího vyučující měnil třikrát. Rozhovor je tedy veden s tou, jež chlapce vyučovala nejdéle z nich. U Josefa proběhla změna dvakrát. Rozhovor je veden s učitelkou, která chlapce vyučuje již po dobu čtyř let.

9.2.1 Oblast Učitel – žák

Na otázku, zda je problém mít ve třídě dítě s PAS, se odpovědi učitelů zcela lišily. Jedna poukazovala na důležitou roli vyučujícího a druhá na vliv žákova kolektivu. Učitelka, která učila dlouhou dobu chlapce Jiřího, konstatovala, že důležité je začlenit tohoto žáka mezi ostatní vrstevníky. Pokud není mezi ně přijat, klade odpor chodit do běžné školy, ocitá se ve velkém stresu, který má dopad i na jeho zdraví a jsou ovlivněny jeho studijní výsledky. Josefova nynější třídní učitelka, která chlapce vyučuje již 4 roky, tvrdí, že dítě s autismem ve třídě je v této době běžným faktem, se kterým se musí každý učitel vypořádat.

Oba dva učitelé souhlasili, že žák při hodinách potřebuje individuální přístup, alespoň u některých předmětů. Odpovědi se shodovaly také v tom, že chlapci pomalu píšou a nedokážou se dlouho soustředit. Oba potřebují dostatek času na učení a plnění úkolů. Josef měl při hodinách navíc asistenta, který učiteli práci s žákem hodně ulehčil.

Vyučující Jiřího se na hodiny s ním připravuje déle než předešlé roky. Často si plánuje aktivitu navíc pro případ motivace či relaxace žáka. Občas jí pomohly v hodinách také pomůcky, které si ojedinele nosila. Druhý respondent se vyjádřil, že není třeba se déle připravovat na hodinu s dítětem s PAS, až na několik běžných pomůcek jako jsou kartičky a několik náhradních cvičení. Když je potřeba, dokáže zvolit postup odpovídající situaci, ať už se jedná o výukové metody či jinak zvolený postup. Hodinu se snaží vždy přizpůsobit jak Josefovi, tak ostatním dětem. Jedná se o tempo v hodině, čas na kontrolu atd.

Obě učitelky tvrdí, že měnit učební osnovy není třeba. Musí se však dbát na žákovy potřeby. Pokud se jedná o speciální pravidla v hodině, připravuje si Josefova učitelka místo diktátu pouze doplňovací cvičení a není hodnocen jako ostatní žáci. Žák má kritéria hodnocení zapsány v individuálním vzdělávacím plánu a podle nich se vyučující řídí. Probíhá také domluva s asistentem o obtížnosti zadaného

cvičení. Složitý úkol je vždy nahrazen jednodušším cvičením. Jiřího vyučující také potvrdila speciální doplňovací cvičení při písemkách a testech a nepodporuje u těchto žáků zkoušení ústní formou, ale spíše písemnou.

Ohledně nedostatků sociální složky chování se vyučující shodly, že chlapci jsou při hodinách méně soustředění a potřebují neustálou asistenci. Jiří potřebuje neustálou motivaci. Vyučující také vypověděla, že na ostatní žák působí až někdy nevychovaným či sobeckým dojmem. Tvrzení se shoduje s kapitolou Příčiny sociální izolace u dětí s PAS formálního typu, aktivního typu a pasivního typu, odstavec třetí.

Žák postrádá prvky empatie a navazuje kontakty s ostatními velmi neadekvátním způsobem. Tvrzení se dokazuje v kapitole Deficity v chování u dětí s PAS. Nevolí příliš vhodnou cestu ve snaze na sebe upozornit. Na druhé straně přátele vyloženě nepotřebuje, většinou si vystačí sám. Jiří je velmi poctivý a bohužel někdy až moc upřímný. Za každou cenu chce, aby pravda vždy vyšla na povrch, důsledkem si občas vyslechne výrazy od spolužáků například „zrádce“ nebo „zbabělec“.

