

JIHOČESKÁ UNIVERZITA ČESKÉ BUDĚJOVICE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Začlenění autisty do vzdělávání

Bakalářská práce

České Budějovice, 2011

Vedoucí bakalářské práce:
PhDr. Miluše Vítěčková

Vypracovala:
Marie Zahrádková

Prohlášení

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

Prohlašuji, že v souladu s §47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou 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.

V Českých Budějovicích, 15. března 2011

Marie Zahrádková

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Miluši Vítěčkové, vedoucí mé práce, která věnovala textu mnoho svého času a jejíž cenné připomínky mi pomohly při zpracování celé bakalářské práce. Současně děkuji mé dceři, která mi byla velkou oporou i při celém studiu. Poděkování patří i mamince sledovaného žáka, bez jejíž spolupráce bych neměla řadu zjištění.

Abstrakt

Zvyšující se počet žáků s autismem vede nutně k myšlence, že je i častější výskyt těchto dětí na základních i středních školách.

Bakalářská práce „Začlenění autisty do vzdělávání“ je případovou studií žáka s autismem integrovaného do běžného vzdělávání. Cílem je seznámit s možností začlenění žáka s vysokofunkčním autismem mezi ostatní žáky.

Teoretická část práce je zaměřena na dosud zjištěné a prověřené poznatky o poruchách autismu, používané terapie a možnosti integrace z řady dostupných zdrojů.

Praktická část je analýzou dat získaných z rozhovorů, dotazníků i pozorování. Podstatná část je věnována kladnému vývoji žáka během vzdělávání. Právě integrace způsobuje značný posun v mnoha oblastech žákova života. Je navrženo několik možností pro zlepšení existence podobně postižených osob na základě větší informovanosti a vzdělávání všech, kteří se na integraci podílejí.

Přínos bakalářské práce spatřuji v podrobné analýze jevů, prostředí a způsobech přístupů, které jsou těmto postiženým lidem věnovány. Výzkumný vzorek jasně ukazuje možnou cestu, která vede k cíli za velké trpělivosti, houževnatosti a cílevědomosti zainteresovaných osob.

Výsledky šetření ukázaly, že je nutné přihlédnout na konkrétní případy. Prokázalo se, že integrace osob s určitým druhem autismu do běžného prostředí vzdělávání je možná.

Abstract

An increasing number of students with autism necessarily leads to an idea that the appearance of these children is also more frequented at primary and secondary schools.

This thesis "*Integration of autistic people into the education*" is a case study of a child with autism integrated into the standard education. The aim is to introduce the possibility of integrating a child with autism among other students.

The theoretical part is aimed to the applicated theories, discovered and proven knowledge of autism disorders and the possibilities of integrating from available scientific resources.

The practical part is an analysis of data collected from interviews, questionnaires and observation. A cardinal part is devoted to the positive development during the student's education. The integration can cause a phenomenal advancement in many areas of student's life. It is proposed several options for improving the presence of similarly affected people on the basis of greater awareness and education for all who are involved in integration.

This thesis contributes to detailed analysis of the events, environment and methods of approaches that are devoted to these affected people. The research sample clearly shows a possible way leading to the target for a lot of patience, perseverance and self-discipline persons.

The results have proved that it is necessary to take account of specific cases. It is obvious that the integration of people with certain types of autism into the regular education environment is possible.

OBSAH

Úvod.....	7
1. Autismus.....	8
1.1 Definice autismu.....	8
1.1.1 Výskyt dětí s autismem	10
1.2 Klasifikace autismu	11
1.3 Diagnostika dětí s autismem (s PAS).....	13
1.4 Charakteristika dětí s autismem (s PAS).....	14
1.5 Příčiny poruch	22
1.6 Přínos terapií	25
1.7 Rodina a dítě s autismem.....	28
1.8 Vzdělávání dětí s autismem.....	29
1.8.1 Předškolní vzdělávání.....	30
1.8.2 Základní vzdělávání	31
1.8.3 Střední vzdělávání	33
1.8.4 Spolupráce rodičů a učitelů	33
1.9 Integrace	34
2. Cíl výzkumu	38
2.1 Výzkumný vzorek	38
2.2 Metody výzkumu.....	38
2.3 Výsledky šetření	41
2.3.1 Anamnéza žáka.....	41
2.4 Předškolní vzdělávání	45
2.5 Vzdělávání na základní škole	45
2.6 Vzdělávání na střední škole.....	48
2.6.1 Střední vzdělávání pohledem matky	49
2.6.2 Střední vzdělávání pohledem učitelky odborného výcviku	49
2.6.3 Střední vzdělávání pohledem asistenta	51
2.6.4 Dotazníkový průzkum	55
2.7 Prognóza sledovaného žáka.....	59
3. Zhodnocení výzkumu	61
3.1 Inovační návrhy v řešení postupů.....	61
3.2 Zamyšlení nad tématem	63
Závěr	66
Přehled použité literatury.....	67
Seznam příloh	69

Úvod

Působím na Střední škole obchodu a služeb v Jihlavě, která vzdělává budoucí kuchaře, číšníky, fotografy, kadeřnice, hodináře a žáky dalších oborů. Téma své práce jsem si zvolila již před 2 roky, kdy se na tuto školu hlásil žák s autismem a kdy jsem žáka začala pozorovat ve vyučovacích hodinách před jeho přijetím.

Vedení školy po dohodě s vyučujícími souhlasilo s přijetím žáka, i když si bylo vědomo značné rozdílnosti v přístupu. Někteří vyučující navštívili základní školu, kterou žák navštěvoval. Seznámili se s prostředím tak, aby se žákovi mohla připravit pracovní atmosféra, ve které by se nerušeně vzdělával v rámci svých možností a připravoval se pro budoucí život. Jako učitelka odborných předmětů jsem se s ním setkávala na pracovišti, sledovala jej v několika vyučovacích hodinách a měla jsem možnost vyjadřovat se k možnosti jeho přijetí.

Integrace žáků s tímto postižením je stále více aktuální, a proto se tomuto tématu ve své bakalářské práci věnuji. Jedná se o případovou studii žáka s autismem integrovaného do běžného vzdělávání. Jde o analýzu integrace žáka do běžných škol od předškolního vzdělávání po současnost, kdy je studentem střední školy obchodu a služeb oboru fotograf.

Bakalářskou práci tvoří dvě hlavní části - teoretická a praktická. V teoretické části je vysvětlena problematika autismu na základě odborné literatury. Praktická část je zaměřena na konkrétního žáka. Jde o případovou studii, kdy je na základě rozhovorů a dotazníků analyzována integrace žáka s autismem do škol běžného typu. Mezi respondenty zahrnuji kolegy z mého pracoviště, žáky školy, kteří se při výuce s žákem setkávají, asistenty pedagoga, speciální pedagožku a rodiče. Práce přináší nejenom analýzu předchozí a současné situace ve školním prostředí středního vzdělávání, ale i možnosti jejího zlepšení.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Autismus

Rodiče, kteří zjistí, že nový člen rodiny má zvláštní problémy, jiné reakce, nedostatky v komunikaci a dalších oblastech vývoje, obvykle mívají šok následovaný značnou nejistotou. Kladou si řadu otázek, a pokud je diagnostikován autismus, určitě dlouho trvá, než se s ním smíří.

Považují jejich obavy za oprávněné. Souvisí se změnou života všech členů rodiny, s budoucností, způsobem přístupů k dítěti, vzděláváním, vlivem na příbuzné a přátele.

1.1 Definice autismu

„Autismus je pervazivní vývojová porucha, která se projeví kvalitativním postižením ve vývoji těch oblastí, které nazýváme triádou:

- *verbální a neverbální komunikace*
- *porozumění sociálním vztahům*
- *představitost a hra*¹

„Časný dětský autismus je patrně nejznámější poruchou z diagnostického souboru, který nazýváme poruchy autistického spektra (PAS), anglicky Autism Spectrum Disorders (ASD).“² Nadále bude v práci používána zkratka PAS, tzn. poruchy autistického spektra.

SROKOVÁ, OLŠÁKOVÁ³ vysvětlují PAS jako vrozený handicap, který se nedá léčit, ale vhodnými metodami a speciálními přístupy se jeho projevy mohou potlačit či zmírnit.

Podle RICHMAN⁴ *„slovo autismus je odvozeno od řeckého „autos“, což znamená sám“.*

¹ DE CLERQ, H., *Mami, je to člověk nebo zvíře?*, 2007, s. 21.

² STRUNECKÁ, A., *Přemůžeme autizmus?*, 2009, s. 19.

³ SROKOVÁ, E. – OLŠÁKOVÁ, P., *Autismus ve školní praxi*, 2004, s. 43.

Jak uvádí HRDLIČKA A KOMÁREK⁵, autismus, a tím je míněn především atypický autismus, upoutává v posledních letech pozornost nejen odborníků různého zaměření, ale i laickou veřejnost především díky médiím. Je zřejmé, že autismus je mnohem častější, než se předpokládalo. I přes intenzivní výzkum je známo příliš málo na to, aby specialisté dokázali včas a účinně těmto lidem pomoci.

Autismus je celoživotní neurovývojová porucha, která má vliv na sociální a především na komunikační schopnost jedinců, kteří se velmi těžko přizpůsobují a někdy nejsou ani schopni spolupracovat. Tyto poruchy jsou pervazivní, tzn. všepřonikající a jsou spojovány hlavně s narušením funkcí mozku.

Na první odborné práce, které se vztahují k pervazivním vývojovým poruchám, upozorňuje HRDLIČKA A KOMÁREK⁶. Jsou to práce vídeňského pedagoga T. Hellera z roku 1908. Další práce zpracoval americký psychiatr Leo Kanner v roce 1943, i když slovo autismus zde ještě nepoužil. VERMEULEN⁷ označuje Kanner jako průkopníka v popisu autismu, který už v tehdejší době přirovnává chování člověka s autismem k robotům, kteří jsou v určitých směrech dokonalí.

Podle HRDLIČKY A KOMÁRKA⁸ byla podstatná publikace Hanse Aspergera „Autističtí psychopati v dětství“ v roce 1944, kde popsal děti s neuropsychickými potížemi a tyto obtíže byly nazvány až v roce 1981 jako Aspergerův syndrom. Autoři HRDLIČKA A KOMÁREK⁹ ale také uvádějí dobu 50. a 60. let jako období omylů. "Například, když rodiče dětí byli, podle Kanner, označováni za viníky postižení svého dítěte v důsledku svého odtažitého a intelektuálního zaměření." Dále uvádějí, že v 70. letech byl autismus přesně vymezen a teprve po roce 1980 se podle amerických vědců objevuje skupina nemocí, tzv. pervazivní vývojové poruchy, od roku 1988 se rozšiřuje autismus v termínech *poruchy autistického spektra*.

Poměr mezi chlapci a děvčaty uvádí HRDLIČKA, KOMÁREK¹⁰ jako 4-5 : 1. Zatím studie nedaly odpověď na otázky, proč se vyskytuje tento podstatný rozdíl.

ČADILOVÁ A ŽAMPACHOVÁ¹¹ vidí velký posun od druhé poloviny devadesátých let, kdy navázalo sdružení Autistik spolupráci s Klinikou dětské

⁴ RICHMAN, S., *Výchova dětí s autismem*, 2006, s. 11.

⁵ HRDLIČKA, M. – KOMÁREK, V., *Dětský autismus*, 2004, s. 17 – 20.

⁶ HRDLIČKA, M. – KOMÁREK, V., *Dětský autismus*, 2004, s. 11 – 13.

⁷ VERMEULEN, P., *Autistické myšlení*, 2006, s. 9 – 16.

⁸ HRDLIČKA, M. – KOMÁREK, V., *Dětský autismus*, 2004, s. 11 – 13.

⁹ HRDLIČKA, M. – KOMÁREK, V., *Dětský autismus*, 2004, s. 13.

¹⁰ HRDLIČKA, M. – KOMÁREK, V., *Dětský autismus*, 2004, s. 34 – 44.

¹¹ ČADILOVÁ, V. – ŽAMPACHOVÁ, Z., *Strukturované učení*, 2008, s. 20 – 24.

neurologie a Dětskou psychiatrickou klinikou UK II. LF a FN v Motole. Spolupráce otevřela novou etapu péče o osoby s autismem na poli odborné lékařské péče.

Problémy u dětí s autismem se projevují nezvyklým chováním, dorozumíváním, ve zvláštních zájmech, v nácviu sebekontroly, v jídle, spánku, trávením volného času a v mnoha dalších situacích.

VERMEULEN¹² na druhé straně vyzdvihuje silné stránky lidí s autismem. Především je to alternativní způsob myšlení. Mohou být přesnější v orientaci, ve vizuálních detailech, v rutinních pracích, často mají sklon k umění, mohou mít i daleko větší inteligenci než ostatní lidé.

SCHOPLER¹³ uvádí, aby byl jedinec zařazen mezi autisty, musí splňovat šest z dvanácti kritérií, z toho alespoň dvě v oblasti sociálních vztahů, například zvláštní neverbální chování nebo sdílet zájmy s ostatními. Po jednom v kategorii dorozumívání, tj. nedostatečný vývoj mluveného slova, stereotypní užívání jazyka i stereotypní vzory chování jako zájmy, rituály, motorické projevy a další.

1.1.1 Výskyt dětí s autismem

Podle STRUNECKÉ¹⁴ žije v České republice v současnosti asi 25 000 osob s PAS. Děti nebývají včas diagnostikovány, rodičům se často nedostává adekvátní poradenská služba a nemají k dispozici vyhovující síť školských a sociálních zařízení. Je také obtížné zařazení dítěte s pervazivní vývojovou poruchou bez mentálního postižení do systému vzdělávání nebo získání asistenta, které je závislé na benevolenci úřadů. Je zjevné, že existenci dětí s autismem v naší společnosti si mnoho lidí ani neuvědomuje a že na příchod malých jedinců s autismem nejsou Česká republika ani Evropská unie vůbec připravené.

Dále STRUNECKÁ¹⁵ uvádí, že se rodí dětí s Aspergerovým syndromem až okolo 200 postižených za rok.

¹² VERMEULEN, P., *Autistické myšlení*, 2006, s. 112 – 119.

¹³ SCHOPLER, E., *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami*, 1999, s. 14 – 16.

¹⁴ STRUNECKÁ, A., *Přemůžeme autizmus?* 2009, s. 24.

¹⁵ STRUNECKÁ, A., *Přemůžeme autizmus?* 2009, s. 19.

Institut pedagogicko-psychologického-poradenství (IPPP Praha) dne 7. 1. 2011 zveřejnil přesnější údaje o počtu osob s poruchami PAS. Analýza šetření dat uvádí, že počet případů autismu je 15 – 20 na 10 000 narozených dětí s méně výraznou převahou mužů. Podle informací z IPPP se v říjnu roku 2010 konal kongres Autismus-Europe v Catanii. Byla na něm představena studie zaměřená na Evropu, kde se objevuje až 60 dětí s PAS z 10 000 narozených.

STRUNECKÁ¹⁶ uvádí počty dětí s PAS v USA, kde je diagnostikováno asi 1 500 000 případů. Je to výzva pro badatele a odborníky na klinikách k hledání příčin, diagnostikování a způsobů léčení. Dokonce se zvyšuje tlak ze strany rodičů a tak se spojují aktivity výzkumné, lékařské i zaměření výrobců zdravé výživy. Vzájemnou spolupráci chtějí dokázat, že porucha je léčitelná.

Podle DOHNALOVÉ¹⁷, koordinátorky pro kraj Vysočina, je v kraji Vysočina podle aktuálního stavu k 30. 11. 2010 osob s PAS 209 a z toho 132 s diagnózou dětský autismus a jiná přidružená postižení, 40 osob s Aspergerovým syndromem, 28 s dětským autismem, 1 s Aspergerovým syndromem a jiná přidružená postižení vývoje a 8 osob s ostatními PAS. Právě z kraje Vysočina pochází mnou sledovaný žák s autismem.

ČADILOVÁ, JŮN, THOROVÁ¹⁸ poukazují na výsledky studií 21. století, které uvádějí, že poruchami autistického spektra trpí přibližně 0,5 % populace.

1.2 Klasifikace autismu

HRDLIČKA A KOMÁREK¹⁹ uvádí, že dle desáté revize Mezinárodní statistické klasifikace nemocí v roce 1993 mezi pervazivní vývojové poruchy – označené F84 patří:

- 1) dětský autismus (F84.0) – bývá nejčastěji od mírných forem poruch až po těžké. Poruchy se objevují v sociální interakci, komunikaci, představivosti a mohou trpět dalšími disfunkcemi, které se neprojevují navenek. Začne se znatelně projevovat

¹⁶ STRUNECKÁ, A., *Přemůžeme autizmus?*, 2009, s. 23 – 26.

¹⁷ DOHNALOVÁ, I., *Metodika práce u dítěte a žáka s poruchami autistického spektra*, 2010, s. 70 – 77.

¹⁸ ČADILOVÁ, V. – JŮN, H. – THOROVÁ, K. A KOL., *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*, 2007, s. 25 – 26.

¹⁹ HRDLIČKA, M. – KOMÁREK, V., *Dětský autismus*, 2004, s. 13.

před 3. rokem věku dítěte, ale mnohé základní nedostatky jsou zřejmé ve schopnostech a dovednostech v době od 18 – 24 měsíců.

Pro praxi je důležité dělení na:

- vysoce funkční – autista bez přítomnosti mentální retardace – lehčí forma
- středně funkční – autista s lehkou nebo středně těžkou mentální retardací
- nízkofunkční - nejvíce mentálně retardovaných dětí, není rozvinutá použitelná řeč, málo navazují kontakt, uvádí HRDLIČKA, KOMÁREK.²⁰

2) atypický autismus (F84.1) – dítě splňuje jen částečně diagnostikovaná kritéria, ale najdeme celou řadu dalších emocionálních, behaviorálních symptomů, které se s diagnózou s autismem shodují. Sociální dovednosti bývají narušeny méně, než tomu bývá u klasického autismu, nástup bývá po 3. roce života dítěte. V péči a starostlivosti se však neliší od autismu dětského.

(Stejný názor sdílí i ČADILOVÁ, JŮN, THOROVÁ²¹ : „*Lze říci, že atypický autismus je zastřešujícím termínem pro tu část osob, na něž by se hodil vágní diagnostický výrok autistické rysy či sklony.*“)

3) Aspergerův syndrom (F84.5) – tzv. sociální dyslexie. Jedná se různorodé syndromy, které mohou být stejně závažné i když kvantitativně odlišné od dalších poruch spektra. Často je intelekt osob s Aspergerovým syndromem v normě, ale má vliv na úroveň vzdělání a nemusí být zárukou samostatnosti v dospělém životě. Na Aspergerův syndrom se většinou pohlíží jako na nejmírnější formu autismu.

(Podle STRUNECKÉ²² se vyskytuje Aspergerův syndrom převážně u chlapců a v porovnání s děvčaty je v poměru 8 : 1.)

4) Jiná dezintegrační porucha (F84.3) – byla popsána v r. 1908 vídeňským pedagogem T. Hellerem. Popsal několik případů, kdy u dětí mezi 3. a 4. rokem života nastoupila těžká mentální retardace, i když před tím vývoj probíhal normálně. Z dosud neznámých příčin začíná regres v doposud nabytých schopnostech, tzv. *Hellerův syndrom*.

²⁰ HRDLIČKA, M. – KOMÁREK, V., *Dětský autismus*, 2004, s. 72 – 90.

²¹ ČADILOVÁ, V. – JŮN, H. – THOROVÁ, K. A KOL., *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*, 2007, s. 21.

²² STRUNECKÁ, A., *Přemůžeme autismus?*, 2009, s. 19.

5) Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8) – poruchy nejsou definovány. Kvalita komunikace, sociální interakce je narušena, ale může odpovídat autismu nebo atypickému autismu, bývá narušena hlavně představivost.

6) Rettův syndrom (F84.2) – podle HRDLIČKY A KOMÁRKA²³ byl poprvé popsán v roce 1965. Je doprovázený těžkým neurologickým postižením, vyskytuje se pouze u žen a jeho příčina je genetická. Při vývinu dítěte je zpomalen růst hlavy a přidružují se svíravě krouživé pohyby rukou. Postupně se ztrácí nabyté dovednosti, dostavuje se komunikační disfunkce a celková psychomotorická retardace. (ČADILOVÁ, JŮN, THOROVÁ²⁴ teorii potvrzují a vyčíslují, že pacientky často zůstávají na invalidním vozíku, 80% jich má epilepsii a dožívají se maximálně 40 let.)

Stejné dělení pervazivních poruch uvádí i STRUNECKÁ.²⁵

1.3 Diagnostika dětí s autismem (s PAS)

Podle HRDLIČKY A KOMÁRKA²⁶ je stanovení diagnózy dětí s PAS velmi náročné. Podstatnou částí jsou psychologická vyšetření. Velmi důležité je mít navázaný úzký vztah s rodiči a neustále s nimi spolupracovat, vést s nimi rozhovory. Rodiče nejlépe znají své dítě, ví, co je rozrušuje a co uklidňuje. Do tří let věku dítěte je přítomnost matky při vyšetřování nutná.

Z výše uvedených klasifikací trpí žáci nejčastěji Aspergerovým syndromem a v české legislativě jsou označováni jako žáci s autismem. „*První definice této diagnózy byla však uvedena před více než padesáti lety. Jejím autorem byl Hans Asperger, dětský lékař ve Vídni. Všiml si specifického souboru schopností a vzorců chování, který se projevoval především u chlapců.*“²⁷ Diagnóza u nás byla však určena až v 90. letech 20. století.

²³ HRDLIČKA, M. – KOMÁREK, V., *Dětský autismus*, 2004, s. 48 – 55.

²⁴ ČADILOVÁ, V. – JŮN, H. – THOROVÁ, K. A KOL., *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*, 2007, s. 38 – 45.

²⁵ STRUNECKÁ, A., *Přemůžeme autizmus?*, 2009, s. 19.

²⁶ HRDLIČKA, M. – KOMÁREK, V., *Dětský autismus*, 2004, s. 39 – 44.

²⁷ ATTWOOD, T., *Aspergerův syndrom*, 2005, s. 17.

Podle ATTWOODA²⁸ jsou pro Aspergerův syndrom tato kritéria:

- jednoduchá slova se objevují do dvou let a věty do tří let věku dítěte
- sebeobslužné dovednosti do tří let nebývají narušeny
- motorický vývoj může být zpočátku méně znatelný a nemotornost se projevuje až v pozdějším věku

Podle STRUNECKÉ²⁹ se pro stanovení diagnózy vyžaduje tzv. triáda, tzn., určují se poruchy v sociálních interakcích, ve verbální a neverbálních komunikacích a hrách a sledují se omezené, stereotypní chování a zájmy. Stejnou shodu triády v určení diagnózy uvádí už v dřívějších studiích GILBERT A PEETERS³⁰ a současně podotýkají, že triáda symptomů musí být zřetelná a často může být provázena i retardací.

Dále je podle HRDLIČKY A KOMÁRKA³¹ potřebné vyvíjet na dítě přiměřený tlak, aby některá neúměrná reakce nenarušila již získané znalosti. Základem jsou pozorování chování, reakcí, dovedností, způsobů hry i interakce dětí s rodičem či vyšetřujícím. Zachycují se spontánní projevy a hodnotí se kognitivní funkce, verbální a neverbální komunikace, zacházení s předměty, úroveň aktivity, adaptabilita, percepce a emocionalita. Je třeba zohledňovat i charakterové vlastnosti dítěte a výchovné působení rodičů.

