

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra psychologie

Diplomová práce

ETICKÉ ASPEKTY VEDENÍ OSOB S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Vedoucí práce: PhDr. Ing. Marie Lhotová, Ph.D.

Autor práce: Bc. Petra Hořejšová
Studijní obor: Etika v sociální práci
Ročník: III.

2013

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

2. dubna 2013

.....

Děkuji vedoucí diplomové práce PhDr. Ing. Marii Lhotové, Ph.D., za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Dále pak své rodině a přátelům za jejich podporu.

OBSAH

ÚVOD	6
Teoretická část	8
1. Poruchy autistického spektra.....	8
1.1 Historický vývoj pojmu autismus a Aspergerův syndrom.....	9
1.2 Vývoj diagnostiky dětského autismu	10
1.3 Jednotlivé poruchy autistického spektra	11
1.3.1 Dětský autismus	11
1.3.2 Atypický autismus.....	11
1.3.3 Rettův syndrom	12
1.3.4 Aspergerův syndrom	12
1.4 Diagnostika poruch autistického spektra	13
1.5 Triáda problémových oblastí	16
1.5.1 Sociální interakce	16
1.5.2 Komunikace.....	17
1.5.3 Představitivost	19
2. Výchova a možnosti vzdělání dětí s PAS	20
2.1 Integrace dětí s PAS do běžné školy.....	21
2.1.1 Výhody a nevýhody integrace dětí s PAS do běžné školy	22
2.1.2 Děti s PAS integrované na středních školách.....	23
2.1.3 Individuální vzdělávací plán (IVP)	24
2.2 Metody vzdělávání	25
2.2.1 TEACCH program	25
2.2.2 Strukturované učení.....	26
2.2.3 Nácvik sociálních dovedností.....	27
2.2.4 Nácvik komunikace	27
2.3 Problematika spojená s PAS	28
2.4 Specifika přístupu.....	29

3. Etické aspekty výchovy a vzdělávání dětí s PAS.....	31
3.1 Etika	31
3.1.1 Pomáhající profese	32
3.1.2 Profesní etika	32
3.1.3 Etické rozhodování.....	33
3.1.4 Etický kodex.....	34
3.2 Charakteristika pedagogické profese	35
3.2.1 Etický kodex pedagogické profese.....	36
3.2.2 Co by měl obsahovat etický kodex pedagoga	37
3.2.3 Osobnost a role pedagoga.....	40
3.2.4 Osobnost a role asistenta pedagoga.....	42
Praktická část	44
4. Případové studie	44
4.1 Případová studie - Antonín.....	45
4.2 Případová studie - Radek.....	62
Diskuze.....	83
ZÁVĚR	86
SEZNAM LITERATURY	88
INTERNETOVÉ ZDROJE	92
SEZNAM ZKRATEK.....	94
ABSTRAKT.....	95
ABSTRACT.....	96

ÚVOD

Poruchy autistického spektra (dále jen PAS) je pojem, který už v poslední době není tak neznámý. Přesto je veřejnost o lidech s PAS ještě stále nedostatečně informovaná. Ačkoliv se jedná o nejzávažnější poruchy dětského mentálního vývoje, je péče o tyto lidi v naší společnosti nedostatečná. Jak uvedla v jednom z rozhovorů klinická psycholožka Kateřina Thorová, která se specializuje na práci s dětmi s poruchami autistického spektra, „*všeobecná informovanost je prvním krokem k účinné pomoci.*“ Tím druhým krokem by mohla být třeba snaha o porozumění těmto lidem, toleranci a akceptaci jejich jinakosti.

Téma práce jsem si vybrala z několika důvodů. Již osm let pracuji jako asistentka pedagoga s dospívajícími s PAS, a tak je mi tato problematika blízká, zajímá mě, a proto jsem si chtěla prohloubit teoretické znalosti, které jsou důležité pro práci s těmito mladými lidmi. Zároveň jsem chtěla poukázat na problematiku integrace dětí s tímto postižením do běžné školy a důležitosti etického rozhodování při jejich výchově a vzdělávání. Dalším důvodem byla i má potřeba reflexe své práce za posledních osm let, neboť i v této práci vzniká řada etických problémů a dilemat. Součástí je i vědomí skutečnosti, že reflexí našich rozhodnutí si rozvíjíme etické postoje a získanými zkušenostmi můžeme podobným situacím v budoucnosti předejít.

Práce si tedy klade za cíl poukázat na některé etické problémy a dilemata v oblasti výchovy a vzdělávání lidí s PAS. Zejména z pohledu jejich integrace do běžné školy. Ze zkušeností, které má práce přináší, je nastíněno několik situací, se kterými se můžeme při práci s lidmi s PAS často setkat a na které musíme nějak reagovat. Zvláště jejich možné způsoby řešení a etické aspekty, které tato východiska přinášejí. Na základě srovnání vybraných kazuistik je ukázáno několik opakujících se vzorců chování a reakcí na jedince s poruchami autistického spektra integrované do běžné školy, jejich analýza a možný způsob řešení.

Práce se bude skládat z části teoretické a praktické. V první kapitole teoretické části se pokusím vymezit některé pojmy související s problematikou poruch autistického spektra a popsat určitá specifika chování a projevů osob

s dětským autismem a Aspergerovým syndromem. Zvláště těmto jedincům bude tato práce věnována z větší části. V druhé kapitole se budu věnovat oblasti výchovy a vzdělávání těchto osob. Popíši zde specifickými přístupy, principy výuky, metody a strategie, které se v této oblasti využívají. Práce se zaměřuje na etické aspekty vedení osob s poruchami autistického spektra. Třetí kapitola teoretické části se tedy zaměří i na otázky profesní etiky a chybějícího etického kodexu jako možného průvodce pedagoga k etické praxi při řešení etických otázek a dilemat s touto profesí souvisejících. V této části bude zapotřebí vymezit některé pojmy s profesní etikou související.

V praktické části budou na vybraných případových studiích nastíněny některé problémy a dilemata související s integrací jedinců s PAS do běžné školy. Tato část přiblíží konkrétní poznatky a zkušenosti získané během mé praxe při výchově a vzdělávání dospívajících s PAS. Vzhledem k jedinečnosti a individualitě každého jedince, nelze z těchto případových studií tyto poznatky v žádném případě zevšeobecňovat. Mohou však posloužit k pochopení výše uvedené problematiky a etických aspektů s tím souvisejících.

Teoretická část

1. Poruchy autistického spektra

Termín „poruchy autistického spektra“, často označovaný zkratkou PAS, se začal používat namísto termínu „pervazivní vývojové poruchy“. Slovo pervazivní můžeme chápat jako všepronikající. V obou případech se jedná o nejzávažnější poruchy dětského mentálního vývoje, kdy je vývoj dítěte narušen v mnoha směrech. Pro svou rozsáhlost a různorodost symptomů, které ztěžují diagnostiku autismu, zdá se být termín poruchy autistického spektra více vyhovující. Zohledňuje se tím nejen odlišnost v četnosti a síle projevu jednotlivých symptomů, ale také určitá věková období, ve kterém je autistické chování více, nebo méně zřetelné. Vliv na chování a projevy dítěte může však být ale ovlivněno i sociálním prostředím a výchovně-vzdělávacím programem, které absolvuje. V neposlední řadě zde hraje roli také jeho vlastní osobnostní charakteristika, kognitivní schopnosti, případně další přidružená porucha. V České republice dávají odborníci přednost termínu „poruchy autistického spektra“. Tento termín budeme používat i v této práci.¹

Přesto se i nadále v odborné literatuře můžeme setkat s oběma termíny. Poruchy autistického spektra najdeme v Mezinárodní klasifikaci nemocí Světové zdravotnické organizace (MKN-10) ve skupině „Pervazivní vývojové poruchy“. Do této skupiny dále patří:²

F84.0 Dětský autismus

F84.1 Atypický autismus

F84.2 Rettův syndrom

F84.3 Jiná dětská dezintegrační porucha

F84.4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby

F84.5 Aspergerův syndrom

¹ Srov. THOROVÁ, K., *Poruchy autistického spektra*, s. 58-60.

² Dostupné na WWW: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/seznam.html>

F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy

F84.2 Pervazivní vývojová porucha NS

Mezi nejčastější poruchy autistického spektra patří dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom a Aspergerův syndrom. Pro účely této práce se budeme věnovat zejména dětskému autismu a Aspergerovu syndromu. Stručně si však popíšeme i atypický autismus a Rettův syndrom.

1.1 Historický vývoj pojmu autismus a Aspergerův syndrom

Dětský autismus, nebo také dříve používaný název Kannerův časný dětský autismus, je jednou z PAS, která je nejlépe prostudována. Nejedná se o onemocnění, které nastupuje po období dětského vývoje, ale o vrozenou poruchu afektivního kontaktu, která se vyskytuje již v raném dětství.³

Pojem autismus poprvé použil již v roce 1911 švýcarský psychiatr Eugene Bleuer, který tak označil jeden ze symptomů pozorovaných u schizofrenních pacientů. Ten se v tomto smyslu používá v odborné terminologii doposud, čímž ale vzniká jisté nedorozumění. Pojem autismus by měl být chápán tak, jak jej představil ve čtyřicátých letech 20. století americký psychiatr Leo Kanner. Ten na základě pozorování skupinky dětí dospěl k domněnce, že specifické symptomy vyskytující se u těchto dětí, jsou symptomy samostatné poruchy, jež nazval časný dětský autismus (Early Infantile Autism – EIA). Nejedná se zde tedy o možnou předzvěst schizofrenie, jak bylo dříve mylně předpokládáno.⁴

Tyto děti měly podle Kannerova neobvyklé projevy zejména v oblasti sociální interakce, komunikace a představitivosti. Charakteristická byla jejich neschopnost navázat vztah s rodiči již od jejich útlého dětství, které se také vyznačovalo zvláštním způsobem vývoje řeči. Na různých vývojových stupních se pak projevovало stereotypní chování, od prostého opakování pohybů těla až ke komplexním rituálům. Jednou z dalších specifických charakteristik byl problém se

³ Srov. NESNÍDALOVÁ, R., *Extrémní osamělost*, s. 17.

⁴ Srov. THOROVÁ, K., *Poruchy autistického spektra*, s. 34., Srov. NESNÍDALOVÁ, R., *Extrémní osamělost*, s. 19.

zpracováním smyslových informací. Všechny tyto neobvyklé projevy a charakteristiky těchto dětí zvýšily zájem odborníků o děti s autismem a vývojovým handicapem.⁵

Také Aspergerův syndrom je jednou z poruch autistického spektra. Podobně jako americký psychiatr Leo Kanner, pozoroval shodou okolností ve čtyřicátých letech podobné příznaky u skupinky dětí i vídeňský pediatr Hans Asperger. Ty byly později pojmenovány jako děti s Aspergerovým syndromem. Přestože oba lékaři o sobě navzájem nevěděli, popsali u těchto dětí víceméně stejné symptomy. To přivádělo některé odborníky k názoru, že mezi dětmi s Aspergerovým syndromem a dětmi s vysoce funkčním autismem není podstatný kvalitativní rozdíl.⁶

1.2 Vývoj diagnostiky dětského autismu

Cesta ke stanovení diagnózy autismu měla v minulosti bouřlivý vývoj. V padesátých letech po druhé světové válce, tedy zhruba deset let po první zmínce Leo Kanner o autismu, se v Evropě začal diagnostikovat autismus téměř všem mentálně postiženým dětem. V té době se zároveň v Americe objevila teorie samotného Kanner, který přišel s tím, že autismus je způsobený výchovou citově chladných, sobeckých rodičů. Tuto teorii podpořila americká psychoanalytička Margaret Mahlerová, která to z rodičů dítěte kladla za vinu především matce. To mělo velmi neblahý důsledek na další vývoj diagnostiky autismu. Přestože tuto teorii striktně popřel americký psycholog Bernard Rimland, který jasně definoval autismus jako neurobiologickou poruchu organického původu, ještě v sedmdesátých letech se stále objevovaly názory, které přikládaly vinu rodičům dítěte. V té době se ale Kanner a ostatní odborníci opět přiklonili k organickým příčinám autismu.⁷

⁵ Srov. SCHOPLER, E., *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*, s. 16.

⁶ Srov. HOWLIN, P., *Autismus u dospívajících a dospělých : cesta k soběstačnosti*, s. 16.

⁷ Srov. THOROVÁ, K., *Poruchy autistického spektra*, s. 38-42.

