

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

**AUTISTICKÉ DÍTĚ ZAHAJUJÍCÍ ŠKOLNÍ
DOCHÁZKU V BĚŽNÉ ŠKOLE**

Diplomová práce

České Budějovice 2012

Vedoucí diplomové práce:
PhDr. Marta Franclová

Vypracovala:
Romana Hofmannová

Prohlášení

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě 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 dne..... Podpis

Poděkování

Touto cestou bych velmi ráda poděkovala PhDr. Martě Franclové za odborné rady a spolupráci při zpracování diplomové práce. Dále děkuji rodině Martina O. za cenné informace o problematice autismu a v neposlední řadě také vedení Základní školy v Benešově nad Černou. Vřelé díky také patří mým rodičům, kteří mne velmi podporovali pro celou dobu mého studia.

Anotace

HOFMANNOVÁ, Romana. Autistické dítě zahajující školní docházku v běžné základní škole. České Budějovice: Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie, 2012, s. Vedoucí diplomové práce PhDr. Marta Franclová.

Diplomová práce je zaměřena na problematiku autismu, zejména na propojení autismu a možností vzdělávání jedinců s PAS. Práce je koncipována do dvou částí. Teoretická část shrnuje informace o autismu, zejména o charakteristických projevech a klasifikaci. Teoretická část dále obsahuje informace o možnostech vzdělávání autistů v České republice, poradenské činnosti. Neméně důležitou částí je také problematika individuálního vzdělávacího plánu. Část praktická je ve formě případové studie.

Klíčová slova: autismus, individuální vzdělávací plán, inkluze, integrace, intervence, poradenská činnost, vzdělávání

Abstract

HOFMANNOVÁ, Romana. Autistic child starts a school attendance at a current elementary school. Čerské Budějovice: University of South Bohemia, Pedagogical Faculty, Department of Pedagogy and Psychology, 2012, pp., Supervisor of the diploma thesis PhDr. Marta Franclová.

My diploma thesis is focused on autism particularly on connection of autism and educational possibilities for persons with ASDs (Autistic Spectrum Disorders). My work consists of two parts. Theoretical part deals with theoretical informations about especially about expressions and qualification. Theoretical part contain autistic persons in CZ an about consultant services. Very important role plays „Individual education plan”. Second – practical part is in a form of personal study.

Keywords: Autistic Spectrum Disorders (ASDs), individual education plan, inclusion, integration, intervention, consultant services, education.

Obsah

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Poruchy autistického spektra	10
1.1 Současné pojetí autismu.....	10
1.2 Pojmy související s poruchami autistického spektra	11
1.3 Charakteristické projevy chování jedinců s PAS – triáda problémových oblastí	12
1.4 Klasifikace poruch autistického spektra	15
1.5 Výskyt a etiologie autismu.....	18
2 Vzdělávání jedinců s PAS v ČR	20
2.1 Diagnostika	20
2.2 Poradenská činnost v České republice.....	22
2.3 Raná, výchovná a vzdělávací intervence.....	23
2.4 Možnosti zařazení do vzdělávacího systému.....	24
2.4.1 Základní škola.....	27
2.4.2 Základní škola praktická	28
2.4.3 Speciální třídy pro autisty	29
2.4.4 Základní škola speciální.....	29
2.5 Legislativní zakotvení v přístupu k dětem s PAS v ČR	30
2.6 Individuální vzdělávací plán	32
2.7 Vzdělávací programy pro děti s PAS	33
2.8 Metody učení.....	38
2.9 Předpoklady k absolvování 1. stupně ZŠ žákem s PAS.....	39
3 PRAKTICKÁ ČÁST	42
3.1 Úvod.....	42
3.2 Cíl práce	42
4 Případová studie	45

4.1 Osobní anamnéze	45
4.2 Rodinná anamnéze	45
4.3 Výchovně vzdělávací kontext.....	48
4.4 Integrace do běžné základní školy	49
4.4.1 Asistent pedagoga.....	50
4.4.2 Strukturované učení.....	51
4.4.3 Používané metody výuky	53
4.4.4 Rozvoj problematické třídy.....	56
4.4.5 IVP	57
4.5 Rozhovory	58
4.5.1 Matka (asistentka pedagoga):	58
4.5.2 Třídní učitelka:	63
4.5.3 Ředitel školy:.....	66
Závěr.....	68
Seznam použité literatury	70
Seznam příloh	75
Přílohy	76

Úvod

Problematika poruch autistického spektra je pro současnou společnost stále velkou neznámou. Ten, kdo se osobně s autistou neseťkal, často neví, co je autismus, jak se projevuje a co přináší. Tato neznalost poté způsobuje rodinám autistů nemalé problémy ve snaze žít s autistou veřejně bez nutnosti neustálého ukrytí se před nepochopením, obviňováním z nevychovanosti. Odborníci na tuto problematiku jsou pro společnost uzavřenou komunitou, která dle mého nedostatečně informuje o problémech autismu. Existuje řada sdružení a asociací, které však poskytují informace zejména po přímém dotazu druhé strany. Tento fakt byl prvotním impulsem k napsání mé diplomové práce. Ráda bych touto formou ukázala, že i ten, kdo se může neznalé veřejnosti jevit jako nevychovaný a rozmazlený, je handicapovaným člověkem, který však i přes svůj handicap je vzdělavatelny, snaživý a výjimečný jedinec.

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na možnosti integrace jedinců s PAS do běžné základní školy. Při vykonávání své asistentké praxe jsem měla možnost se setkat s malým autistou, který mne velmi oslovil a příběhy rodiny a vychovatelů jen potvrdily výše uvedené neznalosti dnešní společnosti. Zaměřila jsem se na jeho další cestu ve vzdělávacím procesu, kterou byla právě volba integrace.

Diplomová práce je rozdělena do části teoretické a praktické. Část teoretická obsahuje informace o poruchách autistického spektra, kde bylo cílem zachytit zejména charakteristické projevy chování autistů, druhy poruch autistického spektra a etiologii. Teoretická část dále zahrnuje informace o možnosti vzdělávání jedinců s autismem. Zaměřila jsem se zejména na možnost inkluze a integrace a s touto problematikou spojenou existenci individuálních vzdělávacích plánů, poradenské činnosti v České republice a používání speciálních výukových metod.

Část praktická je koncipována formou případové studie, ve které je obsažena osobní anamnéza, průběh předškolního vzdělávání a pozdější integrace do běžné základní školy. V části praktické je dále popsána funkce

asistenta pedagoga, strukturované učení a používané metody výuky. Informace jsou doplněny přepisem rozhovorů s hlavními účastníky procesu integrace – osobní asistentkou, třídní učitelkou a ředitelem školy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Poruchy autistického spektra

1.1 Současné pojetí autismu

Problematika autismu je oficiálně známa již téměř padesát let. Z této doby jsou známy projevy a diagnostika. V posledních několika letech se výzkum zaměřuje zejména na zjištění příčiny vzniku poruch autistického spektra a dále na inkluzi a integraci jedinců s autismem a rozvoj metod pro usnadnění života autistů v běžné společnosti.

Název této poruchy vychází z řeckého slova „autos“, které znamená „sám“. *Autismus řadíme mezi neurovývojové poruchy na neurobiologickém základě. Poruchy autistického spektra jsou pojímány jako velmi různorodý syndrom*“ (Thorová 2006, s. 51-52).

Autismus patří mezi pervazivní¹ vývojové poruchy, které Thorová (2006, s. 58) řadí mezi nejzávažnější postižení mentálního vývoje. Jedinec s diagnostikou této poruchy má problémy v mnoha směrech. Autismus je považován za neurologickou poruchu mozku, která je vrozená. Faktorů vzniku autismu je celá řada a řadíme mezi ně genetickou dispozici, problémy v těhotenství a po porodu, ale také problémy v postnatálním období (Apla [online] cit. 20. 4. 2011). „*Více dětí s autismem než u běžné populace utrpělo během těhotenství, porodu či těsně po porodu poškození mozku.*“ (Gillberg, Peeters, 1998, s. 54). Autismus na sebe mnohdy váže mnoho průvodních problémů, mezi které nejčastěji řadíme mentální retardaci či epilepsii. „*Autismus se projevuje mnoha způsoby, modelový autista neexistuje. Autismus je fenomén mnoha tváří, postižení se jeden od druhého liší.*“ (Jelínková 2004, s. 4).

Opařilová (in Piepeková 2006, s. 315) o autismu uvádí: „*Autismus je prezentován v různých podobách definic, kde však nacházíme společné znaky a projevy. Jedná se o postižení hluboké a vážné, které se projevuje*

¹ Všepronikající; zasahující více oblastí

především v oblasti komunikace, sociálního chování a vnímání. Je velmi důležité odlišit autismus od neuróz a psychóz, zvláště od obrazu schizofrenie.“

1.2 Pojmy související s poruchami autistického spektra

V oblasti terminologie poruch autistického spektra se objevuje řada termínů, ke kterým bývá autismus přirovnáván. Vždy je však nutné rozlišovat od sebe jednotlivé důvody vzniku, příznaky a s nimi spojené následky těchto onemocnění. Příznaky či projevy se často shodují, avšak intervenční přístupy k jedincům, kteří jsou těmito symptomy zatíženi, musejí být rozdílné. Z tohoto hlediska je k poruchám autistického spektra blízka schizofrenie, neurózy a psychózy.

Schizofrenie se vyznačuje obdobnými příznaky jako autismus. V minulosti docházelo k záměnám těchto termínů či špatné diagnostice. V současné době je schizofrenie odborníky vnímána jako psychická porucha projevující se v oblasti myšlení, vnímání a osobnosti. Schizofrenie se výrazně projevuje v oblasti emocí, která je při tomto postižení velmi omezená. (Dušek, Večeřová-Procházková 2010, s. 218-220) Důležitým rozdílem je oproti autismu fakt, že diagnostika schizofrenie bývá ve většině případů uskutečněna až v pozdějším věku jedince (15-35 let). Autismus bývá mnohdy diagnostikován již v raném dětství. Z odlišných projevů schizofrenie oproti autismu je možné jmenovat bludy, halucinace či iluze. Tyto znaky se u autismu neobjevují.

Pod pojmem neuróza (také úzkostná porucha) se rozumí dlouhodobá psychická porucha, u které je však zachován kontakt s realitou. Za projevy neurózy jsou považovány projevy úzkosti, fobie, úzkostné očekávání, napětí, neklid. (Kolektiv autorů 2008, s. 334) Za příčiny neuróz jsou považovány závažné životní situace (např. úmrtí blízké osoby, dlouhodobý psychický nátlak, aj.), které způsobí duševní nerovnováhu. Z příznaků podobných autistickému chování lze jmenovat sklon ke zlovykům, stereotypnímu chování.

Psychóza je závažnější než neuróza, protože nemocný jedinec nemá vztah s realitou a projevům ve formě halucinací, bludů a paranoii věří. „Pod pojmem psychóza rozumíme těžkou duševní poruchu, jejíž rámec tvoří porucha vztahů pacienta – jak k sobě samému, k ostatním osobám, tak k realitě. Vztahy buď chybí, nebo jsou narušeny. Poruchy vnímání reality jsou provázeny změnami chování (např. autistické odtažení). (Malá 2005, s. 9)

1.3 Charakteristické projevy chování jedinců s PAS – triáda problémových oblastí

Autistické chování se projevuje odlišnostmi od běžného vzorce chování v několika základních sférách jednání a prožívání. Do základní triády problémových oblastí je zahrnována sociální interakce, komunikace a představitost (myšlení, vnímání).

a) V sociální oblasti se u jedinců s poruchou autistického spektra² projevuje vrozený deficit, který má vliv na vývoj dítěte i jeho chování. Lidé s autismem bývají označováni jako sociálně slepí, protože nejsou jako zdraví lidé citliví k základním sociálním a interpersonálním signálům. To, co zdravý člověk považuje za samozřejmé, autista nechápe a musí se tomu dlouho učit. Toto naučené chování však bývá často jednotvárné bez ohledu na konkrétní situaci (Jelínková 2004, s. 5). Lorna Wingová se zabývala sociálním chováním jedinců s autismem a vytvořila tři základní typy sociální interakce – typ osamělý, pasivní, aktivní-zvláštní. Později přiřadila typ čtvrtý – formální. Tohoto rozdělení je v současné době běžně užíváno. Beranová Thorová (in Hrdlička, Komárek 2004, s. 80) interpretují dělení dle L. Wingové z roku 1979: Typ osamělý se vyznačuje oblibou v samotářství. Odloučenost bez sociálních kontaktů je pro tyto jedince nejvyhledávanější pozicí. Typ pasivní se projevuje nezájmem o jakýkoliv sociální kontakt. V případě, že je mu vystaven, jej přijme, ale bez reakcí. K typu aktivní-zvláštní se řadí jedinci, jejichž kontakt je aktivní, ale objevují se problémy v chápání společenského chování. Často se objevují

² Dále jen PAS

rituály v sociální oblasti, hyperaktivita a neúměrná snaha vyhledávat sociální kontakt (rozhovory).

U jedinců s PAS se setkáváme s celou škálou sociálního chování, které není stabilní a mění se s věkem. (Thorová 2006, s. 63). Sociálnímu chování můžeme autistu učit a to vždy dle individuálních potřeb a schopností. Vždy je nutné danou situaci převést na potřeby v budoucím reálném životě.

b) Obtíže v komunikaci uvádí Jelínková (2004, s.) jako definující prvek autismu a to bez ohledu na diagnostikovaný typ. *„Zhruba polovina dětí s poruchou autistického spektra si nikdy neosvojí řeč na takovou úroveň, aby sloužila ke komunikačním účelům.“* Paul (1987 in Thorová 2006, s. 98). Pokud se řeč vyvine, tak Lechta (2010, s. 269) uvádí, že se v těchto případech často objevuje např. echolálie, neologismy, idiosynkrazie.³ Potíže se objevují v neverbální i verbální komunikaci. Thorová (2006, s. 100-103) uvádí, že děti s PAS mají problémy nejen ve vyjadřování vlastních pocitů a postojů gesty, ale nedostatky se také objevují v porozumění neverbální komunikace druhých lidí. *„Děti s autismem potřebují při rozvíjení komunikace specifický postup, je třeba postižené učit nejen jak komunikovat, ale také proč komunikovat, a to bez ohledu na jejich řečové schopnosti.“* (Jelínková 2004, s. 4). Opařilová (in Pipeková 2006, s. 317) shrnuje problematiku komunikaci takto: *„Tyto děti nemají vrozenou schopnost pochopit význam vzájemné komunikace. Nechápu, že pomocí komunikace mohou ovlivnit své prostředí S výukou jak komunikovat, musíme rozvíjet i chápání proč komunikovat, najít pro ně vhodnou formu komunikace.“*

c) Za třetí, neméně důležitý, projev autistického chování je považován problém představivosti. Myšlení autistů a jejich vnímání světa je velmi odlišné od vnímání zdravých lidí. Jelínková (2004, s. 6) vidí nedostatek představivosti jako fakt, který vede k rigiditě chování a myšlení. S tímto jsou spojeny známé stereotypy, rituály. Narušení navyklého chování (přerušování rituálu) se často projevuje nevolí. V mnoha případech se jedná o vyhraněné chování ve formě agrese, vzteku. Lechta (2010,

³ Dítě používá slovní spojení ve významu, který není primární.

s. 269-270) k této problematice dále dodává, že u autistických dětí se často objevuje mimořádné zaujetí předměty nebo jejich částmi a při snaze o vyrušení či přerušování činnosti se vyskytují negativní reakce či odpor. Osobně si myslím, že tato oblast je všeobecně nejznámějším projevem autismu. Vidět ji můžeme i v knihách určených široké veřejnosti – např. Podivuhodný případ se psem od Marka Haddona. Ing. Petr Svoboda, který je otcem autistického syna, uvádí tuto problematiku takto: „*Bydlíme v paneláku, kde je všechno slyšet, a naši největší chybou bylo, když se mu něco nelíbilo a začal se vztekat a ječet, že jsme v touze po klidu v domě rychle vyhověli. Oblíbené byly a dosud jsou hudba, lidové písničky, kresba pastelkami tmavých barev, dobré jídlo, nemá rád falešnou melodii písničky, světlé barvy, psy, porušení některého ze svých stereotypů.*“ Svoboda (in Sborník 1. Národní konference s mezinárodní účastí na téma autismus 1994, s. 59). S problematikou představitivosti souvisí také nedostatečné myšlení a vnímání. Obdobně jako u komunikace se jedinec s PAS musí vše naučit. Tyto oblasti pro něj nejsou samozřejmé. Jelínková (2004, s. 6) uvádí, že lidé postižení autismem mají velké problémy v chápání mentálního stavu. Neuvědomují si myšlenky a pocity druhých, neuvědomují si, co je mysl a cit.

d) K základní triádě charakteristických projevů v chování je možné dále přiřadit ulpívání na stereotypech či jedné činnosti. Tento aspekt souvisí s častým neudržením pozornosti nebo neschopností si zapamatovat. Dle Jelínkové (2004, s. 6-7) jedinci s PAS na rozdíl od jedinců s poruchami pozornosti mají silnou schopnost soustředění. Problém je však v tom, že si vždy sami vyberou objekt svého zájmu, i když je nicotný, a na závažný problém se nesoustředí. U zapamatování si je to obdobné. Věci důležité pro život autistu nezaujmou, ale např. jízdní řády či telefonní seznam si v některých případech zapamatovat dokážou. Problematické je vybavování si již zapamatovaných momentů a začleňování jich do větších celků, souvislostí.