ČADILOVÁ A ŽAMPACHOVÁ³² uvádějí, že jsou v ČR v současnosti dvě pracoviště, kde dokáží poruchy autismu diagnostikovat. Je to Klinika dětské neurologie a Dětská psychiatrická klinika UK II. LF v Motole a Dětské neurologické oddělení při Dětské nemocnici FN Brno. Na základě této diagnostiky pak mohou být děti integrovány do běžných typů škol (a to s osobním asistentem nebo asistentem pedagoga).

1.4 Charakteristika dětí s autismem (s PAS)

ATTWOOD³³ uvádí jako běžné projevy chování následující:

- kvalitativní narušení sociální interakce, děti se vyhýbají vrstevníkům, těžko navazují přátelské vztahy, obtížně chápou zásady společenského chování, chybí

²⁸ ATTWOOD, T., *Aspergerův syndrom*, 2005, s. 22 – 39.

²⁹ STRUNECKÁ, A., *Přemůžeme autizmus?*, 2009, s. 26.

³⁰ GILLBERG, CH. – PEETERS, T., *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*, 1998, s. 35 – 44.

³¹ HRDLIČKA, M. – KOMÁREK, V., *Dětský autismus*, 2004, s. 72 – 90.

³² ČADILOVÁ, V. – ŽAMPACHOVÁ, Z., *Strukturované učení*, 2008, s. 22 – 24.

³³ ATTWOOD, T., *Aspergerův syndrom*, 2005, s. 22 – 39.

jim empatie a své pocity často nedokážou vyjádřit. Podléhají stresu, vynucují si ritualizované jednání a chování i od ostatních.

- omezené, opakující se stereotypní způsoby chování, zájmy a aktivity. Činnosti, které je zaujmou, vyžadují neustále opakovat a projevují nezájem o ostatní aktivity. K nejčastějším zájmům patří: zeměpis, dopravní prostředky a značky, vlajky, encyklopedické zájmy – obzvláště zvířata, malování, memorování reklam a textů. Chybí jim smysl pro fair-play.
- odlišnosti v komunikaci - vývoj řeči může být opožděn, ale nemusí. Nápadná bývá mechanická řeč, často kopírovaný způsob dospělých. Někdy nesmyslně vykřikují, ulpívají na tématech, bez zájmu na reakci okolí.
- kognitivní vývoj může být v normě.
- dyspraxie (nemotornost) – není podmínkou, ale může se vyskytnout³⁴.

Děti s autismem neumějí pracovat s očním kontaktem. V podstatě jim vadí a komplikuje situaci, když se mají soustředit na hovor a ještě oční kontakt a s tím souvisí nevnímavost emocí druhého člověka, popisuje BEYER A GAMMELTOFT³⁵. Podobně popisuje oční kontakt ATTWOOD³⁶, jako jednu z nejtěžších činností autisty. Současně i ČADILOVÁ A ŽAMPACHOVÁ³⁷ upozorňují na málo kvalitní oční kontakt.

Další příznačnost podle HRDLIČKY A KOMÁRKA³⁸ je samomluva i v dospělejším věku a tím nesoustředěnost na okolí. Z narušených motorických schopností bývá dle nich neběžný pohyb v prostoru, lokomoce a proto děti nerady cvičí s ostatními. Někteří mohou být dyslektici, naopak jiní mohou excelovat například v matematice. Velmi citliví mohou být na některé zvuky nebo jiné smyslové odlišnosti – vliv teploty, barvy či vůně.

U dítěte, které je frustrované nebo ve stresu se mohou objevovat problémy s opakujícím se chováním někdy i rituálním. Může to být zdrojem zvláštních zájmů. Jako příklady uvádí SCHOPLER³⁹ zavírání dveří, neustálé zhasínání, dotýkání se určitých předmětů či částí těla, rozvazování tkaniček u bot, třepání rukama, stálé uklízení věcí na různá měnící se místa. Stereotypní chování je označováno jako sebestimulující, protože postrádá smysl. Většinou se objevuje, když je dítě vzrušené

³⁴ ATTWOOD, T., *Aspergerův syndrom*, 2005, s. 22 – 39.

³⁵ BEYER, J. – GAMMELTOFT, L., *Autismus je hra*, 2006, s. 23 – 29.

³⁶ ATTWOOD, T., *Aspergerův syndrom*, 2005, s. 56 – 57.

³⁷ ČADILOVÁ, V. – ŽAMPACHOVÁ, Z., *Strukturované učení*, 2008, s. 143 – 149.

³⁸ HRDLIČKA, M. – KOMÁREK, V., *Dětský autismus*, 2004, s. 92 – 96.

³⁹ SCHOPLER, E., *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*, 1999, s. 27 – 43.

a neklidné. Chování může narušovat i prováděné aktivity. Na redukci chování se používají určitá fyzická cvičení, která pomáhají k větší soustředěnosti. Podobné chování potvrzuje i ATTWOOD⁴⁰.

SCHOPLER⁴¹ poukazuje na dorozumívání, které je podstatou komunikace. Zdravé dítě se musí naučit vnímat, reagovat na sdělení a děti s PAS mohou mít zájem jenom o psaná sdělení, nejsou schopni se vyjadřovat, nemohou se naučit mluvit nebo mluví tam, kde to není vhodné, hovoří s cizími lidmi. O poruše řeči se začíná uvažovat, jestliže dítě kolem třetího roku neumí vytvořit věty o dvou slovech. Schoplera potvrzují BONDY A FROST⁴², kdy komunikační neschopnost dorozumívání považují za jeden ze znaků autismu. Běžné děti v šesti měsících dávají najevo, že rozumí hlavně neverbálním způsobem. U dětí s autismem je tento vývoj opožděný a značně rozdílný u jednotlivců. Uvádějí, že v řeči samotné mohou být nápadné echolálie, tzn. opakování toho, co dítě slyšelo v okolí, monotónnost, nevhodné větné stavby.

V pozdější studii uvádí HRDLIČKA A KOMÁREK⁴³ také echolálie a potvrzuje, že není přesně známá příčina odlišných vzorů vývoje řeči. S verbální komunikací souvisí i neverbální gestikulace nebo mimika. Současně i RICHMAN⁴⁴ uvádí, že děti s autismem potřebují velkou pomoc při přechodu z echolalického stadia do funkční řeči. Stejného názoru je i ČADILOVÁ⁴⁵, která zdůrazňuje, že až 50% osob s PAS chybí funkční řeč. Důsledkem toho nastává nepochopení abstraktivních pojmů, humoru, ironie, pořekadel. Děti mívají také poruchu intonace a síly hlasu.

Podle VERMEULENA⁴⁶ jsou myšlenky v komunikaci pro děti s autismem doslova tajemstvím. Reagují na to, co je explicitně řečeno, ale ne na to, co je vyjádřeno. Dítě s autismem velmi špatně vyhodnocuje informace, které k němu přicházejí, především proto, že dobře nerozumí tomu, co slyší, vidí a prožívá.

CLERQ⁴⁷ dospěla k zajímavému zjištění – to, co dítě vidí, si musí dát do přesných souvislostí a je to pro něj velmi těžké. Musí mít přesně dané předměty, v určité barvě, tvaru, aby si je dobře zapamatovalo, protože stejná věc mírně jiného tvaru či stejná věc jiné barvy už jsou problémem. Problémy ale málokdy vedou

⁴⁰ ATTWOODA, T., *Aspergerův syndrom*, 2005, s. 87 – 94.

⁴¹ SCHOPLER, E., *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*, 1999, s. 47 – 61.

⁴² BONDY, A. – FROST, L., *Vizuální komunikační strategie v autismu*, 2007, s. 29 – 60.

⁴³ HRDLIČKA, M. – KOMÁREK, V., *Dětský autismus*, 2004, s. 36-58.

⁴⁴ RICHMAN, S., *Výchova dětí s autismem*, 2006, s. 87 – 88.

⁴⁵ ČADILOVÁ, V. – JŮN, H. – THOROVÁ, K. A KOL., *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*, 2007, s. 87 – 95.

⁴⁶ VERMEULEN, P., *Autistické myšlení*, 2006, s. 59 – 78.

⁴⁷ DE CLERQ, H., *Mami, je to člověk nebo zvíře?*, 2007, s. 21 – 30.

k úplnému odstranění. Důvod, proč se zdá rozhovor s člověkem autistou škrobený a upjatý, je neschopnost přecházet z jednoho tématu k druhému. Tito lidé neovládají v myšlení několik souběžných činností.

BAYER A GAMMELTOFT⁴⁸ potvrzují, stejně jako výše uvedená autorka, že lidé s autismem zásadně odmítají změny a to hlavně z důvodů problémů v kategorizaci a nerozlišují věci podstatné a méně podstatné. Jsou často zaměřeny na určitý detail na osobě či věci a přiřkládají jim velký význam.

SCHOPLER⁴⁹ zdůrazňuje, že děti s autismem bývají zmatené, pokud slyší dlouhá souvětí nebo rychle hovořící osoby. Mají obvykle dobře vyvinutou krátkodobou paměť a jsou schopni opakovat i dlouhé věty, kterým většinou sami nerozumí. Mnohé děti lépe rozumí, pokud mají vizuální podporu – přímými předměty, obrázky, piktogramy. Špatné dorozumívání vede ke komunikačním problémům. S tím souvisí i jejich zvučnost hlasitého projevu a nevhodný způsob komunikace na různých společenských místech. Neuvědomují si, že nevhodným dorozumíváním mohou někoho rušit, špatně chápou nároky druhých osob. Neschopnost dorozumívání se běžným způsobem je důvodem k upozornění na sebe.

Na řeč a jazykovou komunikaci upozorňuje i ČADILOVÁ a ŽAMPACHOVÁ⁵⁰. Pokud se autistické dítě nenaučí dobře komunikovat, může to vést často i k agresivnímu chování, vztekání a frustraci dítěte. Současně také rodiče mohou mít oprávněné obavy, že nepoznají, pokud jejich dítě něco trápí či bolí. I přes to, že děti s autismem nemívají obvykle zájem o společenskou konverzaci, je pro uspokojování nutná hlavně jejich potřeba získávat informace.

Problém, který sice nemusí zasáhnout každého autistu, je právě agresivita. Zmiňuje se o ní SCHOPLER⁵¹. Agresivitou mohou děti nebo lidé s autismem obtěžovat nejen okolí, ale i sebe. Patří k nim podle něho sebepoškozování, jako trhání vlasů, tlučení hlavou o zeď, kousání rukou, mačkání kloubů nebo i agresivní doteky jiných lidí jako štípání, hrubé plácnutí apod. V poškozování věcí to může být rozbíjení svých hraček a věcí, domácích spotřebičů, drobností v bytě, trhání záclon, knih i oděvů, kopání do věcí. Nedělají to úmyslně. SCHOPLER⁵² také poznamenává, že sebepoškozování je méně časté, pokud jsou děti stále zaměstnávány a nenudí se. Řada

⁴⁸ BEYER, J. – GAMMELTOFT, L., *Autismus je hra*, 2006, s. 68 – 72.

⁴⁹ SCHOPLER, E., *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*, 1999, s. 49 – 61.

⁵⁰ ČADILOVÁ, V. – ŽAMPACHOVÁ, Z., *Strukturované učení*, 2008, s. 123 – 125.

⁵¹ SCHOPLER, E., *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*, 1999, s. 85 – 95.

⁵² SCHOPLER, E., *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*, 1999, s. 96 – 106.

jeho příběhů vysvětluje, že se dají mnohé sebezraňující útoky omezit nebo úplně odstranit zaujetím jinou činností k odreagování, určitým vybitím energie a dále uvádí za nejlepší řešení odvedení pozornosti od ničení věcí.

DUBIN⁵³ upozorňuje na jinou vlastnost, která charakterizuje mnohé jedince s autismem, a to je nízká frustrační tolerance, tzn. přecitlivělost k vnějším podnětům, jako jsou určité zvuky, textilní materiály, mohou špatně rozlišovat chuť. Změny, které zdravý člověk nepostřehne, vyvolávají u jedinců s autismem paniku, ti pak ztrácí sebekontrolu a mohou být oběťmi šikany.

DUBIN⁵⁴, jako představitel společnosti GRASP (Global and Regional Asperger Syndrome Partnership), popisuje ve své knize zvláště děti s PAS jako oběti šikany, kterým nikdy nezmizí strach z očí. Jsou to lidé mnohem zranitelnější než ostatní, často s rozvrácenou psychikou někdy s následky na celý život. Oběťmi šikany jsou lidé s PAS především proto, že mají malou možnost řídit své životy. Nerozumí šikaně, ale ví, že se s nimi děje něco špatného. Každodenní ponižování může vést například k nízkému sebevědomí, horším studijním výsledkům, úzkostným stavům, nižší imunitě, která souvisí s výdejem velkého množství energie na svou obranu, a pak se vyčerpávají. V dospělém věku k neschopnosti navazování přátelských vztahů apod. Šikana zraňuje lidskou duši, psychiku a velmi vzácně může vést i k sebevraždě. Samozřejmě není pravidlem, že se tyto děti musí stát oběťmi, ale vzhledem k mnoha aspektům v jejich chování jsou snadným terčem. Podle DUBINA⁵⁵ šikanu od jiných konfliktů odlišuje to, že je založena na velkém nepoměru sil mezi násilníkem a obětí. To, co odlišuje násilníka s Aspergerovým syndromem od ostatních násilníků je to, že jeho šikana postrádá tento nepoměr sil. Člověk s Aspergerovým syndromem je společensky nepraktický a netouží po pocitu moci.

SCHOPLER⁵⁶ zdůrazňuje, že se u většiny jedinců s autismem vyskytují nedostatečné hygienické návyky. Často souvisí s fyzickou i duševní vyspělostí. Jsou to pro ně v mnohých případech velmi složité činnosti, které vyžadují hlavně trpělivost a citlivost ze strany rodičů. Po malých krocích a dlouhodobým působením se mohou děti naučit základní postupy při vykonávání hygienických kroků. V mnoha případech se děti naučí pouze mechanicky vykonávat pohyby při mytí, aniž si uvědomí, jaký mají

⁵³ DUBIN, N., *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*, s. 36 – 38.

⁵⁴ DUBIN, N., *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*, 2009, s. 14 – 32.

⁵⁵ DUBIN, N., *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*, 2009, s. 108.

⁵⁶ SCHOPLER, E., *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*, 1999, s. 107 – 122.

účel. Někdy z nepochopitelných důvodů se vody bojí, mají strach z doteku zubního kartáčku nebo je jim nepříjemný dotyk různých částí vlastního těla.

Někdy to souvisí s místem, kde se vykonávají potřeby, s rozmístěním věcí, kombinací barev místnosti, hlukem a jinými důvody. ČADILOVÁ, JŮN, THOROVÁ⁵⁷ současně podotýkají, že je nutné při hygienických návycích zachovávat soukromí a lidskou důstojnost.

S hygienou souvisí i péče o vlastní vzhled. Postrádají sociální motivaci. Často až vlastní příklad v rodině, tzn. rodičů či sourozenců přiměje děti, aby se beze strachu a obtíží nechali opečovávat a dbali sami na sebe, zdůrazňuje SCHOPLER⁵⁸.

Autistické děti mívají také problémy se spaním, jak uvádí STRUNECKÁ⁵⁹. Nechtějí usínat sami, nechtějí být bez rodičů, spí neklidně, málo nebo se budí i bloudí po místnostech. SCHOPLER⁶⁰ uvádí, že ani jeden příběh v jeho knize se nezmiňuje o tom, že by autistické dítě spalo dlouho. Opak je pravdou. Rozdíly jsou v délce spánku, kdy a jak děti usínají, v brzkém vstávání nebo v přerušovaném spánku. Následně trpí i rodiče, pocítují nedostatek spánku a vede to k jejich únavě, nervozitě a stresovým situacím. Totéž zmiňuje i RICHMAN⁶¹ a podotýká, že dítě i rodiče mohou být v důsledku nespavosti velmi unavení, což zhoršuje především vzdělávání dítěte. Správný nácvik zdravých spánkových návyků je velmi podstatný. NEWMAN⁶² vidí poruchy spánku jako velký problém a pokud se vyskytují, je nutné i třeba naučené zvyklosti změnit, aby nespavost nevyčerpávala rodiče i dítě.

SCHOPLER⁶³ uvádí, že nemalé problémy se vyskytují i s jídlem. Buď vybíravost, opakem vyžadování stále stejného jídelního lístku, přejídání, nechutenství, hltání, šťourání se v jídle, plivání částí pokrmů či jedení nepoživatelných částí. Individuální zkušenosti rodičů dokazují, že každé dítě vyžaduje specifický přístup v řešení problému. Může to být změna místa ke stravování, prostředí, použití odměn, barva nebo tvar nádobí a řada dalších důvodů, kdy se pomalými a citlivými kroky dosahuje postupně lepších výsledků. Obvykle se zvyšováním věku dítěte mohou některé zlozvyky ustávat.

⁵⁷ ČADILOVÁ, V. – JŮN, H. – THOROVÁ, K. A KOL. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*, 2007, s. 68 – 70.

⁵⁸ SCHOPLER, E., *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*, 1999, s. 117 – 122.

⁵⁹ STRUNECKÁ, A., *Přemůžeme autismus?*, 2009, s. 65 - 69.

⁶⁰ SCHOPLER, E., *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*, 1999, s. 136 – 141.

⁶¹ RICHMAN, S., *Výchova dětí s autismem*, 2006. s. 58 – 60.

⁶² NEWMAN, S., *Hra a činnosti pro vývoj dítěte s postižením*, 2004, s. 156 – 160.

⁶³ SCHOPLER, E., *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*, 1999, s. 125 – 136.

BYER A GAMMELTOFT⁶⁴ zdůrazňují, že je velkým problémem a jeden z hlavních symptomů u dětí s autismem nezájem a často i neschopnosti hrát si, zapojit se do procesu hraní. Hraní, které by mělo dětem přinášet radost, změnu, rozvíjení osobnosti, navazování kontaktů nebo fantazii. Vysvětlují, že děti si nejraději hrají ve strukturovaném prostředí, tzn. ne v příliš velkém prostoru, dítěti se tam musí líbit a musí tam být jeho oblíbené a známé věci. Hračky, knihy, časopisy, obrázky apod. SCHOPLER⁶⁵ dále zdůrazňuje, že hry jsou klíčovým faktorem a značně ovlivňují život dítěte. Přináší radost, rozvíjí psychiku, motoriku, slouží k celkovému rozvíjení osobnosti. Existují tři prvky – speciální integrace, komunikace a představitivost. Na těchto prvcích lze pozorovat odlišnost ve způsobu hraní mezi autistickým a zdravým dítětem. Již od dvou měsíců reaguje autistické dítě jinak, což lze se vzrůstajícím věkem pozorovat zřetelněji. Výběr hraček musí být stejně pečlivý jako výběr her. Klíčovým prvkem ve výběru je, aby druh a téma odpovídalo věkové skupině. „*První systematický popis autistického syndromu publikoval v roce 1943 Leo Kanner. V tomto sdělení Kanner zdůraznil omezenou schopnost hry jako jeden z charakteristických rysů autismu.*“⁶⁶ RICHMAN⁶⁷ se zmiňuje o cílené hře, která umožňuje správnou interakci s dětmi stejného věku. Současně potvrzuje, jak je důležité pečlivě se soustředit na pomůcky a veškeré prostředí pro hraní. Autoři, BYER A GAMMELTOFT⁶⁸, upozorňují hlavně na to, že rodiče musí vybírat prostředí nejlépe známé, prostor pro hry, druhy hraček, obrázky, které při hře velmi pomáhají, i posloupnost kdy a jakým způsobem se bude hra vyvíjet. Pečlivá příprava je podle nich základem pro zdárný průběh a zaujetí dítěte. Ideální je, pokud není dítě samo, ale má k sobě rovnocenného partnera, tzn. opět dítě. Rodiče pak jen napomáhají ve hře. Je dobré zařadit mezi hračky i některé skutečné předměty, které umocní hrací činnost.

Změny u dětí s PAS vyvolávají stres a úzkost. Autoři HRDLIČKA A KOMÁREK⁶⁹ zmiňují, že děti s autismem mohou prožívat až stavy bezradnosti, ztrácení pocitů jistoty právě proto, že mechanismy adaptace jsou v různé míře narušeny. Až s postupným věkem se mnozí naučí přijímat změny lépe. Některé však mohou vydržet, ale postupnými úpravami se postižení mohou s nimi vypořádat a to pomocí

⁶⁴ BEYER, J. – GAMMELTOFT, L., *Autismus je hra*, 2006, s. 11 – 20.

⁶⁵ SCHOPLER, E. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*, 1999, s. 67 – 76.

⁶⁶ BEYER, J. – GAMMELTOFT, L., *Autismus je hra*, 2006, s. 39.

⁶⁷ RICHMAN, S., *Výchova dětí s autismem*, 2006, s. 29 – 42.

⁶⁸ BEYER, J. – GAMMELTOFT, L., *Autismus je hra*, 2006, s. 47 – 84.

⁶⁹ HRDLIČKA, M. – KOMÁREK, V., *Dětský autismus*, 2004, s. 36 – 44.

změn programů i prostředí. O vyrovnávání se změnami se také zmiňuje HOWLIN⁷⁰. Autisté potřebují znát nejen detaily věcí, osob, ale i denního režimu. Cítí se potom klidnější a značně to ovlivňuje jejich myšlení. Souvisí to se znalostí dítěte, kdy je aktivnější, kdy potřebuje odpočinek, kdy je zvyklé jíst nebo provozovat určité dovednosti.

ATTWOOD⁷¹ uvádí, že jedinci s autismem bývají často velmi úzkostliví a úzkost může přerůst i v paniku. V jejich stavech úzkosti se současně mohou zvýšeně projevat již zmíněné projevy. Pokud jsou osoby s autismem v klidu, nemusí být jejich problémy na první pohled patrné. Podle STRUNECKÉ⁷² je pro zdravého člověka naprosto běžné chápání principu mylné představy, chápání záměru druhých lidí. Pokud je ale tato schopnost mysli narušena, je chování lidí a celého okolí pro autistu nesrozumitelné. Lidé se pro dítě s autismem stávají nevypočitatelnými bytostmi, které narušují jeho svět, a ono začne trpět úzkostí. Zde nachází místo rituály a známé prostředí, které přináší bezpečí. Mnohdy se stává, že úzkostné pocity se dostávají až v dospívání, ale mohou k nim patřit i běžné fobie jako u zdravých dětí. Například fobie z pavouků či jiných zvířat, strach z pokojových květin, figurín ve výkladních skříních nebo strach z náhlé změny činnosti. Někdy příčinou úzkosti není přímo dané zvíře nebo věc, ale hluk, který způsobuje. Příkladem je štěkání psa. K prvním vnějším příznakům patří kolébání těla nebo neústupnost v myšlení. ATTWOOD⁷³ podotýká, že při úzkosti je jedinec rigidnější (nepoddajný, ztuhlý) v myšlení a zvýrazňují se veškeré jeho projevy. Pokud úzkost roste, doporučuje přistoupit k tělesné zátěži např. ke sportovním aktivitám nebo se upnout k zálibám, které má osoba s autismem ráda.

Mladí lidé s autismem se musí určitým způsobem vyrovnávat s dospíváním. Podle HOWLIN⁷⁴, jsou si někteří vědomi svého postižení, ale potřeba být milován může být velmi silná. Navazování vztahů však bývá buď nezdvořilé, bez zábran nebo neschopné vypořádat se s emocemi. Někdy i naivita může být zneužita jinými lidmi. *„Složité dovednosti nutné pro rozvoj a udržení sociálních, emocionálních a sexuálních vztahů často u lidí s autismem chybí. Kvůli absenci sociálního porozumění jsou pokusy o získání partnera extrémně primitivní a mohou vést k závažným problémům.“*⁷⁵ Zvláště

⁷⁰ HOWLIN, P., *Autismus u dospívajících a dospělých*, 2005, s. 122 – 127.

