

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH  
ZDRAVOTNĚ SOCIÁLNÍ FAKULTA

**Integrace dětí s autismem do školy**

Bakalářská práce

Autor: Kateřina Matasová

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. et Bc. Jana Čechová

11.5.2009

## **Integrace dětí s autismem do školy**

V teoretické části bakalářské práce vymezuji, na základě odborné literatury, symptomy a dílčí syndromy autistického spektra. Dále se zaměřuji na pojem integrace a na popis institucí pro vzdělávání dětí s autismem. Na závěr teoretické části uvádím metody, které se využívají při práci s dětmi s autismem.

Cílem mé práce je zjistit, jak zvládají vzdělávání dětí s autismem pedagogové, jaké v něm vidí překážky a naopak pozitiva. Jako výzkumné otázky jsem si stanovila:

- jaké jsou cíle vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra z pohledu pedagoga
- jaké potřeby mají děti s poruchou autistického spektra při vzdělávání z pohledu pedagoga
- jak se s prací vyrovnávají pedagogové

Výzkumná část mé bakalářské práce je zpracována na základě informací získaných formou rozhovorů a pozorování. Jedná se o kvalitativní výzkum za použití metody dotazování a pozorování a techniky sběru dat pomocí strukturovaného rozhovoru. Výzkumným souborem jsou pedagogové základních, speciálních a praktických škol v Českých Budějovicích, kteří pracují s dětmi s poruchou autistického spektra. Rozhovor byl veden se čtyřmi třídními učiteli, třemi asistentkami pedagoga a jednou osobní asistentkou. Výzkum probíhal na čtyřech různých školách, navštívila jsem dvě základní školy a dvě základní školy speciální.

Kontakty na školy, kde jsou integrováni žáci s poruchou autistického spektra, mi byly poskytnuty Speciálně pedagogickým centrem v Českých Budějovicích.

Docházím k závěru, že všichni dotázaní učitelé se zajímají o problematiku autismu a na základě svých znalostí jsou schopni definovat cíle vzdělávání svých žáků a ve většině případů naplnit jejich potřeby při výuce. Přiznávají, že práce s dítětem, které trpí poruchou autistického spektra je náročnější, ale berou to tak, že to k jejich práci patří. Domnívám se, že to, jak učitelé zvládají vzdělávání dětí s autismem, záleží na jejich znalostech a možnostech své vědomosti plně využít v praxi.

Jako velké pozitivum na své práci učitelé spatřují spolupráci s rodinou, jsou závislí na informacích od rodičů. Zájem rodičů může být pro učitele motivující k další práci, proto se domnívám, že je tato spolupráce nepostradatelná. Myslím, že by bylo vhodné, aby všichni rodiče byly informováni o seminářích a setkáních pořádaných speciálně pedagogickým centrem, případně aby taková setkání byla organizována pravidelně v rámci každé třídy. Jedinou překážkou úspěšného vzdělávání dětí s autismem je samo postižení, ze kterého vychází všechny zmíněné problémy. Podle pedagogů se však s každým problémem dá pracovat právě proto, že ví, z čeho pramení. Domnívám se, že i tato překážka se dá překonat tím, že se možným problémům bude předcházet za pomoci rodiny, popřípadě dalších odborníků.

## **Integration of children with autism into school**

I use the theoretic part of my Bachelor thesis to define the symptoms and partial syndromes of the autistic spectrum on the base of professional literature. Further I focus on the concept of integration and on the description of institutions for education of children with autism. At the end of the theoretic part, I state the methods used when working with children with autism.

The goal of my thesis is to ascertain how teachers master the education of children with autism, what obstacles and positives they see in it. I see the following research questions:

- what are the goal of education of children with an autistic spectrum disorder from the teacher's point of view
- what needs do children with autistic spectrum disorder have from the teacher's point of view
- how the teachers cope with their work

The research part of my Bachelor thesis is processed on the base of the information obtained in from of interviews and observation. It is qualitative research using the questioning and observation method and the technique of data collection with the help of structured interview. The research set consists of teachers of elementary, special and practical schools of České Budějovice working with children with autistic spectrum disorder. The interview was made with three class-teachers, three teacher assistants and one personal assistant. The research took place at four different schools; I visit two elementary schools and two special elementary schools.

I received the contacts to schools where pupils with autistic spectrum disorders are integrated from the Special Pedagogical Centre of České Budějovice.

I come to the conclusion that all the questioned teachers are interested in the issue of autism; they are able to define, on the base of their knowledge, the goals of education of their pupils and to meet their needs in classes in most cases. They admit that the work with a child suffering from an autistic spectrum disorder is more

demanding but they take it as integral part of their work. I think that the way of the teachers' mastering the education of children with autism depends on their knowledge and possibilities of full use of their knowledge in practice.

The teacher see the cooperation with family as a great positive of their work; they depend on the information from the parents. The parents' interest can be motivating for further work of the teachers; therefore I consider such cooperation indispensable. I think it would be appropriate to have all parents informed about the workshops and meetings organized especially by the Pedagogical Centre or possibly to organize such meetings regularly within each classe. The only obstacle to successful education of children with autism is their handicap itself from which all the above stated problems result. But, according to the teachers, it is possible to work with every problem, just because they know what it results from. I think that even that obstacle can be overcome by preventing the possible problems with the help of the family or maybe other professionals.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Integrace autistů do školy vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích dne 11.5.2009

.....

Kateřina Matasová

## **Poděkování**

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí mé práce Mgr. et Mgr. et Bc. Janě Čechové. A dále také všem pedagogickým pracovníkům, se kterými jsem měla možnost při psaní bakalářské práce spolupracovat.

## **Obsah**

Úvod .....	11
<b>1. Současný stav</b> .....	<b>13</b>
<b>1.1. Vymezení poruch autistického spektra</b> .....	<b>13</b>
1.1.1. Symptomy .....	13
1.1.1.1. Abnormality v komunikaci .....	13
1.1.1.2. Abnormality v sociální interakci a chování .....	14
1.1.1.3. Představivost .....	16
1.1.1.4. Jiné nápadnosti .....	16
1.1.2. Dílčí syndromy autistického spektra .....	17
1.1.2.1. Dětský autismus .....	17
1.1.2.2. Atypický autismus (pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná).....	18
1.1.2.3. Aspergerův syndrom .....	18
1.1.2.4. Dětská dezintegrační porucha .....	19
1.1.2.5. Jiné pervazivní vývojové poruchy .....	20
1.1.2.6. Rettův syndrom .....	20
1.1.3. Příčiny a vývoj poruch autistického spektra .....	21
1.1.3.1. Příčiny .....	21
1.1.3.2. Vývoj poruchy ve školním období .....	22
<b>1.2. Vzdělávání a integrace</b> .....	<b>22</b>
1.2.1. Pojem integrace .....	22
1.2.2. Školní integrace .....	23
1.2.3. Integrace dětí s autismem .....	24
<b>1.3. Instituce pro vzdělávání dětí s autismem</b> .....	<b>26</b>
1.3.1. Vzdělávání ve speciální třídě pro děti s poruchami autistického spektra.....	26
1.3.2. Děti integrované ve speciálních školách a třídách .....	27
1.3.3. Děti integrované v běžných školách.....	27
1.3.4. Legislativní normy .....	27
<b>1.4. Metody využívané při práci s dětmi s autismem</b> .....	<b>28</b>
1.4.1. Strukturované učení .....	28



1.4.2. TEACCH program .....	29
1.4.2.1. individuální přístup.....	29
1.4.2.2. Strukturované prostředí.....	30
1.4.2.3. Vizuelní podpora.....	30
1.4.3. Vzdělávací program Higashi .....	30
1.4.4. Behaviorální přístupy a raná intervenční terapie.....	31
1.4.5. Komunikační terapie .....	31
1.4.5.1. Augmentativní a alternativní komunikace.....	31
1.4.5.2. PECS- picture exchange communication system.....	32
1.4.5.3. Facilitovaná komunikace.....	33
1.4.6. Další možné metody .....	33
<b>2. Cíl práce.....</b>	<b>34</b>
<b>2.1. Výzkumné otázky.....</b>	<b>34</b>
<b>3. Metodika .....</b>	<b>35</b>
<b>3.1. Použitá metoda sběru dat .....</b>	<b>35</b>
<b>3.2. Charakteristika výzkumného souboru .....</b>	<b>35</b>
<b>4. Výsledky.....</b>	<b>36</b>
<b>4.1 Základní škola 1 .....</b>	<b>36</b>
4.1.1. Třídní učitelka.....	36
4.1.2. Asistentka pedagoga .....	37
4.1.3. Shrnutí ZŠ 1.....	38
<b>4.2. Základní škola 2 .....</b>	<b>38</b>
4.2.1 Třídní učitelka.....	38
4.2.2. Shrnutí ZŠ 2.....	40
<b>4.3. Základní škola 3 ( základní škola speciální – autistická třída) .....</b>	<b>41</b>
4.3.1. Třídní učitelka.....	41
4.3.2. Asistentka pedagoga .....	43
4.3.3. Osobní asistentka .....	43
4.3.4. Shrnutí ZŠ 3.....	43
<b>4.4. Základní škola 4, (základní škola speciální – autistická třída) .....</b>	<b>44</b>

4.4.1. Třídní učitelka.....	44
4.4.2. Asistentka pedagoga.....	46
4.4.3. Shrnutí ZŠ 4. ....	47
<b>4.5. Souhrn výsledků.....</b>	<b>47</b>
<b>5. Diskuze.....</b>	<b>48</b>
<b>6. Závěr.....</b>	<b>52</b>
<b>7. Použitá literatura.....</b>	<b>54</b>
<b>8. Klíčová slova.....</b>	<b>58</b>

## Úvod

Vývoj diagnózy a pojetí autismu nebyl jednoduchý. Porucha byla popsána americkým psychiatrem Leo Kannerem v roce 1943. Oficiálně správně byla zařazena až v desáté revizi mezinárodní klasifikace nemocí v roce 1993. Správné klasifikační zařazení ve skupině pervazivních vývojových poruch stimulovalo výzkum této problematiky(10).

Autismus je celoživotní postižení, které většinou závažným způsobem ovlivňuje každou oblast života postiženého. Poruchy autistického spektra jsou charakterizovány narušením v oblasti komunikace, sociální interakce a představitosti. Mají však mnoho variací. Mohou být kombinovány s mentální retardací, s tělesnou indispozicí popř. s dalšími poruchami(25).

V současné době se diagnostice a následné péči věnuje celá řada lékařských odborníků, psychologů a speciálních pedagogů. Podstatná je včasná diagnostika a následné zahájení specializovaného pedagogického vedení. Pro zdárný psychický vývoj dítěte je důležité, aby byl rodičům poskytnut dostatek informací o diagnóze a problematice poruch autistického spektra. Ze zkušeností získaných ve školských zařízeních vyplývá, že vzdělávání těchto dětí je nejen možné, ale i nutné(14). Neschopnost adaptace na prostředí je často u dětí s autismem velmi silná. Pokud jsou nuceni k přílišnému přizpůsobení se, nejsou pak schopni z tohoto prostředí čerpat. Naopak se více uzavřou do sebe, utíkají ke stereotypním hrám, méně reagují na podněty. Rozhodnutí o umístění dítěte do speciální třídy, popřípadě snaha o integraci dětí s poruchou autistického spektra do běžného typu škol, by se měla odvíjet od individuálního stavu dítěte. Jako velmi efektivní se jeví u dětí s autismem metodika strukturovaného učení(18).

Cílem této práce je zjistit, jak zvládají vzdělávání dětí s autismem pedagogové, jaké v něm vidí překážky a naopak pozitiva. Zajímá mě, jestli jsou naplňovány cíle vzdělávání, jaké jsou vzdělávací potřeby dětí s poruchou autistického spektra a jak se s prací vyrovnávají pedagogové.

Téma bakalářské práce jsem si vybrala proto, že jsem měla možnost se s dětmi s poruchou autistického spektra setkat a poznat problémy, které toto postižení

představuje. Proto mi zajímá, jak problémy řeší pedagogové, kteří s těmito dětmi pracují každodenně a dlouhodobě. Mají-li dostatečné znalosti, jak se vyrovnávají s většími nároky, které jsou na ně kladeny při práci s dítětem s poruchou autistického spektra. Jak se jim spolupracuje s rodinou dítěte a dalšími odborníky.

## **1. Současný stav**

### ***1.1. Vymezení poruch autistického spektra***

#### *1.1.1. Symptomy*

Poruchy autistického spektra se řadí mezi pervazivní vývojové poruchy(29). Slovo pervazivní znamená vše pronikající a vyjadřuje fakt, že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech(4). Manifestace projevů u poruch autistického spektra je velmi různorodá(18).Důsledkem poruchy je, že dítě dobře nerozumí tomu, co vidí, slyší a prožívá. Duševní vývoj dítěte je díky tomuto handicapu narušen hlavně v oblasti komunikace, sociální interakce a představitost. Autismus doprovází specifické vzorce chování(30). Pro dílčí syndromy je charakteristická značná variabilita symptomů, nenajdeme dva lidi se stejným vzorcem chování. Poruchy diagnostikujeme vždy na základě celkového vzorce chování ve specifických oblastech, nikdy ne na základě několika projevů(4).