Josef při výuce potřebuje naprosté ticho, jinak není šance s ním pracovat. Vyruší ho jakýkoli zvuk a je obtížné ho přivést zpět do pozornosti. Většinou se dokáže soustředit okolo deseti minut a pak potřebuje malou přestávku. Stačí mu projít se po hale, protáhnout se. Stejně jako Jiří je samotářský typ a společnost nevyhledává. Vystačí si sám se sebou. Velmi důsledně dodržuje pravidla, je důvěřivý a nerozumí ironickým poznatkům. Tvrzení se opět shoduje s kapitolou Příčiny sociální izolace u dětí s PAS formálního typu, aktivního typu a pasivního typu. Oba dva chlapci jsou poctiví a přes všechno chování, kterým se vyznačuje PAS, jsou citově založení a duševně čistí.

U otázky zvláštních vědomostí či dovedností chlapce si učitelka Josefa vybavila, že má dostatek informací o věcech pro něho podstatných a zmínila se o dobrém vyjadřování. Jiřího vyučující uvedla, že si velmi dobře pamatuje. Má dobrou dlouhodobou a fotografickou paměť. Umí se velmi dobře vyjadřovat na jeho věk a některá slova, která používá, jí nejsou ani doposud známé. Jedná se například o cizí výrazy, ve kterých má kluk oblibu. Jiří špatně snáší jakoukoli změnu. Důsledkem je úzkostlivost a nervozita. Může se jednat o zasedací pořádek nebo změnu třídy. U

druhého chlapce je reakce na změnu individuální. Nelibost vyjadřuje také nervozitou a úzkostlivým chováním. Projevy se shodují s tvrzením z kapitoly Adaptabilita dětí z PAS, kde tvrzení, vyjadřuje, že oba chlapci reagují na změnu úzkostí nebo rozčilením. *„Dítě může na změnu reagovat různě, a to podle funkčnosti intelektu, úrovně komunikace nebo emoční reaktivity. Změna ho může rozzlobit, ale jsou i tací, kteří cítí při změně úzkost.“*

9.2.2 Oblast Žák – kolektiv

Pokud se jednalo o otázku, zda se objevují u chlapců prvky agrese, potvrdilo se, že nepřiměřené reakce se objevovaly vůči Jiřímu, který je přímočarý a upřímný, čímž vyvolává nepříjemnou pozornost. Nevyhnul se ani šikaně. K šikaně jiného dítěte se ale občas připojil za účelem zapadnout do kolektivu. Nechtěl se lišit od ostatních. Josefova učitelka si žádného agresivního chování spolužáků vůči chlapcovi nevšimla. Josef je klidný a nemá s nikým žádné problémy. Nikdy nebyl šikanován a šikanu ani neinicioval. Josef nemá kamarády, ale komunikuje se všemi. Nejraději o svém zvoleném tématu konverzace. Ani Jiří nemá ve škole stálého kamaráda. Učitelka věří, že mimo školu žák kamarády má. Z kolektivu je kolikrát ostatními vyčleňován, jako většina žáků, kteří se něčím liší. Že by Josefa žáci vyčleňovali z kolektivu, učitelka nepotvrdila, každopádně o společnost nestojí. Pokud jde o společenské hry, není jejich účastníkem až na kopanou. Jiří se naopak rád do společenských her zapojuje. Nejraději se účastní vědomostních her, pohybových her a má rád také šachy. Nesmí se však příliš lišit pravidla od těch, které zná. *„Při této události, jako jsou herní aktivity, má šanci zapadnout mezi ostatní, takže šanci využívá“*, vyjádřila se na otázku učitelka Jiřího. Přiznala, že často se při nich také dokáže uvolnit.

9.2.3 Oblast Žák - rodiče

Obě učitelky potvrdily, že matky chlapců se třídních schůzek pravidelně účastní. Obě si také sjednávají konzultace i mimo třídních schůzek. Maminku Jiříka zajímá, jaké má syn nedostatky jak ve výuce, tak v chování a v čem se synovi daří. Mezi vyučujícím i rodičem je běžný vztah. S rodičem nemá pedagog žádné pracovní ani osobní problémy. Podobně je tomu i u Josefa. Stejně jako u předchozí matky probíhají konzultace o Josefově prospěchu a chování. Matku zajímá pokrok syna či naopak útlum v jeho rozvoji. Konflikt ani jiný problém prozatím žádný nebyl.

