

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Zdravotně sociální fakulta

Možnosti vzdělávání žáků s nízkofunkčním autismem

Bakalářská práce

Autor práce: Lucie Vacková
Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: speciální pedagogika-vychovatelství

Vedoucí práce: PhDr. Libuše Vlášková

Datum odevzdání práce: 16. srpna 2013

Abstrakt

Práce je zpracována na téma možnosti vzdělávání žáků s nízkofunkčním autismem. Cílem je zjistit rozdíly v individuálním přístupu ve vzdělávání žáků s nízkofunkčním autismem ve třídách pro žáky s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami a ve třídách se speciálně upraveným vzdělávacím programem pro žáky s poruchou autistického spektra. Třídy jsou vybrány v Českých Budějovicích. Vzdělávání těchto žáků je založeno na didaktických zásadách, především pak na individuálním přístupu.

V teoretické části práce, na základě studia odborné literatury, zpracovávám současný stav. V první části se zabývám mentální retardací, její klasifikací a pervazivními poruchami obecně. Druhá část se zaměřuje na autismus s důrazem na typickou triádu příznaků a zabývám se zde i jednotlivými typy. Třetí část se zaměřuje na intervenci u osob s poruchou autistického spektra. Součástí této kapitoly je mimo jiné také strukturované učení, které se obvykle využívá při vzdělávání žáků s autismem. Základem tohoto učení jsou tyto principy: strukturalizace, individualizace, vizualizace a motivace. Strukturované učení je opěrným pilířem pro vzdělávání žáků s autismem obecně. V poslední části dávám prostor konkrétním možnostem vzdělávání žáků s autismem. Dnešní doba nabízí více možností vzdělávání těchto dětí, a proto je důležité, aby dané vzdělávání bylo vybráno správně.

Pro práci jsem použila kvalitativní výzkum, který jsem shledala pro tuto problematiku nejvhodnější. Součástí práce jsou polostrukturované rozhovory s pedagogy a asistenty pedagogů z vybraných tříd. Původním cílem této práce bylo porovnat pouze dvě třídy. V průběhu sběru dat, pro psaní této práce, se mi však naskytla možnost porovnat ještě třídu navíc, která byla specifická v absenci asistenta pedagoga, a i přesto se zde vzdělává žák s nízkofunkčním autismem. Zde mi podpurný rozhovor poskytla i matka žáka. Práce tedy obsahuje celkem šest rozhovorů. Respondenti byli vybráni na základě daných typů tříd, které porovnávám a které se nachází v Českých Budějovicích. Jsou uvedeni anonymně, a protože jsem nenahlížela do osobních složek žáků, nebyl zde nutný souhlas rodičů.

Při psaní práce jsem zjistila, že je velmi těžké vymezit specifika pedagogických zásad obou skupin. Samotní pedagogové a asistenti pedagogů ve většině případů nevěděli, jak na otázku: „Které z pedagogických zásad upřednostňujete?“, odpovědět. V teoretické části se pedagogickými zásadami také zabývám. Došla jsem ovšem k závěru, že se nabízí mnoho možností. Teoreticky jsou dané také zásady, které se uplatňují při vzdělávání žáků s autismem. Je to opěrný pilíř pro práci s těmito žáky. Prakticky se ale tyto principy aplikují podle specifik dítěte a jde jen stěží vymezit přesná specifika ve třídě, kde je více žáků, kteří mají odlišné potřeby. V podstatě jde o to, že na každé dítě platí jiné pedagogické zásady.

Zjistila jsem, že klady se objevují v každém typu tříd. Souvisejí však vždy s daným jedincem a jeho specifiky. Mezi zápory se vždy objevoval problém s financemi daného zařízení. Pro žáky s autismem je ve většině případů důležitý asistent pedagoga. Zařízení ale obvykle nemají finanční prostředky pro dostatek personálu, který by ještě více pozvedl vzdělávání těchto žáků. Velký důraz se klade na individuální přístup k těmto žákům a stěžejní pro jejich vzdělávání je vymezení specifik každého žáka. Podle toho k němu v edukačním procesu musíme přistupovat. Individuální přístup byl zjištěn ve všech typech zkoumaných tříd. V každé třídě hraje také roli její složení a potřeby žáků. Od toho se odvíjejí další věci, jako je potřeba času na zadané úkoly či velikost prostoru ve třídě. Je zřejmé, že výběr edukačního systému hraje důležitou roli pro rozvoj těchto jedinců a nesprávná volba může ohrozit rozvoj osobnosti dětí s autismem.

Tato práce by mohla sloužit jako informační zdroj pro rodiče dětí s nízkofunkčním autismem z Českých Budějovic a blízkého okolí, kteří se rozhodují nebo budou rozhodovat, kde se bude jejich dítě vzdělávat, a který typ třídy pro něho zvolit tak, aby byl rozvoj jejich dítěte co nejefektivnější. Práce je však pouze základem těchto informací, a bylo by dobré ji v budoucnu rozšířit a doplnit o zbylé poznatky. Myslím si, že by rodiče mohli tyto informace uvítat a díky nim tak do problematiky více proniknout. Ve spolupráci se speciálně pedagogickým centrem pro mentálně postižené, které je součástí Mateřské školy, Základní školy a Praktické školy, České Budějovice, Štítňého 3, by jim práce mohla pomoci zorientovat se v zařízeních, kde se tito žáci mohou vzdělávat.

Abstract

The topic of this bachelor thesis is Educational possibilities of pupils with low-functional autism. The aim of this thesis is to find out the differences in education of schoolchildren with low-functional autism in the classes for children with heavy mental handicap and parallel handicap and in the classes with specially modified educational program for schoolchildren with disorder of autistic spectrum. The classes were chosen in České Budějovice. The education of these pupils is based on didactical rules, mainly on individual approach.

In the theoretical part, based on studying of specialized literature, I am describing the current situation. The first part describes mental retardation, its classification and pervasive disorder focused on the typical symptoms. The second part is focused on autism and is also focused on individual types. The third part describes the intervention of person with disorder of autistic spectrum. Part of this chapter is besides other things also structured education, which is usually used during education of children with autism. The basics of this education are these principles: structure, individualization and visualization and motivation. Structured education is very important for education of children with autism at all. The last part is devoted to possibilities of how to educate schoolchildren with autism. Nowadays there are many possibilities how to educate these children and it is very important to choose the best possibility.

Qualitative research was used in this thesis because it is the most appropriate. Half-structured dialogue with teachers and their assistants from chosen classes are part of practical chapter. Primary aim of this bachelor thesis was only to compare two classes. During the material collection appeared the possibility to compare one more class, which was very specific because even though there is any teacher's assistant is there a pupil with low-functional autism. The mother of the pupil from this class gave me an supporting interview. Thesis contains of 6 dialogues. All of respondents were chosen on the basis of the types of classes, the aim is to compare them. The classes are located in České Budějovice, are described as unnamed because there was no need to look into the personal files of the children, where parent's agreement is necessary.

During the writing of this thesis was found out that it is very difficult to delimitate particularities of pedagogical principals of both groups. The teachers and their assistants mostly did not know what to answer on the question: "Which of pedagogical principals do you prefer?" Pedagogical principals are also described in the theoretical part. I found out there is a many possibilities. Principals that are used during the education of autistic children are also theoretically set. It is a good way how to deal with these pupils. In practice are these principals used according the particularities and it is very difficult to delimit exact particularities in the classes, where many pupils are and who have different needs. It can be said that each child is specific and needs different pedagogical principals.

It was found that positive things appear in every kind of these classes. They are always connected with definite pupil and his specifics. Between negative things there is always financial problematic of these institutions. Teacher's assistant is basically very necessary for the autistic children. The institution has not got many financial resources to hire enough employees who could raise the quality of education. An individual approach to these children is really important. A crucial fact for their education is determination of particularities of each pupil and according to this fact to choose the correct approach. An individual approach was found in every kind of examined classes. In every class is also very important the structure of the class and specific needs of its pupils. On these facts depends other things like time demand on the tasks or the size of the class. The specifics in the individual approach were not discovered. It is evident that the selection of educational system plays important role for development of these individuals and incorrect choice can endanger individuality development of children with autism.

This thesis could deal as an informational resource for parents of children with low-functional autism from České Budějovice and surroundings, who make or will make a decision, where their child will be educated and which kind of class choose in order to be the most effective for their child. However, in the thesis are principal information and it would be helpful to extend the thesis and completed it. The parents could welcome this information and thanks to that to penetrate this topic. In cooperation with

special pedagogical centre for mental handicap, that is a part of Kindergarten, Elementary and Practical school in České Budějovice, Štítného 3, this thesis could help to familiarize with the institutions, where these children can be educated.

Prohlášení

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

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

V Českých Budějovicích dne 16. srpna 2013

.....

(jméno a příjmení)

Poděkování

Děkuji své vedoucí práce PhDr. Libuši Vláškové za velmi cenné rady, připomínky a odborné vedení mé bakalářské práce, Mgr. Věře Koppové za pomoc při porozumění dané problematice, dále pak všem odborným pracovníkům a rodičům, kteří mi poskytli rozhovory. Velmi děkuji také své rodině a přátelům za podporu při studiu.

Obsah

Úvod	12
1 SOUČASNÝ STAV	12
1.1 Mentální retardace a pervazivní vývojové poruchy	12
1.1.1 Mentální retardace	12
1.1.1.1 Klasifikace mentální retardace	13
1.1.2 Pervazivní vývojové poruchy	16
1.2 Autismus	17
1.2.1 Etiologie autismu	19
1.2.2 Formy a popis jednotlivých poruch autistického spektra	19
1.2.3 Dělení autismu dle funkčnosti	23
1.2.3.1 Vysoce funkční autismus	23
1.2.3.2 Středně funkční autismus	23
1.2.3.3 Nízkofunkční autismus.....	24
1.3 Intervence u osob s poruchou autistického spektra.....	24
1.3.1 Elektický přístup	24
1.3.2 TEACCH program.....	25
1.3.3 Strukturované učení	26
1.3.4 Alternativní a augmentativní komunikace.....	29
1.3.4.1 Výměnný obrázkový komunikační systém - VOKS.....	31
1.3.4.2 Piktogramy	31
1.3.5 Doplnkové intervence	32
1.4 Možnosti vzdělávání žáků s nízkofunkčním autismem	32
1.4.1 Pedagogické zásady	33
1.4.2 Zásady uplatňované při vzdělávání žáků s autismem.....	34
1.4.3 Předškolní zařízení.....	35
1.4.4 Základní vzdělávání.....	36
1.4.5 Edukace dětí s poruchami autistického spektra	36
1.4.6 Integrace dětí ve speciálních školách a třídách.....	37
1.4.7 Integrace dětí v běžných školách	37

2	CÍL PRÁCE.....	39
2.1	Cíl práce a výzkumné otázky	39
3	METODIKA.....	40
3.1	Použitá metodika.....	40
3.2	Charakteristika výzkumného souboru.....	41
3.3	Popis výzkumného terénu	42
4	VÝSLEDKY.....	44
5	DISKUZE.....	61
6	ZÁVĚR.....	64
7	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	65
8	KLÍČOVÁ SLOVA.....	70
9	PŘÍLOHY	71

Úvod

Výchova, vzdělávání i terapie autistického jedince je náročný úkol. Při kontaktu s člověkem s autismem okamžitě zjistíme, že něco není v pořádku. Toto postižení provází člověka po celý život, má vliv na komunikační a sociální schopnosti a záleží hlavně na okolí, jak kvalitní život daného jedince bude.

Vzdělání je důležitou součástí každého člověka, pro lidi s autismem nevyjímaje.

U dětí bez postižení je pro rodiče výběr školy jednodušší, obvykle volí spádovou školu. U dětí s poruchou autistického spektra to tak jednoduché není. Možností existuje více a vše záleží na tom, jakou má dítě povahu a jak velkou podporu mu jeho okolí poskytne. Rodina hraje v tomto směru důležitou roli, vždyť ta by pro své dítě měla udělat maximum, stejně tak ale i pedagogičtí pracovníci v dané škole. Rodičům je třeba vysvětlovat jedinečné vzorce učení a pomoci jim vytvořit a používat komunikaci dítěte s autismem.

Vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra (PAS, dále jen PAS) musí být vždy “ušité na míru“ a práce s nimi musí být co nejvíce individuální. Pro výchovně vzdělávací proces těchto žáků jsou dané obecné zásady a pravidla. Na vědomí však musíme brát fakt, že děti s PAS jsou odlišné a podle toho k nim také musíme přistupovat. Tím může být život dítěte s PAS o mnoho jednodušší, lepší a spokojenější.

Při výběru školy bereme na vědomí hlavně mentální úroveň dítěte. Dítě s nízkofunkčním autismem spadá do pásma středně těžké až těžké mentální retardace. Ve své bakalářské práci se tedy zabývám možnostmi vzdělávání těchto žáků. Jak jsem již zmínila, možností se nabízí několik a mnohdy není jednoduché najít to nejlepší řešení. Děti často projdou více zařízeními, než se zjistí, kde dítě prospívá nejlépe. Čím dříve se dítě začne vzdělávat tak, jak mu nejlépe vyhovuje a rozvíjí se, tím lépe pro jeho budoucnost.

1 SOUČASNÝ STAV

1.1 Mentální retardace a pervazivní vývojové poruchy

1.1.1 Mentální retardace

„Stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez, nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami.“ Takto charakterizuje mentální retardaci Světová zdravotnická organizace (WHO) v desáté revizi Mezinárodní klasifikaci nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10) z roku 2008 s platností od 1. 1. 2009.

Jinou definici nabízí Lečbych, Michalík a Valenta (2012, s. 31) *„Mentální retardaci lze vymezit jako vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížení kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince“*

Člověk trpící mentální retardací je také osobnost jako kdokoliv jiný, který se projevuje určitými rysy a charakterem. Přesto najdeme u těchto jedinců mnoho společných znaků, které se projevují dle hloubky a rozsahu mentální retardace, zejména v psychických funkcích a psychickém vývoji v rámci mentální retardace. Mentálně retardovaní zaostávají ve vývoji rozumových schopností, mají odlišný vývoj v některých psychických vlastnostech a problémovým se stává i adaptační chování. Postižení jednotlivých funkcí jsou individuální.

Mentální retardace vzniká organickým poškozením mozku. Podle období vzniku ji dělíme na oligofrenii (prenatální, perinatální a časně postnatální vznik) a demenci (vznik v průběhu života). Hlavním znakem mentálního postižení je trvalost snížené inteligence, můžeme tedy říci, že mentální retardace patří mezi trvalé snížení

rozumových schopností, vzniklé díky organickému poškození mozku. (Švarcová, I., 2006, Pipeková, J., 2006).

1.1.1.1 Klasifikace mentální retardace

Hloubku mentální retardace určuje úroveň inteligence. Inteligenci chápeme jako schopnost učit se z předešlé zkušenosti a přijímat tak nové životní situace a podmínky a adaptovat se na ně.

Pro vyjádření úrovně inteligence je nejčastěji používán inteligenční kvocient, který zavedl W. Stern. IQ nám udává vztah mezi mentálním a chronologickým věkem.

$$IQ = \frac{\text{mentální věk}}{\text{chronologický věk}} * 100$$

Výsledek inteligenčního kvocientu udává celkovou rozumovou úroveň jedince. Záporný je fakt, že se z něj nedozvíme nic o kvalitativních zvláštностech jedince.

V současnosti nalezneme klasifikaci mentální retardace v Mezinárodní klasifikaci nemocí:

- lehká mentální retardace
- středně těžká mentální retardace
- těžká mentální retardace
- hluboká mentální retardace
- jiná mentální retardace
- nespecifikovaná mentální retardace (Švarcová, I., 2006)

Lehká mentální retardace (F70)

Při lehké mentální retardaci se IQ pohybuje v rozmezí 50 – 69, dříve debilita (v dospělosti úroveň 9-12 let). Projevuje se opožděným řečovým vývojem. Emocionální stránka je závislá na temperamentu, je nezralá a sebekontrola se pohybuje na nižší úrovni. Většina problémů se objeví při nástupu povinné školní docházky, zejména ve zvládání trivie (čtení, psaní, počítání). Tito klienti zvládají sebeobsluhu, jsou tak nezávislí v osobní péči (hygiena, oblékání atd.), v dospělosti se bezproblémově mohou zapojit do pracovního života a obvykle vykonávají jednoduchá zaměstnání. Pohyb v sociálním prostředí je bezproblémový a velký vliv na tyto klienty má výchovné prostředí. Výchova a vzdělání by měla být zaměřena na kompenzování nedostatků a na dovednosti, ve kterých klient vyniká. Retardace se projevuje i v behaviorální, emocionální a sociální stránce člověka (Valenta, M., Müller, O., 2003, Švarcová, I., 2006).

Středně těžká mentální retardace (F71)

IQ u středně těžké mentální retardace se pohybuje v rozmezí 35-49, dříve nazývána imbecilita (v dospělosti 6-9 let). (Valenta, M., Michalík, J., Lečbych, M. a kol., 2012). Po celý život se musí klientům poskytnout chráněné prostředí, zejména zaměstnání a chráněné bydlení. Někteří se dokážou dostat k určité hranici nezávislosti a soběstačnosti, i když schopnost sebeobsluhy bývá obvykle omezená. Řeč je výrazně omezená, jednoduchá a slovní zásoba velmi chudá, výjimkou není pouze nonverbální komunikace. Klient nemá abstraktní myšlení, myšlení je nepřesné, stereotypní a pozornost se často zastaví na nepodstatných věcech. Charakteristická je infantilnost, výbušnost a labilita. Při dobrém vedení si žáci osvojí základy čtení, psaní a počítání. Středně těžká mentální retardace se často kombinuje s dalšími postiženími, např. s neurologickými, tělesnými či duševními poruchami, epilepsií, dětským autismem apod. (Valenta, M., Müller, O., 2003, Pipeková, J., 2006, Švarcová, I., 2006).