⁷¹ ATTWOOD, T., *Aspergerův syndrom*, 2005, s. 152 – 156.

⁷² STRUNECKÁ, A., *Přemůžeme autizmus?*, 2009, s. 24 – 30.

⁷³ ATTWOOD, T., *Aspergerův syndrom*, 2005, s. 156 – 160.

⁷⁴ HOWLIN, P., *Autismus u dospívajících a dospělých*, 2005, s. 247 – 259.

⁷⁵ HOWLIN, P., *Autismus u dospívajících a dospělých*, 2005, s. 248.

mladí muži si neuvědomují míru toho, co si mohou dovolit na veřejnosti a co ne. Pak může dojít i k tomu, že intimní záležitosti projevují na veřejnosti, což způsobí jim, rodině i okolí velmi těžko řešitelné situace. DUBIN⁷⁶ se odvolává na Attwooda, že člověk s Aspergerovým syndromem může být kvůli zvláštnímu chování považován za homosexuála z důvodu nedostatku zkušeností s lidmi opačného pohlaví. Ženy jsou v intimních záležitostech spíše naivnější a nedovedou odhadnout upřímnost či zneužívání. Právě zneužívání nemusí být zpočátku ani rozpoznatelné, protože lidé s autismem často neumí mluvit o nepříjemných pocitech. Postižený obtížně vysvětluje, co a jak se stalo, pouze jiné chování, zhoršená nálada mohou být signálem o možném zneužívání, uvádí DUBIN⁷⁷.

Vzhledem k tomu, že emoce jsou značně opožděné, upřednostňují přátelské zájmy a o milostné vztahy nejeví zájem. ATTWOOD⁷⁸ uvádí, že někteří se sexuálními zážitkům vyhýbají. Často se navázání milostného nebo i manželského stavu může stát zdrojem konfliktů v neřešitelných situacích. Důležitým momentem proč klást důraz na důkladné poznávání sexuálních vztahů je předcházení zneužívání osob s autismem. Neschopností chápat základní sociální vztahy, zranitelností, naivitou se mohou stát oběťmi sexuálního násilí.

Bylo velice zajímavé získávat znalosti o mladých lidech z knihy Patricie Howlin. Autorka HOWLIN⁷⁹ zdůrazňuje, že mladí lidé s PAS zažívají různá dobrodružství, ve kterých se často objevují zklamání, smutek a zoufalství. Nejlepší cestou, jak se vyhnout pocitům zklamání a osamění je především mít co největší a nejčastější kontakt s lidmi různého zaměření, aby si obohacovali život a nesoustředili se na intimní vztahy.

1.5 Příčiny poruch

ATTWOOD⁸⁰ uvádí, že při hledání příčin autismu byly zjištěny tři faktory, které by mohly způsobovat postižení. Jsou to dědičnost, porodní komplikace a infekce, která zasáhla mozkovou tkáň v průběhu těhotenství nebo krátce po porodu dítěte.

⁷⁶ DUBIN, N., *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*, 2009, s. 43 – 45.

⁷⁷ DUBIN, N., *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*, 2009, s. 43 – 45.

⁷⁸ ATTWOOD, T., *Aspergerův syndrom*, 2005, s. 162 - 166.

⁷⁹ HOWLIN, P., *Autismus u dospívajících a dospělých*, 2005, s. 247 – 257.

⁸⁰ ATTWOOD, T., *Aspergerův syndrom*, 2005, s. 139 – 144.

V každém případě je porucha mozkové tkáně. Další možnou variantou je uveden i vyšší věk matky – nad třicet let.

Na celém světě je podporováno hledání příčin PAS a zatím nebylo nalezeno jasné a uspokojivé vysvětlení. Podle STRUNECKÉ⁸¹ je však známa celá řada příčin a látek, které mohou ovlivnit průběh a stav dětí s autismem.

- **glutaman sodný, zvaný také glutamát** – je ionizovaná forma kyseliny glutanové, jedné z 21 aminokyselin bílkovin, vytvářející naše tělo. Hladina glutamátu musí být v mozku udržována na velmi nízké úrovni, protože nadbytek poškozuje a zabíjí mozkové buňky. U dětí i dospělých s autismem byly zjištěny vyšší hladiny glutamátu v krvi i v mozku, což znamená, že metabolismus glutamátu je narušený a tím se podílí na vývoji PAS. Je třeba konstatovat, že se glutamát začal v posledních letech objevovat v hotových potravinách, protože jim dodává lepší chuť. V Evropské unii se přítomnost této látky uvádí pod kódem E 621. Byl nazván japonským slovem *umami* a je označován jako pátá chuť vedle kyselé, sladké, hořké a slané. Škodí nejen autistům, ale je nebezpečný v každém věku.

- **aspartam** – působí podobně, přídatná látka E 951. Je to umělé sladidlo a vyvolává stejné účinky. V současnosti se přidává do *light* limonád, nápojů, cukrovinek, mléčných výrobků, pudinků, dezertů apod.

Glutaman i aspartam jsou vážnou hrozbou dalšího vývoje naší civilizace, uvádí STRUNECKÁ⁸².

(Podle RICHMAN⁸³ mohou být právě aditiva a některá konzervační činidla opravdu příčinou, která negativně ovlivňuje autismus.)

STRUNECKÁ⁸⁴ dále poukazuje na další příčiny:

- **fluorid** – známý prostředek k prevenci kazivosti zubů. Již nacističtí vědci zjistili, že opakované dávky velmi malého množství fluoru postihující mozek, pomalu lidi otravuje a narkotizuje, a činí je tak submisivními. Běžně je fluór přidáván do vody, zubní pasty, soli a teprve nedávné studie přinesly potvrzení, že při dlouhodobém používání vody a dalších potravin s fluórem dochází ke snižování IQ. Celá řada studií našla zvýšený obsah fluoridů u autistických pacientů. Vědci předpokládají, že je v USA vyšší výskyt PAS než v Evropě právě pro značný příjem fluoru ve vodě.

⁸¹ STRUNECKÁ, A., *Přemůžeme autismus?*, 2009, s. 47 – 50.

⁸² STRUNECKÁ, A., *Přemůžeme autismus?*, 2009, s. 48.

⁸³ RICHMAN, S., *Výchova dětí s autismem*, 2006, s. 12.

⁸⁴ STRUNECKÁ, A., *Přemůžeme autismus?*, 2009, s. 50 – 138.

- **melatonin** - jako hlavní hormon šišinky má rozsáhlý vliv na stav celého organismu a je i jedním z důvodů příčin poruch spánku u dětí s autismem. Děti mají snížený obsah melatoninu v krvi, tvoří se jen ve tmě a nadbytečné osvětlení v noci může být také jedna z příčin vzniku PAS.
- **hliník** – je opět považován na možnou příčinu vzniku poruch v mozku, vedoucí k projevům PAS.
- **lepek a kasein** – jsou druhy bílkovin, které mohou způsobit zhoršení chování nedokonalým trávením v tenkém střevě. Děti s PAS velmi často trpí poruchou - alergií na lepek, tzv. nemocí celiakií nebo nesnáší mléčné výrobky z kravského mléka. Tyto druhy bílkovin narušují sliznici tenkého střeva, vyhlazuje se zvrásnění, tzv. klky a z toho důvodu i další živiny tzn. tuky, cukry, nerostné látky a vitamíny nemohou být dostatečně vstřebávány. Bezlepková – tzv. gluten-free (GF) a kaseinová dieta - tzv. casein-free (CF) má bezesporu pozitivní vliv na obnovení správné funkce tenkého střeva a tím i bezproblémové trávení.

(O těchto druzích bílkovin se zmiňuje RICHMAN⁸⁵ a tvrdí, že podle odborníků je nízká tolerance autistů i k některým dalším potravinám.)

STRUNECKÁ⁸⁶ současně podotýká, že pro autistické chování může mít svůj význam i nedokonalé trávení lepku a kaseinu. Nejnovější výzkumy z laboratoře dr. Roberta Cadeho na univerzitě na Floridě podle ní totiž dokazují, že autisté i schizofrenici nedokážou ve svých střevech dostatečně rozštěpit lepek z pšenice a jiných obilnin, ani hlavní bílkovinu kasein z mléčných produktů. Některé děti mohou mít přecitlivělost na oba proteiny. Dále uvádí nepříjemný vedlejší účinek v počátcích odstraňování lepku a kaseinu. Může se vyskytnout žaludeční nevolnost a lehce zvýšená teplota. Tyto počáteční ukazatele prý svědčí o účinnosti a správnosti započaté změny. Změny ve výživě se týkají dětí, a tak kojící matky mohou mít obavy. Podle STRUNECKÉ⁸⁷ vznikají i dotazy ze stran kojících maminek, zda není rizikem pro vznik autismu kojení. Mateřské mléko však, jak uvádí, obsahuje jiný druh kaseinu, který je lépe vstřebatelný a dítě proto není ohroženo. Kojení naopak posiluje imunitní systém a chrání i trávicí trakt. Je nezastupitelné v utváření emocionálních vztahů mezi matkou a dítětem.

⁸⁵ RICHMAN, S., *Výchova dětí s autismem*, 2006, s. 12.

⁸⁶ STRUNECKÁ, A., *Přemůžeme autizmus?*, 2009, s. 73 – 79.

⁸⁷ STRUNECKÁ, A., *Přemůžeme autizmus?*, 2009, s. 79 – 81.

V odborném časopise *Listy celiaků* GOLDSTEIN⁸⁸ uvádí, že vědecké studie potvrzují vztah mezi celiakií a autismem. Autismus však nemusí být vždy spojen s nesnášenlivostí lepku. Autistické děti však často trpí bolestmi břicha, nadýmáním, průjmem nebo zácpou a to mohou být právě projevy celiakie. Vzhledem k tomu, že při celiakii se mohou vyskytovat neurologické projevy jako u autismu, je proto doporučováno, aby byl každý pacient s PAS vyšetřen i na celiakii. V současné době se již běžně provádějí testy při podezření na celiakii z rozboru krve. Jsou tak stanoveny hladiny jednotlivých živin v těle a stanoveny protilátky. Při dodržování diety se znatelně stav organismu zlepšuje, a to vzhledem k tomu, že se velmi rychle obnovují buňky tenkého střeva. „*Domníváme se, že zvyšující se výskyt PAS během posledního desetiletí je důsledkem společného působení nadměrné imunologické stimulace nezralého mozku v době očkování, nových ekotoxikologických látek a změn životního stylu.*“⁸⁹

1.6 Přínos terapií

K problematice autismu existuje množství nákladných léčebných postupů. Jsou publikovány v tisku, odborných časopisech, na internetu. Některé jsou pouze produktem úspěšného trhu a mediální senzace. Vždy záleží na rodičích, kteří své dítě znají nejlépe, aby po dohodě s lékařem vybrali nejvhodnější literaturu a využívali rozličné způsoby terapií ke zlepšení stavu dítěte.

Dle SCHOPLERA⁹⁰ jsou pro stanovení terapie i pro výzkum nejdůležitější zkušenosti a názory rodičů, na jejichž základě specialisté rozvíjí své odborné programy a systémový přístup k léčbě. Patří mezi ně psychologové, logopedi, psychiatři i vychovatelé.

ČADILOVÁ, JŮN A THOROVÁ⁹¹ uvádí, že se při obtížích s chováním může vyskytnout dlouhodobý zármutek, úzkost, osamělost, izolace, olizují si ruce, koušou si klouby na rukou, běhají z místnosti do místnosti, přejídají se, opakují stále stejná slova, často se vyptávají, tlučou hlavou, koušou a bijí druhé osoby, plivají, vydávají zvláštní zvuky. Při hrách a ve volném čase s oblibou trhají knihy, bouchají do nábytku, neradi

⁸⁸ GOLDSTEIN, P., *Listy celiaků*, Škrabák Lubomír LS ZETIS, Praha, ročník 8 č.2/2004, s. 8 – 9.

⁸⁹ STRUNECKÁ, A., *Přemůžeme autizmus?*, 2009, s. 45.

⁹⁰ SCHOPLER, E., *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*, 1999, s. 16 – 23.

⁹¹ ČADILOVÁ, V. – JŮN, H. – THOROVÁ, K. A KOL. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*, 2007, s. 11 – 43.

cvičí, bojí se zkusit nový sport nebo ignorují hračky. Je možné se setkat se zvláštními hygienickými a stravovacími návyky, například močí na nevhodném místě, netrefí se do mísy, bojí se vody, vany, sprchy, nechce si čistit zuby, jí oběma rukama, jí hltavě, odmítá tuhou stravu. Stejné chování potvrzuje současně i SCHOPLER⁹².

Tyto obtíže řeší některé následující terapie. Ke specifickým terapiím podle SCHOPLERA⁹³ patří:

- *sluchová cvičení* – u dětí je postiženo především vnímání, rozumění řeči a sluchová cvičení pomocí různých her, zvukových hraček, hudebních nástrojů, použití rytmizovaných říkadel a písniček pomáhá u dětí rozvinout sluchové vnímání.

- *terapie tancem* - smyslem je uvolnění těla, poznávání svých pohybových možností. Taneční terapie je vhodná pro individuální rozvoj jednotlivce.

- *integrace v běžném prostředí*

- *averzivní terapie* - vyvolávání nepříjemných pocitů, tato technika se používá v behaviorálním působení. Jde o výuku s pomocí trestů, kdy se dítěti nežádoucí návyk či chování asociuje s nepříjemnou zkušeností.

- *terapie pevného objetí* - smyslem pevného objetí je vcítit se do druhého na psychické i fyzické úrovni tak, aby došlo k obnově narušených citových vztahů. V narušené vazbě netrpí jen dítě, ale obě strany. (Potvrzuje i HOWLIN⁹⁴).

(Současně tuto terapii zmiňují i autorky SROKOVÁ A OLŠÁKOVÁ⁹⁵, kdy narušení vazby mezi matkou a dítětem se snaží tuto izolaci přerušit. Rodič pevně drží své dítě a ono většinou zareaguje pozitivně.)

- *terapie za přispění delfínů* – využívána převážně v USA a je založena na vztahu dítěte s delfíny, kteří zvukovou simulací i pohledy pomáhají autistickým dětem.

- *behaviorální terapie* – pro změnu problémového chování a musí se dodržovat přesný terapeutický postup, který vychází především z podrobné analýzy chování, např. kde dochází k danému chování, proč, s kým apod. (Potvrzuje i HOWLIN⁹⁶). Teorie ČADILOVÉ A ŽAMPACHOVÉ⁹⁷ zdůrazňuje, že behaviorální terapie vychází hlavně z prokázaných vztahů mezi podnětem a reakcí jedince. Základy jí dali již výzkumy I. P. Pavlova, J. Watsona a B. F. Skinnera. Vychází z předpokladu, že psychické poruchy

⁹² SCHOPLER, E., *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*, 1999, s. 87 – 105.

⁹³ SCHOPLER, E., *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*, 1999, s. 19 – 25.

⁹⁴ HOWLIN, P., *Autismus u dospívajících a dospělých*, 2005, s. 18.

⁹⁵ SROKOVÁ, E. – Olšáková, P., *Autismus ve školní praxi*, 2004, s. 11.

⁹⁶ HOWLIN, P., *Autismus u dospívajících a dospělých*, 2005, s. 18.

⁹⁷ ČADILOVÁ, V. – ŽAMPACHOVÁ, Z., *Strukturované učení*, 2008, s. 15 – 20.

jsou zejména naučenými reakcemi v návaznosti na okolní prostředí. (Behaviorální terapii současně popisuje i ČADILOVÁ, JŮN, THOROVÁ⁹⁸.)

- *farmakoterapie* – „*Dosud nebyla nalezena žádná účinná farmakologická léčba proti tzv. jádrovým příznakům autismu (narušení řeči a komunikace, sociální izolace, abnormální zájmy) apod.*“⁹⁹ Podle HRDLIČKY A KOMÁRKA¹⁰⁰ nasazení farmakoterapie bývá u těžších narušení chování dětí s autismem. Příklady mohou být agresivita, poruchy spánku, rituály, deprese i jiné. Z nejpoužívanějších bývají antidepresiva a neuroleptika – léky pozitivně ovlivňující narušené myšlení a chování. Další terapie podle SCHOPLERA¹⁰¹:

- *hippoterapie* – spočívá v kontaktu člověka s koněm. Kůň zlepšuje schopnost soustředění, koncentrace a stimuluje všechny smysly. Je zde důležitý přímý kontakt se zvířetem a tělesné teplo. Hippoterapie přispívá k odstraňování svalového napětí, koordinaci pohybu a hlavně má vliv na psychiku dítěte.

- *terapie tělocvikem, zpěvem, rozhovoru, muzikoterapie, logoterapie*

- *falicitované dorozumívání* – falicitátor drží ruku dítěte nad klávesnicí nebo tabulkou s písmeny a dítě hláskuje své sdělení. Tato metoda se zakládá na neprokázané teorii. SCHOPLER¹⁰² přesvědčuje o tom, že navzdory neprokázané teorii mnozí rodiče, kteří se stali svědky toho, jak jim jejich potomci poprvé vyjádřili lásku, byli metodě facilitovaného dorozumívání vděční, bez ohledu na to, odkud získaná teorie pocházela.

Podle HOWLIN¹⁰³ existují pro osoby s vysoce funkčním autismem speciálně upravené terapie pro demonstraci správného chování při různých společenských příležitostech. Při těchto terapiích jsou navozovány různé i neobvyklé nepříjemné situace a jejich řešení. Rozvíjí se schopnosti verbální, neverbální, tón hlasu, mimika, gesta. Výsledky se dostávají pomalu, nicméně rodiny zúčastněných přiznávají postupně, ale znatelné zlepšení chování.

Považuji za vhodné zmínit program, který se týká sexuální výchovy. Není to přímo terapie. Ale jak říká HOWLIN¹⁰⁴, je potřebné, aby byla sexuální výchova zařazovaná pro vhodný způsob chování v těchto sociálních vztazích. Lidé postižení

⁹⁸ ČADILOVÁ, V. – JŮN, H. – THOROVÁ, K. A KOL. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*, 2007, s. 112 -133.

⁹⁹ HRDLIČKA, M. – KOMÁREK, V., *Dětský autismus*, 2004, s. 155 – 159.

¹⁰⁰ HRDLIČKA, M. – KOMÁREK, V., *Dětský autismus*, 2004, s. 155 – 159.

¹⁰¹ SCHOPLER, E., *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*, 1999, s. 19 – 25.

¹⁰² SCHOPLER, E., *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*, 1999, s. 21.

¹⁰³ HOWLINE, P., *Autismus u dospívajících a dospělých*, 2005, s. 33 – 41.

¹⁰⁴ HOWLINE, P., *Autismus u dospívajících a dospělých*, 2005, s. 247 – 256.

autismem se mohou naučit intimní hygienu, porozumět sociálním rolím, porozumět pocitům, navozují se praktické příklady a pouštějí se i aktuální videonahrávky. Člověk s autismem není schopen objasnit, co se mu stalo a není schopen se bránit. Sexuální výchova je často právě u mladých lidí s autismem přehlížena. HOWLIN¹⁰⁵ poukazuje na to, že opak by měl být pravdou z důvodu vrozených nedostatků v sociálních vztazích. Poznávání částí lidského těla, jak se chovat při menstruaci, jak se vyrovnat s masturbací, nácviky osobní hygieny, chování k opačnému pohlaví a mnohé další detaily jsou velice užitečné při předcházení nežádoucího chování lidí s autismem. Sexuální výchovu považuje za velmi opodstatněnou, aby nedocházelo především ke zneužívání osob s autismem, právě pro jejich naivitu a neschopnost rozpoznat upřímnost a přetvářku.

ČADILOVÁ¹⁰⁶ tvrdí, že používání jednotlivých terapií je účinné, pokud funguje dobrá komunikace mezi rodiči a učiteli nebo vychovateli. Působení musí být důsledné a potom se výsledky dostaví. Nutnost individuálního přístupu kladou vysoké nároky na míru rozpracovanosti terapií i na osobnost terapeuta. Zdůrazňuje, že nejlepší cesta, jak pomoci autistickým dětem, je najít vhodného člověka se stejným postižením a ten může být jako vzor. Je velmi důležité, aby rodiče před svým dítětem jeho odlišnost netajili. Tito lidé potřebují poznat sama sebe, aby se i tak přijímali.

Teprve v posledních letech dochází k výraznému zlepšení ve službách pro tyto jedince v ústavech sociální péče tzv. centrech nebo domovech, v nácviku funkční komunikace, v různých terapiích, ve změnách prostředí, ve kterých se pohybují. Cesta ke zkvalitňování života lidí s autismem je započata a je na nás všech, jak v ní budeme pokračovat.

1.7 Rodina a dítě s autismem

Rodina s postiženým dítětem se velice často dostává do stresových situací. Těžké vrozené postižení v oblastech, které jsou klíčové pro život, způsobuje rodičům dezorientaci, nejistotu a nepochopení. ŽAMPACHOVÁ, ČADILOVÁ¹⁰⁷ dospěly k poznání, že stanovení věkové hranice u dětí s autismem se snižuje zásluhou

¹⁰⁵ HOWLINE, P., *Autismus u dospívajících a dospělých*, 2005, s. 252 – 255.

¹⁰⁶ ČADILOVÁ, V. – JŮN, H. – THOROVÁ, K. A KOL., *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*, 2007, s. 83 – 95.

¹⁰⁷ ČADILOVÁ, V. – ŽAMPACHOVÁ, Z., *Srukturované učení*, 2008, s. 159 – 214.

přibývajících odborníků. Proto i rodiny s dítětem s PAS mohou mít včasnou péči, poradenství a doporučení následné léčby. Děti jsou podrobeny řadě vyšetření, která napomohou rodičům v dalších možných přístupech a v rámci pozorování plní různé úkoly.

Podle SCHOPLERA¹⁰⁸ probíhají s rodiči a hlavně matkami terapie, které mají umožnit rodičům správný přístup a emocionální sblížení s jejich postiženými dětmi. Autismus je velmi široký problém a nelze ho řešit pouze v kruhu rodiny. Zvláště na rodině záleží, aby v útlém dětství vynaložila trpělivost, soustředěnost a vytrvalost k naučení se dovednostem, způsobům i hrám pro své autistické děti.

Tuto teorii SCHOPLER potvrzuje i v další odborné literatuře se spoluautory REICHLEREM, LANSINGOVOU¹⁰⁹ a zdůrazňují, že rodiče jsou nejdůležitějším zdrojem informací při pomoci těmto handicapovaným dětem a zároveň dávají vědět, které obtíže chování jsou pro ně nejnáročnější.

1.8 Vzdělávání dětí s autismem

SCHOPLER, REICHLER A LANSINGOVÁ¹¹⁰ uvádí, že se dlouho nevěnovala pozornost otázkám vzdělávání dětí s PAS. Děti byly nechávány na starost psychiatrům, zdravotním zařízením a sociálním ústavům. První program na pomoc dětem s PAS vznikl v roce 1972 v Americe. Program TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication handicapped Children) zajišťoval výuku v rodinách i ve školách. Podle ČADILOVÉ A ŽAMPACHOVÉ¹¹¹ se od počátku devadesátých let i v České republice využívá právě poznatků z TEACCH programu. DOHNALOVÁ¹¹² vychází také z TEACCH programu a uvádí seznam koordinátorek pro autismus, který má každý kraj v ČR. Právě ony pomáhají rodičům v rozhodování při umístění dětí do předškolních nebo školních zařízení.