#### *1.1.1.1. Abnormality v komunikaci*

Komunikaci můžeme definovat jako proces, při kterém dochází k výměně informací mezi jednotlivci prostřednictvím běžného systému symbolů, znaků nebo chování. Nejčastějším a sociálně nejpřijatelnějším způsobem komunikace je použití řeči.(3).

Rozvoj řeči však bývá u dětí s autismem opožděn, až u poloviny se nikdy nerozvine dostatečně komunikativní řeč. Ale i u dětí, kde se řeč vyvine, bývá podivná a nápadná(9). Dítě velmi málo žvatlá klasickým způsobem, dlouhodobě žvatlá nesrozumitelným způsobem, více mluví pro sebe než pro druhé, neumí správně používat ano a ne, neklade běžné druhy otázek, ale vyptává se stále na ta samá témata, která ho zajímají(18). Přednes je u dětí někdy velmi mechanický. Často se objevuje špatná výslovnost, takže je řeč obtížně srozumitelná. Hlas bývá jednotvárný a monotónní. Dokonce i styl mluvy může působit problémy. Mnohé děti si nikdy neuvědomí, že je důležité zapadnout do skupiny vrstevníků a mluvit jejich stylem. Hovoří odposlouchaným jazykem svých rodičů bez ohledu na sociální prostředí. Často bývá

omezena slovní zásoba a s tím souvisí problémy v hledání správných slov a výrazů k vyjádření vlastních myšlenek, takže se někdy zdá, že mluví nepatřičně nebo divně. Dalším charakteristickým znakem jazyka u dětí s autismem je echolálie. Echolálie může signalizovat, že dítě dobře nerozumí, může být snahou zvládnout situaci nebo je prostým procvičováním slov, případně formou přímé, velmi jednoduché komunikace. Někdy se vytvoří komplexní forma repetitivní řeči. Repetitivní jazyk se může vyvinout z mnoha různých důvodů, může to být pro dítě jediná možnost jak si vytvořit kontakt s jinou osobou, může to být záměrné upoutávání pozornosti, může to být výraz úzkosti a nejistoty. Repetitivní jazyk působí velké problémy, narušuje normální konverzaci, nebo obtěžuje společnost(8).

Jsou však děti s autismem, u nichž se vytvoří řeč i funkční slovní zásoba, ale i tyto děti mají problém s dialogem a pragmatickým využitím řeči(2).

Stejně bývá postižena i neverbální složka komunikace(9). Objevují se obtíže v gestikulaci, kdy běžná gesta užívána v průběhu komunikace, nejsou využívána, nebo jen sporadicky, málo spontánně, spíše v naučených situacích. Pohyb hlavy k vyjádření souhlasu či nesouhlasu často chybí, nebo je méně zřetelný a méně frekventovaný. Další obtíže jsou zřetelné v mimice dítěte. Výraz obličeje nevyjadřuje pocity dítěte. Dítě může mít pouze několik výrazů základního emočního prožívání, jako je hněv, lítost a radost, a po zbytek nemůže mít neutrální výraz. Nebo naopak může být mimika živá, která ale neodpovídá situaci. Také poloha těla je při komunikaci zvláštní. Dítě se tlačí příliš blízko k posluchači, nebo naopak komunikuje bez natočení obličeje a těla(18).

#### *1.1.1.2. Abnormality v sociální interakci a chování*

Děti s poruchami autistického spektra se často snaží pochopit sociální svět pomocí logického vztahu příčina – následek. A to je velmi náročné. Často se nevyznají v našich náladách a nechápou okamžitě naše záměry(2). Porucha sociální interakce se hloubkou postižení u jednotlivých dětí s poruchami autistického spektra výrazně liší. Lorna Wing popsala čtyři typy sociální interakce, typ osamělý, pasivní, aktivní a formální. Způsob sociální interakce však není stabilním projevem, může se měnit s věkem.

Dítě s osamělým typem sociální interakce projevuje minimální nebo žádnou snahu o fyzický kontakt nebo se mu aktivně vyhýbá. Nemá zájem o sociální kontakt, o komunikaci. Dítě je samotářské, nevěnuje příliš pozornosti svému okolí, vyhýbá se očnímu kontaktu nebo naváže oční kontakt bez komunikačního záměru. Nemá zájem o vrstevníky, nedrží se v blízkosti rodičů. Dítě může být i velmi aktivní nebo agresivní, reakce dospělých nemá na jeho chování vliv. S věkem se většinou kontakt s blízkými osobami zlepšuje.

Druhým typem sociální interakce je typ pasivní, dítě s tímto typem se projevuje omezenou spontaneitou v sociální interakci, kontaktu se nevyhýbá, ale ani ho nevyhledává. Vyznačuje se malou schopností projevit své potřeby, má malé potěšení ze sociálního kontaktu. Objevuje se omezená schopnost empatie a poskytování útěchy. Poruchy chování jsou zde méně časté.

Další je typ aktivní, který se projevuje přílišnou spontaneitou v sociální interakci, nedodržíváním intimní vzdálenosti. Gestikulace a mimika bývá přehnaná či bizarní. Vyskytuje se zde celková nepřiměřenost sociálního kontaktu, chování je velmi obtěžující a problematické. Často se pojí s hyperaktivitou.

Formální typ je typický pro děti s vyšším IQ. Časté jsou dobré vyjadřovací schopnosti, řeč je příliš formální se sklonem k preciznímu vyjadřování. Chování je velmi konzervativní a odtažitě i vůči rodinným příslušníkům. Vyskytuje se pedantické dodržování pravidel a při jejich nedodržení může docházet k afektům. Dítě mnohé výrazy imituje po dospělých, slyšené chápe doslovně, má potíže s ironií, nadsázkou a žertem.

Naprosto typické chování pro danou skupinu vykazuje jen část dětí s poruchami autistického spektra. Sociální chování je natolik různorodé a podléhá tolika vlivům, že jednotlivé projevy mohou odpovídat dvěma i více typologickým kategoriím(18).

Charakteristické je rituální chování dětí s poruchami autistického spektra, příčiny rituálních projevů jsou velmi složité. Pro některé děti jsou tyto projevy jedinou možností jak ovládat svůj strach a úzkost. Prostředí a vývojové faktory hrají velmi důležitou roli. Vývojový stupeň, kterého je dítě schopno dosáhnout v oblasti sociálních

vztahů, komunikace a kognitivních dovedností má velký vliv na rozvoj nutkavého chování v pozdějším věku(8).

Dominuje lpění na neměnnosti života a prostředí a odporem i k sebemenším změnám osobního prostředí. Děti s autismem mívají nepřiměřené reakce na běžné zvuky, pachy nebo chuť potravy. Bývají zvýšeně odolné vůči bolesti, to může vést až k neopatrnému, sebezraňujícímu chování nebo sebepoškozování. Pro okolí jsou nápadné stereotypní pohyby rukou, prstů nebo i celého těla(9). S věkem se většinou děti naučí přijímat změny lépe, a některé dokonce přijímají s radostí. Stres úzkost vyvolávají především změny neočekávané(8).

#### *1.1.1.3. Představivost*

Třetí z triády problémových oblastí je narušená schopnost představivosti. Narušení představivosti má na mentální vývoj dítěte negativní vliv v několika směrech. Narušená schopnost imitace a symbolického myšlení způsobí, že je u dítěte nerozvíjí hra, tedy jeden ze základních kamenů učení a celého vývoje. Nedostatečná představivost způsobuje, že dítě upřednostňuje činnosti a aktivity typické pro podstatně mladší děti, vyhledává předvídatelnost v činnostech a upíná se tak na jednoduché a stereotypní činnosti(18).

#### *1.1.1.4. Jiné nápadnosti*

Zvláštní projevy dětí s poruchou autistického spektra, které se netýkají diagnostické triády se mohou vyskytovat až u dvou třetin postižených. Patří sem percepční poruchy. Odlišnost ve vnímání lze pozorovat ve zvláštním způsobu vnímání, v přecitlivělosti, nebo naopak malé citlivosti na smyslové podněty a fascinací a výrazným zájmem určitými sensorickými vjemy(8). Dále odlišnosti v motorickém vývoji, kde se setkáváme s různými typy vývoje motoriky i různorodou úrovní motorických dovedností(18).

Fascinujícím jevem bývají tzv. ostrůvky speciálních schopností, které kontrastují s celkově nízkou úrovní praktických schopností. Jedná se o výjimečnou mechanickou paměť se schopností memorovat přesně řady nezáživných údajů, matematické



schopnosti provádět z paměti složité početní úkony, malířské nebo hudební schopnosti spočívající ve věrné reprodukci obrazu nebo melodie po jediném zhlédnutí nebo poslechu(9).

### *1.1.2. Dílčí syndromy autistického spektra*

Autistické spektrum zahrnuje široké pásmo z kategorie pervazivních vývojových poruch(32). Autismus je obecně charakterizován abnormalitami v komunikaci, představivosti, sociální interakci a chování. V rámci triády však není jednoznačně možné oddělit klasifikační jednotky, projevy poruchy se prolínají, mají pestrou symptomatiku, proto je obtížné diagnostikovat konkrétní syndrom u jednotlivých dětí(21).

#### *1.1.2.1. Dětský autismus*

Dětský autismus tvoří jádro poruch autistického spektra(18). Vzniká jako důsledek organického poškození mozku ne zcela jasné etiologie(13). Stupeň závažnosti poruchy bývá různý, od mírné formy až po těžkou. Problémy se projevují v každé části diagnostické triády. Kromě poruch v klíčových oblastech mohou lidé s autismem trpět mnoha dalšími dysfunkcemi, které se projevují navenek odlišným, abnormálním až bizarním chováním. Typická je značná variabilita symptomů. Narušení sociální interakce se projevuje nepřiměřeným hodnocením společenských emocí, nedostatečnou odpovědí na emoce jiných lidí a omezeným používáním sociálních signálů. Narušení komunikace se projevuje nedostatečným sociálním užíváním řeči bez ohledu na úroveň jazykových schopností, narušenou fantazijní a sociálně napodobivou hrou a nedostatečnou gestikulací užívanou ke zvýraznění komunikace. Dále se vyskytují omezené a opakující se stereotypní způsoby chování, specifická přichylnost k předmětům, které jsou pro daný věk netypické, stereotypní zájmy, pohybové stereotypie a odpor ke změnám v běžném průběhu činností nebo v detailech osobního prostředí. Specifický projev deficitů charakteristických pro autismus se mění s věkem dětí. Projevuje se před třetím rokem věku(18).

### *1.1.2.2. Atypický autismus (pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná)*

Atypický autismus je velmi heterogenní diagnostická jednotka, která tvoří součást autistického spektra. Dítě splňuje jen částečně diagnostická kritéria daná pro dětský autismus. Nicméně u dítěte najdeme řadu specifických sociálních, emociálních a behaviorálních symptomů, které se s potížemi, jež mají lidé s autismem shodují. Pro diagnózu je důležité, že celkový obraz u atypického autismu nesplňuje plně kritéria jiné pervazivní vývojové poruchy. Chybou je, že kategorie atypického autismu nemá stanovené hranice a ani klinický obraz nebyl ještě přesně definován. Diagnostikuje se obvykle v případech, když první symptomy autismu byly zaznamenány až po třetím roce života, pokud je abnormní vývoj zaznamenán ve všech třech oblastech diagnostické triády, nicméně způsob vyjádření, tíže a frekvence symptomů nenaplnuje diagnostická kritéria, pokud není naplněna diagnostická triáda – jedna z oblastí není primárně a výrazně narušena, nebo pokud se autistické chování přidružuje k těžké a hluboké mentální retardaci(18).

### *1.1.2.3. Aspergerův syndrom*

Aspergerův syndrom je podstatně častější u chlapců než u dívek. Je velmi různorodý, jeho symptomatika plynule přechází do normy. Je obtížné u určité hraniční skupiny odlišit, zda se jedná o Aspergerův syndrom nebo jen o sociální neobratnost spojenou s více vyhraněnými zájmy a výraznějšími rysy osobnosti. Aspergerův syndrom má svá specifika, která mohou být stejně závažná, i když kvalitativně odlišná od ostatních poruch autistického spektra.

Intelekt u lidí s Aspergerovým syndromem je v pásmu normy, má vliv na dosažené vzdělání a úroveň sebeobslužných dovedností, ale není již zaručeným prediktorem plně samostatného života v dospělosti.

Děti s Aspergerovým syndromem mohou a nemusí mít opožděný vývoj řeči, ve věku pěti let však již mluví plynule. Od normálního vývoje řeči se liší nápadně mechanickou, šroubovitou a formální řečí kopírující výrazy dospělých. Mývají potíže hlavně v oblasti pragmatického užívání řeči, řeč málokdy odpovídá sociálnímu kontextu

dané situace(9). Dítě se nedokáže přirozeným způsobem zapojit do rozhovorů a neudrží linii rozhovoru(16).