Těžká mentální retardace (F72)

IQ se pohybuje v rozmezí 20-34, dříve pod pojmem idioimbecilita, prostá idiocie (u dospělých odpovídá mentálnímu věku 3-6 let). Již v předškolním věku bývá výrazné opoždění v psychomotorickém vývoji. Řeč se zastaví na předřečové úrovni, jednotlivá slova se objevují velmi vzácně. Tento klient vyžaduje trvalou potřebu podpory. Těžká mentální retardace se v mnohém shoduje se středně těžkou mentální retardací (etiologie, přidružené stavy, klinický obraz), ale úroveň schopností se nachází při těžké mentální retardaci na mnohem nižší úrovni. U takového klienta se obvykle vyskytují přidružené vady a porucha motoriky. Při včasném, systematickém a dostatečném poskytnutí ucelené rehabilitace (léčebná, pedagogická, sociální, pracovní) může dojít k výraznému zlepšení motoriky, komunikace, samostatnosti, rozumových schopností a celková kvalita života dostane jiný rozměr (Valenta, M., Müller, O., 2003, Švarcová, I., 2006, Pipeková, J., 2006).

Hluboká mentální retardace (F73)

Při hluboké mentální retardaci je IQ do 19, dříve idiocie, vegetativní idiocie (v dospělosti věk pod 3 roky). Ve většině případů se jedná o organickou etiologii. Klienti vyžadují celoživotní péči ve všech úkonech (pohyb, komunikace, hygienická péče atd.), jsou absolutně nesamostatní a komunikují na úrovni porozumění, a to pouze nonverbálními odpověďmi při jednoduchých požadavcích. Většina osob je imobilní a inkontinentní. Obvykle bývá přidružené senzorycké a motorické postižení, neurologické či jiné tělesné postižení, poškození zraku, sluchu nebo epilepsie. Často se vyskytuje ve spojení s různými formami pervazivních vývojových poruch, nejčastěji atypickým autismem. Možnosti výchovy a vzdělání jsou hodně omezené (Valenta, M., Müller, O., 2003, Švarcová, I., 2006, Pipeková, J., 2006, Valenta, M., Michalík, J., Lečbých, M. a kol., 2012).

Jiná mentální retardace (F78)

„Tato kategorie by měla být použita pouze tehdy, když stanovení stupně intelektové retardace pomocí obvyklých metod je zvláště nesnadné nebo nemožné pro přidružené

senzorické nebo somatické poškození, např. u nevidomých, neslyšících, nemluvících, u jedinců s těžkými poruchami chování, osob s autismem či u těžce tělesně postižených osob.“ (Švarcová, I., 2006, s. 32)

Nespecifikovaná mentální retardace (F79)

Do této kategorie jsou řazeni lidé s prokázanou mentální retardací, ale není dostatek podkladů pro to, aby byl takovýto člověk zařazen do již zmíněných kategorií.

1.1.2 Pervazivní vývojové poruchy

„Pervazivní vývojové poruchy patří k nejdůležitějším poruchám dětského mentálního vývoje. Slovo pervazivní znamená všepřonikající a vyjadřuje fakt, že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech.“ (Thorová, K., 2006, s. 58.)

Mozkové funkce jsou vrozeně poškozeny. Dítě sice přijímá podněty ze svého okolí, ale nedokáže je zpracovat a informace vyhodnotit tak, jako dítě bez postižení. Jedná se zejména o komunikaci, fantazii (symbolické myšlení) a sociální interakci.

Projev pervazivních vývojových poruch se zaznamená už v útlém dětství, podle typu poruchy se specifikuje i věk, kdy se může diagnostikovat. Kategorie pervazivních vývojových poruch se obvykle překrývají, jejich symptomy se shodují a bylo tedy nutné vytvořit termín pro širokou škálu symptomů. Vznikl tak celosvětově používaný termín poruchy autistického spektra. Termín PAS se zhruba shoduje s pervazivními vývojovými poruchami, ale pro dnešní dobu je výstižnější a deficity a abnormality jsou brány jako různorodé.

Dle Světové zdravotnické organizace systému MKN-10 řadíme mezi pervazivní vývojové poruchy tyto kategorie:

- Dětský autismus
- Rettův syndrom
- Jiná dezintegrační porucha v dětství

- Aspergerův syndrom
- Atypický autismus
- Jiné pervazivní poruchy
- Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná
- Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (Thorová, K., 2012)

1.2 Autismus

„Vývojová porucha projevující se neschopností komunikovat a navazovat kontakty s okolím. Postižený obtížně vyjadřuje svá přání a potřeby, nechápe, proč mu ostatní nerozumějí. Uzavírají se do svého vlastního světa a projevuje se jako extrémně osamělá bytost. Dvě třetiny lidí trpících autismem zůstávají postižení po celý život.“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2001, s. 21)

Jinou definici nabízí Richman (2006, s. 7). *„Autismus je pervazivní porucha, kterou trpí deset až patnáct dětí z tisíce. První symptomy se obvykle objeví před třicátým měsícem věku dítěte, zřetelnými se stanou v době, kdy u dítěte dojde k výrazné poruše ve vývoji komunikačního jazyka.“*

Souhrnný název autismus má různé varianty s obdobnými projevy. V roce 1911 tento termín poprvé použil E. Bleur při charakteristice psychopatologie schizofrenie. Jeho klienti měli problémy se sociální interakcí (spíše izolací) a tendencí stažení se do sebe. V roce 1943 popsal americký psychiatr poruchu nazvanou raný dětský autismus, který sledoval sociálně velice nápadné děti, které žily pro majoritu v nepochopitelném světě (Hrdlička, M., Komárek, V., 2004).

Typická triáda příznaků

1. *Neschopnost vzájemné sociální interakce:* zamezuje postiženému přizpůsobit se prostředí, ve kterém žije. Porucha sociálního chování a sociální interakce se liší podle hloubky a míry postižení. Dítě si nevytvoří typickou vazbu

na matku (attachment), odloučení od ní mu nedělá problém. Až později se vazba může vytvořit, čímž dítě dává najevo pochopení důležitosti rodiny pro své potřeby. Okolní svět podle něj nemá pravidla a je chaotický, vytváří si svůj svět, kterému rozumí jen ono samo (Jelínková M., 1999, Hrdlička M., Komárek, V., 2004).

V této oblasti rozlišujeme pět typů sociální interakce. L. Wing popsala první tři. První je typ osamělý, druhý typ nazvala typem pasivním a typ třetí označila jako typ aktivní – zvláštní. Později přidala typ čtvrtý – formální, afektovaný. Pátý typ doplnila K Thorová, který nazvala smíšený - zvláštní (Bazalová, 2011).

2. *Neschopnost komunikace, problémy při hře:* u dětí s PAS je obvykle diagnostikovaný opožděný vývoj řeči, postižený často nemluví, pokud ano, vždy se objeví abnormality. Dítě opakuje slova, věty (echolálie), neumí se správně vyjádřit a komunikace se tak stává nesrozumitelnou (Bondy, Frost 2007). I neverbální komunikace je problémová. Gesta a mimika jsou potlačena až vymizelá, při komunikaci chybí pohled do očí. Při hře chybí fantazie, tvořivost, nápodoba, hračky nepoužívá správně a nemá zájem o nové. Dítě je uzavřené do sebe a nerado se mazlí. Jedním z prvních příznaků, kterých si rodiče všimají, je právě opožděný vývoj řeči. Dítě se může jevit jako neslyšící, nereaguje na oslovení, naučená slova přestává používat a při loučení nemává (Pátá 2008).
3. *Stereotypně opakující se zájmy a aktivity, narušená schopnost představivosti:* dítě vyloženě nesnáší změny, vždy musí dodržovat svá pravidla, nesmí vynechat své rituály a vše musí být jako v obvyklém denním programu. Při nedodržení plánu (stres, úzkost) se často objevují motorické stereotypy – pohyby hlavy, prstů ale i třeba celého těla. Díky narušení schopnosti představivosti se nerozvíjí hra, která je základem pro učení a tím je zamezen celý vývoj dítěte. Děti s autismem nepoužívají hračky podle funkce, manipulují s nimi jinak, než je obvyklé (olizování, otáčení apod.). Následkem je i neschopnost plánovat (Thorová, K., 2012, Čadilová, Jůn, Thorová, 2007).

1.2.1 Etiologie autismu

V dnešní době už téměř není pochyb o tom, že autismus je důsledkem genetických změn v mozgovém vývoji, považuje se tedy za vrozenou poruchu. Řadíme ji mezi neurovývojové poruchy a postihuje častěji chlapce než dívky. Za vznikem autismu nestojí poškození pouze jednoho určitého místa v mozku, jedná se spíše o plošné poškození integračních a komunikačních funkcí. Za vznikem autismu není ani sociokulturní prostředí, jak si mnozí myslí (Thorová, K., 2012).

Důležitou roli hrají genetické faktory. Nejspíše záleží na určitém počtu genů.

„Spoluvýskyt dětského autismu je v rodinách u sourozenců 2-3%, u dětí s poruchou autistického spektra 5-6% oproti 0,1-0,4% výskytu autismu a 0,6-1% výskytu poruch autistického spektra v běžné populaci.“ (Thorová, K., 2012, s. 52)

Jako potencionální podněty pro vznik autismu se považují také rizikové faktory v těhotenství. Mezi exogenní prenatálně působící vlivy se řadí např.: rubeola, nitroděložní infekce či některé virové infekce. Předpokládá se, že svou roli pro vznik autismu mohou sehrát i perinatální komplikace - těžký porod, předčasný porod, přidušení (Thorová, K., 2012, Gillberg, Ch., Peeters, T., 2003).

Přesná etiologie autismu není dodnes známá, odborníci tak stále tento problém zkoumají a snaží se rozkrýt pravou příčinu.

1.2.2 Formy a popis jednotlivých poruch autistického spektra

Obraz autismu

Nejlépe rozklíčovanou pervazivní vývojovou poruchou je dětský autismus, avšak hlavní příznaky autismu jsou společné. Postihuje psychické funkce, z nichž nejvíce je narušena sociálně - komunikační schopnost. Celkový vývoj je opožděný, kvalitativně porušený a chování se vyznačuje striktním stereotypem. Autismus bývá obvykle spojen s mentální retardací.

Poruchy hledáme primárně v těchto oblastech:

- socializace
- vývoj řeči
- abnormality v mluveném projevu
- komunikace
- vztah k lidem
- sociální adaptace
- kognitivní vývoj
- zpracování smyslových podnětů
- hra, učení (Jelínková, M., 2000, Hrdlička, M., Komárek V., 2004)

Zařadit klienta do určité kategorie není vůbec jednoduché. Kromě Rettova syndromu (možnost identifikace patologického genu) nejsou zatím známy biologické směrnice pro snadnější rozlišení.

Dětský autismus

Narušena je typická triáda, mimo to se ale také mohou objevit i jiné dysfunkce, které se projevují odlišným, mimořádným až neobvyklým chováním. Dítě neumí reagovat na emoce druhých, neumí vyhodnotit emoční situace a přizpůsobit se jí, neumí dostatečně užívat řeč, gesta, důrazu v řeči, narušena je fantazie, představivost i tvořivost, vyžaduje své rituály a hračky používá netypicky. Abnormální projevy se s věkem dítěte mění a často je přidružena epilepsie. Prognóza je různá, zaznamenává se pozitivní, ale i negativní vývoj (Thorová, K., 2012).

Atypický autismus

Do této kategorie se řadí děti, které splňují kritéria pro dětský autismus pouze částečně, nebo se projevy začnou objevovat až po 3. roce života (Hrdlička, M., Komárek, V., 2004).

„Atypický autismus diagnostikujeme obvykle v těchto případech:

- 1. První symptomy autismu byly zaznamenány až po třetím roce života. Tato situace je vzácná, ale vzhledem k heterogenitě příčin vzniku autismu možná.*
- 2. Abnormální vývoj je zaznamenán ve všech třech oblastech diagnostické triády, nicméně způsob vyjádření, tíže a frekvence symptomů nenaplnuje diagnostická kritéria. Například u DSM-IV stačí méně symptomů (čtyři nebo pět) místo povinných šesti.*
- 3. Není naplněna diagnostická triáda. Jedna z oblastí není primárně a výrazně narušena.*
- 4. Autistické chování se přidružuje k těžké a hluboké mentální retardaci. Můžeme pozorovat některé symptomy jednoznačně typické pro autismus, nicméně mentální věk je natolik nízký (obvykle méně než 15 měsíců), že míra komunikačního nebo sociálního deficitu nemůže být v ostrém kontrastu s projevy obvyklými pro mentální retardaci (Thorová, K., 2012, s. 183).*

Aspergerův syndrom

Pojem Aspergerův syndrom, který zavedla v roce 1981 Lorna Wingová, nahradil dříve používaný pojem autistická psychopatie od Hansena Aspergera. Vědci však dodnes hledají přesné hranice pro odlišení od vysocefunkčního autismu, někteří zastávají názor, že je zbytečné rozlišovat Aspergerův syndrom a autismus (Hrdlička, M., Komárek, V., 2004).

Někteří jsou neschopni rozpoznat neverbální signály a orientovat se podle nich. Pravidla pro závod, soutěž a smysl pro fair-play jsou jimi často nepochopené. Lidé s Aspergerovým syndromem mají sklony k sebedoceňování, často obviňují sami sebe a odsuzují se. Děti často zaujmou čísla či kresba, rádi opakují různé texty (pohádky, televizní reklamy apod.). Problémové chování se nemusí vyskytnout vždy (Thorová, K., 2012).

Dětská dezintegrační porucha

Symptomy této poruchy byly poprvé popsány v roce 1908, známé pod několika názvy: infantilní demence, desintegrační psychóza nebo Hellerův syndrom. Počáteční vývoj dítěte je v normě alespoň do dvou let, změny jsou zaznamenávány nejčastěji mezi třetím až čtvrtým rokem života. Příčina stále není objasněna. Za hlavní příznak se považuje ztráta již dříve osvojených dovedností, zejména řeči. Mezi další oblasti řadíme hru, sociální a adaptační chování, apod. Přidružit se mohou i jiné poruchy - emoční labilita, vztek, potíže se spánkem, agrese, neobratná chůze atd. Nejvíce trpí kognitivní oblast. Děti s touto poruchou jsou spíše nízkofunkční, většinou s těžší mentální retardací a už nikdy nedosáhnou normy (Thorová, K., 2012, Hrdlička, M., Komárek, V., 2004).

Jiné pervazivní vývojové poruchy

Tato kategorie se v Evropě moc často nepoužívá. Porucha je dána hlavně kvalitou komunikace, sociální interakcí a hrou, nedosahuje však takové míry jako u autismu či atypického autismu (Thorová, K., 2012).

Autistické rysy

Dle Thorové (2012) není tato kategorie diagnózou, i když se v České republice používá jako diagnostický závěr. Považuje to za nevhodné z několika důvodů:

- není definice pojmu autistické rysy
- do této kategorie jsou zařazovány děti, které netrpí jednoznačně autismem nebo atypickým autismem
- do této kategorie jsou zařazovány děti, které autismem netrpí

Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby

Tato kategorie sdružuje hyperaktivní syndrom, mentální retardaci (IQ menší než 50), stereotypní pohyby a sebepoškozování (Hrdlička, M., Komárek, V., 2004).

Rettův syndrom

Geneticky zapříčiněný syndrom se spojuje s neurologickým postižením. Porucha se začíná projevovat mezi 7. a 24. měsícem života, a to pouze u ženského pohlaví. Typickými příznaky jsou stereotypní a kroutivé pohyby rukou, nasliňování rukou, zrychlené a hluboké dýchání a problémy s mikcí a defekací. Tato porucha se velmi často pojí s epilepsií (Říhová, A. a kol., 2011).

1.2.3 Dělení autismu dle funkčnosti

Autismus dělíme dle funkčnosti na vysoce funkční, středně funkční a nízkofunkční autismus. Pro vymezení je důležitá hodnota IQ, opožděný vývoj řeči a samostatnost v životě (Bazalová 2011).

1.2.3.1 Vysoce funkční autismus

Postižení, které se nevyznačuje mentální retardací, inteligence je průměrná až nadprůměrná. Jedinec je částečně schopen samostatného fungování ve společnosti, obvykle s dozorem druhé osoby. Vysoce funkční autismus patří k lehčím formám autistického postižení (Hrdlička M., Komárek V., 2004).

1.2.3.2 Středně funkční autismus

Je postižení, které je spojeno s lehkou a středně těžkou mentální retardací. Vyznačuje se poruchou psychosociálního vývoje a sociální komunikace. Jedinec má sníženou schopnost navázání kontaktu, ale běžným pokynům rozumí, vyznačuje se stereotypním chováním, zajímají ho více věci než lidi, objevuje se specifický způsob vyjadřování. Při práci se klade větší důraz na motivaci (Thorová K., 2006).

1.2.3.3 Nízkofunkční autismus

Nízkofunkční autismus bývá často provázen těžkou až hlubokou mentální retardací. Jedinec minimálně sociálně komunikuje, a to i neverbálně, nerozumí řeči a chorobně opakuje slyšené (echolálie). Tyto děti neumí navazovat sociální kontakt a hru obvykle nechápu. Chování bývá velmi problémové a je nutný nepřetržitý dohled (Thorová, 2006).

1.3 Intervence u osob s poruchou autistického spektra

„Intervence je cílený, předem promyšlený zásah zpravidla zaměřený na zmírnění tíživé osobní situace sledované osoby, jakýkoli postup nebo technika směřující k přerušování, zamezení nebo úpravě probíhajícího procesu...“ (Hartl, Hartlová, 2004, s. 239).

Ovlivnit poruchy autistického spektra jsou možné speciálně pedagogickými, psychologickými, psychoterapeutickými a jinými doplňkovými přístupy. Neexistuje však žádná možnost na vyléčení.

1.3.1 Elektický přístup

Elektickému přístupu se dnes věnuje velká pozornost a je hojně prosazován. Tato metoda vychází z více podnětů a hledá ty prvky, které se hodí právě pro daného jedince s PAS. Při vytváření programu „šitého na míru“ je zapotřebí dostatek znalostí a praktických zkušeností s jedinci s PAS, protože by mohl vzniknout neefektivní program, který by mohl spíše uškodit. (Jelínková, M., 2002). *„Kvalitně vytvořený celostní přístup obsahuje výchovně vzdělávací intervenci, nácvik sebeobslužných dovedností, motoriky a vnímání. Nalezneme v něm také rozvoj sociální interakce a*

komunikačních dovedností. Pozornost je věnována nejen dítěti, ale rodině jako jednomu celku.“ (Urbanovská, 2009, s. 41)

Dělení intervence v elektickém přístupu dle Thorové (2012):

- Adaptivní intervence – efektivní zapojení dítěte do společnosti, přizpůsobení se
- Preventivní intervence – dítě se nepřizpůsobuje prostředí, snaha o úpravu okolních podmínek (částečně – integrace, úplně – speciální třídy)
- Následná intervence – kombinace adaptivní a preventivní intervenci, cíl: eliminace problémového chování, agresivity atd.