1.3 Jednotlivé poruchy autistického spektra

1.3.1 Dětský autismus

Patří k doposud nejlépe prostudovaným poruchám autistického spektra. Někdy je také označován jako „jádrový autismus“. Narušena je zejména již výše zmiňovaná oblast sociální interakce, komunikace a představitosti. Tzv. triáda problémových oblastí, která je společná pro všechny poruchy autistického spektra. V případě dětského autismu se narušení vyskytuje již před třetím rokem života alespoň v jedné ze tří oblastí. Pro správné určení diagnózy je však třeba přítomnost symptomů v každé z oblastí diagnostické triády. Mimo těchto problémových oblastí jsou pro dětský autismus typické další nespecifické rysy, k nimž patří: fobie, poruchy spánku a příjmu potravy, záchvaty vzteku, agrese a sebezraňování⁸

Je důležité si uvědomit, že u autismu neexistuje žádný „typický případ“, ale jak zdůrazňuje Schopler „každý postižený autismem je svým způsobem jedinečný a převažují spíše rozdíly než podobnosti.“⁹

1.3.2 Atypický autismus

Nemá na rozdíl od dětského autismu jasně stanovené hranice. Klinický obraz není přesně definován a tak je diagnóza poněkud problematická. V MKN-10 je popis stejně nejasný jako v americkém diagnostickém systému DSM-IV¹⁰, který pro atypický autismus používá termín pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná. Z důvodu obtížné diagnostiky bývá občas problém s odlišením dětského a atypického autismu. Pro zařazení do této skupiny může být typické, že první symptomy byly zaregistrovány až po třetím roce života dítěte, nebo tím, že není

⁸ Srov. HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V., *Dětský autismus*, s. 34-36., Srov. THOROVÁ, K., *Poruchy autistického spektra*, s. 177-178.

⁹ GILLBERG, CH., PEETERS, T., *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*, s. 22.

¹⁰ DSM-IV – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

naplněna diagnostická triáda. Jedná se většinou o osoby s autistickými rysy, které nesplňují diagnostická kritéria dětského autismu.¹¹

1.3.3 Rettův syndrom

Jedna z poruch autistického spektra, která postihuje pouze ženy, se nazývá Rettův syndrom. Jedná se o poruchu, jejíž příčina je genetická a klinický obraz s prognózou je horší než u dětského autismu. Podle kritérií MKN-10 je prvních pět měsíců psychomotorického vývoje dítěte téměř normální. Mezi 5 – 30 měsíci dochází k regresi a ztrátě manuálních dovedností, které jsou spojené s komunikační dysfunkcí. Sociální interakce je narušena, stejně jako schopnost koordinovaného pohybu. Obvyklé jsou stereotypní svíravé pohyby rukou, které připomínají pohyby rukou při mytí. Ve většině případů je přidružená epilepsie.¹²

1.3.4 Aspergerův syndrom

V mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) je popsán Aspergerův syndrom jako „porucha nejisté nozologické validity, charakterizovaná tímž kvalitativním porušením reciproční sociální interakce, která napodobuje autismus, současně s opakujícím se omezeným, stereotypním repertoárem zájmů a aktivit. Liší se od autismu hlavně tím, že není opoždění ve vývoji řeči a kognitivních schopnostech. Tato porucha je často spojena se značnou nemotorností. Abnormality mají velkou tendenci přetrvávat do dospívání a dospělosti. V časně dospělosti se občas vyskytují psychotické epizody.“¹³

Jako porucha nejisté nozologické validity je zde podle Preißmann Aspergerův syndrom popsán z toho důvodu, že není úplně jasné, zda jej můžeme

¹¹ Srov. THOROVÁ, K., *Poruchy autistického spektra*, s. 182-183.

¹² Dostupné na WWW: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/seznam.html>, Srov. HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V., *Dětský autismus*, s. 53-54.

¹³ Dostupné na WWW: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/seznam.html>

vedle raného autismu chápat jako samostatné onemocnění, nebo zda se jedná pouze o mírnější formu tohoto onemocnění.¹⁴

K označení Aspergerova syndromu jako mírnější formy autismu se řada odborníků vyhýbá. Tento názor sdílí také klinická psychologka Kateřina Thorová, která se v České republice specializuje na práci s dětmi s poruchami autistického spektra. Podle Thorové je značně zjednodušené tvrdit, že je Aspergerův syndrom mírnější forma autismu, protože jak dodává: „*Aspergerův syndrom má svá specifika a problémy, které mohou být stejně závažné, i když kvalitativně odlišné od ostatních poruch autistického spektra. Intelekt u lidí s Aspergerovým syndromem je v pásu normy, má vliv na úroveň dosaženého vzdělání a úroveň sebeobslužných dovedností, ale nezaručuje jedinci schopnost plně samostatného života v dospělosti.*“¹⁵

1.4 Diagnostika poruch autistického spektra

V posledních letech povědomí o poruchách autistického spektra ve společnosti vzrůstá. Přibývá nových knih s tematikou autismu a Aspergerova syndromu, který se také čím dál častěji objevuje ve filmech a beletrii. Přesto je stále informovanost o tomto zdravotním postižení nedostatečná, což stěžuje včasnou diagnostiku, která je pro vývoj jedince s poruchami autistického spektra zásadní.

Symptomy Aspergerova syndromu se oproti autismu objevují ve vývoji dítěte až později a v průběhu času jsou nestabilní, což komplikuje diagnózu. Diagnostika v raném věku je také složitá z důvodu, na který upozorňuje Thorová a Attwood, kteří mají s diagnostikou Aspergerova syndromu bohaté zkušenosti. Zdůrazňují jedinečnost každého člověka a různorodost vývoje v raném věku dítěte, kdy některé zvláštnosti nemusí nutně znamenat, že je dítě autistické. Přesto jsou některé neobvyklé projevy, které zaznamenají a znepokojí rodiče již v prvních letech života dítěte a jsou pro ně podnětem k vyhledání odborníka. Zde

¹⁴ Srov. PREIßMANN, CH., *Život s Aspergerovým syndromem*, s. 18.

¹⁵ THOROVÁ, K., *Poruchy autistického spektra*, s. 185.

je pak důležitá odborná informovanost specialisty, kterého rodiče s dítětem vyhledají a který potvrdí či vyvrátí podezření na poruchu autistického spektra.¹⁶

„Neobvyklé projevy, kterých si mohou rodiče v prvních letech života dítěte povšimnout, se mohou projevovat v těchto oblastech:

- obtíže s navazováním zrakového kontaktu
- omezení či chybění spontánního zájmu o sociální a tělesný kontakt
- opožděný vývoj řeči
- dítě nereaguje na oslovení
- dítě působí dojmem, že neslyší
- užívá několik slov, avšak náhle přestane s jejich používáním
- specifické řečové projevy
- nefunkční užívání předmětů
- zvláštnosti v motorickém projevu¹⁷

Jedná se o problémové oblasti, které jsou často označovány pojmem behaviorálně kognitivní triáda podle Wingové. Problémy v těchto oblastech postihují zejména sociální interakci a sociální chování dítěte, komunikaci a schopnost představitosti. První neobvyklé projevy v těchto oblastech mohou rodiče u dítěte s Aspergerovým syndromem zaznamenat, na rozdíl od autismu, spíše až po třetím roku dítěte. Tedy nejčastěji v předškolním období, kdy jsou projevy nejzřetelnější. Konečnou diagnózu je ale vhodné stanovit až kolem čtvrtého a pátého roku dítěte, po důkladném odborném vyšetření.¹⁸

¹⁶ Srov. ATTWOOD, T., *Aspergerův syndrom* s. 27., THOROVÁ, K., *Poruchy autistického spektra*, s. 230.

¹⁷ ŘÍHOVÁ, A. a kol., *Poruchy autistického spektra (pomoc pro rodiče dětí s PAS)* s. 24.

¹⁸ Dostupné na WWW: <http://www.solen.cz/pdfs/ped/2008/02/03.pdf>

Pro stanovení diagnózy jsou nejčastěji používány screeningové metody (např. ADI-R, ADOS, CHAT, CARS)¹⁹, psychologická vyšetření, standardizované testy, testy intelektu, vývojové škály, pozorování dítěte, nebo rozhovor s rodiči.²⁰

Podle Attwooda se ale doposud odborníkům nepodařilo stanovit jednoznačná kritéria pro stanovení diagnózy Aspergerova syndromu a možnosti k diagnostice je využití více postupů. Mezi další možnosti patří detailní kritéria Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) a Diagnostický a statistický manuál duševních poruch (DSM-IV) Americké psychiatrické asociace.²¹

Ke stanovení diagnózy však nestačí pouze naplnění kritérií MKN-10. Důležité je komplexní laboratorní vyšetření, které vyloučí jiné nemoci a poruchy. V diagnóze dětského autismu můžeme dále hovořit podle zjištěné úrovně intelektu dítěte o tzv. vysoce funkčním, středně funkčním a níže funkčním autismu. U jedince s vysoce funkčním autismem není přítomna mentální retardace a je zde zachována komunikační funkce. U středně funkčního autismu je již přítomna lehká, nebo středně těžká mentální retardace. Komunikace je narušena. Objevují se pohybové stereotypie. Jedinci s níže funkčním autismem jsou většinou postiženi těžkou mentální retardací. Není u nich rozvinuta řeč a těžko se s nimi navazuje kontakt.²²

Stejně jako u autismu, můžeme i u Aspergerova syndromu použít termín níže funkční a vysoce funkční. Tyto termíny ukazují na stupeň závažnosti postižení a prognózu v míře adaptability jedince do budoucna.²³

Pro úspěšnou diagnostiku je velmi důležité období, ve kterém jsou odborníci vyhledáni. Podrobným popisem jednotlivých vývojových fází života člověka Thorová ukazuje symptomy, které tato období obvykle u jedinců s PAS provází. Pokud je za optimálních podmínek možné u dítěte stanovit diagnózu již v raném věku, je možnost začít s léčbou (terapií) co nejdříve, což umožňuje rodině

¹⁹ ADI-R – Autism Diagnostic Interview-Revised, ADOS – Autism Diagnostic Observation Schedule, CHAT – Checklist for Autism in Toddlers, CARS – Childhood Autism Rating Scale.

²⁰ Srov. ŘÍHOVÁ, A. a kol., *Poruchy autistického spektra (pomoc pro rodiče dětí s PAS)* s. 24., Srov. THOROVÁ, K., *Poruchy autistického spektra*, s. 241.

²¹ Srov. ATTWOOD, T., *Aspergerův syndrom* s. 28.,

²² Srov. HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V., *Dětský autismus*, s. 40-41.

²³ Srov. THOROVÁ, K., *Poruchy autistického spektra*, s. 190-191.

dítěte předejít mnoha problémům ve výchově a pomůže jim pochopit mnohá specifika a zvláštnosti dětí s PAS. U dětí s Aspergerovým syndromem se ale doporučuje provést kontrolní vyšetření kolem šestého roku, aby se předešlo riziku diagnostického omylu. Ve školním období nastává totiž obvykle k vývojovému zlepšení a ústupu symptomů, které správnou diagnózu ztěžují. V průběhu puberty a adolescence se mohou projevy u každého jedince velmi lišit. Zatímco u někoho se mohou problémy zhoršit, u někoho může naopak dojít ke zlepšení. Toto období dospívání je navíc obvykle spojené se změnou prožívání, kdy si mladí lidé s Aspergerovým syndromem uvědomují svoji odlišnost, která je může dostávat až do depresivního stavu. Často toto náročné období řeší únikem do fantazie. Všechny tyto okolnosti stěžují diagnostiku a tím i možnosti patřičné pomoci těmto mladým lidem.²⁴

1.5 Triáda problémových oblastí

Jak již bylo výše uvedeno, poruchy autistického spektra se projevují zejména v oblasti tzv. triády problémových oblastí. Oblasti sociální interakce, komunikace a představitosti. Diagnóza tedy probíhá na základě sledování symptomů v této triádě.

1.5.1 Sociální interakce

Schopnost vzájemného dorozumívání, schopnost jednat s lidmi a vytvářet mezilidské vztahy ve společnosti je nezbytnou součástí života každého jedince. Do kontaktu s druhými lidmi se dostáváme každý den a komunikace s nimi je pro nás přirozený, automatický proces. Z neverbální komunikace, o které člověk často vůbec nepřemýšlí, je schopen interpretovat a předvídat chování druhého člověka. Může vyjádřit druhým své pocity beze slov. A právě tato oblast je pro jedince s poruchou autistického spektra velmi obtížná a potíže v sociální interakci mu často znemožňují běžný život.

²⁴ Srov. THOROVÁ, K., *Poruchy autistického spektra*, s. 229-252.

Je důležité opět zmínit, že problémy v sociální interakci se u každého jedince s poruchou autistického spektra liší. Záleží na míře, hloubce a kvalitě poruchy. Zatímco u některých jedinců se může projevovat v mírnější formě, která neznemožňuje běžný život, u některých jedinců je těžší forma poruchy velmi komplikovaná a výrazně zasahuje do života celé rodiny.²⁵

Mezi nejčastější problémy v sociální interakci je zmiňován nedostatečný oční kontakt. Lidé s PAS se očním kontaktu ve většině případů vyhýbají, což je někdy zdůvodňováno jejich potřebou soustředit se na to, co druhá osoba v rozhovoru říká. Oční kontakt je pro ně stejně jako neverbální komunikace, neboli řeč těla těžce čitelná a nejednoznačná, stejně jako jejich vlastní vysílání neverbálních signálů druhým, což může často způsobit nedorozumění ve vzájemné komunikaci. Toto postižení silně ovlivňuje sociální interakci jedinců s PAS s jejich okolím. To, pokud není seznámeno s problematikou Aspergerova syndromu, může chápat projevy těchto jedinců jako provokaci nebo projev neslušnosti. Často se pak kvůli těmto problémům mohou dostat do nebezpečí, nebo se stát snadným cílem pro šikanu.²⁶

Velkým problémem je také navazování kontaktu s druhými, zvláště s vrstevníky a vytváření přátelství. Stejně jako je těžce čitelná řeč těla ostatních pro ně, je i těžce čitelná řeč těla lidí s PAS pro ostatní. Zvláště jejich omezené využívání gest, zvláštní strnulý pohled a velmi malá výpovědní hodnota výrazu tváře. Často také na okolí působí dojmem, že si neuvědomují nepsaná pravidla chování.²⁷

1.5.2 Komunikace

Vytvářet mezilidské vztahy a orientovat se ve společnosti bez vzájemného sdílení a předávání informací s druhými, je téměř nemožné. Komunikování s druhými může mít více forem a více významů. Můžeme druhé informovat, ale také

²⁵ Srov. THOROVÁ, K., *Poruchy autistického spektra*, s. 77.