U autismu se dále objevují tzv. nespecifické variabilní rysy, které již nepatří do triády, ale objevují se až u dvou třetin lidí s PAS. Mezi tyto rysy

patří percepční poruchy – tj. odlišnosti ve vnímání (zrakovém, sluchovém, čichovém, chuťovém), odlišnosti v motorickém vývoji a projevech, odlišnosti v emoční reaktivitě (výbuchy zlosti, stavy úzkosti), problémy s adaptabilitou, problémy v chování. (Thorová 2006, s. 130-175)

1.4 Klasifikace poruch autistického spektra

V současné době jsou pro diagnostiku a dělení PAS v Evropě nejčastěji používána diagnostická kritéria, která jsou vydávána Světovou zdravotnickou organizací, MKN-10 (Thorová 2006, s. 60). Pervazivní vývojové poruchy jsou konkrétně zařazeny v kategorii F84 a řadíme mezi ně:

- F84.0 Dětský autismus
- F84.1 Atypický autismus
- F84.2 Rettův syndrom
- F84.3 Jiná dezintegrační porucha v dětství
- F84.4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby
- F84.5 Aspergerův syndrom
- F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy
- F84.9 Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná

(Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [online] par. 27. 4. 2011)

a) Dětský autismus

„Dětský autismus tvoří jádro poruch autistického spektra (hlavně z pohledu historického). Stupeň závažnosti bývá různý, od mírné formy (málo mírných symptomů) až po těžkou (velké množství závažných symptomů). Projevy se musí vždy objevit v každé části diagnostické triády.“ (Thorová 2006, s. 177). Tento druh autismu se objevuje častěji u chlapců než u dívek a to v poměru 5:1. Sadock a Sadock (1999 in Hrdlička, Komárek 2004, s. 36) uvádí, že projevy této poruchy musí být vnímány před třetím rokem života dítěte. Často se objevují případy, kdy rodiče

pozorují na svých dětech nedostatky zejména v řeči a v nezájmu o kontakt již kolem prvního roku života. Oblast sociální interakce je dle Hrdličky (Hrdlička, Komárek 2004, s. 36) nejvhodnější pro pozorování projevů autismu u kojenců. Děti se vyhýbají očnímu kontaktu, nevytvářejí si typický vztah k matce, v pozdějším věku je typický emoční chlad. Abnormality se objevují v komunikaci, chování a zájmech (viz. Triáda problémových oblastí). Ne vždy je však nástup příznaků postupný. V ojedinělých případech se objevuje tzv. autistická regrese. Hrdlička (Hrdlička, Komárek 2004, s. 36) tento jev popisuje jako postupnou ztrátu získaných znalostí a dovedností. Nejpostiženější oblastí u regrese je opět komunikace a sociální chování.

Vilášková (2006, s. 8) uvádí, že proto, abychom mohli poznat a chápat jedince s autismem, musíme vědět, co mu chybí. Za dva nejdůležitější příklady autorka uvádí nerozvinutou teorii mysli a deficit v teorii centrální koherence. Teorii mysli souvisí s možností rozpoznání duševního stavu ostatních lidí. Teorie centrální koherence, která není dostatečně rozvinuta, způsobuje u jedinců s PAS potíže v myšlení v souvislostech, neschopnost rozpoznat důležité a vedlejší informace, atd.

Dětský autismus se v mnoha případech spojuje s jinými nemocemi. *„Nejčastější psychiatrickou komorbiditou⁴ u dětského autismu je mentální retardace (MR), a to asi v 75% případů, přičemž bývá upřesňováno, že asi 30% autistických pacientů spadá do pásma mírné a středně těžké MR a 45% do pásma těžké a hluboké MR“* (Hrdlička, Komárek 2004, s. 38). Z dalších často přidružených nemocí lze jmenovat epilepsii.

Jedinci s diagnózou dětského autismu se ve většině případů neobejdou bez asistence druhého člověka a tato potřeba je provází po celý život. Dětský autismus je širokospektré onemocnění. Vždy je primární, jak pro učitele, asistenty tak psychology, snaha poznat duši a myšlení dítěte a až poté pro něj vymýšlet pracovní postupy či jiné postupy. Každý autista je jiný a to často komplikuje nejen diagnózu, ale i již výše uvedenou tvorbu učebních postupů.

⁴ Současný výskyt více nemocí

b) Atypický autismus

„Atypický autismus je pervazivní vývojová porucha, která se liší od autismu buď dobou vzniku, nebo naplněním diagnostických kritérií. Chybějí poruchy jedné či dvou ze tří oblastí psychopatologie požadované pro diagnózu autismu.“ (Opařilová in Piepeková 2006, s. 316). Diagnostická kritéria nemají pevně danou škálu hodnot pro diagnózu autismu, ale Thorová (2006, s. 183) uvádí alespoň základní body, díky kterým může být potvrzen atypický autismus. Mezi základní podmínky řadí: výskyt projevů autismu až po třetím roce života; autistické chování se přidružuje k mentální retardaci a typickými znaky jsou menší zatíženost dítěte na stereotypech, lepší vnímání okolí a jednání s ním.

c) Rettův syndrom

Rettův syndrom nese jméno svého objevitele, rakouského neurologa Andrese Retta, který poprvé popsal tuto poruchu. Příčinou tohoto syndromu je mutace chromozomu X a vyskytuje se jen u dívek. Rettův syndrom je mnohotvárné postižení, které je možné dělit na klasický Rettův syndrom a atypický Rettův syndrom, u kterého jsou projevy v určitých oblastech méně závažné. (Thorová 2006, s. 211-212). Vývoj po narození je bezproblémový, ale již v sedmém měsíci života (nejpozději většinou do dvou let) dochází ke zhoršení či úplné ztrátě dovedností, které si dívka doposud osvojila. Dovednosti, které Rettův syndrom minimalizuje, jsou většinou manuální a verbální. Typickým projevem je zpomalení růstu hlavičky a snížená funkčnost rukou. Rettův syndrom je natolik závažné onemocnění, že bývá často doprovázen epilepsií a mentální retardací (Opařilová in Piepeková 2006, s. 316).

d) Aspergerův syndrom

„Termín Aspergerův syndrom poprvé použila Lorna Wingová v odborné publikaci v roce 1981. Označila jím děti a dospělé, jejichž charakteristiky a chování odpovídaly popisu příznaků, na něž upozornil zmíněný vídeňský

psychiatr Hans Asperger.“ (Attwood 2005, s. 20). Tento druh poruchy bývá někdy nazýván sociální dyslexií a je chybně považován za mírnější formu PAS. Intelekt postižených je v pásmu normy a v mnoha případech se stává, že lidé s tímto syndromem žijí klasický život. U mnoha dětí se však objeví taková forma syndromu, kdy mají problémy již s docházkou do mateřské školy. Výraznou oblastí, kterou můžeme u Aspergerova syndromu sledovat, je řeč. Postižení často používají monotónní a mechanický styl řeči, řeč neodpovídá sociálnímu kontextu, lpí na dodržování rituálů spojených s řečí. Problémem je dále sociální interakce, vnímání gest druhých lidí, ale také výrazné sebepodceňování. U dětí s tímto postižením se projevuje stereotypnost v jednání, kdy se vyžívají v opakování určité činnosti. Dále můžeme pozorovat určité technické zaměření zájmů. Pro Aspergerův syndrom jsou typické zájmy o počítače, automobily, PC hry a zejména čísla a matematiku (Thorová 2006, s. 183-195). K oblasti komunikace a gest dodává německý autor Walter (2008, s. 49), že lidé postižení tímto symptomem se vyhýbají očnímu kontaktu, jejich pohledy jsou prázdné. „*Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem je velmi obtížná, frekventovaně se vyskytují vývojové poruchy chování, hyperaktivita, poruchy pozornosti a nedostatečná kontrola emocí. V dospívání mohou trpět depresemi.*“ (Autismus [online] cit. 5. 5. 2011). Aspergerův syndrom je jedním z nejrozmanitějších postižení, jehož formy jsou od mírných, kdy je jedinec schopný běžného života téměř bez omezení, až po formy, kdy již adaptabilita není možná.

1.5 Výskyt a etiologie autismu

Ohledně příčin vzniku PAS vzniklo mnoho teorií. V minulosti byl zastáván mylný názor, jehož zastánci tvrdili, že důvodem výskytu je nedostatečný citový vztah rodičů k dítěti. Tento omyl byl naštěstí brzy vyvrácen a v současné době jsou za příčinu autismu považovány genetické faktory. PAS jsou vrozenou poruchou vyvinout z dysfunkcí neurobiologického základu.

Wingová (1993, in Gillberg, Peeters 1998) za původ PAS považuje konkrétní onemocnění (např. zarděnky v těhotenství, encefalitida, průšnice, aj.) Z oblasti etiologie se však nejedná o jediný názor a stále probíhají výzkumy, které by alespoň jednu z mnoha teorií označily za primární.

Výsledky výzkumů zaměřené na četnost výskytu PAS se postupem času měnily. Důvodem byla nejasná definice, co je dle výzkumu považováno za autistické chování (rysy). V osmdesátých letech byl poměr výskytu 10 dětí s PAS na 10 000 narozených. Bryson (1988, Thorová 2006, s. 224) vysvětluje tento poměr tím, že do počtu zkoumaných jedinců byli zařazeni i děti s těžkou mentální retardací. Tyto výsledky⁵ však nahradily hodnoty studií novějších. V současnosti je průměrný výskyt PAS označen hodnotou cca. 60/10 000.

V literatuře je obecně uváděno, že autismus se častěji vyskytuje u mužů, a to v poměru 3:1. Psychologové tento nepoměr vysvětlují obecně větší dívčí empatií, nižší agresivitou a hyperaktivitou. I při PAS dívky pravděpodobně tyto projevy chování ovládají a díky tomu při diagnostice nejsou považovány za jedince, kteří trpí PAS. Fakt, který přispívá k poměru 3:1, je také to, že diagnostikováni bývají častěji chlapci než děvčata. (Thorová 2006, s. 226). Výsledky diagnostik se dále také liší druhem PAS (např. Aspergerův x Rettův syndrom).

⁵ Výsledky

2 Vzdělávání jedinců s PAS v ČR

2.1 Diagnostika

Jak již bylo výše uvedeno, v minulosti byl za hlavní příčinu vzniku autismu považován citový chlad (nezájem) ze strany rodičů, zejména matky. Tento fakt již naštěstí vystřídal modernější názor na původ PAS a tím jsou neurobiologické aspekty. Avšak ani v dnešní době neexistuje žádné vyšetření biologického charakteru, které by s jistotou potvrdilo, zda je jedinec autistou či ne. Ale i přes tento nedostatek se zvyšuje počet včasné diagnostikovaných poruch.

V České republice se zabývá intervencí u jedinců s PAS řada organizací. Díky těmto zásahům je možné diagnostikovat autismus u dětí již před třetím rokem života a tím jim usnadnit jejich nelehký úděl. Je samozřejmé, že úspěšnost včasné intervence není stoprocentní, avšak počet odborníků a jejich kvalifikace stále roste a procento úspěšnosti se zvyšuje.

Včasná intervence by měla dle odborníků zahrnovat podporu, spolupráci s rodinou dítěte s PAS, diagnózu, zabezpečení vzdělávacích potřeb, poradenství, aj. (Čadilová, Žampachová 2008, s. 165-166). Zjednodušeně lze konstatovat, že obsahem včasné intervence je vše, co jedinec s PAS a jeho rodina potřebují k běžnému životu.

Thorová (2006, s. 263) uvádí tři fáze ideálního diagnostického modelu:

a) První je fáze podezření, kterou autorka popisuje jako nespokojení rodičů s vývojem jejich dítěte a následnou návštěvu pediatra, který rodinu na základě potvrzení jejich podezření odkáže na speciální pracoviště.

b) Fáze diagnostická je dle autorky záležitostí odborníků (psychologa, psychiatra, ale i speciálního pedagoga).

c) Fáze postdiagnostická lze shrnout pod pojmem „život s PAS“. Rodiče se musí neustále informovat o možnostech výchovy autisty a péče o něj.

Pro diagnostiku autismu jsou v současné době používány tzv. screeningové⁶ metody, jejichž využití je snadné a k používání není zapotřebí žádného školení či vzdělání. I přes snadnou použitelnost mají tyto metody velkou nevýhodu a tou je menší spolehlivost. Z praxe jsou známy případy, kdy na základě screeningového dotazníku byl autismus diagnostikován u jedince, který jím však netrpěl. Odborníci používají dále také spolehlivější semistrukturované⁷ dotazníky, ale i ověřené objektivní pozorování a standardní systematická vyšetření. (Thorová 2006, s. 264)

Thorová (2006, s. 264-277) popisuje jednotlivé screeningové a diagnostické nástroje takto:

- ADI-R – Autism Diagnostic Interview- Revised – semistrukturovaný rozhovor s rodiči dítěte. Dotazník je nejspolehlivější, pokud je použit v předškolním věku. Nedostatkem této metody je velká časová náročnost.
- ADOS – Autism Diagnosti Observation Schedule – semistrukturované vyšetření zaměřené na interakci a komunikaci. Tato metoda je známá celkem ve čtyřech formách dle úrovně vyvinuté řeči jedince.
- A. S. A. S. – The Australian Scale for Asperger's syndrome – metoda k určení Aspergerova syndromu
- AQ test – Kvocient autistického spektra – metoda odhalující rizika Aspergerova syndromu
- CARS – Childhood Austism Rating Scale – Škála autistického chování – stupnice pocházející z programu TEEACH. Nevýhodou je možné zkreslení výsledků.
- CHAT – Checklist for Autism in Toddlers – metoda složená ze dvou částí (dotazníku pro rodiče a pozorování dítěte).
- DACH – Dětské autistické chování – česká orientační metoda ve formě dotazníku pro rodiče dětí do pěti let věku.

⁶ metoda vyhledávání časných forem nemocí nebo odchylek od normy v dané populaci prováděná formou testů

⁷ polostrukturované

Psychologické vyšetření probíhá ve specializovaných pracovištích a většinou se skládá z rozhovoru s rodiči, pozorování dítěte při činnosti (hře). Dále probíhá řízená činnost, kdy psycholog zadá dítěti určitý úkol a sleduje, jak dítě postupuje, volí vhodné pomůcky, navazuje kontakt s okolím, atd. Thorová (2006, s. 278-282) uvádí také možnost použití různorodých inteligenčních testů. Celkový čas diagnostického vyšetření je cca. 5 hodin, ale čas se vždy odvíjí zejména od dítěte a jeho ochoty spolupracovat.

2.2 Poradenská činnost v České republice

Rodina dítěte s PAS, ale později i samotný dospělý jedinec s PAS potřebuje ke svému životu pomoc odborníků. Pomoc je zahájena ihned po diagnostice určité poruchy a je možné, aby byla prováděna po celý život postiženého. Za tímto účelem jsou zřizována specializovaná střediska či centra, ve kterých působí odborníci na danou problematiku. Tito odborníci se snaží ulehčit postiženému život ve společnosti. Novosad (2000, s. 61) popisuje problematiku speciálního poradenství takto: *„Speciální poradenství definujeme jako komplex poradenských služeb určených specifickým skupinám jedinců, kteří jsou znevýhodněni zdravotně či sociálně a jejich handicap mívá dlouhodobý (chronický) nebo trvalý charakter.“*

Je zřejmé, že i děti (lidé) s autismem potřebují a využívají služeb těchto institucí. Ideálním stavem by bylo zřízení specializovaných pracovišť zaměřených konkrétně na PAS. Realita bohužel tak příznivá není, avšak i přes tento nedostatek jedinci s PAS nezůstávají bez možnosti rady a pomoci. *„V současné době funguje v každém kraji pracovník MŠMT zaměstnaný ve speciálně pedagogickém centru, který má na starosti děti s poruchou autistického spektra v kraji.“* (Thorová 2006, s. 371)

V České republice existuje několik druhů poradenských zařízení. K primárním řadíme speciálněpedagogická centra⁸ a pedagogicko-

⁸ Dále jen SPC

psychologické poradny⁹. SPC definuje Novosad (2000, s. 105) jako: „*Speciální školská zařízení, která se specializují na určitý typ zdravotního postižení – defektu.*“ SPC se věnují dětem do doby ukončení školní docházky. Pracovníci SPC navštěvují školy, ve kterých jsou integrováni jedinci s určitou formou postižení. Mezi základní činnosti SPC lze zařadit poskytování poradenských služeb, pomoc při tvorbě IVP, pomoc při integraci, atd. Ludvíková (in Renotiérová, Ludvíková 2003, s. 153) PPP zařazuje Novosad mezi (2000, s. 101-102) nejznámější typ poradenského zařízení. PPP se věnují problematice výchovy a vzdělání. Z konkrétních úkolů můžeme jmenovat vyšetření školní zralosti, diagnostiku poruch učení či poruch chování, atd.

SPC a PPP spolu vzájemně spolupracují. Jak je již vidět z výše uvedeného, SPC se zaměřují na praktickou činnost a PPP na diagnostiku.

Dále existuje velké množství sdružení a spolků, které jsou zřizovány za účelem pomoci jedincům s PAS. Mezi tato sdružení patří např. APLA, AUTISTIK, RAIN-MAN, aj.

2.3 Raná, výchovná a vzdělávací intervence

Intervencí se obecně rozumí vnější zásah za účelem ovlivnění situace. Tento akt je u jedinců s PAS nesmírně důležitý. Jedinci s PAS potřebují pomoci žít ve světě, který je jim značně cizí. „*Intervenčním procesem míníme léčbu výchovnými a psychologickými prostředky, ve kterém využíváme především poznatků z kognitivní, vývojové a behaviorální psychologie a speciální pedagogiky.*“ Thorová, Jůn, Čadilová (in Hrdlička, Komárek 2004, s. 165) „*Na rané intervenci se podílejí rozmanité služby – zdravotnické, sociální, psychologické, speciálně pedagogické, které by měly vytvářet komplexní podporu.*“ (Černá 2008, s. 142)

Termín včasné intervence je však ve výše uvedené literatuře pojat obecně jako všeobjímající pojmenování. Oproti tomu specialistka na autismus Thorová (2006, s. 382-383) uvádí tři základní druhy intervencí: adaptivní, preventivní, následná.