1.3.2 TEACCH program

TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (léčení, výchova a vzdělávání dětí s autismem i jiným komunikačním handicapem) program je systematický vzdělávací program. V letech 1966-1971 prováděli Eric Schopler, Robert Reichler, a Margaret Lansingová výzkum, na jehož základě tento program vznikl. Zprvu byl používán ve Spojených státech (Severní Karolína), ale časem se stal vzorem i v řadě ostatních zemí. Cílem tohoto úspěšného programu je dosažení co největší samostatnosti, přizpůsobivosti, zlepšení komunikace a eliminace problémového chování (Schopler, E., Reichler, R., Lansingová, M., 1998, Thorová, K., 2012).

Zásady TEACCH programu dle Thorové (2012):

- Individuální přístup
- Spolupráce s rodinou, propojení školního a domácího prostředí
- Integrace dětí s autismem do společnosti
- Pozitivní přístup k dětem s problémovým chováním (rozvíjení schopností, dovedností, odstranění nežádoucího chování)
- Přímý vztah mezi hodnocením a intervenční činností

Thorová (2012) uvádí také 5 stěžejních bodů, které by se měly dodržovat při používání tohoto programu:

- Fyzická struktura
- Vizuální podpora
- Zajištění předvídatelnosti
- Strukturovaná práce pedagoga
- Práce s motivací

Mnoho autistů potřebuje nějaký řád a schéma, aby zvládli složitější úkoly. Bez schématu je takovýto člověk neschopný požadovaný úkol vykonat (Thorová, K., 2012).

1.3.3 Strukturované učení

Strukturované učení je strategie, vyvinutá speciálně pro vzdělávání dětí s autismem. Podstata tohoto přístupu se skrývá hlavně v tom, že děti s PAS se špatně přizpůsobují a nemají rády jakékoliv změny. Je třeba jim tedy vytvořit takové prostředí, kterému budou rozumět a ve kterém se budou odbourávat problémy v chování. Pro dítě musí být jasné, kolik práce má udělat a jakým způsobem ji ukončí. Pokud tomu tak není, je pro něj práce unavující a nesmyslná. Tento princip se uplatňuje nejvíce ve třídách pro děti s PAS, ale je používán také ve třídách pro děti s mentálním postižením, nebo s poruchou komunikace (Čadilová, V., Žampachová, Z., 2008).

Principy strukturovaného učení

Při uplatňování principů strukturovaného učení se vždy držíme základního pravidla: všechny úkoly musejí probíhat zleva doprava a shora dolů. Toto pravidlo je zanesené v nás všech, aniž bychom si to uvědomovali. Čteme i píšeme zleva doprava a shora

dolů. Dítě s PAS zvládne s tímto pravidlem mnohem více, lépe se orientuje, snáze chápe pohyby těla a organizaci práce, lépe se vyznají v čase, prostoru a to vše má za důsledek mnohem větší samostatnost a nezávislost na okolí.

Individualizace

Pojem individualizace většinou chápeme jako individuální přístup k jedinci a individuální řešení jeho problémů. Ovšem tento pojem se v souvislosti s PAS posunul trochu dál. Protože každé dítě s PAS je jiné, musíme mu zajistit komplexní podmínky na míru. Do individualizace tedy zahrnujeme individuálně volené úkoly, metody a postupy, upravené prostředí pro potřeby daného dítěte, individuální formy komunikace a motivace k práci. Tento princip by se měl dodržovat za každých podmínek, nevyjímaje detaily. Pro dítě může být důležitá určitá věc, např.: hrneček, a pokud ji nebude mít při nácvičku pití, bude výsledek negativní.

Strukturalizace

Strukturalizace se považuje za důležitou pro každého člověka, např.: strukturalizace dne, prostředí apod. (vytváření pocitu jistoty). Pro lidi s PAS je struktura ještě důležitější než pro ostatní. Doma se cítí v bezpečí, mají svůj řád, který se opakuje. Když však přijde i sebemenší změna, vznikne problém. Na otázky „Kdy, kde, co, jak?“ apod. už si člověk s PAS neodpoví. Je zmatený, ve stresu a může se projevit problémové chování. Aby se zabránilo těmto důsledkům, musí být vždy jednoznačná struktura prostoru, pracovního místa, času, denního režimu a činností (krabicové úkoly, úlohy v deskách, pořadačích, sešity a pracovní listy).

Každé dítě musí mít jasně danou strukturu pracovního místa. K individuální práci se obvykle používá pracovní stůl. Je důležité dodržet základní pravidlo systému práce zleva doprava a shora dolů. Pracovní místo je rozděleno do tří částí. Z levé části si žák bere připravené úkoly, v prostřední části úkoly plní a do třetí části, vpravo, odkládá již splněné úkoly.

Důležitá je také struktura času. Dítě s autismem musí pochopit, že jedna činnost končí, nastane změna a bude vykonávat jinou aktivitu. Nestačí pohled na hodinky, jako

většině lidí, čas je třeba co nejvíce vizualizovat a konkretizovat. K tomu slouží denní režimy, které jsou nástěnné nebo přenosné. Činnosti následují po sobě a díky symbolům na denním režimu dostává dítě jasnou odpověď na otázky „Co?“ a „Kdy?“ Jsou obvykle tvořeny na lištách, na které se dá upevnit suchý zip. Každé dítě má svůj vlastní denní režim. V horní části je umístěno jméno a fotografie dítěte. Ve střední části jsou umístěny karty, které znázorňují, jak budou činnosti během dne navazovat. Ve spodní části se nachází krabička pro odkládání tranzitních karet. Tranzitní karta nahrazuje verbální pokyn. Tím se dítě stává méně závislé na druhých. Správnému užívání denního režimu předchází individuální nácvik. Dítě při něm pochopí účelovost denního režimu a naučí se správně používat jednotlivé symboly. Při správném používání denního režimu se může dítěti zavést také dlouhodobý režim, týdenní nebo měsíční.

Pro dítě s autismem je také důležité vědět, jak má dané úkoly plnit a jak dlouho bude úkol trvat, tedy struktura činností. Nejjednodušší a nejčastěji používané jsou krabicové úkoly. Jsou to jasně dané úkoly, které musí být přehledné a dítěti nesmí bránit nic v tom, aby mohlo pracovat se všemi díly. Složitější formou jsou úlohy v deskách. Každé desky obsahují pouze jeden úkol. Mezi další strukturované úlohy patří úlohy v pořadačích, sešity a pracovní listy. Pro orientaci, jak dlouho bude činnost trvat, slouží dítěti opět pravidlo zleva doprava (či shora dolů). Pokud dítě vidí v levé části úkoly, ví, že je má splnit, pokud je levá strana prázdná, chápe, že činnost je u konce.

Vizualizace

Strukturu bude vždy doplňovat vizualizace. Nikdy je od sebe nelze oddělit, protože se vzájemně ovlivňují. Pokud bude vizuální podpora správně nastavena, je handicap pozornosti a paměťových funkcí kompenzován. Vizualizace pomáhá hlavně udržovat informace a zpětně je používat, zvyšuje flexibilitu a adaptabilitu na změny, informace pro lidi s autismem jsou více srozumitelné a v neposlední řadě opět vede k nezávislosti a samostatnosti. Vizualizace se projevuje v prostoru, čase, pracovních schématech a v procesuálních schématech (předmětová, obrazová, psaná forma).

Motivace

Tento princip se považuje za klíčový při práci s dětmi s PAS. Pokud se nastaví správné motivační stimuly, použije se funkční motivační systém a ovlivní se tak chování dítěte, může se očekávat pozitivní chování dítěte, které bude v problémové situaci sociálně a komunikačně adekvátně reagovat. U některých dětí vede k lepšímu chování systém odměn. Odměna musí přijít okamžitě po splnění úkolu, jinak nebude efektivní. Formy odměňování jsou různé: materiální odměna, činnostní odměna, sociální odměna. Sociální odměna je nejvyšší formou odměny, ale u dětí s PAS moc nefunguje. Dítě nechápe pochvalu, a tak se sociální odměna musí vždy spojit s odměnou materiální nebo činnostní.

Aby strukturované učení splnilo svůj cíl (co nejvyšší míra samostatnosti a fungování v běžném životě), musí se metodika dodržovat ve všech výše zmíněných principech (Čadilová, V., Žapmachová, Z., 2008, Schopler, E., Mesibov, G., 1997).

1.3.4 Alternativní a augmentativní komunikace

„Děti s autismem nemají vrozenou schopnost pochopit význam vzájemné komunikace. Nechápu, že pomocí komunikace mohou ovlivnit své prostředí. Chápání významu komunikace není u nich dostatečně rozvinuto. S výukou jak komunikovat, musíme rozvíjet i chápání proč komunikovat, najít pro ně vhodnou formu komunikace.“ (Jelínková, M., 1999, s. 2)

Alternativní a augmentativní komunikace je kompenzací poruch v oblasti expresivní stránky řeči. Slovo alternativní znamená, že řeč se může trvale nebo i dočasně nahradit jiným systémem, kdežto augmentativní ukazuje, že za určité podpory může dojít ke zlepšení komunikace pomocí již existujících prostředků (i řeči). AAK techniky slouží i k těm nejzákladnějším potřebám. Dítě si řekne, co chce, sdělí nám, kdy potřebuje pomoc, či kdy si chce odpočinout. Toto vyjádření ho ochrání před výbuchy vzteku či jiným problémovým chováním (Bondy, A., Frost, L., 2007).

Výběr alternativního způsobu komunikace je velmi složitý. Častá chyba spočívá v tom, že se vybírá forma co nejpodobnější mluvenému slovu, která je ale pro děti s PAS nejsložitější a nejvíce abstraktní. Vždy se musí zvolit takový typ komunikace, který se zdá nejvhodnější a nejzvladatelnější pro dítě samotné.

Řeč

Řeč se považuje za nejvyšší formu komunikace. Zhruba polovina autistů je mluvících, ale nemůže se říct, že by byla jejich řeč srozumitelná a dávala smysl. Řeč se jeví pro děti s autismem jako příliš abstraktní a nechápou spojitost mezi zvukem jazyka a jeho významem. Řeč pro ně není nijak hmatatelná, musíme tedy zvolit často nižší formu komunikace.

Gesta

Základní gesta jsou pro děti s autismem obvykle lehce pochopitelná. Problémem pro ně jsou gesta, která vyjadřují city a emoce. Některá gesta mají totiž více významů, např.: poplácání po rameni může znamenat pochvalu, ale i trest nebo jen odstranění nečistoty. Tato nejednoznačná gesta dělají potíže při pochopení. Stejně jako je řeč velmi abstraktní, znaková řeč je na tom podobně a používá se jen velmi zřídka. Dítě s autismem má problém s napodobováním a nedokáže přetvářet gesta podle situace.

Komunikace s vizuální podporou

Pro tento typ komunikace se používají fotografie, obrázky, piktogramy či různé předměty, a protože je vizuálně prostorová orientace obvykle dobře rozvinutá, je i používání časté. Výhodou může být snadná pochopitelnost a možnost se k informacím kdykoli vrátit. Tím, že obsah sdělení je trvalý, se usnadní další komunikace a nemusí se neustále tvořit nová sdělení, jako věty při verbální komunikaci.

Pomocí komunikace může být člověk s autismem nezávislý. Nezáleží na tom, že zvoleným typem komunikace nebude řeč. Vizuální podpora pomáhá vyrovnat se s náhlými změnami a její prostředky (komunikační knížky atd.) jsou snadno přenosné

a snižují tak závislost na druhé osobě. Výběr je vždy individuální a zvažují se při něm různé faktory, např.: motorické dovednosti, přidružené mentální postižení, schopnost navázat zrakový kontakt atd. (Jelínková, M., 1999).

1.3.4.1 Výměnný obrázkový komunikační systém - VOKS

Systém VOKS je založen na principech systému PECS (The Picture Exchange Communication System), který byl vytvořen v USA pro děti s autismem. Cílem je, aby dítě umělo navázat kontakt s okolím, a to ne pouze tím, že na určitou věc ukáže (jako u jiných systémů), ale karty vyměňuje za chtěné věci. Za funkční komunikaci považujeme, když dítě předá informaci, kterou chce sdělit druhému (Bond, Frost, 2007).

Margita Knapcová metodu PECS modifikovala a její upravenou verzi, kterou pracovně nazvala Komunikační systém VOKS, zavedla u nás. Tento alternativní způsob komunikace je vhodný pro děti s autismem, ale také pro děti s těžším mentálním postižením. Důležité je, aby se jedinec naučil nejen komunikovat, ale také proč komunikovat. Pro úspěšné zavedení systému VOKS se musí dodržovat instrukce, postupy a pokyny komunikačního systému. Nedílnou součástí funkčního používání je také kvalitní spolupráce s rodinou, školou a okolím dítěte (Knapcová, 2011).

1.3.4.2 Piktogramy

Piktogramy, jednoduché obrázky, kterým každý rozumí, zjednodušeně zobrazují předměty, vlastnosti a činnosti. Řadí-li se tyto obrázky za sebou, vytvoří smysluplné věty. Pomocí piktogramů lze například vizualizovat program dne či rozvrh hodin (Klenková in Pipeková, 2006).

Obrázky jsou bílé na černém pozadí, jednoduché a názorné. Pomocí nich může jedinec komunikovat s ostatními a předávat různé informace, čímž také rozvíjí řeč. Zavedení piktogramů má svá pravidla (Kubová, 2011).

1.3.5 Doplnkové intervence

Mezi doplňkové intervence se řadí například ergoterapie (léčba smysluplnou činností), animoterapie (léčba pomocí zvířat - hipoterapie, canisterapie atd.), terapie pevným objetím, další specifické terapie jako je muzikoterapie (léčba pomocí hudby), arteterapie (léčba pomocí výtvarného projevu), psychoterapie (léčba pomocí psychologických prostředků) či Son-Rise přístup (Jankovský, J., 2006). Přístup Son-Rise byl vytvořen Barry Neilem Kaufmanem pro jeho postiženého syna. Hlavním cílem programu je navázat a prohlubovat vztah s dítětem (Kaufman, B., 1994).

1.4 Možnosti vzdělávání žáků s nízkofunkčním autismem

Vzdělávací a výchovné potřeby se liší stejně tak, jako se liší lidé s PAS. Projevy jsou individuální a tím vzniká velké množství faktorů, které zvyšují nároky na propracovanost edukačního systému. Vzdělávání dětí s autismem se řídí podle zákona č. 561/2004 Sb. a dále vyhláškou č. 73/2005 Sb., novelizována vyhláškou 147/2011 Sb. (Hrdlička, M., Komárek, V., 2004).

1.4.1 Pedagogické zásady

Součástí didaktické teorie jsou didaktické principy, které jsou obecně platné pro výuku různých skupin a různých předmětů, mají tedy pro školní edukaci všestranné použití. Jsou využívány především dle rozvahy a zkušeností pedagogů.

Pedagogické principy dle Průchy (2009):

- Princip přiměřenosti
- Princip uvědomělosti
- Princip postupnosti
- Princip systematičnosti
- Princip názornosti
- Princip aktivnosti
- Princip spojení teorie s praxí
- Princip individuálního přístupu k žákům
- Princip kulturního kontextu
- Princip soustředění se na klíčové pojmy
- Princip předchozích znalostí
- Princip kognitivní náročnosti
- Princip aktivního zpracování
- Princip rozmanitosti

Většina těchto tradičních zásad byla již uvedena a rozpracována v dílech J. A. Komenského. Dříve byly tyto zásady mnohem více zdůrazňovány, možná proto, že dnes nejsou ověřeny empirickým výzkumem (Průcha, J., 2009).

1.4.2 Zásady uplatňované při vzdělávání žáků s autismem

Důležitou součástí při vzdělávání žáků s autismem je formální, ale i neformální hodnocení. Specifika autismu zasahují do celé osobnosti, a tak i hodnocení musí být prováděno v různých kontextech. Při práci s žáky s autismem musíme znát jejich specifika a vytvořit tak vhodné podmínky, za kterých se budou schopni rozvíjet a uplatňovat své dovednosti. Při tvorbě individuálního plánu dítěte se učitel musí na tato specifika zaměřit.

Výběr ze zásad pro tvorbu individuálních plánů dle Jelínkové (2004):

- Klást důraz na individuální potřeby dítěte.
- Prvenství ve vzdělávání je komunikace a interpersonální vztahy.
- Cvičení praktických dovedností a zvyšování samostatnosti.
- Pravidelné zařazování fyzických cvičení pro snižování stresu a omezení agresivních projevů.
- Zapojení takových cvičení, které usnadní možnou integraci.
- Ve většině případů vyučovat v poměru 1 žák na 1 učitele.
- Rozvíjení nejen slabých, ale i silných stránek.
- Aktivní zapojení rodičů.
- Učitel musí vycítit, kdy činnost řídit a kdy umožnit samostatnou činnost.
- Aktivity musí být pro dítě zajímavé, ale i praktické pro jeho budoucí život.

Aby učitel vytvořil funkční program, musí znát úroveň intelektu, komunikace, motoriky, sociálních vztahů, zdravotní stav, problémy v chování dítěte a v neposlední řadě také prostředí, ve kterém dítě žije (Jelínková, M., 2004).

1.4.3 Předškolní zařízení

Předškolní péče plynule navazuje na včasnou intervenci. Principy strukturovaného učení jsou nadále zachovány a rozvíjeny. Dítě je dále v péči terapeuta, může k němu docházet také osobní asistent, který pracuje s dítětem doma. Výsledkem se tak stává odlehčení rodiny díky částečnému přesunutí péče na instituci. Předškolní vzdělávání se zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) stává součástí vzdělávacího systému. Lpí se především na vytvoření předpokladů pro další vzdělávání (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2009, online).

Typy předškolních zařízení pro děti s PAS:

- Mateřská škola samostatně zřízená pro děti se zdravotním postižením
- Mateřská škola běžného typu
- Specializovaná třída MŠ pro děti s PAS (zřizované při běžných či speciálních MŠ)

Plus dětské rehabilitační stacionáře a ústavy sociální péče (nejsou zařazeny do sítě škol a školských zařízení).

Pokud má dítě těžší příznaky PAS a je individuálně integrováno do MŠ, může být ve třídě zřízena funkce asistenta pedagoga podle školského zákona a vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných - novelizovaná vyhláškou 147/2011 Sb. (Čadilová, V., Žampachová, Z., 2008).