¹⁰⁸ SCHOPLER, E., *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*, 1999, s. 13 – 19.

¹⁰⁹ SCHOPLER, E. – REICHLER, R. J. – LANSINGOVÁ, M., *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*, 1998, s. 44 – 47.

¹¹⁰ SCHOPLER, E. – REICHLER, R. J. – LANSINGOVÁ, M., *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*, 1998, s. 7 – 19.

¹¹¹ ČADILOVÁ, V. – ŽAMPACHOVÁ, Z., *Strukturované učení*, 2008, s. 21.

¹¹² DOHNALOVÁ, I., *Metodika práce u dítěte a žáka s poruchami autistického spektra*, 2010, s. 72 – 73.

V České republice je několik speciálních škol pro děti s autismem. Na základě informací z webové stránky autismus.cz¹¹³ je největší školou v ČR Základní škola na ulici Štolcova v Brně a od roku 2003 vzdělává děti a žáky s autismem s přidruženým mentálním či jiným postižením ve věku od 5 let do doby splnění povinné školní docházky. V současné době má 8 tříd. K dalším školám patří: Speciální škola v Praze 10, kde se nachází MŠ, ZŠ speciální i praktická jednoletá škola, v Českých Budějovicích – MŠ, ZŠ speciální a dvouletá praktická škola, v Plzni – ZŠ speciální, v Chomutově – MŠ a ZŠ speciální, v Teplicích – ZŠ speciální, ZŠ praktická a SŠ praktická jednoletá, v Hradci Králové - MŠ, přípravná třída, ZŠ praktická, ZŠ speciální, praktická škola jednoletá a dvouletá, v Jihlavě - ZŠ speciální, ZŠ v Dušejově u Jihlavy, v Uničově ZŠ speciální, v Kroměříži – MŠ a ZŠ speciální a další.

Vzdělávání dětí s autismem probíhá podle zákona 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tzv. školským zákonem. Současně je možné děti s PAS vzdělávat různou formou podle Vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (§ 3).

1.8.1 Předškolní vzdělávání

GILBERT A PEETERS¹¹⁴ vidí jako hlavní problém předškolních dětí nedostatek vzájemnosti, protože autistické dítě se o jiné děti většinou samo nezajímá. Dokonce bývají ve společnosti vrstevníků zmatené, začnou se bít a nezapojí se do hry.

Podle ČADILOVÉ A ŽAMPACHOVÉ¹¹⁵ přicházení do předškolních zařízení děti, kterým byla včas stanovena diagnóza a nemají výjimečné chování vzhledem ke svým vrstevníkům. V běžných či speciálních mateřských školách mohou být také speciální třídy pro děti s autismem s minimálním počtem čtyř dětí a maximálně šesti. Dítě si poměrně rychle vytváří respekt k autoritě učitelky a učí se přijímat kladené požadavky. Další možnou variantou je zřízení asistenta pedagoga. V rámci předškolního vzdělávání mohou také docházet do dětských rehabilitačních stacionářů či ústavů sociální péče.

¹¹³ <http://www.autismus.cz/>

¹¹⁴ GILLBERG, CH. – PEETERS, T., *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*, 1998, s. 27.

¹¹⁵ ČADILOVÁ, V. – ŽAMPACHOVÁ, Z., *Strukturované učení*, 2008, s. 216 – 219.

1.8.2 Základní vzdělávání

Podle ČADILOVÉ, ŽAMPACHOVÉ¹¹⁶ i základní vzdělávání definuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Ředitel školy může povolit žákovi se zdravotním postižením ve výjimečných případech základní vzdělávání do konce školního roku, kdy žák dosáhne dvaceti let.

ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ¹¹⁷ uvádějí několik způsobů vzdělávání. V běžné základní škole, kdy je systém vzdělávání ovlivňován diagnózou a dále v základní škole speciální a praktické. Zde jsou žáci vzdělávání dvěma způsoby, a to ve specializované třídě pro žáky s autismem, nebo individuální integrací do běžných tříd základních škol praktických. Účinnou alternativou pro zdárný vývoj žáka s PAS jsou speciální třídy na základních školách, kde se žákům může věnovat školený pedagog. Odborné vzdělávání pedagogů hraje klíčovou roli při vzdělávání žáků s autismem. Třídy potřebují specifické prostorové uspořádání.

Stejný názor má i HOWLIN,¹¹⁸ poukazuje, že prostředí škol, ve kterém se žáci pohybují, potřebuje jisté úpravy. Již bylo zmíněno, že lidé s autismem nemají rádi změny, ale jistotu a věci na svých místech. Současně uvádí, že v zemích, kde není mnoho vzdělávacích zařízení, je vzdělávání zajišťováno v malých třídách charitativními nebo rodičovskými organizacemi.

Pokud jde o začlenění dítěte s autismem do vzdělávání ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ¹¹⁹ popisují strategii, která byla převzata z USA (opět z TEACCH programu) a nazývá se *Strukturované učení*. Ačkoli byla původně využívána v domácím prostředí, je nyní i u nás zařazena do speciální pedagogiky. Více pozornosti je zde věnováno rodičům než dětem, protože rodiče jsou považováni za hlavní příčinu vzniku autismu. Metodika je založena na teoriích učení a chování. Je zaměřena na vnější změny podmínek učení a chování jedince i současně na změny v myšlení.

DOHNALOVÁ¹²⁰ považuje Strukturované učení za jednu z nejpodstatnějších součástí vzdělávání žáků s PAS, a to zvláště při integraci. Poukazuje na nutnost podávat žákům s PAS veškeré informace v podobě, která pro ně bude přijatelná a osobně

¹¹⁶ ČADILOVÁ, V. – ŽAMPACHOVÁ, Z., *Strukturované učení*, 2008, s. 279.

¹¹⁷ ČADILOVÁ, V. – ŽAMPACHOVÁ, Z., *Strukturované učení*, 2008, s. 294 – 325.

¹¹⁸ HOWLIN, P., *Autismus u dospívajících a dospělých*, 2005, s. 143 – 152.

¹¹⁹ ČADILOVÁ, V. – ŽAMPACHOVÁ, Z., *Strukturované učení*, 2008, s. 25 – 85.

¹²⁰ DOHNALOVÁ, I., *Metodika práce u dítěte a žáka s poruchami autistického spektra*, 2010, s. 5 – 71.

pochoitelná. Zabývá se strukturovaným učením i v jednotlivých vyučovacích hodinách a zaměřuje se na diferenciaci v přístupu jednotlivých klasifikací autismu.

Podle ČADILOVÉ A ŽAMPACHOVÉ¹²¹ se metodika strukturovaného učení zabývá širokou škálou poruch autistického spektra, osobnostními, charakterovými zvláštnostmi i mentální úrovní každého jedince. Vychází se z diagnózy s tím, že se rozvíjí silné stránky lidí s PAS. Jedním z principů metod je **individualizace**, která zohledňuje potřeby každé osobnosti, je to individualizovaný přístup ke každému žákovi i co se týká pomůcek, prostředí, způsobu hodnocení a především vytvoření individuálního vzdělávacího plánu. Další princip je podpora **vizualizace**, která patří u většiny osob s PAS k silným stránkám. **Strukturalizace** je nutná pro vnesení pevného řádu ať v prostředí, čase, činnostech doma či ve škole. ČADILOVÁ A ŽAMPACHOVÁ¹²² dále zdůrazňují, že na chování dětí i žáků významně působí **motivace**, jejíž účinek zpravidla bývá umocněn následnou odměnou - materiální (jídlem, pitím, předmětem), činnostní (odměna oblíbenou aktivitou), sociální (pochvala učitelem, pozorností rodiče). Je však pravda, že sociální odměna je vyšší forma odměn a ne u všech dětí s autismem je možné ji používat.

Mimo strukturované učení je podstatný i strukturovaný volný čas. Výběr volnočasových aktivit musí být velmi citlivý, a pokud člověk s PAS se nerad zapojuje do kolektivu, je lepší mu vybrat činnosti, kde nebude kooperovat s ostatními, poznamenává ČADILOVÁ A ŽAMPACHOVÁ¹²³. Velmi pečlivou přípravu vyžaduje i naplánování rekreace ať v rodině nebo ve škole, či v sociálním zařízení. Je dobré i zde využívat vizualizaci pomocí fotografií, piktogramů nejlépe s přesností na každý den.

Záleží hlavně na výchovných pracovnících, aby vysvětlili ostatním, že dítě trpí například Aspergerovým syndromem nebo jinou formou PAS. Většinou se tak předejde šikaně a hlavně je zde naděje, že se najde někdo, kdo naváže s žákem přátelství a vzájemným působením se mohou dokonce obohacovat. DUBIN¹²⁴ zdůrazňuje, že děti s autismem ve škole (a v dnešní době obzvláště) mohou být obětmi šikany. Právě autistické děti se stávají snadným cílem šikany a studie dokládají, že tyto děti jsou šikanovány 4x až 5x častěji. Rozlišit mezi hravým žertováním a urážlivým nebo i zlým šikanováním je dovednost, kterou se žáci za působení učitelů musí naučit.

¹²¹ ČADILOVÁ, V. – ŽAMPACHOVÁ, Z., *Strukturované učení*, 2008, s. 25 – 85.

¹²² ČADILOVÁ, V. – ŽAMPACHOVÁ, Z., *Strukturované učení*, 2008, s. 29 – 65.

¹²³ ČADILOVÁ, V. – ŽAMPACHOVÁ, Z., *Strukturované učení*, 2008, s. 66 – 73.

¹²⁴ ČADILOVÁ, V. – JŮN, H. – THOROVÁ, K. A KOL., *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*, 2007, s. 65 – 83.

¹²⁴ DUBIN, N., *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*, 2009, s. 70 – 80.

1.8.3 Střední vzdělávání

Podle ČADILOVÉ, ŽAMPACHOVÉ¹²⁵ existuje předpoklad, že žák, který se dostane na střední stupeň vzdělávání, je schopen se vzdělávat dále, protože má již základní stupeň zvládnutý. Podle školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 16, žák se zdravotním postižením může studovat na střední škole. Nezřizují se specializované třídy, ale počítá se s integrací. Podstatou úspěšného vzdělávání je dobrý výběr střední školy. Střední vzdělávání probíhá buď na běžné střední škole nebo na školách praktických jednoletých či dvouletých. Autorky dále uvádějí, že u mnoha žáků s PAS mohou při přechodu nastat problémy v chování vzhledem k sociální nezralosti a komunikačním problémům.

ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ¹²⁶ uvádějí, že se žák vzdělává běžným způsobem nebo může mít individuální vzdělávací plán. I když je výchovně vzdělávací cíl velmi důležitý, nesmí být namířen proti žákovi. Učitel musí mít na zřeteli v první řadě žáka jako člověka, a potom žáka jako studenta. Velmi často je doporučován asistent pedagoga. Učitelé, kteří se setkávají s dětmi s PAS nejen na středních školách, musí plnit svůj akademický úkol, jejich odpovědnost je ale mnohem větší. Zahrnuje vytvoření příznivé atmosféry ve třídě a mnohdy se stane, že se třída pro žáka stává rodinou.

1.8.4 Spolupráce rodičů a učitelů

Podle SCHOPLERA, REICHLERA A LANSINGOVÉ¹²⁷ musí mít rodiče a učitelé společný cíl a to pomoci dítěti dosáhnout optimální nezávislosti a adaptace v prostředí. Celý proces vzdělávání se vyvíjí v závislosti na osvojení vědomostí a dovedností dítěte.

U žáků s poruchami PAS je potřeba spolupráce rodičů, učitelů i dětí. Již z toho důvodu, že si tyto děti chybně vykládají chování ve svém okolí, což je podstata jejich

¹²⁵ ČADILOVÁ, V. – ŽAMPACHOVÁ, Z., *Strukturované učení*, 2008, s. 353 - 359.

¹²⁶ ČADILOVÁ, V. – ŽAMPACHOVÁ, Z., *Strukturované učení*, 2008, s. 334 - 337.

¹²⁷ SCHOPLER, E. – REICHLER, R. J. – LANSINGOVÁ, M., *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*, 1998, s. 161.

handicapu. DUBIN¹²⁸ vyzývá, aby byli rodiče s učiteli v trvalém kontaktu. Aby si uvědomili, že jsou partnery a doporučuje, aby se dohodli i na písemné formě komunikace. Rodiče musí být v trvalém kontaktu s učiteli, musí také uznávat jeho autoritu a schopnosti vést třídu. Učitelé naopak musí být podrobně seznámeni s danou problematikou a potom jistě lépe porozumí požadavkům rodičů.

Podle HRDLIČKY A KOMÁRKA¹²⁹ jsou nejžádanější cestou k nápravě nevyhovujícího chování, diskuze a uzavírání kompromisů. Někdy naopak nutné pevné a nekompromisní jednání. Rodina i vyučující musí po dohodě postupovat stejnou strategií a dodržovat předem domluvená pravidla. HOWLIN¹³⁰ dále konstatuje, že jestliže jsou skryté příčiny správně určeny a vychází se z nich, pak je daleko větší pravděpodobnost, že učitelé budou spolupracovat na nápravě zjištěného chování.

Značným pomocníkem pro úspěšný a nezávislý život postiženého jedince je řada programů a jedním z nich je například Psychoedukační profil pro adolescenty a dospělé, autorů MESIBOVA, SCHOLERA, SCHAFFERA A LANDRUSE¹³¹. Byl sestaven tak, aby postihl všechny aspekty funkčnosti postiženého člověka. Rodiče a učitelé mohou přesně podle návodu postupovat a čerpat z něj znalosti.

1.9 Integrace

HOWLIN¹³² míní, že integrovaná i segregovaná forma vzdělání má své výhody i nevýhody. Otázka, zda mají být děti s autismem vzdělávány v běžných školách nebo ve školách speciálních je stále diskutována. Záleží určitě na věku dítěte, individuálních schopnostech každého jedince a na míře postižení.

Souhlasím s problémem osamělosti, o kterém se zmiňuje HOWLIN¹³³ v knize „*Autismus u dospívajících a dospělých*“. Lidé s autismem jsou většinou ochuzeni o základní lidské pocity, často nemají přátele a těžko navazují vztahy. Někteří do dnešní doby nedostali šanci podílet se na životě mezi ostatními, zdravými dětmi a lidmi. Šance

¹²⁸ DUBIN, N., *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*, 2009, s. 127.

¹²⁹ HRDLIČKA, M. – KOMÁREK, V., *Dětský autismus*, 2004, s. 182 - 187.

¹³⁰ HOWLIN, P., *Autismus u dospívajících a dospělých*, 2005, s. 157.

¹³¹ MESIBOV, G. – SCHOPLER, E. – SCHAFFER, B. – LANDRUS, R., *Individualizované hodnocení a terapie dětí s autismem a dětí vývojově postižených*, 2006, s. 7 – 106.

¹³² HOWLIN, P., *Autismus u dospívajících a dospělých*, 2005, s. 143 – 145.

¹³³ HOWLIN, P., *Autismus u dospívajících a dospělých*, 2005, s. 73 – 103.

integrovat děti v běžném prostředí, sdílet vzdělávání, sport, řemesla, vaření, přírodu, hudbu a mnohé další aktivity posunou děti s autismem k úspěchu.

V České republice je podle ČADILOVÉ A ŽAMPACHOVÉ¹³⁴ několik specializovaných tříd při základních školách praktických a v nich jsou někteří žáci s autismem individuálně vzděláváni. Je zde však několik podmínek. Žák musí být natolik schopný, aby mu pobyt ve škole byl přínosem, musí být v dosahu bydliště a rodiče musí usilovat o to, aby byl žák integrován. Současně musí škola vytvořit takové podmínky, aby žák s PAS mohl ve škole bezproblémově setrvávat.

Speciální třídy pro autisty mají bezesporu řadu kladů. Specializované učitele, přesné výukové programy, vysoký standard výuky, individuální přístup k žákovi, spolupráci s pediatry, psychiatry a psychology. K nevýhodám však patří nemožnost a neschopnost přizpůsobit se dětem zdravým, možnost vzniku dalších problémů v chování a neposkytnutí žákům úplné vzdělání. Tyto příčiny mohou mít negativní vliv na vývoj a celkovou budoucnost zvláště žáků s autismem, kteří nejsou těžce postiženi.

Je pravda, že mnohým žákům s autismem nemusí tento způsob vzdělávání vyhovovat, a proto je další možnou alternativou vzdělávání s asistentem pedagoga. ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ¹³⁵ upozorňují, že podmínkou úspěšné integrace u většiny žáků s autismem je právě přidělení asistenta. Žák se s asistentem může cítit klidněji, bezpečněji a vzdělávání probíhá plynule.

Integrace na středním stupni vzdělávání je, podle HOWLIN¹³⁶, již snadnější. Možnost studia na středních školách se zvýšila s rozvojem hnutí za integraci postižených do běžných škol. Studenti nemusí mít výrazný deficit v žádné oblasti, inteligence může být i na vyšší vývojové úrovni, než u zdravých žáků. Stává se, že děti s autismem se v běžných hodinách nudí nebo jsou frustrováni. U jedince je již jasně stanovena diagnóza a integrací prošel na základní škole. Důležité je zvolit pro žáka odpovídající, vhodný obor. HOWLIN¹³⁷ dále zdůrazňuje, že pro volbu oboru rozhodne řada okolností - ať v rodině či ve škole. Podstatné jsou i zkušenosti starších absolventů s podobným postižením. Rozhodující jsou potíže žáka týkající se například dysgrafie, potíží se sluchem, s orientací, s chápáním zadaných úkolů apod.

¹³⁴ ČADILOVÁ, V. – ŽAMPACHOVÁ, Z., *Strukturované učení*, 2008, s. 309 – 323.

¹³⁵ ČADILOVÁ, V. – ŽAMPACHOVÁ, Z., *Strukturované učení*, 2008, s. 280.

¹³⁶ HOWLIN, P., *Autismus u dospívajících a dospělých*, 2005, s. 175 – 192.

¹³⁷ HOWLIN, P., *Autismus u dospívajících a dospělých*, 2005, s. 175 – 192.

Na určitou obtížnost při začleňování lidí s PAS do kolektivu poukazuje ČADILOVÁ¹³⁸, především pro jejich samotářskou povahu. Nepřizpůsobení se projevuje například afektivním chováním, pasivitou nebo i agresivitou vůči učiteli nebo personálu. Nejsou schopni zvládnout momentální změněnou situaci, nerozumí jí a změna nastává teprve po přivyknutí si pevnému režimu. Začlenění se nemusí vždy podařit, a pokud se člověka s PAS nedaří začlenit, je lepší přizpůsobit podmínky jemu, aby se předešlo psychickému zatěžování.

Podle HOWLIN¹³⁹ je integrace v sociální oblasti důležitá od co nejmladšího věku, ovšem pokud je včas autismus rozpoznán. Zdravé děti mají přirozené sociální citění, přizpůsobují se okolnímu prostředí. Jedinec s autismem se jako malé dítě naučí postupně určitým způsobům, ale pokud nebudou stále zdokonalovány, mohou v dospělejším či dospělém věku vypadat nevhodně a nepřirozeně. Utváření základních pravidel chování je zapotřebí v nejmladším věku. Působení není jednoduché a jednoznačné, protože i méně postižený jedinec těžko chápe, proč je za určitých okolností jeho chování nebo jednání kritizováno a odmítáno. Stejný názor sdílí i SCHOPLER,¹⁴⁰ když zdůrazňuje, že největší nebezpečí pro dítě s autismem je izolace od okolí.

Podle BEYERA A GAMELTOFTA¹⁴¹ se děti s autismem velmi těžko učí a někdy ani nejsou schopni si uvědomit, kde a kdy se vhodně chovat. V dětství bývá jejich chování přijímáno, ale v dospělosti může přinášet řadu problémů jim samotným a okolí.

Integrace, podle HOWLIN,¹⁴² musí být vždy dobře promyšlená a připravená. Pervazivní postižení napovídá, že i přesto, že integrace bude probíhat, budou se vyskytovat problémy. Mohou vznikat ve vztahu žák s autismem – žák, žák s autismem – učitel, vychovatel apod. Naučit jedince daná pravidla izolovaně bez reálných situací není možné. Je potřeba stále čerpat z chyb a pomoci, aby se nežádoucí situace neopakovaly. Je třeba využívat všech dostupných zdrojů informací od odborníků, jako jsou psychologové, psychiatři, pediatři, sociální pracovníci a neodmyslitelnou úlohu hrají rodiče.

¹³⁸ ČADILOVÁ, V. – JŮN, H. – THOROVÁ, K. A KOL. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*, 2007, s. 65 – 75.

¹³⁹ HOWLIN, P., *Autismus u dospívajících a dospělých*, 2005, s. 143 – 156.

¹⁴⁰ SCHOPLER, E., *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*, 1999, s. 163.

¹⁴¹ BEYER, J. – GAMMELTOFT, L., *Autismus je hra*, 2006, s. 31 – 33.

¹⁴² HOWLIN, P., *Autismus u dospívajících a dospělých*. 2005, s. 143 - 218.

ATTWOOD¹⁴³ uvádí, že pokud chceme integrovat postižené jedince do běžného prostředí, je třeba se vyhýbat výrazům, jaké jsou například neschopnost, invalidita, postižení, porucha, nemoc, nenormální apod. Tito lidé jsou vyčerpaní z toho, když jim někdo do nekonečna opakuje, co neumějí, nesmí nebo musí. Lidé s autismem a zvláště s Aspergerovým syndromem vnímají svět jiným způsobem, jinak reagují, odlišně si vytváří sociální vztahy. Někdy se stává, že mohou být i vzorem pro ostatní.

¹⁴³ ATTWOOD, T., *Aspergerův syndrom*, 2005, s. 173 – 175.

PRAKTICKÁ ČÁST

2. Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit možnost začlenění žáka s autismem do běžného typu škol, způsob a úspěšnost jeho integrace, a to od předškolního vzdělávání až po současnou dobu, kdy je studentem střední školy obchodu a služeb – obor fotograf. Cíle je dosahováno rozborem rozhovorů s matkou, speciální pedagožkou, asistenty, učitelkou odborného výcviku a sledováním situací přímo ve škole. Dále pak analýzou dotazníků vyplněných spolužáky a učiteli. Nejsou opomenuty ani mimoškolní aktivity, možnost trávení volného času.

Otázkou výzkumu je tedy možnost začlenění, integrace dítěte s autismem do běžných typů škol od preprimárního až po terciální stupeň vzdělávání ilustrovanou na konkrétním případě.

2.1 Výzkumný vzorek

žák s autismem: Adam¹⁴⁴

věk: 17 let

studium: střední škola obchodu a služeb – obor fotograf

stanovená diagnóza: atypický autismus – stanoven ve věku 8 let

2.2 Metody výzkumu

Ve své práci používám explorační prozkoumávání procesu integrace. Zvolila jsem smíšený výzkum, tzn. kvalitativní i kvantitativní. Převládá kvalitativní výzkum, přičemž jsem jako hlavní metodu zvolila interview. Pro lepší reliabilitu je kvalitativní výzkum doplněn dotazníky i krátkodobým pozorováním žáka s autismem v prostředí třídy a na praktickém vyučování.

¹⁴⁴ Vlastní jméno změněno z důvodu zachování anonymity.