²⁶ Srov. DUBIN, N., *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*, s. 42-43., Srov. PREIBMANN, CH., *Život s Aspergerovým syndromem*, s. 16.

²⁷ Srov. ATTWOOD, T., *Aspergerův syndrom* s. 33 – 36.

instruovat, navést, přesvědčit, vyřešit nějaký problém, nebo prostě druhé jen pobavit, či se seznámit.²⁸ Každá komunikace má nějaký smysl. Člověk při ní uspokojuje své sociální potřeby a získává od druhého zpětnou vazbu, což ovlivňuje jeho sebepojetí a sebehodnocení. Porucha v oblasti verbální i neverbální komunikace tento proces lidem s Aspergerovým syndromem velmi ztěžuje.

V oblasti neverbální komunikace se setkáme s gesty, postoji těla, mimikou, pohledy očí, zaujímáním pozice a vzdálenosti v prostoru, dotyky, tónem hlasu a dalšími projevy, kterým podle Vybírala připisujeme důležitou váhu. V případě nesynchronizované řeči s gesty, uvěříme spíše neverbálním signálům. Z pouhého pohledu očí můžeme vyčíst emoce jako radost, smutek, překvapení, zlobu a další pocity.²⁹ Neverbální projevy jsou tedy velmi důležitou součástí naší komunikace s druhými, které nám pomáhají pochopit nejen obsah verbálního sdělení, ale také jejich emoce a postoje.

Pokud si představíme, že všechny tyto komunikační schopnosti a dovednosti lidé s poruchami autistického spektra neovládají v takové míře jako ostatní lidé, nemůžeme se divit jejich některým reakcím, které mnohdy u ostatních vzbuzují údiv, nepochopení, hněv a další záporné reakce, které možnost dorozumění dále komplikují.

Tyto reakce mohou vznikat z mnoha důvodů, které si v běžné konverzaci s těmito lidmi nemusíme vůbec uvědomovat. Pro mnoho lidí s PAS je problematické porozumět námi sděleným informacím pro jejich interpretaci doslovným způsobem. Je pro ně obtížné porozumět ironii, dvojsmyslům a metaforám a toto doslovné chápání může být často považováno za nezdořilost a hrubé chování.³⁰ Komunikační neobratnost může v jedinci s PAS vyvolávat napětí a nervozitu z neschopnosti se dorozumět.

Trpělivostí, správným vedením a nácvikem však můžeme tyto komunikační dovednosti s jedincem nebo skupinou jedinců s PAS trénovat a pomocí přehrávání rolí s vysvětlením správného vývoje konverzace objasnit její smysl tak, aby tito jedinci získali v komunikaci sebedůvěru. Nejen ve schopnost

²⁸ Srov. VYBÍRAL, Z., *Psychologie komunikace*, s. 31-32.

²⁹ Srov. VYBÍRAL, Z., *Psychologie komunikace*, s. 94-95.

³⁰ Srov. HOWLIN, P., *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti* s. 45 – 46.

vyjádřit svoje myšlenky, ale i ve schopnost druhého bez přerušování vyslechnout a v případě nepochopení druhého požádat o objasnění.³¹

1.5.3 Představitivost

Specifické projevy a problémy s nimi spojené se projevují u jedinců s PAS i v oblasti představitivosti. Narušení schopnosti imaginace vyvolává u těchto osob potřebu činností a aktivit, které jsou pro ně předvídatelné, často jednoduché až stereotypní. S poruchou představitivosti bývá ve vývoji života narušena nejen schopnost napodobování, ale také schopnost přemýšlení o myslích druhých.³²

Schopnost vcítit se do myšlení a pocitů druhé osoby (empatie) nebo nahlédnout na určitou situaci očima toho druhého je součástí tzv. teorie mysli. Díky těmto schopnostem, které vznikají v období kolem čtyř let dítěte, jsme schopni předvídat reakce druhých na určitou situaci. Tyto poznatky o druhých nám umožňují dobře s ostatními lidmi vycházet a zapojit se s nimi do společného dění. Porozumění myšlenkám a pocitům druhých se odráží i v rozvoji symbolických her a schopnosti s druhými žertovat.³³ A právě v oblasti hry a způsobu trávení volného času se lidé s poruchami autistického spektra od ostatních lidí odlišují.

Pro lidi s PAS bývá často v oblasti trávení volného času typická velmi silná až přehnaná zaujatost pro určité téma či věc. Většinou se jedná o nezvyklé zájmy, kterým je věnována každá volná chvíle, kterou tito jedinci využívají k vyhledávání informací o objektu svého zájmu. Ta mohou být z oblasti statistiky, posloupnosti a řazení, nebo často také z oblasti dopravy, elektroniky nebo vědy. Výrazná je u těchto jedinců ulpívavost a neodklonitelnost od těchto činností. S těmito zájmy může a nemusí souviset také další ze specifických projevů, jimiž jsou rituály v každodenních činnostech.³⁴ Ty přináší onu potřebnou

³¹ Srov. ATTWOOD, T., *Aspergerův syndrom* s. 68 – 69.

³² Srov. THOROVÁ, K., *Poruchy autistického spektra*, s. 117.

³³ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., *Vývojová psychologie*, s. 96 - 98.

³⁴ Srov. ATTWOOD, T., *Aspergerův syndrom* s. 87 – 88.

předvídatelnost a neměnnost, kterou lidé s Aspergerovým syndromem vyhledávají a od okolí vyžadují.

Zde je opět důležité zmínit, že každý člověk s poruchou autistického spektra je jiný a nemusí se u něj nutně projevovat všechny symptomy. Některé se mohou projevit jen v určitém vývojovém období. Proto je ke správnému stanovení diagnózy třeba opakované vyšetření.³⁵

2. Výchova a možnosti vzdělání dětí s PAS

Výchova je činnost, která nás provází celý život. Je důležitou součástí našeho vývoje, neboť nás rozvíjí a připravuje na naše působení ve společnosti. Výchovu můžeme chápat jako proces, při kterém se vytváří charakter jedince, jeho chování k sobě samému, ale také k ostatním lidem. Proces, při kterém se formují vlastnosti jedince, jeho vnitřní dispozice a schopnosti.³⁶ Nezbytnou součástí je také získání znalostí a schopnosti orientovat se ve společenských normách, které nám pomáhají k úspěšnému začlenění mezi ostatní lidi. Tyto schopnosti a vědomosti bychom mohli zase zahrnout pod pojem vzdělávání. Přestože oba pojmy spolu úzce souvisí, každý vyjadřuje něco jiného. Výchova a vzdělávání osob s poruchami autistického spektra je velmi specifická a vyžaduje odborný přístup, individuální péči a propojení těchto činností již od raného věku dítěte.

Již ze symptomů poruch autistického spektra je patrné, že rodiče čeká velmi obtížná práce, při které mohou často narážet na nepochopení blízkého okolí. V následující tabulce můžeme vidět, jaká je situace v oblasti péče o děti a dospělé s PAS v České republice. Údaje byly zpracovány v roce 2006.³⁷

³⁵ Srov. RICHMAN, S., *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza* s. 9 – 10.

³⁶ Srov. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., *Pedagogika pro učitele*, s. 57.

³⁷ THOROVÁ, K., *Poruchy autistického spektra*, s. 359.

Oblast	Doporučení a současná situace	
Péče podle věku	Raná péče (do tří let věku dítěte).	Raná péče v ČR je zcela nedostatečná, chybí ucelená metodika a koncepce, není vyškolený personál, APLA Praha má jednoho zaměstnance, který se věnuje rané péči.
	Péče o děti předškolního věku: MŠ, SpMŠ.	Mnoho MŠ i SpMŠ děti s autismem odmítá nebo je přijímá pouze na část dne (například hodinu denně). Funguje několik speciálních programů pro děti s autismem. V některých MŠ jsou děti s asistentem.
	Péče o děti školního věku: ZŠ, speciální ZŠ, odpolední péče.	Umístit dítě s PAS nebývá lehké. Ve větších městech vznikají speciální třídy pro děti s autismem, a to většinou v rámci vzdělávacích programů speciálních škol (nyní funguje v ČR několik desítek speciálních tříd). Některé děti jsou integrovány do speciálních tříd, jiné do běžných tříd. V některých třídách fungují asistenti třídních učitelů. Umístění dítěte do družiny může být velmi problematické.
	Asistent pedagoga	Na doporučení PPP nebo SPC lze posílit předškolní nebo školní zařízení osobou asistenta učitele. O navýšení finančních prostředků na plat asistenta pedagoga žádá svého zřizovatele příslušné školské zařízení. Další informace lze nalézt v prováděcí vyhlášce č. 73/2005 zákona č. 561/2004 Sb. U žáků s PAS je doporučována nejvyšší míra podpůrných opatření, kam spadá i asistent pedagoga.
	Příprava na zaměstnání a zaměstnání: v rámci školy, v rámci budoucího zaměstnání.	Chybí koncepce. Posuzování důchodů u lidí s PAS bývá vysoce problematické. Zaměstnáváním lidí s handicapem se zabývá několik občanských sdružení, např. Rytmus a Máme otevřeno.
	Péče o dospělé: domovy, asistence, poradenství.	Velmi problematická oblast. Nedostatek zařízení, která by poskytovala speciální péči. V ČR existuje již několik zařízení, která poskytují celotýdenní nebo celoroční bydlení a přijímají klienty s PAS.

2.1 Integrace dětí s PAS do běžné školy

Pro možnost vzdělávání dětí se zdravotním postižením v běžné škole, se u nás používá termín integrace. Jak již bylo výše uvedeno, není snadné zařadit jedince s poruchou autistického spektra do vzdělávacího systému běžné střední školy. Pokud se takovým jedincům podaří uspět, jedná se většinou podle Uzlové o děti

s Aspergerovým syndromem, dětským nebo atypickým autismem. K úspěšné adaptaci je většinou zapotřebí speciální a zvýšené spolupráce rodiny se školou.³⁸

Ta většinou na základě doporučení speciálně pedagogického centra (SPC) zřizuje funkci asistenta pedagoga, který je podporou pro integrované děti a usnadňuje komunikaci mezi ním, spolužáky, školou a rodiči. Chceme-li, aby integrace takového dítěte splnila očekávání ze strany rodiny i učitelů, je třeba si uvědomit, jaká specifika tato práce přináší a jaké jsou možné výhody, ale i nevýhody integrace dětí se znevýhodněním do běžné školy.

2.1.1 Výhody a nevýhody integrace dětí s PAS do běžné školy

Pro děti se znevýhodněním je možnost začleňování do běžné školy důležitá. Prostředí školy vytváří prostor nejen k výchově, vzdělávání a utváření hodnotové orientace potřebné pro pobyt ve složité a měnící se společnosti. Škola vytváří také přirozené socializační prostředí, kde má dítě možnost naučit se samostatně reagovat při různých situacích, na které není připraveno.³⁹ To sebou nutně přináší i určitá rizika spojená se specifickými projevy v chování dětí s poruchami autistického spektra, pro které jsou právě nové a nepředvídatelné situace velmi náročné. S určitou podporou a péčí však může být toto i příležitost k nácvičce sociálních dovedností, které tyto děti ve velké míře postrádají.

Na tyto rizika upozorňuje i asociace pomáhající lidem s autismem (APLA), která se vyjádřila k problematice integrace dětí do běžné školy, kde upozorňuje i na možný neúspěch v integraci. Ten může mít za následek zhoršující se příznaky dětí, neurotické obtíže, depresivní stavy, popř. možnost vzniku školní fobie. V těchto případech, jak uvádí, je pro děti lepší zvolit docházku do speciální školy, nebo někdy dokonce i domácí výuku.⁴⁰

³⁸ Srov. UZLOVÁ, I., *Asistentce lidem s postižením a znevýhodněním*, s. 68.

³⁹ Srov. PROCHÁZKA, M., *Sociální pedagogika*, s. 126.

⁴⁰ Srov. Dostupné na WWW:

http://www.apla.cz/images/stories/downloads/APLA%20CR_stanovisko%20k%20integraci.doc

K úspěšné integraci je tedy nezbytná nejen vysoká míra motivace a angažovanost rodičů, ale také individuální přístup k dítěti s PAS s podporou asistenta pedagoga spolupracujícího aktivně s ostatními členy učitelského sboru a pracovníky speciálně pedagogického centra. Je-li tento způsob spolupráce funkční, snižuje se míra rizik a možností neúspěchu v integraci.