Z otázek a odpovědí vyučujících plyne, že nedostatečná spolupráce učitelů a rodičů, prostory či pomůcky nebudou stěžejním problémem této problematiky.

„Ohledně plnění domácích úkolů je Jiří velmi svědomitý a školní pomůcky má také většinou při sobě“, svěřila se paní učitelka. Josef není v plnění úkolů už tak důsledný jako Jiří. Občas zapomene domácí cvičení nebo se připravit na test. Příčinou zapomínání může být častá nepozornost v hodině. Mnohdy ho dokáže rozptýlit štěkot psů, projíždějící auta nebo bzučící hmyz ve třídě, konstatovala vyučující. Učitelčina odpověď potvrzuje teorii o dětech s touto poruchou z kapitoly Výrazné deficity u dětí s PAS. Konkrétně jde o tvrzení týkající se hypersenzitivity na některé smyslové vjemy, kdy jsou autisté přecitlivělí na určité zvuky.

Ani jedna z vyučujících neupřednostňuje dávat chlapcům domů speciální cvičení. Dostávají pouze domácí úkoly jako ostatní žáci a co nestihnou ve škole, dodělají si doma. Oba dva žáci jsou pečliví v plnění domácích úkolů. *„Ještě jsem od Josefa nedostala odbytý domácí úkol. Když domácí cvičení zapomněl, přinesl ho hned druhý den řádně vyplněný. Pomůcky si pokud vím, nosí.“*, svěřila se Josefova paní učitelka. Podobně zněla také odpověď druhé tázané paní učitelky, která prozradila: *“Jiří má vždy řádně vypracován a podepsán domácí úkol a pomůcky měl pokaždé všechny, které na výuku potřeboval. Jakmile mu došel sešit nebo jiná školní potřeba, hned další den si přinesl novou. V tomto ohledu je velmi vzorným žákem.“*

9.2.4 Oblast Žák – asistent

Poslední okruh otázek byl zaměřen na asistenty pedagogů. Bohužel jsme získali odpovědi pouze od jednoho z učitelů, jelikož druhý neměl možnost s asistentem pracovat. Jiřímu nebyl asistent přidělen, a proto nelze odpovědi v posledním okruhu mezi sebou porovnat.

První dvě otázky byly zaměřeny na to, zda má žák svého asistenta a v jaké věkové kategorii se asistent přibližně pohybuje. Josefova učitelka potvrdila dřívější spolupráci Josefovo asistenta pedagoga a zařadila paní do středního věku.

Mezi Josefem a asistentkou nebyly nikdy žádné problémy, fungovala mezi nimi domluva. Učitelka také potvrdila, že asistent Josefovi vyhovoval a nebylo třeba ho měnit. Přesto ke změně jednou došlo. Změna neměla na chlapce naštěstí žádný vliv,

bez potíží spolupracoval i s jinou dočasnou asistentkou a nedošlo k žádným komplikacím. „*Změna asistenta trvala jeden rok*“, vypověděla pedagožka.

Potíže asistent nepůsobí ani samotné vyučující, bez problémů probíhá domluva a vše nasvědčuje klidné spolupráci, jak uvedla.

10 DISKUSE

Matky se shodovaly například v tom, jak chlapci snášejí změny v zaběhlých procesech, a to jak ve školních, tak domácích. Oba chlapci na ně reagují velmi intenzivním způsobem. Nejčastěji pláčem nebo naopak vztekem.

Pokud se zaměříme na komunikativní schopnost chlapců, můžeme potvrdit, že oba velmi často hovoří o jimi oblíbeném tématu a mnohdy nepomýšlí na to, že by mohli odradit posluchače. Mají problémy se pak integrovat mezi své vrstevníky, jelikož působí tímto samolibým způsobem. U chlapců se během integrace projevuje častěji vznětlivost a netrpělivost oproti normálním dětem. Avšak v případě Jiřího i Josefa hodnotíme kladně, že oba dva negativní faktory během let ustoupily.