Podle DISMANA¹⁴⁵ je cílem kvalitativního výzkumu vytváření nového porozumění a nových teorií. Je to nenumerické šetření a interpretace sociální reality. Kvalitativní výzkum nám pomáhá rozumět pozorované realitě. Záznam a vyhodnocování dat je daleko složitější a náročnější než v kvantitativním výzkumu. Současně uvádí, že respondent je spoluautorem výzkumu. Ač je, jak uvádí CHRÁSTKA¹⁴⁶, kvantitativní výzkum záměrnou činností, při které se empirickými metodami zkoumají hypotézy o vztazích mezi jednotlivými jevy, v tomto výzkumu nejsou stanoveny hypotézy a kvantitativní metody je použito v souvislosti s dokreslením situace. CHRÁSTKA¹⁴⁷ se dále odvolává na Gavoru ve srovnávání kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Kvalitativní vychází z fenomenologie, má více realit, zkoumají se menší skupiny osob a je důležité se vcítit do problematiky. Naopak kvantitativní výzkum vychází z pozitivizmu, má jednu realitu, často se používají čísla, velké skupiny osob a je spíše odstup ke zkoumané realitě.

Metoda interview podle GAVORY¹⁴⁸ zachycuje nejen fakta, ale pomáhá proniknout do hloubky, do postojů i pocitů respondentů. Podle DISMANA¹⁴⁹ je to velmi pracná technika směru informací. Oba autory potvrzuje CHRÁSTKA¹⁵⁰ a navíc uvádí, že je to metoda shromažďování dat, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta. Úspěšnost závisí na schopnosti výzkumníka a jím vytvořené atmosféře pro rozhovor.

Otázky jsem volila otevřené, aby neomezovali respondenta a byly zdrojem nových informací. GAVORA¹⁵¹ uvádí, že jejich nevýhodou je, že se zpracovávají pracně a následně je nutné vytvářet kategorie pro vyhodnocování informací.

Kladla jsem větší důraz na interview než na dotazníky, protože jsem interview považovala za přesnější, osobnější a někdy i důvěrnější. Počet respondentů u dotazníků by také nesplňoval podmínku reprezentativního vzorku. Současně mi interview sloužilo k odhalení problematiky, která pro mě nebyla příliš známá. Pouze k doplnění celkové situace jsem použila dotazníky u vyučujících a jedné třídy žáků.

Volila jsem formu polostrukturovaného rozhovoru, abych mohla porovnávat odpovědi mezi jednotlivými komunikačními partnery a získala tak nové, někdy

¹⁴⁵ DISMAN, M., *Jak se vyrábí sociologická znalost*, 2008, s. 285 – 311.

¹⁴⁶ CHRÁSTKA, M., *Metody pedagogického výzkumu*, 2007, s. 12 – 16.

¹⁴⁷ CHRÁSTKA, M., *Metody pedagogického výzkumu*, 2007, s. 12 – 16.

¹⁴⁸ GAVORA, P., *Výzkumné metody v pedagogice*, 1996, s. 65 – 86.

¹⁴⁹ DISMAN, M., *Jak se vyrábí sociologická znalost*, 2008, s. 140 – 144.

¹⁵⁰ CHRÁSTKA, M., *Metody pedagogického výzkumu*, 2007, s. 182 – 184.

¹⁵¹ GAVORA, P., *Výzkumné metody v pedagogice*, 1996, s. 65 – 86.

nepředpokládané, informace. Zaznamenávala jsem je na diktafon a vždy jsem předem respondentu požádala o svolení. Interview jsem měla pečlivě připravené a konzultovala jsem předem způsob kladených otázek s neúčastněnou osobou.

Hovořila jsem s matkou žáka, jeho současným asistentem i asistentem z I. stupně ZŠ, učitelkou na odborný výcvik a speciální pedagožkou, která se žákovi věnovala na základní škole. S jednotlivými komunikačními partnery jsem vedla rozhovor odděleně, individuálně, neboť CHRÁSTKA¹⁵² vyzdvihuje právě individuální způsob rozhovoru před skupinovým, kdy nemusí být stejná intenzita účasti na kladených otázkách.

Se všemi dotázanými byla v úvodu navozena příjemná, přátelská atmosféra a byl vysvětlen cíl interview a současně ujištění, že bude zachována anonymita. Průběhy rozhovorů byly přátelské, ale věcné podle předem promyšlených otázek. Vyvarovala jsem se sugestivních otázek a udržovala jsem plynulý průběh interview. Jak uvádí GAVORA¹⁵³, přátelský vztah a dobrá atmosféra vedou ke zdárnému vytvoření kvalitního interview. Prostředí jsem vždy zvolila klidné, oběma stranám vyhovující a nechala jsem výběr místa setkání na respondentovi.

Vyhodnocení rozhovorů bylo časově velmi náročné. Vytvořila jsem si kategorizaci dat a z nich jsem vycházela při přepracování vlastních rozhovorů. Pro vytváření praktické části bakalářské práce jsem všechny rozhovory porovnávala, a tak jsem mohla vytvořit ucelený přehled o vývoji integrace žáka s autismem ve vzdělávání.

U dotazníků jsem volila uzavřené otázky, aby jasně vyjádřily vztah a názor respondentů.

Výsledky dosáhnuté metodami rozhovorů a dotazníků jsou souběžně validní s teoretickými zjištěními.

¹⁵² CHRÁSTKA, M., *Metody pedagogického výzkumu*, 2007, s. 18.

¹⁵³ GAVORA, P., *Výzkumné metody v pedagogice*, 1996, s. 65.

2.3 Výsledky šetření

2.3.1 Anamnéza žáka

Osobní anamnéza

rok narození: 1992

diagnóza PPP: není

doporučení SPC: doporučení k individuální integraci

diagnóza (Motol): dětská klinika provedla soubor vyšetření v oblastech genetiky, neurologie a dětské psychiatrie – komplexní posouzení – dětský autismus - vysokofunkční

diagnóza SPC pro děti se zrakovým, mentální, tělesným, sluchovým postižením a pro děti s autismem: porucha autistického spektra – vysokofunkční, bez problémového chování, nevyrovnaný vývojový profil

léky a alergie: léky Adam nebere žádné a nemá ani žádné alergie

Rodinná anamnéza

Rodina: úplná

Rodina je příbuzensky široká, zvláště dobrý vztah má Adam k babičce a dědečkovi. Rodinné zázemí je velmi dobré a podporující integraci od rozpoznání problémů dítěte.

Matka:

věk v době porodu: 29 let

vzdělání: vysokoškolské

zaměstnání: právník

porod: porod proběhl bez problémů, ale matka uvádí, že v tehdejší době byly doporučovány tzv. programové porody, kdy byla před vlastním porodem odňata plodová voda, tzn. porod neměl zcela přirozený průběh. Váha dítěte po porodu 3500g, délka dítěte 50cm, narodil se v 41. týdnu

genetické dispozice: žádné

Otec:

věk v době porodu: 30 let

vzdělání: vysokoškolské

zaměstnání: advokát

genetické dispozice: žádné

Sourozenci:

počet: dva

pohlaví: chlapci

rok narození: 1990, 1999

studium: starší bratr studuje vysokou škola, mladší je na ZŠ

Na základě rozhovoru s matkou bylo zjištěno, že si po prvních příznacích odlišného chování, které byly pozorovány ve věku 3. let, kladla rodina otázku, zda by nestandardní průběh porodu nemohl být příčinou autismu.

Adam byl fyziologicky mimořádně zralé dítě, velmi brzo zvedal hlavičku, jiné zvláštnosti do 3. let věku dítěte nebyly pozorovány. Do tří let se tedy Adam vyvíjel bez větších znaků autismu, až na vývoj řeči. První upozornění na opožděné dorozumívání a především nemluvení, bylo před třetím rokem Adamova života. Teprve v pěti letech začal říkat první slova, ale opravdu celé věty tvořil až v osmi letech. Rodiče hledali pomoc u různých lékařů, prošel řadu neurologických vyšetření, jezdil na diagnostické pobyty. Lékařské diagnostiky se na základě symptomů lišily. Až v osmi letech, po týdenním diagnostickém pobytu v Praze Motole, byla stanovena konečná diagnóza – atypický autismus. Je nutno konstatovat, že před patnácti lety nebylo naše zdravotnictví na takové úrovni jako dnes a veškerá vyšetření byla značně zdlouhavá a nedokonalá. Po neurologické stránce neměl žádný nález, ale psychiatrická vyšetření dokázala, že jde o autismus. Řada tělesných i duševních projevů byla a je prokazatelná.

Jako malý jedl pouze vzhledově bílá jídla, což rodičům velmi komplikovalo život. I Adam jako malé dítě musel držet bezlepkovou a mléčnou dietu a jídlo pro něj bylo značným problémem. Alergie na lepek i kasein byly postupně vyloučeny. Trpělivostí matky, postupným obměňováním jídelního lístku během dětství se situace změnila a jídlo se stalo pro Adama zálibou. Tato záliba dala rodičům impuls zvolit pro syna k dalšímu vzdělávání, po absolvování základní školy, učební obor kuchař. Po několika návštěvách ve vybraném učilišti, po rozhovorech s pedagogy a přáteli, došlo ke změně názoru ze strany rodičů. Rozhodli se změnit učební obor kuchař na obor fotograf.

Problémy s hygienou, kdy je dětem dotek předmětů, jako je kartáček na zuby, toaletní papír, mýdlo nebo kontakt s vlastní částí těla nepříjemný, se Adama netýkají. Matka uvádí, že Adam zvládá hygienické činnosti sám. Rozdíl mezi úplně zdravými dětmi je ten, že je schopný vlézt do vany se studenou vodou. Jeho termoregulační systém je narušen.

Adam má staršího a mladšího bratra a rodiče jsou přesvědčeni, že mladší bratr pomohl odblokovat Adamovu citlivost, empatii i rozvinout řečovou oblast. K mladšímu bratrovi má opatrovnický vztah. Starší bratr je pro Adama autoritou, protože se zapojoval do jeho výchovy. V současnosti často bere Adama mezi své přátele. Je zajímavé, že Adam si zatím nedovolil bratrovi vyvést nějakou nepředloženost, aby mu nezpůsobil starost.

Podstatná je pro Adama doba odpočinku a relaxace, kterou vyplňuje sledováním kreslených pohádek, malováním a sportem. Dá se říci, že je velmi kreativní s tím rozdílem, že na naučení dovedností potřebuje podstatně delší čas. Dokonce je aktivní i ve sportování jako je lyžování, plavání a golf. Zvláště golf mu vyhovuje z důvodu klidného prostředí, v zeleni přírody. Hlavními učiteli v tomto směru byla opět rodina, ale i spolužáci, kteří o Adamově handicapu věděli, a většina z nich mu velmi pomáhala a stále pomáhá. Například není-li schopen stát ve frontě na lyžařském vleku, pouštějí ho dopředu. Spolužáci respektují Adamova specifika vývoje dětí s PAS.

Rodina Adama přesně demonstruje slova ČADILOVÉ, ŽAMPACHOVÉ¹⁵⁴: „Rozvoj individuálně specifických rysů osobnosti a identity dítěte závisí více na rodině a ve středním školním věku také na vlivu dětské skupiny. Školní období je pro dítě přípravou na dvě významné životní role: profesní a vrstevnickou.“

V současnosti, ve své téměř dospělosti, je Adam schopen být sám doma především vzhledem k tomu, že se naučil ovládat mobilní telefon a může si zavolat o pomoc. Určitě je to výhoda na rozdíl od většiny jiných dětí s autismem, které nemají schopnost sdělovat své pocity.

Považuji za obdivuhodné, že rodina naučila Adama chodit nakupovat jednoduché nákupy. Pokud přesně ví, co má koupit a má k tomu odpovídající finanční obnos, je schopen menší nákup zajistit v přesně určené prodejně. I tato dovednost vyžadovala pečlivé a trpělivé trénování včetně domluvy se zaměstnanci v obchodě.

¹⁵⁴ ČADILOVÁ, V. – ŽAMPACHOVÁ, Z., *Strukturované učení*, 2008, s. 123.

Přesně se projevila metodika výchovy a vzdělávání lidí s autismem ve strukturovaném učení a to vizualizace. V Adamově případě platí, že problém jak rozlišit hodnotu peněz kompenzuje paměťovou funkcí.

Bližší vztah má Adam k matce, ale je zajímavé, že k otci má osobitý vztah, který ho uklidňuje, zároveň povzbuzuje a je přehledný jeho chápání. Pro Adama – jako autistu, je otec přesně čitelný. Jasně říká příkazy, přání a autistickým dětem tento vztah přímo vyhovuje. Všechny nové činnosti si lépe zakóduje, když jsou podány otcem.

Důkazem citového vospívání a proměn je i to, že do čtrnácti let neoslovil matku „maminko“, ale křestním jménem, které slýchával od svého otce. Nyní je pozorován mateřský cit, s ním souvisí i oslovování „mami“ a snaží se číst z výrazu obličeje nálad a pocitů matky. Ostatní povahové rysy se u Adama s věkem nemění. Určitá Adamova slabina je možné hlučné prostředí a křik. V mladším věku se křik vůči Adamovi projevil pláčem, v dospělejším věku se stydí a rudne.

Se zahájením nového školního roku začal Adam navštěvovat kurzy tance. Povzbuzení bylo opět od otce, který vybral oblek, boty a ostatní nutnou výbavu. Rodiče domluvili dohled známé dívky a i dalších spolužáků ze základní školy, kteří Adama především povzbudili, aby s nimi do tanečních šel. Další důkaz, že žák s autismem může mít kamarády, kteří v integraci pomáhají.

Mnou sledovaný žák má diagnózu atypický autismus. Je to mladý muž, a tak se nabízí otázka – jak se vyrovnávají mladí lidé s dospíváním. Vztah k opačnému pohlaví má Adam zatím jen kamarádský a je předpoklad, že partnerský vztah mít nebude.

Rodiče potvrzují, že se do této doby nesetkali se šikanou. Přiznávají, že byly a jsou příležitosti, kde jeho neobratnost vzbuzovala úsměv či zvědavé pohledy, ale čas způsobil, že se společnost stáhla na jeho stranu a byla mu někdy i nápomocna. Současně souhlasí s tím, že to může být náhoda a to i z důvodu, že téměř při každé příležitosti má při sobě někoho z rodiny nebo asistenta pedagoga.

Za podstatné považují, že rodina velmi podporovala a podporuje začleňování dítěte s autismem do vzdělávání na běžných školách. Důsledně spolupracuje s učiteli a hlavně s asistentem, který je neustále, především s matkou žáka, v kontaktu a veškeré eventuální změny probíhají se souhlasem rodiny.

2.4 Předškolní vzdělávání

Mateřskou školu Adam navštěvoval od šesti let v běžné školce při SPC (Speciální pedagogické centrum) pro děti se zrakovým, mentálním, tělesným, sluchovým postižením a pro děti s autismem. Pedagogové – specialisté – pracovali s žákem pod odborným dohledem. SPC na Vysočině je na velmi dobré úrovni a poskytuje kvalitní zázemí dětem, žákům i studentům se zdravotním postižením.

Pracovnice SPC pracovali s Adamem s důsledností. Především dlouhodobou trpělivostí se postupně dostavovaly výsledky ve zlepšování vyjadřovacích schopností a celkové komunikaci. Základem bylo strukturované učení. Podle koordinátorky SPC, která se Adamovi věnovala, měla velkou zásluhu na postupném zlepšování i babička. Vodila Adama do školky a velmi spolupracovala. Záliba, která se objevila již v předškolním věku, byla prohlížení si a malování zvířat. Neopustila Adama ani v pozdějším věku a ani v současné době. V mateřské škole Adam neměl žádného asistenta. Na základě lékařských vyšetření byla doporučena integrace do běžného typu základní školy.

2.5 Vzdělávání na základní škole

Informace o Adamovi po vstupu na základní školu jsem získávala od matky žáka, třídní učitelky, která byla současně speciální pedagog, a od asistenta pedagoga.

Do základní školy začal chodit až v osmi letech právě z důvodu nevyjasněné diagnózy. Rodiče po pečlivém posouzení a zhodnocení vybrali ZŠ mimo místo bydliště a denně Adama do školy vozili. Tuto školu Adam navštěvoval od 1. do 9. třídy. Od začátku školní docházky měl asistenta pedagoga – staršího, zkušeného učitele, se kterým si po vzájemném přivyknutí dobře rozuměl. Sám asistent vzpomíná, že v něm chlapec viděl autoritu, jako například ve svém dědečkovi.

Na základě rozhovoru s tímto asistentem pedagoga ze základní školy byl Adam od první třídy dítě disciplinované, které dovedlo respektovat svého asistenta. Asistent u Adama postupně dosahoval požadovaných znalostí a dovedností při vzájemné spolupráci s třídní učitelkou, která byla zároveň speciální pedagožkou. Současně potvrdil řadu informací, které jsem získala od matky žáka.

Adam měl individuální vzdělávací plán na základní škole a hodnocení měl slovní. Nejdříve zůstával ve škole asi 3 vyučovací hodiny a postupně, po přivykání novému prostředí, byla zvyšována doba přítomnosti ve škole.

Pozvolna přivykal změněnému prostředí, nevydržel celou vyučovací hodinu a často odcházel s asistentem pedagoga na odpočinek do „své“ místnosti, kde si hrál, maloval a prohlížel knihy se zvířaty. Podstatnou zásluhu měla na zlepšování v přivykání a vzdělávání speciální pedagožka (zároveň třídní učitelka), od které jsem získala řadu poučných informací.

Ve škole začal žák velmi brzo hovořit v celých větách a také číst. Ze strany učitelky byla nezbytná hlavně trpělivost a neustálé hledání takových motivací a podnětů, které by žáka zaujaly, a byl ochoten pracovat. Pečlivost, mírnost, klid, opakování – to jsou charakteristiky zmiňované speciální pedagožkou (třídní učitelkou). Nepodceňovali odměny, a proto dostával za každý dobře zvládnutý úkol odměnu. V Adamově případě to byl bonbon – gumový medvídek (opět šlo tedy o zvířátko).

Přímo šokující pro učitele i rodiče byla první neuvěřitelně dlouhá a komplikovaná věta, kterou si maminka velmi dobře pamatuje: „*Gepard je kočkovitá šelma, značkuje území rozstříkovaním moči.*“ Adamovi bylo 8 let a již v této větě se projevil zájem, zaujetí pro zvířata, které má Adam dodnes.

Od malička měl tedy velký zájem o zvířata, a proto ho obrázkové knihy se zvířaty, pexesa, encyklopedie apod. povzbuzovaly a pomáhaly při vzdělávání. Tohoto zájmu využily učitelky na základní škole a například do matematiky začleňovaly jeho oblíbená zvířata. Slovní úlohy o zvířatech způsobily, že i matematika se stala předmětem oblíbeným. Třídní učitelka vzpomíná: „*Adamovi se nedařilo napsat číslo 4. Až jsme číslo spojili s pelikánem, který se obrazně číslu čtyři podobá, Adam si číslo zapamatoval a byl schopen jej napsat.*“ Učitelka zdůrazňuje, že zvířata byla zařazována do každého předmětu. Z dalších předmětů, které Adama bavily, patřily především přírodovědné předměty. Asistent pedagoga vyzdvihl i dobrou znalost v českém jazyce, kdy mu nedělaly problémy doplňovací pravopisná cvičení. Asistent pedagoga potvrzuje: „*Navštěvoval také běžně hodiny tělocviku, cvičil například rozcvičku, ale míčových her se nezúčastňoval.*“ Matka vzpomíná: „*Zjistili jsme, že Adam neprospívá ve fyzice. Naštěstí jsme přišli na příčinu. Učitel fyziky měl zvláštní hlasový projev, který Adam nesnášel. Po odhalení příčiny zvládl učivo na počítači bez vážných problémů.*“ Na

základní škole se rodiče se synem učili, věnovali mu velmi mnoho času, což se jim v současnosti vrací.

Původní názor učitelky na psaní byl, že se Adam nenaučí vůbec psát, protože ani úchop tužky neodpovídal předpokladům možnosti psaní. I matka tuto skutečnost potvrzuje. Opět však trpělivost, pečlivost a důslednost dokázaly, že v současnosti Adam velmi krásně nejen píše, ale i kreslí. Příklady jsou uvedeny v přílohách. (Obr. č.1, č.2, č.3, č.4.)

Musel mít pevně stanovený režim, který učitelka i asistent pečlivě dodržovali. Při postupu v učivu učitelka nespíchala, ale brala ohled na schopnosti žáka. Velmi dobře vnímal ostatní děti, hodně je pozoroval a učil se od nich. Učitelka uvádí příklad: *„Děti ulehly na zem a poslouchaly čtenou pohádku. Adam si také lehl, zda-li poslouchal nikdo nevěděl, ale dělal to co ostatní děti. Zdál se spokojený“*. Ve vyšších ročnících pomáhali ve výuce i mimo ni ochotně spolužáci, kteří se Adamovi velkou měrou věnovali.

Rodiče hovoří o speciální pedagožce jako o „osvícené“ paní učitelce, která předala Adamovi do života velmi mnoho a hlavně její zásluhou probíhá zdárně současná integrace.

Od 1. třídy základní školy měl Adam vyškolené asistenty. Občanské sdružení na pomoc mentálně postiženým Autistik v Praze organizovalo kurzy, kde rodičům, asistentům i dalším pracovníkům předávalo zkušenosti získané především v zahraničí.

Právě asistentům přisuzují rodiče velký přínos při vzdělávání syna. Na výchovu a vzdělávání jich působilo od osmi let několik. Od 1. třídy ZŠ působil na Adama již zmiňovaný asistent pedagoga až do třídy sedmé. Měl na Adama velmi kladný vliv a posunul ho ve mnoha oblastech dopředu. Od sedmé do osmé třídy ZŠ se setkal také s asistentkou pedagoga, která mu pravděpodobně způsobila psychickou újmu. *„I přesto, že asistentka byla vystudovaná pedagožka, při kontaktu s Adamem nejednala klidně, křičela, byla netrpělivá, direktivní, chtěla po Adamovi úkony, které odmítal“*, vzpomíná třídní učitelka. Adam začal být velmi často nemocný a často plakal. Je zajímavé, že to byla žena a projevilo se hlavně to, že s autistickými dětmi musí pracovat člověk nejenom odborně způsobilý, ale psychicky odolný, po všech stránkách silný a kreativní.

Asistent pedagoga velmi vyzdvihl integraci žáka s autismem právě v prostředí dobrého kolektivu, který je pro něj velkým přínosem. *„Adam měl štěstí, že se dostal do*

velmi dobrého třídního kolektivu, který mu hodně pomáhal ve všech směrech. Ve třídě i v mimoškolní činnosti,“ vzpomíná asistent.

Žák navštívil se svou třídní učitelkou (tj. i speciální pedagožkou) v polovině deváté třídy několik vyučovacích hodin na střední škole obchodu a služeb. Zdálo se, že nic nebrání jeho přijetí na původně zvolený obor kuchař-číšník. Sám doma projevoval o obor zájem, což mohlo být především prioritou pro jeho rozhodnutí. Matka také uvažovala: *„Kuchařské knihy jsou velmi příjemné publikace, je to vlastně strukturovaná tvorba. Obrázek, popis a konec.“* Po několika konzultacích a návštěvách ve škole, diskuzích s přáteli, mezi kterými byl i muž s Aspergerovým syndromem, však začali rodiče názor měnit. Rozhodli se na základě několika kritérií – v kuchyni je hluk, rychlé tempo, umazané ruce, obavy o bezpečnost žáka ze stran mistrových odborného výcviku. Hrozilo by opaření, polití, pořezání apod. Konečné rozhodnutí bylo - obor fotograf, což je klidnější pracoviště, možnost většího soustředění se na práci, čisté prostředí apod.