Je třeba si ale také uvědomit, že ne všechny děti s PAS jsou k integraci do běžné třídy vhodné. Thorová uvádí faktory, které podporují úspěšnou integraci:

- schopnost dítěte navázat osobní kontakt;
- schopnost pracovního chování;
- alespoň částečná adaptabilita, určitá míra frustrační tolerance;
- méně časté extrémní emoční reakce;
- schopnost funkčně komunikovat;
- schopnost alespoň částečně napodobovat;
- menší míra problémového chování;
- nepřítomnost těžké hyperaktivity;
- motivovanost rodiny k integraci;⁴¹

2.1.2 Děti s PAS integrované na středních školách

Vzdělávání dětí s PAS na střední škole je pro mnohé z nich šance jak získat vzdělání, které by později mohlo vést k získání vhodného zaměstnání. Obtížné je však takový obor a střední školu najít a to zejména z důvodu neochoty škol přijímat žáky, kteří nejsou schopni splnit náročné parametry studia. Problematická je také jiná struktura studia na střední škole. Ta se oproti základní škole odlišuje zejména v množství předmětů a učitelů, kteří se mění téměř každou hodinu. Žáci se na výuku často stěhují z jedné učebny do druhé. Množství vyučujících také snižuje jejich možnost zapamatovat si většinu žáků a jejich problémy, pochopit specifickou problematiku, které poruchy autistického spektra přinášejí.⁴²

⁴¹ THOROVÁ, K., *Poruchy autistického spektra*, s. 366.

⁴² Srov. HOWLIN, P., *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*, s. 152-153.

2.1.3 Individuální vzdělávací plán (IVP)

Individuální vzdělávací plán je součástí dokumentace dítěte integrovaného do běžné školy. Pravidla při jeho utváření můžeme nalézt ve vyhlášce MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tento dokument zajišťuje speciálně vzdělávací potřeby dítěte. Při jeho tvorbě spolupracuje škola s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně pedagogickým centrem a rodiči dítěte. Jeho obsahem je nejenom rozsah a obsah učiva, ale také způsob, jakým bude poskytována speciálně pedagogická nebo psychologická péče danému dítěti. Je zde vypracován postup při zadávání úkolů a způsob jejich plnění, hodnocení a další organizační věci související se vzděláváním dětí, žáků a studentů se znevýhodněním. Za jeho dodržování zodpovídá ředitel školy a úkolem školského poradenského zařízení je naplňování tohoto dokumentu v průběhu roku sledovat.⁴³

Je důležité, aby se na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu podíleli všichni pedagogové, kteří s dítětem s poruchou autistického spektra budou v průběhu roku spolupracovat. IVP se však vytváří na začátku školního roku. Je tedy velmi obtížné, pokud dítě s PAS nastupuje do prvního ročníku, určit potřebnou míru speciální podpory. V této době je tedy škola spíše závislá na doporučení ze strany speciálně pedagogického centra a rady rodičů. Vlastní zkušenosti a úpravy v podmínkách studia lze zapracovat do IVP ještě během roku. Je však nezbytné, aby s těmito úpravami byli seznámeni rodiče. Pro úspěšné využití tohoto dokumentu je důležité nejen přijetí ze strany pedagogů, ale také ze strany spolužáků dítěte se speciálně vzdělávacími potřebami.

⁴³ Srov. Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (Sbírka zákonů č. 73), ve znění platném k 20. 2. 2013.

2.2 Metody vzdělávání

Ještě než se v následujícím textu budeme věnovat podstatě strukturovaného učení, metodiky pro vzdělávání lidí s autismem, která vychází ze základů TEACCH⁴⁴ programu, bylo by dobré si přiblížit některé základní aspekty vzdělávání lidí s PAS. Následující řádky můžeme brát jako optimální stav při přípravě na uzpůsobení podmínek dětem s PAS, které budou vyučovat lidé, kteří mají alespoň základní teoretické vědomosti o poruchách autistického spektra.

Podle Peeterse a Gillberga je důležité rozumět odlišnostem dětí s poruchou autistického spektra a uvědomit si pět základních aspektů jejich vzdělávání. Jedná se zejména o vhodný způsob komunikace, schopnost vyjít ze základů individuálního vyhodnocení, uzpůsobení prostředí, důraz na dovednosti, které budou v životě nejvíce potřebovat a způsob, jakým budeme tyto lidi vzdělávat. První i poslední aspekt souvisí s vizuálním myšlením lidí s autismem. Tedy přístup s rozsáhlou vizuální dopomocí, který by jim pomohl lépe pochopit rozšířený způsob abstraktní komunikace v běžném vzdělávání.⁴⁵

2.2.1 TEACCH program

Výše uvedené informace by se daly zahrnout i do metodiky TEACCH programu, který je v Americe úspěšně používán již zhruba třicet let. Jeho filosofií je nejen individuální přístup, ale také prostupnost školního a domácího prostředí. V rámci využití tohoto programu ve školství se předpokládá úzká spolupráce s rodinou. Při výzkumu, zabývajícím se efektivitou TEACCH programu ve vzdělávání, bylo zjištěno, že jeho přístupy a metody vedou nejen ke zlepšení chování a rozvoji komunikace u dětí s PAS, ale v kombinaci TEACCH programu s inkluzí je evidentní, že se velmi dobře vzájemně doplňují. Potvrdilo se tedy, že využívání

⁴⁴ Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (léčení, výchova a vzdělávání dětí s autismem i jiným komunikačním handicapem).

⁴⁵ Srov. GILLBERG, CH., PEETERS, T., *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*, s. 82-86.

TEACCH programu ve školství společně s využitím programu ve výchově a péči o děti s PAS, je důležité a vzájemně se tím jeho efektivnost posiluje.⁴⁶

2.2.2 Strukturované učení

Strukturované učení je vzdělávací program, který je postaven na teoriích učení a chování. Vychází z TEACCH programu a Loovasovy intervenční terapie. Pro typicky české prostředí ho upravila Čadilová a Žampachová. Zaměřuje se na silné stránky jedince a ty využívá při odstranění deficitů, vycházející z diagnózy poruch autistického spektra. Metodika klade důraz na posilování samostatnosti a schopnosti sebeobsluhy. Strukturované učení je založeno na obecných principech:

- Individualizace – vzhledem k různorodosti a variabilitě symptomů PAS je důležitá individuální analýza chování konkrétního jedince. Podle toho jsou dále správně voleny individuální postupy, metody, způsoby komunikace a motivace.
- Strukturalizace – jedná se zejména o strukturu prostoru, pracovního místa a času. Jde o vytvoření přehledného prostředí, ve kterém se dítě s PAS orientuje a poskytuje mu pocit jistoty a neměnnosti. Zajištění předvídatelnosti snižuje u dětí s PAS míru úzkosti a zlepšuje adaptabilitu.
- Vizualizace – většina lidí s PAS má spíše vizuální vnímání a dobře nastavená vizualizace u nich rozvíjí schopnost komunikace. Pomocí vizualizace jsou schopni rychleji a snadněji porozumět verbálním informacím. Zvyšuje u nich flexibilitu, samostatnost a jejich sebevědomí.
- Motivace – je důležitým stimulem v procesu učení. Správný motivační systém vede ke zlepšení chování dítěte a pravděpodobnosti výskytu konkrétního pozitivního jednání i v budoucnosti.⁴⁷

⁴⁶ Srov. PANERAI, S. et al. *Special Education Versus Inclusive Education: The Role of the TEACCH Program.*

⁴⁷ Srov. ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., *Strukturované učení*, s. 25-66., Srov. HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V., *Dětský autismus*, s. 168-169.

2.2.3 Návčik sociálných dovedností

Jedna z problémových oblastí poruch autistického spektra je sociální interakce a sociální chování. O lidech s PAS se někdy mluví jako o lidech se „sociální slepotou“. Teorie mysli neboli schopnost pochopit jednání druhých, vcítit se do jejich situace, je u těchto lidí po celý život významně narušena. Přesto se vytrvalým nacvičováním správného sociálního chování mohou jejich potíže minimalizovat. Čím dříve se sociálnímu návčiku děti začnou učit, tím dříve se předejde mnohým nedorozuměním a zklamáním. Pro dítě je ideální, pokud jsou stanovena jasná, jednoduchá a stručná pravidla toho co je a co není vhodné. Sociální interakce se sice většinou řídí nepsanými pravidly, ale pro lepší orientaci dětí s PAS ve složitých sociálních situacích jsou pevná pravidla nezbytná.⁴⁸

Jednou z možností, kde nacvičit sociální dovednosti je skupinové uspořádání jedinců vedené odborníky na problematiku PAS. Zde mají možnost naučit se jednodušší i složitější sociální dovednosti. Důležitou součástí je analýza konkrétních událostí a kontextů, ve kterém se jedincům s PAS nedaří a praktické cvičení v reálných podmínkách.⁴⁹

2.2.4 Návčik komunikace

Další z problémových oblastí poruch autistického spektra je komunikace. I zde jsou určité strategie a možnosti, jak pomoci lidem s PAS komunikaci rozvinout. Jedním ze základních způsobů je pomoci zlepšit komunikační dovednosti ostatních. Je důležité, aby se při komunikaci s jedinci s PAS nepoužívalo abstraktní a neurčité komunikace. Používali se jasné a stručné informace, nejlépe doplněné vizuální podporou. Problematický pro jedince s PAS je způsob, který používají často k přilákání pozornosti. Jedná se o obsedantní nebo repetitivní způsob komunikace. Strategií, jak takovou nevhodnou komunikaci potlačit, je jí ignorovat. Další způsob je vytvoření přesných pravidel, kdy, kde, jak často

⁴⁸ Srov. HOWLIN, P., *Autismus u dospívajících a dospělých*, s. 87-89.

⁴⁹ Srov. ATTWOOD, T., *Aspergerův syndrom*, s. 44-48.

a s kým je možné hovořit. Vysvětlit, jaká témata k rozhovoru jsou vhodná a nevhodná. Rozvíjení komunikačních dovedností můžeme opět podpořit alternativní nebo augmentativní formou komunikace (AAK). To může opět snižovat frustraci z neschopnosti se dorozumět s okolím.⁵⁰

Problematice v komunikaci s jedinci se zdravotním postižením se věnuje Národní rada osob se zdravotním postižením ČR, která vytvořila projekt Desatero pro komunikaci osob s OZP. Pro desatero ke komunikaci s osobami s PAS byla oslovena organizace APLA – JM o. s., která v deseti bodech nabízí rady a doporučení, jak se s lidmi s PAS nejlépe dorozumět, jak v každodenních situacích, tak např. při návštěvě lékaře. V tomto desateru se můžeme mimo jiné dozvědět, že při komunikaci s lidmi s PAS je důležité si uvědomit jejich smyslovou přecitlivělost na zvuky, vůně, světlo, dotyky a preferovat stručná a jasná sdělení. Pro veřejnost může být však při využití desatera překážkou fakt, že autismus není na člověku na první pohled patrný.⁵¹

2.3 Problematika spojená s PAS

Při výchově a vzdělávání dětí s PAS je důležité si uvědomit jejich, již výše uvedenou, smyslovou přecitlivělost. Tyto děti jsou většinou velmi citlivé na zvuky, dotyk, chuť a složení jídel, zrakové podněty a bolest. Pokud si tuto smyslovou citlivost budou učitelé uvědomovat, může se tak předejít prudkým reakcím a nežádoucím chování v některých situacích. Jestliže je dítě citlivé na dotek, bude třeba tento fakt respektovat, stejně jako například citlivost na hluk ve školní třídě. V případě této citlivosti Attwood uvádí tři typy zvuků, na které lidé s PAS nejčastěji negativně reagují. Jedná se o náhlé, nečekané zvuky, vysoké tóny s delším trváním a kombinované, matoucí zvuky. Naopak je u těchto dětí zaznamenána snížená reakce na bolest a změny teploty, což může vést k tomu, že má dítě zdravotní potíže a nikdo si toho nevšimne.⁵²

⁵⁰ Srov. HOWLIN, P., *Autismus u dospívajících a dospělých*, s. 55-70., Srov. BONDY, A., FROST L., *Vizuální komunikační strategie v autismu*, s. 47-49.

⁵¹ Srov. Dostupné na WWW: <http://www.apla-jm.cz/index.php?ID=491>

⁵² Srov. ATTWOOD, T., *Aspergerův syndrom*, s. 127-137.

Zajímavý způsob jak snížit napětí a úzkost u dětí s PAS při přecitlivělosti na hluk nabízí Attwood. Podle něj je jednou z možností použití sluchátek s oblíbenou hudbou dítěte s PAS.⁵³

Tuto metodu potvrzují i odborníci, kteří se zabývali reakcí jedinců s PAS na hudbu. Předpokládali, že tyto lidé budou méně emocionálně reagovat na hudbu. Z výzkumu však vyplynulo, že lidé s PAS reagují na hudbu, pouze tyto pocity a svůj psychický stav nedokáží verbálně formulovat.⁵⁴

Mezi další problémy, s kterými se lidé s PAS potýkají, patří časté somatické potíže, problémy s udržení pozornosti, poruchy spánku. Podle odborníků jsou lidé s PAS častěji ohroženi vznikem deprese, zvláště v období před pubertou. To má opět za následek problémy se spánkem, příjmem potravin, chováním, komunikací, náladou a větší uzavřeností. Některé děti v tomto období dostávají medikaci. Gillberg a Peeters upozorňují na to, že děti s poruchami autistického spektra často reagují na léky odlišným způsobem než ostatní lidé. Lék k navození spánku může vést u jedince s PAS k hyperaktivitě. Podle nich může být velmi obtížné najít tu správnou medikaci k léčení cílených symptomů, která bude mít menší riziko vedlejších účinků.⁵⁵

2.4 Specifika přístupu

Z výše uvedeného textu je patrné, že jedinci s poruchami autistického spektra potřebují velmi citlivý a ohleduplný individuální přístup. Znovu je třeba si uvědomit, že získané informace o poruchách autistického spektra nelze zevšeobecňovat. Každé dítě je jedinečné a jeho projevy a chování se v průběhu jeho vývoje mění. Velký vliv na tyto změny může mít právě náš přístup a naše schopnost porozumět jeho potřebám.