Jedním z diagnostických kritérií je také motorická neobratnost(9). Projevuje se dyspraxií, dyskoordinací, zvláštními pohyby při chůzi, zvláštním držením těla, grimasováním a tiky(4).

Často se objevují zvláštní stereotypní zájmy. Bývají propracovanější a obecně méně abnormální než u autismu, i když nepřiměřenost věkovému kontextu je zřetelná. Většinou spočívají ve shromažďování velkého množství faktických informací o nějakém problému. Své zájmy nemohou sdílet se svými vrstevníky, což přispívá k jejich sociální izolaci(9). Zaujmout dítě pro jiné oblasti bývá obtížné, ale v oblasti svého zájmu mohou mít velmi bohaté znalosti a jsou velmi vytrvalé, často však nerozlišují podstatné informace od vedlejších, každý údaj je pro ně stejně důležitý(16). Objevuje se zde kvalitativní narušení vzájemné sociální interakce, projevuje se neschopností užívat přiměřeně pohledu z očí do očí, neschopností užívání přiměřeného postoje těla a gest k sociální interakci(9).

Dítě se nezapojuje do aktivit společně a vrstevníky, pokud je nuceno účastnit se skupinové hry, může dokonce zpanikařit. Malému dítěti s Aspergerovým syndromem, jako by chyběla motivace ke hře či povědomí jak by si mohlo hrát s ostatními, tudíž nezapadne mezi ostatní. Působí dojmem, že si vystačí samo. Tyto děti však nejsou sobecké, spíše sebestředné. Zahrnou-li totiž do své hry vrstevníky, riskují tím, že se budou muset přizpůsobit a přijímat názory druhých. Pro tyto děti bývají typické pravdivé a výstižné poznámky, které však nejsou vhodné a přivádějí druhé do rozpaků(1). Existují zde rozdíly v sociálním fungování, ačkoliv jsou děti sociálně izolovány, bývají si toho vědomy a izolace nebývá často výsledkem nezájmu o druhé. Jedinci mohou toužit po tom mít přátele, ale je pro ně obtížné toho dosáhnout, bývají z toho flustrováni(9).

#### *1.1.2.4. Dětská dezintegrační porucha*

Po období normálního vývoje, které trvá u dezintegrační poruchy minimálně dva roky, nastává z neznámé příčiny regres v doposud nabytých schopnostech. Nástup

poruchy je udáván mezi druhým a desátým rokem věku, nejčastěji se objevuje mezi třetím a čtvrtým rokem. Zhoršení stavu může být náhlé nebo může trvat několik měsíců a je vystřídáno obdobím stagnace. Dítě se zhorší v komunikačních a sociálních dovednostech, často nastupuje chování zcela typické pro autismus. Po tomto období může nastat opětovné zlepšení dovedností, normy není již však dosaženo nikdy. Na rozdíl od autismu se dezintegrační porucha liší pozdější dobou nástupu prvních symptomů a ztráta dovedností je více markantní. Děti s dezintegrační poruchou mívají těžší typ mentální retardace a bývají sociálně více odtažité(9).

#### *1.1.2.5. Jiné pervazivní vývojové poruchy*

Jiná pervazivní vývojová porucha je kategorie, která se v Evropě nepoužívá příliš často. Diagnostická kritéria nejsou přesně definována. V praxi zařazujeme do této kategorie děti, u kterých je kvalita komunikace, sociální interakce i hry narušena, nicméně nikoli do míry, která by odpovídala diagnóze autismu. Dále do této kategorie zařazujeme děti s výrazně narušenou oblastí představivosti. Typická je malá schopnost rozeznávat mezi fantazií a realitou a vyhraněný zájem o určité téma. Patří sem děti se schizotypními a schizoidními rysy, kterým lépe nevyhovuje diagnostika konkrétní poruchy autistického spektra(9).

#### *1.1.2.6. Rettův syndrom*

Rettův syndrom je doprovázený těžkým neurologickým postižením, které má pervazivní dopad na somatické, motorické i psychické funkce.(18) Vyskytuje se pouze u žen. Charakteristický je normální nebo téměř normální vývoj až do pátého měsíce života, následovaný ztrátou řeči, manuálních dovedností a zpomalení růstu hlavy. Klinický obraz doplňují kroutivé svíravé nebo tleskavé pohyby rukou. Může se vyskytnout nepravidelné dýchání, především v bdělém stavu, zahrnující epizody hyperventilace, apnoe a zadržování dechu. Později se vyvíjí skolióza nebo kyfoskolióza. Až u 75% dívek se rozvíjí epilepsie(9).

### 1.1.3. Příčiny a vývoj poruch autistického spektra

#### 1.1.3.1. Příčiny

Příčiny autismu nejsou dosud úplně známy, ale je jasné, že neexistuje jen jedna jediná příčina, ale že se na vzniku podílí více faktorů(28). Je těžké izolovat jednu samostatnou příčinu nebo samostatnou cestu, která spouští nemoc. Je tu několik možných cest a všechny z nich jsou pravděpodobně spouštěny díky genetické náchylnosti(2).

Poruchy autistického spektra mohou být vrozené, případně dědičné. Výzkumy v oblasti genetiky upozornily na spojitost cytogenetických abnormalit s vývojovými poruchami včetně autismu. Z výzkumů vyloučeno několik genů, které pravděpodobně mají bližší vztah k autismu. Nicméně výzkumné výsledky nejsou prozatím na takové úrovni, aby byly schopny vysvětlit genetický mechanismus příčin vzniku autismu(18).

Jednou z možností také je, že nemoc je prvotně neurologická s druhotným vlivem na jiné orgánové systémy. V této hypotéze je porucha normálního vývoje neuronů, mající za důsledek rozrušenou buněčnou strukturu v některých oblastech mozku. To se může lišit v závislosti na načasování primární neurologické poruchy (pravděpodobně prenatální). Jestliže je kapacita mozku rozpoznat a odplevelit buňky během postnatálního vývoje snižena, pak je výsledkem netypický růst mozku splývající s autistickou regresí(2).

Wing uvádí konkrétní onemocnění podílející se určitým způsobem na vývoji mozku. Mezi tato onemocnění patří prodělané zarděnky v těhotenství matky, tuberkulózní skleróza, nedostatek kyslíku při narození, encefalitida a komplikující dětské nemoci – příušnice nebo černý kašel(6).

Koncem devadesátých let se vynořila tzv. střevní teorie. Gastroenterolog Wakefield došel na základě svého výzkumu k závěru, že existuje spojitost mezi chronickými žaludečními a střevními potížemi a autismem. Teoreticky vyslovil podezření, že důsledkem očkování (*trojkombinace zarděnky, spalničky, příušnice*) dojde k zánětu tenkého a tlustého střeva. Toxiny, které ve střevech v důsledku zánětu vznikají, se dostanou do krve a poškodí mozek tak, že vznikne autismus. V roce 2003 vydal

britský Lékařský výzkumný koncil prohlášení, že veškeré výzkumy došly k závěru, že spojitost mezi očkováním a autismem nebyla prokázána(18).

Vědecké studie směřují k pojímání autismu jako důsledku geneticky podmíněných změn v mozgovém vývoji. Nejedná se o jedno místo v mozku zodpovědné za vznik autismu, ale spíše o poruchu komunikačních a integračních funkcí v mozku. Předpokládá se, že pokud existuje různorodost v projevech, bude existovat i variabilita v příčinách. Specifické geny tvoří spíše genetickou predispozici ke vzniku poruchy autistického spektra, která teprve v kombinaci s jinými vlivy určuje závažnost poruchy a vůbec vznik autismu(18).

### *1.1.3.2. Vývoj poruchy ve školním období*

Projevy dítěte s věkem mění, objevují se a zase mizí. V některých věkových obdobích je autistické chování zřetelnější, u některých lidí zaznamenáváme celkovou ustupující tendenci typické symptomaticky. Chování se mění s postupujícím věkem, pod vlivem sociálního prostředí, v němž dítě vyrůstá, a v důsledku výchovně vzdělávacího programu, který absolvuje. Podstatnou úlohu hrají také osobnostní charakteristiky člověka, jeho rozumové schopnosti a případně přidružená porucha(4).

Školní věk lze obecně považovat za období zlepšujícího se stavu a ústupu symptomů. Leo Kanner vyzníval, že opakující se činnosti se v mladším školním věku mění na úzce vyhraněné zájmy. V oblasti sociálního chování referoval o posunu v sociální interakci. Ve školním věku u některých dětí již mnohé symptomy odezněly. Dítě mluví, snaží se navazovat kontakt, stojí o navázání přátelství a podobně. Stává se, že se porucha autistického spektra na základě aktuálních projevů vyloučí. Tato chyba vyplývá z ignorování individuálního vývoje poruch autistického spektra a malého věnování pozornosti vývojové anamnéze(18).

## **1.2. Vzdělávání a integrace**

### *1.2.1. Pojem integrace*

Integraci sociologický slovník vysvětluje jako začlenění jedince do skupiny a jeho akceptování ostatními členy. V užším smyslu jde o zařazování postižených jedinců

do společnosti. Ve školství se jedná o úsilí o organizačně jednotnou školu pro děti různých rozumových schopností(11).

Integrovaným vzděláváním rozumíme přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout žákům s těžkým a trvalým zdravotním postižením společnou zkušenost s vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby(15).

Speciální pedagogika chápe jako objekt svého záměrného působení jedince s různým druhem a stupněm postižení. Snahou všech speciálně pedagogických disciplín je integrace postižených do adekvátní reality. Integraci chápe speciální pedagogika jako vytváření společenství, jehož jsou zdraví a postižení rovnoprávními členy, jako společné soustředění sil k ochraně a pomoci každému jednotlivci a vzájemné partnerské přijímání ve všech oblastech společenského života.

Z hlediska vlivu důsledků integrace na integrujícího se jedince, skupinu, či komunitu lze chápat tento fenomén ve dvojitým slova smyslu, a to jako proces začleňování nebo stav začlenění. Tento pohled na integraci naznačuje dvojitou kvalitu jevu – pozitivní a negativní integraci. Proces začleňování a v konečném důsledku začlenění integrujícího se do integrálního společenství lze označit za pozitivní integraci v případě, kdy ve svých důsledcích je taková integrace přínosem pro integrující se objekt. Integrační proces může vyústit v negativní důsledky, pak hovoříme o negativní integraci.

Integrace se pokládá za vzájemný proces, ve kterém se obě strany k sobě přibližují a mění se, takže roste oboustranná pospolitost a sounáležitost. Cíl integrace spočívá v tom, vytvořit v kontextu rovnosti šancí vzájemné porozumění a akceptaci mezi postiženými a nepostiženými. To znamená dávat a brát na obou stranách(20).

### *1.2.2. Školní integrace*

Integrace je podle Bürlího snaha poskytnout v různých formách výchovu a vzdělání jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami v co možná nejméně omezujícím prostředí, které optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám. Školní integrace předpokládá změněné chápání postižení. Méně se vychází z kategorií

postižení vztažených k jedinci, jimž jsou přiřazena určitá místa k výuce a podpoře. Více se vychází ze specifických vzdělávacích potřeb, k nimž se má poskytnout co možná individuální nabídka podpory. Školní integrace znamená, že se dětem s postižením poskytuje výchova a vzdělání podle jejich specifických potřeb spíše v běžném typu školy, než ve speciálních školách. Postižení žáci se mají vzdělávat v co možná nejvyšší možné míře se svými vrstevníky, nemusí být vždy vyučováni v běžné třídě. Rozsah společného vzdělávání není pevně stanoven, musí být uváženo v souvislosti s potřebami jednotlivých žáků.

Zdařilé integraci musí předcházet vytvoření celého souboru určitých podmínek, bez nichž je nejen zbytečné ale i nezodpovědné dítě s postižením vůbec do běžné školy přijmout. Kromě rodiny samotného žáka musí být připravena i škola. Integrovanému žákovi musí být jeho škola a třída dostupná bez nadměrné participace okolí. Materiální vybavení by mělo být na takové úrovni, aby byl dopad postižení co nejúčinněji eliminován. Neopomenutelným faktorem je i připravenost učitele. Pouhé nadšení bez základních znalostí příslušné oblasti speciální pedagogiky nestačí(20). Na druhou stranu pouze vzdělání vhodný přístup nezajistí(18). Naprosto klíčovou podmínkou pro úspěšný průběh integrace je bezproblémové přijetí postiženého dítěte spolužáky. Tomu by měla odpovídat i příprava třídního kolektivu před příchodem žáka s postižením. Integrace bude úspěšná tehdy, budou-li kladné aspekty integračního procesu převyšovat nad aspekty zápornými. Je nutné, aby se postižený žák nestal terčem verbálních a agresivních útoků ze strany spolužáků, aby nezůstal sociálně izolován, aby s ním nebylo zacházeno soucitně a aby se nevedl jako kuriozita třídy. Nepřípustné je také, aby se učitel věnoval postiženému žákovi natolik plně, že by měl na zbytek třídy minimum času(20).