2.6 Vzdělávání na střední škole

V současnosti je Adam studentem střední školy obchodu a služeb. Obor fotograf studuje druhým rokem.

Při vstupu na střední školu potřeboval Adam doporučení specialistů, aby pomohli ve škole nastavit soubor opatření, na základě kterých by mohla probíhat výuka. Při přijímacím řízení byl zvýhodněn jako žák se sníženou pracovní schopností. Adam sám změnu v rozhodnutí oboru postupně přijal, úspěšně absolvoval první rok studia a pokračuje zdárně v druhém ročníku.

Vzhledem k tomu, že je Adam v dlouhodobé stálé péči SPC, bylo v průběhu 1. ročníku vypracováno doporučení o uvolnění z výuky cizího jazyka a tělesné výchovy. Na začátku 1. i 2. ročníku studia na SŠ je škole předáno „Doporučení k individuální integraci“ žáka se speciálními vzdělávacími potřebami s konkrétními doporučeními pro výuku, které vydává rovněž SPC. Doporučení se týkají následujících bodů:

- speciálně pedagogická a psychologická péče
- nezbytné kompenzační a učení pomůcky, vybavení, učebnice
- účast dalšího odborníka (asistent pedagoga)
- předpoklad navýšení finančních prostředků (úhrada mzdových nákladů asistenta pedagoga)

- spolupráce se zákonnými zástupci
- studijní materiály a odborná literatura
- konkrétní doporučení pro výuku

Rozhovorem s učitelkou odborných předmětů i současně odborného výcviku a s asistentem pedagoga jsem získala mnoho informací o současném stavu ve vzdělávání žáka s autismem.

2.6.1 Střední vzdělávání pohledem matky

Matka Adama vyjádřila spokojenost se vzděláváním syna na střední škole obchodu a služeb a oceňuje přístup jak vedení školy, tak jednotlivých vyučujících, kteří s Adamem pracují. Zvláště vyzdvihla přístup některých konkrétních vyučujících, kteří aktivně podporují začlenění syna do běžné výuky a života v každodenních situacích. Studium na škole vnímá jako velmi přínosné pro syna a zvláště celá rodina je potěšena, pokud Adam přispěje svými komixy do školního časopisu SŠ.

2.6.2 Střední vzdělávání pohledem učitelky odborného výcviku

Učitelka odborných předmětů je současně i učitelkou na odborném výcviku. Věnuje se Adamovi druhým rokem a potvrzuje znatelná zlepšení v mnoha stránkách vývoje jak v teoretické části, tak i praktické. Učitelka potvrzuje: *„Zlepšení je vidět v samostatnější a pozornější práci, je klidnější, neodchází během hodin odborného výcviku tak často jako v ročníku prvním. Narušování hodin hlasitým hovorem je daleko méně časté. Především se ale lépe koncentruje v praktické výuce a snadněji akceptuje změny během výuky.“*

Učitelka uvádí, že vzhledem k odlišné přípravě pro Adama jí příprava na hodiny teorie i praxe trvá déle, věnuje jí více času. Musí připravit předběžný plán na týden dopředu a Adam je s ním na začátku týdne seznámen. Na základě aktuálního denního rozvržení činnosti je plán upřesňován. Veškeré informace jsou předávány za přítomnosti asistenta, který je ještě upravuje tak, aby byly pro Adama dobře akceptovatelné.

V 1. ročníku byl v podobných situacích Adam nervózní, roztěkaný a bylo zřejmé, že mu změny vadí. V současné době změny přijímá daleko klidněji, bez vážných problémů.

Písemné práce i ústní zkoušení je změněno na prověřování znalostí formou testů, které mu asistent přizpůsobuje. Současně učitelka potvrdila, že by výuka v teorii i praxi nebyla možná bez působení asistenta. Vyzdvihla jeho práci a zdůraznila, že asistent svým působením velmi kladně ovlivňuje integraci Adama při vzdělávání.

V hodinách odborného výcviku je Adam klidnější než v teoretické výuce, kde je režim náročnější. Při praktických činnostech udělá například 10 fotografií a asistent již ví, že musí následovat odpočinek. V prostorách mezi učebnami má „svůj“ koutek. SPC zapůjčilo pro potřeby Adama počítač, a proto zde může sledovat své oblíbené pohádky, hrát hry nebo kreslit.

V rámci výuky navštěvuje učitelka odborného výcviku s žáky výstavy a expozice uměleckých děl v galeriích, muzeích nebo grafické škole, aby se naučili estetickému cítění, kombinaci barev a jiných kompozic pro fotografování. Adam tyto aktivity velice rád absolvuje. Naučil se tak i manipulovat se svým časem.

Zajímal mě přístup Adama ke zvolenému oboru, zda jeví o činnost zájem. Vzhledem k tomu, že učitelka odborného výcviku vyučuje i odborné předměty, dovede objektivně posoudit rozdíly v přístupu v teorii i praxi. Potvrdila: *„Odborný výcvik je pro žáka přijatelnější, než teoretická výuka. Adam ví a respektuje, že praxi musí absolvovat, a bere to jako fakt. Nedá se potvrdit, že by měl ve fotografování přímo zalíbení, ale pokud s fotografiemi pracuje, a obzvláště jsou-li na nich jeho oblíbená zvířata, je nadšený a dělá tuto činnost rád.“* Podle učitelky odborného výcviku je schopen zvládnout následující odborné funkce:

- základní negativní proces zpracování fotografií, např. zakládání filmu a použití chemikálií
- základní pozitivní proces zpracování fotografií
- nejjednodušší efekty: fotogram
- základy zvětšování negativu (práce se zvětšováním přístrojem vyžaduje pomoc asistenta)
- pracuje v grafickém programu Photoshop CS3, tj. procvičuje jednoduché úpravy fotografií a kompozici
- zná základní ovládání fotoaparátu na automatický režim, pokouší se o manuální ostření

- pracuje v ateliéru při rozestavení světelných předmětů, komunikuje s modelem – svým způsobem, stanoví expozici – je však nutná pomoc asistenta nebo učitelky odborného výcviku.

„Technické myšlení má dobré, abstraktní myšlení a stránka umělecká, které k fotografování neodmyslitelně patří, Adamovi chybí. Při hodnocení jeho výsledků mohu výkon žáka ohodnotit známkou 3 - dobrý.“

Učitelka i asistent na SŠ zdůrazňují, že výtvarné sklony se během let zdokonalovaly tak, že ve svých 17ti letech Adam kreslí i na počítači a píše k tomu komentáře. Obrázky v příloze. č.5, č.6, č.7, č.8, č.9.

Adam svými grafickými ztvárněními, kterými si vyplňuje chvíle odpočinku, přispívá do školního časopisu. Vytvořil již několik komixů ve školním časopise – viz. příloha. č.9.

Spolužáci Adama akceptují a po vzájemném přivyknutí vůbec nedochází k žádným konfliktům. Dokonce učitelka odborného výcviku připustila, že jsou situace, kdy z důvodu jiného způsobu přemýšlení Adam zasáhne do výuky velmi efektivně. Uvedla příklad: žákyně narušují výuku bavením a po chvíli Adam zasáhne svým zvučným hlasem *„tak už konečně přestaňte mluvit.“* Než stačila sama zasáhnout, sám zjednal klid a žákyně si právě napomenutím Adama v danou chvíli uvědomily chybu. Velmi ji překvapil názor žáků, když se ptala na odlišné hodnocení ve vztahu k nim a k Adamovi. Zdali nepovažují mírně odlišné hodnocení za diskriminaci. Odpověď byla až dojemná: *„...život byl přece k Adamovi nespravedlivý, jak bychom mohli nesouhlasit s hodnocením. Přejeme si, aby s námi pokračoval až k závěrečným zkouškám.“*

Učitelka odborného výcviku s integrací žáka do běžného vzdělávání plně souhlasí a je ráda, že práci s žákem s autismem mohla poznat.

2.6.3 Střední vzdělání pohledem asistenta

Jako asistent Adama působí 4 roky a činnost asistenta začal vykonávat u Adama na základní škole. Získané vzdělání k výkonu této funkce dosáhnul na vyšší škole sociální. Po ukončení studia hledal zaměstnání a byla mu nabídnuta práce asistenta s Adamem. Během studia na vyšší škole sociální vykonával praxi na několika místech, např. se seniory, v psychiatrické léčebně a v centru APLA (Asociace pomáhající lidem

s autismem). O autismu získal ve škole znalosti jen okrajové, ale vlastním sebevzděláváním, školeními a častou spoluprací se speciální pedagožkou ze základní školy, kterou Adam navštěvoval, získal velmi podrobné znalosti právě o autismu. V současné době studuje speciální pedagogiku a hodlá se jí v budoucnu věnovat nejen u autistů, ale i u jinak postižených osob.

Práce asistenta ho nevysiluje a je jistě důležité, že v této činnosti pokračuje i v rehabilitační práci u dětí postižených fyzicky i psychicky v integračním centru APLA. V mimopracovní době převážně sportuje, čímž načerpává hodně sil a může být oporou pro Adama nadále po stránce fyzické a psychické. Sport je pro asistenta ideální a důležitý především ve velkém odreagování a vybytí se, aby při práci s autistickým žákem byl v jednání klidný. Asistent hodlá nadále pokračovat ve své úloze asistenta i při eventuelním dalším Adamově vzdělávání na grafické škole.

Asistent zároveň zdůrazňuje, že ho tato práce obohacuje. Dovede ocenit a vážít si všech pokroků, které u Adama a jemu podobných osob pozoruje. Povzbuzuje ho například i to, že je Adam pochválen, oceněn ve škole, když ostatní lidé si uvědomují existenci postižených osob mezi sebou a že svoje chování dovedou přizpůsobit těmto lidem.

Žák s autismem, Adam, má zmíněného asistenta pedagoga, který mu umožňuje zvládat studentský režim, především ve škole.

Asistent pedagoga doveze Adama do školy autem, ve školní jídelně posnídají a v podstatě celou vyučovací dobu vzájemně spolupracují. Každý den se musí připravovat na den následující, aby byl pobyt Adama ve škole plynulý. Vede si speciální sešity, kde rozepisuje přípravy pro výuku následujícího dne, na základě konzultací s vyučujícími. Napíše základní poznámky do jeho sešitů, protože sám Adam by nebyl schopný si veškeré poznámky z hodiny evidovat. Připravuje cvičení, úkoly a v podstatě navazuje na zvyky, získané na základní škole. Autisté nemají rádi změny, a aby se mohl Adam v klidu vzdělávat, je nutné pokračovat v určitých naučených rituálech z dřívější doby.

Příklad: v českém jazyce je probírána Bible. Asistent napíše následující otázky:

- 1) co je Bible
- 2) na jaké části se dělí
- 3) kdo hlavně čte Bibli
- 4) vyjmenuj 5 nejlepších kamarádů ze třídy

Poslední otázka nesouvisí s tématem výuky, ale je to stimulující bod, kdy se autista chvilkově odreaguje a není vcelku příliš psychicky namáhán. Adam je schopný na dané otázky odpovědět, ale zcela odlišnou otázku potřebuje k nabuzení pro další práci.

Právě na relaxaci klade asistent maximální důraz a v praxi poznává, jak je důležitá. Během přestávek má Adam vymezen prostor ve škole, kde s asistentem odpočívá, povídá si a odreagovává se prohlížením svým oblíbených knih. Na základní škole měl velmi oblíbené určité pohádky a ve volných chvílích je za pomoci asistenta poslouchal. Tato situace se změnila, není na nich tolik závislý, ale stále je rád poslouchá nebo sleduje.

Má určité typické autistické projevy jako mávání rukama nebo zvláštní styl chůze. Ale po asistentově upozornění se jich vyvaruje. Asistent podotýká: „*Je to určitý způsob autostimulace, kdy sám sebe zklidňuje v určitých situacích.*“ Na základě těchto projevů asistent rozpoznává, proč se určitým způsobem chová či zdali neudělal on sám chybu v přístupu k Adamovi. Tím, že pracuje s Adamem už 4 roky, přesně pozná podle způsobů jeho chování, výrazu obličeje nebo gest, jaký je momentální stav a co může následovat nebo co bude potřebovat.

Asistent někdy doprovází Adama při jeho sportovních aktivitách, například při jízdě na kole. Adam zná základní dopravní předpisy a s doprovodem se běžně může začlenit mezi aktivní účastníky dopravního provozu.

Věnuje se Adamovi dále i v rámci centra APLA, kam Adam také občas dochází po vyučování. Centrum poskytuje klientům, nejenom s poruchami PAS, řadu aktivit. Je zde keramická dílna, dílna na výrobu proutěných výrobků, tkaní, počítačová učebna, hrací místnost, tělocvična, místnost na kreslení, cvičná kuchyň, odpočinkové místnosti, společenská místnost, relaxační vana a dostatek sociálního zázemí. Během prázdnin a dnů volna spolu nejsou v kontaktu a každý čerpá síly ve svém rodinném zázemí. Vzájemné odloučení a jiné prostředí oběma prospívá.

Za celou dobu působení se nesetkal asistent se šikanou vůči Adamovi. Nastávají situace, kdy žáky Adamovo chování, jako je hlasový projev nebo gesta rozesmějí, ale nelze to nazvat šikanou. Při eventuelní nepřítomnosti asistenta je vždy ze strany rodiny zajištěna náhradní asistence. Většinou zastoupí pracovnice z centra APLA, ale stálý asistent velmi pečlivě připraví veškerou dokumentaci, aby v co nejmenší míře docházelo k velkým změnám během dne.

Asistent potvrzuje, že se vzrůstajícím věkem se u Adama upevňují jeho schopnosti v mnoha směrech. Asistent pedagoga potvrzuje: *„Puberta je u autistů rozhodujícím věkem a možnost integrace ho posunuje dále. Jeho frustrační tolerance je natolik nastavená, že různé činy vykonává, i když je znatelné, že je nedělá rád nebo ne z vlastního přesvědčení. Nad některými činnostmi dovede uvažovat. S odstupem lze vypožorovat, že se vývoj ubírá správným směrem. Řadu činností – malování, poslech, sport, práce na PC, manipulace s mobilem, fotografování – bude moci v budoucnu využít nebo z nich čerpat.“*

Jedním z příkladů zlepšujícího rozvoje v chování je i to, že při vzdělávání na střední škole už neodchází tak často z vyučovacích hodin, jako na základní škole. Adam často vydrží celou vyučovací dobu sledovat výuku a nehodí vzpurně sešitem, nezačne plakat, jak se někdy stávalo na základní škole.

Velkou zásluhu má i škola a její pracovníci, kteří zodpovědným, tolerantním a empatickým přístupem zajišťují postupnou integraci žáka.

Neodmyslitelná je spolupráce asistenta s rodinou, zvláště s matkou. Vzájemná informovanost napomáhá úspěšnému průběhu integrace při vzdělávání. Matka má stále pod kontrolou veškeré Adamovy aktivity školní i mimoškolní.

Je překvapivé, že při setkání ve škole v případě vzájemného pozdravení asistenta s ostatními kolegy zdraví i Adam. Sám Adam většinou nezdravil, ale opět postupně dochází k posunu v tom, že sám začíná zdravit nebo se rozloučí při odchodu z hodiny či odborného výcviku. Vždy záleží na mnoha okolnostech, se kterými se my všichni běžně vyrovnáváme, ale autista je jimi velmi ovlivněn. Pohoda, klid, hluk, rychlost a mnoho dalších příčin mění jeho reakce.

Adam se učí nejen věci potřebné, ale vzhledem k tomu, že se stále pohybuje mezi běžnou mládeží se všemi klady a zápory, naučil se řadu neslušných slov, výrazů a gest. S obdivem je možno konstatovat, že ví kde a jak je použít. Musel k tomu být poučen a už se nestává, že je používá tam, kde nemá nebo nesmí.

Asistent uvádí Adama jako faktický příklad integrace žáka do vzdělávání a potvrzuje, že v případě vytvoření vhodných podmínek je integrace možná. Zdůrazňuje, že z jeho pohledu by všichni, v závislosti na postižení, měli být do běžných škol zařazováni. V každém případě je integrace obohacuje a mají se od koho učit.

2.6.4 Dotazníkový průzkum

Učitelé, kteří Adama vyučují, a spolužáci ve třídě vyplnili dotazníky a výsledky jasně ukazují, že žáka přijali mezi sebe a integrace probíhá bez problémů.

Otázky z dotazníku pro učitele (příloha č.10)

Na otázky odpovědělo 7 učitelů, kteří vyučují 16 předmětů.

1. Působí žák s autismem ve třídě rušivě?

4 učitelé odpověděli, že ano, ale na rušení si postupně zvykli a tolerují občasné hlasité projevy žáka.

2. Má vždy všechny potřebné pomůcky pro výuku?

Ano. Některý z učitelů si dokonce povzdechl „kéž by všichni žáci byli vždy tak na výuku připravení jako Adam.“

3. Je žák při výuce aktivní? Má o předmět zájem?

Připravenost na výuku lze přikládat hlavně asistentovi a zájem je dle jednotlivých předmětů rozdílný. Hlavní zájem je o předměty informační a komunikační technologie, matematika, odborný výcvik.

4. Vynakládáte na výuku z důvodu přítomnosti žáka s autismem větší úsilí?

Jednoznačně je zvýšená příprava každého vyučujícího na předmět a opět především spoluprací s asistentem žáka.

5. Je schopen zvládat obsah učiva?

Adam učivo zvládá hlavně s pomocí svého asistenta, ale často je důležité neustálé opakování.

6. Je (dle Vás) obor fotograf pro žáka vhodný?

Názor není jednoznačný, ale je jisté, že žáka obor zaujal a je schopen naučené dovednosti a vědomosti dobře používat. Budoucnost určitě závisí na mnoha činitelích.

7. Myslíte, že by měl navštěvovat speciální školu?

Většinově je odpovězeno, že ne a tím učitelé souhlasí s integrací.

8. Vynechává žák nějaké písemky z důvodu nezvládnutí učiva?

V předmětu informační komunikační technologie písemné práce vynechává, v anglickém jazyce také, ale v ostatních předmětech jsou písemné práce prováděny formou testů, které asistent vhodně přizpůsobuje.

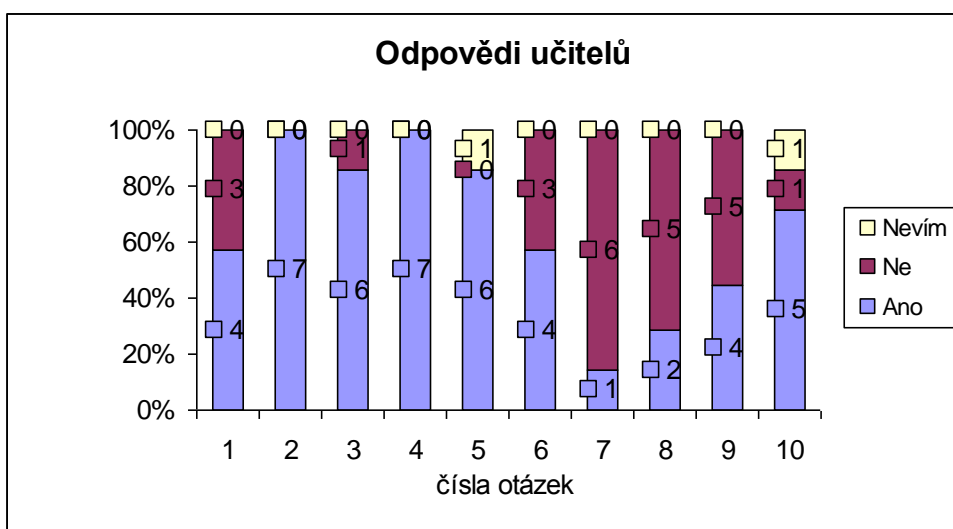
9. Ovlivňuje žák svou přítomností nějakým způsobem hodinu?

Pokud učitelé odpověděli, že žák ovlivňuje výuku, potom vyrušováním, ale ne při každé hodině.

10. Může být pro ostatní žáky Adam vzorem?

Otázka vzoru byla většinou odpovězena velmi široce. Učitelé navíc připisovali další připomínky k otázce. Adam je disciplinovaný a oblíbený. Učitel českého jazyka přirovnává Adama k „čisté duši“. Dále pak může být vzorem i svou slušností, optimismem, pečlivým plněním úkolů a dokonce i mnozí se díky Adamovi více snaží a učí. Další přínos žáka s autismem je v tom, že se spolužáci učí, jak s lidmi s podobným handicapem komunikovat.

Grafické znázornění



Celkově mohu konstatovat, že učitelé zaujali k žákovi ve svých vyučovacích hodinách pozitivní stanovisko. I přes to, že Adam někdy působí při výuce rušivě, většina učitelů bere jeho přítomnost shovívavě a s ohleduplností. Mají k němu kladný vztah, neobjevují se zjevné problémy. Vynakládání většího úsilí v přípravách na hodinu sice potvrzují, ale berou to jako samozřejmost, která je potřebná. Právě kreativita se u učitele předpokládá, proto ani já nepovažuji za zvlášť důležité přípravu navíc zdůrazňovat.

Je třeba podotknout, že nezastupitelnou úlohu hraje asistent a jeho velmi vstřícný přístup. Sami učitelé si jeho metody chválí a spolupráce s ním nečiní nikomu problém. Někteří také uvádějí, že žák s autismem ve výuce je velice dobrá zkušenost.

Otázky z dotazníku pro žáky (příloha č.11)

Na otázky odpovědělo 18 spolužáků, z celkového počtu 22.

1. Má žák s autismem ve škole hodně přátel?

Většina spolužáků odpověděla, že ano, ale s poznámkou, že nejsou opravdoví přátelé. Nestýkají se mimo vyučování, ale během výuky vycházejí Adamovi vstříc, pokud dochází ke komunikaci, berou ho „takového, jaký je.“

2. Je žák ve třídě terčem posměchu?

Jednoznačné odpovědi – ne. „Není důvod, je to člověk jako my, ale výjimečný.“

3. Má vždy potřebné pomůcky?

Opět shodná odpověď s učiteli, vždy má všechny pomůcky na vyučování.

4. Zvládá obsah učiva?

Většina spolužáků odpovídá, že ano a „snaží se.“

5. Vadí Vám jeho přítomnost ve výuce?

2 spolužáci odpovídají, že jim přítomnost ve výuce vadí. Nelze samozřejmě chtít po všech spolužácích shodu a vždy se najde někdo, komu lidé s postižením nebudou vyhovovat. Opět však většina spolužáků toleruje jeho přítomnost.

6. Myslíte, že by měl navštěvovat speciální školu?

Žáci odpovídají v téměř stejném poměru jako v předchozí položce.

7. Myslíte, že se uplatní žák v budoucnu?

V odpovědích lze pozorovat nejistotu, zda bude žák s autismem schopen samostatné práce. Někteří nevěří v jeho uplatnění v oboru fotograf.

8. Má žák problémy s vyučujícími, působí rušivě?

Pro většinu spolužáků projevy Adama nejsou rušivé. V této položce lze jasně vypořadovat rozdílnost ve vnímání rušivosti ze strany učitelů a ze strany spolužáků. Spolužáci jsou daleko tolerantnější k rušivým faktorům ve třídě.