⁵³ Srov. ATTWOOD, T., *Aspergerův syndrom*, s. 130-131.

⁵⁴ Srov. ALLEN, R. et al. *The Effects of Autism and Alexithymia on Physiological and Verbal Responsiveness to Music*.

⁵⁵ Srov. GILLBERG, CH., PEETERS, T., *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*, s. 67-69.

Temple Grandin je profesorka na Colorado State Univerzity. V patnácti letech jí byl diagnostikován autismus. Ve svých knihách a přednáškách popisuje nejen problémy dětí s autismem, ale také vlastní životní zkušenosti a způsoby jak k dětem s autismem přistupovat. Jak je správně motivovat. Na svém příběhu ilustruje, jak důležité bylo pro ni vedení a podpora ze strany rodičů a učitelů, kteří respektovali její zvláštnosti a zaměřili se spíše na její nadání, než na její nedostatky. Autistické děti bývají většinou zaujaté určitým tématem a vynikají v určitém směru. Grandin doporučuje všem, kteří se věnují dětem s PAS, pečují o ně a vzdělávají, aby se zaměřili právě na tyto vlastnosti, ve kterých vynikají. Tyto zájmy lze podle ní velmi dobře využít jak při motivaci dítěte ke studiu, tak k sociální interakci. A zvláštní důraz klade právě na nácvik sociálních dovedností, které by zároveň umožnilo dítěti rozvíjet jeho nadání.⁵⁶

⁵⁶ Srov. GRANDIN, T., BARRON, S., *The Unwritten Rules of Social Relationships*, s. 15-16., Srov. Dostupné na WWW: http://www.ted.com/talks/temple_grandin_the_world_needs_all_kinds_of_minds.html

3. Etické aspekty výchovy a vzdělávání dětí s PAS

Tato část pojednává o etických principech práce s lidmi s poruchou autistického spektra. K lepšímu pochopení je důležité si nejprve ozřejmit některé pojmy s etikou související. Můžeme tak dojít ke zjištění, že etika není jen vědou o etických teoriích, principech a normách, ale také způsobem myšlení, jednání a přistupování k jednotlivcům a společnosti kolem nás.

3.1 Etika

Pojem „etika“ pochází z řečtiny. Étos, ethos znamenal „zvyk, mrav, obyčej“ nebo také „zvláštnost, charakter“. Etiku můžeme chápat jako filosofickou vědu, která se zamýšlí nad vztahem člověka ke světu. Vědu, jejímž předmětem je morálka, která hodnotí lidské jednání z hlediska dobra a zla a to porovnává se svědomím člověka. A je to právě svědomí, které pak dává člověku schopnost morálně hodnotit své jednání, jež je v postmoderní době orientované především na člověka, jako individualitu. Etika je tedy podle Jankovského vědou, která se zabývá správným způsobem života, pomáhá nám nalézat platná kritéria, podle kterých by se člověk mohl orientovat v tom, zda je jeho jednání etické. Etika se zabývá pojmy jako morálka, mravnost, moralita, svědomí, svoboda, dobro a zlo, norma a zákon, autorita a moc. Učí nás odpovědnosti za své chování, úctě k životu a sociálnímu citu. Takové jednání můžeme zahrnout pod pojem individuální etika. Z pohledu pomáhající profese nás potom může zajímat především sociální etika, která zkoumá tuto problematiku z hlediska sociálních skupin a profesní etika, která aplikuje obecná etická ustanovení, tzv. etický kodex pro určité pomáhající profese.⁵⁷

⁵⁷ Srov. JANKOVSKÝ, J. *Etika pro pomáhající profese*, s. 21-23.

3.1.1 Pomáhající profese

Podle Hartla můžeme chápat pomáhající profese jako profese, které se pomocí vlastních metod a technik zaměřují na pomoc druhým. Ať už se jedná o různé problémy, nesnáze, nebo zdravotní potíže. Patří sem tedy sociální pracovníci, pedagogové, lékaři zejména psychiatři, psychologové, ale i fyzioterapeuti, rehabilitační pracovníci.⁵⁸

Tyto profese kladou zvláštní nároky na osobnostní dispozice pomáhajícího, jeho vzdělání, ale také komunikační schopnosti, empatii, trpělivost, ochotu a toleranci. Obecně to můžeme shrnout pod pojem osobnost, která je podle Koprivy jedním z hlavních nástrojů pomáhajícího pracovníka, který je v neustálém kontaktu s lidmi a tak je právě lidský vztah podstatnou složkou jeho povolání.⁵⁹ Při každém takovém setkávání je respektování určitých etických zásad nezbytné.

3.1.2 Profesní etika

Profesní etika je reflexe norem a morálního jednání v rámci určité profese. Věnuje se etickým otázkám, které pomáhají profesionálům orientovat se v případě, kdy mají učinit rozhodnutí, která spadají do oblasti morálních dilemat a problémů. V případě etických problémů je evidentní, jak by měl profesionál rozhodnout, ale toto rozhodnutí se mu obecně příčí. V případě etických dilemat cítí profesionál, že stojí před dvěma nebo více stejně nevhodnými možnostmi a není jasné, které rozhodnutí je správné, nebo přijatelné.⁶⁰

⁵⁸ Srov. HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*, s. 188.

⁵⁹ Srov. KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*, s. 14-15.

⁶⁰ Srov. NEČASOVÁ, M. *Profesní etika*. In MATOUŠEK, O. et al. *Metody a řízení sociální práce*, s. 23-24.

3.1.3 Etické rozhodování

Etické rozhodování je způsob myšlení, při kterém zaujímáme postoj k etickým otázkám a výše zmíněným etickým problémům a dilematům. Při svém rozhodování nám může pomoci profesní kodex, profesní hodnoty a znalost etických teorií, které nám přinášejí různá etická východiska. Některé etické teorie formulují principy jednání, jiné zase ukazují jak postupovat v praxi. Henriksen a Vetlesen nás však upozorňují na to, že neexistuje žádná etická teorie, která by byla absolutně správná. Znalost více etických teorií nám dává možnost osvojit si schopnost dívat se na věci z různých stran a z určitého odstupu. Pro etické myšlení a rozhodování však nestačí. Za důležitou součást etického rozhodování považují lidskou zkušenost.⁶¹ Studium etických teorií a věnování se etické problematice je tak vlastně celoživotní proces, ve kterém se neustále snažíme o co nejlepší možné porozumění a neustále hledáme to nejlepší možné zdůvodnění.

V odborné literatuře můžeme také najít několik doporučení a manuálů, jak v případech řešení etických dilemat postupovat. V zásadě jde o to, abychom si ještě před tím, než začneme jednat, uvědomili, jaké všechny osoby naše rozhodnutí ovlivní. Důkladně si promysleli všechny možné varianty řešení, všechna jejich pro a proti. Rozhodli se na základě znalostí etických teorií, hodnot profese, využití etického kodexu, ale také na základě vlastních hodnot a zkušeností s vědomím osobní zodpovědnosti za následky rozhodnutí. Je důležité učinit také zhodnocení výsledků naší aktivity. Reflexe našeho rozhodnutí nám rozvíjí etický postoj do budoucnosti a diskuze se spolupracovníky přináší názory a pohledy druhých na použitý postup. Získané zkušenosti můžeme uplatnit tak, že podobným situacím v budoucnosti předejdeme.⁶²

Je dobré si uvědomit, že naše činy a rozhodnutí vypovídají o nás samotných. Etika nám pomáhá rozvíjet naši osobnost a to i ve vztahu k druhým lidem. Schopnost etického myšlení, rozhodování a jednání není, jak už bylo výše

⁶¹ Srov. HENRIKSEN, J.O., VETLESEN, A.J. *Blízke a vzdálené*, s. 117-118.

⁶² Srov. LINDSAY, G. et al. *Etika pro evropské psychology*, s. 210-211.

uvedeno, pouze souhrn znalostí, které získáme, ale je to proces ve kterém tyto znalosti a schopnosti rozvíjíme celý život.⁶³

3.1.4 Etický kodex

Pomáhající profese jsou často spojeny se slovy jako moc, autorita, privilegium. Tato moc a privilegia mohou být zneužita a proto je důležité, aby byly respektovány určité etické zásady a pravidla etického chování pracovníka určité profese, k čemuž je nutný etický kodex, který tak reguluje jednání svých členů.⁶⁴

Jedná se o určitý soubor pravidel, které nám pomáhají se zorientovat v některých etických problémech či dilematech. Stává se průvodcem dobré praxe, která se od profesionála očekává a je důležitý pro ochranu klientů před zneužitím moci a zanedbáním péče. Vede k respektování lidské důstojnosti klientů. Jeho existence může povzbuzovat členy profese k etické vnímavosti a reflexi správného jednání.⁶⁵

Každá profese musí převzít zodpovědnost za svou praxi. I pedagogická profese, které se věnuje tato práce, má právní a etické závazky. Stejně jako jiní profesionálové v pomáhajících profesích, jsou i pedagogové zodpovědní za svá rozhodnutí, co je v daný moment správné a nejlepší udělat. Profesionálové se často soustředí na získané vědomosti a dovednosti v dané profesi. Součástí profesionální profese by však měla být i práce, která je vykonávána eticky.

⁶³ Srov. HENRIKSEN, J.O., VETLESEN, A.J. *Blízké a vzdálené*, s. 158-159.

⁶⁴ Srov. NEČASOVÁ, M. *Profesní etika*. In MATOUŠEK, O. et al. *Metody a řízení sociální práce*, s. 41.

⁶⁵ Srov. NEČASOVÁ, M. *Profesionalismus a etické kodexy v sociální práci*. In FISCHER, O., MILFAIT, R. et al. *Etika pro sociální práci*, s. 84.

3.2 Charakteristika pedagogické profese

Každá profese musí splňovat určité atributy profesionální činnosti tak, aby mohla být jako profese uznávána. Nečasová podle anglosaského pojetí vyznačuje pět základních vlastností, kterými se profese vyznačuje:

- systematickou teoretickou základnou
- autoritou uznávanou klienty
- autoritou uznávanou společností
- profesní kulturou
- etickým kodexem

Pokud bychom jednotlivé vlastnosti krátce rozvedly, jde v první řadě o dovednosti, které jsou pro profesi charakteristické. Profesionál je odborník, který se na svou profesi připravoval jak intelektuální činností, tak praktickou zkušeností. Pro klienta je autoritou a odborníkem, který je schopný naplnit jeho potřeby. Jako autorita je uznáván i ve společnosti a má určitá privilegia vztahující se k jeho profesi. Kulturou této profese je síť formálních a neformálních skupin, které jsou ve vzájemné interakci, mají své vlastní normy, hodnoty a symboly. V poslední řadě je to pak etický kodex, který reguluje jednání členů. Ten může být formální (psaný) a neformální (nepsaný).⁶⁶

Na problematiku zařazení učitelského povolání mezi profese poukazuje ve své práci Průcha. Mezi některými autory panuje názorová neshoda, zda učitelé splňují všechna kritéria pro to, aby mohli být zařazeni mezi profese. Někteří autoři se spíše přiklánějí k pojmu „semiprofese“, nebo „vyvíjející se profese“ a argumentují tím, že učitelské povolání vykonávají i lidé bez příslušné licence a že není jasně stanoveno, co tvoří soubor profesních znalostí a dovedností.⁶⁷ Nikdo z nich ale nepoukazuje na to, že pedagogické profesi chybí etický kodex, nebo v poslední době často zmiňovaný profesní standard kvality učitele.

⁶⁶ Srov. NEČASOVÁ, M. *Profesní etika*. In MATOUŠEK, O. et al. *Metody a řízení sociální práce*, s. 39-41.

⁶⁷ Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 213.

Podle Tiché se „profese učitele řadí mezi profese pomáhající, učitel by měl být osobností, která se soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé.“⁶⁸ Je tedy otázkou, proč zrovna pedagogické profesi etický kodex chybí. Budeme-li chápat profesi učitele jako pomáhající profesi, je jisté, že by etický kodex měl být její součástí.