### *1.2.3. Integrace dětí s autismem*

Děti s autismem jsou různorodé a mají své individuální zvláštnosti. Při jejich vzdělávání je třeba postupovat podle individuálních plánů. Žáci s lehčími formami autismu mohou být vzděláváni v běžných základních školách, děti s autismem s lehkým mentálním postižením se vzdělávají z pravidla v praktických školách s osobní asistencí.



U žáků se závažnějším stupněm postižení je preferováno vzdělávání ve speciálních třídách(20).

Integrace do běžné třídy nebo programu se nehodí pro všechny děti, jsou děti, u kterých je volba integračního procesu jednoznačná, a děti, u kterých můžeme s vysokou mírou pravděpodobnosti říci, že prostředí běžné třídy pro ně není vhodnou variantou. Integraci je třeba konzultovat s poradenským pracovníkem, v případě školního zařízení nejlépe s člověkem, u kterého je dítě v dlouhodobé péči, a s učitelem, který dítě učil v předškolním zařízení.

Mezi faktory podporující úspěšnou integraci dětí s autismem patří schopnost dítěte navázat osobní kontakt, částečně vytvořená schopnost spolupráce v předškolním věku a ve školním věku vytvořená schopnost pracovního chování, dále alespoň částečná adaptabilita a určitá míra frustrační tolerance, nepřítomnost vysoké frekvence extrémních emočních reakcí, vytvořená schopnost funkčně komunikovat, a alespoň částečná schopnost napodobovat, menší míra problémového chování, nepřítomnost těžké hyperaktivity, dobrá spolupráce rodiny, její motivovanost a osobní nasazení k integraci, a v neposlední řadě intelekt větší než 80(18). Žáci s poruchou autistického spektra vyžadují řadu podpůrných opatření, ke kterým patří nejen využití speciálních metod, postupů a forem při vzdělávání, ale i vytvoření speciálních učebnic a pomůcek, někdy je potřeba zajištění asistenta pedagoga, a nižší počet žáků ve třídě(5).

Pro žáka s poruchou autistického spektra je potřeba ve třídě vytvořit podpůrné prostředí, kde jsou prostory členěny tak, aby odpovídaly jeho potřebám nejen z hlediska vzdělávání, ale i úspěšného praktického fungování. Neměly by chybět strukturované prostory šatny, hygienického zázemí, prostory pro samostatnou práci, pro individuální nácvik nových dovedností, relaxační prostor apod. Se strukturou prostředí souvisí struktura pracovního místa. Volba pracovního místa je vždy závislá na míře dovedností a intelektových schopností dítěte. Využívá se například systém práce zleva doprava, kdy je pracovní plocha opticky rozdělena na tři části, přičemž v levé části jsou připravené úkoly ke splnění, v prostřední části jsou úkoly plněny a do pravé části se splněné úkoly odkládají. Důležitá je také časová struktura, nejčastěji se využívá forma nástěnných a přenosných denních režimů. Vždy jde o sled jednotlivých činností v průběhu dne, které

po sobě následují. Dítě jasně vidí co bude dělat a kdy to bude dělat. Neméně důležitý je systém vizuální podpory, který dotváří, upravuje a specifikuje prostory třídy a dalších prostor, ve kterých se žák s PAS pohybuje. Vizuální prvky podporují komunikaci a zefektivňují instrukce takovým způsobem, kterému dítě s PAS rozumí(5).

### ***1.3. Instituce pro vzdělávání dětí s autismem***

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají podle školského zákona právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. Dále mají právo na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní. Při hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění(22).

Žáci s autismem se vzdělávají vždy na základě individuálních vzdělávacích plánů, které se v závislosti na úrovni jejich rozumových schopností vytvářejí podle vzdělávacích programů základní, praktické nebo speciální školy. K výběru učiva vhodného k osvojování dochází na základě předpokladů žáků k učení. Podmínky pro vzdělávání dětí s autismem jsou speciálně upravené školní prostředí, aby žáci nebyly při práci nikým rušeni a ani sami nikoho nerušili, dále přísně individuální přístup a přesné strukturování prostoru i času, počítač pro ty žáky, kteří preferují komunikaci s počítačem a který se může stát významným prostředkem jejich vzdělávání a v neposlední řadě učitele vzdělané v problematice autismu a práci s žáky s autismem(20).

#### ***1.3.1. Vzdělávání ve speciální třídě pro děti s poruchami autistického spektra***

Speciální třídy vznikají při speciálních nebo základních školách. Úspěšné programy jsou založeny na principu behaviorální modifikace, program je plně přizpůsoben specifikům postižení. Děti se učí podle vzdělávacích programů různých typů škol nebo jejich kombinací, podle svých možností.

V současné době funguje v České Republice převážně při speciálních základních školách několik desítek tříd pro děti s autismem, které děti programově vzdělávají.

Výhodou speciálních programů je ryze individuální přístup a zkušenosti pedagogického personálu(18).

### *1.3.2. Děti integrované ve speciálních školách a třídách*

Mnoho dětí s autismem navštěvuje speciální třídy, které nejsou zaměřené na výuku dětí s autismem. Jsou to například školy pro žáky s poruchami chování, s mentální retardací, s vývojovými poruchami učení a další. Výhodou bývá menší počet žáků ve třídě a speciální pedagog. Existují děti s poruchou autistického spektra, které jsou nenáročné, emočně klidné, mají mírnější symptomatiku a chybí výraznější problémové chování. Těmto dětem stačí k efektivní výuce využití prvků strukturovaného učení a dodržování obecných principů práce s dětmi s autismem. Náročnější děti, kterých je většina, vyžadují pedagogické posílení třídy pomocným vychovatelem(18).

### *1.3.3. Děti integrované v běžných školách*

Důležitá je informovanost pedagogů před vstupem dítěte do školy a spolupráce s poradenským pracovištěm. Dítě klidné, pasivní a bez poruch chování zvládne integraci bez pomocného vychovatele ve třídě. Většina dětí s poruchou autistického spektra, která vstupuje do běžné základní školy, se bez asistenta neobejde. Důležitá je prevence šikany a informovanost rodičů spolužáků. Šikánování dětí s poruchou autistického spektra je poměrně častý jev, děti využívají sociální naivity dětí s poruchou autistického spektra ke svému obveselování. Trápí je podněty, o kterých ví, že je dítě nesnáší nebo je pobízí k nevhodnému chování. Šikana často vyvěrá z neinformovanosti dětí. Samy těžko pochopí, že dítě s poruchou autistického spektra je slabší. Je potřeba jim to vysvětlit, dávat příklady, diskutovat s nimi(18).

### *1.3.4. Legislativní normy*

Školská legislativa zajišťuje ve svých ustanoveních právo všech dětí na adekvátní formu pravidelného systematického vzdělávání(20).

Z legislativních podmínek pro vzdělávání bych jmenovala:

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – školský zákon(27).
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.
- Vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
- Vyhlášku č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných(31).
- Vyhlášku 399/1991 Sb., o speciálních mateřských školách a základních školách (novela 127/1997)
- Směrnici MŠMT ČR k integraci dětí a žáků se speciálními potřebami do škol a školských zařízení(20)

#### ***1.4. Metody využívané při práci s dětmi s autismem***

Samotný výchovně vzdělávací proces by se měl u dětí s autismem odvíjet od správné diagnózy a měl by být veden s vysokým důrazem na individuální přístup a s důrazem na dostatečný časový průběh a vhodné uspořádání prostoru(19).

Pro lidi s poruchami autistického spektra byla navržena spousta léčebných postupů, žádná terapie však nepřináší stoprocentní výsledky. Celkově platí, že dobré výsledky přináší strukturované vzdělávací programy, kombinace behaviorálních technik a využívání vizualizovaných informací. Kvalitní spolupráce s rodinou, dobrá znalost vývojové psychologie a specifík poruch autistického spektra, uplatňování teorie učení a pedagogická a terapeutická empatie tvoří nejlepší základ pro kvalitní pomoc dítěti(18).

##### ***1.4.1. Strukturované učení***

Za jeden z úspěšných vzdělávacích programů je považováno strukturované učení. Strukturalizace znamená vnesení jasných pravidel, upřesnění posloupnosti činností a jednoznačně uspořádané prostředí, ve kterém se dítě s poruchou autistického spektra pohybuje. Tento přístup částečně kompenzuje komplikovanost poruchy. Místo

nejistoty a zmatku nastoupí logičnost, řád, pocit jistoty bezpečí, který umožní přijímat nové úkoly, učit se a lépe snášet události, které jsou nepředvídatelné(18).

#### *1.4.2. TEACCH program*

Některé zdroje uvádějí, že TEACCH program je jednou z nejznámějších forem strukturovaného učení(19). Jiné upozorňují na to, že pouhé strukturální učení ve třídě by nemělo být označováno jako TEACCH program(18).

Zkratka TEACCH znamená Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children, v překladu tj. terapie a vzdělávání dětí s autismem a dětí s příbuznými poruchami komunikace.

Tento program vznikl roku 1966 pod vedením profesora Erica Schoplera na univerzitě v Chapel Hill spoluprací rodičů a profesionálů jako reakce na tvrzení, že děti s autismem jsou nevzdělavatelné a jejich porucha je zapříčiněna špatnou výchovou rodičů.

Filozofií TEACCH programu je individuální přístup, aktivní zevšeobecňování dovedností (prostupnost školního a domácího prostředí), úzká spolupráce s rodinou, integrace dětí s autismem do společnosti, přímý vztah mezi ohodnocením a intervencí, pozitivní přístup i k dětem s problematickým chováním a aktivní snaha o pedagogickou intervenci vedoucí k zlepšení chování.

Program TEACCH klade důraz na tři základní principy, na individualizaci, strukturalizaci a vizualizaci.

##### *1.4.2.1. Individuální přístup*

Každé dítě s poruchou autistického spektra je samostatná osobnost, která se od ostatních určitým způsobem liší. Z hlediska individuálního přístupu je zapotřebí zjistit úroveň v jednotlivých vývojových oblastech dítěte, zvolit vhodný typ systému komunikace podle stupně schopnosti abstraktního myšlení, sestavit individuální výchovně vzdělávací plán a v případě potřeby zvolit vhodné strategie řešení problémového chování(24).

#### *1.4.2.2. Strukturované prostředí*

Struktura prostředí, ve kterém se dítě s poruchou autistického spektra pohybuje, mu pomáhá v prostorové orientaci. Struktura vytváří předvídatelná spojení mezi místy, činnostmi a chováním a nabízí tak dítěti „jistotu“(26). Strukturalizace je také nezbytná při uspořádání pracovního místa. Prostor pro výuku by měl být pohodlný, bez rušivých podnětů. K individuální nebo samostatné práci stačí jednoduchý stůl či lavice s delší pracovní deskou. Zde se uplatňuje systém práce zleva doprava. Na levé straně stolu budou umístěny krabice či šanony s úkoly, které je třeba splnit, uprostřed je prostor k plnění úkolů a na pravou stranu dítě odkládá úkoly, které již splnilo(24). Nesmí se zapomenout na strukturování času, např. dodržování časového plánu práce ve třídě, doma i v zájmové činnosti(19).

#### *1.4.2.3. Vizuelní podpora*

Vizualizace je dalším důležitým principem TEACH programu. Tím, že většinu informací předáváme dětem s autismem ve vizuelní podobě, zmírňujeme jejich nedostatky v komunikačních, paměťových a abstraktních schopnostech. Vizualizovaný denní program dává dětem s poruchou autistického spektra odpověď na otázku kdy, pomáhá s orientací v čase, pomáhá odlišovat od sebe jednotlivé aktivity a samozřejmě vede k větší samostatnosti. K vizuelní podpoře se používají konkrétní předměty, jako jsou fotografie, barevné obrázky, piktogramy, nápisy, psané rozvrhy, diáře(24).

#### *1.4.3. Vzdělávací program Higashi*

Program založila v šedesátých letech 20. století Kiyo Kitahara. Slovo higashi je japonský název pro naději. Tento program v České Republice neexistuje, nicméně jeho principy práce jsou zajímavé a uplatnitelné.

Hlavní principy jsou učení ve skupině, dále rutinou k samostatnosti ( vysoce strukturalizovaný denní program, který zajistí předvídatelnost), učení imitací (nápodobou), důraz na fyzické cvičení a výtvarná a hudební výchova. Veškeré aktivity jsou vysoce strukturalizované.

#### *1.4.4. Behaviorální přístupy a raná intervenční terapie*

Behaviorální terapie se u lidí s poruchou autistického spektra zaměřuje na změnu chování. Můžeme ji využít například pokud klient z důvodu svého postižení není schopen spolupracovat nebo pokud odmítá při terapii spolupracovat(24). Behaviorální techniky se ukázaly v práci s lidmi s poruchami autistického spektra jako vysoce účinné.

Z principu behaviorální terapie vychází intervenční program, který je rozložen do několika oblastí, které jsou podrobně rozpracovány do dílčích kroků, které si dítě musí postupně osvojit. Cílem je úprava různého chování. Výrazně se pracuje s pozitivními odměnami, trestům se vyhýbá, negativní reakcí je pouze důrazné NE nebo ignorace. Hlavní je individuální výuka. Program se vytváří individuálně pro každé dítě, práce a pokroky se zaznamenávají. K rozboru chování slouží ucelená metodika aplikované behaviorální analýzy.