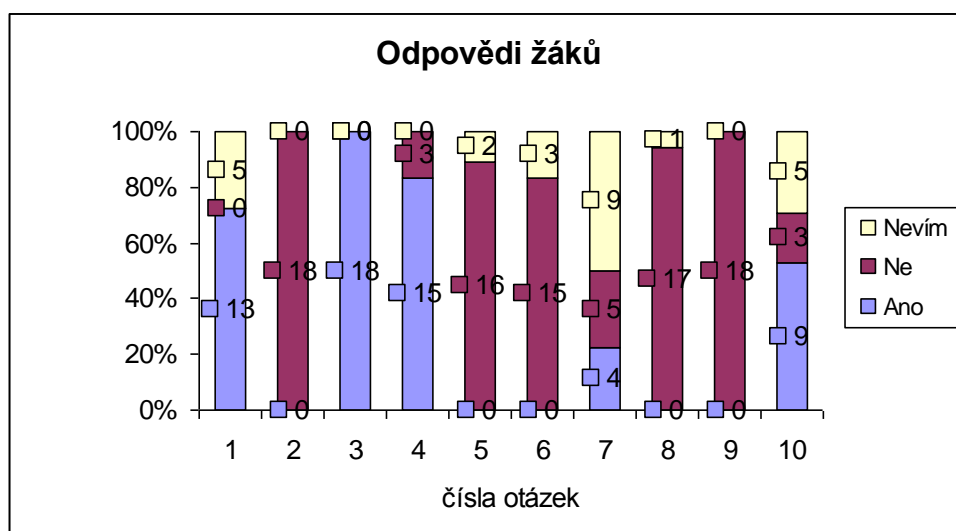
9. Je možné, že by mohl být šikanován?

Jednoznačná odpověď a většina spolužáků se i rozepsala: „To nehrozí; nikdo by si to nedovolil; máme lidi, co proti šikaně bojují; v naší třídě tento problém nevidím; tak to ani náhodou; určitě ne; Adam by se nenechal.“

10. Může být pro Vás v něčem žák vzorem?

Zajímavé odpovědi: „Ano, tím jak na sobě umí pracovat; ano, díky Adamovi se naučíme, jak komunikovat s lidmi, kteří jsou postiženi autismem; ano, chová se slušně; ano, je šikovný, má snahu; pro mě není vzorem, ale pro někoho může být; myslím, že ano; ano, v optimismu; ne, za úspěchy můžou lidé okolo něj;“

Grafické znázornění



Z odpovědí spolužáků vyplývá, že mezi sebe Adama přijali, mají ho rádi a jsou ochotni mu pomáhat. Začátek prvního ročníku byl ve znamení vzájemného přivykání a někteří ještě připsali do dotazníku, že si po čase přivykli. Šikanu vůbec nezaznamenali, ale naopak většina z nich je ochotna se Adama zastávat. Je obdivuhodné, že si z něj mnozí berou příklad v pečlivosti připravovaných pomůcek do výuky a také ve slušnosti projevu. Většinou přiznávají, že pobyt se žákem s autismem je přínosem i pro ně samotné a naučí se jak komunikovat s postiženými žáky. Většina

z nich souhlasí s přítomností žáka v běžné škole. V čem jsou ale na pochybách, je budoucnost. Nejsou si jisti, že by mohl samostatně pracovat v oboru fotograf.

2.7 Prognóza sledovaného žáka

Z rozhovoru s matkou žáka jsem se dozvěděla, že rodiče předpokládají, že se v budoucnu budou moci na Adama spolehnout. Je možné, že by mohl být i finančně nezávislý. Přiznávají, že je výhodou solidní hmotné zabezpečení rodiny v současnosti. Předpokládají, že vždy bude ze široké rodiny někdo ochoten být Adamovi na blízku a budou ho moci kontrolovat nebo řídit. Matka konstatuje: „*Po absolvování střední školy plánují pokračování na vyšší škole grafické, kde bude moci uplatnit své grafické a malířské vlohy. Vzhledem k tomu, že je manuálně zručný a má rád zvířata, mohl by pracovat eventuálně i jako ošetřovatel zvířat v místní ZOO.*“

Nikdy rodiče nevyslovili otázku: „*Proč zrovna nás postihlo dítě s autismem?*“ Přináší jim jinou dimenzi radostí, než zažívají rodiče se zcela zdravými dětmi. Vzhledem k tomu, že museli zvládat neběžné složité životní situace, dívají se na mnohé problémy s nadhledem. Jediná věc, která je velmi mrzí a bolí je, že mnohdy neví, jak se Adam cítí. Nemá tu schopnost, aby ve velkém rozsahu vyjádřil některé své city. Je s podivem, že při sledování videí z jeho mladého věku popisuje, co si tehdy myslel. Jak dlouho v sobě nosil tyto myšlenky?

Rodiče a především maminka vůbec nepotřebují relaxaci z důvodu odpoutání se od syna. Dovolené trávili doposud vždy jako celá rodina. Mají velkou oporu v dalších dětech i ostatních členech rodiny.

Matka podporuje integraci syna a ztotožňuje se s myšlenkou, která zazněla z úst matky dnes již světově známého chlapce postiženého autismem: ... *Raymond by byl normální, kdyby mohl žít do 100 let. To bych ho mohla naučit všechny důležité proměny života a vše, co život přináší...* Jedná se o skutečnou postavu a hlavního hrdinu, podle které byl natočen film Rain Man z roku 1988.

Matka Adama zdůrazňuje: „*Každá změna, kterou se dítě v běžném prostředí dokáže naučit, i když dlouhou a klikatou cestou, je trvalá.*“

Budoucnost, dle názoru učitelky odborného výcviku, záleží na mnoha činitelích. Vzhledem k tomu, že fotograf musí být člověk iniciativní, průbojný až tvrdý, není

předpoklad přímo samostatné práce. Na straně druhé má Adam velkou přednost právě v bezprostřednosti při fotografování. Současně uznává, že forma spolupráce s jiným odborníkem v oboru fotograf nebo možnost předávání informací o ovládání fotoaparátu, například v centrech pro žáky s postižením, je reálná.

3. Zhodnocení výzkumu

Na základě zjištěných skutečností mohu konstatovat, že integrace žáků s autismem je velmi potřebná. Záleží však na závažnosti diagnózy, prostředí, kolektivu a především na rodině, jakým způsobem umožní dítěti životní rozvoj.

Z výše uvedených příkladů, zkušeností konkrétních osob, které se sledovaným žákem pracovali a pracují, je vidět, že při důslednosti, pečlivosti a cílevědomosti lze dosáhnout velmi dobrých posunů v chování, jednání, návycích, znalostech a dovednostech dítěte.

Při výzkumné práci jsem současně poznala řadu obdivuhodných lidí, kteří obětavě a nezištně pomáhají právě v průběhu zdárné integrace lidí s autismem. Příkladem může být bývalá třídní učitelka Adama, která se setkává velmi často s žákem ve svém volném čase i v současnosti. Tráví spolu příjemné chvíle nejen v soukromí domova, ale i například v restauraci. Nebo i bývalí spolužáci Adama, asistent pedagoga ze základní školy a mnozí další.

Na první pedagogické radě naší školy, na začátku školního roku, ředitel školy kladně vyzdvihl práci s handicapovaným žákem - autistou a poděkoval učitelům za zvláštní přístup při jeho výuce.

3.1 Inovační návrhy v řešení postupů

Souhlasím s názory z knihy PATRICIE HOWLIN¹⁵⁵ „Autismus u dospívajících a dospělých“, kdy autorka zdůrazňuje následující:

- zaměřit se na stále širší vědecky podložené znalosti o autismu
- informovat laickou veřejnost
- vytvořit podmínky pro pracovní uplatnění postižených
- důležitost uplatnění ve volném čase

¹⁵⁵ HOWLINE, P., *Autismus u dospívajících a dospělých*, 2005, s. 143 - 218.

- možnost dalšího vzdělávání autistů

Všechny tyto návrhy potvrzují zlepšující se chování, které se může zvýraznit při výše zmiňované analýze. Především bych názory autorky rozšířila o vzdělávání pedagogů, kteří s autismem přímo přijdou do styku na všech typech škol. Povinné vzdělávání bych zavedla na školách, kam má žák s autismem nastoupit ještě před jeho příchodem.

V každém případě považuji za nutné úpravu legislativy, která se týká integrace žáků s autismem do vzdělávání na středním stupni. V současné době mají žáci s autismem (i zdraví žáci) individuální plány nebo jsou běžně zapojeni do výuky. V obou případech je zakončení studia výučním listem nebo maturitní zkouškou. Právě tuto variantu nepovažuji za zcela vhodnou pro autistické žáky. Dnešní systém neumožňuje slovní ohodnocení nebo určité potvrzení o absolvování studia. Navrhovala bych legislativní úpravu a to tak zakotvenou, že žáci by měli mít právo být ohodnoceni za celé působení studia jiným způsobem než známkováním.

Dále navrhuji větší medializaci o lidech s autismem. Dokumentů či pořadů o postižených je velmi málo. Většina populace si pod postiženým člověkem vybaví vozičkáře nebo jinak tělesně postiženou osobu, ale osoby s autismem v pozadí vnímání.

Za velmi podstatnou považuji finanční podporu rodinám, které se o postižené děti starají. Stát by si měl uvědomit, že pokud dítě nebo osoba není umístěna v ústavu sociální péče a stará se o ni rodina, ušetří mnoho finančních prostředků. Právě nezastupitelnou úlohu rodičů je potřebné podporovat a zvýhodňovat.

Některé výše jmenované návrhy byly též vyřčeny na únorové konferenci v Brně, která se týkala vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti práce se žáky s autismem. Mimo nabídky mnoha kurzů pro rodiče, učitele a asistenty bylo zdůrazněno právě vzdělávání učitelů na všech stupních a podpora spolupráce učitelů s asistenty pedagoga.

Po zkušenostech mnoha odborníků bylo zjištěno, že neexistuje ideální forma, jak pomáhat lidem s autismem. Každý člověk je individualita a je paradoxem, že lidé s menšími poruchami PAS mají daleko obtížnější způsoby hlavně ve vytvoření podpůrné sítě pro dospělost. Žák s autismem může vystudovat ZŠ, SŠ i univerzitu, ale vždy potřebuje někoho, kdo mu bude nápomocen. Mimo rodiny, kde se předpokládá největší obětavost, je velmi důležité i včasné nastavení sociálních služeb.

Právě proto, že u autistů je duševní omezení, musí mít přirozené vzory. U starších dětí s vysoce funkčním autismem se adaptabilita musí posilovat, protože je naděje, že by jako dospělí mohli žít samostatně, i když budou okolím vnímáni jako zvláštní lidé.

3.2 Zamyšlení nad tématem

Zvolené téma „Začlenění autistů do vzdělávání“ je nejen v současné době aktuální, ale hlavně budoucnost potřebuje více informovanosti o lidech postižených autismem a metodiku, jak jim nejlépe pomáhat.

Počet osob s PAS má jasně zvyšující se tendenci, a proto v příloze uvádím narůstající počty podle krajů v České republice: příloha č.12.

Podle ČADILOVÉ A ŽAMPACHOVÉ¹⁵⁶ usnesením přijatým valnou hromadou OSN 21. ledna 2008, byl označen 2. duben jako Světový den autismu. Organizace spojených národů se usnesla, že děti s postižením by měly žít plnohodnotný život v podmínkách, které zaručují důstojnost, podporují sebedůvěru a napomáhají aktivní účasti dítěte ve společnosti.

U autismu je zaměření na prevenci daleko účinnější než pozdější hledání léčby. Jak zdůrazňuje ČADILOVÁ A ŽAMPACHOVÁ¹⁵⁷, považují rovněž za důležité, aby se plně respektovala „Charta práv osob trpících autismem“. Je v ní zahrnuto šestnáct základních práv, která byla přednesena na IV. Kongresu o autismu v Haagu 10. 5. 1992. (příloha č. 13)

V roce 2000 založili Kateřina Thorová, Zuzana Žampachová a Martin Polenský Asociaci pomáhající lidem s autismem (APLA). V současnosti má APLA šest regionálních organizací a jejich hlavním a prvořadým úkolem je pomáhat lidem s autismem, poskytovat jim takovou podporu, která jim umožní pracovat, vzdělávat se a žít v běžném prostředí. Matka Adama je zakladatelkou regionálního sdružení APLA v místě bydliště, které se stalo zřizovatelem centra sociálních služeb pro osoby s autismem, mentálním a kombinovaným postižením. Centrum je umístěno v areálu Bio farmy a děti i dospělí uživatelé s postižením zde mají možnost setkávat se se zvířaty,

¹⁵⁶ ČADILOVÁ, V. – ŽAMPACHOVÁ, Z., *Strukturované učení*, 2008, s. 395.

¹⁵⁷ ČADILOVÁ, V. – ŽAMPACHOVÁ, Z., *Strukturované učení*, 2008, s. 394.

kteří chovají na farmě. Klienty dovážejí rodiče nebo využívají svozové služby, někteří se během krátké doby naučili do centra cestovat samostatně.

Zhotovují zde řadu velmi pěkných předmětů, které při různých příležitostech prodávají. Centrum spolupracuje i se střední textilní školou, kde si klienti centra spolu se studenty mohou vyrobit nějaké pozornosti, dárečky apod. Při vyšší škole sociální vznikl projekt tzv. „Dlouhodobáček“ a znamená to, že studenti si vezmou pod patronát nějaké dítě s postižením a celou dobu svého studia s ním kooperují. Velmi kladně se tato spolupráce projevila i na vlastních studentech a z některých se už stali pracovníci centra APLA.

Výše jmenovaná zařízení a organizace jsou aktivně zapojeny do práce s lidmi s PAS a je předpoklad, že se přístup k těmto lidem výrazně bude zlepšovat a tím i integrace do běžného života a vzdělávání bude podporováno.

Důkazem toho, že se u nás stále častěji objevují aktivní činnosti, pomáhající handicapovým dětem včetně dětí s autismem, jsou například letní tábory. Děti se zde mohou realizovat ve volném čase. V centru APLA, které navštěvuje Adam, se táborů účastní děti s postižením spolu se zdravými dětmi.

Příkladem je i Občanské sdružení „Zajíček na koni“ v Bučovicích, které pořádá letní tábory i občasné víkendové pobyty. Děti jsou především v kontaktu se zvířaty, hlavně s koňmi, pomocí nichž zvládají své obtíže daleko lépe a s radostí. Současně jde o navazování nových přátelství v novém prostředí. I zde se provádí hypoterapie, muzikoterapie a cvičení. Zajímavostí je fakt, že se podobných aktivit účastní i rodiny se zdravými dětmi, aby při pobytu s handicapovanými dětmi pomáhaly a upevňovaly si charakterové vlastnosti. Uvedené aktivity jasně odpovídají na otázku: „Je cílená integrace prospěšná?“

Za značný přínos považuji projekt EU **Další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti práce se žáky s autismem**, který by měl připravit pedagogické pracovníky vzdělávající žáky s autismem tak, aby mohli nabyté vědomosti a dovednosti využívat nejen ve své praxi, ale i je dále předávat dalším pedagogickým pracovníkům. Součástí projektu je i začínající internetová on-line poradna.

Při pročítání mnoha literatur jsem se setkala s tím, že někteří postižení Aspergerovým syndromem považují PAS za určitý dar. Právě proto, že vidí svět jinými očima a hledají „skutečné“ hodnoty života. Na straně druhé mnozí lidé s PAS nemohou pociťovat poruchy jako přednost, protože prožívají život jinak. Tíhu takových

zamyšlení si uvědomí člověk teprve tehdy, když se sám ocitne v situaci otázky PAS řešit u svých nejbližších. Vždy byli mezi námi lidé s autismem, ale v minulosti byla společnost méně složitá, společenská struktura byla mnohem jednodušší a tito „jiní“ lidé prostě přežívali. V jejich výstřednosti může být zvláštní druh tvořivosti, bystrosti, a proto mohou být i smysluplným přínosem v naší společnosti.

Sledovaný žák, Adam, mezi tyto lidi patří a věřím, že pokud i nadále bude začlenění do života mezi běžnými dětmi a lidmi pokračovat, bude ubývat překážek v jejich překonávání. Ze zkušenosti vím, že žáci s autismem vyžadují i ve škole „svůj“ koutek nebo místo, kam se uchylují během přestávek a tvoří „své“ zájmy, malují, hrají hry, prohlížejí si oblíbenou knihu, hrají na PC nebo svačí. Proto současně oceňuji velmi vstřícný přístup ve vedení naší školy, která vytvořila Adamovi optimální podmínky pro integraci a studium.

Závěr

Bakalářská práce je případovou studií integrace žáka s autismem od předškolního vzdělávání po současnost, tj. studiem na střední škole obchodu a služeb, obor fotograf. Cílem bylo poukázat na možnost opodstatněného začlenění žáka s tímto postižením do běžné výuky a života.

Na základě případové studie bylo zjištěno, že v tomto konkrétním případě je integrace žáka směřována správným směrem. V mnoha případech Adamovo chování a jednání potvrdilo údaje z odborné literatury. Například ve verbální i neverbální komunikaci, v odlišné komunikaci, v zájmech žáka v přírodovědných encyklopediích a v mnohých dalších souvislostech.

V praktické části odhalily výsledky rozhovorů řadu zajímavých skutečností, které podporují začleňování těchto dětí. Poukázaly na to, že při vhodném způsobu práce, hlavně trpělivosti, vytrvalosti a vůli lze s těmito lidmi dosáhnout znatelných posunů v chování, jednání, chápání a hlavně v komunikaci.

Integrace sledovaného žáka se ukazuje přínosná nejen pro něj samotného, ale i pro další spolužáky a osoby, které s ním spolupracují nebo se jakkoliv dostávají do jeho blízkosti. Velkou sílu a vliv ve způsobu integrace mají rodiče tím, že ji vůbec umožní a podporují její realizaci. Volí pro své děti tu nejvhodnější variantu.

Podstatné je uvědomit si, že postup, který pomáhal sledovanému žákovi, nemusí pomoci druhému se stejnou diagnózou. Řada skutečných příběhů v odborné literatuře může pomoci a povzbudit vychovatele, učitele, asistenty a všechny další, kteří mají hlavně zájem o cílenou integraci. Současná společnost v mnohých směrech podporuje snahy o integraci a umožňuje začleňovat autistické děti do běžných škol.

Obdivuji mnohé rodiče v jejich nápaditosti při řešení někdy až neuvěřitelných situací, které měli se svým dítětem. Pečlivost, trpělivost, duchapřítomnost, obratnost, nápaditost a mnohé další vlastnosti se dají u nich obdivovat při pročítání příběhů o autistických dětech.

Mnozí dokázali ze svých problémů vytěžit i něco krásného, například jako ústřice vytvoří perlu ze zrnka písku.

Motto:

„Péče o děti s autismem je jako maratónský běh kombinovaný s během přes překážky“

Erich Schopler

Přehled použité literatury:

1. ATTWOD, T. *Aspergerův Syndrom*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 203 s. ISBN 80-7178-979-8.
2. BEYER, J. – GAMMELTOFT, L. *Autismus je hra*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 104 s. ISBN 80-7367-157-3.
3. BONDI, A. – FROST, L. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. 1. vyd. Praha: Grada. 2007. 129 s. ISBN 978-80-247-2053-1.
4. ČADILOVÁ, V. – JŮN, H. – THOROVÁ, K. *Agrese u lidí s mentálním postižením*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 243 s. ISBN 978-80-7367-319-2.
5. ČADILOVÁ, V. – ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 408 s. ISBN 978-80-7367-475-5.
6. DE CLERQ, H. *Mami, je to člověk, nebo zvíře?* 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 104 s. ISBN 978-80-7367-235-5.
7. DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2008. 374 s. ISBN 978-246-0139-7.
8. DOHNALOVÁ, I. *Metodika práce u dítěte a žáka poruchami autistického spektra*. 1. vyd. Jihlava: MŠMT, 2009. 80 s.
9. DUBIN, N. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 184 s. ISBN 978-80-7367-553-0.
10. GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. 1. vyd. Brno: Paido. 1996. 130 s. ISBN 80-85931-15-X.
11. GILLBERG, CH. – PEETERS, T. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. 2. vyd. Praha: Portál, 1998. 124 s. ISBN 80-7178-201-7.
12. HOWLIN, P. *Autismus u dospívajících a dospělých*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 286 s. ISBN 80-7367-041-0.
13. HRDLIČKA, M. – KOMÁREK, V. *Dětský autismus*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 206 s. ISBN 80-7178-813-9.
14. CHRÁSTKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
15. MESIBOV, G. et al. *Individualizované hodnocení a terapie dětí s autismem a dětí vývojově postižených*. 1. vyd. Praha: MPSV, 2006. 107 s. ISBN 80-86878-35-X.

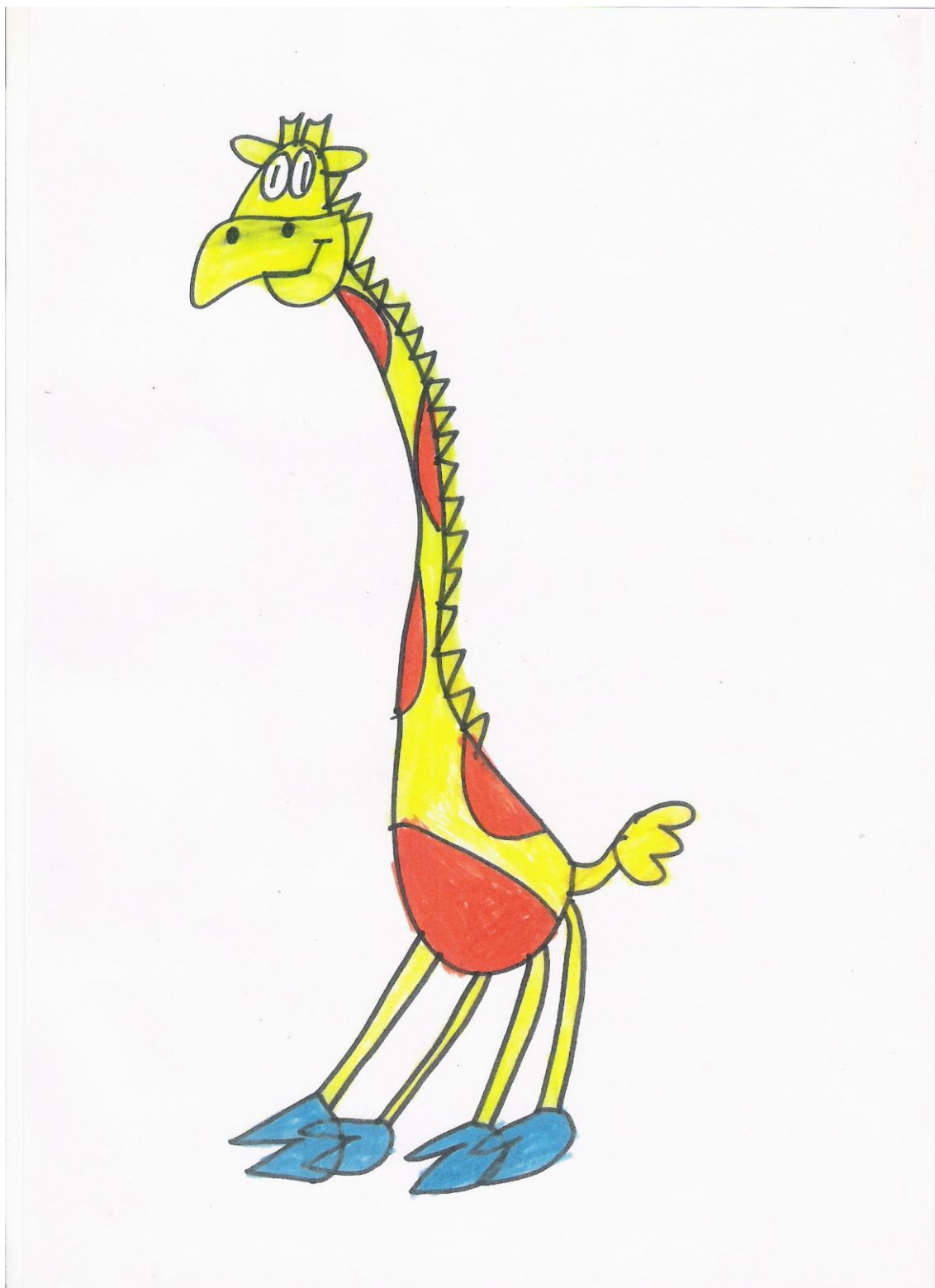
16. NEWMAN, S. *Hra a činnosti pro vývoj dítěte s postižením*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 168 s.. ISBN 80-7178-872-4.
17. RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem*. 1. vyd. Praha: Portál. 2006. 128 s. ISBN 80-7367-106-6.
18. SCHOPLER, E. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*, 1. vyd. Praha, Portál. 1999. 176 s. ISBN 80-7178-202-5.
19. SCHOPLER, E. – REICHLER, R. J. – LANSINGOVÁ, M. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami* 1. vyd. Praha: Portál. 1998. 272 s. ISBN 80-7178-199-1.
20. SCHOPLER, E. – MESIBOV, G. B. *Autistické chování*. 1. vyd. Praha: Portál. 1997. 176 s. ISBN 81-7178-133-9.
21. SROKOVÁ, E. – OLŠÁKOVÁ, P. 1. vyd. *Autismus ve školní praxi*. Ostrava: Montanex. 2004. 47 s. ISBN 80-7225-144-9.
22. STRUNECKÁ, A. *Přemůžeme autismus?* 1. vyd. Blansko: ALMI. 2009. 260 s. ISBN 978-80-904344-0-0.
23. ŠKRABÁK, LUBOMÍR. *Listy celiaků*. Praha: LS ZETIS, ročník 8 č.2/2004. 22 s.
24. VERMEULEN, P. *Autistické myšlení*. 1. vyd. Praha: Grada. 2006. 132 s. ISBN 80-24701600-3.