3.2.1 Etický kodex pedagogické profese

Jak již bylo výše uvedeno, etický kodex reguluje jednání svých členů. Ve většině profesí je podporován především proto, že zabezpečuje vedení a inspiraci svým členům. Je průvodcem etické praxe. Slouží jako regulace v oblasti profesního chování, chrání klienty před zneužitím úřední moci a zanedbání péče. Je také podkladem pro posouzení stížností a kritériem pro hodnocení aktuální praxe z hlediska hodnot. Mimo jiné zdůrazňuje status profese v komunitě a širší společnosti. Udržuje identitu profese.⁶⁹

Etický kodex je jakýmsi vodítkem mezi očekáváním společnosti, která často od profesionálů požaduje řadu idealizovaných vlastností jako trpělivost, obětavost, vlídnost, sociální citění, nezištnost, velkorysost, taktnost, ohleduplnost, diskrétnost, poctivost a mnohé další vlastnosti a mezi nebezpečím zneužití moci. Řada profesí již svůj etický kodex má, např. etický kodex sociálních pracovníků, etický kodex psychologů, ale objevují se i etické kodexy specifické, které slouží k etické regulaci určité profesní skupiny. Jako příklad můžeme uvést etický kodex školního psychologa, etický kodex výchovných poradců apod.⁷⁰

Příčinou, proč ještě pedagogická profese nemá etický kodex, může být podle Průchy historický vývoj této profese a spor o to, zda může být učitelství chápáno jako profese v plném slova smyslu.⁷¹ Přitom právě etický kodex je jednou z podmínek na cestě k profesionalizaci této profese. Profesní organizace

⁶⁸ TICHÁ, I. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Psychologické aspekty v práci učitele*, s. 51.

⁶⁹ Srov. NEČASOVÁ, M. *Profesní etika*. In MATOUŠEK, O. et al. *Metody a řízení sociální práce*, s. 42.

⁷⁰ Srov. WEISS, P. a kol. *Etické otázky v psychologii*, s. 76-90.

⁷¹ Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 213.

vydávají etické kodexy a dohlíží na to, aby byly respektovány odbornou veřejností. Přestože nejde o zákonné normy, profesní komunity se jimi řídí. Rozhodnutí etických komisí mají precedentní charakter a jsou respektována. Etický kodex tak vede ke zvyšování prestiže povolání.⁷²

Názor na etický kodex pedagogů se v poslední době ve společnosti mění. Podle průzkumu Vacka se 80 % dotazovaných respondentů mezi pedagogy vyjádřilo, že by existenci profesního kodexu uvítalo. Pouhých 8,2 % zaujalo odmítavé stanovisko a 13,2 % na tento problém „nemělo názor“. K odmítavému stanovisku se většinou respondenti vyjádřili argumenty, že „etické chování by mělo být v této profesi samozřejmostí“, nebo že „učitel sám by měl mít vysoký morální kodex, měl by být vzorem a k tomu nepotřebuje písemný předpis“.⁷³

Odpovědi na tyto otázky by nám mohly poskytnout výsledky z dalšího výzkumu Vacka, kde se zabýval projevy neetického chování pedagogů. Ze získaných výsledků vyplynulo, že „etická stránka pedagogické profese a etická výchova žáků se stávají jedním z témat, které učitelé sami považují anebo pocítují jako prioritní“. A také, že je stav, zejména úroveň mravní výchovy ve škole, znepokojuje a hodnotí jej kriticky. To je i zřejmý důvod kladného „schvalujícího“ postoje učitelů k potřebě profesního kodexu pedagogů.⁷⁴

3.2.2 Co by měl obsahovat etický kodex pedagoga

Z výše uvedeného výzkumu pedagogové nejčastěji uváděli, že by uvítali nějaký obecně závazný dokument, ve kterém by byl „kodifikován“ vztah učitele a žáka. Další z požadavků byl například návrh, aby byl v obsahu kodexu vyjádřen souhrn žádoucích vlastností pedagogů. Nechyběla ani připomínka, ve které dotazovaní respondenti vyjádřili potřebu zanást do kodexu položky ochraňující dítě. Vítaný by byl i celkově kodifikovaný rámec, který by upravoval zejména vzájemný vztah učitelů a žáků (rodičů).⁷⁵

⁷² Srov. Dostupné na WWW: <http://blisty.cz/art/22108.html>

⁷³ Srov. VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. 158-159.

⁷⁴ Srov. Tamtéž, s. 169.

⁷⁵ Srov. Tamtéž, s. 159.

Přestože etický kodex pro české učitele chybí a ani ho nemá kdo vydat, vybízí Sárközi ve svém článku k otevřené diskuzi nad tímto tématem a jako inspiraci pro vytvoření českého etického kodexu pedagoga nabízí pohled do amerického etického kodexu, který obsahuje následující ustanovení:

1. Pedagogičtí pracovníci rozvíjejí intelektuální, tělesný, emocionální, sociální a společenský potenciál každého studenta.
2. Pedagogičtí pracovníci vytvářejí, podporují a zachovávají vhodné prostředí k výuce.
3. Pedagogičtí pracovníci se dále vzdělávají a rozvíjejí své schopnosti.
4. Pedagogičtí pracovníci spolupracují s kolegy a dalšími profesionály v zájmu vzdělávání studentů.
5. Pedagogičtí pracovníci spolupracují s rodiči a místní komunitou, budují důvěru k nim a respektují právo na soukromí.
6. Pedagogičtí pracovníci rozvíjejí intelektuální a etickou stránku studentovy osobnosti.

K tomuto znění pak Sárközy sám přidává ještě dalších pět bodů:

7. Pedagogičtí pracovníci nesmějí zneužívat svého postavení vůči studentům.
8. Pedagogičtí pracovníci se hlásí k ideálům demokracie a v tomto duchu působí na výchovu studentů.
9. Pedagogičtí pracovníci přistupují ke svému povolání jako k poslání.
10. Pedagogičtí pracovníci jsou morálně bezúhonní a jsou si vědomi skutečnosti, že jejich jednání je vzorem pro studenty.
11. Pedagogičtí pracovníci neupřednostňují žádného studenta, jsou spravedliví a aplikují rovný přístup ke všem studentům.

Přestože jak Sárközy zmiňuje, český etický kodex pedagoga ve společnosti chybí, přeci jenom se na některých školách objevují tzv. školní etické kodexy, které podle něj existují jako zárodky v podobě součástí školních řádů.⁷⁶

⁷⁶ Srov. Dostupné na WWW: <http://blisty.cz/art/22108.html>

Při prostudování školních řádů ze středních škol však zjistíme, že tam můžeme nalézt spíše pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků, podmínky za jakých může být žák uvolněn z výuky, jak získat individuální vzdělávací plán, jaký má průběh a jaký je způsob hodnocení při dálkové formě vzdělávání, jaké jsou podmínky k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví žáků a jejich ochrany před sociálně patologickými jevy a před projevy diskriminace, nepřátelství nebo násilí a jako poslední, jaký je režim školy. Velmi malé zárodky snad lze mezi řádky nalézt v odstavci o právech a povinnostech žáků a zákonných zástupců nezletilých žáků, kde v posledních třech řádcích je zaznamenáno, jaký by měl být vztah žáků k pracovníkům školy a spolužákům. Už zde ale nenalezneme, jaký by měl být vztah pracovníků k žákům školy. Pokud nebudeme brát za tento zárodek výchovná opatření, tak ve školních řádech zárodky etického kodexu nenajdeme.

Při dalším hledání, tentokrát již konkrétně školního etického kodexu učitele, je možné mezi prvními školami najít Střední odborné učiliště v Šenově u Nového Jičína, které má v dokumentech vlastní profesně etický kodex učitele. Ten mimo obecných zásad obsahuje ještě tři části upravující vztah učitele k výkonu svého povolání, vztah učitele a žáka a vztah učitele k ostatním učitelům. Podle tohoto kodexu (obecné zásady) je profese učitele mimořádně silně eticky exponovaná, je to jedno z nejzávažnějších humanitních posláních. Učitel přijímá svou profesi jako celoživotní poslání vyžadující nasazení celého člověka a tímto profesně etickým kodexem se zavazuje naplňovat lidský a společenský smysl profese učitele, především ustavičnou prací na sobě, rozvíjením a prohlubováním své osobnosti. Poslední bod této části se vztahuje k veřejné pověsti a společenské prestiži učitele a vyžaduje, aby i mimoprofesionální chování a osobní život učitele byly v souladu s obecně přijatými mravními normami. Součástí profesionality je i další vzdělávání, ve kterém pedagog rozvíjí svou profesní kvalifikaci.⁷⁷

Vztahu učitele k výkonu povolání se zabývá část druhá, ve které se učitel tímto etickým kodexem zavazuje k tomu, že bude přispívat k ustavičnému zvyšování úrovně profese, dobré veřejné pověsti a společenské prestiže profese učitele. V třetí, nejobsáhlejší části se etický kodex zabývá vztahem učitele a žáka.

⁷⁷ Srov. Dostupné na WWW: <http://www.sou-senov.wz.cz/dokumenty/eticky-kodex.pdf>

Vyjadřuje přístup k žákovi, který je respektován jako partner osvojující si samostatné a odpovědné realizování osobních práv a svobod. Zakazuje učitelů vystavit žáka lidskému ponížení a neúměrnému psychickému zatížení a varuje před každou formou diskriminace a protekce. Upozorňuje na povinnost a zároveň taktnost při podávání informací. V poslední části se zabývá tématem vztahu učitele k ostatním učitelům. Jedná se o pravidla etického chování ke kolektivu a práci jiných učitelů.⁷⁸

V americkém etickém kodexu i profesně etickém kodexu učitele v Šenově u Jičína, jsme si mohli povšimnout hned v úvodu důraz na pedagogovu odpovědnost za své profesní působení i mimoprofesionální chování. Důraz na osobnost a jednání pedagoga, který je vzorem pro studenty. Může nás tedy zajímat, jakou osobností by tedy pedagog měl být a jaké vědomosti, dovednosti se od něho očekávají.

3.2.3 Osobnost a role pedagoga

Osobnost pedagoga má velký význam při utváření charakteru žáků a neměla by se podceňovat. Vacek ve své práci uvádí tři základní roviny, které se v praxi vzájemně prolínají. V prvotní rovině jde o osvojení si a užívání etických norem (pravidel), které slouží k běžnému fungování vztahů mezi lidmi. Druhou rovinu (etickou) chápeme jako poslání pedagogické profese a v poslední rovině se jedná již o samotné etické chování učitele, které se stává pro děti vzorem pro chování ve společnosti. Zde Vacek opakovaně zdůrazňuje roli pedagoga při rozvoji mravní stránky osobnosti žáků a studentů, která závisí nejen na jeho osobnosti, ale i připravenosti pro úspěšné působení v této oblasti. Ta vychází nejen z jeho znalostí v oblasti filosofie, etiky, psychologie, pedagogiky a dalších souvisejících oborů, ale především z jeho dlouhodobé motivovanosti rozvíjet mravní stránku žáků a studentů.⁷⁹

⁷⁸ Srov. Dostupné na WWW: <http://www.sou-senov.wz.cz/dokumenty/eticky-kodex.pdf>

⁷⁹ Srov. VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. 154.

Osobností učitele se v současné době zabývá nová nauka zvaná pedeutologie. Ta při studiu osobnosti učitele uplatňuje dva přístupy: normativní a analytický. Cílem normativního přístupu je zjistit, jaký má být učitel, jaké má mít vlastnosti, jestliže má být ve své práci úspěšný. Jde zde o dvojí kvalifikaci. Odbornou a pedagogicko-psychologickou. V normativním přístupu se určuje vzor, ideální obraz pedagoga, zatímco v analytickém přístupu se určuje, jaké mají konkrétní učitelé skutečné osobnostní vlastnosti. Sem patří například psychologické šetření osobnosti učitelů, analýza výpovědí žáků a studentů o svých učitelích. Podle Kohoutka je třeba chápat osobnost učitele, jako osobnost, která má vždy vlastnosti obecné, typologické a individuální.⁸⁰

Za rozhodující ve vztahu učitele a žáka jsou brány individuální zvláštnosti učitelovy osobnosti, kde nejvýznamnější úlohu mají charakterové, volní, citové, temperamentové a pracovní vlastnosti. Důležitou úlohu může zastávat také úroveň jeho společenských vlastností, mravní a společenská pověst, estetická úprava zevnějšku, způsob jednání a vzdělanostní úroveň. K důležitým vlastnostem patří umění jednat s žáky, schopnost komunikace s žáky. Učitel je často ve styku s mnoha lidmi a jeho povolání je spojeno se vznikem konfliktních, frustrujících, stresových situací. K důležitým vlastnostem tedy nesmíme opomenout odolnost učitele vůči náročným životním situacím. Veškeré vlastnosti pak vytváří osobnost učitele a determinuje styl výchovy a vztahů k žákům a studentům.⁸¹

Shrneme-li výše uvedené, jsou pro osobnost učitele významné vlastnosti, které najdeme také u pracovníka pomáhající profese, tak jak je popisuje Matoušek. Podle něj mezi důležité vlastnosti, schopnosti a dovednosti patří:

1. *Zdatnost a inteligence* – nebo také výše uváděná psychická odolnost, předpokládá se emoční a sociální inteligence, resp. socioemoční dovednosti.
2. *Přitažlivost* – zde máme na mysli nejen fyzický vzhled, ale také odbornost a pověst, které se pracovník těší, nebo také způsob jakým jedná s klienty. V našem případě zde hraje roli vztah učitele a žáka.

⁸⁰ Srov. KOHOUTEK, R a kol.. *Základy pedagogické psychologie*, s. 23-24.

⁸¹ Srov. Tamtéž, s. 71-72.