Behaviorální techniky jsou do určité míry úspěšné a v intervenci hrají ústřední roli. Efektivně je lze využívat ke zlepšování deficitů, ke zmírňování a redukci problémového chování. Finanční a časová náročnost terapie (terapeuti pracují s dítětem asi 40 hodin týdně) je překážkou jejího masivnějšího rozšíření. Rigidita přístupu, přílišná intenzita individuální práce a malý důraz na běžné dětské aktivity, bývají zdrojem kritiky odborných pracovníků(18).

#### *1.4.5. Komunikační terapie*

##### *1.4.5.1. Augmentativní a alternativní komunikace*

Metody augmentativní a alternativní komunikace se používají hlavně u dětí nemluvicích nebo jako podpůrný systém v předškolním věku u dětí mluvících, jejichž vývoj řeči je nedostatečný(18). Augmentativní systémy komunikace mají podporovat již existující, ale pro běžné dorozumívání nedostatečné komunikační schopnosti. Alternativní komunikační systémy se používají jako náhrada mluvené řeči. Při budování podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů je třeba využívat všech schopností uživatele. Zásadou je vždy to, aby způsob dorozumívání byl co nejpřirozenější, jak je to jen v dané

situaci možné. Alternativní komunikace tedy využívá systémy bez pomůcek, kde se pracuje s cílenými pohledy, mimikou, gesty, manuálními znaky. Výhodou je i možnost dorozumívání na větší vzdálenost, jsou kdykoliv k dispozici bez zdlouhavého hledání či listování. Dále využívá systémy s pomůckami, jejich nevýhodou je, že nemohou reprezentovat abstraktní slova a někdy se překrývá také pojmenování předmětu a související činnost (např. lžička – symbol pro lžičku samotnou, ale i pro pojem jíst). Pomůckami jsou fotografie, piktogramy, komunikační tabulky, písmena a psaná slova, technické pomůcky s hlasovým výstupem a počítače. Technické pomůcky však samy o sobě neposkytují jednoduché řešení všech problémů v komunikaci, podstatné je, jak se využívají. Uživatel by měl mít z praktických důvodů přístup jak k technickým, tak k netechnickým pomůckám tak, aby mohl reagovat v různých komunikačních situacích(23).

#### *1.4.5.2. PECS - picture exchange communication system*

Tento systém vyvinuli Andy Bondy a Lori Frost(24). V České Republice je známý jako výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS) (18). Umožňuje mnoha dětem s poruchami autistického spektra, aby se naučily funkčně komunikovat, aby s někým navázali kontakt a poté předali své sdělení. Komunikační terapie nezprostředkovává dítěti jen alternativní způsob komunikace, ale snaží se u dítěte rozvíjet a navozovat všechny potřebné funkce komunikace. Mnohé z nich je potřeba nacvičovat i u mluvících dětí s poruchou autistického spektra.

Výuka PECS má šest fází ve kterých se dítě učí navázat kontakt, používat obrázky v komunikaci s jinými lidmi (než s rodiči), na jiných místech (než doma), učí se vybírat si mezi obrázky, učí se skládat jednoduché věty, v páté fázi se zjišťuje, zda dítě umí reagovat na přímou otázku „Co chceš?“ a na závěr se dítě učí komentovat různé předměty a aktivity.

Klíčem úspěchu PECS či jiného typu komunikačního systému je, že je používán tak často, jak je to jen možné. Je důležité dát dítěti příležitost, kdykoliv a kdekoliv vyjádřit své požadavky. V praxi to znamená, že rozebíráme veškeré aktivity prováděné doma nebo ve škole a přizpůsobíme tomu obrázky(24).



#### *1.4.5.3. Facilitovaná komunikace*

Tuto metodu vypracovala Rosemary Crosley. Metoda je určena především pro klienty s pervazivní vývojovou poruchou. Umožňuje nemluvicím klientům komunikovat pomocí počítače, psacího stroje, tabulek s abecedou nebo obrázky. Podstata metody je velmi jednoduchá. Učitel poskytuje podporu ruce klienta, který chce něco sdělit, stimuluje jeho pohyb. Facilitovaná opora začíná u podpory prstu a ruky, časem postupuje přes zápěstí, loket, až k rameni. Nakonec se učitel klienta ani nedotýká, pouze je v blízkosti při psaní zprávy(12).

#### *1.4.6. Další možné metody*

Kromě výše popsaných metod se pak u dětí s poruchou autistického spektra používají i další metody práce, namátkou lze jmenovat terapii pevným obětím, jejímž základem je intenzivní fyzický kontakt vedoucí ke zlepšení sociálního chování, dále Waldenovu školu, která se specializuje na postupný nácvik řešení problémů, interaktivní přístupy, herní a interakční terapii, muzikoterapii, zooterapii, arteterapii a další(19).

## **2. Cíl práce**

Zjistit, jak zvládají vzdělávání dětí s autismem pedagogové, jaké v něm vidí překážky a naopak pozitiva.

### **2.1. Výzkumné otázky**

- jaké jsou cíle vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra z pohledu pedagoga
- jaké potřeby mají děti s poruchou autistického spektra při vzdělávání z pohledu pedagoga
- jak se s prací vyrovnávají pedagogové

### **3. Metodika**

#### ***3.1. Použitá metoda sběru dat***

Bakalářská práce je zpracována na základě odborné literatury, pozorování a informací získaných formou rozhovorů. Jedná se o kvalitativní výzkum za použití metody dotazování a techniky sběru dat pomocí polostrukturovaného rozhovoru.

Kvalitativní výzkum je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí. Záměrem je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a prezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu(17).

Pozorování je samozřejmou součástí kvalitativního výzkumu. Je zcela přirozené pozorovat různé projevy lidí. Rozhovory obsahují vždy směs toho, co je, a toho, co si o tom tazatel myslí. Pozorování je snaha o zjištění toho, co se ve skutečnosti děje. Pomáhá doplnit zprávu o popis prostředí.

Polostrukturovaný rozhovor se skládá z řady předem připravených otázek nebo témat, které je třeba během rozhovoru probrat. Je na tazateli jakým způsobem a v jakém pořadí získá informace, které osvětlí daný problém. Zůstává volnost při přizpůsobování otázek podle situace. Dává tazateli možnost co nejvýhodněji využít čas k rozhovoru(7).

#### ***3.2. Charakteristika výzkumného souboru***

Výzkumným souborem jsou pedagogové základních, speciálních a praktických škol v Českých Budějovicích, kteří pracují s dětmi s poruchou autistického spektra. Rozhovor byl veden se čtyřmi třídními učiteli, třemi asistentkami pedagoga a jednou osobní asistentkou. Výzkum probíhal na čtyřech různých školách, navštívila jsem dvě základní školy a dvě základní školy speciální.

Kontakty na školy, kde jsou integrováni žáci s poruchou autistického spektra, mi byly poskytnuty Speciálně pedagogickým centrem v Českých Budějovicích.

## 4. Výsledky

V následující části práce jsou uvedeny výsledky výzkumu na jednotlivých školách, ve kterých jsou integrováni žáci s poruchou autistického spektra. Tato práce je anonymní, proto jsou školy označeny číslem a všechna jména smyšlená.

ZŠ 1 – integrovaný žák Michal s diagnózou Dětský autismus vysoce funkční

ZŠ 2 – integrovaná žákyně Kristýnka s diagnózou Aspergerova syndromu

ZŠ 3 – autistická třída se 7 žáky s poruchou autistického spektra (převážně Dětský autismus - přesné diagnózy nebyly sděleny)

ZŠ 4 – autistická třída s 5 žáky, z toho 4 žáci s poruchou autistického spektra

1. Veronika s diagnózou Dětského autismu a středně těžkou mentální retardací
2. Vendulka s diagnózou Dětského autismu a středně těžkou až těžkou mentální retardací
3. Daniel s diagnózou Dětského autismu, regresivní fenotyp
4. Matěj s autistickými rysy

### 4.1 Základní škola 1

Termín výzkumu byl dohodnut s třídní učitelkou integrovaného žáka, na kterou jsem dostala kontakt od ředitelky školy. Ve třídě je celkem devatenáct žáků, z toho jeden žák je integrovaný právě s poruchou autistického spektra. Základní školu navštěvuje od první třídy, ve třetí třídě převzala třídu nová paní učitelka. Rozhovor byl veden s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga.

#### 4.1.1. Třídní učitelka

Z rozhovoru vyplynulo, že třídní učitelka neměla před příchodem Michala žádné zkušenosti s výukou autistů, proto se snažila se na jeho příchod svědomitě připravit. Podle jejích slov se intenzivně připravovala dva měsíce. Studovala příslušnou literaturu, sbírala zkušenosti a informace od kolegů.

Práce s dítětem jí nevádí, ale sama dodává, že nelze vyčlenit vztah jenom vůči dítěti s autismem: „... to se nedá říci, to by nesměly být okolo ty ostatní děti, on je úplně jako ostatní.“ Ale myslí si, že z Michalova hlediska není dobře, že je umístěn v běžné třídě, a to i přesto, že se ostatní snaží se s ním kamarádit. Říká: „...ostatní děti si ho nedovolí odstrkávat, ale o čem s ním mají hovořit, o přestávce se kýve, vyčleňuje ho to z kolektivu.“ Domnívá se, že autista nikdy nemůže zapadnout do kolektivu, tak jako ostatní. Není tak hbitý, děti si s ním nemají o čem povídat. Bylo by pro něj lepší, kdyby byl v autistické třídě, kde by měl možnost vyniknout a mít kamarády.

Michal pracuje podle individuálního plánu, kde je zahrnuto všechno učivo třetí třídy, akorát zjednodušeně. Nemá s učivem žádné problémy, je šikovný a zvládá to co ostatní, i když trochu pomaleji. Podle slov paní učitelky nemůže mít žádné úlevy, protože jinak by nemusel do běžné třídy chodit. Jak sama dodává: „Je dobré zatěžovat ho úkoly, které mu dělají potíže. Myslím, že čím víc by se mu ulevovalo, tím víc by polevoval.“ Vhodný je individuální přístup, kvůli tomu je ve třídě asistentka pedagoga. Žádné jiné speciální metody při výuce nevyužívají. Ve třídě se střídají učitelé na angličtinu, pracovní činnosti a hudební výchovu a všichni ho hodnotí kladně a nemají s ním žádný problém.

Denně se spolupracuje s rodinou dítěte, komunikuje s ní hlavně asistentka pedagoga. Další spolupráce je se speciálně pedagogickým centrem. Podle jejích slov je pro ní spolupráce s pedagogickým centrem k ničemu, protože se nikdy nedozví nic, co by nevěděla sama. „...nejhorší jsou poradny, to je mi úplně k ničemu, u každého dítěte napíšu individuální přístup, ve třídě mám 19 dětí, tak jak můžu mít individuální přístup, to prostě nelze.“

#### *4.1.2. Asistentka pedagoga*

Asistentka pracuje s dítětem od jeho první třídy. Na práci s dítětem se připravovala studiem odborné literatury. Podle jejích slov se snaží věnovat všem dětem ve třídě stejně. U Michala navíc denně komunikuje s rodinou, radí co je třeba s Michalem více cvičit a podobně. Denně si ho přebírá před školou od maminky a vodí ho do šatny a třídy. Domnívá se, že Michal by cestu do třídy zvládl i sám, ale cítí se

lépe, když je za ním asistentka. Sama říká: „on by mě tam ani nepotřeboval, vůbec na mě nereaguje, ale asi se cítí lépe, když ví, že mě má v zádech.“ Na rozdíl od třídní učitelky se asistentka pedagoga domnívá, že je integrace do této třídy pro Michala vhodná.

#### *4.1.3. Shrnutí ZŠ 1*

Z rozhovorů vyplývá, že integrace do této třídy není pro Michala nejvhodnější. Nedaří se naplňovat jeho potřeby při výuce, i když je ve třídě asistentka pedagoga, není dostatek prostoru pro individuální přístup. Ve třídě je integrováno více dětí, které potřebují individuální přístup, proto asistentka musí rozdělit svou pozornost mezi všechny tyto děti. Ve třídě není využívána žádná speciální metoda, která by vzdělávání Michala ulehčila, kdyby měl nějaké úlevy, tak by podle slov paní učitelky nemusel do normální třídy chodit. Michal je kvůli svým neobvyklým projevům chování vyčleněn z kolektivu. Paní učitelka se na příchod žáka snažila připravit, dokáže definovat jeho cíle vzdělávání a potřeby při výuce, ale už ty je nedokáže plně zajistit. Domnívá se, že by pro Michala byla vhodnější autistická třída.

#### **4.2. Základní škola 2**

Výzkum byl telefonicky dohodnut s třídní učitelkou, po domluvě s ředitelkou školy. Třídu navštěvuje dvacet-čtyři dětí. Karolínka je v této třídě od první třídy, to ale ještě nikdo netušil, že je to dítě s Aspergerovým syndromem. Diagnóza byla stanovena až v průběhu prvního pololetí první třídy. Na základě diagnózy bylo zjištěno, že Karolínka vyžaduje jiný přístup. Proto byla sehnána asistentka pedagoga, která pracuje s Karolínkou od samého začátku. Rozhovor byl veden s třídní učitelkou Karolínky.