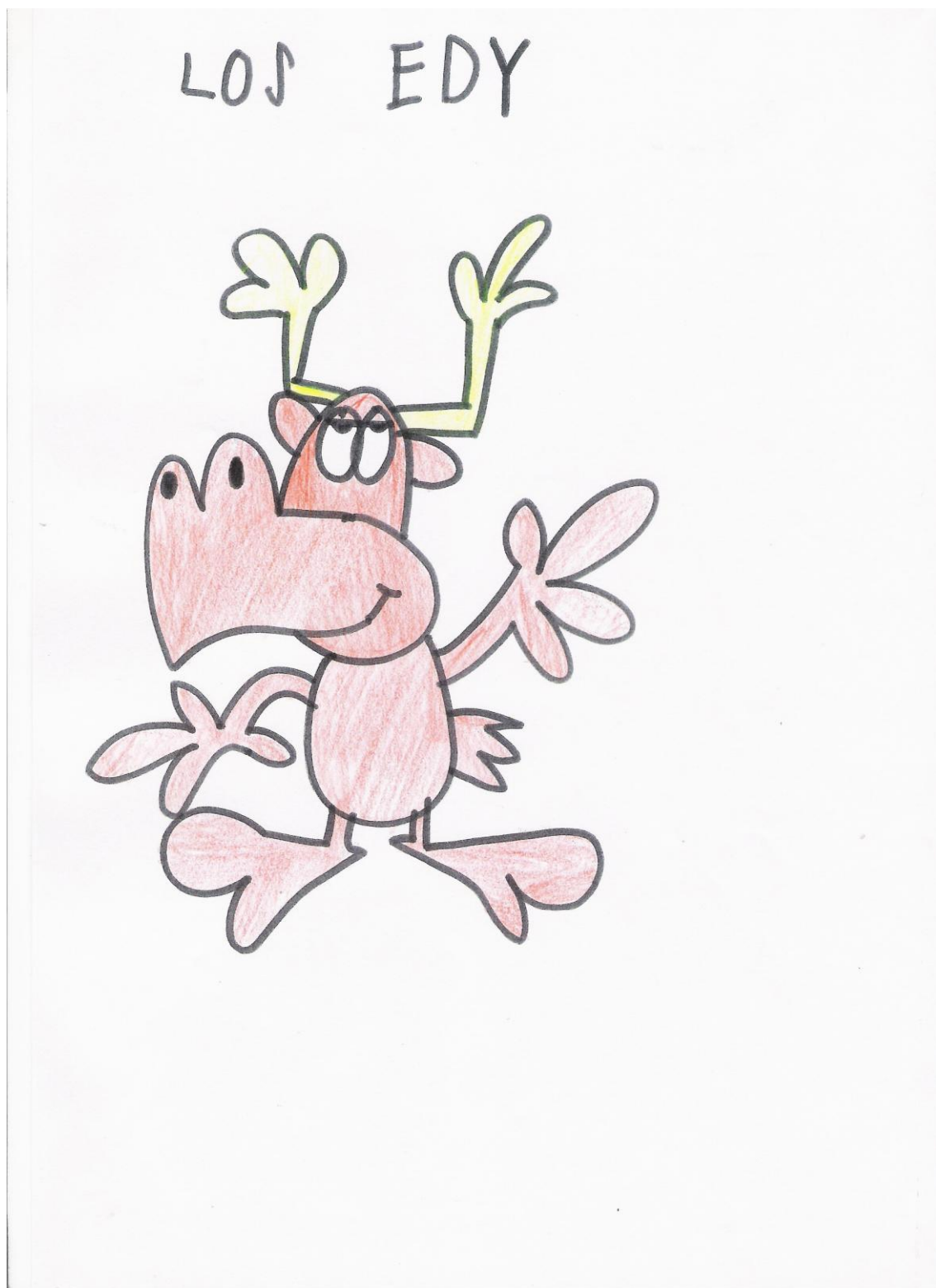
Seznam příloh

1. Příloha č. 1: zvířátko – 2. třída ZŠ
2. Příloha č. 2: žirafa – 2. třída ZŠ
3. Příloha č. 3: los Edy – 4. třída ZŠ
4. Příloha č. 4: život pštrosů – 7. třída ZŠ
5. Příloha č. 5: černá vrána na kamenné věži – kresleno na PC – 1. ročník SŠ
6. Příloha č. 6: havran Menfold – kresleno na PC – 1. ročník SŠ
7. Příloha č. 7: Kát'a a Škubánek – kresleno na PC – 1. ročník SŠ
8. Příloha č. 8: Beruška – kresleno na PC – 1. ročník SŠ
9. Příloha č. 9: ukázka 2 komixů ze školního časopisu – 2. ročník SŠ
10. Příloha č. 10: Dotazník pro učitele
11. Příloha č. 11: Dotazník pro žáky
12. Příloha č. 12: Pořadí krajů podle počtu klientů s PAS - srovnání let 2001 a 2009
13. Příloha č. 13: Charta práv osob trpících autismem

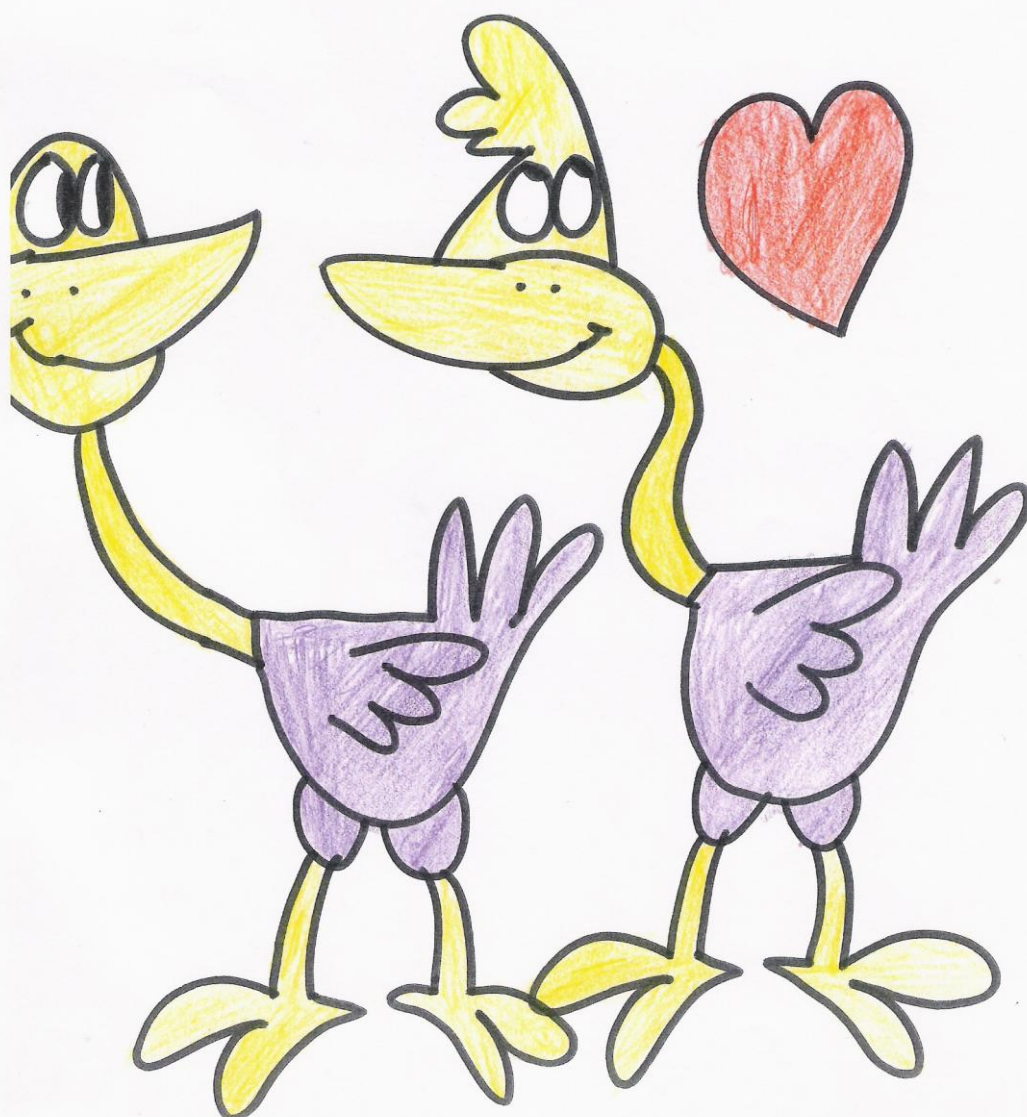
Příloha č. 1





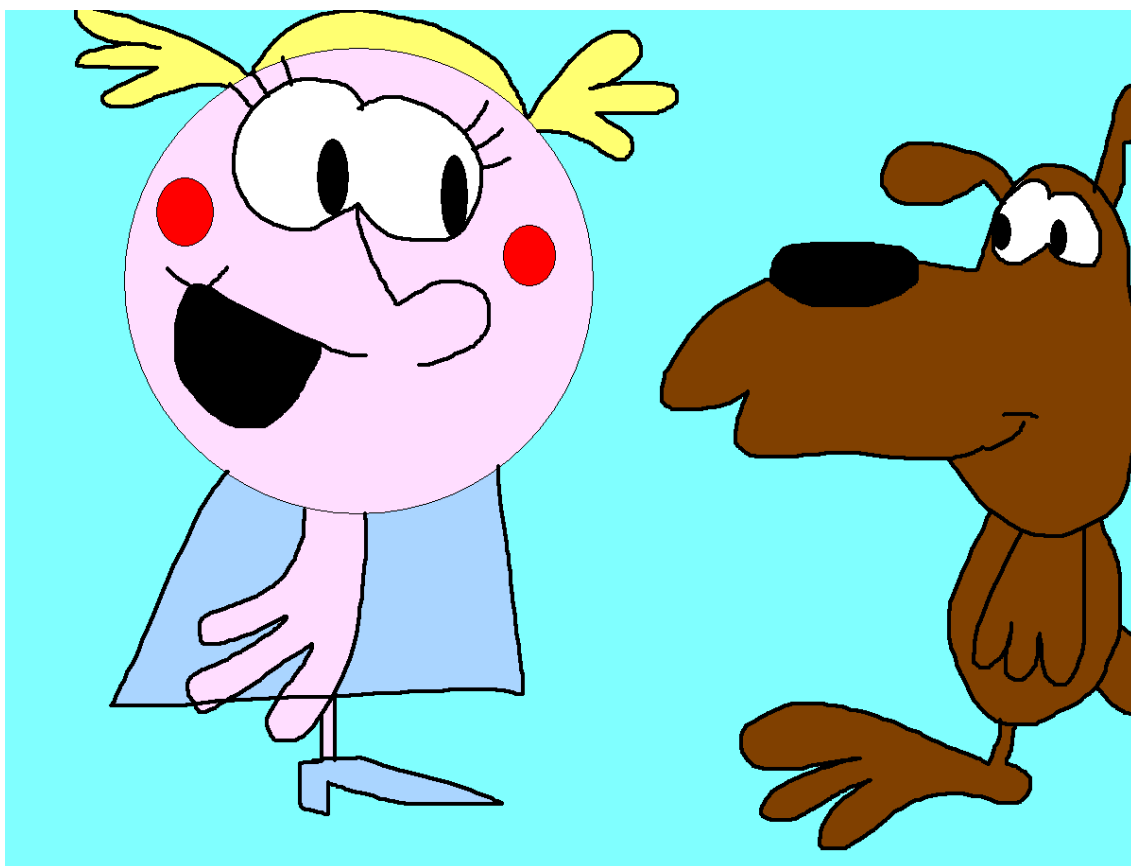


ŽIVOT PŮTROJŮ











KOMIKS *Cesta na Měsíc*
 autor _____
 1F, držitel zvláštního ocenění v 1. mezinárod

Byl lednou lednou král
 a ten neměl rád Slunce...

...že vysušuje zemi a osušuje oči
 a ten Měsíc byl králí mlý, že je chladivý
 a střihavý.

Tak přemýšlel král, že cínce zžehk
 tak dlouhý, že dosáhne k Měsíci, vydat
 rozkaz, aby přinesli hodné dřeva.

Kdybych tak mohl žít na
 Měsíci, tam je jistě příjemně!

Jak poručíte,
 pane králi,

Tesat' věděl, že takový žebřík
 nedokáže, ale rozkaz je rozkaz.

Tesat'ovi se podařilo postavit
 žebřík. Král začal sloupat
 a hlava se mu zatáčela.

KOMIKS *O kohoutkovi a slepičce*
 autor _____
 grafická úprava _____

O kohoutkovi a
 slepičce

Proč se ti líbí tenhle žlutý a červený
 kohoutek? Vždyť je tak krásný!
 Já bych raději měla nějakou slepičku.
 Když se jí něco stane, tak ji můžu
 jíst!

Slepičce se jí líbí tenhle žlutý a červený
 kohoutek, protože je tak krásný.
 Já bych raději měla nějakou slepičku.
 Když se jí něco stane, tak ji můžu
 jíst!

Kohoutek se jí líbí tenhle žlutý a červený
 kohoutek, protože je tak krásný.
 Já bych raději měla nějakou slepičku.
 Když se jí něco stane, tak ji můžu
 jíst!

Slepičce se jí líbí tenhle žlutý a červený
 kohoutek, protože je tak krásný.
 Já bych raději měla nějakou slepičku.
 Když se jí něco stane, tak ji můžu
 jíst!

Kohoutek se jí líbí tenhle žlutý a červený
 kohoutek, protože je tak krásný.
 Já bych raději měla nějakou slepičku.
 Když se jí něco stane, tak ji můžu
 jíst!

Slepičce se jí líbí tenhle žlutý a červený
 kohoutek, protože je tak krásný.
 Já bych raději měla nějakou slepičku.
 Když se jí něco stane, tak ji můžu
 jíst!

Kohoutek se jí líbí tenhle žlutý a červený
 kohoutek, protože je tak krásný.
 Já bych raději měla nějakou slepičku.
 Když se jí něco stane, tak ji můžu
 jíst!

Slepičce se jí líbí tenhle žlutý a červený
 kohoutek, protože je tak krásný.
 Já bych raději měla nějakou slepičku.
 Když se jí něco stane, tak ji můžu
 jíst!

Vaše příspěvky a náměty zasílejte na seslost@ssos-jic.cz do 15. prosince.

Příloha č. 10

SŠOS, Marie Zahrádková – učitelka

DOTAZNÍK

Vážení kolegové,

Prosím o vyplnění dotazníku. Cílem je zajistit objektivní názory při integraci žáka s autismem.

Vyplňte jednu z nabízených možností.

- | | |
|--|---|
| 1. Působí žák s autismem ve třídě rušivě?
➤ Ano
➤ Ne
➤ Nevím | 6. Je (dle Vás) obor fotograf pro žáka vhodný?
➤ Ano
➤ Ne
➤ Nevím
➤ |
| 2. Má vždy všechny potřebné pomůcky pro výuku?
➤ Ano
➤ Ne
➤ Nevím | 7. Myslíte, že by měl navštěvovat speciální školu?
➤ Ano
➤ Ne
➤ Nevím |
| 3. Je žák při výuce aktivní? Má o předmět zájem?
➤ Ano
➤ Ne
➤ Nevím | 8. Vynechává žák nějaké písemky z důvodu nezvládnutí učiva?
➤ Ano
➤ Ne
➤ Nevím |
| 4. Vynakládáte na výuku z důvodu přítomnosti žáka s autem větší úsilí?
➤ Ano
➤ Ne
➤ Nevím | 9. Ovlivňuje žák svou přítomností nějakým způsobem hodinu?
➤ Ano
➤ Ne
➤ Nevím |
| 5. Je schopen zvládat obsah učiva?
➤ Ano
➤ Ne
➤ Nevím | 10. Může být pro ostatní žáky Filip vzorem?
➤ Ano
➤ Ne
➤ Nevím |

Děkuji za spolupráci a za Váš čas

Příloha č. 11

SŠOS, Marie Zahrádková - učitelka

DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

Prosím o vyplnění dotazníku z důvodu zjišťování Vašeho vztahu – jako spolužáka - k žákovi s autismem –Adamovi.

Vyplňte, prosím, jednu z nabízených možností.

- | | |
|---|--|
| 1. Má žák s autismem ve škole hodně přátel?
➤ Ano
➤ Ne
➤ Nevím | 6. Myslíte, že by měl navštěvovat speciální školu?
➤ Ano
➤ Ne
➤ Nevím |
| 2. Je žák ve třídě terčem posměchu?
➤ Ano
➤ Ne
➤ Nevím | 7. Myslíte, že se uplatní v budoucnu?
➤ Ano
➤ Ne
➤ Nevím |
| 3. Má vždy potřebné pomůcky?
➤ Ano
➤ Ne
➤ Nevím | 8. Má žák problémy s vyučujícími, působí rušivé?
➤ Ano
➤ Ne
➤ Nevím |
| 4. Zvládá obsah učiva?
➤ Ano
➤ Ne
➤ Nevím | 9. Je možné, že by mohl být šikanován?
➤ Ano
➤ Ne
➤ Nevím |
| 5. Vadí Vám jeho přítomnost ve výuce?
➤ Ano
➤ Ne
➤ Nevím | 10. Může být pro Vás v něčem žák vzorem?
➤ Ano
➤ Ne
➤ Nevím |

Děkuji za spolupráci

Příloha č. 12.

Zvyšující se výskyt osob s PAS

Tab. 1: Pořadí krajů podle počtu klientů s PAS - srovnání let 2001 a 2009			
kraj	2001 (počet klientů s PAS/rok)	kraj	2009 (počet klientů s PAS/rok)
Hlavní město Praha	182	Hlavní město Praha	727
Pardubický	130	Jihomoravský	514
Jihomoravský	78	Moravskoslezský	432
Středočeský	69	Olomoucký	199
Královéhradecký	58	Plzeňský	190
Olomoucký	46	Ústecký	181
Jihočeský	35	Zlínský	170
Vysočina	34	Královéhradecký	166
Ústecký	32	Pardubický	166
Zlínský	32	Vysočina	152
Moravskoslezský	29	Karlovarský	122
Karlovarský	25	Jihočeský	119
Liberecký	6	Středočeský	112
Plzeňský	2	Liberecký	111
ČR	758	ČR	3361

CHARTA PRÁV OSOB TRPÍCÍCH AUTISMEM

Deklarace OSN o právech duševně zaoostalých osob (1971) a o právech zdravotně postižených osob (1975) a další významné deklarace, týkající se lidských práv, je nutno mít na zřeteli, a zejména pro lidi trpící autismem je nutné zahrnout i následující práva:

PRÁVO osob trpících autismem vést nezávislý a plnohodnotný život s využitím veškerého svého potenciálu.

PRÁVO osob trpících autismem na dostupnou, objektivní a přesnou klinickou diagnózu a posudek.

PRÁVO osob trpících autismem na dostupné a přiměřené vzdělání.

PRÁVO osob trpících autismem (jakož i jejich zástupců) na účast při veškerém rozhodování o jejich budoucnosti, přání jednotlivce musí být do nejvyšší možné míry zajišťována a respektována.

PRÁVO osob trpících autismem na dostupné a vhodné bydlení.

PRÁVO osob trpících autismem na pomůcky, pomoc a podpůrné služby, nutné k vedení produktivního, důstojného a nezávislého života.

PRÁVO osob trpících autismem na nejvyšší možnou účast při vytváření a řízení služeb, poskytovaných k jejich tělesné a duševní pohodě.

PRÁVO osob trpících autismem na příjem nebo mzdu, dostačující k zabezpečení adekvátní stravy, ošacení, bydlení a dalších nezbytností života.

PRÁVO osob trpících autismem na přiměřené poradenství a péči o své fyzické, duševní a duchovní zdraví, včetně přiměřené léčby a podávání léků, které jsou dávkovány v souladu s jejich nejvlastnějším zájmem, při dodržování všech ochranných opatření.

PRÁVO osob trpících autismem na smysluplné pracovní zařazení a přípravu pro povolání s vyloučením diskriminace a stereotypu. Příprava pro výkon povolání, jakož i pracovní zařazení musí brát na zřetel schopnosti a volbu jednotlivce.

PRÁVO osob trpících autismem na dostupnou dopravu a svobodu pobytu.

PRÁVO osob trpících autismem na účast v kultuře, zábavě, rekreaci a sportu, jakož i na dobrodruží z nich plynoucí.

PRÁVO osob trpících autismem na rovnocenný přístup a využívání veškerých služeb a zařízení občanské vybavenosti, poskytovaných k obecnému prospěchu v místě jejich bydliště.

PRÁVO osob trpících autismem na sexuální a jiné vztahy, včetně manželství, aniž by docházelo k jakýmkoliv formám donucování.

PRÁVO osob trpících autismem (jakož i jejich zástupců) na právní zastupování a pomoc, a na plnou ochranu všech jejich zákonných práv.

Osoby trpící autismem **MUSÍ BÝT OSVOBOZENY** od strachu, respektive hrozby před neoprávněným umístěním do psychiatrických léčeben, jakož i jakýchkoliv dalších, svobodu omezujících zařízení.

Osoby postižené autismem **NESMĚJÍ BÝT** fyzicky týrány nebo zanedbávány.

Osoby postižené autismem **NESMĚJÍ BÝT** vystaveny farmakologickému týrání, respektive zneužívání.

PRÁVO osob trpících autismem (jakož i jejich zástupců) na přístup ke všem informacím, obsažených v jejich osobních, lékařských, psychologických, psychiatrických a pedagogických záznamech.