1.4.4 Základní vzdělávání

Předpisy pro plnění povinné školní docházky řeší zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Jsou zde zaneseny cíle, stupně, organizace a průběh základního vzdělávání. Paragraf 40 stanovuje jiný způsob plnění povinné školní docházky, kterým může být individuální vzdělávání.

V zařazení žáka do určitého systému vzdělávání hraje roli zejména diagnóza a deficity, které z ní vyplývají (např.: mentální postižení, problémové chování apod.)

Funkce asistenta pedagoga v ZŠ se řídí stejnými legislativními normami jako funkce asistenta pedagoga v MŠ. Jeho náplň práce je zejména v oblastech sebeobsluhy, denního režimu a jeho používání, orientací, budování sociálních vztahů s vrstevníky i dospělými, rozvíjení komunikace atd. (Čadilová, V., Žampachová, Z., 2008).

1.4.5 Edukace dětí s poruchami autistického spektra

Speciální třídy vznikají při běžných či speciálních školách a využívají strukturovaný program, který je vždy nastaven podle specifík žáků. Na základě svých schopností se děti vzdělávají podle vzdělávacích programů různých typů škol (RVP pro obor vzdělávání základní škola speciální 2011/2012, dobíhající Rehabilitačního vzdělávací program). Třída se zřizuje minimálně pro čtyři a nejvíce pro šest žáků s autismem a jejich výuku řídí tři pedagogičtí pracovníci. Ve třídě nemusejí být zařazeni pouze žáci ze stejného ročníku. Lze zařazovat do jedné třídy současně dva i více ročníků. Třídy navštěvují převážně žáci s těžkými příznaky PAS a těžší formou mentálního postižení, popřípadě s dalším přidruženým postižením, a je tedy třeba vytvořit ve třídě odpovídající podmínky jak pro vzdělávání, tak i pro praktické fungování. Strukturované učení je základem celé výuky, nevyjímaje strukturované prostory celého zázemí jako jsou šatny, prostory pro samostatnou práci, prostory pro

nácvik stolování, domácích prací, prostory pro sport apod. Základní principy strukturovaného učení spočívají v individuálním přístupu.

V České republice se dnes vyskytuje několik desítek takovýchto tříd, nejčastěji při základních školách speciálních. Počet je však stále nedostačující v porovnání se zájmem o umístění dětí do těchto tříd (Thorová, K., 2012, Čadilová, V., Žampachová, Z., 2008).

1.4.6 Integrace dětí ve speciálních školách a třídách

Část žáků s autismem se vzdělává ve speciálních školách, které nejsou přímo určené pro jejich vzdělávání. Mezi tyto školy se řadí například školy pro žáky s poruchami chování, s vadami zraku a sluchu, s mentálním postižením atd. Počet žáků bývá zpravidla menší a bývá zde přítomen speciální pedagog. Pokud to náročnost dětí vyžaduje, funguje zde další pedagogický pracovník. Některé děti jsou naopak klidnější, mají mírnější symptomatiku a nejsou u nich výrazné problémy v chování. Pro dobré vedení a výuku jim postačí využití prvků strukturovaného učení za striktního dodržování zásad práce s žáky s autismem (Thorová, K., 2012).

1.4.7 Integrace dětí v běžných školách

„Integrace je v současné době širokým mezinárodním hnutím za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevydělující kultuře. V pedagogickém smyslu je to myšlenka zachování a obnovy společného prostoru k životu a k učení lidí s postižením a bez postižení, lidí rozdílných jazyků, náboženství a kultur tak, aby se mohli všichni odpovídajícím způsobem rozvíjet a byli přítom obohaceni.“ (Feuser (2003) in Hájková, V., 2005, s. 25-26)

Integrace může být prováděna individuálně nebo skupinově. Speciálních tříd pro skupinovou integraci po boku základních škol existuje v České republice jen několik. Vždy je však tento krok potřeba konzultovat s poradenským pracovníkem, s pedagogem, který dítě dobře zná (i pedagog předškolního zařízení), s rodiči a s uvažovaným zařízením pro integraci. Důležitou roli hraje také kvalita a dostupnost zařízení a osobnost učitele. Do běžné základní školy bývá obvykle zařazeno dítě s autismem bez mentálního postižení. I tak se stále musí dodržovat specifické přístupy a opatření, jako je využívání speciálních pomůcek, metod, postupů, učebnic atd.

Integrace žáků s PAS je podrobně popsána v zákoně č. 561/2004 Sb. a ve vyhlášce 73/2005 Sb., novelizována vyhláškou 147/2011 Sb. Počty žáků ve třídě však upraveny nejsou.

Pro integraci žáka s autismem musí být zajištěna všestranná připravenost. Do průběhu integrace jsou vtaženi žáci, kteří musí být připraveni přijmout integrovaného žáka, učitel, rodiče, ředitel školy a hlavně také sám integrovaný žák. Efektivnímu procesu integrace napomáhají pracovníci speciálně pedagogického centra.

Do třídy, kde je dítě s autismem integrované, může být, ale také nemusí, zařazen další pedagogický pracovník. Vše se opět odvíjí od specifických potřeb dítěte - dítě klidné a bez poruch chování nevyžaduje více pozornosti, než ostatní (Thorová, K., 2012, Čadilová, V., Žampachová, Z., 2008).

2 CÍL PRÁCE

Empirická část bakalářské práce se zaměřuje na možnosti vzdělávání žáků s nízkofunkčním autismem a na individuální přístup k těmto žákům.

2.1 Cíl práce a výzkumné otázky

V práci byl stanoven jeden cíl:

Zjistit rozdíly v individuálním přístupu k žákům s autismem ve třídách s více vadami a ve třídách s upraveným vzdělávacím programem pro žáky s autismem a vymežit specifika obou skupin.

V práci byly dále stanoveny dva dílčí cíle:

1. Zjistit klady a zápory obou typů tříd.
2. V rámci pedagogických zásad specifikovat individuální přístup k jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami v jednotlivých třídách.

V rámci těchto cílů byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. Jaké jsou výhody a nevýhody vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v obou třídách?
2. Jsou rozdíly v individuálním přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami?

3 METODIKA

3.1 Použitá metodika

Data pro kvalitativní výzkum byla získána metodou dotazování pomocí polostrukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami (Záznamový arch pro vedení rozhovorů viz příloha č. 1). Na začátku kvalitativního výzkumu se na základě cílů stanovují výzkumné otázky, které se však v průběhu výzkumu mohou měnit. Výzkumník vyhledává a analyzuje jakékoli informace, které přispívají k zodpovězení výzkumných otázek. Závěry výzkumu se zpracovávají deduktivní nebo induktivní metodou (Hendl, 2005).

Rozhovory byly poskytnuty pracovníky školských zařízení v Českých Budějovicích, která vzdělávají žáky s nízkofunkčním autismem. Konkrétně speciálními pedagogy a asistenty pedagogů, kteří s těmito dětmi pracují. Naskytla se mi možnost udělat rozhovor se speciálním pedagogem, který vyučuje bez asistenta pedagoga a ve své třídě má chlapce s nízkofunkčním autismem. Rozhovor mi poskytla i matka tohoto chlapce. (Detailní přepis rozhovorů s asistenty pedagoga viz příloha č. 2 a rozhovor s matkou viz příloha č. 3) Všechny rozhovory byly vždy se souhlasem respondenta nahrávány na diktafon a následně přepisovány do elektronické podoby. Z důvodu respektování přání respondentů není zvukový záznam součástí bakalářské práce.

Pro ucelení náhledu na výuku jsem do praktické části zahrnula popis běžného dne v každé třídě, který mi poskytli speciální pedagogové při společné konzultaci. Pozorování ve třídách mi nebylo umožněno z důvodu stavu po hospitalizaci některých žáků a z důvodu aktivit mimo školu.

V praktické části práce jsou zahrnuty rozhovory se speciálními pedagogy a asistenty pedagogů. Rozhovor s matkou slouží jako podpůrný materiál pro ucelení náhledu na vzdělávání žáka s nízkofunkčním autismem ve třídě základní školy speciální v centru ARPIDA.

3.2 Charakteristika výzkumného souboru

O pomoc při výběru tříd jsem požádala Mgr. Koppovou, která je odborníkem na problematiku autismu. Na její doporučení jsem se obrátila na centrum Bazalka a Mateřskou školu, Základní školu a Praktickou školu Trhové Svině s pracovištěm v Českých Budějovicích. Získáním informace od pracovnice centra ARPIDA, že zařízení vzdělává žáka s nízkofunkčním autismem, bylo do výzkumu zapojeno i toto centrum.

V centru Bazalka jsem se po dohodě se speciálním pedagogem zaměřila na třídu základní školy speciální. Rozhovor mi zde poskytl pedagog a asistent pedagoga. Třída má celkem 8 dětí a je rozdělena na dvě části, podle úrovně mentálního a fyzického postižení (šest žáků s kombinovaným postižením, dva žáci s PAS). Při vyučování potřebuje každý žák jednoho pracovníka, při společné práci má jeden pracovník na starost dva žáky, práce se tedy střídá s relaxací. Označení třídy je I. (1.,2.,4.,6.,8.). Ve třídě se vzdělávají děti podle třech vzdělávacích programů - všichni mají individuální vzdělávací program (IVP je založen na ŠVP). Programy jsou: pomocná škola - jeden žák, rehabilitační vzdělávací program - dva žáci a školní vzdělávací program - pět žáků. U žáků s autismem se výuka více zaměřuje na sociální dovednosti, komunikaci, samostatnost a terapii chování. Všechny děti se od září budou vzdělávat podle Školního vzdělávacího programu základní školy speciální.

Součástí odloučeného pracoviště v Českých Budějovicích při Mateřské škole, Základní škole a Praktické škole v Trhových Svinech je základní škola speciální. Zde jsem se zaměřila na třídu určenou přímo pro děti s autismem. Rozhovor mi poskytla speciální pedagožka a asistentka pedagoga této třídy. Dva žáci se vzdělávají dle Rehabilitačního vzdělávacího programu pomocné školy, tři žákyně dle ŠVP Škola jako rodina (příloha - oddíl III) a jeden žák dle ŠVP Škola jako rodina (příloha - oddíl II). Třída je určena pro žáky, kteří absolvovali přípravný stupeň pomocné školy a po jeho ukončení nejsou schopni pokračovat ve školní docházce na základní škole speciální. Ve třídě je šest žáků, z toho pět žáků s diagnostikovaným dětským autismem (s přidruženou mentální retardací středně těžkého až těžkého stupně) a jeden žák

s Downovým syndromem. IVP má každý vytvořen dle individuálních možností a schopností, nejsou tedy vytvářeny paušálně. Při jejich tvorbě se vychází z edukačně hodnotících profilů, z předchozích zkušeností s žákem, z doporučení SPC a zohledňuje se i přání rodičů.

V centru ARPIDA se také nachází základní škola speciální, do které jsou zařazeni čtyři žáci (dva žáci v 6. ročníku, jeden žák v 7. a jeden žák v 8. ročníku), z nichž jeden je žák s nízkofunkčním autismem (+ přidružené vývojové vrozené vady, vývojová dysfázie). Žák má slabší grafomotorickou úroveň, zvládá vodorovnou i svislou čáru z bodu do bodu, klubička. Disponuje dobrou mechanickou pamětí (texty pohádek, písní, básní). Ve třídě vyučuje pouze speciální pedagog, asistent pedagoga zde chybí. Žák s autismem je vzděláván podle Rehabilitačního vzdělávacího programu pomocné školy. IVP nemá zaveden, je vzděláván podle učebního plánu 6. třídy. Tři žáci se vzdělávají podle Školního vzdělávacího programu základní školy speciální. Jsou v pásmu středně těžké a těžké mentální retardace (DMO kvadruparetická forma s převahou vlevo; stav po Westově syndromu – LMD, vývojová dysfázie, epilepsie; DMO kvadruparetická forma, epilepsie, vada řeči) a dva z těchto tří žáků používají mechanické vozíky. Rozhovor mi zde poskytl speciální pedagog a matka chlapce s autismem.

Pro přehled označuji v rozhovorech informace od pedagoga P, asistenta A, rodiče R a mnou kladené otázky S.

3.3 Popis výzkumného terénu

Rozhovory byly uskutečněny v centru Bazalka, o.p.s., v MŠ, ZŠ a Praktické škole Trhové Sviny pobočka České Budějovice 2 a v centru ARPIDA, o. s. v časovém rozmezí od 12. prosince 2012 do 16. března 2013. Výzkumný vzorek je tvořen celkem pěti vybranými pracovníky a jednoho rodiče z centra ARPIDA.

Nestátní nezisková organizace ARPIDA centrum pro rehabilitaci osob se zdravotním postižením, o. s. poskytuje komplexní péči ve smyslu uceleného systému rehabilitace (prostředky léčebné, sociální, pedagogické a pracovní) osobám s tělesným

a kombinovaným postižením a jejich rodinám. Propojuje péči v oblasti zdravotní, sociální a výchovně vzdělávací. Hlavním cílem je dosažení co nejoptimálnějšího vývoje každého klienta tj. vést ho k co největší soběstačnosti a integraci ve svém přirozeném sociálním prostředí (především v rodině). Centrum klade důraz především na mezioborové vztahy, odbornost a lidský rozměr péče. Rodiče jsou zde součástí týmu při péči o dítě. Součástí centra ARPIDA je Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola při centru ARPIDA, o. s. Sdružuje mateřskou školu, základní školu, ZŠ praktickou, ZŠ speciální včetně rehabilitačního vzdělávacího programu, třídu přípravného stupně základní školy speciální, dvouletou praktickou školu, školní družinu, speciálně pedagogické centrum, stanici zájmových činností a školní jídelnu. Centrum ARPIDA poskytuje také sociální služby, a těmi jsou denní stacionář, osobní asistence, raná péče, sociálně terapeutické dílny a sociální rehabilitace (ARPIDA centrum pro rehabilitaci osob se zdravotním postižením, o. s., 2013, online).

Centrum Bazalka nabízí sociální služby formou denního a týdenního stacionáře. Vzdělávání se zde realizuje v mateřské škole speciální a v základní škole speciální. Pro každého žáka je na začátku školního roku sestaven individuální plán. Centrum klade důraz hlavně na rozvoj komunikace, sebeobsluhu a pracovní činnosti. Ve třídách bývá zpravidla šest žáků. Vyučování je vždy strukturované a podporuje bazální stimulaci. (Centrum BAZALKA - komplexní péče o děti s těžkým zdravotním postižením z Jihočeského kraje, 2013, online).

Základní škola speciální, Dlouhá, České Budějovice je součástí MŠ, ZŠ a PrŠ Trhové Sviny. Škola poskytuje vzdělávání dětem se středně těžkým a těžkým mentálním postižením a žákům s kombinovanými vadami. Podle stupně postižení jsou žáci zařazováni do různých typů tříd: rehabilitační třídy, vzdělávací program pomocné školy a třída praktické školy jednoleté. Součástí školy je také přípravný stupeň. Výuka probíhá podle individuálních výchovně – vzdělávacích plánů, ve kterých je vzdělání rovnocenné výchovné stránce. Díky asistentům je velký důraz kladen na individuální přístup (Mateřská škola, Základní škola a praktická škola Trhové Sviny, 2013, online).

4 VÝSLEDKY

Rozhovor se speciálním pedagogem v centru Bazalka

P: „Na úplný úvod Vám řeknu, jakou třídu učím. Jsem ve třídě základní školy speciální a máme zde 8 dětí, jsou rozděleny do dvou tříd.“ S: **„Jak jsou třídy dělené?“** P:

„Jedna je třída pro autisty, tam jsou 2 chlapci a 6 dětí jsou s těžkým kombinovaným postižením. Máme je tedy rozdělené podle postižení.“

S: „Jak realizujete vzdělávání žáků s nízkofunkčním autismem?“

P: „Obě děti s autismem mají přidružené problémy chování, to znamená, že vždy je tam asistent pedagoga, pracovník sociální služby a pedagog. My jedeme podle strukturovaného učení. Každý má svůj „auti“ stůl klasický. Máme zavedenou strukturu dne, u jednoho stále, u druhého teprve budeme zavádět příští rok, takže snad se nám zadaří.“

S: „Najdete nějaké výhody nebo nevýhody pro vzdělávání autistů ve vaší třídě?“

P: „Myslím si, že se to úplně nedá říct. Jako buď to funguje, nebo nefunguje. Výhoda je to, že máme hodně personálu a naštěstí vedení máme takový, že když řekneme, že potřebujeme nějakou pomůcku, tak ji prostě dostaneme. Takže materiální a personální zabezpečení toho chodu je úplně perfektní, máme různé supervize. Takže v tom jsou asi ty výhody, dobré vybavení, hodně personálu a supervize.“ S: **„Našla byste nějakou nevýhodu?“** P: „Možná trochu nevýhoda je, že jsou ty kluci tady autisti sami dva, ale od září by k nim měli přibýt další dvě děti a ta skupinka bude větší. Kluci jsou v týdenním stacionáři, takže zde i spí, takže v kolektivu jsou i odpoledne. Pro tyto dva kluky je to zrovna výhodné tu být, kdyby to byl někdo jiný, už by to fungovat nemuselo. Kluci mají středně těžkou a těžkou mentální retardaci, takže to s nimi ještě jde.“

S: „Kolik času věnujete přípravě pomůcek?“

P: „Hodně. Protože jsou děti rozdělené na dvě skupinky, tak mám dvě asistentky. Takže úkoly i rozdávám. Tolik času ani tak nezabere to samotný vytváření, ale spíše to všechno vymyslet. Kluci jsou oba speciální a nikde jinde dříve nefungovali, takže je

těžké vymyslet ty struktury, je třeba to mít perfektně promyšlený. Pořád je co řešit, a to přemýšlení zabere mnohem více času.“

S: „V čem u Vás spočívá využívání strukturovaného učení?“

P: „My se snažíme jít od základu. U stolu pracují zleva doprava a to děláme vlastně ve všem. I ve výtvarné výchově to uplatňujeme. Hodně uplatňujeme individuální přístup. Vše mají strukturované, úkoly, prostředí, čas atd. Mají různá rozřazovadla. Mají svoje individuální stoly a tam už je to klasika, odshora dolů si berou úkoly, udělají je a přendají doprava a berou si další podle kódu. Taková klasika, snažíme se jim to cpát úplně všude a ono jim to pak začíná dobře naskakovat. S těmito kluky se pracuje v podstatě pouze individuálně, ale taky pro ně je to únavný. Odpoledne jsou rádi, že si někde zalezou a jsou sami, protože v té škole je toho opravdu hodně. Jeden tam má navíc ještě odpoledku, takže maximálně individuálně pracujeme.“