⁹ Dále jen PPP

a) První z uvedených intervencí zahrnuje rozvíjení přizpůsobivosti jedince, předcházení problémovému chování či prohloubení nestejnomyšlného vývoje jednotlivých schopností.

b) Preventivní intervence zahrnuje vytváření odpovídajícího prostředí konkrétnímu druhu postižení.

c) Následnou intervencí rozumíme zásah až tehdy, když se objeví problém (agresivita, extrémní stereotypy, atd.)

„Vlastní způsoby intervencí dělíme na intervence zaměřené na rozvoj dovedností člověka s autismem (strukturované učení, nácviky komunikace a sociálních dovedností) a na intervence zaměřené na problémové chování.“
Thorová, Jůn, Čadilová (in Hrdlička, Komárek 2004, s. 168)

Lidé s diagnózou PAS potřebují ke svému běžnému životu pomoc okolí. Většinou tuto pomoc poskytuje rodina a osoby, které se podílejí na vzdělání jedince pomocí výchovných a vzdělávacích intervencí. Pod tyto pojmy lze zjednodušeně shrnout přístup rodiny a pedagogů k autistům. Na výchovné intervenci se primárně podílí rodina a na vzdělávací primárně škola. Je však zřejmé, že i rodinný přístup vzdělává a školní vychovává. Jedná se o přístupy, kterými je formován postižený jedinec.

V oblasti vzdělávací intervence v rámci školy se nejedná pouze o volbu vhodných metod, postupů a pomůcek. V současné době je velmi aktuální téma inkluze a integrace. Tento fakt pomáhá handicapovaným snáze se začlenit do společnosti, přijmout její pravidla a umět v ní žít.

2.4 Možnosti zařazení do vzdělávacího systému

Základními pojmy v oblasti možného zařazení handicapovaných do vzdělávacího systému jsou inkluze a integrace. V mnoha případech však bývají pojmy zaměňovány nebo chybně považovány za synonymní. Přístupy a postoje jsou však rozdílné. Lechta (2010, s. 28) uvádí, že snahy o integraci se objevily dříve (80. léta 20. století) než přístupy inkluze. Pro inkluzi jsou typická až 90. léta 20. století.

Slovo integrace pochází z latiny a lze přeložit jako „*znovu vytvoření celku*“. Integraci definuje Lechta (2010, s. 27-29) jako duální systém, kde

vedle sebe v jedné třídě fungují integrované a segregované děti. V tomto případě se musí integrovaný žák přizpůsobit škole. Musí vždy proběhnout určitá příprava žáka na vstup do školy. Novosad (2000, s. 19-21) popisuje integraci postižených jedinců jako plné začlenění či úplné splnutí postiženého se společností. Dále ji rozvádí dvěma základními směry – asimilační směr integrace (postižený se začleňuje do společnosti a přijímá její pravidla.) a adaptační směr integrace (integrace založena na vztahu partnerství. Důležité je pochopení hodnot majority¹⁰ i postižených jedinců). Definice integrace dle Jesenského (1993, s. 58) je spolužití postižených a nepostižených. Důležitým aspektem je dle něj socializace. Vítková (2004, s. 20) definuje dva základní druhy integrace. Dělí mezi individuálním začleněním a skupinovou integrací. V prvním případě je jedinec zapojen do běžné třídy, kdežto v případě druhém se jedná o speciální skupiny (tzv. malé třídy).

Inkluzí rozumíme proces, kdy se nepřizpůsobuje dítě škole, ale naopak. Český výraz pochází z anglického *to be included – být úplnou součástí*. „Základní idea integrace se postupně rozvíjí v novou, odlišnou, vyšší kvalitu, protože při tomto edukačním přístupu se už heterogenita principálně chápe jako normalita.“ (Lechta 2010. s. 27). Vítková (2004, s. 20) uvádí u inkluze spojení: „*Je normální být jiný*“. „*Inkluzivní škola či prostředí je specifické tím, jak je schopno vybudovat systém, jež je inkluzivní a strukturován směrem k plnění všech speciálně pedagogických potřeb každého individua s postižením*.“ Nováková (in Vítková 2004, s. 10) Bartoňová, Vítková (2007, s. 16.) uvádějí tuto definici: „*Inkluze se chápe jako integrace všech žáků do běžné školy a v důsledcích je spojena se zřeknutím se jakékoli formy etiketování žáků a s rozpuštěním speciálních zařízení a speciální pedagogiky*. Problematika inkluzního vzdělávání je rozšířena zejména ve Skandinávii. Školy jsou tam připravené a přizpůsobené na výuku žáků s jakýmkoliv druhem postižení. I u nás se v současné době problematika inkluze velmi rozvíjí. V Británii či USA jsou

¹⁰ majorita – většina

v posledním desetiletí zaznamenávány snahy zcela integraci nahradit inkluzí.

V současné době se stává problematika inkluze a integrace stále aktuálnější. Pedagogové se stále častěji setkávají s dětmi (žáky) s určitou formou postižení. Tito žáci již nejsou vždy zařazováni do speciálních škol a jiných zařízení. Buduje se koncepce, jejímž cílem je zařazení co nejvíce dětí do běžných škol. *„Základním východiskem současného přístupu je nerozlišovat děti na handicapované a nehandicapované, tedy změna v zaměření na dítě v celé jeho osobnosti a sociálních vztahů, nikoli se zřetelem pouze na jeho postižení, jak to bylo běžné donedávna.“* (Bazalová 2006, s. 7) Tento systém má mnoho kladů i záporů a v současné době také mnoho problémů a otázek, které musejí být vyřešeny, aby systém inkluze odpovídal požadavkům Evropské unie. Také u jedinců s PAS se setkáváme s jejich integrací či inkluzivním vzděláváním.

České školství bylo však v minulosti více orientováno na segregaci než integraci. Nejmarkantněji byl tento negativní fakt rozšířen v letech 1950-1990. Postižení jedinci se v této době často setkávali s označením nevzdělávatelný a byli umisťováni do ústavů a jiných podobných zařízení tak, aby byli odloučeni od společnosti. Michalík (in Renotierová, Ludvíková 2003, s. 71)

Vítková (2004, s. 19-22) považuje za legislativní rámec integrativního a inkluzivního vzdělávání tyto dokumenty: Listina práv a svobod, Úmluva o právech dítěte, Směrnice MŠMT ČR k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení z roku 2002, Metodický pokyn Ministryně školství mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování, Vyhláška MŠMT ČR O speciálních mateřských školách a základních školách

Postižený jedinec, který je začleněn do společnosti zdravých lidí, musí přijmout normy a hodnoty většiny a žít dle jejích pravidel. Pro mnoho postižených to však může být problém. Tito jedinci jsou začleněni do světa, který je jim zpočátku cizí a musí se v něm naučit žít. Integrace jim pomáhá k lepšímu životu, avšak nese s sebou i přes četné klady řadu negativ.

Vosmik, Bělohlávková (2010, s. 71) uvádějí z pozitiv odbourání izolace, přizpůsobení se běžnému životu, individuální přístup, aj. Za negativa považují často vyšší psychickou zátíženost jedince, absenci ochranného prostředí, nebezpečí šikany, aj. V každém případě je nutná snaha o minimalizaci záporných aspektů integrace a vytvoření podmínek, které integrovanému jedinci jeho cestu k majoritní společnosti usnadní. „*Jedním z klíčových faktorů úspěšné integrace se stává připravenost učitelů běžných základních škol a zdokonalování jejich kompetencí v oblasti edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.*“ Nováková (in Vítková 2004, s. 10)

I v oblasti vzdělávání se rozlišují jedinci s PAS do více skupin. Nejčastěji bývá přihlíženo ke stupni přidružené mentální retardace či jiného onemocnění. „*Rozhodující je míra symptomaticky, mentální postižení, nerovnoměrnost vývojového profilu, závažnost problémového chování a další přidružené poruchy.*“ (Čadilová, Žampachová, s. 280)

V České republice mají jedinci s PAS možnost vzdělávat se v několika druhích škol.

2.4.1 Základní škola

Díky rozvoji integrace mají žáci s PAS možnost vzdělávat se v běžných základních školách mezi vrstevníky. Škola musí být na vstup autisty připravena. Většina jedinců s PAS se neobejde bez asistenta pedagoga. Základním předpokladem je dále vytvoření IVP a ochota učitelů spolupracovat a upravovat výuku tak, aby při ní mohli být vzdělávání žáci bez postižení i jedinec s PAS. U autismu je nutná úprava prostředí, učebního materiálu, ale také např. trávení volné času o přestávkách, atd. Autista v běžné třídě znamená změnu pro všechny zúčastněné. Změnou se však nerozumí negativní obrat či omezování. Díky integračnímu procesu se děti již od školního věku učí žít ve společnosti, učí se kooperaci a ohleduplnosti. Úkolem pedagoga je s předstihem kolektiv připravit na budoucí přítomnost jedince s postižením.

Začlenění všech jedinců s PAS do běžných základních škol není i přes sílící snahy možné. Vždy musí být přihlíženo k úrovni inteligence, přidruženým onemocněním, existenci asistenta pedagoga, atd.

Žáci s PAS mohou být integrováni do základní školy, pokud splňují tyto podmínky:

- Schopnost navazovat osobní kontakt,
- schopnost spolupráce,
- schopnost nápodoby,
- schopnost adaptability, zvýšená frustrační tolerance,
- schopnost komunikace,
- ne příliš časté problémové chování,
- spolupráce rodiny,
- IQ vyšší než 80 (Thorová 2006, s. 366).

2.4.2 Základní škola praktická

Základní škola praktická je určena pro vzdělávání jedinců s mentálním postižením. Franiok (2008, s. 52) uvádí, že absolvent základní školy praktické je připraven pro budoucí život, včetně možného přijetí k následnému vzdělávání. Vzdělávací program je pružnější s možnou individuální úpravou.

„Obsah učiva respektuje sníženou úroveň rozumových schopností žáků. Je podrobně konkrétněji zpracován ve školních vzdělávacích programech¹¹. Pomocí nich se každá škola profiluje.“ (Bartoňová, Bazalová, Piepeková 2007, s. 70)

V nedávné minulosti byli do praktických škol zařazováni žáci, kteří neodpovídali průměru běžné základní školy. Řešením jejich problému bylo přeřazení. Od tohoto postupu se však naštěstí opustilo a dnes převládá snaha o zařazení každého žáka do běžné základní školy.

Žáci s autismem bývají také ve vzdělávacím procesu zařazováni do praktických škol. Tento krok je většinou volen z důvodu častého přidružení dalších onemocnění. *„V základní škole praktické jsou žáci vzdělávání*

¹¹ Dále jen ŠVP

dvěma způsoby: ve specializované třídě pro žáky s autismem, neb individuální integrací do běžných tříd základních škol praktických.“ (Čadilová, Žampachová 2008, s. 294)

2.4.3 Speciální třídy pro autisty

Speciální třídy, kterých je v současné době v České republice několik desítek, jsou vedeny maximálně v počtu šesti žáků. „V této třídě mohou zabezpečovat výchovně-vzdělávací činnost souběžně tři pedagogičtí pracovníci, z nichž jeden je asistent pedagoga. V těchto třídách mohou být zařazení žáci ze dvou i více ročníků současně.“ (Čadilová, Žampachová 2008, s. 281) Prostředí tříd je zařízeno dle potřeb autistů. K individuální integraci dochází v případech, kdy v místě bydliště není speciální třída pro žáky s PAS a jedinec není schopen navštěvovat běžnou ZŠ. I při individuálním zařazení je na prvním místě přihlíženo k potřebám autisty. Žákovi je vytvořen IVP, dle kterého jsou vytvořeny souhlasné podmínky k rozvoji.

V těchto speciálních třídách, ale také v obecně pojaté základní škole praktické je vždy primárně přihlíženo na individuální potřeby, požadavky a nutné postupy výuky.

Žáci s PAS, kteří jsou zařazení do tohoto proudu vzdělávání, využívají speciálních metod a vyučovacích postupů. Dále mají přístup k speciálně vytvořeným pomůckám. Prostory v těchto školách bývají upraveny dle potřeb autistů.

2.4.4 Základní škola speciální

Základní škola speciální (pomocná škola) je další z možností vzdělávání dětí s mentálním postižením. Jedná se o formu vzdělávání, která je volena v případech, kdy postižený není schopen absolvovat běžnou základní školu ani základní školu praktickou. Cílem vzdělávání takto postižených jedinců je příprava na život se zaměřením na zvládnutí základních běžných dovedností.

Franiok (2008, s. 58-60) uvádí, že se pomocná škola zaměřuje na celkový duševní i tělesný rozvoj žáků s ohledem na jejich individuální potřeby. Výuka se mimo jiné zaměřuje na přípravu k životu ve společnosti, vštěpování základních společenských norem. Výuka na základní škole speciální je v trvání deseti let. V učebním plánu pomocné školy nalezneme tyto předměty: např. smyslová výchova, rozumová výchova, logopedická péče, aj.

Žáci s PAS jsou do tohoto proudu vzdělávání zařazováni v případě přidruženého těžšího stupně mentálního postižení.

Žáci jsou v tomto druhu škol opět vzdělávání ve speciálních třídách pro žáky s PAS či formou individuální integrace. Důraz je při výuce jedinců s PAS kladen na úpravu a oddělení jednotlivých prostor, vizuální podporu, pomůcky. (Čadilová, Žampachová 2008, s. 282)

2.5 Legislativní zakotvení v přístupu k dětem s PAS v ČR

Nejpodstatnějším dokumentem, který v současné době upravuje problematiku základního vzdělávání v České republice, je školský zákon. Souběžně je platná vyhláška MŠMT č.48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky a vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Těmito výše uvedenými dokumenty se řídí školství v České republice včetně primárního vzdělávání žáků na 1. stupni základní školy. Mimo jiné zahrnují problematiku povinnosti školní docházky, organizace vzdělávání, hodnocení žáků, atd. (RVP 2007, s. 11)

Vzdělávání v České republice upravují kurikulární dokumenty. Mezi nejdůležitější patří Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice a Rámcový vzdělávací program. V jejich kompetenci je úprava obsahu, cílů, ale také průběhu a podmínek vzdělávání. Jedná se o dokumenty, kterými se řídí oblast výuky v České republice.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice z roku 2001 vymezuje a upravuje školství jako celek, který je poté dalšími

kurikulárními dokumenty upravován a konkretizován. Znaky tzv. Bílé knihy jsou změna požadavků a postupů při vzdělávání. Dochází k upřednostňování tvořivého přístupu a inovace před učením se pouhým faktům.

Autoři Bílé knihy také zmiňují problematiku vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Za nutné předpoklady považují autoři změny v přípravě učitelů z důvodu např. integrace, inkluzivní výchovy, vzrůstající diferenciaci výuky, atd. „*Stěžejní tendence v oblasti speciálního školství se prioritně týkají odstraňování segregovaného vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich integrace do běžného vzdělávacího proudu se zachováním alternativní volby vzdělávací cesty těchto dětí a úkolu zabezpečení rovného přístupu ke vzdělávání pro všechny děti.*“ (Bílá kniha 2001, s. 57)

„*Světová i domácí pedagogická zkušenost prokazuje, že integrovaná škola pro celou dětskou populaci v období povinné školní docházky je při podpoře jejího úsilí o vnitřní diferenciaci a individualizaci výuky schopna uspokojovat i speciální potřeby žáků.*“ (Bílá kniha 2001, s. 48)

Novějším a neméně důležitým kurikulárním dokumentem je Rámcový vzdělávací program¹², který byl zaveden v roce 2004 na základě schválení nových zákonitostí ve vzdělávání. RVP je v současné době zavazujícím dokumentem, který vymezuje obsah základního vzdělávání v České republice. Na základě RVP si každá škola vytváří svůj vlastní školní vzdělávací program¹³, do kterého zahrnuje veškeré svoje individuální potřeby a rozsah či rozmístění učiva volí dle svých možností. Při tvorbě ŠVP musí však tvůrci přihlížet ke stanoveným očekávaným výstupům a požadavkům na učivo z RVP.

Mezi základní tendence, které RVP postihuje, patří klíčové kompetence a průřezová témata, komplexní přístup k učivu, variabilnější organizace a individualizace výuky, změny v hodnocení, aj. (RVP 2007 s. 10)

¹² Dále jen RVP

¹³ Dále jen ŠVP

Na základě výše uvedených dokumentů probíhá organizace základního vzdělávání v České republice. Jsou zavazující pro všechny typy běžných základních škol.

RVP upravuje také problematiku vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V pedagogickém přístupu k nim uvádí modifikované metody, kombinaci speciálně pedagogických postupů, úpravu vzdělávacího obsahu, respektování individualit a potřeb žáka, úpravu očekávaných výstupů, atd. (RVP 2007, s. 108-109)

RVP dále obsahuje přílohu upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. *„Vzdělávací proces se přizpůsobuje úrovni psychického a fyzického rozvoje žáků. Vzhledem k variabilitě schopností a úrovni vědomostí a dovedností je nezbytné při vzdělávání uplatňovat přístupy odpovídající vývojovým a osobnostním specifikům žáků za přispění podpůrných opatření.“* (Příloha RVP 2005, s. 6)

2.6 Individuální vzdělávací plán

Nejen jedinci s PAS, ale i jinými formami postižení, potřebují upravené okolnosti k výuce. I když by sami sebe více chtěli, není v jejich silách držet krok se svými vrstevníky. Pro tuto situaci je vytvářen dokument, který dle zákona č. 561/2004 Sb. nese název individuální vzdělávací plán. *„Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se ve školách hlavního proudu vzdělávají podle individuálního vzdělávacího plánu¹⁴. IVP by rozhodně neměl být pouze formálním dokumentem, který se po vypracování založí do šuplíku, ale naopak materiálem, se kterým se pracuje v průběhu celého školního roku, je aktualizován a doplňován na základě praktických zkušeností a je přínosem pro všechny zúčastněné.“* (Inkluze.cz [online], cit. 4. 9. 2011) IVP dále upravuje zákon č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí a studentů mimořádně nadaných. IVP je povinný od roku 1993 a je zřejmé, že postiženým jedincům velmi ulehčuje jejich vzdělávání. IVP umožňuje

¹⁴ Dále jen IVP

postiženému postupovat individuálním tempem dle svých možností. V mnoha případech je motivací.