##### *4.2.1 Třídní učitelka*

Podle slov třídní učitelky jí Karolínka ve třídě nevadí, ačkoli sama říká: „...je to naprosto jiná práce, než když je třída bez integrovaného dítěte.“ Příprava je časově náročnější. Paní učitelka to bere tak, že Karolínka do té třídy patří, takže se s nějakou prací navíc musí počítat. Je nutné si s asistentkou vyjasnit, která cvičení jsou důležitá a

musí se udělat, a která se mohou vynechat, pokud zrovna Karolínka nemá svůj den a odmítá spolupracovat. Slovy paní učitelky: „...musím mít pro Karolínku více příprav, záleží na její náladě, jsou dny, kdy to jde super, kdy trochu a kdy to nejde vůbec.“

Když třídní učitelka zjistila, jaká byla stanovena diagnóza, načetla si různé knížky a navštívila vhodné semináře, aby se o Aspergerově syndromu dozvěděla co nejvíce a pochopila, co takové postižení obnáší.

Domnívá se, že integrace je pro Karolínku naprosto vhodná, neumí si představit, že by neměla mít možnost vzdělávat se v běžné třídě základní školy. Přiznává, že by velmi litovala, kdyby Karolínka musela odejít do jiného typu školy, a to proto, že si pro sebe vybírá ve třídě vzory, a snaží se odkoukávat jejich chování. Třídní učitelka se obává, že kdyby přešla na jiný typ školy, už by pro sebe nemusela takové vzory najít.

Do kolektivu Karolínka zapadla dobře, s dětmi komunikuje výborně, záleží v jakém je zrovna rozpoložení. Paní učitelka říká: „Do kolektivu zapadla, děti se naučily Karolínku brát jako spolužačku, která má trochu jiné potřeby a odlišné chování.“ Hned na začátku bylo dětem vysvětleno, že je Karolínka trochu jiná, že je tam kvůli ní ještě jedna paní učitelka, která v případě potřeby bude pomáhat i ostatním dětem. A nikdy s tím ve třídě nebyl problém, děti se snaží pomáhat. Vědí, že nezvládne všechno stejně jako ostatní. Karolínka se kolektivu nestranní, naopak se ráda zapojuje do všech činností a her. Ale nedá se říci, že by ve třídě měla z její strany nějaké kamarády. Paní učitelka to vysvětluje takto: „...vnímá vztahy jinak, ale to vyplývá z její poruchy.“

Cílem je dovést Karolínku k samostatné práci, někdy to jde lépe, někdy hůře, ale když to jde dobře může třeba i hodiny pracovat bez asistenta. Třídní učitelka jí práci upravuje tak, aby to vyhovovalo jejím potřebám. Karolínka pracuje podle individuálního vzdělávacího plánu, zvláštní úprava není nutná, běžné učivo třetí třídy zvládá výborně. Důležité je správné zvolení metody práce a přístupu k dítěti. Je potřeba nechat jí na práci více času a uplatňovat individuální přístup. Osvědčenou metodou je metoda strukturovaného učení, využívá se především vizualizace, kdy má všechny pomůcky připraveny na lavici. Z počátku špatně zvládala pohled lavice – tabule. Tabule byla daleko, takže to, co ostatní děti měly na tabuli, měla ona přímo před sebou. Podle slov paní učitelky je důležitá modrá barva, která je Karolínky oblíbená. Pokud se při práci

vyskytne nějaký problém, paní učitelka připraví pracovní list z modrého papíru a Karolínka pracuje dál. Říká: „ Modrá barva je její oblíbená, ta nás dostane přes všechno, takže když má špatný den, tak vezmu modrý papír, orámuji příklady, a ona je během chvíle vypočítá.“

Také velmi pomáhají počítače, které Karolínku baví, proto je využíván například program na vyjmenovaná slova, kde si zároveň skládá obrázky, a podobné zábavné metody výuky.

Prostory třídy se upravovat nemusely, třída je dostatečně velká. Upravilo se pouze pracovní místo Karolínky, tak aby vyhovovalo jejím potřebám. Nachází se naproti tabuli v zadní části třídy, to proto, aby nerušila, když odchází ze třídy.

Třídní učitelka spolupracuje denně s rodinou, záleží jí na tom, jak probíhá práce s Karolínkou doma. Domlouvá se s rodiči, jestli je dobré dávat domácí úkoly, jak se Karolínka chová, když je vypracovává, jak probíhá domácí příprava. Na základě těchto informací je pro Karolínku připravována školní práce. Se spoluprací s rodinou je paní učitelka velmi spokojená, podle jejích slov je spolupráce naprosto nezbytná a velmi prospívá integraci Karolínky.

Dále spolupracuje se speciálně pedagogickým centrem, které Karolínku vyšetří a podle zprávy se upraví práce s ní. Spolupráci si paní učitelka chválí: „To při práci velmi pomáhá, ukáže se, co je potřeba vylepšit, kde je potřeba ve výuce ubrat apod.“

Asistentka pedagoga je při práci spokojená, nemá s Karolínkou žádné problémy, na postupu práce se vždy domlouvá s třídní učitelkou a program pro Karolínku připravují společně.

#### *4.2.2. Shrnutí ZŠ 2*

Třídní učitelka se snaží dozvědět se o práci s dítětem s poruchou autistického spektra co nejvíce informací. Na základě svých vědomostí je schopná připravit pro Karolínku vhodný program a naplnit její potřeby při vzdělávání. Karolínka má ve třídě zajištěný individuální přístup v podobě asistentky pedagoga. Svou lavici má umístěnou tak, aby nerušila ostatní, když odchází pracovat samostatně s asistentkou do kabinetu. Jsou využívány speciální metody, které Karolínce při práci vyhovují. Program se



podřizuje jejímu momentálnímu rozpoložení. Paní učitelka se nezaměřuje jen na to, co musí Karolínka zvládnout, jako žákyně třetí třídy, ale snaží se trénovat i její samostatnost.

#### **4.3. Základní škola 3 (základní škola speciální – autistická třída)**

Výzkum byl dohodnut se zástupkyní ředitele školy. Ve třídě je zapsáno sedm dětí s poruchou autistického spektra, z toho dvě jsou vyučovány doma a jeden žák, Vojta, je na některé hodiny integrován do běžné třídy základní školy speciální. U všech dětí byl diagnostikován Dětský autismus. Rozhovor byl veden společně s třídní učitelkou autistické třídy, asistentkou pedagoga a osobní asistentkou Vojty.

##### **4.3.1. Třídní učitelka**

Třídní učitelka vystudovala speciální pedagogickou školu. V autistické třídě pracuje druhým rokem, předtím pracovala v základní škole speciální. Před nástupem do autistické třídy absolvovala školení týkající se práce s dětmi s autismem. Příprava na výuku jí zabere hodně času. Podle slov paní učitelky si na veškeré pomůcky musí přijít sama a udělat si je sama: „...neexistují na to žádné učebnice, není nic co byste si mohla objednat.“ Všechny pomůcky si vyrábí sama, podřizuje je potřebám dětí. Klasické učebnice jsou podle ní zbytečné a dětem nevyhovují.

Podle slov paní učitelky je hlavním cílem vzdělávání sebeovládání dětí a jejich samoobsluha: „Jde o to, aby se o sebe uměly postarat.“ Zároveň dodává: „U každého dítěte je to jiné, jde hlavně o to, aby se o sebe mohly v pozdějším věku postarat samy, i když to se povede málokdy.“ V autistické třídě se pracuje podle osnov základní školy speciální a praktické: „V podstatě jsou cíle vzdělávání stejné jako v normální třídě, akorát se musí metoda přizpůsobit jejich postižení, ale cíle jsou úplně stejné.“ Každé dítě pracuje podle individuálního vzdělávacího plánu: „Málokdo splňuje, třeba jeden nepíše, jeden nemluví, nemá funkční řeč, takže každý z nich má individuální plán.“ Paní učitelka uvádí jako osvědčenou metodu vzdělávání metodu dobrého startu, kterou používá při hudební výchově a při „komunikačce“. Dále upozorňuje na „Forštainovu“ metodu, která jí při výuce velmi vyhovuje. (Forštainova metoda je metoda spojování

bodů a slouží k rozvoji abstrakčního myšlení). Zdůrazňuje, že celá výuka je postavena na základě strukturovaného vyučování. Ve třídě má každé dítě své vlastní, oddělené pracovní místo, které má upravené podle svých potřeb. Třída je vybavena nástěnnými obrázkovými režimy dne.

Na otázku, jestli paní učitelka pozoruje nějaké změny v chování, jsem dostala odpověď: „Změny jsou pořád, v momentě kdy řeknete, že je všechno dobré, druhý den může být všechno úplně jinak.“ Vysvětlila mi, že žádný posun nemusí být trvalý, že jeden den dítě dobře spolupracuje a komunikuje a druhý den není schopné navázat kontakt. Podle jejích slov jsou na každodenním pořádku výkyvy chování a nálad. Záleží i na vhodné medikamentaci.

Navzájem na sebe děti moc nereagují, nevšímají si jeden druhého. Paní učitelka doplňuje: „Někdy jsou třeba agresivní, ale to jsou sami do sebe, většinou mají problém sami se sebou, spíš než s ostatními.“

Jeden z velkých problémů při práci s těmito dětmi je utíkáni, musí mít nad sebou stálý dozor. „Uteče Vám pod rukou a nemá pud sebezáchovy, takže Vám vletí do řeky, pod auto, proto musí být absolutní, stoprocentní dohled.“ Dále paní učitelka zmínila, že musí schovávat malé předměty, aby si je děti nestrkaly do pusy. Dodává, že každá učitelka má maximálně dva žáky a musí je mít neustále na očích, protože každou chvíli se může něco stát. Bezpečnost je na prvním místě.

Paní učitelka si velmi chválí spolupráci s rodinami všech autistů. Rodiče s dětmi pracují tak, jak jim paní učitelka poradí: „Řeknete rodičům, jak s dítětem pracovat a oni to opravdu dělají, dáte jim pomůcky oni je nezničí, nezhodí. Oni jsou v těžké situaci, takže každé posunutí, kdy on se třeba naučí jíst, je pro rodiče velká úleva. Rodiče hledají pořád cestu k tomu, aby se to chování pohnulo dopředu.“

Dále se spolupracuje se speciálně pedagogickým centrem, kam děti chodí pravidelně na hodiny. Paní učitelka dodává, že když je něco pravidelného dětem to velmi prospívá.

Paní učitelka si svojí práci chválí, je při ní spokojenější než při své dřívější práci, kdy pracovala s dětmi s výchovnými problémy. Znovu zdůrazňuje, že je v autistické třídě výborná spolupráce s rodinou. Podle jejích slov je mají děti dobré rodinné zázemí,

vidí zájem rodičů s dětmi pracovat, vidí i různé posuny dětí. Říká: „... i když to pak zase spadne, ale vidíte něco.“ Srovnává to se svou dřívější prací, kde málokdy viděla zájem, jak ze strany dětí, tak i rodičů. Pokud se v autistické třídě vyskytnou nějaké výchovné problémy, tak pramení z postižení. Podle slov paní učitelky se pak na takové problémy dívá jinak. Nevadí jí, protože ví, že to vychází z postižení a může se s tím dát něco dělat.

#### *4.3.2. Asistentka pedagoga*

Asistentka pedagoga pracuje ve třídě už několik let, práce s dětmi jí baví. Během mé návštěvy mi ochotně ukázala pomůcky k výuce, které pro děti vyrábí společně s třídní učitelkou. Souhlasí s třídní učitelkou v názoru, že pro tyto děti nejsou vhodné běžné učebnice, ale že se daleko lépe pracuje s pomůckami, které dětem vyrobí „na míru“. O běžných učebnicích se vyjádřila: „Klasické učebnice jsou zbytečné, ty za ně vlastně vyplním já.“

Asistentka pedagoga při mých otázkách sdílela názory třídní učitelky. Bylo vidět, že mezi sebou mají dobrý vztah, rozumí a jsou zvyklé spolupracovat.

#### *4.3.3. Osobní asistentka*

Osobní asistentka je ve třídě kvůli Vojtovi, který na některé hodiny, chodí na integraci do běžné třídy. Domnívá se, že tento způsob integrace Vojtovi vyhovuje, ale zároveň dodává, že integrace dítěte záleží na míře jejich postižení: „Integrace nemá smysl lámat, jenom prostě když to má cenu.“

Osobní asistentka spolupracuje s třídní učitelkou při vymýšlení pomůcek a každý den je v kontaktu s rodinou Vojty. Stejně jako asistentka pedagoga i osobní asistentka naprosto souhlasí s odpověďmi a názory třídní učitelky.