Pozitivním faktem, který může pomoci rodičům integrovat děti s PAS do škol, jsou občasné zvláštní vědomosti či dovednosti. U Jiřího to je velmi dlouhodobá paměť a detailní znalosti pro něj zajímavého tématu či velmi dobré vyjadřovací schopnosti. U Josefa také velký zájem o některé z témat a dobré vyjadřovací schopnosti. Další pozitiva spatřujeme v tom, že u chlapců se postupně snižovala agresivita a zvyšovala délka trpělivosti. Obě matky viděly u chlapců posun k lepšímu.

Pokud jsme se ptali na obecné přípravy do školy, matky se shodly v důležitém začlenění přestávek během učení i domácích úkolů. Největší problém působí rodičům nedostatečná soustředěnost chlapců, kterou potvrdily také obě učitelky. Odpovědi matek také poukázaly na problémy s ranými činnostmi v dětství. Jedná se o netradiční nebo žádné herní aktivity, které většinou u synů přetrvávaly, neadekvátní reakce na různé podněty a v případě Jiřího také o obtížné stravování, což může mít na integraci do běžné školy rovněž určitý vliv.

Učitelky problém přímo v samotné integraci nevidí, záleží pak na mnoha vedlejších faktorech. Například, zda spolužáci přijmou mezi sebe dítě s autismem nebo zda je učitel seznámen s touto problematikou aj. Výpovědi učitelek přiznaly, že

je třeba u chlapců respektovat pomalejší tempo a neočekávat, že se žák s každým zadaným úkolem sám vypořádá. Obě si připravují cvičení nebo aktivitu pro ně navíc. Většinou potřebují tito žáci pomoci od učitele nebo svého asistenta. Další potíže vidí v oslabené pozornosti žáka. Dítě s PAS je často třeba motivovat, ať už brzkou přestávkou nebo jinou příjemnou činností. Ohledně sociální složky mají chlapci problém s vyhledáváním si přátel. Nerozeznávají, co je ostatním dětem nepříjemné a kde je hranice, kdy už jejich zájem přerůstá v obtěžování. Jedná se například o snahu spřátelit se, avšak nevhodným způsobem. Při integraci dětí s PAS může ztěžovat podmínky jejich přehnaná upřímnost, kterou ostatní žáci považují za žalování nebo příliš velká důvěřivost, které lze mnohdy zneužít. Jiří velmi rád využívá slov, která jsou pro ostatní méně známá mnohdy až cizí. Tím si rozšiřuje slovní zásobu. Učitelky vidí u těchto dětí naději začlenit se do běžné školy také zejména v tom, že rodiče mají velký zájem spolupracovat na zlepšení nedostatků u jejich dětí a pravidelně se účastní třídních schůzek. Pozitivně působí také důkladná pečlivost obou žáků, zejména v plnění domácích úloh nebo přípravy pomůcek.

Obě učitelky naznačily, že je třeba s autistickým dítětem individuálně pracovat a mít do hodin připravená případná náhradní cvičení. Jejich snaha je dítě nezatěžovat úkoly navíc a brát v potaz motivaci dítěte. Vyučující jsou schopné udělat u chlapce občasnou výjimku a nelpí na každém splnění úkolu jako u ostatních žáků. Jejich snahou je dítě zbytečně nestresovat a přiklání se k tomu, aby mělo dítě s PAS svého asistenta. Žádná z učitelek však nevidí v docházce autistických dětí do běžných škol nepřekonatelný problém.