IVP je nutné považovat za závazný materiál pro výuku žáka, kterému byl dle jeho specifických a individuálních potřeb vytvořen. Na jeho utváření se podílejí rodiče (zákonní zástupci), učitel, vedení školy a pracovníci pedagogicko-psychologické poradny či speciálně-pedagogického centra. (Zelinková 2001 s. 172) Při sestavování IVP je nutná znalost veškerých dosavadních vyšetření a závěrů, které jsou pro daného žáka platná. Bez tohoto aspektu by mohlo i přes individuální přístup dojít k přeceňování či podceňování schopností žáka. Podmínky tvorby IVP lze shrnout slovy Černé (2008, s. 169): „*Tvorba IVP vychází z komplexní psychologické speciálně pedagogické a pedagogické diagnostiky.*“

Dle Zelinkové (2001, s. 172) jsou přínosy IVP značné v těchto oblastech: individuální tempo, individuální hodnocení, zapojení rodičů, aj. Dále Zelinková (2001, s. 181-183) uvádí aspekty, které je nutné při sestavování IVP sledovat: cíle vzdálené (výhled a dispozice do budoucna), cíle dlouhodobé (náplň učiva jednotlivých ročníků), cíle krátkodobé (osvojení kompetencí a učebních strategií), respektování individuálních potřeb dítěte.

„*IVP se zpravidla sestavuje pro každé následující pololetí, tj. dvakrát za školní rok, může však být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeby. Sledování dodržování postupů a vyhodnocování opatření stanovených v individuálním vzdělávacím plánu provádí školské poradenské zařízení, které zároveň poskytuje žákovi, škole i zákonnému zástupci žáka poradenskou podporu.*“ (Inkluze.cz [online], cit. 4. září 2011])

2.7 Vzdělávací programy pro děti s PAS

Jak již bylo výše několikrát uvedeno, autismus je velmi různorodým onemocněním a všichni, kdo s těmito dětmi spolupracují, musí přihlížet k jednotlivým individuálním projevům daného jedince. Tato zásada platí

také při volbě vhodného vzdělávacího programu či postupu. To, co vyhovuje jednomu dítěti s PAS, nemusí být optimální pro někoho jiného. Existuje několik základních osvědčených programů, mezi kterými mohou pedagogové, ale i rodiče volit.

Jedním z celosvětově používaných vzdělávacích postupů je program TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication handicap Children), který funguje již od roku 1972. Primárním záměrem autorů bylo pomoci rodičům autistických dětí v beznaději, ve které do doby vytvoření TEACCH programu většinou žili. V tomto procesu působí rodiče jako součást výchovného procesu a mohou se zúčastnit např. tvorby IVP. TEACCH program dále může ovlivňovat také přístup k dítěti při plnění školní docházky. (Schopler, Reichler, Lansingová 1998, s. 8) TEACCH program je založen na několika základních bodech (zásadách), které popisuje Thorová (2006, s. 385) takto:

- Individuální přístup k dětem,
- aktivní generalizace dovedností,
- spolupráce s rodinou,
- integrace, atd.

Při samotném používání programu TEACCH je nutné dodržovat stěžejní body, díky kterým se stane program plně fungujícím a dostatečně sloužícím přístupem. Bartoňová, Bazalová, Pipeková (2007, s. 142) považují za tyto základní principy: individualizaci, strukturalizaci a vizualizaci. Thorová (2006, s. 385) dodává ještě např. práci s motivací (materiální či sociální odměňování za dobře vykonanou činnost) či zajištění předvídatelnosti pro zvýšení jistoty a bezpečnosti jedince s PAS.

Na TEACCH programu je založeno strukturované učení, které je používáno pro výuku velkého množství autistů. *„Vzhledem k deficitu ve schopnosti organizovat a vzhledem k neschopnosti porozumět a úspěšně ovládat své chování bez asistence, řízení a podpory je strukturování základním předpokladem toho, aby se osoby s autismem mohly zapojit do společnosti.“* Mesibov, Schopler, Harsey (in Schopler, Mesibov 1997, s. 217) Tato intervence do myšlení a jednání autisty umožňuje zvládnutí

alespoň základních školních požadavků. Strukturované učení či jen samotné strukturování není systémem, který by byl využíván pouze ve školním prostředí. Mnoho dětí s PAS potřebuje určité rozložení a ukázkou i při učení se běžným činností.

Z výše uvedené TEACCH programu přebírá strukturované učení základní principy, kterými jsou individualizace, strukturalizace, vizualizace a motivace.

a) Individualizací je v rámci strukturovaného učení myšleno vyhovění konkrétním potřebám dítěte s PAS. Nejedná se pouze o jednotlivý přístup, ale hlavně zjištění zvláštností v chování, myšlení a prožívání. Již z počátku bylo řečeno, že neexistuje modelový autista. Nestačí tedy jenom např. autistovi látku individuálně vysvětlit, ale vysvětlit jeho jazykem, stylem, pomocí jeho osobních pomůcek a postupů. To, čemu jeden autista porozumí, druhý nemusí pochopit vůbec nebo mu to musí být předáno jinak. Na tento aspekt nesmí vyučující zapomínat, protože pouze za použití osobního přístupu může být učební proces úspěšný.

b) Druhý, stěžejní princip strukturovaného učení vychází již z názvu samotného a je jím strukturalizace, díky které je do života autisty zaveden určitý řád. Nutnost struktury prostoru není opět pouze omezena na školu, ale je nutná i v domácím prostředí. Při integraci dítěte s PAS do běžné třídy je nutné upravit celý prostor třídy dle individuálních potřeb autisty. Ve třídě by po tomto uspořádání nemělo docházet k častému stěhování či přesazování žáků. Pracovní místa bývají často označena např. fotografiemi (vizualizace). Pro žáka s autismem je dále dobré zřízení určité odpočinkové zóny ve třídě. Všechny prvky strukturalizace prostoru jsou však závislé na možnostech konkrétních škol.

Pro jedince s PAS je důležité rozvržení času. „*Forma konkretizace času je u lidí s autismem velmi individuální. Její míru lze odhadnout na základě míry symptomaticky autismu, podle intelektu konkrétního člověka s PAS a jeho reakcí na změny. Z toho vyplývá, že většině lidí s autismem nestačí ke konkretizaci času používat běžné prostředky jako ostatním lidem, ale*

zviditelnění času musí být daleko konkrétnější.“ (Čadilová, Žampachová 2008, s. 38) Pro děti s autismem bývají používány časové plány. Plány lze opět využít doma (k ukázce činností během dne), ale i ve škole (k ukázce průběhu vyučování). Denní režimy bývají nejčastěji ve formě obrázků (kartiček) jednotlivých činností. Režim musí být umístěn na dostatečně viditelném místě. Při integraci to většinou bývá těsně u pracovního místa. Malý autista při pohledu na plán jasně ví, co ho čeká. Individuálně může být dle potřeby vytvářen také plán konkrétních hodin ve formě obrázků (znaků) činností, které musí být za danou vyučovací hodinu splněny.

O struktuře lze v souvislosti s autistickým myšlením hovořit také při výběru jednotlivých činností. Činnost musí být jasná a snadno pochopitelná. *„Uspořádání zadaného úkolu je dáno většinou typem strukturované úlohy. Při jejím plnění využíváme pravidlo systém práce zleva doprava a shora dolů.*“ (Čadilová, Žampachová 2008, s. 46)

c) Třetím principem strukturování je vizualizace, která se opět musí odvíjet od individuálních potřeb každého jedince s PAS. Pojem vizualizace je velmi obecný a je možné jej rozdělit do třech základních činností. Mesibov, Schopler, Hearsey (in Schopler, Mesibov 1997, s. 224) považují za základní způsoby vizualizace: vizualizovanou srozumitelnost, vizualizovanou organizaci, vizualizované instrukce. Vizuelní srozumitelnost autoři popisují jako názornost, která žákům s autismem umožňuje zadané úkoly lépe, efektivněji a zejména samostatně zpracovat. Vizuelní organizace se rozumí usnadnění práce s velkým množstvím informací tak, že informace nebo i činnosti rozdělíme do menších bloků. Autista se s menší zátěží lépe vyrovná. Vizualizovanými instrukcemi se dle autorů rozumí určitý návod, jehož nejběžnějším příkladem může být skládanka.

d) Neméně důležitým principem strukturovaného učení je složka motivace. Motivační aspekty s vysokou pravděpodobností účinkují i u dětí zdravých, zvláště pak u dětí s PAS. Potřeba odměny v jakékoliv formě je pro úspěšné provedení činnosti značná. *„Systematické poskytování odměn za žádoucí chování vede u řady dětí k trvalému zlepšení chování. Odměna*

neboli zpevňující podnět je jakákoli událost, která následuje po určitém chování a která zvyšuje pravděpodobnost možného výskytu tohoto chování i v budoucnu.“ (Čadilová, Žampachová 2008, s. 66) Formu odměny musí volit každý rodič, pedagog či asistent dle svého uvážení a dle zájmů konkrétního autisty. Nelze říci, zda je lepší volit materiální odměnu (hračky, sladkosti) či určitou činnost (možnost hrát PC hry, sledovat televizi) nebo aktivitu (výlet). Vždy se přihlíží k zájmu dítěte. S věkem se mohou potřeby měnit a s tím se mění i vyžadovaná odměna. Systém odměňování musí být pevně stanoven a vždy musí být nejdříve odvedena činnost a poté až odměna. Některé děti mohou začít systému odměňování využívat a vyžadovat odměnu ve svůj prospěch i bez splnění úkolů. Toto nesmí autorita dovolit. Autista si jinak může dobře zapamatovat, že i bez snahy, bude odměněn a úroveň jednání a jeho aktivit může být trvale snížena.

Ve světě je pro výuku dál využíván program Higashi. I přesto, že se v České republice nevyužívá, je možné aplikovat alespoň několik základních principů, na kterých je vystavěn. Patří mezi ně učení ve skupině, učení imitací, rutinou k samostatnosti či důraz na fyzické cvičení. (Thorová 2006, s. 387) Některé stěžejní body tohoto programu mohou být diskutabilní, ale v praxi ve světě se osvědčily stejně jako body TEACCH programu.

U mladších dětí či nemluvicích jedinců je velmi často aplikována komunikační terapie. V České republice k tomuto účelu slouží Výměnný obrázkový systém (VOKS). Zejména mladší děti si pomocí obrázkových kartiček umějí říci o jídlo, pití, vyjádří svou potřebu jít na toaletu, atd.

Thorová (2006, s. 393-396) rozvíjí výčet vhodných terapií a vzdělávacích programů dále. U autismu považuje za vhodné využití muzikoterapie, zooterapie, hipoterapie, arteterapie či rodinné psychoterapie.

2.8 Metody učení

Nejen volba správného učebního programu, ale také volba konkrétních metod, kterých bude při výuce používáno, je velmi důležitá. Vše se opět odvíjí od individuálních potřeb žáka s PAS. „*Využívané metody při práci s dětmi s PAS vycházejí ve většině případů z vývojové psychologie a z behaviorální terapie, která stojí na základech teorie učení.*“ (Čadilová, Žampachová 2008, s. 75) Učitel, který se setká a autistickým žákem, by se měl primárně s nejpoužívanějšími metodami seznámit a poté dle aktuální situace volit tu nejvhodnější. Jednotlivé metody lze kombinovat či používat pouze některá pravidla a postupy z nich.

V literatuře se setkáváme s různými výčty metod učení pro žáky s PAS. Osobně za nejdůležitější považuji metodu přiměřenosti, metodu postupných kroků, metodu zpevnování a instrukcí.

Metoda přiměřenosti je založena na základě dosaženého vývoje a schopností, které si daný žák osvojil. Při volbě učiva a nároků musíme přihlížet k tomu, zda jsou pro žáka reálné či ne.

Metoda postupných kroků je často rodiči a pedagogy používaná i u zdravých dětí. Pokud se jedná o rozsáhlejší úkol či činnost, je vždy lepší ji rozdělit na menší části, kdy po osvojení si všech těchto kroků plní dítě samostatně zadaný úkol. „*Pedagog, který volí tuto metodu práce, musí mít jasně stanovený plán, jak postupovat, musí znát jednotlivé kroky, které vedou k danému cíli, přičemž každý krok musí odpovídat vývojové úrovni konkrétního dítěte.*“ (Čadilová, Žampachová 2008, s. 77)

Systematické používání zpevňujících podnětů je základem metody zpevnování, která pomáhá dítěti lépe si uchovat osvojené schopnosti i naučenou látku. Tato metoda je velmi podobná s teorií motivace, o které bylo již výše psáno. Pro dítě s PAS je často odměna jedinou nebo alespoň velmi důležitou hnací silou. Formu zpevňujícího podnětu volíme dle zájmů dítěte.

Instrukce neboli návod, jak při dané činnosti postupovat jsou pro žáky s PAS velmi potřebné. Sami vždy neví, jak plnit daný úkol, a potřebují radu, jak začít či jak dále postupovat. „*Instrukce, které vysvětlují žákům,*

jak splnit zadaný úkol, mohou být prezentovány buď verbálně, nebo neverbálně. V každém případě však musí být srozumitelné pro každého žáka na jeho úrovni vývoje.“ Mesibov, Schopler, Hearsey (in Schopler, Mesibov 1997, s. 227)

K metodě instrukcí jsou velmi podobné metoda nápovědy a návodů, ale také metoda vysvětlování či demonstrace. Všechny tyto postupy jsou založeny na konkrétní radě, vysvětlení postupu nebo názorné ukázce.

Čadilová, Žampachová (2008, s. 81-84) dále uvádějí metodu vytváření pravidel, metodu povzbuzování, metodu ignorace, atd.

2.9 Předpoklady k absolvování 1. stupně ZŠ žákem s PAS

Pitřha, Helus (1996, s. 6) uvádějí jako první úkol 1. stupně ZŠ naučit žáky pravidlům a systematickosti ve hře, která jim doposud sloužila pouze pro zábavu. Úkolem by mělo být využití hry k práci. Žákům by měly být předány informace sloužící k vytvoření obrazu společnosti a světa na základě smyslového vnímání. Dále autoři definují obsah vzdělávání v tomto stupni ZŠ takto: *„Obsahem má být obecný, přirozený pohled na skutečnost, nezátěžovaný vědeckými poznatky a odbornou terminologií.“* (Pitřha, Helus 1996, s. 8)

Důležitým aspektem primárního vzdělávání je mimo jiné etická výchova, která učí žáky hodnotám a normám společnosti. Škola by v tomto směru měla ve většině případů navazovat na výchovu v rodině. Naučit se žít ve společnosti zpočátku cizích lidí je pro žáky prvním důležitým úkolem, který je po zahájení školní docházky čeká.

Pro děti s PAS je už i tento základní úkol v mnoha případech velmi problematický. Být ve společnosti cizích lidí a k tomu zároveň dodržovat určitá pravidla bývá mnohdy nerealizovatelné nebo alespoň zpočátku značně obtížné. Dodržování pravidel se autista musí dlouho učit a podmínkou je, že by se daná pravidla a zákonitosti neměly často měnit. Po náhlých změnách se autista dostává do situace, kdy nerozumí okolnostem.

Plnění úkolů a hlídání si svých vlastních povinností je dalším aspektem, kterému se mají děti v prvních měsících naučit. Mnohdy si tuto činnost

však žáci neosvojí a jejich neochota spolupracovat a plnit své závazky je provází po celý život.

Žák s autismem neplní úkoly automaticky jako je tomu u zdravých dětí. K započetí činnosti potřebuje mluvenou instrukci, na základě které pochopí, co má dělat. Mluvenou instrukci mohou nahradit obrázky s danou činností. Instrukce jsou nutnou podmínkou jednání žáka s PAS.

Pitřha, Helus (1996, s. 32-34) uvádějí mezi základní situace života ve škole např. umění vyrovnat se s klasifikací, naučení se sebereprezentaci a mezilidské vzájemnosti, umění propojit naučené s běžným životem, atd.

Veškeré výše uvedené úkoly 1. stupně základní školy jsou více méně obecné a celospolečensky předpokládané. Každý rodič doufá, že právě toto se jeho dítě ve škole naučí. Existuje však mnoho případů, kdy z různých důvodů k osvojení těchto znalostí a dovedností nedochází.

Jedním z těchto případů jsou právě autisté, pro které je propojení učiva se životem mnohdy nepochopitelné. Dále nerozumí abstraktním příkazům. Ke každému jednání potřebují určitý impuls v podobě, která je jim srozumitelná.

Mnoho těchto nedostatků a překážek lze odstranit vhodným jednáním, pomůckami, ale samozřejmě také ochotou zúčastněných. Vždy se pravděpodobně vyskytne určitý problém, ale většinou se nejedná o problém neřešitelný. Jedná se však pouze o výše zmíněné obecné úkoly 1. stupně základní školy. I při jejich absolvování určitě vždy poznáme rozdíl mezi zdravým žákem a autistou, ale myslím si, že možnosti k určitému nabytí těchto dovedností tu jsou. Nejasnosti a problematické situace se dle mého názoru objeví v oblasti učiva a učebních požadavků.

Je evidentní, že zvládnutí učiva 1. stupně žákem s PAS je téměř nemožné. Existence individuálního vzdělávacího plánu, funkce asistenta, přizpůsobené prostředí jsou nutností a ochota všech zúčastněných je nezbytná. Při snaze všech může autista podávat neuvěřitelné výkony.