3. *Důvěryhodnost* – může zde být zdrojem opět vzhled, pověst, jde ale také o složky jako diskrétnost, spolehlivost, využívání moci, porozumění.

4. *Komunikační dovednosti* – schopnost rozumět verbálním i neverbálním signálům, schopnost empatie, porozumění.⁸²

Tyto vlastnosti jsou jakési optimum, jež by člověk, který chce pomáhat druhým, měl disponovat. A pedagogická profese, mezi pomáhající profese patří. Jak uvádí Matoušek, učitelé nejen učí, ale dbají i o emocionální a sociální rozvoj svých žáků a pomáhají jim zvládat věkové úkoly a krize. V případě pedagogické profese, se jedná o pomoc, která bývá označována jako pomáhání na druhém stupni. Lidé v těchto povoláních jsou vystaveni ve zvýšené míře rizikům, z nichž nejzávažnější je syndrom vyhoření.⁸³

3.2.4 Osobnost a role asistenta pedagoga

Funkce asistenta pedagoga je dnes na školách celkem rozšířená a myslím, že i využívána, přestože v katalogu prací ji najdeme teprve od roku 2004. Do té doby byla výchova a vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami spíše doménou speciálního školství. Tato podpůrná služba tak umožňuje souběžné působení dvou pedagogických pracovníků v jedné třídě, čímž jsou zajištěny podmínky pro integrované a inkluzivní vzdělávání těchto jedinců.⁸⁴

Asistent pedagoga je definován „jako pedagogický pracovník podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů“. Pozici asistenta pedagoga upravují právní předpisy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Jeho pracovní náplní je zprostředkování výchovné a vzdělávací činnosti dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, v případě potřeby pomáhat dětem s těžším zdravotním postižením se sebeobsluhou v době vyučování, na základě pokynů pedagogického pracovníka. Asistent pedagoga dále

⁸² Srov. MATOUŠEK, O. HARTL, O. *Metody a řízení sociální práce*, s. 52-53.

⁸³ Srov. Tamtéž, s. 51-52.

⁸⁴ Srov. TEPLÁ, M. ŠMEJKALOVÁ, H. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák, nebo žáci se zdravotním postižením*, s. 7-8.

napomáhá žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, komunikaci se spolužáky, spolupracuje se zákonnými zástupci žáka a komunitou, ze které žák pochází.⁸⁵ Pracovní náplň asistenta se však může lišit podle typu škol a samotného rozhodnutí vedení.

Asistent pedagoga řeší tedy podobné problémy jako učitelé. Řeší vztahové problémy, problémy svých svěřenců, ale i ostatních studentů, kteří s nimi přicházejí do kontaktu. Je v neustálém kontaktu s učiteli, studenty a jejich rodiči. Je tedy nezbytné, aby i on mimo odborné kvalifikace disponoval určitými osobnostními vlastnostmi podobně jako ostatní pedagogové. Od asistenta pedagoga by měla být, mimo jiné, očekávaná i dobrá týmová práce. Schopnost komunikace jak s dětmi, tak s dospělými. Pochopení smyslu inkluze. Ale také určitá kreativita, flexibilita a spolehlivost.⁸⁶

⁸⁵ Srov. Dostupné na WWW:

http://www.apoa.cz/media/dokumenty/zajimave_clanky/Asistent_pedagoga_a_osobni.pdf

⁸⁶ Srov. UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*, s. 43-48.

Praktická část

4. Případové studie

Příběh Antonína a Radka jsem si vybrala, abych poukázala na problematiku integrace osob s poruchami autistického spektra do běžné školy. Jejich možných výhod, ale i rizika, se kterými se můžeme často setkat. Zvláště pak etických rozhodnutí a dilemat, které má práce asistentky pedagoga přináší. Oba chlapci byli integrováni v období jejich dospívání a dospělosti na střední škole. Antonín s diagnózou Aspergerův syndrom a Radek s diagnózou dětského autismu. Antonín studium úspěšně absolvoval a ukončil maturitní zkouškou již v roce 2009. Radek v současnosti stále ještě studuje a připravuje se na poslední závěrečný rok. Státní maturitní zkouška ho čeká v roce 2014.

Obě případové studie mohou sloužit k praktické ukázce průběhu studia na běžné škole, problémům, kterým musí integrované děti s PAS čelit, jejich potřebám a individuálnímu přístupu při výchově a vzdělávání. Můžeme zde porovnat vývoj a změny v procesu integrace za posledních osm let a v neposlední řadě i porovnat život dvou integrovaných dětí s PAS a jejich možnost zapojení do běžného života. Přestože oba chlapci mají odlišnou diagnózu, na jejich příběhu můžeme vidět jisté podobnosti. Důležité je, aby se poznatky z těchto příběhů nezevšeobecňovali, ale spíše ukázaly na jedinečnost a individualitu každého jedince s PAS.

Osobní údaje chlapců byly pozměněny, anonymita je zachována. Oba chlapci i jejich rodiče s využitím jejich příběhu pro studijní účely souhlasili.

Následující pasáž o rozsahu 38 stran obsahuje utajované skutečnosti a je obsažena pouze v archivovaném originále diplomové práce uloženém na Teologické fakultě JU.

Diskuze

Cílem praktické části bylo ukázat na vybraných případových studiích, jakým způsobem probíhá integrace dospívajících s PAS do běžné střední školy. S jakými problémy se setkávají, jakým způsobem jim čelí a jaké to má dopady na jejich zdravotní stav, jakým způsobem se s tím vyrovnává rodina a jejich blízké okolí.

Na příběhu Antonína i Radka jsme si mohli povšimnout důležitosti rodičů, kteří jim byli velkou pomocí a podporou. Jejich příkladná péče byla i důvodem jejich úspěšné integrace na základní škole, kterou oba chlapci navštěvovali v místě jejich bydliště. Přestože mezi chlapci je sedmiletý rozdíl, měl Antonín štěstí ve výběru základní školy. Oba tak byli integrováni s podporou asistenta pedagoga, oba byli na tuto další osobu v jejich výchově a vzdělávání zvyklí. To se příznivě projevilo i při jejich další integraci na střední škole. Obor, ani školu si bohužel Antonín ani Radek nemohli sami vybrat. Z časté neznalosti poruch autistického spektra je velmi obtížné přesvědčit některé ředitele škol o umístění takového žáka. Rodiče tedy obvykle vybírají podle vstřícného přístupu vedení školy. Oba chlapci tedy zahájili studium na stejné střední škole. Antonín v roce 2005, Radek v roce 2010. Během těchto pěti let dosáhla integrace na střední škole značného posunu.

Ukázalo se, že je velmi důležité, aby učitelé, kteří s žákem s PAS pracují, měli alespoň základní teoretické znalosti o problematice poruch autistického spektra. Velmi přínosné se ukázalo i včasné seznámení spolužáků s touto problematikou a vysvětlení specifického chování těchto jedinců. Podstatnou součástí dobré integrace bylo vytvoření dobrého klimatu ve školní třídě, kterou vedl třídní učitel s touto poruchou taktéž seznámený a s integrací ztotožněný. Spolupráce a dobrá komunikace mezi třídním učitelem, asistentem pedagoga a rodiči integrovaného žáka se ukázala jako zásadní, stejně jako dobře připravený individuální plán a spolupráce se speciálně pedagogickým centrem.

V průběhu integrace samotné se ukázalo, že „neviditelnost“ tohoto postižení, je problematická pro pochopení ze strany spolužáků a učitelů. Potvrdila se také teze Howlin, že riziko odmítnutí žáků s PAS roste s věkem.⁹⁶

Z rozhovorů uvedených v kazuistikách je patrné, že oba chlapci jsou inteligentní, přemýšliví a citliví k reakcím na svou osobu z jejich blízkého okolí. Jejich problémy v komunikaci a sociální interakci s ostatními jim však znemožňují zapojit se do společnosti způsobem, který je běžný nebo obvyklý.

V obou uvedených případech je zřejmé, že počáteční tolerance k žákům s PAS postupem času slábne. S narůstajícími nároky a požadavky okolí na jejich začlenění do studia dochází ke zhoršování chování a symptomů pro PAS charakteristických. V těchto situacích se většinou začne řešit problémové chování žáka s PAS, ale neřeší se důvody a problémy, které k tomuto chování vedly. Na to velmi pěkně reagují autoři článku *Special Education Versus Inclusive Education: The Role of the TEACCH Program*, ve kterém se zabývají speciální výchovou, inkluzivním vzděláváním a efektivností TEACCH programu. Upozorňují na to, že v inkluzivním vzdělávání bychom se neměli ptát „jak by se měl žák s PAS změnit?“, ale spíše si položit otázku „jak bychom se měli změnit my?“⁹⁷

Uvedená myšlenka souvisí i s dilematem, které rozebírá Musil v kapitole „Změna klienta, nebo změna prostředí“. V souvislosti s integrací dětí s PAS do střední školy se můžeme ptát „zda jsou očekávání prostředí úměrná schopnostem lidí s PAS a zda podpora, kterou prostředí poskytuje, odpovídá náročnosti očekávání nebo schopnostem člověka.“⁹⁸

Stav integrace a způsobů vzdělávání dětí s PAS můžeme také posoudit z příspěvku Urbanovské. Z výzkumného šetření, které bylo prováděno na středních školách v České republice, kde byli integrováni žáci s PAS, můžeme získat několik poznatků. Podle výsledků tohoto výzkumu není většina pedagogů spokojená s informovaností o problematice PAS, z čehož vyplývá, že většina

⁹⁶ Srov. HOWLIN, P., *Autismus u dospívajících a dospělých*, s. 152.

⁹⁷ Srov. PANERAI, S., *Special Education Versus Inclusive Education: The Role of the TEACCH Program*.

⁹⁸ Srov. MUSIL, L., „ráda bych Vám pomohla, ale“ *Dilemata práce s klienty v organizacích*, s. 181-183.

z nich nezná žádné speciální intervenční metody pro práci s žáky s PAS a tedy je ani při výuce nevyužívá. Přítomnost asistenta pedagoga považují v případě integrace žáků s PAS za nutnost.⁹⁹

Tohoto výzkumu se zúčastnili také pedagogové, kteří ve škole pracovali s Antonínem a Radkem. Přestože pokusy o informování pedagogů o problematice PAS proběhly ve škole několikrát, je evidentní, že tato krátká setkání byla naprosto nedostačující. Bylo by dobré, kdyby se tato informační setkání s odborníky opakovala častěji a pedagogové měli možnost se vzájemně podělit o zkušenosti, které se vzděláváním dětí s PAS mají.

V příbězích těchto dvou chlapců je vidět, že způsob integrace během jejich studia dosáhl určitého pokroku. Z příběhů je však také patrné, že nedostatky ve výchově a vzdělávání dětí s PAS jsou stále nedostatečné, informovanost pedagogů minimální a využívání intervenčních metod téměř žádné.

Na integraci Antonína a Radka na střední škole si však můžeme také uvědomit, že odborné znalosti problematiky PAS a speciálních intervenčních metod nestačí. Velmi důležitá je také osobnost těch, kteří o žáky s PAS pečují. Práce pedagoga a asistenta pedagoga je stejně jako další pomáhající profese náročná a je zde velmi důležitá kvalita lidského vztahu. Osobnost pedagoga má velký vliv na utváření mravní stránky svých žáků a studentů. Jeho etické chování se stává modelem a současně podmínkou pozitivního výchovného působení. Jak zmiňuje ve své knize „Umění být“ Erich Fromm: *„Neexistuje žádný kontakt mezi lidmi, aniž by vzájemně nepůsobili jeden na druhého. Žádné setkání dvou lidí, žádná konverzace mezi nimi kromě ovšem naprosto náhodné, neponechává ani jednoho z nich nezměněného – i kdyby byla změna snad tak minimální, že by byla pozorovatelná jen při sumaci účinků, dochází-li k takovým setkáním častěji.“*¹⁰⁰ Etické chování a dodržování etických principů by při výchově a vzdělávání osob s PAS mělo být samozřejmostí.

⁹⁹ Srov. URBANOVSKÁ, E., *Analýza současného stavu profesní přípravy osob s poruchami autistického spektra v České republice.*

¹⁰⁰ FROMM, E., *Umění být*, s. 27.

ZÁVĚR

Cílem této práce bylo poukázat na problematiku výchovy a vzdělávání osob s poruchou autistického spektra, z pohledu jejich integrace do běžné školy. Zejména pak poukázat na důležitost etického chování a rozhodování při péči o lidi s PAS a upozornit na etické problémy a dilemata, které tato práce často přináší a jejich možné způsoby řešení.

V prvních dvou kapitolách teoretické části byly popsány jednotlivé poruchy autistického spektra, způsoby diagnostiky a oblasti, ve kterých mají lidé s PAS největší problémy. V této části byly také popsány možnosti výchovy a vzdělávání dětí s PAS. Zejména způsob integrace těchto dětí na střední škole a z toho plynoucí výhody a nevýhody. Potřebné informace k pochopení problematiky PAS pak doplňují způsoby, metody vzdělávání a specifika přístupu. Zvláště pak potřeba etického chování v péči o děti s PAS. Na toto téma navazuje třetí kapitola, která pojednává o etických aspektech výchovy a vzdělávání a ozřejmuje některé pojmy s etikou související.