S: „Jak zvládají denní režim?“

P: „To musím chlapce oddělit. Denní režim, nebo tu strukturu dne, jeden chlapec má zavedený denní režim, má to i doma, je hodně dezorientovaný a s tím to funguje dobře. Kromě obrázků mu tam dáváme i nějaké písmenka, co zná, děláme mu to trochu těžší. Jedeme s ním tedy přes obrázky a na to, že má těžší mentální retardaci, tak má tu strukturu docela složitou. Má sešit A4, což je pro něj lepší, než nějaké klasické lišty, je tu vlastně celý týden. Snažíme se o dobrou spolupráci se sociální službou a naštěstí je tak, jak má být. Ve struktuře toho jednoho dne má vlastně vše od rána, když se vzbudí až do večera, když jde spát. Na každý den má otevřený sešit a tam má veškeré činnosti toho dne a funguje s tím bezvadně. To se nám zadařilo. S druhým chlapcem byly velké problémy s tou strukturou dne, takže používáme tranzitní karty, na liště má, co bude výhledově dělat a chceme během měsíce tu strukturu už zavést a bude mít klasické obrázky na suchý zip, připevněné na koberci.“

S: „Využíváte krabicové úkoly?“

P: „No, určitě krabicové úkoly používáme, používáme je denně. Jeden chlapec má svůj stůl, tam má své úkoly a pracuje tak dvakrát třikrát za den s nimi. Druhý chlapec chodí pracovat tak čtyřikrát denně. Mají toho poměrně dost, je to dané tím, že jsou tu celý den a že personálu je tu tolik, kolik je. U druhého chlapce, on je vzdělávám podle programu

základní školy speciální té první části, dříve pomocné, tak má ty úkoly složitější a dělá daleko složitější věci, má tam pár prvků strukturovaných, ale není to pro něj úplně důležité. Intelekt je zde horší, a tak ty úkoly musí dělat mnohem častěji za den.“

S: „Jak využíváte procesuální schémata?“

P: „Procesuální schémata využíváme zatím pouze na záchod a mytí rukou a úspěchy jsou tam poměrně dobré. U obou kluků je problém, že neumí vykonávat potřebu ve stoje a v momentě, kdy jdete ven, je to docela problém. Jeden chlapec se naučil mýt ruce podle toho, takže úspěchy jsou tam dobré, ale používáme ty schémata pouze v těchto momentech. Myslím si, že uděláme ještě na oblékání pro jednoho chlapce, ale víc to asi potřebovat prozatím nebudeme.“

S: „Využíváte alternativní způsoby komunikace?“

P: „Jsme velcí fanoušci VOKSu, byť teda máme komunikátory a iPady, ale z našeho pohledu ten VOKS ještě nic nepřekonal. S tím jim to jde. Teď máme trochu problém se změnou medikace, takže věci, které už umí, se začaly vytrácet, ale zvládá to tak, jak to má, pracuje s tím denně, běhá si s řádkem. Druhý chlapec VOKS nemá, komunikuje verbálně, ale to porozumění je tam horší, takže jsme si vymysleli mix VOKSu a deníku, má řádek, na tom si větu sestaví a je to hlavně na práci s větou, není to už pouze komunikační, ale i edukační pro řečovou výchovu. Kdy on si tam sestaví, co chce říci, aby mu ta věta dávala smysl, a podle toho on si to pak přečte a je to perfektní, naučil se říkat si o jídlo, ví, že když chce něco někomu říct, tak ho osloví, poprosí atd. I nám říkali rodiče, že skládá věty doma lépe, aniž by měl svůj řádek s sebou. Cvičíme to tedy pouze ve škole, doma on řádek nemá vůbec. Doma hlavně pozorují výsledky. Rodiče z těchto strategií pro děti s autismem zavedli strukturu a i to pěkně dlouho trvalo. Ty rodiče jsou už za tu dobu trochu zrazení. Ale ty rodiče už to pochopili, a pokud není nějaký větší problém, tak v tom mají volnou ruku. Chlapec je tu celý týden a já vidím, že to tedy asi i doma dělají dobře. Ono by se to pak tady poznalo, kdyby dělali něco špatně. Náviku věnujeme určitě každý den.“

S: „Kolik času věnujete náviku sebeobsluhy, např.: oblékání?“

P: „Jak už jsem říkala, na oblékání schémata nemáme zatím a oba kluci mají tyto věci docela dobře zautomatizované a rozumí tomu, co po nich chceme. Náviku máme

v podobě běžně dělaných věcí, ta dopomoc je tam ale pořád, něco jim plandá, potřebují pomoci něco zapnout, u nás je toto jednou z velkých priorit, přijde čas, kdy si budou muset většinu věcí dělat sami, pokud nebudou v nějakém zařízení, kde vše udělají za ně. Takže to je pro nás velmi důležité.“

S: „Jaké pedagogické zásady upřednostňujete?“

P: „Důslednost a spravedlnost. U těch kluků člověk nesmí zklamat v tom, že když po nich něco budu chtít, tak oni musí vědět, že je nepéruju kvůli blbosti. Když oni něco budou chtít, tak ví, že jim vyhovím, pokud to bude možné. Taková ta spravedlnost i v tom, že když budu mít špatnou náladu, tak nemá smysl si to na nich nějak vylévat. A důslednost, to je gró u dětí s autismem. A co je ještě důležité, tak hodně si hlídám, když s nimi prožijeme něco negativního, tak aby na tu jednu negativní věc, bylo aspoň zase pět šest hezkých zážitků, takže je důležité odžívat si ty špatné věci, které prožijeme.“

S: „Kolik dětí s nízkofunkčním autismem by podle Vás mělo být ideálně ve třídě?“

P: „Jeden člověk nemůže pracovat pouze s jedním dítětem, je třeba to střídat, alespoň tedy u těch dětí s autismem. Ideál by byl 3 lidi na 4 žáky, když by to byli žáci, jako jsou naši kluci. Jinak třída o pěti šesti dětech s 3 lidmi personálu je dobrá. Moc se mi nelíbí, když jsou dva lidi a mají třeba pět šest dětí. Potom se nic nenaučí. U nás je to tak, že dva kluci mají dva lidi, od září budou asi 4 děti, tak tam budou tři lidi. Na celou naši třídu o osmi dětech máme sedm lidí z personálu, i když ne všichni jsou zrovna ve třídě.“

S: „Navrhla byste nějaké změny ve Vaší třídě?“

P: „Já bych asi děti neměnila, to ani nejde, protože člověk je má rád. Personál bych asi taky neměnila. Neříkám, že všichni jsou pro mě stoprocentně ideální, ale i to přináší nějaké ozvláštnění. Co bych možná změnila, by byl možná prostor, protože naše místnost je průchozí, i když všichni chodí ohleduplně, tak ale pořád to ruší. A co se týká „auti“ třídy, tak akorát ten prostor bych vyměnila.“

Rozhovor se speciálním pedagogem v Základní škole speciální Dlouhá Česká Budějovice, třída pro žáky s PAS

S: „Jak realizujete vzdělávání žáků s nízkofunkčním autismem?“

P: „Máme třídu, která je přímo určená pro děti s autismem. Využíváme především strukturované učení a uzpůsobujeme tomu aktivity, prostor, každý má své vlastní místo, uzpůsobujeme tomu všechny aktivity. Každý má svůj individuální vzdělávací plán. Protože u nás nikdo nekomunikuje verbálně, tak využíváme i alternativní způsoby komunikace. Začali jsme používat VOKS. Zatím se s tím učí pracovat a myslím si, že jim to jde a díky tomu i pracují mnohem lépe při vyučování. Maximálně využíváme prostor, který tu máme. V základě se ale držíme strukturovaného učení, které je pro nás nejdůležitější. Snažíme se všechno vizualizovat, aby ta podpora byla v co největší míře. Každé ráno začínáme rituálem. U nás je prioritou naučit je nějakým způsobem komunikovat a naučit je sociálním dovednostem. Každý má svůj „auti“ stůl, kde samostatně pracuje. Používáme krabicové úkoly. Mají tam různé druhy úkolů. Ale některé děti zvládnou i více než jen krabicové úkoly, takže ty třeba i píšou do sešitu, používají nalepovací úkoly atd. Jinak s krabicovými úkoly se pracuje každý den, jednou minimálně, obvykle vícekrát.“

S: „Jaké výhody má vzdělávání dětí s autismem právě v tomto typu třídy?“

P: „Je těžké porovnávat naši třídu s jinou, když jsem v jiném zařízení nebyla, nevím, jak to tam funguje a jak s autisty pracují. U nás ve třídě máme akorát jednu žákyni, která má Downův syndrom, ale společný jmenovatel s ostatními je problém v komunikaci a v socializaci, proto je u nás. Jinak zde jsou opravdu jen žáci s autismem. Vzdělávání u nás má výhod spoustu, ale to je pro nás samozřejmost. Jsme tu na tyto žáky zaměřeni a myslím si, že zde mají vše, co potřebují. Ale porovnávat s jinými třídami opravdu nemohu.“

S: „Kolik času věnujete přípravě pomůcek?“

P: „No, tak to se odvíjí i od období, protože na začátku školního roku připravujete vše mnohem víc než v průběhu roku. Některé děti nám vydrží u jedné pomůcky dlouho, některé naopak jen chvíli. Takže ta příprava je hodně individuální, stejně tak jako jsou

individuální děti. Záleží, jak dlouho kdo pracuje. Když je potřeba, tak tomu věnujeme tolik času, kolik musíme. Ale můžu říct, že každý den je to minimálně o přemýšlení, jak něco udělat lépe. Nemůžu říci, že každý den 2 hodiny vyrábím. Prostě podle potřeby.“

S: „Nacvičujete denní režim? Zvládají ho žáci dobře?“

P: „Ano, děti už ví, jak tady den probíhá. Že ráno přijdou, máme rituál, pak se učíme, je svačina, pak jsou odlehčené aktivity, jako jsou různé výchovy, chodíme také ven. Někteří si den řídí podle fotografií. Například ví, že bude oběd, už cítí vůni po budově, ale my mu musíme vysvětlit, že až za chvíli, takže vezmeme fotografii, kde je polévka a uklidíme ji. Tím vysvětlíme časový posun a on ví, co to znamená. Ne většina zvládá denní režim úplně výborně, často musíme znovu opakovat, co se děje, co bude následovat. Některé věci mají naučené, třeba to, že je oběd a po obědě se odpočívá. Snažíme se strukturovat dny podobně, i když jsou dny, kdy se dělá speciálně něco jiného.“

S: „Využíváte procesuální schémata?“

P: „Využíváme je, ale jen u dětí, které tomu rozumí a je to pro ně použitelné. Využíváme je v rámci sebeobslužných dovedností. Máme momentálně i novou knihu s procesuálními schématy. Bude třeba ty obrázky trochu poupravit pro naše potřeby, nějaký obrázek třeba ještě dodat, aby to ty naše děti chápaly, ale jinak je to výborná věc. Některé věci musíme daleko více strukturovat, než je běžné. Strukturujeme prostě vše, co se dá, pro tyto děti je to velmi důležité. Jeden žák má vlastně fotografie i s nápisy, protože ovládá některá písmena a on se podle fotografií řídí. Jinak nácvik oblékání a sebeobsluhy cvičí při běžných denních činnostech, nijak zvlášť to netrénujeme. V rozvrhu máme pracovní výchovu každý den, takže hlavně při těchto hodinách děláme různé činnosti, kdy je třeba, aby se děti převlékly atd. Hodně tyto věci konzultujeme i s rodiči. Co by se mělo dělat tak, co naopak jinak, jaká pravidla by měli dodržovat doma apod.“

S: „Které z pedagogických zásad upřednostňujete?

P: „Je to komplexní záležitost. U nás třeba spravedlnost moc místo nemá, protože každý má své potřeby jiné a u každého jsme zase jinak spravedlivý, protože víme, co na koho platí. S tím souvisí hlavně individuální přístup a podle toho se vše odvíjí.“

S: „Kolik dětí je ve Vaší třídě a kolik by tu podle Vás ideálně mělo dětí být?“

P: „Máme tu 6 žáků, s nízkofunkčním autismem tedy 5. Ideální by bylo mít na jedno dítě jednoho učitele, ale to nelze. Já bych u nás viděla dětí méně, tak 4, bylo by to jednodušší. Ve třídě jsem já, coby učitelka a kolegyně, coby asistent pedagoga.“

S: „Uplatnila by se u Vás ještě další asistentka?“ P: „To je otázka. Je to otázka hlavně finanční a otázka prostoru. Nevím, co by bylo lepší, jestli snížit počet dětí nebo přijmout ještě jednoho člověka. Ten prostor se nám tu potom zase více zaplní. Momentálně by se ale další asistent určitě uplatnil.“

S: „Navrhla byste nějaké změny ve Vaší třídě?“

P: „Co se týče prostoru, tak máme u třídy ještě jednu malou místnost, relaxační, což si myslím, že je docela luxus. Takže můžeme být rádi za ten prostor, který tu máme. Máme ale hodně hyperaktivní děti, které potřebují rozběh, když přijde záchvat, a na tomto prostoru ve třídě si moc nezaběhají. Ale chodíme i ven, takže tam se mohou vyběhat. Pak je tu ten další asistent, ale to je problém financí, ale myslím si, že tento problém řeší asi každá škola. Ale jinak bych v zásadě asi nic neměnila.“

Rozhovor se speciálním pedagogem v centru ARPIDA

S: „Jak realizujete vzdělávání žáků s nízkofunkčním autismem ve Vaší třídě?“

P: „Pracuji v základní škole speciální s rehabilitačním vzdělávacím programem, my jedem podle školního vzdělávacího programu a Adámek je v 6. třídě, takže podle toho se učí. Adámek má jako jediný dobíhající rehabilitační vzdělávací program, ostatní už ŠVP.“

S: „Jaké výhody a nevýhody vidíte ve Vaší třídě pro vzdělávání žáků s nízkofunkčním autismem?“

P: „U Adámka je to tak, že je tu už několik let a je zvyklý na prostředí ARPIDY, na terapie, na spolužáky, výhoda je tedy v socializaci a v soběstačnosti. Adánek výuku nenarušuje, a když vezmu jen to pásmo postižení, tak je ve středním pásmu a vlastně ostatní jsou v těžkém pásmu, takže on zde funguje dobře a je jakoby „nad nimi“. Co se týká všech činností, tak Adánek je hvězda v té třídě, jsou některé činnosti, kde je slabší, ale ve většině činností, co děláme, je na tom nejlépe a i co se týká fyzické stránky, když děláme nějakou společnou činnost, ale i tu samostatnou, tak Adánek to zvládne nejlépe. Skrz ten autismus je problém v komunikaci, má slova, která opakuje, ale když pomíne toto a je nějaká činnost, kterou by měl dělat, vybarvovat, určovat co kam patří, tak Adánek to dělá velmi rychle a správně.“

S: „Narušuje Vám dítě s nízkofunkčním autismem nějakým způsobem výuku, když jste ve třídě bez asistenta?“

P: „No, málokdo dokáže dělat činnost samostatně, většinou potřebuje pomoc, ale ten Adánek nijak nenarušuje, naopak, on často pomáhá těm chlapcům, podá jim třeba, co je třeba, nebo když někdo špatně polkne, on jde a utře mu pusku, protože ho to rozčiluje, takže já si myslím, že konkrétně u toho Adámka to běh třídy vůbec nenarušuje. Je to spíše lepší, než že by to mělo nějaká negativa.“

S: „Kolik času věnujete přípravě pomůcek? Je velká zátěž, když připravujete odlišnou práci pro dítě s autismem?“

P: „Adánek má stejné materiály jako ostatní. To, že je tam nízkofunkční autista neznamena, že musím dělat nějaké velké přípravy navíc. Adánek je schopný pracovat se stejným materiálem jako ostatní. U jiného autisty by to tak fungovat nemuselo, ale konkrétně u toho Adámka to funguje velmi dobře. Já tedy nemusím dělat speciální přípravy, spíše dělám speciálně něco pro někoho jiného, kdo má špatnou motoriku atd.“

S: „A když má jiný vzdělávací program?“ P: „Ono je to totiž složitější trošku, Adánek má dobíhající a ještě jeden chlapec taky, jsou to oba 6. ročník a příští rok už pojedou podle ŠVP jako ostatní. Kluci mají ale individuální vzdělávací plán a já to tedy

realizuju tak, aby byli co nejbliže k sobě, co se vyučování týká. Abych já jako jeden člověk tam mohl fungovat, tak to musí být takto, jinak bych to nestíhal.“

S: „Využíváte strukturované učení u Adámka? V čem to spočívá? Jak je to s individuální prací u chlapce s nízkofunkčním autismem, když máte ve třídě další děti s jiným postižením?“

P: „Já vlastně shrnu to, co jsem říkal doteď. Já kvůli němu nemusím dělat nic moc zvláštního, nemusím hledat nějaké jiné metody pro práci s ním, děláme vše společně a ty činnosti jsou podobné a navazují na sebe. Není tu problém, že by někdo něco nemohl dělat. U někoho je to třeba opakování, u někoho nová látka. Ono by to nešlo dělat s každým něco speciálního“. **S: „Takže můžete říci, že zrovna s tím Adámkem to tak jde a u někoho jiného by se to značně lišilo?“** P: „Ano, kdybych tam měl třeba jiného autistu, mohlo by to být těžší. Já tam mám jiného chlapce, ten říká pouze ano-ne, daleko větší čas mi zabere příprava pro něj, než pro Adámka. Když dělám pracovní list pro jiný ročník, ale vím, že Adánek mi na to také bude reagovat, dám ho i jemu. S Adámkem to prostě tak jde a tam, kde je Adánek zařazen, tak si myslím, že to zvládá daleko lépe, než ostatní. Jiné dítě by zase fungovalo jinak, je to o individuálním přístupu ke každému zvlášť.“