V práci jsem našla několik rozporuplných odpovědí. Vyučující vidí v přijetí těchto žáků každá jinou prioritu. Jedna v tom, zda žáci přijmou mezi sebe dítě s PAS, a druhá vidí důležitou úlohu ve své roli. Učitelé jsou toho názoru, že se nemusí měnit některé z běžných školských dokumentů, jako jsou učební osnovy a nepodporují speciální cvičení pro chlapce. Ale otázkou je, zda s touto skutečností souhlasí rodiče. Nedostatečná soustředěnost žáků při výuce nebo celkové pomalejší tempo, by pak totiž mohly být příčinnou závěrečného ohodnocení. Učitelé integraci dětí s PAS pojmulí jako běžnou záležitost, avšak rodiče, zejména matka Jiřího, tvrdí, že pedagogové nejsou dostatečně o tomto tématu informováni. Matka zřejmě

vyjadřovala nesouhlas s odmítnutím asistenta k Jiřímu. Z těchto odpovědí plynou značné rozdíly v tom, jak vidí integraci učitelé a jak rodiče autistických dětí.

ZÁVĚR

Naším hlavním cílem diplomové práce bylo popsat problematiku integrace dětí s poruchami autistického spektra, zjistit výhody a nevýhody zapojení těchto žáků do běžných škol a zhodnotit celou situaci. Výzkum jsme uskutečnili formou rozhovorů matek a učitelek dvou chlapců základní školy. Na základě toho jsme provedli důkladnou analýzu, odpovědi jsme vzájemně porovnali a vyhodnotili, v čem se shodují a v čem naopak vylučují.

Závěrem bychom chtěli sdělit, že každý problém je řešitelný. Pokud se vyskytne mezi dětmi žák, který má nějakou poruchu, vždy se s tím dá pracovat a není důvod, proč tyto děti vyčleňovat ze společnosti. Tento fakt nám potvrdily i učitelky svými výpověďmi v rozhovoru. Nejdůležitější během integrace žáků s PAS je zohlednit některá fakta a přistupovat k dětem alespoň zpočátku individuálně.

Další nejdůležitější informací během začlenění žáků je spolupráce matek s učitelkami a velmi intenzivní přístup rodičů k dětem. Je třeba s nimi doma pracovat a věnovat pozornost zejména tomu, co se dá u dítěte zlepšovat. Matky se shodovaly v tom, že chlapci mají problém se soustředit a potřebují vkládat do učiva relaxaci a rozptýlení. Také uvedly, že do častých afektů je dokáže dostat jakákoli změna v jejich zavedeném programu. Jsou také slabší ve vnímání sociálních vztahů a problémů, většinou mají problém se spřátelit.

Pozitivní je, že během let a intenzivní práce s chlapci, zejména ze strany rodičů, se jejich chování zlepšovalo. Tímto bych podpořila tvrzení, „nic není nemožné“, a příkladem toho je úspěšná integrace obou chlapců s Aspergerovým syndromem a vysocefunkčním autismem.

I když jsou v námi zkoumané problematice značné nedostatky zejména v přístupu pedagogů a rodičů, mají i přesto vzhledem k situaci autistické děti vysokou šanci se integrovat mezi ostatní zdravé děti, a to je pro nás přínosné zjištění.

RESUMÉ

Diplomová práce se zabývá problémy integrace dětí s poruchami autistického spektra do běžných škol. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Úvodní kapitola teoretické části popisuje obecně autismus, znaky a historický vývoj. Druhá kapitola rozebírá problematiku integrace dětí s PAS do běžných škol a poslední kapitola je věnována inkluzi. Nejrozsáhlejší je kapitola o integraci, v níž je rozepsána integrace z pohledu rodičů nebo učitelů. Praktická část zahrnuje dvě kazuistiky chlapců s autismem a porovnává rozhovory mezi jejich učiteli a rodiči. Zároveň srovnává zjištění s teoretickou částí. Přínosem je pro nás zjištění, že s autistickými dětmi se dá pracovat a integrovat je úspěšně mezi ostatní žáky. Kazuistiky byly zpracovány pomocí pozorování, rozhovoru a analýzy dokumentů.

SUMMARY

The diploma theses deals with problems of integration of children with autism spectrum disorders into ordinary schools. The theses is divided into the theoretical and practical part. The introductory chapter of the theoretical part deals generally with autism, its symptoms and historical development. The second chapter deals problems of integration of children with ASD into ordinary schools. The last chapter deals with inclusion.