V praktické části bylo ukázáno na dvou případových studiích, jaké problémy a etická dilemata přináší integrace dětí s PAS do běžné školy. Zejména problémy ve vztahu integrovaného žáka s PAS a učitele a integrovaného žáka s PAS a jeho třídního kolektivu. V těchto případech se jednalo zejména o dilema formulované Musilem, kdy „zasáhnout, či nezasáhnout“ a dilematem zabývajícím se vztahem prostředí a žáka s PAS, které bychom mohli nazvat „změna žáka, nebo změna prostředí“. V obou případech byla v reflexi zdůrazněna potřebnost chybějícího etického kodexu ve školství a supervize. Z této reflexe také vyplynulo, že způsob integrace dětí s PAS na středních školách je stále nevyhovující a informovanost pedagogů a lidí, kteří o osoby s PAS pečují, nedostačující.

Práce se zabývala tématem etických aspektů, které péče o děti s poruchami autistického spektra přináší. Ze získaných poznatků je zřejmé, že „*všeobecná informovanost je opravdu prvním krokem k účinné pomoci*“, ale to samo o sobě nestačí. Znalosti problematiky PAS mohou pomoci k lepšímu porozumění lidem

s PAS, jejich zvláštního chování a specifických problémů. K účinné pomoci však bude zapotřebí nejen znalostí speciálních metod a přístupů, ale také etického vzdělání a etického myšlení, které ovlivňuje způsob našeho chování a vede nás k tomu, abychom vykonávali svou práci nejen odborně, ale také eticky.

Téma etické praxe, jejích principů a fungování, je však ve školství stále opomíjené. Záměrem bylo poukázat na potřebnost etického vzdělání a etického kodexu, který by pomáhal regulovat vztahy mezi účastníky integrace a vzdělávacího systému a zároveň pomáhal při řešení etických problémů a dilemat. Po této stránce byl cíl práce splněn. Poznatky získané z této práce a reflexe integrace dvou chlapců na střední škole během posledních osmi let mohou vést k zamyšlení nad způsoby integrace a podpory jedinců s PAS při jejich dalším vzdělávání. Jejich možností zapojení se do společnosti a způsobů podpory, které jim společnost nabízí. Téma potřebnosti etické praxe ve školství je aktuální. Východiskem této práce by mohl být podnět k vytvoření etického kodexu ve škole uvedené v obou kazuistikách. Bylo by zajímavé zjistit efektivnost existence toho kodexu a jeho využití v průběhu několika dalších let.

Tato práce byla věnována jedincům s poruchou autistického spektra. Právě tyto lidé si pro svou snadnou zranitelnost a citlivost zaslouží, aby jim byla věnována větší pozornost a péče. Nejen ve výchově a vzdělávání. V úvodu práce jsem se zmínila o potřebě učení se toleranci a akceptaci jinakosti těchto lidí. Je zapotřebí to zmínit i v závěru práce, neboť tolerance a akceptace jinakosti je dalším ze způsobů, jak můžeme těmto lidem pomoci i bez odborných znalostí poruch autistického spektra.

SEZNAM LITERATURY

ATTWOOD, T. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Vyd. 1. Překlad Dagmar Břejlová. Praha: Portál, 2005, 203 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8979-8.

BONDI, A.; FROST, L. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 132 s. ISBN 978-802-4720-531.

ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 408 s. ISBN 978-807-3674-755.

DUBIN, N. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 178 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-807-3675-530.

FISCHER, O. et al. *Etika pro sociální práci*. Praha: Jabok - Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická, 2008, 223 s. ISBN 978-809-0413-733.

FROMM, E. *Umění být*. 1. vyd. Praha: Naše vojsko, 1994, 128 s. ISBN 80-206-0225-9.

GILLBERG, CH.; PEETERS, T. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 122 s. ISBN 80-7178-201-7.

GRANDIN, T.; BARRON, S. *The unwritten rules of social relationships*. Arlington, TX: Future Horizons, c2005, xvii, 376 p. ISBN 978-193-2565-065.

HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 312 s. ISBN 80-7178-803-1.

HENRIKSEN, J. O.; VETLESEN, A. J. *Blízke a vzdálené: etické teorie a princípy práce s lidmi*. Vyd. 1. Brno: Sdružení Podané ruce, 2000, 216 s. SCAN, 8. ISBN 80-858-3485-5.

HOWLIN, P. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 295 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-736-7041-0.

HRDLIČKA, M. et al. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 206 s. ISBN 80-717-8813-9.

JANKOVSKÝ, J. *Etika pro pomáhající profese*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2003, 223 s. ISBN 80-725-4329-6.

KOHOUTEK, R. *Základy pedagogické psychologie*. 1. vyd. Brno: CERM, 1996, 184 s. ISBN 80-858-6794-X.

KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2000, 147 s. ISBN 80-7178-429-X.

LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LINDSAY, G. et al. *Etika pro evropské psychology*. 1. české vyd. Lenka Němečková. Praha: Triton, 2010, 262 s. ISBN 978-807-3874-155.

MATOUŠEK, O. *Metody a řízení sociální práce*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, 380 s. ISBN 978-807-3675-028.

MUSIL, L. *"Ráda bych Vám pomohla, ale...": Dilemata práce s klienty v organizacích*. Vyd. 1. Brno: Marek Zeman, 2004, 243 s. ISBN 80-903-0701-9.

NESNÍDALOVÁ, R. *Extrémní osamělost. 2.*, opravené a doplněné vyd. Praha: Portál, 1995, 163 p. ISBN 80-717-8024-3.

PREIßMANN, CH. *Život s Aspergerovým syndromem: příběh psychoterapie.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 135 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-807-3676-889.

PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 208 s. ISBN 978-802-4734-705.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika.* 2.přepr. a akt.vyd. Praha: Portál, 2002, 481 s. ISBN 80-717-8631-4.

RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 127 s. ISBN 80-736-7102-6.

ŘÍHOVÁ, A. et al. *Poruchy autistického spektra: (pomoc pro rodiče dětí s PAS).* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, 90 s. ISBN 978-80-244-2677-8.

SCHOPLER, E.; MESIBOV, G. B. *Autistické chování.* Vyd. 1. Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 1997, 304 s. ISBN 80-7178-133-9.

SCHOPLER, E.; REICHLER, R. J.; LANSING, M. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče.* Vyd. 2. Praha: Portál, 2011, 271 s. ISBN 978-807-3678-982.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Psychologické aspekty v práci učitele.* Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010, 116 s. ISBN 978-807-3689-131.

TEPLÁ, M.; ŠMEJKALOVÁ, H. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Praha: IPPP ČR, 2007, 32 s. ISBN 978-80-86856-35-3.

THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 453 s. ISBN 80-736-7091-7.

URBANOVSKÁ, E. *Analýza současného stavu profesní přípravy osob s poruchami autistického spektra v České republice*. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2010. Nepublikovaný rukopis.

UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 136 s. ISBN 978-807-3677-640.

VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-108-2 (BROŽ.).

VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. et al. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. ISBN 978-802-4733-579.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 320 s. ISBN 80-7178-998-4.

WEISS, P. et al. *Etické otázky v psychologii*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 352 s. ISBN 978-80-7367-845-6.

INTERNETOVÉ ZDROJE

ALLEN, R. et al. The Effects of Autism and Alexithymia on Physiological and Verbal Responsiveness to Music. *Journal of Autism and Developmental Disorders* [online]. 2012 [cit. 2013-02-07]. Dostupné na WWW: link.springer.com_content_pdf_15

ASISTENT PEDAGOGA vs. OSOBNÍ ASISTENT, ANEB KDO JE KDO. *APOA: Asociace pro osobní asistenci* [online]. 2007 [cit. 2013-02-11]. Dostupné na WWW: http://www.apoa.cz/media/dokumenty/zajimave_clanky/Asistent_pedagoga_a_osobni.pdf

DESATERO PRO KOMUNIKACI S PACIENTY S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA. In: *APLA Jižní Morava* [online]. 2012 [cit. 2013-01-06]. Dostupné na WWW: <http://www.apla-jm.cz/index.php?ID=491>

GRANDIN, T. *The world needs all kinds of minds*. 2010. Dostupné na WWW: http://www.ted.com/talks/temple_grandin_the_world_needs_all_kinds_of_minds.html

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů - MKN-10: TABELÁRNÍ SEZNAM [online]. 2013 [cit. 2013-03-01]. Dostupné na WWW: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/seznam.html>

PENARAI, S. et al. Special Education Versus Inclusive Education: The Role of the TEACCH Program. *Journal of Autism and Developmental Disorders* [online]. 2009, č. 39 [cit. 2013-01-11]. Dostupné na WWW: link.springer.com_content_pdf_13

Poruchy autistického spektra: Poruchy vyvíjejícího se mozku. *Solen - lékařské časopisy, kongresy, semináře* [online]. 2008, č. 2 [cit. 2013-02-10]. Dostupné na WWW: <http://www.solen.cz/pdfs/ped/2008/02/03.pdf>

Profesně etický kodex učitele. In: *Střední škola, Šenov u Nového Jičína, p.o.* [online]. 2008 [cit. 2013-02-10]. Dostupné na WWW: <http://www.sou-senov.wz.cz/dokumenty/eticky-kodex.pdf>

SÁRKÖZI, R. Pedagogická komora a etický kodex učitele. *Britské listy: deník o všem, o čem se v České republice příliš nemluví* [online]. 2005 [cit. 2013-02-10]. ISSN 1213-1792. Dostupné na WWW: <http://blisty.cz/art/22108.html>

Stanovisko APLA k problematice integrace a speciálního školství ČR. In: *APLA: Asociace pomáhající lidem s autismem* [online]. 2008 [cit. 2013-02-02]. Dostupné na WWW: http://www.apla.cz/images/stories/downloads/APLA%20CR_stanovisko%20k%20integraci.doc

Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů č. 73.* 2005. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

SEZNAM ZKRATEK

AAK	- Augmentativní a alternativní komunikace
ADI-R	- Autism Diagnostic Interview-Revised
ADOS	- Autism Diagnostic Observation Schedule
APLA	- Asociace pomáhající lidem s autismem
APLA – JM	- Asociace pomáhající lidem s autismem Jižní Morava
ASD	- Autism spectrum disorders
CARS	- Childhood Autism Rating Scale
DSM-IV	- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EIA	- Early Infantile Autism
CHAT	- Checklist for Autism in Toddlers
IVP	- Individuální vzdělávací plán
MKN-10	- Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů
MŠMT ČR	- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
OZP	- Osoby se zdravotním postižením
PAS	- Poruchy autistického spektra
PPP	- Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	- Speciálně pedagogické centrum
TEACCH	- Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children

ABSTRAKT

HOŘEJŠOVÁ, P. *Etické aspekty vedení osob s poruchami autistického spektra*. České Budějovice 2013. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra psychologie. Vedoucí práce M. Lhotová.

Klíčová slova: poruchy autistického spektra, metody vzdělávání, problematika PAS, integrace, etika, etický kodex, pedagogická profese

Práce se zabývá etickými aspekty v oblasti výchovy a vzdělávání lidí s poruchou autistického spektra, zejména z pohledu integrace do běžné školy. Teoretická část vymezuje pojmy související s problematikou poruch autistického spektra a popisuje určitá specifika chování a projevů osob s dětským autismem a Aspergerovým syndromem. Zvláště těmto jedincům a jejich integraci do běžné školy je věnována tato práce. Proto se tato část věnuje také oblasti výchovy a vzdělávání těchto osob a popisuje principy výuky, metody a strategie, které se v této oblasti využívají. Práce se zaměřuje na etické aspekty vedení osob s poruchami autistického spektra, a proto je teoretická část věnována i etickým aspektům výchovy a vzdělávání a ozřejmuje některé pojmy s etikou související.

Praktická část obsahuje dvě případové studie, na kterých je ukázáno, jaké problémy a etická dilemata přináší integrace žáků s PAS do běžné střední školy z pohledu asistenta pedagoga. Je zde zdůrazněna potřebnost chybějícího etického vzdělání a etického kodexu ve školství, které by zabezpečilo, že vedení osob s PAS bude vykonáváno nejen odborně, ale také eticky.

ABSTRACT

Ethical aspects of leading persons with autism spectrum disorders.

Key words: autism spectrum disorders, educational methods, ASD issues, integration, ethics, ethical code, pedagogical profession

The thesis addresses ethical aspects of upbringing and educating persons with autism spectrum disorders, focusing particularly on integrating them in a normal school. In the theoretical part the terms related to ASD issues are defined and specific behavior and expressions of children with autism and Asperger's syndrome are described. This thesis is dedicated particularly to these individuals and to their integration to a normal school. Therefore this part of the thesis deals with the field of education and upbringing of these persons and it describes the educational principles, methods and strategies that are being used in this field. The thesis concentrates on ethical aspects of leading persons with autism spectrum disorder and therefore the theoretical part deals also with ethical aspects of education and upbringing and defines terms related to ethics.

There are two case studies in the practical part of the thesis that show the problems and ethical dilemmas related to integrating pupils with ASD into a regular high school from the point of view of a teaching assistant. The thesis emphasizes the need for ethical education and ethical code in the education system that would guarantee that persons with ASD are led not only professionally, but also ethically.