S: „Jak žák s nízkofunkčním autismem zvládá denní režim?“

P: „Adánek si docela uvědomuje i dny v týdnu, ale potom stačí i drobnost, která ho vykolejí. Teď je po Velikonocích, takže vlastně v pondělí nebyl ve škole, přišel v úterý, ale je zvyklý, že ten první den, co přijde do školy má nějakou terapii, podle toho to má naučené, dneska je čtvrtek ale on má jakoby středu a je zmatený. Jinak je na denní režim naučen, ale stane se, že si ho na terapii nevyzvednou přesně v danou dobu, Adánek se ptá, co se stalo, kdy si pro něj přijdou, takže to ho dokáže rozhodit, ale jinak ten denní režim funguje dobře, ví, že bude svačina, co bude po ní. A my si každé ráno říkáme, co bude a oni jsou i zvědaví, co je čeká.“ **S: „Provádíte nějaký nácvik nebo probíhal hlavně už dříve?“** P: „U nás nácvik denního režimu neprobíhá. O něčem se bavíme, říkáme si, jak to bude probíhat, tak to Adánek už ví a většina také, ale konkrétně nenacvičujeme denní režim nijak. Kluci už to vědí a jsou naučený. Jsou starší a za těch 6 nebo 7 let, co tu jsou, ví, že ráno přijdou do školy, ví, že o víkendu

mají volno, znají dny v týdnu a my si říkáme od začátku roku, co se děje v pondělí, v úterý atd. Ve čtvrtek, že se chodí na bazén, v pátek se hraje boccia. Mají to prostě nacvičené.“

S: „Využíváte s Adámkem krabicové úkoly? Jak často, jak probíhá individuální nácvik?“

P: „Ne, krabicové úkoly nepoužíváme, nemáme je, není to potřeba. Myslím si, že konkrétně k Adámkovi se krabicové úkoly nehodí. Jde o to, že on je zvyklý fungovat tak, jak funguje, takže potřebu těchto úkolů nemá.“

S: „Využíváte procesuální schémata?“ P: „Ne, procesuální schémata nepoužíváme, nejsou u nás potřeba.“

S: „Používáte alternativní způsob komunikace?“ P: „Ano, používáme obrázky, piktogramy, různé připravené kartičky, ale není to pro Adámka. Adámek to nepotřebuje, umí komunikovat, aniž by musel mít nějaký jiný způsob komunikace. Dokáže dát najevo nálady, i to, že potřebuje nějakou fyziologickou potřebu. Jasně dává najevo pocit radosti, ale i strachu, takže Adámek nepotřebuje nic navíc, co se komunikace týká. Je to určitě dané výchovou maminky a i tím, že je od mala zvyklý být mezi dětmi a váže se k tomu spoustu těchto věcí a chci říct, že je to opět o individuálním přístupu. Můžu Vám říct příběh, dva tři roky zpátky, když chodil ještě do jiné třídy a tam používali třeba to, že tu činnost, která byla problémová, vyfotili, pak fotku zakrývali, dávali najevo, že ještě na tu činnost není čas, ale co se týká těch běžných činností, on ví, kam má jít na svačinu, kdy má jít, ví, jak se tam chovat, co se dělá, co bude následovat, sám řekne, že mu něco nechutná a dokáže i říct, že ho nějaká činnost nebaví.“

S: „Probíhá u Vás ve třídě nácvik oblékání a sebeobsluhy? Je to třeba nebo už to má naučené?“

P: „Já posoudím pouze to, jak se jeví ve škole. Já dostanu toho chlapce ráno, když už je převlečený a během toho dne vlastně on si dokáže na slovní vyzvání třeba natáhnout kalhoty, když někam potom jdeme pryč, tak zase na slovní vyzvání většinu těch věcí dokáže sám, potom jsou těžší věci, jako jsou třeba zip, zapínání knoflíků atd. a to se třeba snaží dělat sám, ale obvykle ta dopomoc tam je nutná, občas je to komplikovanější, chodíme v úterý na bazén, on se snaží sám se oblékat, ale pak to třeba neudělá správně nebo jen z poloviny. Nácvik u nás není jako takový, spočívá to spíše v pravidelnosti, každý den to oblékání a sebeobsluhu provádí, ne proto, že to cvičí

a musí to cvičit, ale proto, že to okolnosti vyžadují. V bazéně svlékání zvládne sám, to oblékání už je horší. Jinak ve většině činností funguje dobře, dokáže si přinést talíř, v individuálním plánu má, že se naučí krájet nožem, takže se učí krájet. Krájí docela úspěšně. Musí se tam zase projevit individuální přístup. Já mu občas pomohu.“

S: „Které z pedagogických zásad upřednostňujete?“

P: „No, asi Vám nejsem schopný říct přesně, zásad je hodně, vybrat z nich je moc těžké. Já když učím, tak nemám před sebou zásady, které chci dodržovat. Učím a chovám se podle situace, teď je zapotřebí se zachovat takto, třeba, aby se žák namotivoval a jindy zase jinak, děti se musí poznat, k někomu můžu být přátelský až milý, protože vím, že to bude fungovat. U každého je to jinak. Ale když bych řekl, tak asi individuální přístup ke každému. Každý reaguje jinak a jinak funguje.“

S: „Kolik dětí s nízkofunkčním autismem byste zvládal ve Vaší třídě, když jste tam sám? Uvítal byste přerazení chlapce s autismem do jiné třídy?“

P: „Kdybych měl chlapce jako je Adámek v této třídě, tak by to určitě šlo, jde o to, jak by na tom byly ty ostatní děti. Někteří jsou na vozíčku a je s ním daleko více práce než s tím autistou, protože ty činnosti a ta náročnost tam nějaká je, ale kdyby ta třída byla postavena takto, tak si myslím, že by se to dalo zvládnout i se dvěma. Já se práci snažím dělat tak, aby to fungovalo. Děti dopoledne odcházejí na různé rehabilitace atd. a já se snažím, aby se mi střídaly. První dvě hodiny jsou tam třeba všichni, tak děláme něco více obecně, každý dostává i individuální činnost, kterou dělají pod dozorem, a tím, že se mi tam děti střídají, já to zvládám i bez asistenta. První dvě hodiny jsou zásadní, pak následují většinou výchovy, jako je hudební a podobně a během toho odcházejí žáci na terapie. Určitě by ale lepší bylo, když by tam byl asistent a tím by tam pak mohlo být i dětí 5, ale záleží zase na tom, jaké by ty děti byly. Když to shrnu, dá se to zvládat se čtyřmi dětmi, možná by to šlo i s pěti, ale vždycky je to příjemnější, když je tam více personálu.“

S: „Navrhl byste nějaké změny ve Vaší třídě?“

P: „Kdybych mohl cokoli, představil bych si o něco větší třídu, dítě navíc, asistenta do třídy a možná lehkou obměnu dětí ve třídě, určitě by se nám hodily nějaké kompenzační pomůcky.“ **S: „Co byste změnil kvůli chlapci s autismem?“** P: „No,

určitě bych nedával asistenta pouze pro něj, byla by to ztráta času toho člověka a hlavně u něj to nemá význam. U něj je dobře, že musí pracovat samostatněji, musí si uvědomovat věci ve třídě a jestli by někdo potřeboval asistenta, tak Adámek rozhodně ne. U něj to vede k větší samostatnosti, nemusí to dělat někdo za něj jako třeba v jiné třídě, kde by bylo třeba autistů mnohem víc, bylo by zde více personálu a spoustu věcí by dělat nemusel. Myslím si, že je dobře, že je u nás ve třídě, táhne ho to dopředu a táhne to i ostatní děti. On je šikovný, dokáže spoustu věcí a dělá je. Ostatní se i potom snaží trochu více, když vidí, že jemu to jde. Adámek dobře spolupracuje jak se mnou, tak i s ostatními žáky. Jinak v té jiné třídě by zase záleželo na učitelích, nechci striktně říkat, že u nás je to pro něj to nejlepší, když nevím, jak by to vypadalo jinde, ale tady prospívá velmi dobře. Určitě by nebylo na škodu vyzkoušet i jinou možnost, když by se naskytla.“

Popis běžného dne ve třídě základní školy speciální v centru Bazalka:

První část třídy, žáci s kombinovaným postižením: Každý den začíná rituálem. Děti sedí v kruhu, vítají se písní a opakují si základní sociální dovednosti – zdravení, společné krátké povídání. Následuje individuální práce dle tématu učiva. Na individuální práci navazuje práce kolektivní, která vždy koresponduje s tématem týdne. Kolektivní práci střídá samostatná práce. V 9:30 hod mají žáci přestávku na svačinu. Dále následuje opět individuální práce, kolektivní práce a samostatná práce. Činnosti jsou krátké a střídají se cca po dvaceti minutách (dle soustředění žáků). Následuje krátká procházka, na kterou navazuje oběd. Celé vyučování je prokládáno pravidelným odpočinkem.

Druhá část třídy, žáci s PAS: Den začíná ranním rituálem. Následuje stimulace plus individuální práce a odpočinek. Navazuje společná práce, svačina, odpočinek, individuální práce, společná práce, odpočinek a oběd.

Popis běžného dne ve třídě Základní školy speciální, Dlouhá České Budějovice:

Každý den začíná ranním rituálem, který zahrnuje mnoho jednotlivých činností (chůze po elipse dle M. Montessori, vítání se písní, základní sociální dovednosti – učení

se zdravít, čekat, předat někomu něco z ruky do ruky apod., orientace v čase - den v týdnu ukazují na obrázku a na prstech, pro lepší uvědomění je pro každý den stanovena barva, vůně, zvuk a materiál, tzn., že děti si postupně čichají k dózičce, hladí si příslušný materiál, poslouchají specifický zvuk a následně vše přiřazují k vizualizovanému dni na kobercové nástěnce. Dále se žáci seznamují s tím, co je v daný den čeká - s každým se pedagog zaměřuje na jeho vizualizovaný denní režim (někteří žáci používají předměty, někteří fotografie, jeden žák pak fotografie doplněné o nápisy). Následuje rytmizace říkanky a její pohybové ztvárnění (= jednoduché pohybové cvičení). Říkanka se měsíčně obměňuje. Dále žáci společně určují pomocí obrázků aktuální počasí (př. svítí slunce, prší, sněží apod.). Následuje jednoduchá hra na ukazování jednotlivých částí lidského těla (děti si rozšiřují pasivní slovní zásobu, učí se ukazovat, vnímat své tělo a poznávat jeho části). Poté žáci pracují s nástroji z Orffova hudebního instrumentáře a doprovází reprodukovanou či živě hranou písničku, která se také měsíčně obměňuje. Nakonec se žáci identifikují se svými fotografiemi, učí se poznávat své spolužáky a učitelky na fotografiích a rozdávát jim je). Po rituálu přichází čas na individuální nácviky či individuální práci se žáky u jejich speciálních stolků (pracují systémem shora dolů, zleva doprava; používají žetonový systém). Poté je čas vyhrazen svačině, která je však také součástí vzdělávání v závislosti na individuálních možnostech žáků (správné sezení u jídla, slušné chování u stolu, zásady správného stolování - co a jak se jí, někdo se učí připravovat stůl před jídlem a uklízet jej po jídle - prostírání, příprava nádobí, nalévání čaje, sklizení stolu, utírání stolu, odnášení nádobí k myčce apod.). Po svačině se většinou věnujeme výtvarným či hudebním činnostem a před obědem vždy tělovýchovným činnostem (vycházky, relaxace, jednoduchá cvičení s využitím nejrůznějších pomůcek apod.). Vše je velmi individuální, závislé na aktuálním rozpoložení jednotlivých žáků.

Popis běžného dne v základní škole speciální v centru ARPIDA:

Den začíná běžným rituálem po 8. hodině ranní. Rituál obsahuje pozdravy, vítání, povídání o tom, kdo co dělal předchozí den, podání rukou. Rituál trvá cca 15-20 minut. Poté pedagog rozdá každému žákovi úkol. Každý žák pracuje s jiným úkolem (třídění

dle druhů, tvarů, co kam patří, skládačky apod. Při rozdávání úkolů začíná učitel vždy u žáka s autismem. Žáci, kteří pracují rychleji, si své úkoly prostřídají. Tato činnost končí cca v 8:40 a následuje přestávka na toaletu a odpočinek. Na přestávku navazuje smyslová výchova (práce na PC, práce s barvami, zvuky apod.). V 9:30 mají žáci přestávku na svačinu a toaletu. Cca v 10 hod začíná rehabilitačně tělesná výchova, kdy žáci chodí do bazénu za asistence pedagoga, plavčíka a dalšího pomocného pedagoga. Během dne žáci postupně dochází na různé terapie a pedagog má tak větší prostor pro individuální práci s žáky. V 11:30 přecházejí žáci na oběd do jídelny. Poté následují různé zájmové kroužky či družina.

Na otázku o realizaci vzdělávání žáků s nízkofunkčním autismem mi pedagogové odpovídali různě podrobně. Zjistila jsem však, že v žádné třídě neprobíhá pouze jeden vzdělávací program. Ve třídách probíhají vždy minimálně dva druhy vzdělávacích programů a od nich se odvíjí náplň učiva žáků. Ve třídě v centru ARPIDA se pedagog snaží učební látku co nejvíce upravovat tak, aby stejný materiál zvládli všichni žáci z důvodu nepřítomnosti asistenta pedagoga.

Na otázku, jestli jsou nějaké výhody či nevýhody pro vzdělávání žáků s nízkofunkčním autismem právě v dané třídě, mi pedagogové odpovídali shodně. Všichni byli toho názoru, že se musí posoudit každé dítě zvlášť a důležité je, jestli žák v dané třídě funguje a rozvíjí se. Jeden žák v dané třídě prospívá, u druhého už by tomu tak být nemuselo. Učitelka z rehabilitační třídy uvádí, že jsou na tyto děti specializovaní, a proto všechny výhody, které zde děti mají, jsou samozřejmostí. Více jsem se zaměřila na žáka v centru ARPIDA. Zajímalo mě, jestli dítě s autismem nenarušuje výuku. Shledávala bych to poté jako nevýhodu pro ostatní spolužáky. Žák však výuku žádným způsobem nenarušuje, naopak, pedagog mluví o jeho chování pozitivně.

Odovědi na otázku, kolik času věnují pedagogové přípravě pomůcek, se shodovali pedagog z centra Bazalka a Základní školy speciální Dlouhá. Podle obou je příprava pomůcek důležitá a zabírá hodně času. Obvykle nejde o čas, kdy pomůcky vyrábějí, ale

o čas na přemýšlení, které věci by se daly vylepšit. Pedagogové mi sdělili, že ke všem žákům se musí přistupovat individuálně a podle nich pomůcky vymýšlet a připravovat. Oba pedagogové spolupracují se svými asistenty a tuto činnost realizují společně. Pro pedagoga z centra ARPIDA není žák s autismem zátěž. Tento žák nepoužívá žádné speciální pomůcky a učební materiál má stejný nebo podobný s ostatními žáky.

Na otázku o strukturovaném učení výsledky odpovědí opět oddělím. Pedagožka z ZŠS Dlouhá i z centra Bazalka hovořily podobně. Strukturované učení je pro ně základním pilířem ve vzdělávání žáků s autismem. Pro děti strukturují absolutně vše. S žáky pracují individuálně podle jejich potřeb. Většina žáků dobře zvládá denní režim, především díky neustálému opakování. V centru Bazalka využívají obrázky a písmena, které žák zná, a speciálně zavedený sešit pro podporu denního režimu. U jednoho žáka zavedli kantoři zatím pouze tranzitní karty. V rehabilitační třídě se pro denní režim pedagožce osvědčily fotografie a v rozhovoru zmiňuje, že někteří žáci denní režim zvládají pouze s pomocí. V obou třídách žáci pracují s krabicovými úkoly minimálně jednou denně, obvykle ale častěji. Složitost úkolů se vždy odvíjí od možností žáka. V obou třídách pedagožky využívají procesuální schémata, konkrétně při sebeobslužných činnostech a jejich používání hodnotí jako prospěšné. Pedagožka z rehabilitační třídy uvádí, že ne všechny děti tato schémata využívají, některé jim nerozumí, a že je důležité tyto věci řešit také s rodiči. V obou třídách žáci využívají alternativní způsob komunikace. Jedná se hlavně o VOKS. U jednoho žáka z centra Bazalka byl vytvořen speciální komunikační systém podle jeho individuálních potřeb. Jde o spojení VOKSu a deníku. Pedagog z centra ARPIDA také využívá strukturované učení, ale myslím si, že o mnoho méně, než ve zbylých dvou třídách. Žák zvládá denní režim dobře a není třeba žádný podpůrný materiál. S krabicovými úkoly žák nepracuje. Matka chlapce mi v rozhovoru sdělila, že její syn není na tento typ úkolů zvyklý a nepoužívá je ani v domácí přípravě. Chlapec nevyužívá ani procesuální schémata, protože je nepotřebuje. V této třídě se sice využívá alternativní způsob komunikace, jako jsou obrázky či piktogramy, ale ty nejsou určené pro žáka s autismem, umí komunikovat na verbální úrovni. Návčik oblékání a sebeobsluhy ve třídě neprobíhá. Vše

se procvičuje běžnými úkony. Žák s autismem zvládá oblékání a sebeobsluhu dobře, rozvoj této stránky má zaveden i v individuálním vzdělávacím plánu.

Na otázku, které z pedagogických zásad pedagogové upřednostňují, mi odpovídali rozpačitě. Dva pedagogové mi žádné konkrétní zásady nesdělili a zdůraznili uplatnění individuálního přístupu k žákům. Jeden pedagog upřednostňuje důslednost a spravedlnost a odžívání si negativních zážitků s žáky. Myslím si, že jsem mohla otázku ještě lépe formulovat a přiblížit. Poté by se mi možná dostalo konkrétnějších odpovědí.

Na otázku, jaký je ideální počet žáků v jedné třídě, se odpovědi téměř shodovaly. Podle pedagogů se vše odvíjí podle počtu personálu ve třídě a podle prostorových možností. V centru Bazalka pracuje v této třídě o poznání více personálu než ve zbylých dvou třídách.

Na otázku, jaké změny by pedagogové chtěli udělat, kdyby to bylo možné, odpovídali všichni podle aktuálního stavu a podle svých potřeb. Často se zmiňovali o prostoru třídy, o navýšení personálu ve třídách a s tím související finanční bariéru, nové kompenzační pomůcky či lehkou obměnu žáků. Pedagog z centra ARPIDA také zmínil, že asistenta pedagoga by uvítal, ale hlavním důvodem určitě není chlapec s autismem.