#### *4.3.4. Shrnutí ZŠ 3*

Pedagogičtí pracovníci v autistické třídě se zaměřují především na potřeby dětí. Využívají různé speciální metody výuky. Každé dítě má své oddělené pracovní místo. Ve třídě jsou tři pedagogičtí pracovníci zároveň, takže je dokonale zajištěn individuální

přístup. Učební materiály vyrábí paní učitelka, za pomoci asistentek, tak aby vyhovovaly potřebám dětí. Výuka se přizpůsobuje aktuálním potřebám dětí. Důraz je kladen na bezpečnost dětí, ta je opět zajištěna individuálním dohledem na dítě, žádný pedagog nemá na starost více než dvě děti.

#### **4.4. Základní škola 4, (základní škola speciální – autistická třída)**

Výzkum byl dohodnut s třídní učitelkou autistické třídy, na kterou jsem dostala kontakt od zástupce ředitele školy. Ve třídě je pět dětí, z toho čtyři s poruchou autistického spektra. Veronika s diagnózou Dětského autismu a středně těžkou mentální retardací, Vendulka s diagnózou Dětského autismu a středně těžkou až těžkou mentální retardací, Daniel s diagnózou Dětského autismu a Matěj s autistickými rysy. Páté dítě je integrováno s dětskou mozkovou obrnou a přidruženou mentální retardací. Do běžné třídy základní školy byla v dřívější době integrována pouze Veronika, způsob výuky jí však nevyhovoval a byla přemístěna zpět do autistické třídy.

Rozhovor byl veden s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga.

##### *4.4.1. Třídní učitelka*

Paní učitelka pracuje v této třídě dva roky. Na výuku v autistické třídě se připravovala v průběhu práce a učila se ze zkušeností kolegů. Vzdělání si stále doplňuje a snaží se navštěvovat různé semináře.

Na otázku, jaké jsou cíle vzdělávání mi paní učitelka mi odpověděla: „Hlavním cílem je najít optimální látku, kterou dítě zvládne. Snažit se o postup dopředu. Pokud cíle nejsou naplňovány dochází k přehodnocení a k nastavení nových cílů. Je to stále hledání toho, co je vhodné.“ Podle jejích slov vycházejí cíle vzdělávání z rehabilitačního vzdělávacího programu. Každé dítě má svůj individuální plán, vzdělávání probíhá podle jejich možností. Důležité je snažit se rozvíjet komunikaci. Základní cíl, společný pro všechny, je samostatnost hlavně při hygieně a při stravování.

Výuka je rozdělena do pěti výchov: rozumová - tady se někdo učí čísla, jiný např. identifikovat sám sebe z fotografie, záleží na schopnostech a možnostech každého

dítěte. Další výchovy vedené stejným způsobem jsou smyslová, pracovně výtvarná, hudebně pohybová, a rehabilitační tělesná výchova.

Ze speciálních metod vzdělávání se převážně využívá strukturované učení, důležitá je struktura času, kterou žáci naprosto vyžadují. Podle slov paní učitelky se neobejdou bez nástěnných rozvrhů dne. Neméně důležitá je struktura prostoru. Třída je speciálně upravena a vybavena výukovými a rehabilitačními pomůckami. Každé dítě má své oddělené pracovní místo, kde má uspořádány pomůcky podle svých potřeb. Každý má své místo označené fotografií.

Dále je využívána alternativní komunikace, zejména výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS) neboli picture exchange communication system (PECS). Dále je podle slov paní učitelky využívána spousta dalších metod: „Využíváme co se dá, co se hodí a co pomůže.“

O třídním kolektivu se v autistické třídě podle slov paní učitelky nedá mluvit: „Děti na sebe navzájem působí minimálně, nevšímají si jeden druhého, občas si spolu hrají, ale o kamarádství nebo nějaké spolupráci se nedá mluvit.“

Paní učitelka si myslí, že integrace těchto dětí do běžné třídy základní školy není vhodná: „V té normální třídě jsou v nevýhodě, protože společnost toho ještě moc o autismu neví, nezapadnou do kolektivu a učitelka na ně nemá tolik času.“ Paní učitelka při této otázce poukázala na případ Veroniky, která byla na jeden rok integrována do běžné třídy. Integrace jí prý vůbec neprospívala. Veronika je tiché povahy, takže tam sice nikomu nevadila, ale ani se jí nikdo nevěnoval tak, jak by potřebovala: „Prostě si tam ten rok odseděla.“

Velmi důležitá je spolupráce rodinou. Paní učitelka říká, že: „S rodinou se spolupracuje hodně a ve všem.“ Podle jejích slov je výuka závislá na informacích od rodičů, je pro ni důležité vědět, jak se dítě chová mimo školu, aby pak podle toho mohla upravit denní program. Stejně tak se prý rodiče zajímají o to, jak probíhá výuka. Na základě této spolupráce je možné pro děti vytvořit co nejlépe vyhovující výukový program.

Dále spolupracují se speciálně pedagogickým centrem, kam děti chodí na pravidelná vyšetření. To si paní učitelka velmi chválí: „ Je to pro mě velký přínos, z toho pak vidím, kam se dítě ještě může posunout.“

Dále využívají semináře pořádané APLOU (asociace pomáhající lidem s autismem), které navštěvují pedagogové a doporučují je i rodičům dětí.

Paní učitelka také zmínila spolupráci s Koníčkem. Koníček je nezisková organizace, která poskytuje své služby v Jihočeském kraji. Služby jsou určeny dětem, dospělým, zdravým i s různým postižením. Paní učitelka doporučuje rodičům především různé volnočasové aktivity, které tato organizace pořádá.

Paní učitelka je se svou prací velmi spokojená, nikdy nepracovala s jinými dětmi, práce s dětmi s autismem jí vyhovuje. Přípravě výuky věnuje spoustu volného času, snaží se pro děti připravit na každý den zajímavý program. O možnostech výuky se radí se svými kolegy a rodiči dětí. Svě práci se věnuje naplno, a raduje se z každého malého úspěchu a pokroku dětí. Pokud dlouho k žádnému posunu nedochází, říká: „Někdy to prostě jde a jindy zase ne, ale o tom je to postižení, musí se pracovat s momentálním rozpoložením dětí, беру to tak jak to je.“

#### *4.4.2. Asistentka pedagoga*

Z rozhovoru s asistentkou vyplynulo, že má velmi dobrý vztah s třídní učitelkou. Odpovědi na mé otázky byly stejné, nebo velmi podobné odpovědím třídní učitelky. S dětmi s autismem už pracuje několik let, ale stále navštěvuje různé semináře a ráda porovnává svoje zkušenosti se zkušenostmi druhých. Práce s dětmi s autismem jí nečiní žádné problémy, naopak jí velmi vyhovuje. Upozornila jaký význam pro ni má spolupráce s kolegy a rodinou: „Tahle práce je především o spolupráci a domluvě lidí, kteří s dítětem pracují.“

Asistentka v rozhovoru zdůraznila význam individuálního přístupu ve výuce: „Díky malému počtu dětí ve třídě je možné pracovat s každým jednotlivě a v tom spatřuji velké plus.“ Doplnila, že se domnívá, že integrace těchto dětí do běžné třídy není vhodná právě z důvodu, že tam není takový prostor pro individuální přístup jako v autistické třídě.

#### *4.4.3. Shrnutí ZŠ 4*

V této autistické třídě je kladen důraz především na to, co se zde má dítě naučit, čeho má dosáhnout. Cíle vzdělávání jsou upravovány na základě zpráv z vyšetření dítěte speciálně pedagogickým centrem. Děti mají vyčleněná a oddělená pracovní místa. Paní učitelka a asistentka využívají při výuce různé speciální metody. Jsou schopny zajistit dětem individuální přístup. Spolupracují s různými organizacemi, které se zabývají problematikou autismu, a mají přehled o akcích, které jsou pro děti s autismem organizovány.

#### *4.5. Souhrn výsledků*

Z výsledků vyplívá, že pro dítě (pro které je vhodná integrace) není rozhodující, jakou třídu navštěvuje, ale je důležité, jaký přístup a metodu vyučující zvolí. V autistické třídě mají pedagogové lepší možnosti výuky. Je zde prostor pro zajištění vhodného pracovního místa, samozřejmostí je individuální přístup a speciální metody. V běžné třídě základní školy, je z různých důvodů (časových, finančních...) obtížnější naplnit vzdělávací potřeby žáka, avšak kapitola Základní škola 2 dokazuje, že to možné je. Všichni dotazovaní pedagogové se snaží pro zvládnutí své práce dělat maximum, žádný si na přítomnost dítěte s autismem ve třídě nestěžoval, s problémy, které toto postižení přináší, jsou všichni seznámeni a vyrovnávají se s nimi dobře, přesto v základní škole 1 nejsou potřeby žáka naplněny a sama paní učitelka přiznává, že integrace v této třídě není pro dítě vhodná. Pro zvládnutí vzdělávání dětí s autismem je nezbytný nejen dostatek informací o problematice autismu, ale i to, aby učitelé měli prostor a možnosti své vědomosti využít v praxi. To není zajištěno ve zmiňované ZŠ 1, kde velký počet dětí ve třídě znemožňuje zajištění individuálního přístupu.

## 5. Diskuze

Výzkum jsem uskutečnila na školách, kde jsou integrovány děti s poruchou autistického spektra v Českých Budějovicích. Výzkumným souborem byli pedagogové základních, speciálních a praktických škol v Českých Budějovicích, kteří pracují s dětmi s poruchou autistického spektra. Rozhovor byl veden se čtyřmi třídními učiteli, třemi asistentkami pedagoga a jednou osobní asistentkou. Výzkum probíhal na čtyřech různých školách, navštívila jsem dvě základní školy a dvě základní školy speciální – autistické třídy. Kontakt na tyto školy mi byl poskytnut speciálně pedagogickým centrem v Českých Budějovicích.

Mým cílem bylo zjistit, jak zvládají vzdělávání dětí s autismem pedagogové, jaké v něm vidí překážky a naopak pozitiva. Stanovila jsem si tři výzkumné otázky:

- jaké jsou cíle vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra z pohledu pedagoga
- jaké potřeby mají děti s poruchou autistického spektra při vzdělávání z pohledu pedagoga
- jak se s prací vyrovnávají pedagogové

Z mých výsledků vyplývá, že cíle vzdělávání se liší u dětí s autismem integrovaných v běžné třídě základní školy a u dětí, které jsou umístěny v autistické třídě. V běžné třídě základní školy mají děti s autismem stejný cíl jako ostatní děti, i když pracují podle individuálního plánu. Ačkoli se paní učitelka může věnovat tréninku samostatnosti dítěte, stále je hlavní to, aby se dítě učilo tomu, co ostatní. V autistické třídě jsou cíle vzdělávání zaměřeny přímo na dítě, na jeho chování. Výuka je zaměřena na trénink samostatnosti a sebeobsluhy. Dalším cílem autistické třídy je rozvoj komunikace dětí a jejich sebeovládání. Zaujala mně odpověď jedné paní učitelky, že cílem vzdělávání je hledání toho, co je pro dítě vhodné. S tímto názorem naprosto souhlasím. Myslím si, že autismus je natolik specifické postižení, že nelze obecně říct, jaké jsou cíle vzdělávání autistů. Domnívám se, že každé dítě by mělo mít cíl nastavený tak, aby vyhovoval jeho potřebám a možnostem. Autistická třída je podle mého názoru vhodná spíše pro děti s těžší formou autismu. Děti je ve třídě méně a pedagogové na ně



mají více času, mohou se jim věnovat naplno. Integrace do běžné třídy je vhodná tam, kde má pedagog možnost vytvořit pro dítě vhodné podmínky a naplnit jeho potřeby.

Čadilová a Žampachová uvádějí, že pro žáka s poruchou autistického spektra je potřeba ve třídě vytvořit podpůrné prostředí, kde jsou prostory členěny tak, aby odpovídaly jeho potřebám nejen z hlediska vzdělávání, ale i úspěšného praktického fungování. Volba pracovního místa je vždy závislá na míře dovedností a intelektových schopností dítěte. Využívá se například systém práce zleva doprava, kdy je pracovní plocha opticky rozdělena na tři části, přičemž v levé části jsou připravené úkoly ke splnění, v prostřední části jsou úkoly plněny a do pravé části se splněné úkoly odkládají. Důležitá je také časová struktura, nejčastěji se využívá forma nástěnných a přenosných denních režimů. Neméně důležitý je systém vizuální podpory, který dotváří, upravuje a specifikuje prostory třídy a dalších prostor, ve kterých se žák s poruchou autistického spektra pohybuje(5).

Souhlasím s názorem Thorové, která uvádí, že pro lidi s poruchami autistického spektra byla navržena spousta léčebných postupů. Platí, že dobré výsledky přináší strukturované vzdělávací programy, kombinace behaviorálních technik a využívání vizualizovaných informací. Kvalitní spolupráce s rodinou, dobrá znalost vývojové psychologie a specifik poruch autistického spektra, uplatňování teorie učení a pedagogická a terapeutická empatie tvoří nejlepší základ pro kvalitní pomoc dítěti(18).

Podle pedagogů je hlavní potřebou při vzdělávání dětí s autismem individuální přístup a dostatek času na práci. Domnívám se však, že důležitost přikládají i struktuře prostoru třídy a pracovního místa žáka. Usuzuji tak z uspořádání autistických tříd, kde každé dítě mělo vyhraněné své pracovní místo, stejně tak ze slov paní učitelky základní školy 2, která kladla velký důraz na umístění lavice žákyně, tak aby jí místo vyhovovalo, a zároveň, aby nerušila ostatní.

Neodmyslitelnou potřebou při vzdělávání těchto dětí jsou speciální metody při výuce. Nejznámější a nejpoužívanější metodou je podle mého názoru metoda strukturovaného učení, s kterou jsem se setkávala nejčastěji. Tato metoda byla využívána ve třech ze čtyř mnou navštívených škol. Metoda strukturovaného učení je Thorovou označována za jeden z úspěšných vzdělávacích programů(18).

Speciálních metod se používá celá řada. Záleží na úsudku pedagoga, kterou metodu zvolí. Při rozhodování musí brát v úvahu potřeby a možnosti dítěte a zároveň své možnosti. Musí volit tak, aby metoda vyhovovala všem.

Nepostradatelná je i spolupráci s rodinou dítěte. Spolupráci s rodinou zmiňovali všichni dotazovaní a přikládali jí velký význam.

Jednou z mých otázek je, jak se pedagogové vyrovnávají s touto prací. Myslím, že to závisí na mnoha faktorech. Domnívám se, že v první řadě záleží na schopnostech, znalostech a přístupu učitele. Velmi se mi líbil výrok jedné paní učitelky, která mi na otázku, jestli pro ni není stresující, když vidí, že i přes všechnu její práci u dítěte k žádnému posunu nedochází, opověděla: „... po určité době zjistíte, o co jde, pak to nevádí, prostě to musíte vzít jak to je, že je to takové postižení.“ Proto se domnívám, že je důležité, aby pedagogičtí pracovníci měli dostatečné znalosti v oblasti autismu, aby věděli, co od dítěte mohou očekávat. Myslím si, že od toho, jak člověk pochopí tohle postižení, se odvíjí celá práce. V tomto směru mají pedagogové velkou podporu ve speciálně pedagogickém centru v Českých Budějovicích, které pořádá semináře konající se každé dva měsíce. Účelem je poskytnout rodičům, pedagogům a ostatním, kteří se o tohle postižení zajímají informace a rady, které jsou přínosné při práci s dětmi s autismem. Myslím si, že pro pedagogy je velmi přínosné mít možnost vyměnit si své zkušenosti s jinými, moci si pohovořit o problémech, které tohle postižení přináší.

Jak jsem již výše zmiňovala, nepostradatelná je spolupráce s rodinou, a to nejenom ze strany dětí, ale i ze strany pedagogů. Úzká spolupráce s rodiči dětí je pro pedagogy důležitá především z důvodu, že mají dostatek informací o chování dětí mimo školu a mohou podle jejich momentálního rozpoložení upravovat vzdělávací program.

Při svém výzkumu jsem se setkala s různými názory na integraci dětí s autismem do škol. Jednotlivé názory učitelů jsou uvedeny v kapitole Výsledky. Vítková uvádí, že při vzdělávání těchto dětí je třeba postupovat podle individuálních plánů. Žáci s lehčími formami autismu mohou být vzděláváni v běžných základních školách, děti s autismem s lehkým mentálním postižením se vzdělávají z pravidla v praktických školách s osobní asistencí. U žáků se závažnějším stupněm postižení je preferováno vzdělávání ve speciálních třídách(20). Můj názor je, že pouze na závažnosti diagnózy nezáleží, musí

se vzít v úvahu další faktory, které mohou integraci ovlivnit. Souhlasím s úsudkem Thorové, která uvádí, že mezi faktory podporující úspěšnou integraci dětí s autismem patří schopnost dítěte navázat osobní kontakt, částečně vytvořená schopnost spolupráce, vytvořená schopnost pracovního chování, dále alespoň částečná adaptabilita a určitá míra frustrační tolerance, nepřítomnost vysoké frekvence extrémních emočních reakcí, vytvořená schopnost funkčně komunikovat, a alespoň částečná schopnost napodobovat, menší míra problémového chování, nepřítomnost těžké hyperaktivity, dobrá spolupráce rodiny, její motivovanost a osobní nasazení k integraci, intelekt větší než 80(18). A v neposlední řadě již několikrát zmiňovaná připravenost a možnosti učitelů.

## 6. Závěr

Dítě s autismem dobře nerozumí tomu, co vidí, slyší a prožívá, proto je jeho vzdělávání velmi náročné. Duševní vývoj dítěte je narušen hlavně v oblasti komunikace, sociální interakce a představivosti. Při integraci těchto dětí do škol jsou na učitele, spolužáky, rodiče a další zúčastněné osoby kladeny vysoké požadavky, aby integrace mohla být úspěšná.

Z výsledků vyplývá, že pro dítě (pro které je vhodná integrace) není rozhodující, jakou třídu navštěvuje, ale je důležité, jaký přístup a metodu vyučující zvolí. Všichni dotazovaní pedagogové se snaží pro zvládnutí své práce dělat maximum, žádný si na přítomnost dítěte s autismem ve třídě nestěžoval, s problémy, které toto postižení přináší, jsou všichni seznámeni a vyrovnávají se s nimi dobře, přesto v základní škole 1 nejsou potřeby žáka naplněny a sama paní učitelka přiznává, že integrace v této třídě není pro dítě vhodná. Pro zvládnutí vzdělávání dětí s autismem je nezbytný nejen dostatek informací o problematice autismu, ale i to, aby učitelé měli prostor a možnosti své vědomosti využít v praxi.

Z mého pohledu se všichni dotázaní učitelé se svou náročnou prací vyrovnávají velmi dobře, a to i přesto, že v ZŠ 1 nejsou, z kapacitních důvodů, naplněny potřeby žáka. Překvapil mě zájem pedagogů o problematiku autismu. Všichni dotazovaní, se v minulosti zúčastnili, nebo stále zúčastňují, různých seminářů nebo školení. Snaží se získávat další informace z literatury a ze zkušeností svých kolegů. V autistických třídách je na denním pořádku otázka cílů vzdělávání a nastavení programu tak, aby dítěti co nejvíce vyhovoval. Domnívám se, že všichni mnou oslovení mají přehled o potřebách dětí s autismem. Ve většině případů se nebojí zkoušet nové metody. Líbila se mi věta jedné paní učitelky: „...používáme co se dá, co se hodí, co pomůže...“. Myslím si, že zvolení vhodné metody, je jedním ze stěžejních úkolů pedagogů. Důležité je upozornit na časovou náročnost přípravy výuky pro dítě s autismem, zaujala mně odpověď: „Příprava je časově náročnější, ale беру to tak, že to děvče do třídy patří, má tu své místo, takže se s nějakou prací navíc musí počítat.“

Jako velké pozitivum na své práci učitelé spatřují spolupráci s rodinou. Jak už jsem výše zmiňovala, jsou závislí na informacích od rodičů. Domnívám se, že zájem

rodičů může být pro učitele motivující k další práci. Myslím, že by bylo vhodné, aby všichni rodiče byli informováni o seminářích a setkáních pořádaných speciálně pedagogickým centrem, případně aby taková setkání byla organizována pravidelně v rámci každé třídy. Jedinou překážkou úspěšného vzdělávání dětí s autismem je samo postižení, ze kterého vychází všechny zmíněné problémy. Podle pedagogů se však s každým problémem dá pracovat, právě proto, že ví, z čeho pramení. Domnívám se, že i tato překážka se dá překonat tím, že se možným problémům bude předcházet za pomoci rodiny, popřípadě dalších odborníků.

Domnívám se, že cíl práce zjistit, jak zvládají vzdělávání dětí s autismem pedagogové, jaké v něm vidí překážky a naopak pozitiva, byl splněn.

Myslím, že můj výzkum by mohl sloužit jako informační materiál pro pedagogy a rodiče dětí s autismem.

## 7. Použitá literatura

- 1) ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom*. 1. vydání. Praha. Portál, 2005. 208 s. ISBN 80-7178-979-8
- 2) BEYER, Jannik – GAMMELTOFT, Lone. *Autismus a hra*. 1.vydání. Praha: Portál, 2006. 104 s. ISBN 80-7367-157-3
- 3) BONDY, Andy – FROST, Lori. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. 1.vydání. Praha: Grada, 2007. 132 s. ISBN 978-80-247-2053-1
- 4) ČADILOVÁ, Věra a kol. *Agrese u lidí s mentální retardací a autismem*. Praha: Portál, 2007. 243 s. ISBN 978-80-7367-319-2
- 5) ČADILOVÁ, Věra – ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Strukturované učení*. 1. vydání. Praha. Portál, 2008. 408 s. ISBN 978-80-7267-457-5.
- 6) GILLBER, C. - PEETERS, T. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty, výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Praha: Portál, 1998. 112 s. ISBN 80-7178-856-2
- 7) HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. 1. vydání. Praha. Portal, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2
- 8) HOWLIN, Patricia. *Autismus u dospívajících a dospělých*. Praha: Portál, 2005. 295 s. ISBN 80-7367-041-0
- 9) HRDLIČKA, Michal – KOMÁREK, Vladimír. *Dětský autismus*. 1. vydání. Praha: Portál, 2004. 208 s. ISBN 80-7178-813-9

- 10) HRDLIČKA, M. – DUDOVÁ, I. Dětský autismus jako modelová porucha se sociálním deficitem. *Česko-slovenská pediatrie*, 2007, roč. 62, č. 11., s. 619-630.
- 11) JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.
- 12) KUBOVÁ, L. Používání alternativních a augmentativních komunikačních systémů v naší republice při výchově a vzdělávání dětí, žáků a studentů s komunikačními problémy. *Speciální pedagogika*, 2008, roč.18, č. 3, s. 240-245.
- 13) LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1.vydání. Praha: Portál, 2005. 296 s. ISBN 80-7367-041-0
- 14) PAPANOVÁ, Andrea – IRA, Vladimír. *Integrovaný žák s poruchou autistického spektra a třídní kolektiv*. České Budějovice: ZSF, 2007. 62 s. DP – 2802
- 15) PRŮCHA, Jan – WALTEROVÁ, Eliška – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 1. vydání. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- 16) ŘÍČAN, Pavel a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4. vydání. Praha: Grada, 2006. 603 s. ISBN 80-247-1049-8
- 17) ŠVAŘÍČEK, Roman – ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vydání. Praha. Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0
- 18) THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. 1.vydání. Praha: Portál, 2006. 453 s. ISBN 80-7367-091-7

- 19) VALENTA, Milan – MÜLLER, Oldřich. *Psychopedie*. 1. vydání. Praha: Parta, 2003. 443 s. ISBN 80-7320-039-2
- 20) VÍTKOVÁ, Marie a kol. *Integrativní speciální pedagogika*. 2. vydání. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-932.
- 21) WING, Lorna. *The autistic spectrum*. London: Robinson, 1996. 239 s.
- 22) Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
- 23) AAK – *augmentativní a alternativní komunikace*. [online].[cit. 2009-1-15].  
Dostupné z: <http://www.alternativnikomunikace.cz/index.php?page=metody>
- 24) *Apla - asociace pomáhající lidem s autismem*. [online].[ cit. 2009-1-13].  
Dostupné z: [http://jc.apla.cz/?sekce=\\_intervence\\_PAS](http://jc.apla.cz/?sekce=_intervence_PAS).
- 25) *Autism-World*. [online]. [cit. 2009-2-11]. Dostupné z: <http://www.autism-world.com/index.php/category/what-is-autism/definition-of-autism/>
- 26) *Dobromysl*. [online].[cit. 2009-2-5]. Dostupné z:  
<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=1253>
- 27) *MŠMT - ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. [online]. [cit. 2009-2-12].  
Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>.
- 28) *Naděje pro autismus* [online]. [ cit.2008-12-10]. Dostupné z:  
<http://www.nadejeproautismus.cz/autismus.htm>.



- 29) *Portál o autismu*. [online]. [ cit.2008-11-25]. Dostupné z:  
<http://www.autismus.cz/>.
- 30) *RAIN MAN*. [online]. [cit. 2009-2-5]. Dostupné z: <http://www.rain-man.cz/default.asp>
- 31) *UN - Učitelské noviny*. [online]. [cit. 2009-2-12]. Dostupné z:  
[http://www.ucitelskenoviny.cz/skolske\\_predpisy.php?PHPSESSID=086bfe2a0bc2e41d60b3c0ed13671a04](http://www.ucitelskenoviny.cz/skolske_predpisy.php?PHPSESSID=086bfe2a0bc2e41d60b3c0ed13671a04)
- 32) WING, Lorna. The autistic spectrum. *The Lancet* [online]. 9093, 1997, vol.350, no.13 [cit.2008-2-3]. Dostupné z:  
[http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(97\)09218-0/fulltext](http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(97)09218-0/fulltext)

## **8. Klíčová slova**

Autismus – porucha autistického spektra

Integrace

Metoda

Pedagog

Speciálně pedagogické centrum