V rámci základního vzdělávání je nezbytné přihlížet k individuálním potřebám jednotlivých dětí za účelem volby co nejvhodnější vzdělávací intervence, avšak: „*Důraz na svobodu, svébytnost a individuální rozvoj*

nevyklučuje nutnost klást nároky, vytyčovat požadavky na dítě, artikulovat jasná pravidla života ve škole a dbát na jejich respektování, zajišťovat určitý řád, který poskytuje dítěti pocit jisto, stability a bezpečnosti, usnadňuje mu orientaci ve složité a proměnlivé skutečnosti.“ (Spilková, et. al. 2005, s. 36)

Možnost úspěšného absolvování 1. stupně základní školy žákem s PAS se odvíjí od jeho vývoje v několika oblastech. V mnoha případech převážně s vyšším stupněm mentální retardace není tato možnost vzdělání reálná. Žák, který má absolvovat základní vzdělání běžného typu (a to i s přihlédnutím k možnosti existence individuálního vzdělávacího plánu) musí mít určité schopnosti a dovednosti.

Z hlediska vývojové psychologie můžeme do seznamu předpokládaných činností, které si má žák během prvních let školní docházky osvojit, zahrnout vývoj jemné a hrubé motoriky, rozvoj smyslového vnímání a představivosti, rozvoj řeči a paměti. (Langmeier, Krejčířová 1998, s. 117-119) Právě u jedinců s PAS jsou v mnoha případech tyto schopnosti velmi omezeny.

Také v oblasti kognitivního vývoje lze u mnoha jedinců s PAS sledovat nedostatky ve sféře logických operací, logického myšlení. Z oblasti emočního vývoje a socializace se často objevují u autistů problémy v sebepojetí a sebehodnocení a hry. (Langmeier, Krejčířová 1998, s. 121-137)

Včasnou intervencí, vhodnými postupy a metodami lze tyto nedostatky omezit a umožnit dítěti s PAS vzdělání formou inkluze či integrace. Pokud je však autismus diagnostikován ve vyšším věku nebo se zároveň vyskytuje více přidružených onemocnění, vzdělání v běžné základní škole již možné často není.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Úvod

Impulesem k napsání této diplomové práce bylo setkání s malým autistou Martinem v rámci mé asistentské praxe. V té době byl Martin žákem mateřské školy a rodina se rozhodovala o jeho následném vzdělávání. Jeho osud a životní příběh mne zaujal natolik, že i po ukončení praxe jsem byla a stále jsem v kontaktu s rodinou a sleduji jeho pokroky ve vzdělávání, které probíhá na základě integrace Martina do běžné základní školy.

Martinův životní postup může být modelem pro rodiny, vychovatele a vzdělavatele autistů v České republice. I pro mne jsou nově získané informace velkým obohacením a věřím, že pokud se v mé budoucí pedagogické praxi setkám s autistickým žákem, budu moci tyto zkušenosti efektivně využít.

Práce byla koncipována ve formě případové studie, která slouží ke shrnutí základních údajů o poruchách autistického spektra a následné propojení teorie s využitím v praxi. Na případě Martina v mé práci jsou cíleně sledovány jednotlivé projevy autismu. Z oblasti vzdělávání je sledován postup integrace, využívané metody a postupy. Na konkrétním případě je sledováno, jak je v reálné výuce možno využít např. TEACCH program a co autistům tento postup přináší. Neméně důležitým aspektem práce je zaměření na existenci IVP v případě autistických žáků a možnost věcného plnění IVP.

Pro konkretizaci a doplnění informací jsou v druhé části případové studie uvedeny rozhovory s matkou (zároveň asistentkou), třídní učitelkou a ředitelem Základní školy v Benešově nad Černou.

3.2 Cíl práce

Cílem bylo předložit případovou studii založenou na sledování konkrétního autisty během jeho nástupu do běžné základní školy a následně prvních dvou let školní docházky. Tento případ je možné považovat za

modelový a vyvodit z něj inspiraci pro ostatní vzdělavatele autistů či učitelů obecně.

Případová studie autistického chlapce byla tvořena během prvních dvou let školní docházky do běžné základní školy. Případovou studií neboli kazuistikou se rozumí podrobná studie jedné osoby, jejímž cílem je vytvoření celkové představy a názoru na danou problematiku. Pedagogický slovník popisuje případovou studii jako výzkumnou metodu, při které je detailně popsán stav zkoumaného. Popisem dochází ke konkrétnímu objasnění případu, kterého by nebylo možné dosáhnout při zkoumání hromadného souboru. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 188-189).

Klinickými metodami, které jsem pro zpracování své práce použila, byly pozorování, rozhovory, rozbor dokumentů. „*Klinické metody se zaměřují na celek a hloubku zkoumané osobnosti, její složitý psychický stav. Jsou schopny postihnout takové jevy, jako jsou životní styl, hodnoty, motivace, souvislost aktuálního stavu s minulostí, apod.*“ (Šnýdrová 2008, s. 88)

Prvním krokem ke zpracování mé práce bylo systematické pozorování Martina během vyučování. Zpočátku mou přítomnost vnímal jako rušivý element, ale při opakovaných návštěvách bylo možné sledovat přivyknutí. Při pozorování bylo záměrem sledování nejen chování, ale také prožívání (snaha pochopit vnitřní pocity a myšlenky).

Informace a dojmy získané pozorováním byly doplněny informacemi vyplývajícími z častých rozhovorů s matkou (asistentkou). Byla jsem postupně seznamována s důležitými údaji od narození Martina až po současnost. Tato fakta byla velice cenná pro vytvoření celistvého pohledu na problematiku autismu obecně, ale také fungování rodiny s postiženým dítětem či činnosti SPC a PPP.

Další informace byly získány z analýzy dokumentů, produktů a výsledků školní činnosti. „*Analýza produktů spočívá v rozboru produktů minulé činnosti zkoumané osoby. Patří sem celá řada rozmanitých a značně se lišících metodických postupů. Jejich společným znakem je, že se zabývají jevy, které vznikly bez diagnostických a výzkumných záměrů.*“ (Šnýdrová

2008, s. 111) Z důvodu začínající školní docházky se jednalo zejména o rozbor obrázků a jednoduchých početních úloh.

4 Případová studie

4.1 Osobní anamnéze

Martin (8 let) – autismus s lehkou mentální retardací

4.2 Rodinná anamnéze

Rodinné anamnestické údaje

Martin žije v úplné rodině v menším městě Benešov nad Černou v Jihočeském kraji. Matka (38 let) studovala na gymnáziu v Českém Krumlově. Později absolvovala rekvalifikaci na asistenta pedagoga. Tuto činnost nyní vykonává jako své zaměstnání u Martina. Otec (37 let) je vyučený automechanik a v současné době je zaměstnán jako bagrista u rakouské firmy. Do zaměstnání rovněž dojíždí do zahraničí. Matka tráví s Martinem mnoho času ve škole i doma. Otec z důvodu vzdáleného zaměstnání přijíždí za rodinou pouze na víkendy.

Rodina žije v rodinném domě v klidné části Benešova nad Černou. Součástí domu je rozlehlá zahrada, která je Martinovým oblíbeným místem, kde tráví velkou část svého volného času. Martin má v domě svůj vlastní pokoj, který je zařízen dle jeho potřeb a požadavků. Výrazná je zejména výmalba modrou a žlutou barvou, velký stůl do písmene L či masážní křeslo, ze kterého Martin sleduje svá oblíbená DVD. V Martinově pokoji je také počítač, u kterého tráví mnoho času, zejména při hraní vzdělávacích her na internetu.

Sourozenci

Starší bratr Jirka (13 let) navštěvuje 8. třídu stejné základní školy jako Martin. Chlapci mají mezi sebou přátelský vztah, který je možné sledovat doma, ale také o přestávkách ve škole, kdy Jirka svého bratra často navštěvuje. Jirkovi bylo bratrovo onemocnění vysvětleno na základě knihy Mé dítě má autismus.

Prenatální období a porod

Těhotenství bylo plánované a probíhalo bez problémů. Matka neprodělala žádné nemoci. Porod však byl komplikovaný a Martin se narodil s omotanou pupeční šňůrou kolem krku.

Raný vývoj

Do dvou let se Martin jevil jako zdravé dítě. První podezření bylo vysloveno kolem druhého roku života. Impulesem k pochybnostem byla absence řeči a reakce na řeč ostatních. Martin se jevil, jako by byl hluchý. Postupem času se objevily i specifické zvláštnosti v chování – např. dlouhotrvající hra se žaluziemi, stavění hraček do řad, přesypávání písku (mouky), přelévání vody atd. Ze specifického chování je možné dále jmenovat časté a dlouhotrvající grimasování před zrcadly či hru s vlastním stínem. Rituály, které přetrvávají od dětství do současnosti, jsou např. obliba modré barvy, odmítání běžného oblečení (obliba v teplácích), zúžený výběr jídel, fixace na domov.

Vyšetření a diagnóza

Po zaznamenání prvních pochybností bylo provedeno psychologické vyšetření, které prokázalo mentální retardaci. Na diagnostiku poruchy autistického spektra však bylo ještě brzy. Následným vyšetřením bylo ORL za účelem vyloučení postižení sluchu a mluvidel. Kolem třetího roku Martinova života následovalo neurologické vyšetření spojené s CT mozku, dále psychiatrické prošetření, opakované návštěvy logopeda a docházení do SPC v Českých Budějovicích. Konečná diagnóza byla však stanovena až ve čtyřech letech, kdy Martin absolvoval týdenní pobyt v pražském Motole, kde byla opakovaně provedena veškerá vyšetření. Nově se musel Martin podrobit genetickému vyšetření. Dětský autismus s přidruženou lehkou mentální retardací byl potvrzen téměř dva roky po vyslovení prvních pochybností.

Z přidružených nemocí je v současné době zjištěna pouze již zmíněná mentální retardace v lehké formě.

Vývojové zvláštnosti

Vývoj se z důvodu nemoci v mnoha oblastech velmi odlišuje od zdravých jedinců. Vývoj řeči u Martina stagnoval do pátého roku života. Do této doby téměř nemluvil a k dorozumívání mu sloužilo ukazování (často rukou jiného člověka). Vývoj řeči lze zaznamenat po nástupu do mateřské školy. V současné době je řeč na úrovni, kdy se Martin domluví, avšak nedostatky se stále objevují. Z nejčastějších lze jmenovat nesprávné používání zájmen a číslovek, nesprávná skladba vět. Martin také většinou nerozumí významu abstraktních slov. Mnohdy se objevuje echolálie.

Fyzický vývoj, jemná i hrubá motorika jsou u Martina v normě. Dle mého názoru je zejména hrubá motorika u Martina velmi dobře vyvinuta. Nedostatky se zachovaly do současné doby v oblasti sebeobsluhy, kdy je u mnoha činností zapotřebí pomoc nebo alespoň dohled. Martin se sám nají, umývá a čistění zubů již však musí být za přítomnosti dospělého.

Socializace

V sociálním chování Martin dříve upřednostňoval samotu, nepoužíval oční kontakt. V současné době je schopný žít v kolektivu spolužáků, zapojit se do hry. Po déle trvající činnosti však potřebuje odpočinek. Martin je velmi fixován na matku, se kterou tráví nejvíce času. Velmi se také upnul na spolužačku Evu. Dívenka je pro Martina velmi důležitá a její přítomnost ve třídě mu pomáhá při učení a projevu před zbytkem třídy. Kontakt se ženami navazuje Martin snáze než s muži. Tomuto faktu napomáhá také celotýdenní nepřítomnost otce.

Návštěvy divadel, kin či vystoupení na recitační soutěži svědčí o tom, že Martin si velmi dobře přivyká na společnost i přes to, že po těchto aktivitách následuje únava, nesoustředěnost. Tyto reakce se u Martina objevují ve většině případů narušení denního stereotypu.

Zájmy a návyky

V oblasti zájmů je možné sledovat specifickou fixaci na určité předměty a činnosti. Martin se zajímá např. o meče, figurky rytířů, ale také přesypací

hodiny a mapy. Velmi blízko má také k hudbě, kde si oblíbil balet. Nejvíce je však Martin fixován na animovanou postavičku Sonica. Tato postavička je častým tématem Martinových obrázků a vyprávění. Martin se mnohdy chová, jako by byla postavička živá (povídá si s ním; radí se s ním; atd.) Plyšová forma této postavičky je každodenním Martinovým společníkem. Narušení stereotypu bylo dříve provázeno záchvaty vzteku a agresivním chováním. V současné době je agresivita utlumena a reakce na změnu je formou únavy. Každá změna znamená pro Martina nutnost následného odpočinku.

4.3 Výchovně vzdělávací kontext

Školní historie

Docházka do mateřské školy byla zahájena v roce 2008 v místě trvalého bydliště. Funkci asistenta pedagoga v této době vykonávala babička, která má dlouholeté pedagogické zkušenosti. Nutným předpokladem bylo používání vizualizovaného denního režimu. I přes diagnózu autismu se Martin velmi dobře zapojil do kolektivu ostatních dětí a plnil denní úkoly a povinnosti spolu s nimi. Již v prvním roce docházky do mateřské školy se Martin seznámil s holčičkou Evou, která je pro něj stále velmi důležitá. Oblíbenou činností byly pro Martina dětské hry. Problematické bylo již od mateřské školy používání společného WC a stravování ve školních jídelnách. V následujícím roce Martin navštěvoval předškolní třídu, kde se změnil někteří spolužáci, ale také paní učitelka. Tato změna znamenala pro Martina nutnost dlouhého zvykání si a adaptace. Během docházky do mateřské školy se výrazně zlepšila kvalita řeči a slovní zásoby.

Povinná školní docházka

Základní školu Martin navštěvuje opět v místě bydliště, v Benešově nad Černou. Do první třídy díky procesu integrace nastoupil v září 2010. Asistentkou je Martinovi jeho vlastní matka.

Vzdělávání probíhá na základě individuálního vzdělávacího plánu ve třídě s ostatními žáky. Pro výuku jsou používány klasické učebnice,

učebnice a pracovní listy pro žáky základní školy praktické, speciálně upravené pomůcky pro žáky s autismem, ale také předměty pro vizualizaci (kamínky, dřívka, pexesa, puzzle, domino, atd.). Na výuce se z velké části podílí asistentka, která samostatně pracuje s Martinem dle jeho potřeb a možností. Časté je také zapojení Martina do hodin třídní učitelkou. Hodnocení probíhá podle klasické stupnice. V prvním roce integrace do základní školy bylo s Martinem probráno veškeré učivo uvedené v individuálním vzdělávacím plánu. Také v druhém roce školní docházky Martin plní požadavky stanovené IVP bez problémů – mnohdy i s časovým předstihem. Během školní docházky se Martin také zúčastnil několika školních akcí např. recitace, balet, divadlo, atd. Problematická je však po tomto narušení stereotypu únava, nervozita a nesoustředěnost.

Pro Martinův život do budoucna byla velmi důležitá včasná diagnóza. Již v útlém věku mohla být používána vizualizace a jiné metody usnadňující život jedincům s autismem. Díky těmto metodám se stává okolní svět Martinovi bližší a srozumitelnější.

4.4 Integrace do běžné základní školy

Martin zahájil povinnou školní docházku ve školním roce 2010/2011. Integrace probíhá v základní škole v Benešově nad Černou v Jihočeském kraji (nedaleko hranic s Rakouskem). Jedná se o menší základní školu, ve které je každý ročník zastoupen pouze jednou třídou. Tato základní škola se pravidelně účastní řady projektů (i ve spolupráci se základními školami v Rakousku). Jedním z nich je projekt Centra podpory inkluzivního vzdělávání.

Možnost integrace byla rodině doporučena pracovníky SPC v Českých Budějovicích. Martin má diagnostikovanou pouze lehkou mentální retardaci a tudíž se pracovníci domnívali, že by mohl Martin zvládnout docházku do běžné školy. Předpokladem však byla existence IVP. Krok integrace nebyl doporučován všemi odbornými pracovníky. Psycholožka, která s Martinem pracuje, doporučovala rodině variantu základní školy praktické z důvodu menšího počtu dětí ve třídě, speciálních pomůcek, atd.

Konečné rozhodnutí ve prospěch integrace udělala rodina z několika důvodů. Mezi základní Martina matka řadí blízkost základní školy bydliště, přítomnost Martinových kamarádů z mateřské školy, přítomnost bratra ve stejné škole. Zejména aspekt blízkosti školy byl rozhodující. Martin nerad cestuje autobusem a s každou cestou se u něj objevuje velká únava a nesoustředěnost. Pokud by musel pravidelně dojíždět do praktické školy, nepodával by pravděpodobně tak dobré učební výsledky. Neméně důležitým argumentem Martinovy rodiny je možnost soužití Martina se zdravými dětmi. Matka již od mateřské školy viděla silný vliv ostatních dětí na Martinův vývoj – učení se nápodobu. Zejména z tohoto důvodu si nepřála, aby byl Martin zařazen mezi děti, které nemluví, atd. Obávala se možného zhoršení schopností a získaných dovedností. Martin se zúčastnil běžného zápisu do základní školy, kde však s učiteli nechtěl spolupracovat. Důvodem bylo pro něj cizí prostředí, cizí lidé, atd. I přes tento fakt byl Martin do školy přijat.

Přístup vedení základní školy byl od počátku velmi kladný i přes to, že pracovníci školy v Benešově nad Černou doposud neměli zkušenosti s prací s takto postiženým žákem. Dle slov ředitele školy je to pro všechny velká zkušenost. Martina třídní učitelka má několikaleté pedagogické zkušenosti a dle jejích slov je vzdělávání velkou výzvou a novou zkušeností do budoucna.

Martinova rodina si je vědoma, že v běžné základní škole není možný přístup ke specializovaným pomůckám, přístrojům a pracovníkům, přesto zvolili cestu integrace. Hlavním impulsem je přítomnost zdravých vrstevníků a individuální přístup. Po téměř dvou letech integrace lze říci, že volba běžné základní školy byla alespoň pro první roky docházky správná.