Na otázku o komunikaci mezi asistenty a speciálními pedagogy odpovídali asistenti pedagogů shodně. Komunikace je mezi nimi na výborné úrovni. Z jejich odpovědí je patrné, že pro správné fungování ve třídě je to podstatná věc. Při vyrábění pomůcek pro žáky obě asistentky spolupracují s pedagožkami. Ve třídě centra Bazalka a ve třídě ZŠS Dlouhá se činnosti zpravidla opakují a využívají se ty samé pomůcky, nebo se upravují. Snaží se ale také vymýšlet nové, pokud to specifika žáka vyžadují. Práce s žáky je velmi individuální a snaží se vyrábět pomůcky žákům vždy na míru.

Na otázku o upřednostňování pedagogických zásad asistentky odpověděly shodně. Neurčily žádnou zásadu, pouze zdůraznily individuální přístup k žákům.

Asistentka pedagoga ze třídy v centru Bazalka by uvítala více prostoru pro společné schůzky personálu, na které není příliš prostoru. Oproti tomu asistentka ze třídy ZŠS

Dlouhá by uvítala personální posilu ve třídě. Zde se odpovědi liší. Hlavně z důvodu výborného personálního zajištění ve třídě v centru Bazalka.

Obě asistentky uvádějí, že kontakt s rodiči je spíše náhodný, popřípadě zastupují speciálního pedagoga v předání informací, je-li to nutné a není-li asistent pedagoga přítomen.

5 DISKUZE

Výzkumné šetření v bakalářské práci bylo realizováno pomocí rozhovorů se speciálními pedagogy a asistenty pedagogů v záměrně vybraných třídách. Z důvodu absence asistenta pedagoga ve třídě v centru ARPIDA jsem provedla rozhovor s matkou žáka s autismem. Rozhovor s matkou žáka jsem uskutečnila preventivně. Poslouží především pro ucelení informací podané speciálním pedagogem a také při praktickém využití práce jako doplňující informace pro rodiče dětí s autismem.

Hlavním cílem práce bylo zjistit rozdíly v individuálním přístupu k žákům s autismem ve třídách s více vadami a ve třídách s upraveným vzdělávacím programem pro žáky s autismem a vymežit specifika obou skupin. Pomocí rozhovorů jsem chtěla zjistit klady a záporné aspekty vzdělávání v těchto třídách a specifikovat individuální přístup k žákům v rámci pedagogických zásad. Protože se mi naskytla příležitost zapojit do výzkumu ještě třetí třídu z centra ARPIDA, využila jsem ji, aby práce měla širší využití v praxi. Všichni pedagogičtí pracovníci shledávají individuální přístup jako nedílnou součást při práci s dětmi s autismem. Dle jejich výpovědí je zřejmé, že každý žák tento přístup vyžaduje a má vliv na jejich osobnostní rozvoj. Rozdíly v tomto přístupu jsem nezjistila. Dle mého názoru pracují všichni s žáky profesionálně a dodržují teoretické principy pro práci s nimi. Klady a záporné aspekty vzdělávání v těchto typech tříd se odvíjejí od specifik žáka a v již zmíněném individuálním přístupu. Žádný z pedagogů při rozhovorech nechtěl srovnávat svou třídu s jiným typem třídy. Klady vzdělávání ve třídě s upraveným vzdělávacím programem pro žáky s autismem shledávám v materiálním zajištění třídy a ve zkušenostech pedagogických pracovníků. Záporné aspekty jsem v tomto typu třídy nenašla, protože se tato třída specializuje na žáky s poruchou autistického spektra. Pedagogičtí pracovníci dbají na specifika žáků s autismem a dodržují dané zásady pro práci s nimi, proto tuto třídu shledávám jako kladné prostředí pro vzdělávání žáků s nízkofunkčním autismem. Kladně hodnotím hlavně dostatek pedagogických pracovníků. K záporům jsem na základě rozhovorů nedošla. Třída v centru ARPIDA je zvláštní absencí asistenta pedagoga. V této třídě nemohu specifikovat žádné klady a záporné aspekty vzdělávání žáků s nízkofunkčním autismem,

protože z rozhovoru vyplývá, že žák se zde dobře aklimatizoval. Specifikovat individuální přístup k žákům na základě pedagogických zásad nemohu. Myslím si, že jsem tuto otázku v rozhovorech položila nepřesně a příliš obecně. Zpětně se domnívám, že jsem měla pedagogům otázku více objasnit. Pro všechny pedagogické pracovníky je ale individuální přístup důležitý a každý přistupuje k žákům podle jejich potřeb.

Jelínková (2012) uvádí, že každé dítě je jiné a potřebuje komplexní přístup, individuálně volené úkoly, metody a postupy, upravené prostředí pro potřeby daného dítěte, individuální formy komunikace a motivace k práci. To vše souhlasí s výpověďmi speciálních pedagogů. Při práci s žáky s nízkofunkčním autismem je to jediné východisko pro jejich efektivní rozvoj.

Strukturované učení je strategie vyvinutá speciálně pro děti s autismem. V zásadě se pro žáky s autismem musí vyvinout takové prostředí, kde se budou cítit bezpečně a budou mu rozumět (Čadilová, V., Žampachová, Z., 2008). Tuto strategii využívají všechny zkoumané třídy v rozměru, který je pro ně užitečný.

Jelínková (2004) uvádí ve své knize zásady uplatňované pro vzdělávání žáků s autismem. Ve všech zkoumaných třídách se tyto zásady dodržují. Ne všechny zásady se uplatňují v každé třídě, opět se dbá na individuální specifika žáků.

V zařazení žáka do určitého systému vzdělávání hraje roli zejména diagnóza a deficity, které z ní vyplývají (např.: mentální postižení, problémové chování apod.) (Čadilová, V., Žampachová Z., 2008). Každý žák s autismem nemusí být nutně vzděláván v rehabilitačních třídách. Zařazení žáka závisí především na jeho mentální úrovni a specifickém chování. Dále pak na striktnosti dodržování principů při práci s autisty.

Thorová (2012) uvádí, že část dětí s autismem se vzdělává ve speciálních třídách, které nejsou přímo určeny pro jejich vzdělávání (školy pro žáky s mentálním postižením, s tělesným postižením apod.). Při nevýrazných problémech chování jim postačí správné vedení speciálního pedagoga a využívání strukturovaného učení. Tyto třídy se nacházejí v centru ARPIDA a v centru Bazalka. Žáci, kteří se v těchto třídách vzdělávají, zde prospívají dobře.

Z rozhovorů vyplývá, že spolupráce s dalšími odborníky a rodinou je velmi důležitá. O důležitosti této spolupráce se můžeme dočíst i v odborné literatuře (Hrdlička, Komárek, 2004, Schopler, Reichler, Lasingová, 2011). Matějček (2011) ve své publikaci uvádí vzájemnou spolupráci takto: *„Nikdo neví všechno – a je lépe projevit nejistotu a vyžádat si radu nebo pomoc, než suverénně rozhodovat z pozice vlastní neomylnosti.“* Funkční prostředí rodiny sehrává v edukaci žáka důležitou roli. Slowík (2007) zmiňuje, že je zcela nenahraditelné z hlediska rozvoje osobnosti, kvality života a zajištění uspokojení vztahových a emocionálních potřeb a vytváření vlastní identity.

Žáci s nízkofunkčním autismem vyžadují stálý dozor a vedení. S přidruženými postiženími se intenzita péče zvyšuje. Nesprávné zařazení žáka do vzdělávacího systému může mít negativní následky na jeho osobnost a rozvoj. Dle Matějčka (2011) je spolupráce speciální pedagogiky a poradenské psychologie natolik úzká a samozřejmá, že speciální pedagogové bývají často členy poradenského týmu.

Na závěr diskuze bych chtěla sdělit, že se jedná o problém, který je neustále hoděn diskutování a odbornost nejen pedagogických pracovníků je zde velmi potřebná.

6 ZÁVĚR

Důležitou etapou lidského života je edukační proces. Probíhá seznamování s okolním světem a rozvíjejí se všechny stránky lidské osobnosti. Vzdělávání může být ale lehce znesnadněno, pokud je dítě omezeno nějakým postižením, v tomto případě autismem.

Bakalářská práce byla zaměřena na možnosti vzdělávání žáků s nízkofunkčním autismem. Usilovala jsem o to, aby čtenář pochopil problematiku autismu, seznámil se s triádou problémových oblastí pro poruchy autistického spektra a poznal možnosti zařazení těchto žáků do edukačního procesu.

Hlavním cílem práce bylo zjistit rozdíly v individuálním přístupu k žákům s autismem ve třídách s více vadami a ve třídách s upraveným vzdělávacím programem pro žáky s autismem a vymežit specifika obou skupin. Cíl se mi podařilo splnit pouze částečně. Zjistila jsem, že individuální přístup je důležitý pro všechny oslovené pedagogy a jejich asistenty. Specifické rozdíly jsem však nezaznamenala. Všichni pedagogičtí pracovníci přistupují k žákům podle jejich specifik a potřeb. Myslím si, že pro lepší vyhodnocení tohoto cíle by mohlo posloužit pozorování výuky ve třídách. Vinou neúplného naplnění cíle může být také nedostatečné vysvětlení některých položených otázek.

Tato práce by mohla být základem pro další zkoumání specifik těchto typů tříd. Využití v praxi je tedy pouze částečné. Pro rodiče dětí s autismem by mohla posloužit jako prvotní materiál pro uvedení do problematiky vzdělávání těchto dětí. Bylo by proto dobré tuto práci v budoucnu rozšířit specifikací problematiky žáků s autismem.

S každým dítětem s postižením se dá pracovat, u autismu tomu není jinak. Vzdělávání je důležitou součástí každého z nás a správný výběr vzdělávacího programu je u žáků s autismem základem pro jejich efektivní vývoj. Důležitou roli hraje rodina a odborníci, kteří se podílejí na rozvoji dítěte s autismem.

7 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. BAZALOVÁ, Barbora. *Poruchy autistického spektra: teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5781-4.
2. BONDY, Andy, FROST, Lori. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-2053-1.
3. ČADILOVÁ, Věra, ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.
4. GILLBERG, Christopher, PEETERS, Theo. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7176-856-2.
5. HÁJKOVÁ, Vanda. *Integrativní pedagogika*. Praha: IPPP ČR, 2005. ISBN 80-86856-05-4.
6. HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
7. HEDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
8. HRDLIČKA, Michal, KOMÁREK, Vladimír. *Dětský autismus*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.
9. JANKOVSKÝ, Jiří. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením*. 2. vyd. Praha: TRITON, 2006. ISBN 80-7254-730-5.

10. JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus I. Problémy komunikace dětí s autismem*. Praha: IPPP ČR, 1999.
11. JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus II. Problémy v sociálních vztazích dětí s autismem*. Praha: IPPP ČR, 2000.
12. JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus III. Problémy s představitivostí u dětí s autismem*. Praha: IPPP ČR, 2000.
13. KAUFMAN, Barry Neil. *Son-rise: the miracle continues*. Tiburon, Calif: H. J. Kramer, c 1994, xxii, 347 p. ISBN 09-158-1153-7.
14. MEZINÁRODNÍ KLASIFIKACE NEMOCÍ A PŘIDRUŽENÝCH ZDRAVOTNÍCH PROBLÉMŮ: MKN-10: DESÁTÁ REVIZE, 2008. 2. vyd. Praha: Bomton Agency. ISBN 97880904259031.
15. MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0000-0
16. PÁTÁ, Kazi, Perchta. *Mé dítě má autismus: příběh pokračuje*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 80-2472-683-0.
17. OPAŘILOVÁ, Dagmar. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80P210P3819P5.
18. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
19. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.

20. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
21. RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem*. Praha: Portál, 2006. ISBN 978-80-7367-424-3.
22. ŘÍHOVÁ, Alena a kol. *Poruchy autistického spektra*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2677-8.
23. SCHOPLER, Eric, MESIBOV, Gary B. *Autistické chování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-133-9.
24. SCHOPLER, Eric, REICHLER, Robert J., LANSINGOVÁ, Margaret. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-199-1.
25. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3
26. ŠVACOVÁ, Iva. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-060-7.
27. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 453 s. ISBN 80-7367-091-7.
28. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. 2. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0215-8.
29. URBANOVSKÁ, Eva. *Možnosti výchovně vzdělávací intervence u dětí s poruchami autistického spektra*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Pedagogická fakulta. Katedra psychologie a patopsychologie. Vedoucí práce: Michaela Pugnerová, 2009.

30. VALENTA, Milan, MICHALÍK, Jan, LEČBYCH, Martin a kol. *Mentální postižení*. Pardubice: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3829-1.
31. VALENTA, Milan, MÜLLER, Oldřich. *Psychopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7320-039-2.
32. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.
33. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.
34. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v aktuálním znění vyhlášky 147/2011 Sb.

Internetové zdroje:

1. Centrum BAZALKA - základní škola speciální [online]. [cit. 2013-04-02]. Dostupné z: <http://www.centrumbazalka.cz/cz/page/2589/zakladni-skolaspecialni.html>
2. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. 2005, Aktualizace: 15. prosinec 2009 17:32 [cit. 2013-03-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>

3. Školy a školská zařízení při centru Arpida [online]. 2008, Aktualizace: 22 Duben 2013 20:03 [cit. 2013-04-01]. Dostupné z:
http://www.arpida.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=18&Itemid=49

4. Základní škola speciální [online]. [cit. 2013-04-02]. Dostupné z:
<http://www.zspssviny.cz/cb/specialni.html>

8 KLÍČOVÁ SLOVA

Autismus

Nízkofunkční autismus

Strukturované učení

Individuální přístup

Edukační proces

9 PŘÍLOHY

Příloha č. 1 : záznamový arch pro vedení rozhovorů

Rozhovor se speciálním pedagogem:

1. Jak realizujete vzdělávání žáků s nízkofunkčním autismem ve Vaší třídě?
2. Jsou nějaké výhody/nevýhody ve Vaší třídě pro vzdělávání žáků s nízkofunkčním autismem?
3. Kolik času věnujete přípravě pomůcek?
4. V čem spočívá ve Vaší třídě využívání strukturovaného učení?
 - Pracujete s žáky s nízkofunkčním autismem více individuálně než s ostatními?
 - Denní režim, umí? Za pomoci?
 - Využíváte krabicové úkoly? Jak často provádíte individuální nácvik krabicových úkolů?
5. Využíváte procesuální schémata? Jak moc jsou žáci s nízkofunkčním autismem úspěšní při práci s těmito schématy?
6. Používá/jí žák/žáci alternativní způsob komunikace? (předměty, fotky, obrázky, piktogramy, slovní karty, psaný text apod.) Jak tuto komunikaci cvičíte? Kolik času tomu věnujete?
7. Kolik času denně (týdně) věnujete nácviku oblékání a sebeobsluhy? Jaké pomůcky používáte?
8. Kterou/é z pedagogických zásad upřednostňujete?
9. Kolik dětí s nízkofunkčním autismem by podle Vás mělo být ve třídě na jednoho učitele?
10. Jaké jsou personální podmínky ve Vaší třídě?
11. Navrhl/a byste nějaké změny ve Vaší třídě?

Rozhovor a asistentem pedagoga:

1. Můžete mi popsat/zhodnotit spolupráci s personálem ve Vaší třídě?
2. Na jaké úrovni je kontakt s rodiči?

3. Jakým způsobem probíhá domluva mezi Vámi a pedagogem ve Vaší třídě? Jak si práci dělíte?
4. Kolik času věnujete přípravě pomůcek?
5. Kterou z pedagogických zásad upřednostňujete?
6. Kolik času denně věnujete žákům s nízkofunkčním autismem? Je to dostačující?

Rozhovor s rodičem:

1. Vzdělával/a se Váš syn/dcera dříve v jiném typu tříd?
2. Jaké byly rozdíly oproti této třídě?
3. Jaké zlepšení nastalo?
4. Využíváte při domácí přípravě krabicové úkoly?
5. Jak zvládá Váš syn/dcera denní režim?
6. Do jaké míry zvládá Váš syn/dcera oblékání a sebeobsahu? Je znatelné nějaké zlepšení? Myslíte si, že je to díky nacvičování ve škole?
7. Dostáváte pravidelné informace o vzdělávání syna? Jak často? Čeho se obvykle týkají? (metody vyučování, IVP, pokroky, úspěchy, neúspěchy atd.) Co synovi/dceři pomáhá při práci ve škole? Jak řešíte problémy týkající se Vašeho syna/dcery?
8. Používá syn/dcera nějaké kompenzační a didaktické pomůcky?
9. Jak hodnotíte úroveň kontaktu s učitelem/asistentem pedagoga?