The integration chapter is the most comprehensive and it describes the integration from the point of view of parents or teacher. The practical part includes two cases of boys with autism and compares interviews between their teachers and their parents. It also compares the finding with the theoretical part. The benefit to us is that we can work with autistic children and we can integrate them successfully amongst the other children. The case reports were processed by observing, interviewing and documents analyzing.

SEZNAM LITERATURY

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-210-5032-7.
2. BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2.
3. BEYER, Jannik a Lone GAMMELTOFT. *Autismus a hra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-157-3.
4. BITTMANNOVÁ, Lenka a Julius BITTMANN. *Prevence a účinné řešení šikany*. Praha: Pasparta Publishing, 2016. ISBN 978-80-88163-15-2.
5. DE CLERCQ, Hilde. *Mami, je to člověk, nebo zvíře?*. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-888-3.
6. DIVOKÁ, Jana. *Jak podpořit dítě s problémovým chováním ve škole*. Praha: Pasparta Publishing, 2017. ISBN 978-80-88163-72-5.
7. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
8. KLENKOVÁ, Jiřina a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5731-9.
9. MOOR, Julia. *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-787-9.
10. NEDVĚDOVÁ, Alena. *Problémové děti s poruchami učení a chování*. Plzeň: Pedagogické centrum, 2002. ISBN 80-7020-105-3.
11. PANČOCHA, Karel. *Perspektivy výzkumu inkluzivního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5663-3.
12. RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem*. 3. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0984-3.
13. SCHOPLER, Eric, Robert J. REICHLER a Margaret LANSING. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2.
14. SCHOVANEC, Josef. *O kolečko míň*. Praha: Paseka, 2014. ISBN 978-80-7432-497-0.
15. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

16. STRUNECKÁ, Anna. *Přemůžeme autismus? 2.* Petrovice: ProfiSales, 2016. ISBN 978-8087494-23-3.
17. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
18. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra.* Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.
19. VITÁSKOVÁ, Kateřina a Lucie KYTNAROVÁ. *Pragmatická jazyková rovina u osob s poruchami autistického spektra.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5214-2.
20. VOSMIK, Miroslav a Lenka BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole.* Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2.

PŘÍLOHY

Rozhovor s rodiči chlapců

Oblast rodič – dítě

1. V jakém období jste zpozorovala nějaké změny v chování svého dítěte?
2. O jaké změny se jednalo?
3. Napadlo Vás, že by se mohlo jednat o poruchy autistického spektra?
4. Vyhledala jste nějakou odbornou pomoc?
5. Zapůjčila jste si odbornou literaturu o této poruše?
6. Radila jste se někdy s kamarádkami, zda mají v tomto směru zkušenosti?

7. Dělalí těmto dětem potíže změny v „zaběhlých“ procesech?
8. Věnujete dítěti s PAS více času, než byste věnovala zdravému dítěti?
9. Dělá dítěti problém komunikace?
10. Má problémy s kontaktem s cizími lidmi?
11. Co je z Vašeho pohledu při výchově dítěte nejnáročnější?
12. Projevují se u Vašeho dítěte prvky fantazie?
13. Projevují se u žáka s PAS nějaké zvláštní vědomosti či dovednosti? Jaké?
14. Došlo v průběhu let u dítěte ke změnám či zlepšení v chování?

Oblast dítě – sourozenci

15. Mají na dítě sourozenci jistý vliv?
16. Jak ovlivňuje tato porucha sourozenecké vztahy?
17. Má dítě často se svými sourozenci konflikty?
18. Jsou sourozenci v tomto ohledu chápaví?
19. Projevily se u sourozenců někdy prvky žárlivosti například kvůli tomu, že se matka věnuje více dítěti s PAS?

Oblast Dítě – škola

20. Chodíte pravidelně na rodičovské schůzky?

21. Připravuje se někdy žák samostatně do školy?

22. Kolik času mu při domácích přípravách věnujete?
23. Jak dlouho se dokáže při přípravách soustředit?
24. Jak se projevuje jeho nesoustředěnost?
25. Máte nějaký zavedený postup při přípravě?
26. Zapojuje se do domácích příprav více členů rodiny?
27. V jakém intervalu dostává žák speciální cvičení domů, pokud je dostává?
28. Které z předmětů jsou pro něj složitější?

Dítě – kolektiv

29. Projevují se u žáka vůči ostatním prvky agrese? V jakých situacích?
30. Má žák nějaké kamarády?
31. Měl někdy žák problémy, co se týče šikany?
32. Stalo se, že by žák byl účastníkem šikany někoho jiného?
33. Je žák s PAS vyčleňován z kolektivu ostatními spolužáky?
34. Má žák ve škole nějakou oblíbenou hru, při které se bez problémů zapojí?
35. S čím si dítě nejčastěji hraje?
36. Hraje si dítě nejraději samostatně, s dospělým nebo s vrstevníky?
37. Rozzuří se někdy dítě při hře?

Dítě – učitel

38. Měnili se v průběhu školní docházky dítěte třídní učitelé?
39. Jaké měly tyto změny na dítě vliv?
40. Stěžoval si někdy na svého učitele?
41. Všimla jste si ze strany vyučujícího nějakého individuálního přístupu k Vašemu dítěti?
42. Nabízel Vám učitel někdy doučování dítěte, pokud bylo třeba?
43. Stěžoval si někdy učitel na Vašeho syna?

Dítě – asistent

44. Má dítě ve škole svého asistenta?
45. Má ho zatím po celou dobu školní docházky?
46. Došlo ke změně asistenta?

47. Jak změna na dítě působila?
48. Stěžoval si někdy na svého asistenta?
49. Setkala jste se osobně s asistentem?
50. Proběhl nějaký rozhovor ohledně Vašeho dítěte mezi Vámi a asistentem?
51. Jste s tímto asistentem spokojena?
52. Je dle Vás asistent pedagoga k dítěti s PAS nepostradatelný?

Rozhovor s učiteli chlapců

Oblast Učitel – žák

1. Myslíte si, že mít dítě s PAS ve třídě je problém?
2. Potřebuje dítě s PAS při vyučovací hodině individuální přístup?
3. Jak se připravujete na vyučovací hodiny s dítětem s PAS ve své třídě?
4. Je třeba měnit v této situaci učební osnovy?
5. Jaká speciální pravidla ohledně tohoto žáka dodržujete?
6. Jakými nedostatky v sociální oblasti se dítě s PAS v hodinách vyznačuje?
7. Projevují se u žáka s PAS při výuce nějaké zvláštní vědomosti či dovednosti? Jaké?
8. Dělalí těmto dětem potíže změny v „zaběhlých“ procesech?

Žák - kolektiv

9. Projevují se u žáka vůči ostatním prvky agrese? V jakých situacích?
10. Má žák nějaké kamarády?
11. Měl někdy žák problémy, co se týče šikany?
12. Stalo se, že by žák byl účastníkem šikany někoho jiného?
13. Je žák s PAS vyčleňován z kolektivu ostatními spolužáky?
14. Má žák ve škole nějakou oblíbenou hru, při které se bez problémů zapojí?

Oblast Žák – rodiče

15. Je rodič přítomen pravidelně na rodičovských schůzkách?
16. Zajímal se někdy rodič o prospěch svého dítěte?
17. Činí práce s rodičem tohoto žáka problém?
18. Zapomíná žák své domácí úkoly? Jak často?
19. V jakém intervalu dostává žák speciální cvičení domů, pokud je dostává?
20. Je v plnění úkolů i přípravy pomůcek pečlivý?

Oblast Žák – asistent

21. Má žák svého asistenta?
22. Do jaké věkové kategorie byste asistenta zařadila?
23. Měl někdy žák s asistentem větší konflikt?
24. Vyhovuje dle Vás asistent žákovi?
25. Došlo někdy ke změně asistenta u žáka? Jak to snášel?
26. Máte konflikty s asistentem žáka?
27. Jak se Vám s asistentem pracuje?