4.4.1 Asistent pedagoga

Funkci asistenta pedagoga plní Martinova matka, která pro rozšíření znalostí a nutné kvalifikace absolvovala kurz určený pro budoucí asistenty pedagoga bez vysokoškolského vzdělání. Rozhodnutí matky být svému synovi zároveň matkou i asistentkou nebylo doporučováno pracovníky SPC

v Českých Budějovicích. Matka však tvrdí, že práci vykonává ráda a představa, že by Martin spolupracoval s cizím člověkem, je pro ni nereálná. Na množství pomůcek a laskavém přístupu k synovi vidíme, že ji práce prozatím velmi naplňuje. Sama si však netroufá říci, zda bude asistentem po celou dobu školní docházky. Matka sama uvedla, že první týdny a měsíce školní docházky byly velmi problematické. Pro výuku neměla dostatek pomůcek, neznala specifické učební postupy. V kurzu pro asistenty pedagoga měla matka možnost si prohloubit znalosti pedagogiky a psychologie. Dále získala obecné informace o vyučovacích metodách, pomůckách a způsobech motivace. Však ani veškeré tyto nově získané informace nebyly pro začátek vykonávání této funkce dostatečné a matka se musela a stále i v současné době se musí dále vzdělávat a získávat nová fakta a údaje. Kurz je zaměřen více teoreticky a praktickou část musí každý nový asistent ověřit až praxí.

Nyní již mají se synem zaveden systém, který dle mého názoru funguje velmi dobře. Snaze matky, být synovi dobrým asistentem, napovídá velké množství knih, pomůcek a postupů, které matka s Martinem při vyučování ve škole i doma praktikuje.

4.4.2 Strukturované učení

Struktura prostoru a pracovního místa

Výuka probíhá v klasické třídě základní školy, kde je dle potřeb autisty přizpůsobena většina zadní části místnosti. V tomto prostoru se nachází Martinova lavice, police na pomůcky a místo k odpočinku, kde má Martin podložku, polštáře a hračky. Tohoto prostoru využívá o přestávkách, ale také v hodinách.

Martinova lavice a židle jsou označeny fotografiemi pro snazší orientaci. Na tento fakt si Martin zvykl již v mateřské škole a trval na něm i při zahájení školní docházky. Na lavici je dále umístěna plastová lišta, na kterou jsou Martinovi zaznamenávány úkoly pro danou vyučovací hodinu.

Při přechodu z 1. třídy do 2. třídy z důvodu organizace školy došlo ke změně místnosti, která slouží třídě jako kmenová. S tímto faktem byla

spojena změna místa k odpočinku či umístění Martinovy lavice. Zpočátku byl Martin neklidný a chtěl zpět své navykklé umístění. Brzy si však i své nové místo oblíbil a nyní již ani nevyžaduje označení lavice a židle fotografiemi. Velmi se mu líbí koberec v zadní části místnosti, který se mu stále častěji stává místem hry a odpočinku.

Struktura času

V rámci školní výuky je využíván týdenní rozvrh skládající se ze dnů v týnu a k nim příslušných předmětů. Rozvrh je umístěn na zdi vedle Martinovy lavice. Kartičky s grafickým vyobrazením předmětů jsou jasné a snadno pochopitelné. Martin každé ráno označí příslušný den v týdnu a po skončení hodiny si kartičku s předmětem otočí. Tento systém pomáhá pro snazší orientaci v čase. Martin díky rozvrhu ví, kolik dní školní docházky ho ještě v daném týdnu čeká, či kolik hodin musí ještě ve škole strávit.

Dříve bylo nutné využívání také denních rozvrhů (doma i v mateřské škole) pro znázornění jednotlivých činností během dne. Tento systém již Martin nevyžaduje a činnosti, které ho daný den čekají, stačí říci.

Orientaci v čase dále slouží výše zmíněná plastová lišta na školní lavici. Asistentka každé ráno za pomoci Martina napíše jaký je den v týdnu a datum. Následně jsou na lištu každou vyučovací hodinu vypsány úkoly, které je nutno splnit. Po ukončení každé činnosti je záznam z tabulky umazán. Ze zkušeností již asistentka volí tři až čtyři kratší úkoly za hodinu z důvodu udržení pozornosti a snadné unavitelnosti. Pokud jsou úkoly splněny před koncem vyučovací hodiny, tak ve zbylém čase Martin odpočívá, kreslí nebo si prohlíží knihy.

Motivace

Důležitým aspektem plnění školních povinností je u Martina motivace, v rámci které je ve školním prostředí používán systém odměn. Tento systém je v Martinově případě založen na lepení samolepek do týdenních archů či vybarvování obrázků v nich. Důvodem k nalepení samolepky je splnění všech úkolů zadaných v konkrétním předmětu během dne. Martin

takto po celý školní týden sbírá samolepky a pokud jich má na konci týdne dostatečné množství, následuje odměna, která je nejčastěji realizována ve formě rodinných výletů. Martin má velmi rád návštěvy aquaparků, bowlingu, kina či baletu v divadle.

Zpočátku školní docházky byl realizován systém odměn ve formě sladkostí, ale neosvědčil se. Motivace nebyla dostačující, a proto se matka rozhodla pro odměnu za celotýdenní práci, která je zároveň časem stráveným s celou rodinou.

Časový rozvrh i systém odměn byl dříve využíván také doma, ale nyní jej Martin již nevyžaduje a určitou podporu potřebuje pouze ve školním prostředí.

Kromě výše zmíněného jsou pro Martina motivací také známky, které za svoji činnost ve škole dostává. I když nerozumí jejich významu (neumí rozlišit mezi „jedničkou a dvojkou“), rád si prohlíží svou žákovskou knížku, kde má známky zapsané, a za každou novou je velmi rád.

Pochvala, pohlazení, psychická podpora jsou dále dalšími aspekty motivace, které podporují Martinův školní výkon.

4.4.3 Používané metody výuky

Mezi základní metody, které jsou v literatuře doporučovány pro výuku žáků s PAS, jsou metoda přiměřenosti, metoda postupných kroků, metoda zpevnování a instrukcí. Z dlouhodobého pozorování Martina při výuce mohou důležitost a vhodnost těchto metod potvrdit. Ve výuce jsou zastoupeny všechny výše uvedené postupy, kdy za nejdůležitější považují metodu přiměřenosti.

Metoda přiměřenosti vychází z existence IVP, ve kterém je každému integrovanému žákovi stanoveno učivo, které musí za daný školní rok zvládnout. Martinův IVP je sestaven adekvátně k jeho možnostem a schopnostem a doposud nebylo nutné jej měnit. Změna obsahu učiva se u autistů obecně – u Martina také – týká především schopnosti porozumět psanému i mluvenému slovu a schopnosti naučit se psát. V jiných oblastech nesledují výrazné rozdíly Martinových znalostí od znalostí jeho spolužáků.

Metoda postupných kroků je doporučována nejenom u žáků s různými poruchami učení nebo jiným handicapem, ale i u dětí zdravých. Jedná se o rozdělení většího celku učiva na části menší, kdy díky dosahování průběžných cílů je cíl celkový bližší a snáze dosažitelný. Do této oblasti je možné zařadit Martinovo strukturování hodiny díky dílčím úkolům. Po splnění požadavků na danou vyučovací hodinu může Martin odpočívat, malovat si, prohlížet knížky, atd. Sám si je díky tomuto systému vědom toho, kolik úkolů musí splnit. Práce je díky tomuto postupu efektivnější.

Metoda zpevňování je v Martinově případě realizována formou motivačních samolepek, za které po úspěšném týdnu následuje odměna. Zpevňování u Martina probíhá také za pomoci pochval a známek. Martin si rád opakuje a procvičuje s ostatními žáky ve třídě. Úspěch a pochvala od ostatních žáků jsou pro něj velkou hnací silou. Martin se rovněž rád stává pro ostatní učitelem nebo alespoň pomocníkem paní učitelky. Za tuto činnost je vždy velmi vděčný.

Nejen pro autisty, ale dle mého názoru pro všechny malé děti, je důležité používání metody instrukce. Martinovi musí být daný úkol dostatečně vysvětlen a během plnění musí být činnost často usměrňována. Dostatek pozornosti, času a vhodný návod pomáhá dosahovat velkých úspěchů.

Z konkrétních postupů je v hodinách Martinovou asistentkou využíváno postupu zleva-doprava. Tato metoda vychází z TEACCH programu a je založena na navyknutém systému s pravidly, kdy si je autista vědom toho, že vlevo na pracovní ploše jsou úkoly, které se musí splnit a po ukončení činnosti jsou odkládány na pravou stranu pracovního místa. Tento způsob plnění činnosti slouží jedinci s PAS k lepší orientaci.

Martinovou oblíbenou činností je procvičování přiřazováním. Předpokladem je však existence velkého množství vizualizovaných pomůcek. Tímto způsobem dochází k výuce a procvičování velkých a malých písmen či schopnosti přiřadit psané slovo k obrázku.

Pomocí obrázkových a grafických karet je dále procvičováno třídění informací dle předem zadaných pravidel (ovoce a zelenina; zvířata, osoby,

věci; písmeno, slovo, věta, aj.). Vizualizace je dále využívána např. k pochopení posloupnosti děje. Martin se pomocí obrázkových karet naučil kupříkladu pohádku O řepě.

V matematice jsou nezbytně používány pomůcky typu barevných kamínků, dřívěk, kostek, korálků, míčků, atd. Tyto prostředky pomáhají pochopit vztah mezi abstraktní číslíci a konkrétním množstvím. V hodinách matematiky se dále osvědčilo kopírování úloh a příkladů z učebnic a jejich následné rozstříhání na jednotliviny. Zpočátku, kdy byla Martinovi předkládána celá strana pracovního sešitu, nebyla udržena pozornost u konkrétního právě počítaného příkladu. V případě rozstříhaných materiálů je efektivnost větší. Z matematických operací jsou pro Martina problematická znaménka „větší“, „menší“ či pojmy „před“ a „za“. Konkrétní početní úkony („plus“, „minus“) Martin bez problémů ovládá.

Nejen v hodinách českého jazyka a matematiky jsou využívány doplňující materiály – pexeso, domino, scrabble, puzzle, aj.

Zpočátku školní docházky docházelo v některých předmětech k situacím, které musela asistentka řešit. Velkým problémem byla např. v hodině hudební výchovy hra učitelky na harmoniku. Martin nemá rád hlasité zvuky a poslech harmoniky tudíž přijímal s nevolí. Postupem času si však na zavedený systém hodin hudební výchovy zvykl a nyní se již s dětmi zapojuje i do zpěvu lidových písní. V témže předmětu se během prvního roku docházky objevil další problém a tím byl poslech pohádek a písniček z CD. Martin si nedokáže spojit mluvené slovo s konkrétními pojmy. Poslech musí být tudíž vždy doprovázen vizualizací. Asistentka vždy Martinovi děj pohádky (písničky) nakreslí v jednotlivých bodech a celý mu jej jednoduše převede. Po tomto kroku již může Martin poslouchat s ostatními žáky a nahrávce lépe rozumí.

Martin se také zapojuje do aktivit pořádaných školou. Ve 2. třídě se i přes svůj handicap zúčastnil nejprve školního kola recitační soutěže Novohradský zvonek a poté i kola okresního. Každoročně se také se svými spolužáky účastní soutěže v běhu Horem pádem Benešovem.

4.4.4 Rozvoj problematické triády

U dětí s diagnózou autistického spektra se objevují zvláštnosti v chování. Nejvýrazněji se tyto odchylky projevují v oblasti sociální interakce, komunikace a představitosti.

Z oblasti sociální interakce je možné přiřadit Martina k typu aktivní-zvláštní. Tento typ sociálního chování stanovila Lorna Wingová spolu s typy osamělý, pasivní a formální. Martin nejvíce splňuje kritéria, která jsou u jedinců tohoto typu stanovena. Mezi základní patří vyhledávání sociálního kontaktu. Sociální kontakt je však spojen s určitým stupněm nepochopení chování druhých. Jedinci tohoto typu stejně jako Martin ulpívají na rituálech. Rituály z oblasti interakce jsou u Martina např. podávání ruky při setkání. Schopnost sociální interakce je u Martina rozvíjena každým dnem stráveným mezi spolužáky nejen ve třídě, ale také na zájmových kroužcích. Martin je asistentkou veden k rozlišování žádoucího a nežádoucího chování, dodržování pravidel, norem chování, atd.

Oblast komunikace je u Martina rozvíjena již od doby, kdy si osvojil řeč, ale i přes snahu rodičů a vychovatelů se u Martina stále objevují nedostatky typické pro autismus. U Martina se projevuje echolálie, neschopnost vyjádřit své vlastní abstraktní myšlenky slovy, vyjadřování se v heslech či krátkých, nerozvitých větách, monotonii řeč, atd. Zvláštním projevem v komunikaci u Martina v mladším věku bylo mluvení o své vlastní osobě ve 3. osobě. V současné době je již tento nezvyk vhodnými přístupy třídní učitelky a asistentky odstraňován. Řeč a schopnost komunikovat je rozvíjena zejména asistentkou při vyučování. Po Martinovi je vyžadováno formulování vlastních myšlenek. Martin musí při vyučování tvořit odpovědi ve větách, komunikovat se spolužáky a třídní učitelkou. Ze strany asistentky je možné sledovat velkou míru trpělivosti, snahy a shovívavosti. Martin do doby zahájení docházky do mateřské školy téměř nemluvil a velmi špatně rozuměl mluvenému slovu. Vhodným přístupem se z něj za relativně krátkou dobu stal žák, který dokáže vyjádřit své myšlenky a komunikovat s kamarády i jinými lidmi. Díky integraci, ale také velké

snaze rodiny, která s Martinem navštěvuje různé kulturní a zábavné akce, je u Martina rozvinuta způsobilost mluvit i s lidmi, které důvěrně nezná. Vždy mu však musí být vysvětleno, kdo daný člověk je a na co se ho bude ptát. Věřím, že Martinova schopnost a úroveň komunikace postupem času ještě více vzroste.

Rozvoj představivosti probíhá při výuce Martina zejména díky používání velkého množství různorodých pomůcek, které mu pomáhají naučit se rozumět především abstraktním pojmům. Martin má také velmi rád knihy – encyklopedie, díky kterým si i při pouhém listování v nich rozvíjí svou fantazii a představivost. Však i přes velkou snahu asistentky, třídní učitelky i blízkého okolí se u Martina stále objevují nedostatky v této oblasti. I výhledově do budoucna je zřejmé, že tento projev autismu bude pro Martina po celý život problémem.

K problematické triádě je často v literatuře přiřazován problém pozornosti, a to nejen z hlediska udržení pozornosti a soustředění se, ale zvláště výběr předmětu pozornosti. Martin velmi rád kreslí, prohlíží si knihy a hraje si s plyšovými hračkami. U těchto činností je schopen se soustředit po dlouhou dobu. Však u jiných činností se objevuje únava velmi brzy. Jedná se o typický rys autismu, který je možný vhodným přístupem alespoň částečně eliminovat.

U Martina jsou ve výuce i ve výchově v rodině vhodně rozvíjeny všechny postižené oblasti, ale i přes nemalou snahu všech zúčastněných zůstává Martin autistou se všemi typickými projevy.

4.4.5 IVP

Individuální vzdělávací plán byl Martinovi sestaven již v prvním ročníku základní školy. Vzdělávání dle něj se osvědčilo a na základě dosažených znalostí je i ve druhém ročníku výuka koncipována dle IVP. Na tvorbě IVP se podílelo SPC v Českých Budějovicích. IVP se týká všech vyučovaných předmětů. IVP je uveden v přílohách.

IVP je sestaven dle potřeb autistického dítěte a z pedagogických postupů jsou v něm vhodně voleny metody VOKS, možnost relaxace, časté změny

činností, atd. Změněné je také hodnocení výsledků, kde nejsou používány jenom známky, ale za oficiální formu hodnocení je např. považován výše uvedený systém odměn.

Do IVP jsou v předmětech zařazovány činnosti, které si Martin bez problémů osvojuje, avšak jsou zde zařazeny i znalosti a dovednosti, které jsou dle mého názoru pro autistu velmi problematické a problematickými sejevily již v prvním ročníku. Z problematických výstupů je možné jmenovat např. orientaci na číselné ose; pochopení pojmů větší X menší; orientace v kalendáři a pochopení významu státních svátků, atd.

Dle mého názoru je Martinův IVP sestaven velmi stručně a předpokládá se, že všichni zúčastnění vyučující a vychovatelé jsou s problematikou Martinova případu dostatečně srozuměni. Myslím si, že by bylo možné IVP sestavit přehledněji a obsáhleji.

4.5 Rozhovory

4.5.1 Matka (asistentka pedagoga):

1) Setkala jste se někdy v minulosti s autistickým dítětem?

Matka se v minulosti s autismem nesetkala, a tudíž neměla žádné vědomosti a informace o tomto postižení.

2) Co pro vás znamenalo zjištění, že má vaše dítě autismus? Jak se změnil Váš život?

První pocity po stanovení diagnózy autismu u svého syna popisuje matka slovy šok, zmatek, neznalost. Prvními kroky, které musela podniknout, bylo získání maxima informací o nemoci. Po prostudování mnoha dokumentů, článků na internetu a knih pociťovala matka stále větší zmatek a neuměla se vcítit do synovy situace.

3) *Jak tento fakt přijalo vaše okolí?*

Rodina se setkala s typickou reakcí okolí a tou bylo utěšování, uklidňování a zlehčování situace.

Časově náročná péče o syna, následné studium a změna zaměstnání vyústila pro rodinu ztrátou mnoha přátel a známých.

4) *Kde vám bylo poskytnuto nejvíce informací o autismu (SPC, knihy, film, internet)?*

Nejvíce informací rodina získala od pracovníků SPC v Českých Budějovicích, kteří díky své specializaci dokázali vždy zodpovědět potřebné otázky a navrhnout vhodné řešení při nejasnostech. Matka dále získávala informace z internetu a knih, které ji naučily být správnou matkou a později asistentkou autistickému synovi. Za velmi podstatnou knihu považuje titul *Mé dítě má autismus* (autorem Perchta Kazi Pátá).