Příloha č. 2: přepis rozhovorů s asistenty pedagoga

Rozhovor a asistentem pedagoga v centru Bazalka

S: „Jak byste popsala, zhodnotila spolupráci s ostatním personálem?“

A: „Myslím si, že spolupráce mezi námi funguje dobře. Musíme se každý den domlouvat podle počtu dětí, podle jejich naladění, prostě podle více faktorů, jinak to ani nejde a domlouváme se třeba i na organizaci zaměstnanců, kdo kde bude. U autistů se střídáme a i u imobilních klientů se střídáme, takže určitě komunikace mezi námi funguje dobře. Myslím si, že jsme schopní operativně vyřešit nějaké situace, že to nám jde také dobře. Mohu říci, že fungujeme na 100%.“

S: „Uvítala byste nějaké změny? Něco nového?“

A: „Někdy je to hodně hektické, takže mít prostor pro nějakou informativní schůzku mezi námi, už třeba po každém dni, sednout si a říct, jaký den byl, protože na to kolikrát vůbec není prostor. Máme docela plné ruce práce, takže se ani nesejdeme všichni, říkáme si to všechno hrozně narychlo. Lítáme z jednoho konce na druhý a ty informace si dáváme narychlo mezi sebou, ale zatím nás to nijak neohrozilo, občas čas na tu schůzku je, ale není to pravidelné a to bych uvítala, aby to bylo pravidelnější.“

S: „Na jaké úrovni je Váš kontakt s rodiči?“

A: „Já se s rodiči setkávám v podstatě ráno, když děti přivedou, s některými většinou jen odpoledne, když si pro děti přijdou. U nás děti přivázejí spíše do denního nebo týdenního stacionáře než přímo do školy, když se u toho nachomýtnu, tak si děti převezmu i se sociálem. Já moc s rodiči nekomunikuju, co se týče nějakých zásadních informací a jejich sdělování. Spíše, když je potkám a mám se na něco zeptat, tak se zeptám. V podstatě nejsem ten hlavní, který s nimi vyjednává ty problémy, které jsou třeba řešit.“

S: „Jakým způsobem probíhá konkrétní domluva mezi Vámi a pedagogem ve třídě?“

A: „Tak my se s učitelkou domlouváme ve dvou, většinou na začátku dne, jak by to mohlo být a pak se to v průběhu dne mění. Vyhovuje mi to, někdy bych chtěla vědět

něco více dopředu, ale tady u nás to prostě nejde. Situace je taková, najednou je jiná. Přijdou nějaké děti, nebo někdo onemocní. Jinak paní učitelka má vlastně veškerou zodpovědnost za výuku, takže obvykle vypracovává materiály sama, ale za mnou většinou přijde a ptá se mě na nějaké doplňující věci, co bych já tam přidala, nebo naopak tam nedala. Nebo i hodnocení žáků na vysvědčení, nebo i kvůli třídním schůzkám se mě zeptá na nějaké doplnění. Jinak si většinu věcí dělá sama. Leží na ní velká zodpovědnost za tyto věci. V té praktické části zodpovídá za to, co se v té třídě dělá a já dělám vše tak, jak se řekne a jak si spolu domluvíme. Důležité je být k ruce. Nechá mi ale i volnou ruku, když nemůže být zrovna u výuky. Ale většinou mi dá nějaký úkol a já ho prostě udělám.“

S: „Kolik času věnujete přípravě pomůcek?“

A: „My jsme hodně tvořili na začátku, když k nám děti přišly, a teď už jich tolik dělat nemusíme. A víceméně se nám činnosti opakují, takže můžeme využívat ty samé pomůcky. Když to odhadnu, tak je to tak hodina a půl denně, kdy spíše přemýšlím, co nového by šlo vymyslet, a pokud je nějaký ten nápad, tak ho pak i realizujeme.“

S: „Prosazujete hodně individuální přístup, nebo si říkáte, dobře už mám jednu pomůcku vytvořenou, tak ji použiji?“

A: „Individuální přístup je tu velmi potřeba. Většinou máme skupinku, kde funguje jedna pomůcka, ale pro tu druhou už nefunguje, takže vymýšlíme nějakou obměnu té první, aby to sedělo na míru. Takže individuálně se snažíme přizpůsobit každému.“

S: „Kterou z pedagogických zásad upřednostňujete?“

A: „Nevím, jestli bych našla přesně jednu. U nás je hlavní zásada přistupovat k těm dětem individuálně a být hodně vnímavý, protože ten člověk hodně věcí zjistí, jaké to dítě je, a může potom z toho vycházet a nenadělá zbytečnou škodu. Když to člověk bude dělat podle nejlepšího vědomí, že si myslí, co to dítě právě potřebuje, tak si myslím, že je to ten nejlepší základ, co člověk tady u nás může mít.“

S: „Kolik času denně věnujete žákům s nízkofunkčním autismem?“

A: „Já to mám spíše na dny. Je to tak jeden den v týdnu, většinou dva. **S: „Viděla byste se u těchto žáků častěji? Bylo by to prospěšné?“** A: „My tam fungujeme dvě asistentky, střídáme se tam. Dva roky zpět jsem u nich fungovala mnohem více, až

hodně, a jsem ráda, že tam teď tolik nejsem, potřebovala jsem si odpočinout, ale myslím si, že druhá asistentka pro ně dělá strašně moc práce. Dělá věci, díky nimž se opravdu rozvíjejí. Ona je tam hodně ráda, děti určitě nestrádají. A je možná dobře, že teď je tam jiný člověk takhle hodně, on není unavený. Ona má zkušenosti s těmito dětmi a dává jim maximum, konzultuje to i s paní učitelkou.“

S: „Co Vám pomáhá při práci?“

A: „Myslíte, abych se nezbláznila? No, hodně pomáhají konzultace s paní učitelkou, protože ta o tom ví mnohem víc, má více zkušeností. Mně někdy přijde, že mi i někdy pomáhá ta strukturovanost jejich režimu. Přijdu si taková jistější, i já vím, co mě čeká. Když se stane něco, co je vyvede z míry, nějaká neobvyklá situace, tak se to dá vždycky zvládnout, protože vím, jak na ně. Ta struktura toho dne mi hodně vyhovuje, vím, co mě čeká, je to daný.“

S: „Myslíte si, že je vhodné vzdělávat děti s autismem ve třídě pro jiné postižení jako je to tady u Vás?“

A: „My máme prakticky ty naše kluky odděleně, i když ve školce je máme všechny dohromady. Ale myslím si, že ta integrace má smysl, když to dítě k sobě má nějakého asistenta, protože učitelka v klasické škole je dost zaneprázdněná. Ale pokud má dítě asistenta, může být integrováno i do běžné školy, na to nemám námítky. U nás by děti nešlo mít dohromady. Ostatní děti mají hodně odlišné potřeby než autisti. Máme hodně dětí, které potřebují bazální stimulaci a ty autisti jsou schopný více věcí, jsou odolnější. Určitě bych je neviděla dohromady v jedné třídě s imobilními klienty. U nás to jde dobře, ale výhledově by bylo dobře, mít tu jenom “auti“ třídu, aby to nebyla třída, která se dělí. Bylo by tam i více lidí, kteří by se o tom mohli radit, takže určitě je asi lepší mít je v klasické třídě pro děti s PAS. U nás je výhoda hodně personálu a ten individuální přístup, takže i u nás ty děti mít můžeme a prospívají zde.“

Rozhovor s asistentem pedagogem v Základní škole speciální Dlouhá Česká Budějovice, rehabilitační třída

S: „Jak byste popsala, zhodnotila spolupráci s pedagogem ve třídě?“

A: „Myslím si, že spolupráce je celkem dobrá. Máme tak nějak podobné názory. Domlouváme se na začátku každého dne, ale i v průběhu. Všechno záleží na tom, jaké děti přijdou a nepřijdou, jaký je jejich aktuální stav atd. Domlouváme se prostě, jak je potřeba, a myslím si, že v tomhle nemáme problém. Všechno je v podstatě za pochodu. Něco jde plánovat 14 dní dopředu, ale v ten konkrétní den nevíme, jak se kdo vyspí, v jakém přijde rozpoložení.“

S: „Jak si dělíte práci?“

A: „No, vždycky si to musíme rozdělit tak, aby na každého ten čas vyšel. Takže to se taky v podstatě domlouváme, kdo co bude dělat.“

S: „Jaký máte kontakt s rodiči? Sdělujete informace Vy nebo paní učitelka?“

A: „Dá se říci, že obě dvě. Ráno většinou paní učitelka. Odpoledne už jsem tu třeba sama, tak to zase třeba já. S těmi rodiči se dá říct, že je spolupráce dobrá, i když zase ne úplně se všema. Ale z větší části bych řekla, že je dobrá. Máme tu třeba maminku, se kterou máme pocit, že se s ní nemůžeme domluvit. Moc nám nespolupracuje, ona to, že má postižené dítě, bere jako úděl, a nechápe, že některými svými postupy spíše ubližuje. Chce, aby se něco naučilo, ale nedělá to, co chceme. Zatím máme pocit, že ta komunikace je marná. Dáváme mu i domů úkoly, ale je to zatím marný. My to teda nevzdáváme, ale je to těžký. On tedy ten chlapec chodí krátce, asi od listopadu. Tak někdy se zdá, že jo, že mamka pochopila, ale pak je to naopak. Klasická situace je, když maminka odpoledne přijde do šatny, dítě vyběhne, vrhne se na maminku, začne jí tahat za vlasy, začne ji škrtit a maminka, aby ho tedy nějak zpacifikovala, tak má plnou kabelku sladkostí, které mu začne podstrkovat. A nechce pochopit, že když pro něj přijde, tak se mají přivítat, ale jeho úkol v šatně je, že se obleče. To prostě ona nechce pochopit.“

S: „Kolik času věnujete přípravě pomůcek?“

A: „Když se domluvíme, že něco vyrobíme, tak to děláme obvykle spolu. Není to tak, že vymýšlíme proto, abychom měli něco nového. Ale u nás se nedá nic zobecnit, takže to pořád musíme upravovat na míru tomu danému dítěti. Dbáme na individualitu dítěte.“

S: „Jaké z pedagogických zásad upřednostňujete?“

A: „U nás je důležitý individuální přístup, každé to dítě je jiné, potřebuje něco jiného, s každým se musí jednat jinak. To, co platí na jednoho, neplatí na druhého. To bych asi vypíchla hlavně. U nás jsou všichni nízkofunkční autisté, až na jednu dívku. Někteří jsou na tom lépe, jiní hůře. Některé děti si pozornost získávají více třeba tím, že začnou křičet, běhají atd. Nemůžeme potom říci, že jsme se věnovali jednomu dítěti stejně, jako tomu druhému. Je fakt, že ty hodnější děti jsou na tom asi hůř. Člověk na ně potom nemá tolik času jako na ty, kteří si tu pozornost vyžadují svým chováním.“

S: „Uvítala byste pedagogickou výpomoc?“

A: „No určitě. Minimálně jednoho. Na ten prostor, aby nás tu potom nebylo příliš moc. Kdyby prostor byl větší, dokážu si představit, že bychom mohli být klidně čtyři, protože když jsme tuto třídu dělali, tak jsme tu čtyři byli. Ale finanční situace je taková, jaká je, takže jsme tu zůstaly jen dvě.“

Příloha č. 3: přepis rozhovoru s matkou

Rozhovor s matkou chlapce s autismem v centru ARPIDA (15 let) – ZŠ speciální

S: „Vzdělával se Váš syn dříve v jiném typu tříd než právě zde?“

R: „Ne.“ **S: „Nemůžete tedy porovnat a najít rozdíly? Dříve měl program základní školy speciální. Nyní se vzdělává podle Rehabilitačního vzdělávacího programu. Jak se liší podle Vás tyto programy vzdělávání?“** R: „To Vám úplně přesně neřeknu, protože Adámek zvládal i předtím to, co zvládá teď, není žádný rozdíl v tom, co by uměl více nebo méně. Číst a psát neumí, ač se snažíme, ale skrz mentální retardaci se to nelepší. Takže já v tom nevidím rozdíl, možná tam byla větší zátěž v tom, že byl ve třídě, kde se všichni učili číst a psát a jeho to hrozně unavovalo, když to slyšel, tady je takový volnější režim, si myslím, takže i ta psychika není tak zatížená.“

S: „Využíváte při domácí přípravě krabicové úkoly?“

R: „Ne, vůbec.“ **S: „A ani tady ve škole?“** R: „Ne, myslím si, že nemá, nikdy jsme o tom s panem učitelem nemluvili. Není na to zvyklý.“

S: „Jak zvládáte denní režim?“

R: „Zvládá ho, je zvyklý, že se všední dny chodí do školy, tj. od pondělí do pátku, a pak o víkendu je doma, a to co se děje ve škole, to tak nějak jako vnímá. Dny určuje podle činnosti, takže v pondělí má muzikoterapii, úterý má zase jiný kroužek, podle toho si to spojí, ale nicméně tím, že od malička neměl piktogramy, je tvárný a přiklání se k různým změnám a my jsme to zjistili celkem pozdě, až v šesti letech a tenkrát to byla taková novinka, ale nikdo nám to nenabízel a neučil nás to. S piktogramy je těžká práce, je na to třeba i nějaký kurz, a aby učitel i rodič o tom alespoň něco věděl, takže s tím on nikdy nepracoval a ani se mi ho nechce do toho nutit, když vím, že když mu řeknu, že je změna, tak se do toho dostane lépe, než když bude na piktogramu něco mít a ono se to potom třeba ve škole neuskuteční, v ARPIDĚ se ne vždy jede podle programu, který on by měl napsaný napevno.“

S: „Do jaké míry zvládá Váš syn sebeobsluhu, oblékání atd.? Jsou znatelné nějaké pokroky? Je znatelný individuální přístup a nacvičování ve škole?“

R: „Já si myslím, že určitě, tady je pro něj důležitá celodenní péče, a když mu já ráno trochu pomohu, tak on to potom trénuje i ve škole obvyklými úkony a já na to zase navážu večer. Školní vyučování na to určitě vliv má, protože opakování, opakování, opakování je u těchto dětí matka moudrosti. Je zde velmi kvalitní individuální přístup a hlavně tu na něj mají trpělivost, protože doma někdy nestíháme, a tak ho v rychlosti obleču sama, nemám pokaždé čas stát u něj a říkat mu krok za krokem, co má dělat, takže jsem vděčná, že ho to v té škole naučí. Pan učitel ho třeba naučil krájet příborem, mně se to doma nepovedlo.“

S: „Dostáváte pravidelné informace o vzdělávání syna? Čeho se to obvykle týká? Jsou to metody vyučování, změny, individuální pokroky, úspěchy, neúspěchy? Jaká je komunikace s učitelem?“

R: „My si řekneme vše, více méně. Syn je úplně netypický autista a vzhledem k momentální pubertě je náchylný na všechny možné změny, takže u něj se to řeší tak, že vše musí probíhat v klidu, individuálně.“ **S: „Problémy v komunikaci tedy nemáte?“** R: „Ne, vše je podle mých představ.“

S: „V čem Vám škola pomáhá? Říkají Vám, co byste se synem měla dělat?“

R: „Ne, pokud mám problém a vím, že ho nezvládnou, domlouvám se s paní Koppovou v SPC ve Štítném. Pak to řešíme s učitelem. Momentálně věci, co se týkají puberty, stereotypů. Tady se Adámek chová vzorně, nedělá problémy, je tak naučen odmalička. Přijde, a tak nějak je v pohodě, poslouchá, je slušný atd. Doma je to trochu horší. Před cizími se chová normálně.“ **S: „Může to být i tím přístupem ve škole? Že zde má dané přesné mantinely od pana učitele a chlapec ví, co si může dovolit?“** R: „Je to možné a asi to bude i tím.“

S: „Používáte nějaké kompenzační nebo didaktické pomůcky?“

R: „Nepoužívá žádné. Má PC a výukové programy v něm, momentálně má zažádáno o iPad.“ **S: „Ve škole už se s ním setkal?“** R: „Já myslím, že určitě. Půjčují si je zde navzájem a občas na nich pracují. Teď s ním začínáme. Jinak nic speciálního nemá, já totiž ani nevím, co speciálního by syn mohl mít, v čem krom těch piktogramů by mohl něco ještě pomoci.“ **S: „Chtěla byste zkusit zavést piktogramy?“** R: „Já si myslím, že ne a nejsem jediná, kdo si to myslí. Podle mě je nevhodné, když už je dítě takhle

velké mu naservírovat něco nového. Před rokem nastal problém, kdy se synovi hodně zhoršila psychika, a začali jsme brát léky na zklidnění, doma jsem začala používat nástěnku s obrázky a jeli jsme podle toho. Nástěnku jsem mu vždy připravovala na druhý den, aby věděl, co bude a Adámek to moc nezvládal, kontroloval, co bude a přemýšlel, jak to udělat, aby měl něco jinak, tak jak to on chce, vyměňoval obrázky, a když byl problém, nešlo to s ním. Pak, když byl problém, tak jsem řekla: „Adámku, je změna“, a vzal to lépe, než když měl piktogram, u něj co je psané, to je dané a to už moc měnit nejde. Takže jste zjistila, že ne všechny věci sou pro Adámka účinné. A ano. I u procesuálních schémat si myslím, že je dobré si trochu namáhat mozek, ne aby to jen opakoval podle obrázků. Aby věděl proč a postup měl v hlavě, všude to potom není napsané nebo namalované a vždy bude potřebovat nějakou asistenci, nikdy nebude moci být sám, dlouho ho asi budu mít doma, protože jak to tak vypadá, chráněné bydlení pro autisty prakticky neexistuje, i když se něco rýsuje, ale to bude ještě dlouho trvat. A asi ho teď budu mít já, a to podle piktogramů určitě nepojedeme.“

S: „Jak hodnotíte úroveň kontaktu s učitelem?“

R: „Ve třídě není žádný asistent pedagoga. Já si myslím, že je úžasný, je super hlavně to, že je to chlap. Adámek učitele nikdy ve třídě neměl, vždy měl ženskou a to je vlastně pro něho jako já, ženská, jen učitelka, a ten chlap na ně má úžasnou autoritu a poslouchají ho jako hodinky, všichni, nejen Adámek. Zhodnotila bych to velice kladně a uvítala bych více takových učitelů.“

S: „Myslíte si, že by se uplatnil asistent ve třídě, kde je Váš syn?“

R: „Já si myslím, že určitě, nejen kvůli synovi, ale i kvůli ostatním, ve třídě jsou ještě další dva vozíčkáři a i Adámek, vidím to, když s ním pracuji doma, každá maličkost ho rozhodí, kouká z okna, když se tam cokoli mihne, a tím pádem, když se ve škole něco učí a najednou někdo jiný něco potřebuje, pan učitel musí vstát, protože je tam sám a Adámek už nedá zpět myšlenku, kterou zrovna měl. Mně se od začátku moc nelíbilo, že bude ve třídě pan učitel sám, sice to evidentně zvládá, to je úžasné, ale pomoc by se určitě hodila.“

S: „Navrhla byste nějaké změny?“

R: „Ve speciální „auti“ třídě vím, že tam má každý svůj pracovní prostor, dokonce i tmavší místnost pro zklidnění a to vše na to působí a to mu tady tak trochu chybí. Ale pro mě je důležitější ta výchova než čtení a psaní, protože jestli se naučí číst a psát, tomu dítěti to stejně k ničemu nebude, protože nikdy nebude samostatné, pro mě je důležitější, aby věděl, jak se má chovat doma, jak se má chovat na záchodě, že musí někde počkat, že není jediný na světě, když stojí ve frontě atd. A to mu tady je poskytnuto, my tady stále jsme, už sem si párkrát rozmýšlela, kam s ním, ale tady mu to vyhovuje.“

S: „Neprospíval by lépe ve třídě pro děti s PAS?“

R: „To nevím, Adámek vždycky vyhledává mezi ostatními autistu, vždy bezpečně pozná, kdo je autista. Dříve šel k němu a navzájem si seděli, ale teď už to tak není, teď autistu pozná a bojí se ho, nikdy totiž člověk neví, co může čekat. S jedním chlapcem, také autistou, který byl přerazen do jiného zařízení, byli velcí kamarádi, ale už to tak není, Adámek se ho bojí, nechtěl s ním být v jedné místnosti, bylo na něm vidět, že prostě je problém, byl nervózní, ošival se a nevím, co by to udělalo, kdyby byl s jinými autisty ve třídě. Takž nevím no. Tady jsme spokojení.“