5) *Setkáváte se z neznalostí (nepochopením) ve společnosti?*

Matka popisuje typické reakce okolí a společnosti spojené s neznalostí problematiky autismu při běžných činnostech (návštěva restaurace, kina, atd.). Lidé neznalí této situace hodnotí autistické chování jako rozmazlenost, vzteklost, nevychovanost.

6) *Jaký je váš názor na problematiku inkluze a integrace v České republice?*

Matka si osobně netroufá hodnotit komplexní situaci v této oblasti. S podmínkami a okolnostmi je v případě svého syna spokojená. Myslí si však, že vždy záleží na stupni mentální retardace, která je k

7) *Proč jste se rozhodli pro integraci vašeho syna do běžné základní školy?*

Integrace do běžné základní školy byla rodině doporučena pracovníky SPC v Českých Budějovicích. Matka původně zvažovala zařazení syna do ZŠ praktické, ale na základě rad odborníků, blízkosti ZŠ bydliště (stejnou

ZŠ navštěvuje i Martinův bratr Jirka) a přítomnosti zdravých dětí se rodina rozhodla pro krok integrace.

Zařazení do speciální auti-třídy, která se nachází v Českých Budějovicích, rodina odmítla. Martin má diagnostikovanou pouze lehkou mentální retardaci a v těchto speciálních podmínkách by nemohlo docházet k dostatečnému rozvoji jeho schopností.

8) *Setkali jste se s negativními reakcemi na tento krok?*

Negativní reakce na krok integrace rodina nezaznamenala.

9) *Pokud by byla možná změna, rozhodla byste se jinak?*

Jak již bylo výše uvedeno, matka je se situací integrace spokojena a svého rozhodnutí nelituje. Martin podává ve škole uspokojující výsledky, které jsou pro ni dostatečným potvrzením správného rozhodnutí.

10) *Jste spokojena s přístupem třídní učitelky (školy)? Jsou z její strany používány speciální metody (přístup)?*

Matka, která tráví se synem ve funkci asistentky veškerý čas ve škole, je s přístupem školy (ředitele školy), ale i třídní učitelky a jiných pedagogů velmi spokojena. Z pozorování je možné sledovat velké úsilí o zapojení Martina do činnosti celé třídy.

Matce je ze strany učitelky ponechávána dostatečná volnost ve volbě vyučovacích metod a postupů. Třídní učitelka považuje matku-asistentku za rovnocennou partnerku ve výuce.

11) *Proč jste se rozhodla zároveň plnit funkci asistentky pedagoga?*

Prvotním důvodem tohoto rozhodnutí byla absence volného asistenta pedagoga v okolí. Babička, která tuto funkci vykonávala po dobu docházky do mateřské školy, již ze zdravotních důvodů nemohla v asistenci dále pokračovat. Z důvodu zdravotnického vzdělání a vidiny možných pozitiv do budoucnosti se v této situaci matka rozhodla vykonávat funkci asistenta osobně.

12) Klady a zápory Vaší pozice?

Z pozitiv matka jmenuje čas strávený se synem, využití znalostí jeho specifických potřeb. Za negativa je možné považovat zvýšený sklon k opečovávání, nadměrně pomoci či usnadňování úkolů.

13) Používáte při přípravě hodin speciálně upravené učební metody pro autisty?

Matka po absolvování rekvalifikace na asistenta pedagoga a po studiu mnoha knih s touto problematikou využívá při výuce svého syna důkladně propracované materiály, které odpovídají strukturovanému učení za využití vizualizace.

Učební pomůcky si matka sama vytváří nebo nakupuje ve specializovaných prodejnách. Dále jsou používány materiály, učebnice a pracovní listy pro ZŠ praktickou a upravené materiály, které využívají žáci 1. a 2. třídy běžné základní školy.

14) Podílela jste se na tvorbě IVP? Dochází k jeho plnění? Dochází ke změnám (úpravám)?

Matka měla možnost se podílet na tvorbě IVP, který je pro Martina založen na požadavcích ZŠ praktické. Během 1. třídy nebylo nutné jej upravovat, protože Martin plnil zadané požadavky bez problémů a v mnoha oblastech dokonce s časovým předstihem.

Kontrola plnění požadavků stanovených IVP probíhá dvakrát ročně prostřednictvím hospitace pracovníků SPC ve výuce.

15) Jaký je váš výhled do budoucna? Myslíte si, že váš syn dokončí docházku do ZŠ za vaší asistence?

Přáním matky je dokončení základní školy za stávající situace. Předpokladem je stálost zdravotních podmínek, existence IVP a ochota pracovníků ZŠ při spolupráci.

16) Dochází u vás k dalšímu vzdělávání z důvodu funkce asistentky?

Nutným krokem bylo absolvování rekvalifikace na asistenta pedagoga. K jinému vzdělávání v současné době nedochází.

Na základě přání pracovníků SPC však měla matka možnost podělit se o své znalosti a zkušenosti se studenty Zdravotně sociální fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. V říjnu 2011 se zúčastnila několika přednášek na fakultě, při kterých studentům ukázala používané pomůcky a postupy při výuce žáka s autismem.

V březnu 2012 matka absolvovala dvoudenní kurz v Praze a téma: Jak začleňovat děti s autismem do běžného prostředí. Lektory tohoto kurzu byli Colin Newton a Derek Wilson, specialisté s dlouholetými odbornými zkušenostmi. Matka hodnotí tento kurz jako velmi přínosný. Poznatky a zkušenosti odborníků z Univerzity v Nottinghamu jsou pro ni dalším významným krokem ve specializaci.

17) Vidíte Martinovu přítomnost ve třídě běžné základní školy jako přínos i pro jiné žáky?

Za klady Martinovy přítomnosti považuje matka fakt, že se děti učí určité ohleduplnosti, spolupráci a pochopení života postiženého spolužáka. Tyto aspekty jsou jim velkým přínosem pro budoucí život.

18) Vidíte svou přítomnost ve třídě běžné základní školy jako přínos i pro jiné žáky?

Za klady své vlastní přítomnosti považuje matka možnost určité výpomoci třídní učitelce. Ve třídě, kterou Martin navštěvuje, je také žák s poruchou pozornosti a žáci s pomalejším učebním tempem. Těmto žákům je často dovolena spolupráce s Martinem a jeho asistentkou s jejich pomůckami. Žáky tato činnost baví, určitým způsobem se při ní realizují a mnohdy pracně vytvořené pomůcky pro výuku nalézají tímto způsobem další využití.

Ostatní žáci vnímají přítomnost asistentky kladně. Mnozí asistentku oslovují „teto“ a často přicházejí pro radu.

Z pozorování je zřejmé, že také třídní učitelka využívá přítomnost asistentky nejen pro výuku Martina, ale také jako pomocníka při zkoušení, hrách nebo skupinové práci.

Přítomnost asistentky byla také několikrát využita při nepřítomnosti třídní učitelky, kdy asistentka vedla výuku sama.

4.5.2 Třídní učitelka:

1) Setkala jste se za svou pedagogickou kariéru se žákem s mentální retardací nebo jiným postižením?

K Martinově integraci velmi přispěla osobnost třídní učitelky, která vystudovala speciální pedagogiku. Znalosti ze studia jsou u paní učitelky prověřeny dlouholetou praxí (14 let výuky na zvláštní škole).

2) Setkala jste se za svou pedagogickou kariéru se žákem s PAS?

Z dlouholeté pedagogické praxe je však Martin pro paní učitelku prvním autistou, se kterým se v rámci svého povolání setkala. Znalosti o tomto druhu postižení již však měla z minulosti od své známé, která má dceru s PAS a tudíž jí autismus nebyl úplně cizí.

3) Pokud ne: Co pro vás příchod Martina na ZŠ znamenal? Studovala jste problematiku autismu (knihy, literaturu, internet)? Jste v kontaktu se specialisty? Jak se změnil styl výuky? Průběh hodin?

Martinův příchod hodnotí paní učitelka za velmi přínosný. Informace byly čerpány z odborných knih, časopisu Psychologie, od Martinovy rodiny a výše zmíněné známé, kterou lze považovat za jeden z hlavních zdrojů informací z oblasti práce a komunikace s jedincem s PAS.

Styl výuky je nutné vždy přizpůsobit tak, aby vždy zbyl čas na samostatnou práci s Martinem. Ostatní děti jsou zvyklé na samostatnou práci. Paní učitelka se také snaží, aby se Martin zapojoval do aktivit s ostatními žáky. Dle jejích slov vždy záleží na probírané látce a na aktuálním Martinově naladění.

4) *Pokud ano: Jak se liší Martin od jiných dětí? Využíváte zkušenosti z minulosti?*

Ze slov paní učitelky je možné potvrdit to, co je zřejmé již z pozorování uskutečněného ve výuce. Martin se soustředí krátkou dobu, a to zejména ráno, pak je unaven. Rád se zapojuje do opakování látky formou různých soutěží. Další odlišnosti pramení z jeho diagnózy.

Zkušenosti ze zvláštní školy jsou využity při plánování práce dětí v různých skupinkách a zadávání odlišných úkolů.

5) *Co pro Vás znamená autismus?*

Autismus popisuje třídní učitelka jako „záhadné momenty lidské psychiky“, které jí přinášejí radost z každého Martínkova úspěchu a vlastního úspěšného pedagogického postupu.

6) *Co pro Vás znamená mít ve třídě takto postiženého žáka (klady a zápory)?*

Za klady Martinovy přítomnosti ve výuce jsou třídní učitelkou považovány: možnost využití dlouholetých pedagogických zkušeností ze zvláštní školy; přítomnost jedince s PAS jako modelu různorodosti lidí ve společnosti; rozvoj tolerance a spolupráce u spolužáků, ale také ostatních pedagogů a pracovníků školy; nutnost inovace pedagogických postupů a materiálů; pestrost a zajímavost každého školního dne stráveného s Martinem.

Učitelka nesleduje záporné stránky integrace Martina do své třídy. Sama opět potvrzuje fakta, která jsou zřejmá i z pozorování dané třídy. Díky složení žáků v této třídě by i bez Martina nebylo možné rychlejší pracovní tempo. Úkoly speciálně připravené pro Martina často využívají i jiní žáci, u kterých je také potřeba individuálního přístupu.

Klady převažují nad zápory.

7) *Jste zastáncem problematiky inkluze a integrace?*

Učitelka je zastáncem problematiky integrace pouze v případě autistů s lehčí formou postižení nebo dětí tělesně a smyslově postižených (do středního postižení). V žádném případě ne mentálně postižených. Po letech praxe ve zvláštní škole ví, jaké jsou osnovy této školy a jak moc pro děti znamenají a co dětem dají (především 6 – 8 hodin pracovního vyučování týdně).

8) *Jste zastáncem problematiky inkluze a integrace?*

Ve výuce jsou používány speciální metody, které jsou doporučeny matkou a psycholožkou.

9) *Jak vnímáte Martinovy znalosti a dovednosti? Plní IVP? Dochází k úpravám IVP?*

Martin IVP plní v původním znění. Prozatím nebyla potřeba změna či redukce. Milým překvapením bylo snadné a téměř bezproblémové začlenění do kolektivu, přivyknutí si na budovu školy, atd.

Nutným předpokladem je však i nadále rozvoj řečových a myšlenkových schopností. V první třídě o sobě Martínek mluvil ve třetí osobě. Tento fakt byl učitelkou přijat. Ve druhé třídě je však již Martin osločován jako „TY“ a ze strany učitelky je vyžadováno, aby o sobě mluvil v první osobě.

10) *Jaký je váš názor na pozici matky jako asistentky pedagoga?*

Dle slov paní učitelky matka tuto pozici plní velmi dobře i přes fakt, že se jedná o postavení, které vyžaduje téměř celodenní zapojení bez možnosti jakéhokoliv odpočinku.

11) *Jak vnímají ostatní žáci Martinovu přítomnost? Je Martinova přítomnost přínosem pro třídu? V čem?*

Již výše byl uveden sledovaný přínos Martinovy přítomnosti mezi dětmi v běžné základní škole v pohledu přivyknání si na odlišnosti lidí,

rozvoji spolupráce, ohleduplnosti, atd. Děti rády využívají Martínkovy pomůcky, rády plní úkoly „tzv. kvůli Martínkovi“ či se ocitají ve funkci rádců, pomocníků, ošetřovatelů.

4.5.3 Ředitel školy:

1) Setkal jste se za dobu působení ve Vaší funkci se žákem s mentálním nebo jiným postižením?

V současné době jsou v Základní škole v Benešově nad Černou integrováni tři žáci, u kterých se ŠVP řídí přílohou RVP ZV, která upravuje vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

2) Setkal jste se za dobu působení ve Vaší funkci se žákem s PAS?

Martin je i přes dlouhodobě trvající podporu integrace a inkluze dané školy prvním autistou, který plní svou povinnou školní docházku ve výše uvedené základní škole.

3) Jaký je Váš osobní názor na problematiku inkluze a integrace v ČR?

Ředitel školy je zastáncem problematiky inkluze a integrace, a to zejména z důvodu složení žáků ve škole. Přibližně třicet žáků (asi ¼ celkového počtu) se řadí mezi žáky s různými specifickými poruchami učení, či pocházejí ze sociálně zhoršeného prostředí. Z důvodu umístění školy v pohraničí je mezi žáky školy také mnoho cizinců pocházejících zejména z asijských zemí.

4) Co pro Vás znamená mít na ZŠ žáka s autismem?

Martinova integrace přináší řediteli školy dobrý pocit v tom, že je škola schopna nabídnout vhodné podmínky ke vzdělání.

5) Musela se škola jako taková nějak změnit?

Příchod Martina do školy nevyžadoval změny v chodu školy. Drobné reorganizace tříd či zásad upravujících např. trávení volného času mezi hodinami nepovažuje ředitel za náročné a chod školy ovlivňující.

6) *Sledujete (zajímáte se) o Martinův vývoj?*

Ředitel sleduje Martinův postup a společně s ostatními se těší z každého úspěchu.

Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo podat základní informace o problematice autismu a možnosti vzdělávání dětí s autismem v České republice. Získané teoretické informace byly využity při tvorbě případové studie, jejímž cílem bylo zhodnocení kvality integrace autistického žáka do běžné základní školy

Dlouhodobá spolupráce s rodinou autistického chlapce, který navštěvuje běžnou základní školu, mne usvědčila o kladném přínosu integrace – procesu, který v dnešní moderní společnosti umožňuje handicapovaným být v rámci možností plnohodnotným členem společnosti. Integrovaný chlapec díky vřelému přístupu vedení školy, vyučujících, ale také rodiny podává ve vyučování uspokojivé výsledky, které jsou mnohdy srovnatelné s jeho vrstevníky. Obavy z odmítnutí autisty Martina dětskou společností se nepotvrdily.

Při tvorbě případové studie byly sledovány používané metody a postupy výuky, plnění individuálního vzdělávacího plánu a přínos asistenta pedagoga. Potvrdila se nutnost existence speciálních pomůcek a postupů (zejména strukturovaného učení). Individuální vzdělávací plán byl v tomto konkrétním případě vhodně sestaven a byl během prvních dvou let plněn bez nutnosti věcných úprav. Sledována byla také pozice asistentky, kterou vykonávala sama matka autistického žáka. Opět i tento krok prokázal vhodnost volby. Matka vykonává svou pozici velmi dobře a na rozvoji svého syna se velmi podílí.

Do budoucna bych se ráda problematikou autismu zabývala dále. Je zřejmé, že jediný případ dostatečně nevypovídá o celospolečenské situaci. Volba integrace není vhodná pro všechny žáky s autismem. Ráda bych se proto věnovala sledování rodin s autistickými dětmi dále, abych si potvrdila či vyvrátila tvrzení o kladnosti kroku integrace v oblasti vzdělávání autistů.

Informace a zkušenosti získané při tvorbě práce mne velice obohatily a bude-li v mé budoucí praxi potřeba, ráda je využiji pro zlepšení výuky a vzdělávání autistických žáků v běžné základní škole.

Seznam použité literatury

1. Použitá literatura:

ATWOOD, T. *Aspergerův syndrom*. Praha: Portál, 2005. 203 s. ISBN 80-7178-9798

BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie*. Brno: Paido 2007. 150 s. ISBN 978-80-7315-161-4

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení*. Brno: Paido, 2007. 247 s. ISBN 978-80-7315-158-4

BAZALOVÁ, M. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita 2006, 188 s. ISBN 80-210-3971-x

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. 405 s. ISBN 978-80-7367-475-5

ČERNÁ, M., ET. AL. *Česká psychopedie*. Praha: Karolinum 2008. 222 s. ISBN 978-80-246-1565-3

DUŠEK, K., VEČEŘOVÁ-PROCHÁZKOVÁ, A. *Diagnostika a terapie duševních poruch*. Praha: Grada Publishing 2010. 632 s. ISBN 978-80-247-1620-6

FRANIOK, P. *Vzdělávání osob s mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita 2008. 142 s. ISBN 978-80-7368-622-2

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

HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V. *Dětský autismus*. Praha: Portál, 2004. 206 s. ISBN 80-7178-813-9

JELÍNKOVÁ, M. *Autismus VIII - Pedagogicko-psychologické hodnocení a výchovně vzdělávací strategie u žáků s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2004. 20 s. ISBN 80-86856-00-3

JESENSKÝ, J. *Prostor pro integraci*. Praha: Comenia Consult, 1993. 129 s. ISBN

KOLEKTIV AUTORŮ. *Výkladový ošetřovatelský slovník*. Praha: Grada Publishing, 2008. 568 s. ISBN 978-80-247-2240-5

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998. 343 s. ISBN 80-7169-195-X

LECHTA, V. (ED.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7

MALÁ, E. *Schizofrenie v dětství a adolescenci*. Praha: Grada Publishing, 2005. 196 s. ISBN 80-247-0737-3

MERTIN, V. *Individuální vzdělávací program*. Praha: Portál 1995. 106 s. ISBN 80-7178-033-4

NOVOTNÝ, R., ET. AL. *Sborník I. národní konference s mezinárodní účastí na téma autismus konané dne 12. června 1993 v Praze*. Praha: Septima, 1994. 71 s. ISBN 80-85801-17-5

NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál 2000. 159 s. ISBN 80-7178-197-5

PEETERS, T. *Autismus od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. Praha: Scientia, 1998. 169 s. ISBN 80-7183-114-X

PIEPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0

PIŤHA, P., HELUS, Z. *Pojetí obecné školy*, Praha: Portál, 1996. 270 s. ISBN 80-71-78-106-1

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. 3. rozšířené a aktualizované vydání. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

RENOTIÉROVÁ, M., LUDVÍKOV, L. ET. AL. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 290 s. ISBN 80-244-0646-2

SCHOPLER, E., ET AL. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 1998. 271 s. ISBN 80-7178-199-1

SCHOPLER, E., MESIBOV, G. B. *Autistické chování*. Praha: Portál, 1997. 303 s. ISBN 80-7178-133-9

SPIPKOVÁ, V., ET AL. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. 311 s. ISBN 80-7178-942-9

ŠNÝDROVÁ, I. *Psychodiagnostika*. Praha: Grada Publishing, 2008. 143 s. ISBN 978-80-247-2165-1

THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. 453s. ISBN 80-7367-091-7

VILÁŠKOVÁ, D. *Strukturované učení pro děti s autismem*. Praha: Septima, 2006. 111 s. ISBN 80-7216-233-0

VÍTKOVÁ, M. (ED.) *Integrativní speciální pedagogika, Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9

VOSMK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, L. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole; možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. 197 s. ISBN 978-80-7367-687-2

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. 207 s. ISBN 80-7178-544-X

2. Cizojazyčné zdroje:

WALTER, S. *Autismus: Erscheinungsbild, Ursachen und Behandlungsmöglichkeiten*. Persen, 2008. ISBN 978-3-8344-3809-6

3. Kurikulární dokumenty

MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha)*. Praha: Tauris, 2001. 97 s. ISBN 80-211-0372-8

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický 2007. 126 s. ISBN 80-87000-02-1

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický 2005. 92 s. ISBN 80-87000-02-1

4. Internetové zdroje

ASOCIACE POMÁHAJÍCÍ LIDEM S AUTISMEM; APLA.
http://jc.apla.cz/?sekce=_autismus_info (par. 20. 4. 2011)

PORTÁL O PORUCHÁCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA.
<http://www.autismus.cz/popis-poruch-autistickeho-spektra/aspergeruv-syndrom.html> (cit. 15. 5. 2011)

INKLUZE.CZ.
[http://www.inkluze.cz/clanek-13/individualni-vzdelavaci-plan%20\(27](http://www.inkluze.cz/clanek-13/individualni-vzdelavaci-plan%20(27) (cit. 4. 9. 2011)

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR.
<http://www.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html> (par. 27. 4. 2011)

5. Zákony a vyhlášky:

ŠKOLSKÝ ZÁKON: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb> (posl. aktualizace 3. 9. 2008; vložil: Vokáč Petr)

VYHLÁŠKA MŠMT ČR Č. 73/2005 O VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ, ŽÁKŮ A STUDENTŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A DĚTÍ, ŽÁKŮ A STUDENTŮ MIMOŘÁDNĚ

NADANÝCH: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-73-2005-sb-1> (posl.
aktualizace 3. 9. 2008; vložil: Vokáč Petr)

Seznam příloh

Příloha A - Denní rozvrh	I
Příloha B - Místo k odpočinku	II
Příloha C - Pracovní místo	III
Příloha D - Pracovní místo	IV
Příloha E - Pracovní místo – lišta k zapisování úkolů	V
Příloha G - Pomůcky (skládání slov)	VI
Příloha H - Přiřazování velkých a malých písmen	VII
Příloha I - Pomůcky (matematika)	VIII
Příloha J - Pomůcky (český jazyk)	IX
Příloha K - Pomůcka (protiklady)	X
Příloha L - Vizualizace „O řepě“	XI
Příloha M - Recitační soutěž Novohradský zvonek 2012	XII
Příloha N - Recitační soutěž Novohradský zvonek 2012	XIII
Příloha O - Práce v hodině	XIV
Příloha P - Práce v hodině	XV
Příloha Q - Tělocvik	XVI
Příloha R - Martinova kresba z 1. ročníku	XVII
Příloha S - Individuální vzdělávací plán (2011/2012).....	XVIII

Přílohy

Příloha I - Denní rozvrh



Příloha II – Místo k odpočinku

Místo k odpočinku je pro Martina vytvořeno v zadní části třídy. Pro autisty je toto místo velmi důležité. Martin jej vyhledává při pocitu únavy či nebezpečí. Zde cítí jistotu a možnost být sám. Potřeba odpočinku se u Martina objevuje téměř každou vyučovací hodinu, a proto je obdobně vytvořené místo nutností.



Příloha III – Pracovní místo

Během docházky do první třídy Martin vyžadoval označení svého pracovního místa fotografiemi. Během docházky do druhé třídy už od tohoto označení asistentka opustila.



Příloha IV – Pracovní místo



Příloha V – Pracovní místo – lišta k zapisování úkolů

Tato pomůcka pomáhá Martinovi při orientaci v čase. Je jedním z prvků strukturovaného učení, kdy je učivo rozděleno na menší celky. Každou vyučovací hodinu jsou na lištu Martinovi zaznamenány úkoly, které musí splnit a postupným umazáváním si je Martin vědom toho, kolik učiva ještě musí splnit. Autorkou této pomůcky je Martinova asistentka, která během prvních měsíců školní docházky zjistila, že strukturování je nezbytným předpokladem výuky autistů.



Příloha VI – Pomůcky (skládání slov)



Příloha VII – Přiřazování velkých a malých písmen

Pomocí vizualizace Martin snadno rozlišuje velká a malá tiskací písmena.

Autorkou této pomůcky je opět sama asistentka.

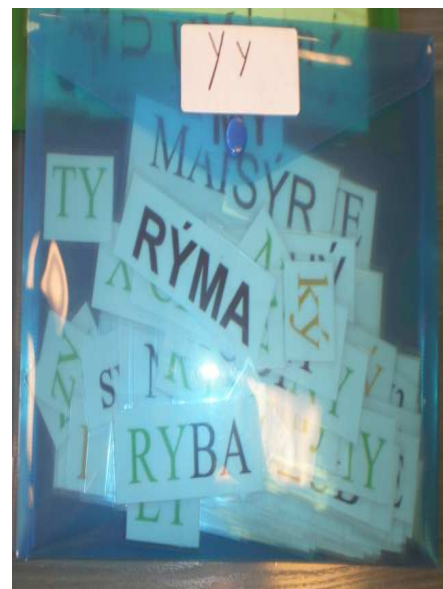


Příloha VIII – Pomůcky (matematika)



Příloha IX - Pomůcky (český jazyk)

Zalaminované karty se slovy a obrázky jsou nutným předpokladem k rozšiřování slovní zásoby a pochopení významu nových slov. Asistentka během dvou let školní docházky vytvořila velké množství obdovných pomůcek, které Martinovi velmi pomáhají při výuce české jazyka.

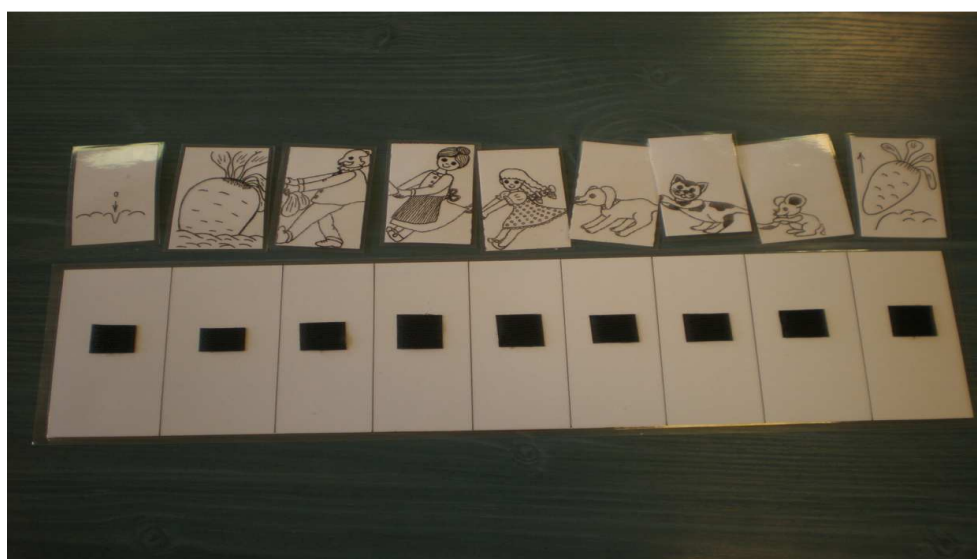


Příloha X – Pomůcka (protiklady)



Příloha XI – Vizualizace „O řepě“

Pomocí obdobných vizualizací se Martin učí posloupnosti a pochopení příběhu. Obdobné pomůcky jsou často používány při čtení delšího příběhu, ale také při hodinách hudební výchovy pro snazší pochopení pohádky či písničky z CD.



Příloha XII – Recitační soutěž Novohradský zvonek 2012 (školní kolo – 3. místo)



Příloha XIII – Recitační soutěž Novohradský zvonek 2012 (Krajské kolo)



Příloha XIV – Práce v hodině



Příloha XV – Práce v hodině



Příloha XVI - Tělocvik



Příloha XVII – Martinova kresba z 1. ročníku



Příloha XVIII – Individuální vzdělávací plán 2. ročník

(Z důvodu přání rodiny a školy jsou v IVP vymazány osobní údaje a jména.)

I. Vyplní škola:

Škola	Základní škola Benešov nad Černou, Komenského 100, 382 82 Benešov nad Černou
-------	--

Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka/žákyně	Martin O.		
Datum narození		Bydliště	
Třída	2.		
Školní rok	2011/2012		

Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka/žákyně podle IVP ze dne	
Zdůvodnění (informace o schopnostech žáka/žákyně, důvody k integraci žáka/žákyně, specifika chování a sociální vztahy, postoj rodičů)	

Předměty, jejichž výuka je realizována podle individuálního vzdělávacího plánu	Český jazyk, matematika, prvouka, hudební výchova, výtvarná výchova, pracovní výchova, tělesná výchova
--	--

Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka/žákyni	Speciálně pedagogické centrum při Mateřské škole, Základní škole a Praktické škole, České Budějovice, Štítného 3, Husova 9, 370 01 České Budějovice
---	---

II. Vyplní školské poradenské zařízení):

Název a adresa školského poradenského zařízení	
--	--

Výsledky vyšetření žáka/žákyně ve školském poradenském zařízení

Jméno a příjmení žáka/žákyně			
Datum narození		Bydliště	
Vyšetření dne			
Kontrolní vyšetření dne			

Výsledky vyšetření žáka/žákyně ve školském poradenském zařízení: (viz příloha)	
Rozsah a typ nadání žáka/žákyně, oblast nadání* Druh a stupeň postižení žáka/žákyně*	
Vzdělávací potřeby žáka/žákyně	
Míra podpůrných opatření	

*** nehodící se škrtněte**

Způsob poskytování individuální, speciálně pedagogické nebo psychologické péče	
Specifika práce s učivem (odborná doporučení pro pedagogickou práci se žákem/žákyní)	
Doporučené učební, kompenzační a rehabilitační pomůcky	

Vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka	
Návrh snížení počtu žáků a žákyň ve třídě	
Potřeba navýšení finančních prostředků	
Časové a obsahové rozvržení výuky	
Další doporučení, významné informace z průběhu vyšetření	
Závěry vyšetření	
Zpracoval	
Podpis, razítko	
Jméno a příjmení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, kontakt	

III. Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka/žákyně	Martin O.		
Třída	2.	Školní rok	2011/2012
Vyučující; datum, od kdy žáka/žákyni předmětu vyučuje	Mgr.Jana S.	1.9.2011	
Změna vyučujícího v průběhu školního roku, datum změny			

Vstupní pedagogická diagnostika (aktuální stupeň dosažených vědomostí, dovedností, návyků)	
Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka/žákyně	Uplatňování praktických znalostí a používání pro další vzdělávání.
Učební dokumenty	Dle osnov Speciální školy.
Organizace výuky	Rozvrh 2.třídy, pokračovat v osvědčeném-přítomnost asistentky, individuální činnost, zapojení do společné práce, soutěží. Možnost relaxace. Změna činnosti.
Pedagogické postupy (metody a formy práce)	Pokračovat jako v 1. ročníku. Metody VOKS. Respektování individuálního tempa. Možnost delšího časového období pro zvládnutí učiva. Použití části učebnic a pracovních sešitů pro 2. roč. ZŠ. Vytvořené pracovní listy, třídění, přikládání obrázků. Slabikář pro 1. stupeň zákl. školy speciální. Části učebnic a pracovních sešitů pro ZŠ praktické. Slovní úlohy na jednotlivé listy.
Používané učební materiály a pomůcky	Osvědčené z 1. ročníku. Papírová písmenka, karty se slovy, kostky, pexesa, obrázky, Logicco Piccolo, počítadlo, speciálně upravené pomůcky pro děti s autismem (destičky se suchými zipy).
Způsob zadávání a plnění úkolů	Prostřednictvím asistentky nebo osobně. Využití jednoduchých formulací, dbát na srozumitelnost. Ověřit zda žák rozumí. Zapojení do her a soutěží.
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	Průběžně-ústně. Příklady na tabuli. Vyhodnocení pracovních listů. Při soutěžích. Při rozhovoru.
Způsob hodnocení	Průběžně- podle klasifikační stupnice. Ústní pochvala. Barevné nálepky. Ocenění od dětí ve třídě. O víkendu odměna od rodičů.

Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání žáka/žákyně	Třídní učitelka Mgr.Jana S.
Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka/žákyně	Pedagogický asistent-matka -Miroslava O.
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka/žákyně	
Dohoda mezi žákem/žákyní a vyučujícím	

Časový a obsahový plán vzdělávání žáka/žákyně	
Období	2011/2012
Předpokládané individuální výstupy žáka/žákyně za dané období	<p><u>Český jazyk</u></p> <p><u>Osvojení písmen malé tiskací abecedy.</u></p> <p><u>Psaní písmeny velké tiskací abecedy.</u></p> <p><u>Čtení slov, krátkých vět, případně textu.</u></p> <p><u>Sdělit obsah krátkými větami.</u></p> <p><u>Řadit obrázky podle děje, podle nich vyprávět.</u></p> <p><u>Poslech krátké pohádky s porozuměním.</u></p> <p><u>Zapamatovat si a reprodukovat krátkou básničku.</u></p> <p><u>Pokusit se přejít od vyjadřování chlapce o sobě ve 3. osobě j.č.do 1.os.j.č.</u></p>
Dodatečné úpravy časového plánu a obsahu učiva	

Prodloužení délky vzdělávání	
Poznámky a doporučení pro další vzdělávání žáka/žákyně	
Předpokládané individuální výstupy žáka/žákyně za dané období	<p><u>MATEMATIKA</u></p> <p><u>Sčítání a odčítání v oboru do 20.</u> <u>V případě úspěšnosti v oboru do 30.</u> <u>Orientace v číselné řadě.</u> <u>Porovnávání čísel.</u> <u>Řešení slovních úloh s názorem.</u> <u>Pojmy: větší, menší, první, poslední, stejně, ubrat, přidat, plus, mínus, dlouhý, lehký, těžký.</u> <u>Číselná osa.</u></p>
Dodatečné úpravy časového plánu a obsahu učiva	
Prodloužení délky vzdělávání	
Poznámky a doporučení pro další vzdělávání žáka/žákyně	
Předpokládané individuální výstupy žáka/žákyně za dané období	<p><u>PRVOUKA</u></p> <p><u>Zvládnout základní pojmy učiva.</u> <u>Poznat několik domácích zvířat, volně žijících ptáků.</u> <u>Rostliny-okrasné, užitkové, jedovaté, ovoce, zeleninu.</u> <u>Orientace v kalendáři-měsíc,rok,dny,významná data,svátky v rodině.</u> <u>Roční období a jejich tradice.</u> <u>Bezpečný pohyb po městě, přecházení, význam reflexních prvků.</u> <u>Rozeznat správné a nesprávné chování, udělat někomu radost x zarmoutit ho.</u> <u>Péče o zvířata (afričtí šneci ve třídě).</u> <u>Nebezpečí-nebezpečná zvířata, jedovaté rostliny-jak se chovat v praxi.</u></p>
Dodatečné úpravy časového plánu a obsahu učiva	
Prodloužení délky vzdělávání	
Poznámky a doporučení pro další vzdělávání žáka/žákyně	
Předpokládané individuální výstupy žáka/žákyně za dané období	<p><u>Tělesná výchova, Pracovní výchova, Hudební výchova</u></p> <p>Obsah učiva stejný jako u ostatních žáků pouze s individuálním přístupem a uplatňováním speciálních pedagogických metod.</p>

Dodatečné úpravy časového plánu a obsahu učiva	
Prodloužení délky vzdělávání	
Poznámky a doporučení pro další vzdělávání žáka/žákyně	

Osoby, zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka/žákyni	Jméno a příjmení	Podpis
Třídní učitel/ka	Mgr.Jana S.	
Školní poradenský pracovník (výchovný poradce, školní psycholog, školní speciální pedagog)	Mgr. Josef S.	
Pedagogický pracovník školského poradenského zařízení (PPP, SPC, SVP)		
Zákonný zástupce žáka/žákyně	Miroslava O.	
Žák/žákyně	Martin O.	

Předpokládaná potřeba navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu, odůvodnění	
--	--

V Benešově nad Černou dne 30.6.2011

.....
podpis ředitele školy

Razítko: