



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

# Socializace a integrace dítěte s poruchou autistického spektra

## Socialization and integration of a child with an autistic spectrum disorder

Vypracovala: Berta Hošková  
Vedoucí práce: PaedDr. Erika Nehrerová, Ph.D.

České Budějovice 2017

## BIBLIOGRAFICKÁ IDENTIFIKACE

**Název diplomové práce:** Socializace a integrace dítěte s poruchou autistického spektra

**Pracoviště:** Katedra pedagogiky a psychologie

Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity

**Jméno a příjmení autora:** Berta Hošková

**Studijní obor:** Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

**Vedoucí práce:** PaedDr. Erika Nehrerová, Ph.D.

**Rok obhajoby:** 2017

### **Anotace:**

Diplomová práce je zaměřena na socializaci a integraci dětí s poruchami autistického spektra. Teoretická část popisuje charakteristiku poruch, proces socializace, pravidla úspěšného zařazení dětí do společnosti. Zabývá se způsoby vzdělávání, zejména strukturovaným učením. Empirická část je zaměřena na výzkum zkušeností v oblasti socializace a edukace ze strany rodičů a pedagogických pracovníků. Výzkum je zpracován prostřednictvím kazuistik a rozhovorů.

### **Klíčová slova:**

autismus, diagnostika autismu, komunikace, integrace, socializace, strukturované učení

## BIBLIOGRAPHICAL IDENTIFICATION

**Thesis title:** Socialization and integration of a child with an autistic spectrum disorder

**Place of work:** Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Education,

University of South Bohemia

**First name and surname of the author:** Berta Hošková

**Field of study:** Elementary school teaching

**Thesis leader:** PaedDr. Erika Nehrerová, Ph.D.

**Year of defence:** 2017

### **Annotation:**

The diploma thesis is focused on the socialization and integration of children with autism spectrum disorders. The theoretical part describes the characteristics of the disorders, the process of socialization, the rules of successful inclusion of children in society. It deals with ways of education, especially structured learning. The empirical part focuses on research of socialization and education from the perspective of parents and pedagogical staff. The research is performed through casuistry and interviews.

### **Key words:**

autism, autism diagnosis, communication, integration, socialization, structured learning

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své 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

.....

Datum

.....

Berta Hošková

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí mé práce PaedDr. Erice Nehrerové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce, za její ochotu a milý přístup k mé osobě a hlavně za trpělivost-

Děkuji svým kolegům a kolegyním za neustálou morální podporu.

Děkuji rodičům a pedagogům podílejícím se na výzkumné části mé práce.

Děkuji celé své rodině za trpělivost a podporu v celé době mého studia a v neposlední řadě děkuji svému příteli, který při mně stál v nejtěžších chvílích, a podporoval mě pozitivním nadhledem.

## Obsah

Úvod.....	9
1 Autismus .....	11
1.1 Charakteristika poruch autistického spektra .....	12
1.2 Etiologie .....	12
1.3 Epidemiologie .....	12
1.4 Klasifikace autistických poruch .....	13
1.5 Diagnostika pervazivních vývojových poruch.....	13
1.5.1 Kvalitativní narušení verbální komunikace .....	14
1.5.2 Kvalitativní narušení neverbální komunikace .....	15
1.5.3 Kvalitativní narušení sociální interakce.....	15
1.5.4 Kvalitativní narušení představivosti ve spojení se zvláštními zájmy a stereotypním chováním .....	16
1.5.5 Nespecifické rysy.....	16
1.6 Možné příčiny autismu.....	16
1.7 Přidružená onemocnění .....	17
2 Proces socializace .....	19
2.1 Socializační faktory.....	19
2.1.1 Rodina.....	19
2.1.2 Škola .....	20
2.1.3 Vrstevnická skupina.....	21
2.2 Deficity dítěte s PAS v různých oblastech socializace .....	21
2.2.1 Komunikace .....	21
2.2.2 Sociální interakce.....	21
2.2.3 Zájmy .....	21
2.2.4 Zkreslené vnímání sebe sama i okolí.....	22
2.3 Nástin možných přístupů k socializaci dětí s PAS.....	22
2.3.1 Komunikace podle schopností .....	22

2.3.2	Behaviorální analýza.....	23
2.4	Pravidla úspěšné socializace dětí s PAS .....	24
2.4.1	Pravidlo přesnosti, jasnosti instrukcí a zajištění předvídatelnosti .....	24
2.4.2	Pravidlo jasné a konkrétní motivace .....	25
2.4.3	Pravidlo vyšší míry tolerance .....	25
2.4.4	Pravidlo důslednosti v přístupu.....	25
2.4.5	Vyšší míra vizuální podpory .....	25
2.4.6	Využití hmatu .....	25
2.4.7	Nadstandardní řešení obtíží s pozorností .....	25
3	Vzdělávání dětí s PAS .....	27
3.1	Specializované školy pro děti s autismem .....	27
3.2	Speciální autitřídy v základních školách.....	28
3.3	Individuální integrace a podmínky.....	28
4	Strukturované učení jako pilíř socializace dětí s PAS .....	29
4.1	Základní principy strukturované výchovy .....	29
4.1.1	Individualizace.....	29
4.1.2	Vizualizace.....	31
4.1.3	Strukturalizace .....	31
4.1.4	Motivace .....	32
4.2	Pravidla socializace v rámci strukturované výchovy .....	33
5	Empirická část.....	34
6	Výzkum – metody a techniky .....	35
6.1	Případové studie dítěte s PAS .....	39
6.1.1	Případová studie 1 .....	39
6.1.2	Případová studie 2.....	46
6.1.3	Případová studie 3.....	50
6.2.	Rozhovor.....	60
6.1.4	Otázka č. 1: .....	60

6.1.5	Otázka č. 2: .....	61
6.1.6	Otázka č. 3: .....	61
6.1.7	Otázka č. 4 pouze pro rodiče: .....	62
6.1.8	Otázka č. 5: .....	63
6.1.9	Doplňující otázky kladené rodičům a pedagogickým pracovníkům .....	63
ZÁVĚR .....		67
LITERATURA .....		72
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, PŘÍLOH.....		77



## Úvod

Pojem autismus mě zaujal již při přednáškách na vysoké škole. Chtěla jsem o něm vědět více už jen proto, že v kruhu mých blízkých přátel se pohyboval muž, který měl moc milého syna, avšak okolí ho shledávalo v určitých ohledech jako zvláštního. Někteří si troufali tvrdit, že malý kluk je psychicky labilní, někteří jeho projevy laicky diagnostikovali jako autistické chování.

Začala jsem se o jeho život zajímat, samotnou mě zajímalo, jaká je pravda. Skrze mé zaměstnání jsem poměrně úzce spolupracovala s asistentkou z centra pro autisty a snažila se přijít na to, jaké rysy mají děti z tohoto centra a mnou zmiňovaný chlapec společně.

Ve své diplomové práci se zaměřuji především na otázku socializace a vzdělání dětí s poruchami autistického spektra zejména proto, že s problematikou inkluze na základních školách se počet těchto žáků bude jistě zvyšovat.

Prvotně bývají děti s těmito poruchami očima učitele či vychovatele zařazovány mezi děti nevychované, rozmazlené, drzé či zlé. Je důležité se s diagnózou dostatečně seznámit, socializace těchto dětí mezi ostatní vrstevníky bývá často problematická. Troufám si říci, že na téma zařazení do okolní společnosti je často vrhán stín, většina společnosti si může myslet, že tyto děti patří do specializovaných center a ne do běžných škol.

Otázkou zůstává, zda bychom měli v rozhodování brát ohledy na společnost či na pocity a vnímání dětí s touto poruchou.

Z mého pohledu společnost sama zcela neví, jak se k této problematice postavit. Existují děti, které se bez problémů do běžné výuky zapojí, na druhou stranu ale znám spoustu dětí, které jsou spokojenější v centrech, kde se jejich problému mohou odborníci zcela věnovat a rodiny jsou za tuto péči vděčné.

Samotnou mě toto téma zajímá, zcela si uvědomuji, že v této oblasti mám jisté mezery a povrchní znalosti, proto jsem se rozhodla své vědomosti prohloubit už jen proto, abych výše zmiňovanému chlapci dokázala alespoň z části pomoci, protože jeho rodiče vnímají jeho chování jako normální, i když okolí a pedagogický pracovník z předškolního zařízení mají jiný názor. Rodiče bývají často zaslepení a nechtějí, nebo nedokáží skutečnost přijmout takovou jaká často bývá.

Cílem práce je poukázat na specifika v procesu socializace u dítěte s poruchou autistického spektra a na možnosti jeho vzdělávání v soudobém školství.

Teoretická část bude zaměřena na stručnou charakteristiku procesu socializace u dětí s touto poruchou jak ve školním prostředí, tak i v prostředí mimo školy.

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jaké zkušenosti mají rodiče a pedagogové s edukací dětí s poruchou autistického spektra. Popsat okolnosti sehrávající důležitou roli v procesu jejich socializace a školské integrace.

Empirická část je zaměřena hlavně na kazuistiku vybraných dětí, rozhovory s rodiči a pedagogy. Rozhovory jsou přímo cílené na téma socializace a edukace dětí s poruchami autistického spektra.

Práce je podložena vlastním pozorováním některých žáků z centra pro autistické děti. Jako přílohy jsem začlenila některé ukázky prací, studijních materiálů a pomůcek používaných v tomto centru.

# 1 Autismus

*„Autismus není něco, co osoba má, není to žádná ulita, ve které je osobnost uvězněna. Ve skořápce není schované normální dítě. Autismus je způsob bytí. Autismus je všepřonikající. Prostupuje každou zkušeností, celým vnímáním, každým smyslem, každou emocí. Autismus je součástí existence. Osobnost se od autismu oddělit nedá.“* (Jim Sinclair)

Samotný termín použil poprvé Eugen Bleuler v roce 1911. Ztotožnil ho s žitím ve vlastním světě (Jelínková, 2001). Podle jiných zdrojů se první o autismu u dětí zmiňuje americký psychiatr Leo Kanner v roce 1943, který ve svém článku popisuje nepřiměřené chování u některých ze svých mladších klientů. Je to vůbec první zmínka o dětském autismu jako o samostatné diagnóze jako takové (Gillberg a Peeters, 2003).

Také vídeňský pediatr Hans Asperger zpracoval v roce 1944 případovou studii u skupiny čtyř hochů s podobnými rysy problémového chování a zavedl zde pojem „autistická psychopatie“. Britská lékařka Lorna Wingová popsala v 70. a 80. letech výsledky svého zkoumání v oboru psychopatologie, přičemž popsala, co jsou poruchy autistického spektra a zavedla pojem Aspergerův syndrom (Wing, 1981).

## 1.1 Charakteristika poruch autistického spektra

*„Termín poruchy autistického spektra je považován za výstižnější, protože specifické deficity a abnormní chování jsou považovány spíše za různorodé než pervazivní.“ (Thorová 2006, s. 60). „Autismus patří mezi pervazivní vývojové poruchy. Znamená to, že vývoj jedince probíhá odlišným způsobem od jedince zdravého, tato porucha zasahuje všechny složky osobnosti jedince.“ (Bartoňová, Bazalová a Pipeková, 2007, s. 130)*

Porucha autistického spektra dále jen PAS je bohužel celoživotní neurovývojová porucha, ovlivňující schopnosti socializace a komunikace s ostatními jedinci, tedy podílí se na tom, jakým způsobem se člověk chová k lidem ostatním včetně komunikace. PAS vyvozujeme ze specifického chování (Hrdlička, 2004).

## 1.2 Etiologie

Moderní vědecké studie shledávají PAS jako poruchy vrozené (Acosta, 2003).

Autismus zařazujeme mezi neurovývojové poruchy, přičemž nejvíce postižené jsou oblasti mozečku, limbického systému, kůry mozkové, cingula, hippocampu. Z neuropsychologického hlediska hovoříme o potížích s vnímáním, zpracováním informací, komunikačních problémech i poruchách integračních funkcí v mozku. Vzhledem k variabilitě projevů této poruchy je nutno předpokládat totéž i u příčin. Musíme však dodat, že specifické chování není projevem špatné výchovy či rodinného zázemí (Thorová, 2006).

Shattock (1994) uvádí jako příčinu peptidy vznikající díky bílkovinnému trávení. Ty skrze stěnu střev pronikají do krve a následně do mozku jedince. Chybný přenos vzruchů je viditelný na chování autistických dětí, které se dokáží točit kolem své osy bez problémů s točením hlavy. (Vítková, 2004).

Lorna Wing uvádí jako možnou příčinu onemocnění matky v těhotenství či závažné nemoci v brzkém věku dětí. (Pipeková, 2006).

Dědičnost autismu a PAS nebyla potvrzena (Jelínková, 2010).

## 1.3 Epidemiologie

Autismus se řadí obecně mezi vzácná onemocnění, čísla bychom četnost mohli vyjádřit 4 až 5 případů na 10 000, avšak jak jsme již zmínili, díky rozmanitosti a závažnosti PAS je výskyt vyšší. U dětského autismu je výskyt okolo 0,5 %. Chlapci jsou oproti dívkám zastoupeni ve vyšší míře, a to 3-4 chlapci oproti jedné dívce. U jemnější formy autismu, jako je konkrétně Aspergerův syndrom, poměr hochů a dívek kolísá mezi 4:1 a 8:1. Vysoký nepoměr může

být způsoben buď lepší schopností komunikace u dívek, a tím i jejich socializací, nebo nedokonalostí diagnostiky právě u děvčat (Thorová, 2006).

Počet dětí s PAS stále narůstá. Tento nárůst je dán hlavně kvalitnější informovaností odborníků a rodičů. Studie z roku 2013, zveřejněna americkou zdravotnickou organizací CDC, vykazuje poměr 1:50. V Evropě je poměr mezi 1:106 (Velká Británie 2009) a 1:150 (Francie 2010). Vzhledem k různorodosti poruch i věkové kategorii zkoumaných jedinců nelze považovat tyto poměry za jednoznačné (Griffin, 2012).

#### 1.4 Klasifikace autistických poruch

Autismus zahrnuje širokou škálu postižení. Rozhraní těchto potíží tvoří z jedné strany až mentální retardace, ze strany druhé to jsou příznaky, které nejsou společnosti nijak nápadné. V jejich dělení existuje řada nevyřešených rozporů. Slabé formy autismu jsou často nediodagnostikovány.

Americká psychiatrie dělí autistické poruchy na Aspergerův syndrom a (Kannerův) autismus. Ve druhém zmíněném případě dochází k abnormalitám minimálně v jedné ze tří oblastí (sociální interakce, řeč používaná v rámci sociální komunikace, symbolická či imaginativní hra – triáda) se vznikem před třetím rokem dítěte (Pervazivní vývojové poruchy).

Dělení podle Světové zdravotnické organizace:

- dětský autismus (F84.0)
- atypický autismus (F84.1)
- Rettův syndrom (F84.2)
- jiná dezintegrační porucha v dětství (F84.3)
- hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4)
- Aspergerův syndrom (F84.5)
- jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8)
- pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F84.9)

#### 1.5 Diagnostika pervazivních vývojových poruch

PAS byly v minulosti chybně považovány za psychotické poruchy. Dnes je specifikujeme jako pervazivní vývojové poruchy. Abychom mohli správně diagnostikovat PAS, využíváme k této diagnostice všeobecně dva systémy, a to diagnostická kritéria vydaná:

- světovou zdravotnickou organizací MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize z roku 1992, v ČR platnost od roku 1993)
- kritéria vydaná Americkou psychiatrickou asociací DSM-IV (1994) (Gilberg, 2003)  
Britská psychiatrička Lorna Wing charakterizuje skupinu tří oblastí příznaků PAS. Triáda byla vymezena v 70. letech 20. století na:
  - 1 Kvalitativní narušení verbální i neverbální komunikace
  - 2 Kvalitativní narušení sociální interakce
  - 3 Kvalitativní narušení představitosti ve spojení se zvláštními zájmy a stereotypním chováním (Urbanovská, 2011)
 Pro kvalitní diagnostiku PAS je důležitá kvalitní znalost projevů. (Krejčířová, 2003).

### **1.5.1 Kvalitativní narušení verbální komunikace**

Problémy s komunikací jsou přítomny u všech dětí s PAS. Narušení komunikace je hlavním úskalím v procesu socializace i integrace dětí. V oblasti verbální komunikace se těžkosti projevují ve všech jazykových rovinách. Děti s poruchami autistického spektra často lidské řeči vůbec nerozumí. Vnímají ji jako změť zvuků bez významu. Některé děti nemluví vůbec nebo mluví málo. Úroveň řeči v žádném případě nekoresponduje s mentálním věkem. Také percepce řeči je narušena

Dětem s PAS činí problém začít, udržet i ukončit veškerou komunikaci. U nekomunikujících dětí můžeme pozorovat různosti a rozdíly v suprasegmentálních jevech. Děti se projevují velmi mechanicky, všedně až nepřirozeně. Při verbální komunikaci nepoužívají expresivitu, změna hlasitosti řeči neodpovídá normám, ke změnám dochází i v rámci rytmičtva. Používané slabiky a slova neodpovídají skutečné délce, často jsou vzhledem ke správné výslovnosti zkracována nebo prodlužována. Nesnáze se objevují i v oblasti prozodických faktorů řeči a malých rozdílů u ostatních lidí, které tyto děti nedokáží pochopit. Jejich verbální projev ostatní posluchači vnímají často jako egocentrický, neboť se nedokáží vyjádřit spontánně a empaticky, neznají rozdíl mezi tykáním a vykáním. Často používají nevhodná slova a otázky (Urbanovská, 2011).

U dětí s PAS se v mluvě objevuje řazení slov bez pravidel, echolálie (opakování slov či vět), literární přesnost (reakce na řečnické otázky). Děti nejsou schopny chápat ironii, dvojsmysly ani žerty jako ostatní vrstevníci (Thorová, 2006).

### 1.5.2 Kvalitativní narušení neverbální komunikace

Narušení neverbální komunikace se týká hlavně postavení těla, mimiky, očního kontaktu a gest. Mimika obvykle nespĺňuje komunikační funkci ani nevyjadřuje emoce. Výraz v obličeji u dětí bývá často nerozluštitelný a strnulý bez přirozeného úsměvu. Děti se často vyhýbají očnímu kontaktu nebo naopak ulpívají pohledem na druhém, nedokáží svůj pohled koordinovat. Častým problémem kromě pozorování pohledu druhé osoby je problematická koordinace očního pohledu doplněna o ukazování pomocí rukou. Neobvyklost ve vzdálenosti při komunikaci nebývá výjimkou (Urbanovská, 2011).

Jak uvádí Urbanovská (2011), je pro děti s PAS velmi obtížné vyjádřit emoce a přání pomocí neverbální komunikace a pochopit tyto pocity od druhých lidí. Tyto děti nepoznají, co si ostatní lidé myslí, a neví proto, jak reagovat a co se od nich v takové situaci očekává. Dochází proto k nedorozuměním a omylům a je na pedagogických pracovnících, aby vytvářeli takové prostředí, které bude pro dítě s PAS srozumitelné (Urbanovská, 2011).

Při návštěvě autocentra mě velmi překvapilo, jakým způsobem se zde klienti neverbálně projevují. Ve třídě se čtyřmi chlapci se každý projevoval svým způsobem jinak, avšak jedno měli všechny děti společné, a to potřebu se uspokojovat, i když fyzicky ani psychicky na to ještě nebyli vyspělí. Dokonce jim k tomuto aktu sloužily matrace v odpočinkové místnosti.

### 1.5.3 Kvalitativní narušení sociální interakce

S procesem sociální interakce souvisí pro děti s PAS pojmy jako je strach, úzkost a stres. O kontakt s ostatními mají zájem, avšak specifika jejich projevu nasvědčují tomu, že pokusy bývají často bez úspěchu (Jelínková, 1999).

*„Sociální chování je závislé na okolnostech, kontextu situace. Jelikož je však vnímání kontextu pro děti s poruchou autistického spektra náročné, postrádá jejich chování kreativitu. Nastat mohou dvě možné situace – hypergeneralizace a hyperselektivita. V případě hypergeneralizace se děti chovají tak, jak jsme je to naučili, chtěli jsme to po nich. Už jsme jim ale nevysvětlili, proč jsme je o to požádali. a tak se změnou situace nepoznají, že jejich chování již není vhodné a žádoucí.“* (Urbanovská, 2011, s. 10).

Dítě s PAS nepoužívá pravidla sociálního chování často, nevnímají situace správně při narušení běžného vzorce chování. S tím souvisí lpění na detailech, které děti vnímají pečlivěji než celkový pohled na věc (Jelínková, 2004).

Sociální interakce je pro děti s PAS problematická mezi dospělými i mezi vrstevníky. Často se o kontakt vůbec nepokusí nebo jejich snaha bývá nepochopena. Tyto děti se stávají i oběťmi šikany ze strany svých spolužáků (Urbanovská, 2011).

#### **1.5.4 Kvalitativní narušení představivosti ve spojení se zvláštními zájmy a stereotypním chováním**

*„Specifické rysy v chování pozorujeme u všech dětí s autismem už v raném věku. Děti s poruchami autistického spektra mají velmi omezenou imaginaci. Odborníci netvrdí, že jim představivost úplně chybí, ale je omezená pouze na určitý okruh zájmů. Stereotypní chování se u mnohých dětí s autismem se vytváří před ukončením prvního roku života. Motorické stereotypy jsou opakované pohyby jedné nebo několika částí těla, které mohou připomínat tiky. Některé stereotypy chování mohou časem přerůst v sebepoškozující aktivity a sebedestruktivní chování může přejít až do chronického stavu.“* (Gilberg a Peeters, 2003, s. 29,30).

#### **1.5.5 Nespecifické rysy**

Děti s autismem mají nevyváženě rozvinuty kognitivní schopnosti. S nedostatky v komunikaci souvisí zejména použití gramatických struktur a užití jazyka jako takového. Využívají periferní zrakové vnímání. Fascinuje je pohyb, avšak nedokáží pohyb napodobit. Reagují nepřiměřeně na smyslové podněty, potýkají se s problémy se spánkem, jídlem a chováním (O autismu, 2017).

### **1.6 Možné příčiny autismu**

Jak jsme již zmínili, hlavní příčinou autismu je genetika a jisté změny v oblasti mozku při vývoji jedince. Z výzkumů vyplývá, že u autistických jednovaječných dvojčat je vysoká pravděpodobnost vzniku poruchy i u druhého dvojčete. U rodin s jedním autistickým dítětem může být pravděpodobnost narození dalšího až 1:20 (Hrdlička a Komárek, 2004).

Další z možných příčin autistické poruchy je mozkové poškození, avšak nelze říci, zda jsou tato poškození přímo příčinou nebo jevem doprovázejícím. Poškození byla prokázána u jedinců prostřednictvím magnetické rezonance, jež prokázala absenci propojení mozkových center.

Tzv. Monotropistická hypotéza (poprvé zveřejněna v britském časopise *Autism* v květnu 2005) dokazuje silnou koncentraci jedince pouze na jeden podnět, což souvisí s nepochopením měnících se sociálních situací.



Simon Baron-Cohen je názoru, že vysoká hladina testosteronu v matčině těle negativně ovlivňuje správnost propojení hemisfér plodu, a to ovlivňuje míru emoční citlivosti.

Říhová uvádí, že PAS nejsou způsobeny chybným rodinným prostředím, ale hovoří o postižení vrozené, a to postižení s neurobiologickým podkladem.

Hoffman (Říhová, 2011) řadí mezi spouštěcí faktory zejm. prostředí, stravu, imunologické poruchy, alergie, střevní nemoci.

Rodný (Říhová, 2011) se domnívá, že výskyt PAS u potomků souvisí s vyšším věkem otců. Riziko se s věkem zvyšuje (Říhová, 2011).

## 1.7 Přidružená onemocnění

PAS provází další poruchy a vady. Nejčastěji děti trpí mentální retardací, dále smyslovými vadami a epilepsií.

Gillberg a Peeters uvádějí, že až 80 % osob s klasickou formou autismu má IQ pod 70. V případě Aspergerova syndromu je IQ vyšší, zatímco lidé s příbuznými poruchami mají IQ v celém rozsahu (Gillbert a Peeters, 1995).

Zhruba jeden z pěti jedinců potřebuje brýle, častý je výskyt šilhání a u některých abnormální pohyby očí (Jelínková, 1999).

Sluch je u autismu postižen často. Jedna čtvrtina postižených má závažné sluchové problémy a několik procent z nich neslyší vůbec.

U jednoho z pěti předškolních dětí s autismem se objeví epilepsie už v prvních letech života a u dalších 20 % se epilepsie objeví v pubertě či těsně před ní (Gillbert a Peeters, 1995).

Postižení řeči u autismu je primární defekt v poznání významu komunikace. Hlavní problém je snížená schopnost postižených pochopit důvody vzájemné komunikace (Howlin, 2005).

Mentální retardací trpí 70-80 % dětí s PAS. Výsledky kognitivních testů lidí s autismem jsou rozdílné od výsledků osob mentálně retardovaných.

Mezi další přidružená onemocnění patří:

1. Syndrom fagilního X chromozomu (dětí mají větší tendenci vyhýbat se očnímu kontaktu a fyzickým dotekům, na druhou stranu se chovají často velmi přátelsky),
2. Downův syndrom (7-10 % dětí s PAS),
3. ADHD (porucha chování s hyperaktivitou),

#### 4. ADD (porucha chování bez hyperaktivity).

Je známo přibližně 70 diagnóz, které se mohou vyskytovat společně s poruchami autistického spektra (Thorová, 2006).

## 2 Proces socializace

Socializace probíhá celý život. V rámci socializace se přizpůsobujeme sociálním skupinám, přijímáme jejich hodnoty a normy. Ztotožňujeme se s určitými sociálními rolemi (Buriánek, 1996).

Jedinec se stává společenskou bytostí. Proces socializace je doprovázen personalizací, což je proces tvorby osobnosti z hlediska samostatnosti (Výrost a Slaměník, 2008).

- primární socializace

Primární socializace probíhá v období dětství již od novorozeneckého věku. Účastní se jí nejbližší okolí jedince jako jsou přátelé a především členové rodiny. Osvojující normy považujeme za stabilní. V rámci primární socializace se děti učí hlavně jazyku a základním vzorcům chování. Trvá přibližně do třetího roku života (Jandourek, 2009).

- sekundární socializace

Hlavním úkolem sekundární socializace je příprava jedince na jeho působení a přijímání rolí ve společnosti. Následuje po socializaci primární a pokračuje do období dospělosti. Její součástí je škola, věkové skupiny, organizace, média a místo pracoviště (Giddens, 2013).

- terciální socializace

Terciální socializace se vyskytuje v dospělém věku jedince. Vyznačuje se tím, že člověk se zpodobňuje s okolními vlivy a činí tak neustále (Výrost, 2008).

### 2.1 Socializační faktory

Socializačními faktory myslíme procesy a skupiny ovlivňující socializaci jedince. Řadíme sem rodinu, školu, vrstevnickou skupinu, masmédiá.

#### 2.1.1 Rodina

Dítěti je nejbližší rodina, proto i rodina má na socializaci dítěte největší vliv. Dítě v rodině vnímá nejbližší příbuzné jako vzor (Giddens, 2013).

##### *Funkce rodiny v procesu socializace dětí s PAS*

Dunovský ve svém díle řadí mezi hlavní funkce rodiny funkci ekonomicko zabezpečovací, biologicko reprodukční a funkci výchovně socializační (Dunovský, 1999).

Výrost (1998) uvádí čtyři základní funkce, a to funkci reprodukční, funkci materiální, funkci výchovnou, funkci emocionální.

Kraus klasifikuje biologicko – reprodukční funkci, sociálně – ekonomickou funkci, ochrannou funkci, sociálně – výchovnou funkci, rekreační, relaxační a „zábavnou“ funkci, emocionální funkci (Kraus a Poláčková, 2001).

*„Rodina ve svém souhrnu zajišťuje mnoho činností – zabezpečuje své členy hmotně, pečuje o zdraví, výživu a kulturní dědictví, vštěpuje jim morální postoje, ovlivňuje je, usměrňuje, chrání a podporuje. Rodina plní určité role i ve vztahu ke společnosti – je to především reprodukce obyvatelstva, a to jak reprodukce biologická, tak i kulturní.“* (Kraus a Poláčková, 2001, s. 79).

- funkce reprodukční (biologická)

Funkce biologická je funkcí nedůležitější. Je důležitou funkcí nejen pro rodinu, ale i celou společnost, která je na počtu obyvatel závislá. I proto se společnost různými způsoby snaží porodnost v jednotlivých zemích regulovat. (Kraus a Poláčková, 2001, s. 79).

*„Existenci rodiny je také společensky a kulturně regulována sexualita.“* (Kraus a Poláčková, 2001, s. 79).

- funkce materiální

*„Její podstata spočívá v zapojení rodinných příslušníků do výrobní nebo nevýrobní sféry v určitých profesích. V tom smyslu je rodina jednotkou mikroekonomického rozhodování (přispívá ke stabilitě rozvoji ekonomického systému společnosti.“* (Střelec a kol., 1992, s. 76).

- funkce výchovná

*„Specifická dynamika probíhající v rodině tvoří zcela jedinečné prostředí pro formování postojů ke světu, blízkému okolí a sobě samému. Vytváří též hodnotové orientace, tvoří základ pro formování vlastního já, koncepci vlastního života.“* (Střelec a kol., 1992, s.74).

### **2.1.2 Škola**

*„Žáci mohou být vzdělávání několika způsoby:*

- *individuální integrací do všech stupňů běžných tříd*
- *zařazením do specializovaných tříd pro žáky s PAS (skupinovou integrací)*
- *individuální integrací do školy zřízené pro žáky s jiným zdravotním postižením*
- *jiným způsobem plnění povinné školní docházky – individuální vzdělávání*
- *kombinací integrace a individuální práce s pedagogem mimo prostor třídy“*

(Vzdělávání a autismus, 2017)

Žáci s PAS mohou využít práci asistenta pedagoga. Ten velmi úzce spolupracuje s rodinou i školou. Hlavním úkolem asistenta je pomoci dětem při běžné výuce, zejm. v komunikaci s ostatními spolužáky či pedagogy. Ve třídě působí jako pozorovatel, který vyhodnocuje chování dítěte. Jeho další pracovní náplní je úprava učebního plánu a zadaných úkolů s ním souvisejících. Tony Attwood tvrdí, že pro edukaci dětí s PAS je důležitým faktorem pedagog a jeho osobnost spolu s ochotou spolupracovat s ostatními odborníky (Attwood, 2012).

### **2.1.3 Vrstevnická skupina**

Vrstevnickou skupinu tvoří okolí přátel či spolužáků stejné věkové skupiny. Děti přijímají odlišné hodnoty a normy než z rodinného zázemí. Má velký vliv na socializaci jedinců. Vrstevnická skupina nabízí nejvíce prostoru pro různé hodnoty a normy (Smolík, 2010).

## **2.2 Deficity dítěte s PAS v různých oblastech socializace**

Děti s PAS mají problémy v různých oblastech socializace. Deficity nejsou pro okolí úplně jasné, okolí tyto děti vnímá jako problémové, avšak specifické chování způsobuje porucha spojená s uvažováním, pocity, úzkostí apod. V následující kapitole si představíme hlavní nedostatky bránící začlenění dětí s PAS do společnosti.

### **2.2.1 Komunikace**

Jak jsme již zmiňovali, problémy s komunikací jsou klíčové. Souvisí se všemi druhy komunikace. Jejich vyjadřování je velmi specifické, mají problémy s chápáním dvojsmyslů, ironií i přirovnání. V neverbální rovině neumí využívat mimiku ani jí nerozumí (Thorová, 2006).

### **2.2.2 Sociální interakce**

Děti s PAS nedokáží navázat vztahy správným způsobem. Činí jim potíže i oční kontakt a jeho využití v komunikaci. Některé děti ani nejeví o navazování vztahů zájem. Naopak některé o kontakt s ostatními stojí, avšak jejich projevy bývají často velmi zvláštní. Obecně ostatní děti v kolektivu vnímají děti s PAS jako třídní komiky.

### **2.2.3 Zájmy**

Zájmová činnost jedinců s PAS je velmi různorodá a specifická. Dokáží se nadehnout pro geocaching, počítačové hry, astrologii, meteorologii, MHD, dopravní prostředky i stroje.

Zájmy těchto dětí se často liší od zájmů ostatních např. v hudebním vkusu nebo módě (Thorová, 2006).

#### **2.2.4 Zkreslené vnímání sebe sama i okolí**

Vnímání dětí s PAS je „černobílé“, což souvisí s perfekcionismem, nadměrným zobecňováním a diskvalifikací pozitivního. Děti vnímají své úspěchy jako normu. Naopak neúspěch vnímají tragicky. Jsou samy k sobě velmi náročné, nechtějí si připustit jakýkoliv neúspěch, mají tendenci se neúspěchu vyhýbat. Vyžadují pozitivní motivaci a podporu (Hrdlička a Komárek, 2004).

### **2.3 Nástin možných přístupů k socializaci dětí s PAS**

Odborný přístup k dítěti s PAS může zajistit efektivní vzdělání, redukci problémů s chováním, rozvoj samostatnosti, rozvoj nových dovedností a pracovní morálky. Děti se tak mohou do společnosti začlenit (Porucha autistického spektra, mýty o autismu, vymezení pojmu autismus: "Maminko, udělej to ty!", 2017).

Následující kapitola nám popíše a vysvětlí některé možné přístupy vedoucí k zvládnutí procesu socializace.

#### **2.3.1 Komunikace podle schopností**

Zaměříme-li se na danou cílovou skupinu dětí na ZŠ, musíme být připraveni na komplikovanost komunikace. Každá komunikace musí mít svá pravidla a hranice. Různé vzorce chování (vulgární vyjadřování, výstřednost, uzavřenost) zakrývají nejistoty, které vznikají ze životních změn, které jedince provázejí. Měli bychom jim umět naslouchat, respektovat jejich názor a nabídnout svůj názor. Je důležité jednat taktně a umět přiznat pochybení (Vyštejn a kol., 1995).

#### *Rozhovor s dítětem – „komunikace třemi směry“*

Kromě dítěte se komunikačního procesu účastní zákonní zástupci (rodiče), pečující osoba a odborník (pedagogický pracovník). Dítě se jako součást komunikace třemi směry ocitá na okraji interakce. Jsou součástí neobvyklé situace a jsou závislé na podpoře ze strany dospělých. Dospělí mají právo rozhodnout, do jaké míry dítě do komunikace zapojí, a to svým chováním. Pro tento typ komunikace je velmi důležité rozpoznat, komu je daná otázka kladena, neboť se často stává, že dospělí mají potřebu a tendenci odpovídat místo dítěte. Aktivita dětí je různá, nesmíme však dítě z komunikace vyloučit. Odborník si všímá i

neverbální komunikace, v některých momentech může být klíčová (Vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností - Šance Dětem, 2017).

### *Komunikace s dítětem s PAS*

Než začneme s dítětem komunikovat, měli bychom o něm vědět některé důležité informace, např. co má rádo a naopak, jaký způsob komunikace mu vyhovuje, na co je zvyklé, jaké je jeho chování při náhlé změně. Důležitou roli hraje řád a názornost. Chceme-li sestavit program, musíme činností pomocí předmětů a obrázků sestavit právě tak, jak po sobě budou následovat i s časovou dotací, způsobem a místem konání. Pro lepší orientaci v čase je možno využít kuchyňskou minutku. Dítě vyžaduje rozlišení či oddělení místa na práci, hru, zábavu a rozptýlení pozornosti (Jacobs a kol., 2013).

Děti s PAS mohou mít problémy s porozuměním a vyjadřováním v oblasti verbální a neverbální. Míra komunikačního handicapu se liší s každým jedincem, je velmi individuální (Thorová, 2006).

Jak jsme již zmínili, nejčastějším projevem je echolálie přetrvávající do dospělosti. Mezi další projevy řadíme nově vymyšlená slova, idiosynkrazii, narušení zvukové stránky řeči, pragmatické roviny řeči, porozumění, syntaxe a gramatiky. Řeč neobsahuje výraznou melodii ani přízvuky a tóny. Autisté si neuvědomují, že jazyk potřebují, proto je důležité lpět na důvodu komunikace a neustále jim ho připomínat. Pokud i tak dítě nekomunikuje, využíváme různé nahrávky a techniky hraní rolí (Jelínková, 2010).

### **2.3.2 Behaviorální analýza**

Za průkopníka této teorie se považuje B. F. Skinner. Zabývá se chováním a důvodem, časem a místem vzniku tohoto chování (Bondy a Frost 2007).

*„Program využívá různé metody a behaviorální techniky (řetězení, posilování, modelování, apod.) s cílem změnit nevhodné chování a rozvíjet praktické dovednosti. Činnosti řídí výhradně dospělí, který má předem určený cíl nápravy.“* (Jelínková, 2004, s. 14,15)

Při behaviorální analýze se využívá časté opakování. Postup je pomalý, používají se tresty. Je používán u dětí, které disponují vyšším IQ a které jsou schopny komunikovat, na druhé straně je metoda využívána i u dětí s vážným hendikepem (Jelínková, 2004).

### *Receptivní jazyk*

Pro pochopení smyslu komunikace s dalším člověkem nám slouží řada dovedností:

- ukazování a žádání

- oční kontakt
- reakce na jméno
- podstatná jména
- jednoduché instrukce
- složitější instrukce
- funkční pokyny
- výuka jazyka pomocí hry

### *Expresivní jazyk*

- podpora zvuků a žvatlání
- orální motorická cvičení
- verbální napodobování
- projevování přání a žádosti
- pozdravy
- způsoby rozvíjení spontánního jazyka
- společenské otázky
- echolalie
- modelování a rozšiřování
- zájmena
- znaková řeč (Richman, 2008)

## **2.4 Pravidla úspěšné socializace dětí s PAS**

Z předešlých kapitol je nám známo, že socializace dětí s PAS je procesem velmi složitým, proto je důležité si uvědomit, že úspěšné začlenění dětí mezi ostatní doprovází pravidla, která je důležité dodržovat, očekáváme-li kladný výsledek.

### **2.4.1 Pravidlo přesnosti, jasnosti instrukcí a zajištění předvídatelnosti**

Aby děti s PAS dokázaly fungovat v běžném životě, potřebují pociťovat jistotu v podobě pravidelnosti a předvídatelnosti. Nečekané situace a události s sebou přináší stres úzkost a problémy s chováním. Nastane-li změna ve stereotypním jednání, je zapotřebí využít vizuální formu pro vysvětlení situace. Děti striktně dodržují domluvená pravidla bez tolerance nových informací.



#### **2.4.2 Pravidlo jasné a konkrétní motivace**

Děti s PAS potřebují neustálé vysvětlování důvodů, proč mají danou činnost vykonat. Musíme dbát na konkrétní smysl motivace. Koncentrace na určitou práci nebo úkol úzce souvisí s jeho motivací.

#### **2.4.3 Pravidlo vyšší míry tolerance**

Pedagog musí být tolerantnější k neobvyklým projevům, kterými děti disponují. Očekává se od něj vyšší míra empatie.

Vyšší míra vysvětlování sociálně komunikačních pravidel a situací, vyšší míra pomoci v některých situacích, které vyžadují praktický úsudek.

Při komunikaci děti často nereagují a mlčí, tímto jednáním se snaží uniknout z nepříjemné situace nebo zcela nerozumí obsahu položené otázky. Vyhýbáme se jazykovým obrátům, kterým dítě nerozumí. Využíváme zpětnou vazbu, a to ve formě, které dítě zcela rozumí a je mu blízká. Jako všechny ostatní děti, i tyto děti potřebují prostor pro svůj názor a my bychom tento fakt měli respektovat.

#### **2.4.4 Pravidlo důslednosti v přístupu**

Chceme-li cokoliv změnit, je třeba dbát na vizuální podporu a logické vysvětlení nastávající změny.

#### **2.4.5 Vyšší míra vizuální podpory**

*„Důležitým pomocníkem v životě mohou být pro lidi s PAS plány dne, psané připomínky a pravidla, vysvětlivky, procesní schémata, rozkreslené či rozepsané postupy činnosti, sepsané správné řešení situace.“* (Portál o autismu - Základní doporučení a strategie při práci s lidmi s PAS, 2017).

#### **2.4.6 Využití hmatu**

Hmat dokonale doplňuje proces poznávání.

#### **2.4.7 Nadstandardní řešení obtíží s pozorností**

Jsou-li děti neklidné, ke zklidnění slouží mačkáací míček, bezpečný druh provázku či gumička, kterými však dítě neobtěžuje ostatní. Podporujeme volný pohyb činnostmi jako je rozdávání či vybírání pomůcek. *„Poruchy autistického spektra mají v projevech více rozdílného než společného, stejně tak je tomu v oblasti vzdělávání. Jedno však mají lidé s poruchou autistického spektra i jejich rodiny společné – potřebu tolerance a akceptace*

*jinakosti, s kterou se narodili.*“ (Portál o autismu - Základní doporučení a strategie při práci s lidmi s PAS, 2017).

### 3 Vzdělávání dětí s PAS

Slovo integrace znamená začlenění (Edelsberger nar. 1976). „*Integrace je snaha poskytnout v různých formách výchovu a vzdělání jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami v co možná nejméně restriktivním prostředí, které optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám.*“ (Vítková, 2004, s. 17)

Integrace znamená zapojení handicapovaných do běžné výuky. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

Žáci mohou být vzděláváni ve speciálních třídách, pomocí integrace skupiny dětí, integrování samostatně za pomoci asistenta pedagoga. (Jelínková, 2004).

„*Cílem speciální péče poskytované v rámci hlavního vzdělávacího proudu je, aby děti se speciálními vzdělávacími potřebami byly co nejméně izolovány od svých vrstevníků, aby jejich postižení bylo v co nejvyšší míře vnímáno jako jinakost, aby nebylo limitujícím faktorem ve vzdělávání a aby děti byly vychovávány ke vzájemné pomoci a solidaritě.*“ (Bazalová, 2006, s. 10). Ke vzdělávání využíváme IVP respektující potřeby dítěte. (Čadilová a Žampachová, 2008).

Formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením (Vyhláška č. 73/2005 Sb., § 3):

- individuální integrace
- skupinová integrace
- speciální škola
- kombinace výše uvedených forem

#### 3.1 Specializované školy pro děti s autismem

Výhodou těchto škol je obsazení pedagogického sboru, který je školen na vzdělání a výchovu právě těchto dětí. Učitelé mají každodenní zkušenosti a umí minimalizovat problémové chování svých žáků. Výuka má vysokou úroveň. Specializované školy úzce spolupracují s dalšími odborníky. I když se ve třídách objevují pouze děti s PAS, je přirozené, že každé z nich má jiné potřeby. Nevýhodou těchto zařízení bývá často nedostatečná nabídka programů ke vzdělávání. (Howlin, 2005).

### **3.2 Speciální autitřídy v základních školách**

Speciální autitřídy se nachází v objektu základní školy. Děti jsou v kontaktu s ostatními dětmi, avšak izolovaní ve své třídě (Howlin, 2005).

### **3.3 Individuální integrace a podmínky**

- organizace třídy a školy
- příprava objektu
- odbornost pedagogických pracovníků
- začlenění dítěte do kolektivu
- informovanost kolektivu o nově příchozím žákovi
- spolupráce s rodiči či rodinnými příslušníky
- méně početný kolektiv
- dostatek materiálů
- souhlas rodičů, ředitele školy a doporučení příslušného poradenského pracoviště (Vítková, 2004)

## 4 Strukturované učení jako pilíř socializace dětí s PAS

Princip strukturovaného učení byl navržen přímo pro jedince s PAS. Je využívána ve výchově i vzdělání. Vychází z principů TEACCH programu (Čadilová a Žampachová, 2008, s. 25). „*Intervence prováděná metodou strukturovaného učení staví na odstranění deficitů vycházejících z diagnózy PAS a současně rozvíjí silné stránky lidí s PAS. Odstranění či snížení deficitu, který se projevuje nižší schopností rozumět pokynům a zvládat chování bez podpory a přítomnosti dospělé osoby, vyžaduje individuální přístup, strukturalizaci prostoru a činností, vizuální podporu a motivační stimuly. Přiměřený přístup k jedinci s PAS a jeho odpovídající rozvoj zajistí pouze intervence využívající tyto principy.*“ (Čadilová a Žampachová, 2008, s. 29).

### 4.1 Základní principy strukturované výchovy

Ve všech lidských činnostech využíváme postup práce lineárně zleva doprava a shora dolů, což vede k lepší orientaci a chápání souvislostí. Pochopení tohoto postupu usnadňuje dětem s PAS jejich samostatnost (Čadilová a Žampachová, 2008).

Náhlá změna psaní textu opačným směrem než zleva doprava by nám dokonale zkomplikovala dovednost psát. Setkáváme se s rozčleněním budov, s piktogramy označující využití daného prostoru nebo zákazy, obchody jsou rozděleny na sektory a důkladně popsány. To vše slouží k naší orientaci stejně jako plány a mapy. Orientaci v dopravě nám umožňují semaforey a značky, ale i jízdní řád. Strukturované pomůcky využíváme i v montáži nábytku a vaření. Pro lepší orientaci v čase nám slouží hodiny, pro lepší zvládnutí komplikovanějších postupů máme na pomoc videonahrávky. Denně využívanou pomůckou je diář nebo kalendář (Břehovský, 2017).

#### 4.1.1 Individualizace

Ke každému dítěti se specifickými potřebami se musí přistupovat individuálně. Přizpůsobujeme mu způsob výuky, učivo, formu. Vyučujeme oproti běžné hodinové výuce v delších časových úsecích. Výuce je přítomen asistent pedagoga, který plní důležitou funkci ve vzdělávání dětí s PAS. Děti mohou být vzdělávány i v běžných školách formou integrace. S individualizací úzce souvisí i vizualizace a strukturalizace. V rámci individualizace můžeme děti hodnotit slovně nebo máme možnost upravit klasifikaci, hodnotit motivačními obrázky nebo razítky. Volíme si prostředí i využívané pomůcky dle potřeb jedinců. Jako pedagogové můžeme volně plánovat program dětí, zadávání úkolů či způsob komunikace.

Faktickým vyjádřením individuálního vzdělávacího přístupu k žákovi s PAS je individuální vzdělávací plán (IVP). Individuální vzdělávací plán se sestavuje dle potřeb dítěte na půl roku nebo na celý školní rok. Při tvorbě IVP pedagog úzce spolupracuje se školským poradenským zařízením a spolu s ním stanovuje hlavní priority tvorby IVP. Nedílnou součástí plánu je vymezení kompetencí asistenta pedagoga spolu s vymezením pedagogického týmu, kterého se tento dokument bude týkat. Do dokumentu se zanáší úprava prostředí, používaných učebních pomůcek a materiálů. Pedagog stanovuje formu motivace, upravuje formu výuky v jednotlivých předmětech, začleňuje prostor pro odpočinek a relaxaci. Nesmíme zapomenout na specifické potřeby např. vstup do budovy školy ještě před příchodem ostatních, nebo dřívější odchod na oběd z důvodu relativního klidu v tomto prostředí. Pro tvorbu IVP je důležitá komunikace s rodičem nebo zákonným zástupcem (Čadilová a Žampachová, 2008).

*„Individuální vzdělávací program (IVP) je klíčovým nástrojem pro odpovídající a odbornou přípravu na výuku žáka se speciálními potřebami. IVP je především prostředkem koordinace toho, co se ví o specifických potřebách a podmínkách dítěte, a dostupných zdrojů školy, aby byl vytvořen smysluplný a vhodný vzdělávací program.“* (Lang a Berberichová, 1998, s. 73-74).

Pro tvorbu IVP je důležité znát vývojovou úroveň dítěte ve všech oblastech rozvoje a plán sestavit podle jeho individuálních potřeb (Čadilová a Žampachová, 2008).

IVP obsahuje:

1. osobní údaje žáka
2. diagnózu
3. úpravy učebního plánu
4. úlevy a tolerance
5. cíle pro školní rok
6. postupy
7. termíny kontrol úspěšnosti žáka
8. průběžné výsledky (Vocilka, 1996)

Podle Viláškové by měl IVP obsahovat krátkou charakteristiku dítěte, a to:

1. všeobecné informace
2. sociální chování
3. komunikace
4. mentální schopnosti, zájmy ve volném čase

5. pracovní zručnosti
6. sebeobsluha a domácí práce
7. motorika
8. citové reakce
9. percepce (Vilášková, 2006)

#### **4.1.2 Vizualizace**

Vizualizace podporuje komunikaci. Chceme-li usnadnit lidem s PAS jejich vnímání a orientaci v běžném životě, musíme brát na vědomí, že tito lidé potřebují nadstandardní vizuální podporu. Tato podpora může mít mnoho podob v mnoha oblastech plánování různých činností, aktivit i orientaci ve svém okolí. Prostřednictvím vizualizace se děti s PAS dokáží lépe učit novým věcem. Děti se na tyto vizuální podpory mohou kdykoliv spolehnout, vždy tady budou pro ně (Čadilová a Žampachová, 2008).

Vizuální podpora umožňuje lepší samoobsluhu dětí, podporuje jejich psychický klid v rámci zvyšování jejich sebevědomí. Děti nejsou již tak závislí na dospělé osobě. Vnímání změn je přijatelnější a vysvětlení významu slov a slovních spojení je konkrétnější (Čadilová a Žampachová, 2008).

#### **4.1.3 Strukturalizace**

Je-li prostředí rozděleno a odlišeno podle strukturalizace, dítě má jasnou představu o tom, kde má vykonávat dílčí práci či zadanou činnost. (Čadilová a Žampachová, 2008). Místo, kde se děti vzdělávají, musí být pohodlné a tiché, aby nedocházelo k rušení koncentrace. Doma musíme dbát na to, aby byl pokoj v dostatečné vzdálenosti od televize, ve škole lze použít zástěnu rozdělující prostor. Prostory by měly být dítětem využívány stereotypně, tedy stále stejně beze změn. (Schopler a kol., 1998). Učitelův úkol je ve třídě určit prostory pro všechny činnosti, zejména pro činnost individuální. Když je při práci dítě úspěšné, může pracovat na jiném místě určené pro hru. Pro lepší koncentraci bývají často využívány výše uvedené zástěny, dále police, žaluzie a minimální dekorace. Často jsou pracoviště dětí rozmístěny po obvodu tříd. (Schopler a Mesibov, 1997). Pracovní místo je vybíráno s ohledem na dovednosti a intelekt dítěte. (Čadilová a Žampachová, 2008)

Čadilová, Žampachová uvádějí několik typů pracovních míst:

1. pracovní místo určené k individuální práci s dítětem

Stůl slouží pouze pro jednu činnost. Pedagog sedí u stejného stolu naproti dítěti, při potřebě může docházet ke kontrole za zády dítěte.

## 2. stůl opticky rozdělený na tři části

Stůl je opticky rozdělen do tří částí, úkoly se postupně posouvají zleva doprava tak, že nesplněné úkoly leží vlevo, ve prostředřed dítě úkol vypracovává a doprava odkládá úkol již hotový.

## 3. vyšší stupeň uspořádání

K tomuto druhu uspořádání je potřeba dobré motoriky a orientace v prostoru. Úkoly se nachází v policích a regálech. Nesplněné úkoly si bere z regálů vlevo a vypracované úkoly vrací opět na stranu pravou, tedy do pravých regálů.

## 4. nejvyšší stupeň uspořádání pracovního místa

Při tomto uspořádání je dítě nuceno opustit své místo. Má možnost výběru úlohy, kterou si donese na své místo a vypracovanou ji zase vrátí zpět. (Čadilová a Žampachová 2008).

Jiní odborníci jsou toho názoru, že by se pracovní místo mělo vyskytovat v dostatečné vzdálenosti od oken a zrcadel. Všechny pomůcky by měly být v dosahu dítěte buď na policích nebo ve skříních. Naproti pracovnímu místu by neměla být žádná dekorace, nejlépe holá stěna. Proti útěkům ze třídy se pedagog může bránit tím, že situuje prostor pro volnou hru a odpočinek dostatečně daleko od vchodu do třídy. Někdy se uvažuje o umístění koupelny. Ta by však neměla být v moc velké vzdálenosti od třídy. Abychom mohli pracovní místa rozdělit co nejlépe, rozhodujeme se i podle věku dětí. Mladší a starší děti mají odlišnou náplň práce, proto bychom měli jejich potřeby brát na vědomí a dát oběma skupinám prostor. Řád dne a jasně rozvržený program můžeme podpořit viditelným rozvrhem. Učitel pracuje u jiného stolu než dítě (Schopler a Mesibov, 1997).

K veškerému rozdělení třídy dochází za pomoci nábytku a koberců. U svého pracovního místa musí mít prostor pro materiály využívající k výuce. Při plnění úkolů musíme dbát na to, abychom striktně dodržovali pravidla. Nejdříve se musí pracovat a docílit nějaký cíl, poté si děti mohou hrát a využít volný čas k zábavě. Chceme-li proces strukturalizace využít i u času, využijeme režimy dne, které prostřednictvím vizualizace děti neustále vidí kolem sebe (Schopler a Mesibov, 1997).

### **4.1.4 Motivace**

Najdeme-li správný způsob motivace k dosažení cíle, dokážeme ovlivnit i chování dítěte a tím i předejít problémovému chování (Attwood, 2012).

U dětí s PAS hovoříme častěji o motivaci vnější. Každé dítě je individualita, proto každé vyžaduje jinou formu motivace, i když by požadavek od dětí mohl být velmi



překvapivý. Odměna může zajistit bezproblémové chování i příště v podobné situaci (Čadilová a Žampachová, 2008).

Existuje několik forem odměny:

- materiální odměna
- činnostní odměna
- sociální odměna – složitá na pochopení

#### *Způsob odměňování*

Velmi používanou metodou odměňování je žetonový systém odměn. Děti sbírají žetony za splněný úkol, při splnění určitého počtu úkolů následuje odměna (Čadilová a Žampachová, 2008).

Hlavním cílem této metody je udržení a zvyšování pozornosti při vykonávání práce, vnímání času při čekání na odměnu, samotné čekání, větší okruh zájmů, rozvoj samostatnosti a podpora úspěchu.

Výsledek žetonového systému je tabulka se všemi žetony, které děti skládají podle pravidel a na konci na ně čeká symbol znamenající odměnu. Poté si mohou odměnu vybrat (Čadilová a Žampachová, 2008).

## **4.2 Pravidla socializace v rámci strukturované výchovy**

K úspěšné socializaci je zapotřebí přijetí faktu, že metody strukturalizace a vizualizace jsou prostředky vedoucí k naplnění cílů. Při jejich využívání je zapotřebí chápat jejich účel.

Učení pomocí struktur je pomůckou k dosažení cílů. Využíváme ho proto, že za jeho pomoci děti dokáží lépe zvládnout problémové situace.

Abychom mohli správně využívat metodu strukturovaného učení, je potřeba důkladná znalost všech stránek dítěte, musíme být připraveni na flexibilitu v používání a konkrétní přizpůsobení se dítěti, na přizpůsobení kompenzačních pomůcek a procesuálních schémat. Pokud se dítě dokáže řídit podle pokynů na schématech, můžeme zvládnuté kroky ze schématu vyloučit (Čadilová a Žampachová, 2008).

## 5 Empirická část

Vlastní šetření bylo zaměřeno na získání a zpracování informací týkajících se skupiny dětí s poruchou autistického spektra ve výchovně vzdělávacím procesu.

Nejprve popisují konkrétní školy, ve kterých se děti vzdělávají.

Další součástí empirické části je kazuistika tří vybraných dětí s touto poruchou. Každá kazuistika obsahuje výsledek týkající se možnosti následné socializace konkrétních dětí.

K dalšímu získání informací jsem použila metodu rozhovoru s rodiči dětí (hlavně s matkami), pedagogy, asistenty. Kromě základních otázek jsem využila i doplňkové otázky. Výsledky jsou vyhodnoceny k závěru mé práce.

Jako nedílnou součást empirické části jsem zařadila ukázky dětských prací, některé pomůcky používané při výuce a ukázku plánu pro 2. třídu.

Všechny tyto materiály jsem získala na základě pozorování, které jsem učinila v jednom z center pro děti s PAS.

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jaké zkušenosti mají rodiče a pedagogové s edukací dětí s poruchou autistického spektra. Popsat okolnosti sehrávající důležitou roli v procesu jejich socializace a školské integrace.

## 6 Metody a techniky výzkumu

Při zpracování empirické části jsem využila metodu kvalitativního výzkumu.

Pro výzkum v mé diplomové práci jsem vybrala dvě metody.

Jako hlavní, tudíž nejdůležitější, metodu jsem zvolila metodu kazuistickou.

Kazuistiku nazýváme též případovou studií. Řadíme ji mezi metody kvalitativního výzkumu. Můžeme ji charakterizovat jako podrobný rozbor nanejvýše nízkého počtu vybraných případů. Na základě kazuistiky vybraných vzorků aplikujeme získané poznatky v dalších takových podobných případech (Hendl, 1997).

Případové studie využíváme hlavně v oblasti psychologie, sociologie, politologie, antropologie. Při sběru informací se využívá několik technik, z nichž je nejčastější analýza dokumentů, pozorování, rozhovor, doplněny o zvukové či video nahrávky (Vodáková, 1996).

Dostatečné zkoumání vybraných případů nám pomůže pochopit i další případy s podobným charakterem (Hendl, 2005).

Metodu kazuistiky jsem volila pro její hloubkovou charakteristiku věnující se problému od jeho počátku až doposud. Podává nám informace z mnoha úhlů pohledu zprostředkované různými osobami pracujícími s vybranými dětmi. Zajistí nám komplexní a specifický přehled o daném problému.

Pro mou práci jsem vybrala 3 různé děti s PAS, jejichž diagnózy se navzájem odlišují. Objekty výzkumu jsem vybrala takto: Prvnímu chlapci byl diagnostikován Aspergerův syndrom, holčičce dětský autismus a druhému chlapci dětský autismus kombinovaný mentálním postižením.

Záměrně jsem vybrala děti s tak odlišnými diagnózami proto, aby výsledek mého výzkumu doložený o pozorování byl co nejpřesnější a aby bylo zřejmé, že průběh socializace může být ve všech třech případech různý.

Součástí kazuistik u vybraných jedinců je rodinná anamnéza, osobní anamnéza, klíčové informace a závěry z dokumentace dětí, katamnéza jednotlivých případů, závěrečné ustanovení ohledně následné možnosti socializace.

Vzhledem k citlivosti tématu zde nejsou uváděna jména dětí a některé další údaje jsou záměrně pozměněny.

Matky dětí podepsaly souhlas se zveřejněním případových studií.

Informace z dokumentací dětí byly poskytnuty na základě souhlasu rodičů a pedagogů.

Dílčí cíle následujících případových studií:

1. Komplexní informace o dítěti s PAS.
2. Zhodnotit průběh socializace v jednotlivých vývojových obdobích dítěte s různou diagnózou
3. Určit prognózu dalšího možného uplatnění dítěte v běžné společnosti v závislosti na závažnosti onemocnění

Další, doplňkovou, metodu jsem vybrala metodu rozhovoru.

Jiný používaný termín pro rozhovor je interview. Rozhovor se řadí mezi nejstarší techniky získávání potřebných informací. Potřebné informace jsou zjišťovány na základě kladených otázek a odpovědí na ně buď ústní formou či s dopomocí moderních technologií.

Otázky jsou předem připraveny, odpovídá na ně pouze dotazovaný, otázky klade opět jen tzv. interviewer (HENDL, 2005).

Pro svůj výzkum jsem využila rozhovor polostrukturovaný, který poskytuje respondentům maximální volnost odpovědi. Vedle základních otázek může docházet i ke spontánnosti reakcí či vyvození otázek doplňujících podle momentální situace.

Polostrukturovaný rozhovor se využívá v kvalitativním výzkumu často, Je to optimální způsob, jak získat potřebná data (Reichel, 2009).

Otázky jsou pokládány velmi obecně za účelem zjištění názoru respondentů v co nejpřesnějším znění bez jakéhokoliv omezení. V průběhu rozhovoru jsem podle situace použila některé doplňkové otázky, které vplynuly ze situace při rozhovoru. Základních otázek je 5.

Potřebné údaje byly zjištěny na třech školách, které navštěvuje dítě s PAS.

Vzhledem k citlivosti tématu a respektování soukromí nebudu jmenovat školy, jména dětí a pedagogických pracovníků.

Výzkum byl proveden na:

- Základní škola A
- Mateřské školy, základní škola a praktické školy B s třídou pro autisty
- na Speciální základní škole C

### ***Popis zařízení, která se podílejí na socializaci dětí s PAS***

#### *Základní škola A*

Základní škola A je základní škola pro 1250 žáků se školní družinou, možností navštěvovat zájmové kroužky v oblasti jazyků, umění, počítačů, sportu i zdravotnictví.

Nabízí služby pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a mimořádně nadané děti. Škola se zaměřuje na individuální přístup ke každému dítěti. Dětem je vytvářen individuální vzdělávací plán na základě vyšetření pedagogicko-psychologické poradny, která se nachází přímo v budově školy.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou integrováni do běžných tříd. V případě potřeby je jim k dispozici asistentka.

Ve škole funguje přípravná třída pro přípravu dětí před zahájením povinné školní docházky. Z vlastní zkušenosti mohu konstatovat, že škola je velmi dobře vybavena. Sama jsem několikrát navštívila i třídy pro nadané žáky a individuální přístup pedagogů mohu zcela jednoznačně potvrdit, měla jsem s touto základní školou jen pozitivní zkušenost, kterou ráda předám dalším kolegům či kolegyním. Musí být radost na této škole působit, i přes rozmanitost žáků, kteří školu navštěvují.

#### *Mateřská škola, základní škola a praktická škola B*

Tato škola sdružuje Mateřskou školu speciální, mateřskou školu při zdravotnickém zařízení, Základní školu praktickou a speciální, Praktickou školu, Školské poradenské zařízení, Speciálně pedagogické centrum, Školské zařízení pro zájmové vzdělávání, Školní družinu a školní klub.

Ve škole funguje přípravná třída, kam jsou zařazovány děti před zahájením povinné školní docházky. Školní vzdělávací program pro přípravnou třídu byl vypracován podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a při jeho tvorbě byly využity prvky školního vzdělávacího programu pro základní školu praktickou.

Vzdělání probíhá podle individuálních plánů s cílem děti připravit na úspěšný vstup do první třídy a předejít školní neúspěšnosti. Z tohoto důvodu je snížen počet žáků ve třídě, maximálně na 15 žáků, přičemž výuku zajišťuje speciální pedagog a pedagogický asistent.

Třída pro žáky s poruchou autistického spektra využívá školní vzdělávací program pro základní vzdělání žáků s lehkým mentálním postižením, školní vzdělávací program pro základní vzdělání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, školní vzdělávací program pro základní vzdělání žáků se těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami, vzdělávací program pomocné školy.

Vzdělávání probíhá formou strukturovaného vyučování s maximální vizualizací. Žáci mohou být vyučováni podle individuálních vzdělávacích plánů. K těmto plánům jsou aktuálně vytvářeny učební pomůcky pro jednotlivé žáky.

Vzdělávání ve třídě pro děti s poruchou autistického spektra je zajišťováno speciálním pedagogem a pedagogickým asistentem. V některých předmětech mohou být žáci integrováni.

Žáci se podle svých možností účastní akcí pořádaných školou, mohou navštěvovat školní družinu a stravovat se ve školní jídelně. Pokud dětem společné stravování nevyhovuje, pedagogický personál zajistí dítěti stravu ve školní kuchyňce.

V současné době je ve třídě pro děti s PAS méně než 10 dětí, které dochází za doprovodu pedagoga do školních dílen, do jazykové učebny, zúčastňují se výchovných koncertů, navštěvují keramickou dílnu v DDM.

### *Speciální základní škola C*

Toto centrum koresponduje s výše uvedeným zařízením, proto není zapotřebí blíže specifikovat. Tato škola působí jako pobočka školy předchozí.

Z vlastní zkušenosti musím vyzdvihnout profesionální přístup zde působících pedagogů a asistentů. Několikrát jsem toto centrum navštívila a každá má návštěva a zapojení se do procesu edukace byla jedinečná. Jedinečná hlavně v tom, že počet dětí, které byly v dané dny přítomni, byl vždy jiný. V mnou navštívené třídě byl plný počet dětí pouze 4. I tak si troufám říci, že jeden pedagog a jeden asistent jsou v některých momentech nedostačující.

Třída byla malá, každé dítě mělo své vlastní pracovní místo se svými fotografiemi, stolem, piktogramy, sešity. Mentální postižení doprovázející PAS způsobilo časté problémy s chováním a hlavně komunikací. Komunikovat dokázal pouze jeden chlapec ze čtyř, a to jen velmi málo.

Třída byla pouze chlapecká. Jeden chlapec má dokonce sestru se stejnou poruchou, která je integrována v běžné základní škole. Návštěvy tohoto centra mi otevřely bránu do světa autistických dětí.

Nejvíce mě překvapila místnost, ve které byl uložen tzv. bazén s plastovými míčky, který sloužil hlavně ke zklidnění rozčilených či agresivních dětí. Mohly zde jednotlivě trávit i desítky minut. Tato místnost byla navíc oblepena koberci, aby se děti nezranily při nárazech do zdí. Velmi mě překvapily matrace, které byly uloženy hned vedle bazénu. I když třídu navštěvovali chlapci mladšího školního věku, všichni z nich mívali často potřebu sebeuspokojování, k tomu využívali zde položené matrace.

Všichni chlapci se chovali vůči ostatním naprosto odlišně. Chování každého z nich bylo něčím specifické, na každém z nich se daly rozpoznat rysy autismu zcela jednoznačně.

Vhledem k dalšímu přidruženému postižení bylo téměř nemožné chlapce něco naučit, veškerou práci museli vypracovávat pod tlakem pedagoga či asistentky, často se i bránili a fyzicky pedagogy napadali.

Po celý den byla ve třídě promítána jedna pohádka stále dokola, při jakékoliv změně docházelo k záchvatům. Chlapci byli zvyklí mít přesný řád dne, ve stejný čas svačit. Jeden z nich svačil dokonce každý den t stejnou svačinu, ve stejné krabičce stejně zabalenou, stejně upravenou. Další z nich byl již z dřívější předškolní instituce zvyklý svačit s ubrouskem a květinou na stole.

Velmi mě překvapilo, že chlapec, který zvládal učební plán ze všech nejlépe, vůbec nemluvil, pouze vydával zvuky. Pomocí zvuků i komunikoval s ostatními. Jsem moc vděčná za to, že jsem mohla být součástí vzdělávání těchto dětí. Podle mého názoru musím bohužel konstatovat, že v této třídě jsou chlapci velmi omezeni mentálním postižením a že pokrok v jejich vzdělávání se o tolik neposune už jen proto, že nedokáží souvisle komunikovat a pracovat na povel vyučujícího. Podle mého názoru je působení v tomto centru vyhovující, do běžné výuky na běžné škole by se nemohli zapojit.

## 6.1 Případové studie dítěte s PAS

### 6.1.1 Případová studie 1

#### *Anamnéza*

Jako prvního uvedu chlapce, kterému je nyní 12 let.

V sedmi letech mu byl diagnostikován Aspergerův syndrom.

#### *Rodinná anamnéza*

Chlapec pochází z neúplné rodiny se dvěma dětmi. Jeho sourozencem je nevlastní sestra, která je starší než on, studuje střední odbornou školu. Rodina takto žije společně.

#### *Osobní anamnéza*

Chlapec se narodil z bezproblémového těhotenství, ale při porodu byl přidušen pupečnickovou šňůrou.

Jeho vývoj byl zcela normální. Matka tvrdí, že když byl malinký, bylo to normální zdravé miminko, které jí přinášelo každodenní radost a štěstí. Celá rodina pookřála a vztahy mezi příbuznými se mnohem zlepšily.

Pokud jde o vývoj, chodit začal ve čtrnácti měsících, kolem dvou let začal s prvními slovy, což bylo matce podezřelé, ostatní stejně staré děti v okolí mluvily mnohem dříve. Okolí ji ale neustále uklidňovalo o běžnosti tohoto opoždění.

Pleny nosil do tří let, byl celkově opožděn v oblasti hygieny i sebeobsluhy. Matka tvrdí, že v rámci hygieny na ní byl hodně závislý, nic nechtěl dělat sám, ke všemu potřeboval její asistenci.

Prý si rád hrál sám a nechtěl se s nikým na pískovišti kamarádit. Na pískovišti ho to bavilo, dokázal tam s matkou nebo sestrou trávit i hodiny. S ostatními dětmi nekomunikoval, matce někdy přišlo, že je ani nevidí, někdy je nevnímal vůbec. Jeho dalším oblíbeným místem byl les nebo louka.

Pro vynucení pozornosti používal často násilí. Děti i dospělé kolem sebe ohrožoval údery nebo nějakou věcí, kterou měl zrovna v ten moment u sebe. Když se matka zapovídala s kolem jdoucí kamarádkou a několik minut si ho nevnímala nebo jen popošla o kousek dál, dokázal po ní hodit i lopatku, se kterou si hrál. Méně často používal strkání.

Do tří let s ním matka navštěvovala jeho oblíbená místa, avšak po několika negativních zkušenostech s ostatními rodiči ohledně chlapcova neslušného a agresivního chování, přestala s chlapcem mezi ostatní děti a jejich rodiče chodit.

Říká, že chlapcovo chování bylo velmi nepředvídatelné, že nikdy nevěděla, co ho rozčílí. Snažila se těmto situacím vyhýbat, ale nakonec to vzdala, protože jí psychologický nátlak ostatních rodičů neprospěl. Byla nešťastná. Vnímala to jako nepochopení ze strany ostatních. Pořád si opakovala dokola, že to ostatní nechápu a že neví, jak jim to má vysvětlit.

Ve třech letech a čtyřech měsících začal chlapec navštěvovat mateřskou školu, kde byl pod vedením profesionálních pedagogů v rámci svých možností socializován, ve smyslu základů slušného chování, pozdravil, poděkoval, poprosil. Konflikty s dětmi neměl, pokud s nimi nemusel spolupracovat. Podle matky většinou pracoval sám. Když paní učitelka zadala skupinovou práci, sedl si ke stolečku sám a odmítal se ke své skupině přidat. Nechtěl pracovat ani ve dvojicích.

Menší problémy mu činila oblast sebeobsluhy, kde musel být paní učitelkou povzbuzován při oblékání. Celou předškolní docházku nebyl schopen se sám obléci, vždy potřeboval asistenci paní učitelky nebo matky.

#### *Z dokumentace*

Chlapec byl vyšetřen u dětského psychologa na žádost své matky.



Jako opožděný byl považován vývoj motoriky a řeči, s tím souvisela i návštěva logopeda.

Z psychologického vyšetření vyplývá, že měl v sociálním kontaktu reagoval přiměřeně a spolupracoval dobře. S orientací měl problém. Úroveň rozumových schopností byla průměrná. Jevil se jako vyhraněný levoruký.

Podle psychologického vyšetření chlapec trpí dyslalií. Byl mu doporučen odklad školní docházky.

### ***Katamnéza***

V sedmi letech byl chlapec přijat do první třídy Základní školy A v Českých Budějovicích a po dvou měsících byl opět vyšetřen u klinického dětského psychologa. Důvodem byly problémy s chováním i s učením.

Chlapecova matka uváděla, že chlapec každý týden má konzultace s třídní učitelkou kvůli chlapcovu chování k dětem ve třídě, vyrušováním při hodině a problémům chlapce s obsahem učiva, kdy měl potíže v zapamatování písmen i číslic, nechápal význam slov, při čtení si slova domýšlel.

Z psychologického vyšetření vyplývá, že sociální kontakt navazoval bez obtíží a snažil se spolupracovat.

V chlapcových výkonech se však objevovaly nerovnoměrnosti koncentrace. Byl schopen se určitou dobu nadprůměrně soustředit, na druhou stranu se objevovaly omenty, kdy se nesoustředil vůbec. Býval často vyčerpaný, na pokraji svých sil.

Na otázky a úkoly psychologa reagoval přiměřeně, někdy bylo nutné povzbuzení a zopakování otázky. Některé úkoly nakonec splnil správně, avšak na úkor rychlosti. V úkolech, které považoval za obtížné, dále nepokračoval.

Ke konci vyšetření vzrůstal psychomotorický neklid způsobený pravděpodobně únavou. Chlapec měl nižší slovní zásobu, neznal nebo si nemohl vybavit běžná slova. V řači se zadržával, problém mu činilo vyjadřování.

Rozložení intelektových schopností chlapce bylo nerovnoměrné, přičemž slabších výsledků dosahoval v oblasti numerického úsudku a ve zrakové koncentraci. Oblasti verbálně pojmového myšlení se pohybuje v pásmu průměru. Diktát zvládá s obtížemi a pomalým tempem. Rozklad a rozbor kratších slov zvládá bez komplikací. Stále má potíže v pravolevé orientaci na vlastním těle. V řeči neartikuluje zřetelně.

Závěr z psychologického vyšetření je přítomnost poruchy ADD, tedy poruchou koncentrace a pozornosti. Jeho pozornost je možné připoutat lehkým dotekem.

Velmi motivačně působí pochvala. V situacích narůstajícího napětí, nebo únavy je vhodné použít pohybovou aktivitu, protažení. Psycholog doporučuje navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu při Základní škole.

Matka těžce snášela synův školní neúspěch, který přikládala chlapcově špatné schopnosti komunikace. Uvedla, že chlapec nemá žádné kamarády, cítí se ve třídě sám, a to mu brání soustředit se na učení.

Chlapcův vztah se sestrou je spíše chladný. Sestra má své zájmy, chlapce odvede a přivede ze školy, když je o to požádána matkou. Sestra je mírné povahy, proto s bratrem žádné větší problémy nemá.

Před ukončením první třídy byl chlapec vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně. Z pedagogicko-psychologického vyšetření vyplývá, že nenavazuje spontánně kontakty s vrstevníky, raději navazuje kontakt s dívkami.

Při vyučování vyžaduje podporu. Nedokáže si připravit sám pomůcky na vyučování.

Chlapec často neví, o čem je při hodině řeč, či kde právě čtou. Pracuje pomalu.

Při individuálním kontaktu působil bez problémů. Vyžaduje pravidelnost.

Nedokáže se orientovat v čase, nerozezná dny. Oční kontakt využívá, ale pouze chvíli. I když je mimika obličejů chudší, někdy se usmívá. Gesta v komunikaci nevyužívá. Často reaguje až na několikátou výzvu.

Zajímá se o přírodu. Raději si hraje sám, pravidla v kolektivních hrách mu činí problémy. Častou činností o volných chvílích je běhání dokola.

Je neobratný, ale potřeby na psaní dokáže uchopit zcela správně.

Kresba postavy zvládne. Obléká se sám.

Ze závěru Pedagogicko-psychologické poradny vyplývá, že má diagnózu Aspergerův syndrom a poruchu ADD.

PPP doporučuje integraci a asistenta pedagoga.

Asistent bude pomáhat dítěti hlavně v komunikaci a v základech slušného chování. Ve druhé třídě se chlapec vzdělával podle individuálního vzdělávacího plánu, podle nějž bylo prioritou mimo edukačních cílů také rozvoj v oblasti sociálního chování.

Pokud dojde k únavě, či psychomotorickému neklidu je individuálním plánem doporučeno zklidnění mimo třídu s asistentkou pedagoga, např. pobyt v kabinetu.

Ve druhé třídě s asistentkou chlapec zvládal rozsah učiva v normě, nebylo nutné snižovat nároky, nebo ubírat množství probírané látky.

Adaptace na asistentku pedagoga proběhla dobře. Asistentku vnímal jako prostředek komunikace mezi spolužáky a ona tak také fungovala. Některé děti se cítily dotčeny

tolerantním hodnocením chlapce v některých předmětech a pokoušely se pošťuchováním vyvolat negativní projevy chlapcova chování.

Většina dětí ve třídě měla však pro chlapcovo chování pochopení a chránily jej. Spíše byl tedy z kolektivu vyřazen provokatér.

Chlapec spolupráci nevyhledává, někdy ho dokáže motivace zaktivizovat k lepší činnosti. V kontaktu s dospělými se choval přiměřeně. Svoji asistentku respektoval. Koncem druhé třídy byl chlapec vyšetřen ve Speciálně psychologickém centru (dále SPC)., kde bylo zjištěno, že ani ve 2. třídě chlapec neznal jména spolužáků.

Někdy se u něj objevovala „zahleděnost“. V individuálním kontaktu při vyšetření spolupracoval dobře. V rozhovoru se vracel k oblíbeným tématům. Oční kontakt udržoval s komunikačním významem. V mimice dominoval úsměv. Verbálně komunikoval funkčně a řeč byla srozumitelná.

Vzhledem k věku se objevovaly nezvyklé obraty a odborné výrazy.

V rámci her rád relaxuje. Ven chodí sám.

Do sportovních her se nezapojoval, poněvadž nechápal jejich pravidla. V plnění úkolů se snažil být velmi precizní, což se bylo však na úkor rychlosti. Při kreslení příliš tlačil na tužku, často gumoval. Při kreslení postavy nechyběly důležité detaily, proporce nebyly rovnoměrné. V sebeobsluze byl samostatný, avšak velmi pomalý.

Ze závěru SPC vyplývá totéž jako v minulém vyšetření a s tím i spojeno další vzdělávání podle IVP v rámci integrace.

Koncem třetí třídy byl kontrolně vyšetřen v SPC.

V sociálním chování nebyly zaznamenány žádné změny, stále neznal jména spolužáků, oční kontakt navazoval s komunikačním významem, v mimice dominoval úsměv, gesta nevyužíval příliš komunikačně, řeč byla srozumitelná.

Volnočasové aktivity se téměř nezměnily, avšak více se věnuje hrám na počítači. Stále se sám aktivně nezapojoval do sportovních her, nerad sportoval, měl problémy s pohybovou aktivitou. Stále se snažil být velmi precizní, což ho neustále zpomalovalo.

Závěr SPC byl prakticky stejný jako v loňském roce.

Chlapec i ve 4. třídě navštěvoval běžnou základní školu, přičemž byl vzděláván podle IVP. Při psychologickém vyšetření ze 4. třídy bylo zjištěno, že v sociálním chování u něj i nadále přetrvávaly zvláštnosti.

Chlapec se svými vrstevníky kontakty aktivně sám příliš nevyhledával, asistentku respektoval, její přítomnost vítal.

Naučil se základním společenským pravidlům, uměl pozdravit, poprosit, poděkovat, omluvit se. Při vyšetření i ve vyučování spolupracoval bez problémů, ale se zvyšující se únavou narůstal psychomotorický neklid.

Měl tendenci kopat nohama na židli, hrát si s prsty. Stále byl schopen přemýšlet a vyprávět o svých oblíbených tématech (příroda), ke kterým se neustále vracel.

Oční kontakt udržoval přiměřeně, verbálně funkčně komunikoval, byl stále usměvavý a milý. V televizi rád sledoval dokumentární pořady o zvířatech a hrál hry na počítači. Jezdil na kole, se školou a následně i s matkou navštívil několikrát dopravní hřiště, kde se mu líbilo.

Když šel sám ven, často se stával obětí šikany. Podle matky byl konfliktní.

Rád doma pomáhal a při domácích pracích spolupracoval se sestrou. Snažil se zapojit do sportovních her, avšak přetrvávaly stále problémy, protože nerozuměl pravidlům. V sebeobsluze byl samostatný, oblékal se značně pomalu.

Chlapci bylo ředitelkou základní školy povoleno vzdělávání podle IVP.

V 5. třídě se změnila chlapcova třídní učitelka, asistentka pedagoga a všichni vyučující. Chlapec se musel znovu adaptovat na tyto nové pedagogy, stěžejní byl shoda s asistentkou. Potřeboval se předem seznámit s dosud neznámými situacemi, které by jej mohly znepokojovat.

Mezi priority IVP pro pátou třídu patřila adaptace na nové prostředí a vyučující, zapamatování si jejich jmen, orientace v budově, osamostatnit se, a to především během přestávek, netrávit čas pod dohledem asistentky pedagoga.

Chlapcův rozvoj byl zaměřen, na oblast sociálního chování, kde se měl naučit pružně reagovat na okolní podněty, měl být dále veden k lepšímu zvládnání nenadálých situací, zapojování do kolektivních her a soutěží, učit se samostatnosti.

Vzhledem k tomu, že chlapec mnohdy nezvládal komunikaci zejména s vrstevníky, byl jeho rozvoj zaměřen také na zlepšení vyjadřovacích schopností, podporu při navazování komunikace se spolužáky bez pomoci asistenta.

Individuální plán byl v tomto ročníku zaměřen také na základy pracovních dovedností a zrychlení tempa.

Pro budoucí život a zařazení se do společnosti bylo nutné zaměřit se také na důsledné dodržování osobní hygieny, kultury stravování, úplnost oblékání. Motivací byl pro chlapce především úspěch. Za úspěchy byl tedy chlapec pochválen, při neúspěchu mu bylo vysvětleno, proč k němu došlo a jak lze chybu napravit.

Koncem páté třídy byl chlapec podroben kontrolnímu psychologickému vyšetření, ze kterého vyplývají problémy související hlavně s navazováním kontaktů, avšak v rámci zájmového kroužku byl schopen o svém tématu komunikovat nejen s vedoucím.

Díky svým znalostem byl dětmi v přírodovědném kroužku nahlížen s respektem, což ho těšilo. Při vyučování vítal přítomnost asistentky pedagoga ve třídě, jelikož potřeboval individuální podporu.

Asistentku pedagoga bral jako kamarádku, kterou oslovoval jménem. Několik spolužáků a dětí z kroužku oslovoval také jménem, ostatní děti oslovoval neurčitě. Děti, které přišly do páté třídy od září, jménem neznal.

Asistentka chlapci ve škole pomáhala také s orientací. Ve třídě se orientoval.

Základy společenského chování si již osvojil, ale občas bylo nutné ho upozornit. Při vyšetření spolupracoval, velmi se snažil. S autoritou neměl problém, respektoval ji.

V mimice převládal úsměv. Chlapcova řeč byla srozumitelná, komunikoval funkčně, ve větách. Vzhledem k věku se objevovaly neobvyklé obraty a odborné termíny, především v oblasti přírodovědy, která je chlapcovým koníčkem. Chlapec chápe zadání všech úkolů a ve volné činnosti a hře je velmi tvořivý, při práci je velmi trpělivý a pečlivý.

Sebeobsluhu zvládá samostatně.

Matka chlapce v tomto ročníku přihlásila do přírodovědného kroužku při Mateřském centru, kde se mohl chlapec věnovat své zálibě a zároveň si tak rozšířil oblast známých a prostřednictvím záliby si mohl najít cestu ke kontaktům a komunikaci s vrstevníky.

Od doby, kdy byla chlapci stanovena diagnosa, udělal jak on sám, tak matka a sestra pokrok ve vzájemné komunikaci, předvídání a zvládnutí problémových situací a chlapec si v minulém roce osvojil pravidla pro bezpečnou jízdu na kole, začali společně podnikat výjezdy po okolí bydliště. Venku ho děti neakceptují, objevují se náznaky šikany.

Ze závěru psychologického vyšetření vyplývá, že má diagnózu Aspergerův syndrom, avšak intelekt nadprůměrný.

Má specifické zájmy.

Doporučení psychologa je integrace na základní škole s asistentkou pedagoga ve třídě a výukou dle IVP.

Tento školní rok dochází k mnoha změnám. Do třídy nastupují žáci z jiných škol, jak už to na druhém stupni bývá, i učitelé se mění. Chlapec je často vyčerpaný.

Zajímá se o přírodu, čte přírodovědné obrázkové encyklopedie, což provozuje i o přestávkách a jen těžko se od této činnosti dokáže odvrátit.

Přestal být konfliktní, vyžaduje podporu, změnu situace musí vědět dostatečně dopředu. Je stále pomalý. Mezi priority individuálního plánu byla zařazena především adaptace na rozšířený kolektiv, adaptace na nové vyučující, orientace, samostatnost. ve větším prostoru školy a postupné osamostatnění.

Rozvoj a posun je patrný v oblasti sociálního chování, komunikace, pracovní dovednosti, sebeobsluhy a volného času. Přírodovědný kroužek nebyl v letošním roce otevřen. Vyjížděky na kole s matkou, nebo sestrou stále pokračují.

Ačkoliv chlapec prožívá ve škole, vzhledem k množství změn, opět těžké období, matka se smířila se zvláštnostmi v chování chlapce, snaží se předcházet konfliktním situacím a navádět chlapce k řešení nových úkolů, či překážek.

Matka uvádí, že chlapec má svůj vlastní svět, ve kterém ostatní lidi nevidí jako samostatné bytosti, ale jako součást jeho světa, tedy pokud je potřeba se s ním domluvit, musí do jeho světa vstoupit s přemýšlet jako on, být opravdu jeho součástí.

### ***Závěr***

V raném období dítěte byla socializace ve vztahu s vrstevnickou skupinou a okolním světem pozastavena ostychem matky za chování syna, se kterým přestala chodit mezi ostatní děti. Velmi pozitivně hodnotím zapsání chlapce do běžné mateřské školy, přístup paní učitelek. Bohužel nebyl v průběhu vyšetření podrobněji zaznamenáván vztah chlapce k sestře, takže není možné dostatečně popsat vývoj sourozeneckého vztahu, dle našeho názoru pro socializaci důležitý.

Nicméně dle názoru matky se vyspíváním sestry jejich sourozenecký vztah zlepšuje, sestra o bratra pečuje nejen z povinnosti, chápe principy přístupu k jeho individualitě. Chlapec se se sestrou rád dělí o své poznatky z přírodovědy.

Ve školní prostředí je největší pomoc poskytována prostřednictvím asistentky pedagoga, která je mu nápomocna ve všech potřebných oblastech. .

Vzhledem k mírně nadprůměrnému IQ je možné studium na střední škole s asistentem pedagoga. Obor dalšího vzdělávání se díky vyhraněnému zájmu chlapce přímo nabízí, a to oblast výzkumu a přírodních věd.

### **6.1.2 Případová studie 2**

Druhou popisovanou je osmiletá dívka, které byla ve třech letech diagnostikován dětský autismus.

## *Anamnéza*

### *Rodinná anamnéza*

Z rodinné anamnézy vyplývá, že se pochází z úplné rodiny a je prvním dítětem. Porod probíhal bez komplikací. Má dva mladší zdravé sourozence sestru a bratra.

Dívka navštěvovala s matkou a se svým mladším bratrem kurzy plavání a kroužek pohybových aktivit. Ačkoliv je bratr o dva roky mladší byli s dívkou brzy na stejné vývojové úrovni. Když jí bratr začal ve vývoji předbíhat, stal se prostředníkem mezi dívkou a ostatními dětmi. Když se narodila ještě mladší sestra, začala matka s dětmi navštěvovat centrum Autisté jihu v Českých Budějovicích, kde trávili čas společně s ostatními dětmi s PAS.

Matka klade důraz na denní režim, používá při výchově dívky strukturované prostředí a piktogramy. Celá rodina se snaží dívku zapojovat do běžného života a jsou jejími prostředníky mezi jejím a okolním světem, který je díky jejich obětavosti pro dívku srozumitelnější.

### *Osobní anamnéza*

Dívka se narodila z druhého těhotenství, které bylo doprovázeno častým krvácením matky, jinak bez komplikací. První těhotenství matky bylo ukončeno v 13. týdnu těhotenství samovolným potratem.

Počáteční vývoj dívky byl celkově opožděn, proto matka navštívila ve třech letech věku dítěte klinického dětského psychologa. Dívka nenavštěvovala předškolní zařízení, jelikož matka byla na mateřské dovolené s mladšími sourozenci.

### *Z dokumentace*

Dívka byla v sedmi letech zařazena do přípravné třídy základní školy praktické a nyní je žákyní prvního ročníku základní školy praktické, konkrétně třídy pro žáky s PAS, kam byla zapsána na doporučení pedagogicko-psychologické poradny a speciálně-psychologického centra.

Prostředí speciální třídy pro žáky s PAS jí vyhovuje, stejně jako metodika strukturovaného učení, která se v této třídě využívá. Díky individuálnímu přístupu a účinné motivaci bez problémů spolupracuje.

Dívčiny mentální schopnosti jsou blokovány pervazivní vývojovou poruchou, lehkým mentálním opožděním.



Matčín názor na průběh dívčina vzdělávání je velmi pozitivní, se základní školou praktickou je spokojená a nic by neměnila.

Z vyšetření Speciálně psychologického centra vyplývá, že dívka trpí dětským autismem a pervazivní vývojovou poruchou, lehkým mentálním opožděním. Má problémy se sociálním chováním ke svým vrstevníkům i k dospělým.

Hlavním prostředníkem mezi dívkou a okolním světem je mladší bratr. Dívka má problém s hrubou i jemnou motorikou, špatný úchop psacích potřeb, ale malování, především prstovými barvami jí baví.

Při plnění úkolů je nutné dohlédnout na tempo a v průběhu plnění úkolu několikrát zopakovat zadání. Ve volném čase dívka navštěvuje auticentrum, kde relaxuje a zapojuje se do pravidelných aktivit.

### ***Katamnéza***

Pro dívku byl pro letošní školní rok vytvořen individuální vzdělávací plán I. ročníku ZŠ.

V tomto školním roce byly na základě zkušeností z přípravného ročníku a pedagogicko-psychologického vyšetření stanoveny priority v oblasti sociálního vývoje, protože psychologickým vyšetřením byl zjištěn problém s komunikací jak verbální, tak neverbální, bez očního kontaktu, a proto má být podporován vzájemný kontakt s dospělými i dětmi, dívka se má naučit zdravit známé dospělé a děti ve třídě, dbát na správné oslovení. Správně používat prosbu a poděkování.

V rámci jednotlivých školních aktivit by měla být dívka zapojována do kooperace s ostatními žáky, přičemž v oblasti komunikace by se mělo dbát na správnou výslovnost a používání již naučených slovních spojení ve správném kontextu.

Dívka se musí naučit rozlišovat slova ano – ne a pokračovat v komunikačním cvičení s logopedickým pracovníkem. Dívka si bude dále rozvíjet slovní zásobu, nadále řadit slova do významových kategorií. Dívka si bude zvykat při komunikaci používat oční kontakt. V oblasti motoriky má dívka problém jak s hrubou, tak i jemnou motorikou, proto by měla dvakrát týdně chodit do tělocvičny a v oblasti jemné motoriky pokračovat v uvolňování zápěstí a prstů rukou, využíváním různých výtvarných technik.

Pro další zařazení do společnosti bude u dívky podporována samostatnost v oblasti hygieny a sebeobsluhy. Pro dodržování správného postupu v těchto procesech bude používáno procesuálního schématu složeného z jednotlivých lineárních obrázků, přičemž se bude postupně zvyšovat úroveň zobrazení. Při návyku úklidu oblečení, ale i obecně bude používána posuvná šipka a police označené jednotlivými druhy oblečení.



Dívka se bude za pomoci asistentky učit určovat přední části oděvu a nasazovat jezdcu zipu na bundu.

V letošním roce bude probíhat každodenní nácvik používání příboru, udržování čistoty při stolování, úklid špinavého nádobí, nalévání odměřeného množství polévky. Dívka si bude o jídlo říkat pomocí VOKS - oslovení - já chci – druh potraviny.

Také v oblasti vzdělávání bude kladen důraz denní režim, který bude mít vyznačený pomocí piktogramů s nápisy, který dívka zná již z domova. Pro ukončení aktivit se bude používat černá tranzitní karta.

K práci a hře u stolu bude využívat lavici. Při samostatné práci bude mít připravené úlohy ve strukturovaných krabicích a šanonech. Úkoly budou označené kódy - velká tiskací písmena, čísla nebo obrázky barevných geometrických tvarů.

V individuálním učení se zaměří na zdokonalení psaní a čtení, pozornost se bude věnovat práci s pracovními sešity.

Dále bude v oblasti vzdělávání pokračovat v komunikaci s podporou, přičemž bude využívat metodiku a pomůcky Výměnného obrázkového komunikačního systému. Dívka bude podporována v samostatnosti a zvyšování tempa práce.

Další prioritou vzdělávacího plánu je dbát na správný úchop psacího náčiní, nacvičování čtení a psaní psacího písma s přiměřeným přitlakem, rozvíjení vyjadřovacích schopností a slovní zásobu formou vyprávění jednoduchých příběhů a pohádek společně s učitelkou podpořených vizuální předlohou.

V první třídě se dívka bude seznamovat s pojmy věta, slovo, slabika, hláska a bude rozlišovat délky samohlásek. Bude také nacvičovat přednes básniček a říkanek. Dbát na správný slovní přízvuk, společně číst oblíbené časopisy, knihy.

Pedagog bude využívat oblíbenou matematiku jako motivaci, přičemž matematika je oblíbená, jelikož se v ní dívce daří, poznává čísla do sta. V první třídě se seznámí se symboly plus, mínus, rovná se, větší, menší, se sčítáním a odčítáním přirozených čísel v oboru do deseti, seznámí se s číslem nula, rozkladem čísel a řešením slovních úloh do deseti.

Pedagog bude zařazovat úlohy na orientaci v prostoru - vpravo, vlevo, pod, nad, před, za, nahoře, dole, vpředu, vzadu. Dívka bude procvičovat názvy barev. Bude se učit znát jména spolužáků a učitelů ve třídě. Společně bude se spolužáky a pedagogem probírat téma týkající se rodiny a příbuzenských vztahů. Naučí se dny v týdnu, roční období.

Pedagog bude zařazovat témata o péči o zdraví, ochraně zdraví a hygieně. Dívka se bude učit krátkodobě soustředit na poslech dětských písní, sama odmítá zpívat. Pedagog

bude dále zařazovat rytmizaci říkadél, pohybové hry s říkadly, pohyb podle jednoduchých rytmických doprovodů – chůze, klus, pochod, zrychlování, zpomalování.

V oblasti rozvoje jemné motoriky bude dívka používat měkký grafický materiál s výraznou stopou, voskové pastely, křídly, měkké tužky, široké pastelky, prst. Bude vystříhovat a nalepovat části obrázků a používat drobný materiál - papír, přírodniny, korálky, různě upravovat – ohýbat, stříhat, spojovat, propichovat, navlékat, svazovat, slepovat, třídít podle barvy a tvaru, pracovat s modelovací hmotou, vytvářet základní tvary, modelovat předměty z okolního prostředí, stavět ze stavebnice, umět postavit tvar podle předlohy.

Při tělesné výchově se bude seznamovat s cvičebním náradím, pomáhat při jeho chystání a uklizení a cvičit společně se spolužáky - dva až tři v tělocvičně, přičemž pedagog bude využívat prvky žetonového tělocviku - kolikrát mám vylézt na ribstol, kolikrát přejdu lavičku. Pedagog bude maximálně využívat nápodoby.

V rámci socializace se bude dívka osvojovat jednoduché skupinové hry ve 2 – 3. Z důvodu rychlé unavitelnosti bude pedagog myslet na jasnou strukturu tělovýchovné hodiny, tedy maximálně 30 minut.

Motivace v tomto školním roce je okamžité odměňování hned po každé splněné aktivitě, za jeden žeton dostane vybranou odměnu, odměny si vybírá z motivační tabulky - lineární obrázky – počítač, časopis, hodiny, křupky, čokoláda, bublifuk apod.).

### ***Závěr***

Velmi pozitivně hodnotím přístup rodinné prostředí a vztah dívky se sourozenci.

Přínosné pro socializaci dívky je její zapojování do společných aktivit v rodině a navštěvování volnočasových aktivit v centru pro děti s PAS, do kterého se opět zapojuje celá rodina. Podstatné pro další sociální vývoj dívky byla včasná diagnóza a profesionální přístup pedagogů.

Vzhledem k nízkému věku dívky, která je teprve na začátku edukačního procesu, je těžké stanovit prognózu dalšího možného vzdělávání a socializace dívky, avšak pokud rodina a pedagogové vytrvají v nastoleném způsobu vedení, dovoluujeme si říci, že dívka bude stoupat ve všech směrech až na hranice svých možností.

### **6.1.3 Případová studie 3**

Chlapec ve věku třináct a půl roku, který navštěvuje speciální třídu pro děti s PAS, kterému byla v šesti letech stanovena diagnóza dětský autismus a středně těžká mentální retardace.

## *Anamnéza*

### *Rodinná anamnéza*

Z rodinné anamnézy vyplývá, že chlapec žije s matkou, stejně starou sestrou a starším bratrem, kteří jsou zdraví.

### *Osobní anamnéza*

Chlapec se narodil z druhého vícečetného těhotenství, které probíhalo bez komplikací a bylo ukončeno v 37. týdnu císařským řezem, rovněž bez komplikací. Chlapec se narodil jako druhé dvojče, trpěl novorozeneckou žloutenkou, jinak byli se sestrou v pořádku. Matka obě děti kojila čtyři týdny.

Vývoj obou dvojčat byl do půl roku věku dětí normální.

V půl roce si matka začala všimnout rozdílů ve vývoji chlapce a dívky, přičemž opožděnost chlapce byla potvrzena i dětskou lékařkou a u chlapce byla doporučena Vojtova metoda, kterou matka s dítětem cvičila. V jednom roce chlapec ještě neseděl, proto byl na doporučení dětské lékařky vyšetřen dětským neurologem, v jehož péči je dodnes.

Neurolog určil diagnózu LMD. Matka uvádí, že chlapec neměl rád, když ho chovala v náručí, když lezl po podlaze stávalo se, že najednou usnul, v noci se často budil. V šestnácti měsících začal chlapec náhle chodit. Ve dvaceti třech měsících chodil samostatně, ale byl velice neklidný a nesoustředěný. Byl fixován na osobu matky. Ve dvou a půl letech ještě nemluvil, ale některým výzvám rozuměl.

Ve chvílích rozrušení měl sebedestruktivní sklony, kousal se do ruky. Ve třech letech stále nemluvil, vydával pouze zvuky, ale reagoval na výzvy. Používal časté stereotypy, automatismy. Vůbec neplakal, ale když ho něco rozrušilo, zvracel. Neměl vytvořeny hygienické návyky a do čtyř let nosil pleny. Ve čtyřech letech nastalo klidnější období, kdy začal říkat jednotlivá slova, o sobě mluvil ve 3. osobě. V pěti letech stále upřednostňoval sání z kojenecké láhve. Jedl velmi hltavě.

### *Z dokumentace*

Na doporučení dětského neurologa začal chlapec od věku pět a půl roku navštěvovat speciální mateřskou školu. Nejprve školku navštěvoval 2-3 hodiny denně, přičemž projevoval velkou úzkost z neznámého prostředí, při příchodu do školky se v šatně obvykle pozvracel. Byl velmi úzkostný a vyžadoval přítomnost matky.

Po roce se ve školce celkem adaptoval a mohl zde pobývat během celého dopoledne. Matka přestala chodit do zaměstnání, aby mohla o syna pečovat. Otec odešel od rodiny, což

matka přisuzuje nedostatku komunikace mezi partnery. Vzhledem k fixaci chlapce na matku, která byla stále u něj, neprožíval odchod otce nijak dramaticky.

### ***Katamnéza***

Ve věku šesti a půl let bylo provedeno psychologické vyšetření a byla stanovena doporučení pro odklad povinné školní docházky a byla stanovena diagnóza dětský autismus, středně těžká mentální retardace.

K charakteristice chlapcovy osobnosti patřilo naprosté odmítání fyzického kontaktu, nenavazování očního kontaktu, nemluvil. Pokud nebyl připraven na nějakou událost, či změnu, reagoval zvracením, výbuchy vzteku, křičením.

Při únavě se u něj objevovaly sklony k sebepoškozování. Ukazoval na předměty, které chtěl získat (např. jídlo). Členy rodiny rozpoznával.

Zarážející je, že ani pediatr, psycholog ani neurolog nedoporučil matce speciálně pedagogické centrum ani jiné odborné zařízení, kam by se měli obrátit o radu.

Po stanovení diagnózy začala matka studovat odbornou literaturu, navštívila kurz pro rodiče autistických dětí, a jak sama uvádí, zjistila díky tomu, jak má k chlapci přistupovat, ulevilo se jí, protože pochopila chlapcovy nečekané výbuchy, křičení a sebepoškozování, které jí dříve trápili.

Matka z vlastní iniciativy navštívila speciálně pedagogické centrum a za rok a půl byl chlapec umístěn do přípravné třídy základní školy praktické, kde opět prožíval velké negativní emoce doprovázené zvracením. Přípravnou třídu navštěvoval dva roky a následně byl umístěn do první třídy dětí s PAS.

Zde byl pro něj vytvořen plán individuálního rozvoje v oblasti komunikace, sociální interakce, hygieny, sebeobsluhy a edukace nacvičení jednotlivých činností pro rozvoj jemné i hrubé motoriky, oční a sluchové percepce, orientace v prostoru.

Chlapec měl ve třídě vytvořen strukturovaný prostor, v kterém měl svoje místo na učení, hru, svačinu. Jeho nejoblíbenějšími hračkami se staly korálky a míče, a právě na práci s těmito předměty bylo postaveno prvotní učení ve škole a staly se motivací.

Chlapec velmi rád poslouchal zpěv pedagoga za doprovodu kytary. Postupně se velmi dobře zadaptoval na školní prostředí a začal se zapojovat do některých činností. Učení probíhalo nápodobou.

Do školy docházel nejprve na dvě hodiny denně. Nejprve relaxoval sám asi deset minut v odděleném prostoru od ostatních dětí, poté se s pedagogem učil podle individuálního vzdělávacího plánu. Po nacvičení jednoduchých činností, započalo osamostatňování

v těchto činnostech ve své lavici, kdy úkoly měl připravené v krabičkách na levé straně stolu a vypracované je přesouval vpravo.

Přiřazoval stejné předměty, třídil barvy, tvary. Za použití obrázků se učil pochopit abstraktní pojmy jako je krátký a dlouhý, tichý a hlasitý, rychlý a pomalý. Jemnou motoriku a samostatnost procvičoval při vkládání kostiček do misek, navlékání korálků na špejli a provázek, vkládáním kolíků do připravených otvorů. Ve spolupráci s pedagogem procvičoval verbální komunikaci popisováním obrázků v knížce.

Motivace probíhala formou sladké odměny, nebo oblíbenou činností navlékání korálků na drátek nebo navlékání kroužků na trn.

Rodina vytvořila strukturované prostředí pro chlapce i v domácnosti komunikovala s chlapcem pomocí piktogramů. Matka chlapci oblepovala izolepou výstřižky z letáků a novin, které chlapec nosil u sebe a používali je k vzájemné komunikaci. Matka a sourozenci se snažili předcházet nepředvídatelným situacím, tak aby zmírnili negativní reakce.

Při kontrolním psychologickém vyšetření na konci první třídy potvrzena diagnóza dětský autismus a středně těžká mentální retardace, přičemž bylo zjištěno, že chlapci velmi vyhovuje strukturované vyučování s maximální vizualizací a vůbec prostředí a režim, který byl nastaven individuálním plánem.

Chlapec byl klidnější. Udělal značné pokroky v jednotlivých činnostech. Zlepšil se zrakový kontakt. Jeho strukturovaný režim dne se postupně rozšiřoval o další činnosti a úkoly. V plnění úkolů se postupně osamostatňoval, ačkoliv měl velmi pomalé pracovní tempo. Často ulpíval na činnostech a velmi obtížně rozuměl instrukcím. V neverbální komunikaci začal krátkodobě navazovat oční kontakt, ale mimika obličeje zůstala nulová. Verbálně komunikoval velmi málo a spíše nesrozumitelně. Grafomotorické schopnosti byly spíše podprůměrné. Vizuální percepce nezralá, pravolevá orientace zatím nezvládnuta, přičemž dominovalo používání levé ruky.

Jako motivace byly používány sladkosti a oblíbená činnost navlékání korálků, třídění korálků podle barev.

Psychologem bylo doporučeno pokračovat v příštím školním roce ve strukturovaném učení, prioritně se zaměřit na vytváření sociálních a hygienických návyků.

V dalším školním roce byl chlapec opět vzděláván ve třídě pro děti s PAS podle rámcového vzdělávacího programu, kde bylo na základě psychologického doporučení a zkušeností z předchozích let navázáno na program z prvního ročníku.

Edukační osnovy byly redukovány na minimum, přičemž plán byl zaměřen především podporu samostatnosti. Dále byly používány piktogramy a znakování, pokračovala logopedická péče. Probíhala pravidelná komunikační cvičení s využitím obrázků, čtení leporel, užívání říkanek, poslech pohádek a písni. Neustále byly rozvíjeny grafomotorické schopnosti chlapce, přičemž bylo dbáno na správné držení psacích potřeb, kdy byl využíván velký formát papíru.

V matematice se chlapec učil porozumět abstraktním pojmům všechno a nic, všichni a nikdo. Učil se počítat do pěti. V tomto školním roce probíhalo tzv. Věcné učení, jehož cílem bylo naučit chlapce správně pojmenovávat předměty a činnosti s nimiž se setkává v běžném životě. Součástí výuky byly vycházky, výlety do okolí, nácvik reálných životních situací.

Pro zlepšení zrakového vnímání byla používána cvičení na třídění barev, tvarů, hledání shodných obrázků. Rozvoj sluchového vnímání byl podporován poznáváním zdrojů zvuků, rozlišováním zvuků a hlasů a jejich napodobování.

Dále bylo rozvíjeno cvičení hmatu, rozlišování suchého a mokrého, práce se stavebnicí. Bylo využíváno učení nápodobou a cvičení zaměřená na koordinaci pohybů ruky a oka, řazení předmětů zleva doprava. Chlapec se učil poznávat části těla, cvičil rovnováhu.

Prohlubovala se samostatnost při oblékání, při hygieně včetně používání toalety. V tělesné výchově byla velmi využívána relaxační místnost a procvičována chůze, běh, lezení, házení, chytání míče.

Individuální plán byl zaměřen na podporu hry a komunikaci s ostatními dětmi, vytvoření návyků k běžným činnostem jako je stolování nebo sbírání a vynášení odpadu. Chlapcovy dovednosti a schopnosti důsledným nácvikem stále zlepšovaly, nicméně vzhledem k míře postižení pokračoval i v dalším školním roce chlapec ve třídě pro děti s PAS, kde pro něj byl opět vytvořen individuální vzdělávací plán, jehož prioritou bylo upevnit nabyté dovednosti v oblasti socializace a zaměřit se na dodržování zásad hygieny, sebeobsluhy a stolování a podpořit komunikaci a hru s ostatními dětmi.

Chlapcovy matematické představy byly s velkými komplikacemi rozvíjeny v oblasti propojení číslic s počtem předmětů. Upevňoval se správný úchop psacích potřeb, za využití velkoformátového papíru. Chlapec velmi rád poslouchal, jak pedagog a ostatní děti zpívají, začal se zapojovat při vytleskávání.

S oblibou opakoval názvy činností, které právě dělal.

V průběhu třetího ročníku bylo chlapci provedeno kontrolní psychologické vyšetření, při němž byly zjištěny značné pokroky v oblasti komunikace, kdy udržel krátce oční kontakt,

používal srozumitelná slovní spojení při popisu právě prováděných činností, nebo známých činností na obrázku. Byl schopen popsat části těla. Rozeznával lidi podle pohlaví. Rozuměl funkčním spojením - Co si oblékáš? Co jíme? Již známé a srozumitelné činnosti dělal rád, potřeboval být neustále zaměstnáván.

Chlapcovy grafomotorické schopnosti byly stále na velmi špatné úrovni. Na změny reagoval stále velmi negativně, avšak sklony k sebepoškození byly zřejmě díky behaviorální terapii méně časté.

Hygienické návyky byly vytvořeny a sám si řekl, když potřeboval na toaletu. Celkově se chlapec zdál mnohem klidnější.

Motivací byla pro chlapce i nadále sladká odměna.

Vyšetřením byla potvrzena diagnosa dětský autismus a středně těžká mentální retardace, přičemž doporučení psychologa bylo pokračovat ve výchově a vzdělávání chlapce podle principů strukturovaného učení ve třídě pro děti s PAS.

I v tomto roce je tedy připraven pro chlapce vzdělávací plán, kde je zohledněno jeho postižení a již dosažené výsledky, na které plán navazuje.

Cílem je i nadále pomocí piktogramů upevňovat hygienické návyky, podporovat chlapce v samostatnosti při sebeobsluze. Prohlubovat žádoucí návyky nápodobou a eliminovat nežádoucí reakce pomocí zkušenostní terapie.

Chlapec bude v tomto roce rozšiřovat své znalosti a dovednosti nácvikem básní, říkadel, zpíváním jednoduchých písní a vytleskáváním rytmu, přičemž oblast komunikace bude zaměřena na porozumění textu, rozšíření slovní zásoby a tvorbu jednoduchých vět.

Nadále budou probíhat každodenní komunikační cvičení se spolužáky. Dále se bude zaměřovat na úchop psacího náčiní, skládat puzzle, doplňovat barevné mozaiky do perforované desky, vkládat části do obrázků, vytváří tvary z barevných magnetek. Podle obrázků bude poznávat zvířata, ovoce a zeleninu.

V tělocvičně bude probíhat výuka ve skupině tří žáků dvakrát týdně, kde bude přecházet lavičku, chytat a házet míč. Pracovní vyučování bude zařazováno každý den.

Samostatná činnost bude zaměřena na zrychlení pracovního tempa. Obsahem samostatné práce bude opakování probraného učiva jednotlivých výukových předmětů.

Vzhledem k tomu, že chlapci nebyla poskytnuta odborná pomoc dříve, je jeho výchova a posun v sociální oblasti velmi pozvolná, nicméně díky profesionálnímu přístupu pedagogů a starostlivosti matky zde určitý pokrok probíhá.

Chlapec se začal více zajímat o věci a lidi, kteří ho obklopují. Získal hygienické návyky a posun je patrný i v oblasti sebeobsluhy. Není již tolik fixován na matku.



Je schopen si říci, nebo ukázat na věc, kterou chce. Matka uvádí, že chlapec je díky řádu a předvídatelnosti prostředí, ve kterém se pohybuje mnohem spokojenější, což dodává klid celé rodině. Matka vyjádřila obavu z nadcházející puberty, avšak dle svých slov si užívá každou klidnou chvíli a každý posun kupředu.

### ***Závěr***

Je evidentní, že autistické děti, se kterými se včas intenzivně pracuje, si ve výchovném a socializačním procesu vedou lépe než děti, u kterých včasná intervence nebyla zahájena.

Je jasné, že chlapec, kterému byla v šesti letech stanovena diagnóza dětský autismus a středně těžká mentální retardace, má vstup do běžného života ze všech popisovaných případů nejtěžší. a to jak kvůli závažnější poruše, tak kvůli pozdní diagnóze.

Věřím, že efektivním využitím speciálně pedagogických metod, bude chlapcova další socializace postupovat správným směrem a bude se stále více osamostatňovat.

Reálně je však ale spíše nepravděpodobné, že by prožil plnohodnotný život. V neoptimističtější vizi může v jeho případě být řešením využití podporovaného zaměstnání.

### ***Sledované kategorie***

#### *Rodinné zázemí*

Ve 2 ze tří případů je dítě vychováváno v rodině neúplné. Obě dvě matky potvrdily, že otec od nich odešel v průběhu výchovy autistického dítěte. V obou případech neúplné rodiny žije dítě s matkou. Žádné z pozorovaných dětí není jedináčkem, všechny děti mají zdravé sourozence. Jedno z dětí je dokonce z dvojčat, kdy druhý sourozenec je zdravé dítě. Sourozenci ve dvou případech ze tří jsou staršími dětmi v rodině.

#### *Problémy v těhotenství matky-*

Pouze jedna matka trpěla v období těhotenství problémy, zejména v oblasti krvácení, také jeden porod probíhal s komplikacemi, avšak ne u stejné matky jako v předešlém případě. Jednalo se o jinou matku.

#### *Vývoj dítěte z pohledu matky*

Ve všech třech případech matky shledávaly vývoj jejich potomků jako opožděný. V případě dvojčat se opoždění projevilo po několika měsících od narození s ohledem na porovnávání výsledků a pokroků u obou dětí.



#### *Vztah k sourozencům-*

Ve dvou případech je vztah k sourozencům velmi pozitivní, v jednom případě je vztah k sourozenci vnímám jako chladný.

#### *Rozvoj jemné motoriky*

Ve všech třech případech se děti potýkají s vážnými problémy v hrubé i v jemné motorice. Dva ze tří případů mají problém v úchytu psacího náčiní.

#### *Návštěva MŠ*

Dvě děti navštěvovaly MŠ. Rodiče jsou spokojeni s přístupem tamních pracovníků.

#### *Zájmy*

Zájmy dětí jsou opravdu specifické.

#### *Lateralita*

Ve dvou ze tří případů se dítě jeví jako levoruké.

#### *Sebeobsluha*

Všechny tři děti mají problém se sebeobsluhou. Vyžadují asistenci. Jejich pracovní tempo je pomalé.

#### *Hygiena*

Ve všech třech případech shledávám shodu. Všechny děti mají výrazné problémy v hygienických návycích. Ve dvou případech je potřeba podpory na základě strukturovaného učení, v jednom případě dítě potřebuje asistenci dospělého.

#### *Komunikace*

Děti komunikují s velkými obtížemi, všechny tři navštěvují logopeda a jsou v jeho péči.

#### *Oční kontakt-*

Všechny tři děti nepožívají očního kontaktu. Pouze jeden ze tří je schopen nepatrný časový úsek oční kontakt udržet, ale ve většině pokusů je to nepatrný okamžik.

#### *Forma motivace*

Každé dítě vyžaduje jinou formu motivace. Jeden vyžaduje ýt odměněn hned, druhý vnímá jako motivaci pochvalu a další sladkost.

### *Přidružená onemocnění*

Všem třem dětem bylo diagnostikováno přidružené onemocnění. V jednom případě je to Aspergerův syndrom, v dalších dvou je diagnóza závažnější, a to mentální postižení.

### *Sklon k agresi*

Všechny tři děti aji sklon k agresi, jeden dokonce k sebepoškozování.

### *Vzdělání podle IVP*

Všechny tři děti mají šanci se vzdělávat podle IVP.

### *Práce s asistentem*

Všechny tři děti spolupracují s asistenty pedagoga bez problémů.

### *Vzdělání podle strukturovaného učení*

2 ze 3 se vzdělávají pomocí strukturovaného učení, jedno dítě je zařazeno do běžné základní školy v rámci integrace.

### *Přípravenost pedagoga na práci s dětmi s PAS*

Všichni rodiče se domnívají, že v dnešní době jsou možnosti vzdělání těchto dětí na vysoké úrovni. Snaží se se školou či centrem spolupracovat a věří, že jejich děti jsou v dobrých rukách.

### *Odborná znalost postupů při vzdělávání těchto dětí*

Jedna maminka vyjádřila názor, že zatím její dítě nepotřebuje takovéto metody, je s prací pedagogů spokojena, nic by neměnila. Dvě maminky jsou s prací odborníků v zařízeních pro děti s PAS spokojeny. Využívají stejných metod a postupů i doma.

### *Využití strukturovaného učení v domácnosti*

Strukturované učení využívají 2 rodiny ze 3.

### *Integrace*

Dvě maminky vyjádřily názor, že specializované prostředí pro vzdělávání je tou nejlepší volbou, kterou mohly udělat. Jedna maminka je toho názoru, že v běžné škole by její dítě trpělo a nezvládalo by se zařadit mezi ostatní zdravé děti. Jedno dítě je schopno používat odborné termíny.

### *Vztahy s ostatními spolužáky*

Všechny tři děti navazují kontakt jen zřídka. Jedna maminka vyjádřila prosbu, kdyby tak její dítě mělo kamaráda, že by ten život byl hned veselejší.

### *Informovanost rodičů o vzdělávacích metodách*

Rodiče všech jmenovaných dětí mají úplný přehled o kompletním výchovně-vzdělávacím plánu svých dětí. Jedna maminka dokonce tvrdí, že je v přímém kontaktu s asistentkou pedagoga.

Z výsledků můžeme vyhodnotit následující společné rysy u všech studií:

- Přítomnost poruchy ovlivňuje rodinnou situaci a rodinné zázemí.
- PAS doprovází přidružené onemocnění.
- V oblasti sebeobsluhy a hygieny mají děti velké obtíže, což může souviset s problémem v oblasti socializace.
- Neudrží oční kontakt, nekomunikují nebo komunikují s velkými problémy, což vede taktéž k problému socializace mezi ostatní.
- Neúspěch či nesouhlas vyjadřují pomocí agrese.
- Mají specifické zájmy, musí být vzděláváni podle IVP.
- Potřebují asistenta.
- Neudrží kontakt ani přátelství s ostatními dětmi.
- Trpí poruchami řeči.
- Jejich pracovní tempo je velmi pomalé
- Rodiče jsou informováni o vzdělávacím procesu dětí.
- Pedagogičtí pracovníci jsou z pohledu rodičů schopni vzdělávat děti s PAS.

Mezi ojedinělé případy patří:

- Sklon k sebepoškození
- Znalost odborných termínů
- V jednom případě hovoříme o integraci do klasické základní školy

Zjištění nových poznatků

- Ojedinělost výskytu PAS při dvoučetném těhotenství
- Častější levorukost u dětí s PAS

*Není pravidlem, že by dvě děti narozené ve stejnou chvíli trpěly stejnou poruchou.*

Z výše uvedených případových studií vyplývá, že včasná diagnosa a intervence je pro další vývoj a socializaci dětí s PAS velmi důležitá. Je třeba vývoj jedince sledovat od úplného počátku a všimnout si specifických projevů. Stanovení diagnosy je pro celou rodinu postiženého dítěte často úlevou, avšak může být i nečekaným zvratem ve fungování rodiny jako takové. , neboť pokud rodiče mají zájem, zjistí, že se s dítětem dá komunikovat. Funkční rodina je základem péče o jedince s autismem.

Individuální plány tvořené přímo k uspokojení specifických potřeb jednotlivých dětí s PAS, speciálně pedagogické postupy, využívání vizualizace a strukturalizace, je v současné době již běžnou praxí a u popisovaných dětí jsou i díky těmto metodám patrné pokroky v oblasti socializace. Děti za pomoci těchto postupů dělají pokroky v různých oblastech, např. v sebeobsluze, hygieně, komunikaci...

Každý jedinec má právo žít spokojeně a má právo na to být součástí společnosti jako takové. Existuje celá řada odborníků, kteří jim toto mohou dopřát.

Pokud máme tu možnost a srdce na pravé místě, neměli bychom těmto dětem bránit v tom žít si spokojený život. I když je často situace v rodině obtížná, seberme sílu a dokažme učinit tyto děti šťastnými.

## **6.2. Rozhovor**

Rozhovor byl proveden vzorkem 18 osob, z toho 14 bylo rodičů, jejichž děti mají některou z poruch autistického spektra, a 4 byly pedagožky, které s dětmi s PAS pracují.

Otázky byly koncipovány velmi obecně, přičemž u prvních dvou všichni odpověděli jednoznačně, bez připomínek, a odpovědi na další tři otázky bylo odpovězeno s dovětkem, či doplněním.

Rozhovor byl doplněn o další otázky, u kterých uvádím přímo citované odpovědi některých rodičů a pedagogických pracovníků.

*Vyhodnocení získaných dat z rozhovorů vyplněných rodiči a pedagogy, kteří mají zkušenosti s dětmi s PAS:*

### **6.1.4 Otázka č. 1:**

Je v současné době příhodné sociální i politické klima pro socializaci dětí s PAS ?

Nejvíce, tedy 13 rodičů odpovědělo jednoznačně Ne, 1 rodič odpověděl Ano, 3 pedagogové odpověděli Ne, jeden pedagog odpověděl Ano.

*Tabulka 1: Otázka č. 1*

Dotazovaní	Odpověď ANO	Odpověď NE
Rodiče	1	13
Pedagogové	1	3
<b>Celkem</b>	<b>2</b>	<b>16</b>
<b>%</b>	<b>11</b>	<b>89</b>

Tedy 89 % dotazovaných si myslí, že v současné době není příhodné sociální a politické klima pro socializaci dětí s PAS.

#### 6.1.5 Otázka č. 2:

Jsou na běžných školách dostatečně vzdělání pedagogové, kteří jsou schopni za pomoci asistenta zařadit do běžné výuky principy strukturalizace a individualizace?

Všichni pedagogové tedy 4 dotazovaní odpověděli negativně, více než polovina rodičů tedy 10 odpověděla rovněž negativně a 4 rodiče se domnívají, že i na běžných školách jsou dostatečně informovaní pedagogové, kteří dokáží zařadit do běžné výuky principy strukturalizace a individualizace.

*Tabulka 2: Otázka č. 2*

Dotazovaní	Odpověď ANO	Odpověď NE
Rodiče	4	10
Pedagogové	0	4
<b>Celkem</b>	<b>4</b>	<b>14</b>
<b>%</b>	<b>22</b>	<b>78</b>

Tedy 78 % dotazovaných si myslí, že v běžných školách, nejsou dostatečně informovaní pedagogové, kteří by byli schopni zařadit principy strukturalizace a individualizace do běžné výuky.

#### 6.1.6 Otázka č. 3:

Je pro socializaci jedinců s PAS je důležité kromě rodiny, trávit čas jak mezi dětmi se stejným postižením, tak mezi intaktními dětmi?

Všichni dotazovaní odpověděli kladně, tedy 100 % rodičů i pedagogů odpovědělo, že pro socializaci jedinců s PAS je důležité, kromě rodiny, trávit čas jak mezi dětmi se stejným postižením, tak mezi intaktními dětmi.

Tabulka 3: Otázka č. 3

Dotazovaní	Odpověď ANO	Odpověď NE
Rodiče	4	0
Pedagogové	14	0
<b>Celkem</b>	<b>18</b>	<b>0</b>
<b>%</b>	<b>100</b>	<b>0</b>

#### 6.1.7 Otázka č. 4 pouze pro rodiče:

Je dodržování principů pro komunikaci s dětmi s autismem a tím možnost socializace vašeho dítěte ve vašem okolí dostatečná, a to jak ve školním zařízení, tak při volnočasových aktivitách?

Rodiče odpověděli většinou, že pokud odpovídají konkrétně za jejich děti s PAS, které navštěvují speciální školu a volný čas tráví v autocentru, jsou tyto principy bez výhrad dodržovány. Pokud dítě navštěvuje běžnou školu, či volnočasovou aktivitu mimo komunitu dětí s PAS, tyto speciálně pedagogické postupy nejsou využívány.

Jedna maminka měla zkušenost s pohybovou volnočasovou aktivitou (jezdecký kroužek) mimo auticentrum, kde k jejímu synovi instruktorka přistupovala podle zásad komunikace s dětmi s PAS.

Jiná maminka měla přesně opačnou zkušenost při kurzu plavání, kdy jí bylo doporučeno, aby si zaplacený kurz vybrala v individuálních hodinách.

Tabulka 4: Otázka č. 4

Dotazovaní	Odpověď ANO	Odpověď NE
Rodiče	13	1
<b>Celkem</b>	<b>13</b>	<b>1</b>
<b>%</b>	<b>93</b>	<b>7</b>

Tedy 13 rodičů odpovědělo kladně, jeden rodič odpověděl Ne, z čehož vyplývá, že 93 % dotazovaných rodičů si myslí, že je dodržování principů pro komunikaci s dětmi

s autismem, a tím možnost socializace dítěte v jejich okolí, dostatečná, a to jak ve školním zařízení, tak při volnočasových aktivitách.

### 6.1.8 Otázka č. 5:

Jsou jedinci s PAS schopni prožít plnohodnotný život a přispět k rozvoji společnosti?

V této otázce někteří vyslovili naději, kéž by tomu tak bylo, ale následně zmínili zápornou odpověď. Někteří dotazovaní odpověděli Ano, ale zase jedině za podmínky, že děti s PAS jsou včas diagnostikovány a vedeny podle toho, jinak se jejich život opravdu plnohodnotným nazvat nedá.

Sedm rodičů odpovědělo, že jedinci s PAS jsou schopni prožít plnohodnotný život a s odkazem na obohacení své rodiny o nový rozměr vnímání světa uvedli, že jsou schopni přispět i k rozvoji společnosti. Druhá polovina rodičů s poznámkou o závažnosti postižení se domnívá, že jedinci s PAS nejsou schopni bez celoživotní podpory a pomoci prožít plnohodnotný život.

Tabulka 5: Otázka č. 5

Dotazovaní	Odpověď ANO	Odpověď NE
Rodiče	7	7
Pedagogové	3	1
<b>Celkem</b>	<b>10</b>	<b>8</b>
<b>%</b>	<b>56</b>	<b>44</b>

Tedy u rodičů byl přístup k této otázce 50 % na 50 %. Pedagogové byli optimističtější, když 3 ze 4 odpověděli kladně, což je 75 %. V celkovém schématu výsledek odpovědí odpovídá 56 % za kladnou odpověď a 44 % za zápornou odpověď.

### 6.1.9 Doplnující otázky kladené rodičům a pedagogickým pracovníkům

*Otázka:*

Jak byste ohodnotili spolupráci mezi Vámi a školou, kterou Vaše dítě navštěvuje?

*Odpovědi:*

„Spolupráce je v pořádku. Jsme s paní učitelkou i paní asistentkou v neustálém kontaktu.“

„Nikdy jsme neměli problém.“

„Občas se včas nedozvíme o problémech ve třídě.“

„Paní učitelka je spolehlivá, nemáme s komunikací problém.“

„Děti ve třídě není moc, proto si myslím, že by problém ve spolupráci neměl nastat. A taky zatím nenastal.“

„Rodiče se na své děti ptají, zajímají se o jejich progres, každý den spolu komunikujeme při převzetí dětí.“

„Spolupráce s rodiči dětí je stoprocentní.“

„Škola a rodiče musí táhnout za jeden provaz. Vztah mezi oběma institucemi je v pořádku.“

*Otázka:*

Jaká je míra informovanosti a vzdělanosti pedagogů ohledně problémů PAS?

*Odpovědi:*

„Myslím si, že v dnešní době už je informovanost na vysoké úrovni.“

„Dnešní učitelé nejsou v dnešní době školeni na problémy s PAS.“

„Jako pedagog musím říci, že míra připravenosti, kterou mi poskytlo studiu na VŠ, by mohla být vyšší.“

„Museli jsme sami paní učitelce popsat situaci a problematiku PAS.“

„Míra připravenosti a vzdělání pedagogů je v dnešní době na vysoké úrovni, s těmito dětmi pracují odborníci, na které se můžeme jako rodiče kdykoliv spolehnout.“

„Každý, kdo pracuje s takovýmto dítětem, by měl být speciálně školen na tuto práci.“

„Chybami se člověk učí. Učitelé jsou jen lidi.“

„Jako pedagog musím říci, že pracuji stále na zlepšení.“

*Otázka:*

Jaký je vztah Vašeho dítěte k asistentovi pedagoga nebo k pedagogovi?

*Odpovědi:*

„Vztah je kladný.“

„Nemyslím si, že by mé dítě mělo k asistentce nějaký vztah.“

„Bere ji jako hlavní autoritu.“

„Nedokážu posoudit, asistentka si nikdy nestěžovala.“

„Nevím, moc o ní doma nemluví.“

*Otázka:*

Jak se Vaše dítě zapojilo do kolektivu svých spolužáků?

*Odpovědi:*

„Ve třídě je jich pár, podle paní učitelky se mé dítě zapojilo dobře.“



„Ze začátku mělo problém, ostatní ho brali jako nějaké individuum, ale stále se to zlepšuje.“

„Nikdo si ho moc nevšímá, ale zase na druhou stranu mu nikdo neubližuje a nemá tendenci s ním přicházet do konfliktu.“

„Má kamarády, sice je v mnoha aktivitách pomalejší než ostatní, ale kolektiv už si na to zvykl, snaží se ho neodsuzovat.“

„Ve třídě si sami sebe moc nevšímají, občas je vidím se objímat, ale poté si opět jdou zase po své práci, žádné přátelství mezi nimi nevzkvétá.“

„Děti s PAS podle mě nemají ani potřebu se nějak zapojovat, žijí si ve vlastním světě a snaží se dělat jen to, co po nich učitel chce a co vyžaduje.“

„Má kamarády.“

*Otázka:*

Chodí Vaše dítě do školy rádo?

*Odpovědi:*

„Nedokážu posoudit, někdy ano, někdy ne.“

„Někdy ho musím hodně přemlouvát.“

„Ano, chodí do školy rádo.“

„Nemyslím si, že by dítě vnímalo pocit libosti a nelibosti ve vztahu ke škole.“

*Otázka:*

Shledáváte pokrok při vzdělávání Vašeho dítěte?

*Odpovědi:*

„Po pravdě nevidím moc pokrok, děti dělají stále to samé dokola.“

„S pomocí asistentky musím říci, že ano. Je schopno se vzdělávat, i když na nižší úrovni než ostatní, ale věřím, že pomoc asistentky mu pomáhá vše dobře zvládnout.“

„Ano, určitě ano. Strukturované učení a styl výuky mu pomáhá, praktikujeme to i doma.“

*Otázka:*

Má Vaše dítě nejlepšího kamaráda?

*Odpovědi:*

„Nemá.“

„Jeho nejlepší kamarád je každý den jiný, jsou to především hračky, které si nosí do školy a o které se ve škole stará.“

„Nemyslím si, že by si uvědomoval, že má někoho rád nebo ne.“

„Je součástí kolektivu, ale o nikom nemluví.“

*Vyhodnocení výsledků výzkumného šetření*

Na základě zjištěných faktů lze předpokládat, že více než polovina rodičů dětí s PAS a také více než polovina pedagogických pracovníků, podílejících se na výchově a vzdělání dětí s PAS, si myslí, že je v současné době příhodné sociální i politické klima pro socializaci dětí s touto diagnózou. Stejně tak více než polovina dotazovaných je toho názoru, že na běžných školách jsou pedagogičtí pracovníci v této problematice natolik vzdělaní, že jsou spolu s asistenty pedagogů schopni využít při výuce principy strukturalizace a individualizace, a že kromě rodiny je pro děti s PAS důležité trávit čas s dětmi se stejnou poruchou, tak i s dětmi intaktními. Na základě rozhovoru je patrné, že více než polovina rodičů si myslí, že dodržování principů pro komunikaci s dětmi s autismem, a tím možnost socializace jejich dítěte, je v jejich okolí dostatečná, a to jak ve školním zařízení, tak při volnočasových aktivitách. Na závěr je potřeba sdělit, že více než polovina všech dotazovaných se domnívá, že jedinci s touto diagnózou, jsou schopni socializace v rámci svých možností, a tím i prožít plnohodnotný život. Mohou také přispět svým jednáním a působením ve společnosti k jejímu rozvoji.

## ZÁVĚR

Jako téma své diplomové práce jsem zvolila socializaci a integraci dítěte s poruchou autistického spektra

V první části své práce jsem učinila stručný vhled do problematiky autismu, socializace a možnosti vzdělání dětí s touto diagnózou.

Do druhé části své práce jsem zařadila výzkum založený na kvalitativním šetření. Jako hlavní metodu zkoumání jsem určila případové studie vybraných dětí s PAS a jako doplňující metodu jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor směřovaný k rodičům a pedagogickým pracovníkům.

Cílem práce bylo poukázat na specifika v procesu socializace u dítěte s poruchou autistického spektra a na možnosti jeho vzdělávání v soudobém školství. Teoretická část měla být zaměřena na stručnou charakteristiku procesu socializace u dětí s touto poruchou jak ve školním prostředí, tak i v prostředí mimo školy. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké zkušenosti mají rodiče a pedagogové s edukací dětí s poruchou autistického spektra, okolnosti sehrávající důležitou roli v procesu jejich socializace a školské integrace. Cíl práce byl splněn. Názory rodičů a pedagogů se často shledávají, obě skupiny dospělých věří v to, že děti s PAS mají šanci na vzdělání, i když někdy s obtížemi.

Během shromažďování materiálů a dokumentace pro výzkumné šetření jsem měla problémy s vybráním tří odlišných diagnóz v rámci PAS. Většina mnou vybraných dětí disponovaly poruchou zvanou Aspergerův syndrom.

Při návštěvě třídy pro děti s PAS jsem si uvědomila, že pedagogové a asistenti zcela nevěří v socializaci a vzdělatelnost těchto dětí, i když někdy hovoří opak. Rodiče vkládají do pedagogických pracovníků naději, ale ti někdy nedokáží sdělit realitu tak, jaká je.

Mezi dětmi jsem se cítila velmi úzkostlivě. Jejich nepřímé pohledy sdělovaly skutečnost, že opravdu vnímají svět jinak než lidé zdraví. Po konzultaci s asistentkou pedagoga mi bylo sděleno, že děti s vážnou poruchou autistického spektra nebudou schopni si někdy uvědomit, proč se vlastně vzdělávaly a jaký pokrok udělaly, protože jejich činnost v rámci vzdělávání bývá často stále stejná a žádné pokroky tudíž vidět nejsou. Děti mi bylo v první chvíli líto, ale při opakované návštěvě jsem zjistila, že nešťastným dojmem působí jen na okolí, ale v nitru jsou to děti spokojené a šťastné. Doufám, že tomu tak opravdu je, protože všechny děti mají právo být šťastné. Ráda toto centrum navštívím i v budoucnu a budu doufat, že mě děti ze třídy poznají a vzpomenou si, že jsem s nimi strávila několik hodin jejich i mého života.

Pokud se ještě někdy naskytne příležitost pracovat na práci charakteru diplomové práce, vím, že si tak citlivé téma už nevyberu. I když člověk chce přistupovat k tématu objektivně, subjektivní faktory ho vždy přesvědčí o lidskosti každého z nás.

Méně závažná diagnóza dovoluje autistickým jedincům začlenit se do běžné společnosti. Mohou mít zaměstnání i fungující partnerský vztah nebo si založit vlastní rodinu. Dokonce mohou vystudovat vysokou školu.

Všichni lidé mají stejné právo na vzdělání a právo na prožití plnohodnotného života. Tak praví Listina základních práv a svobod. Nemůžeme tedy dětem s PAS odírat jejich práva. Je třeba pochopit, že děti s touto diagnózou se nacházejí v komplikovanější situaci a my bychom jim měli vytvořit takové podmínky, ve kterých se jako lidé budou moci realizovat a žít stejně plnohodnotným životem jako ostatní.

Téma autismus je v posledních letech velmi aktuální. Existuje velká škála institucí a služeb pro pomoc právě osobám s touto diagnózou. Podle platné školské legislativy jsou v rámci vzdělávání tyto děti zařazovány do skupiny dětí s těžkým zdravotním postižením, tudíž se jich týká nejvyšší míra podpůrných opatření. I když je jim poskytována rozsáhlá podpora v rámci vzdělávání, potýkají se tyto děti s velkým množstvím nedostatků, které jim brání v úplném zapojení do vzdělávacího procesu. Jedná se hlavně o problém v komunikaci.

K závěru bych ráda přiložila rady, které doporučuje Arnold Miller a Theresa C. Smith rodičům dětí s PAS (Miller a Smith, 2006).

- Vždycky věřte schopnostem svých dětí.
- Když je dítě úspěšné, nevnímejte tento úspěch jako zvládnutou dovednost.
- Pokud chcete dítě motivovat a povzbudit ho, zvolte hru, které se může fyzicky účastnit. Tato hra musí být prudká.
- Pro zvýšení pozornosti použijte sevření mezi dvě žíněčky či ho tlačte na dveře částí těla, nejlépe ramenem.
- Soustředění dětí můžeme prodloužit pomocí smyslového vnímání např. zvuky, videem apod.
- Do her začleňte dramatizaci a moment překvapení, iluzi či prvky magie.
- Pokud se nedaří zaujmout, pomozte si vytvořením nepořádku, který se dítě bude snažit eliminovat.
- Snažte se komunikovat a spolupracovat v úrovni jeho očí.

- Využívejte charakteristický střih a barvu kníru či bradky, specifický parfém, výraznou barvu nehtů, vlasů, doplňky vytvářející nějaký zvuk, zřetelné barvy oblečení, nadměrný fyzický kontakt, komunikaci.
- Používejte dramatizaci pro nácvik koordinace oka s rukou.
- Pokud se dítě soustředí, snažte se dobu prodlužovat za pomoci kusů nábytku a strukturalizace prostředí kolem něj.
- Vyhněte se veškerým podnětům, které narušují klid při práci.
- Ve stereotypních situacích dělejte pouze minimální změny.
- Pokud dítě dokáže tolerovat malé změny, můžete zkusit rutinu narušit více či zcela přerušit.
- Rozsáhlejší změny vytvářejte pouze v okamžiku, kdy jste si jisti, že dítě změnu přijme.
- Pro komunikaci je základním pilířem ukazování.
- Snažte se ukazování vylepšit pomocí řeči těla, mimiky, očí, gesty apod.
- Ukazování neznamená, že přestáváte mluvit. Mluvte u toho.
- Gesta vybírejte podle stavu dítěte.
- Učte nová gesta.
- Nová gesta učte i s ostatními na různých místech.
- Využívejte znaky i mezi dospělými, aby dítě vidělo, že způsob této komunikace je běžný.
- Rozšiřujte zásobu gest.
- Vyžívejte fotografie místo předmětů.
- Hledejte mezi dvěma fotografiemi rozdíly.
- Při výběru správného řešení nenaznačujte správnou odpověď, ani se k ní jakýmkoliv způsobem nepřibližujte.
- Naopak při nácviku sledování vašeho pohledu se na předmět dívejte co nejpřeněji.
- Při zadání pokynu využívejte řady fotografií.
- Pokud chceme komunikovat, musí náš záměr mít opravdu smysl.
- Nepoužívejte neurčité pokyny, např. mluv.
- Nepoužívejte otázky, činí-li dítěti komunikace větší problém.
- Záměrně vyvolávejte komunikaci.
- Nová slova generalizujte stejně jako nová gesta.
- Nechte dítě samo vás o něco požádat.

- Při výuce čtení používejte kartičky se slovy.
- Slova opět dramatizujte.
- Při psaní využijte prostředky, které podpoří vědomí vlastního těla, např. modelovací hmotu, rydlo aj.
- S tvary učte i význam.
- Rozvíjejte témata a střídejte témata v rozhovorech.
- Nebojte se dát najevo, že s tématem nesouhlasíte. Naopak.
- Reagujte velmi dramaticky.
- Změny vysvětľujte s pomocí obrázků a fotografií.
- Návrat ze změny k původní situaci neopomeňte podpořit vizuálně.
- Útok ze strany dětí vnímejte jako snahu o kontakt.
- Agresi směřujte ke komunikaci.
- Chichotání ze strany dítěte neberte jako posměšky.
- Vyhýbejte se situacím, kdy dítě chce někoho fyzicky napadnout. Snažte se jeho pozornost obrátit jinam.
- Hrajte hry s využitím fyzického kontaktu.
- Hledejte příčiny.
- Pokud se dítě nedokáže ovládnout, změňte prostředí, hlas a činnosti.
- Pokud dítě huláká, napodobte ho a následně rychle tuto činnost zastavte.
- Využívejte masáže.
- Pro navazování přátelství využívejte gesta.
- Při vytváření přátelských vztahů využijte činnosti, ve kterých dítě dělá něco i pro ostatní.
- Při míčových hrách používejte míč zavěšený.
- Hrajte honěnou, přetahovanou, schovávanou.
- Učte děti pozorovat a hodnotit ostatní v kolektivu.
- Řekněte učitel, aby vašemu dítěti přiřadil kamaráda.
- Snažte se využívat velké množství pomůcek.
- Chvalte.
- Nikdy nevyřazujte dítě z činnosti.
- Nedovolte, aby děti dlouhou dobu seděly na jednom místě.
- Pracujte na skupinové projektu.

- Využívejte ilustrace, hudbu, variace. Věřte, že vaše dítě vás miluje, i když to není na první pohled zřejmé.
- Nebojte se navštívit odborníka.
- Procvičujte činnosti házení a upouštění.
- Zkuste paralelní hru.
- Snažte se zaměstnat ruce dítěte.
- Neotvírejte okna v autě.
- Buďte vybaveni náhradním oblečením.
- Zastavte štípání pomocí her.
- Pokud se vaše dítě kolébá, kolébejte se s ním, ale poté hned zastavte.
- Při přesunu z jednoho místa na druhé využívejte kartičky s obrázky či fotografiemi. Dítě ji ale musí již rozumět.

## LITERATURA

- ATTWOOD, A. 2012. *Aspergerův syndrom*. Praha. ISBN: 978-80-262-0193-9
- BARTONOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B. a PIPEKOVÁ, J. 2007. *Psychopedie*. Texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, s. 130. ISBN 978-80-7315-144-7
- BAZALOVÁ, B. 2006. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: MU. ISBN 80-210-3971-X
- BONDY, A. a FROST., L. 2007. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Vyd. 1. Praha: Grada. 129 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4720-531.
- BŘEHOVSKÝ, J. 2017. *Portál o autismu - Přístup k principům strukturalizace a vizualizace bez předsudků* [online]. Autismus.cz [cit. 2017-12-07]. Dostupné z: <http://www.autismus.cz/odborne-clanky/pristup-k-principum-strukturalizace-a-vizualizace-bez-pred-2.html>
- BURIÁNEK, J. 1996. *Sociologie*. Fortuna. 38 s. ISBN 80-7168-304-3
- ČADILOVÁ, V. a ŽAMPACHOVÁ, Z. 2008. *Strukturované učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5
- Portál o autismu - Základní doporučení a strategie při práci s lidmi s PAS* [online]. Autismus.cz [cit. 2017-12-07]. Dostupné z: <http://www.autismus.cz/vzdelavani-deti-s-pas/zakladni-doporuceni-a-strategie-pri-praci-s-lidmi-3.html>
- DUNOVSKÝ, J. a kol. 1999. *Sociální pediatrie vybrané kapitoly*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-254-9
- GIDDENS, A. 2013. *Sociologie*. ARGO. ISBN 978-80--257-0807
- GILLBERG, CH. a PEETERS, T. 2003. *Autismus-zdravotní a výchovné aspekty*. Praha: Portál



- GILLBERG, CH. a PEETERS, T. 1995. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-856-2
- GRIFFIN, S. a SANDLER, D. 2012. *300 her pro děti s autismem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0177-9
- HENDL, Jan. 1997. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum. 243 s. ISBN 80-7184-549-3
- HENDL, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
- HOWLIN, P. 2005. *Autismus u dospívajících a dospělých*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-041-0
- HRDLIČKA, M. a KOMÁREK, V. 2004. *Dětský autismus*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-813-9
- JACOBS, DEBRA S. a BETTS, DION E. 2013. *Nácvik sebeobsluhy a sociálních dovedností u dětí s autismem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0498-5
- JANDOUREK, J. 2009. *Úvod do sociologie*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-807-3676-445
- JELÍNKOVÁ, M. 2010. *Autismus – pervazivní vývojové poruchy*. Praha: Autistik
- JELÍNKOVÁ, M. 1999. *Autismus I. Problémy komunikace dětí s autismem*. Praha: IPPP ČR
- JELÍNKOVÁ, M. 2004. *Autismus VIII: pedagogicko-psychologické hodnocení a výchovně vzdělávací strategie u žáků s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-868-5600-3
- KRAUS, B. a POLÁČKOVÁ, V. 2001. *Člověk - prostředí - výchova*. Brno: Paido. s. 79
- KREJČÍŘOVÁ, D. 2003. *Autismus VII. – diagnostika poruch autistického spektra*. 1. vyd. Praha: IPPP ČR

LANG, G., KOSTIHA, S. a BERBERICHOVÁ, C. 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál.

Maminko-udelej-to-ty.cz. 2017. *Porucha autistického spektra, mýty o autismu, vymezení pojmu autismus: "Maminko, udělej to ty!"*. [online]. [cit. 2017-12-07]. Dostupné: <http://www.maminko-udelej-to-ty.cz/news/pas/>

MILLER, A. a SMITH, Theresa C. 2006. *101 tipů pro rodiče dětí s autismem: účinná řešení každodenních problémů*. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál. 168 s. ISBN 978-80-262-1106-8

*Pervazivní vývojové poruchy*. In: Mezinárodní klasifikace nemocí [online]. [cit. 2014-03-07]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html>

PIPEKOVÁ, J. 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-120-0

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., a MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.

QCM s.r.o., w. 2017. *O autismu*. Autismus. [online]. [cit. 2017-12-07]. Dostupné z: <http://www.vzdelavaniaautismus.cz/o-autismu>

REICHEL, J. 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada

RICHMAN, S. 2008. *Výchova dětí s autismem: Aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-424-3

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

Sancedetem.cz. 2017. *Vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností - Šance Dětem*. [online]. [cit. 2017-12-07]. Dostupné z: <http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/vzdelavani-deti-s-narusenou-komunikacni-schopnosti.shtml>.

SCHOPLER, E. a MESIBOV, G. 1997. *Autistické chování*. Praha: Portál.

SCHOPLER, E., REICHLER, R. a LANSING, M. 1998. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha: Portál.

SMOLÍK, J. 2010. *Subkultury mládeže: Uvedení do problematiky*. GRADA. ISBN 978-80-247-2907-7

STŘELEČEK, S., JIRÁNKOVÁ, K. and ŠEJNA, K. 1992. *Kapitoly z rodinné výchovy*. Praha: Fortuna. ISBN 80-85298-84-8

THOROVÁ, K. 2006. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-091-7  
QCM s.r.o., w. 2017. *Vzdělávání a autismus*, Autismus. [online]. [cit. 2017-13-07].  
Dostupné z: <http://www.vzdelavaniaautismus.cz/vzdelavani-a-autismus>

URBANOVSÁ, E. 2011. *Jak pracovat se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2678-5

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

VÍTKOVÁ, M. (ed) 2004. *Integrativní speciální pedagogika*. Integrace školní a speciální. 2. rozšířené a přepracované vydání, Brno: Paido. 463 s. ISBN 80-7315-071-9

VOCILKA, M. 1996. *Autismus*. Praha: Tech-market. ISBN 80-902134-3-X

VODÁKOVÁ, A., PETRUSEK, M. 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-310-5

VÝROST, J. a SLAMĚNÍK, I. 2008. *Sociální psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8

VÝROST, J. and SLAMĚNÍK, I. 1998. *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha: Portál. 304 s

VYŠTEJN, J. a kol. 1995. *Dítě a jeho řeč*. Beroun: Baroko & Fox.

WING, L. Asperger's syndrome: a clinical Account. *Psychological Medicine*, 1981, 11, 115-129

# SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, PŘÍLOH

## Seznam obrázků

Pomůcky k výuce	Obrázek 1 – Obrázek 17, Obrázek 19
Porovnání úrovně dovedností při vymalovávání 28	Obrázek 18, Obrázek 20 – Obrázek
Ukázky ze sešitů	Obrázek 29 – Obrázek 73
Plán pro 2. třídu	Obrázek 74 – Obrázek 77

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Otázka č. 1
Tabulka 2: Otázka č. 2
Tabulka 3: Otázka č. 3
Tabulka 4: Otázka č. 4
Tabulka 5: Otázka č. 5

## Seznam příloh

Příloha č. 1 – Zařízení pro výchovu a vzdělávání dětí s PAS
Příloha č. 2 – Některé asociace pomáhající lidem s autismem
Příloha č. 3 – Stanovisko APLA k problematice integrace a speciálního školství v ČR



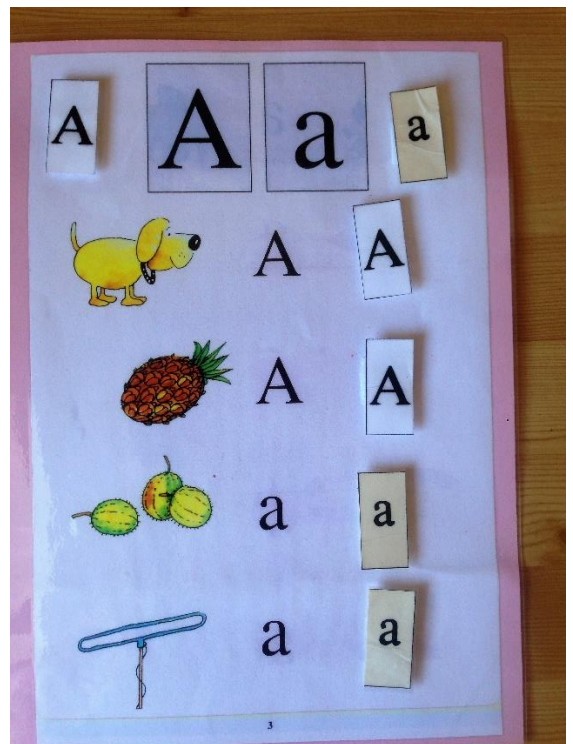
Obrázek 1



Obrázek 2



Obrázek 3

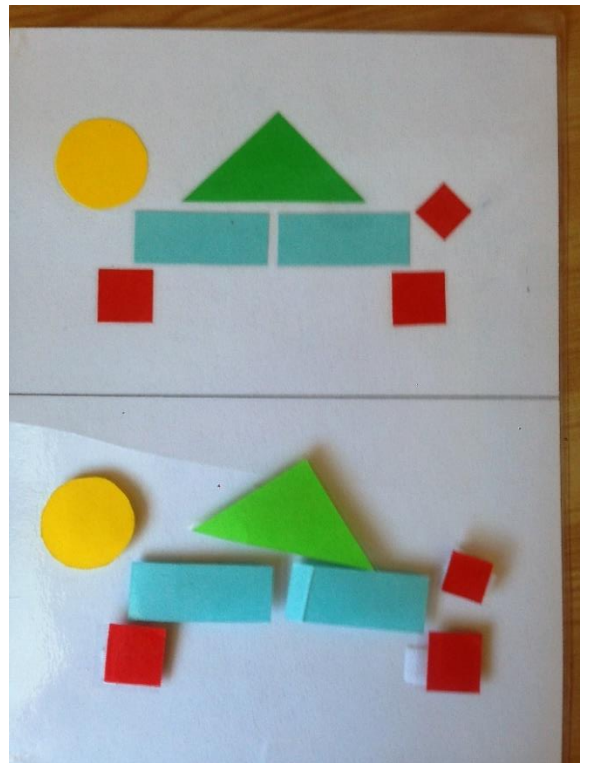


Obrázek 4

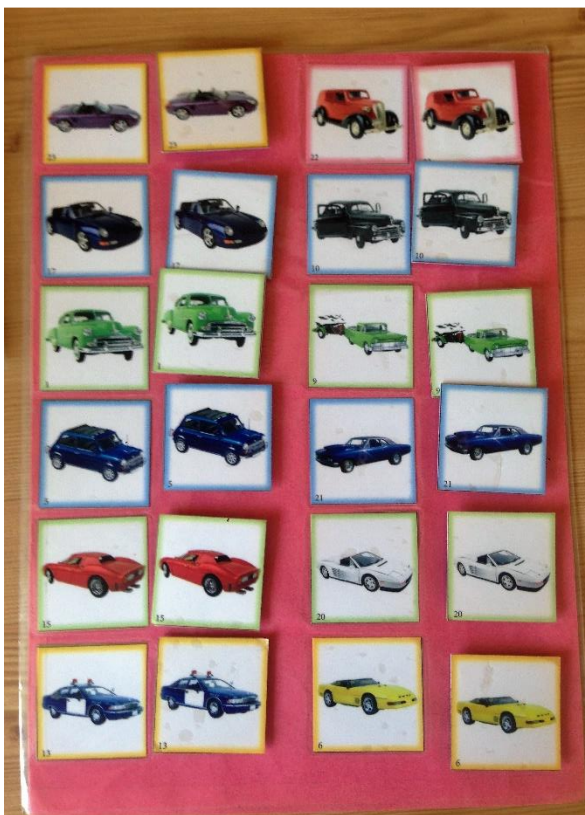




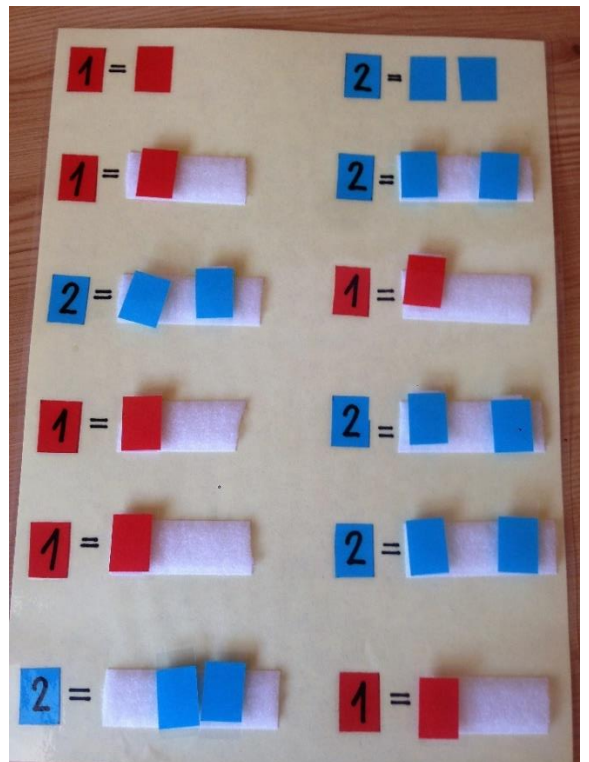
Obrázek 5



Obrázek 7



Obrázek 6

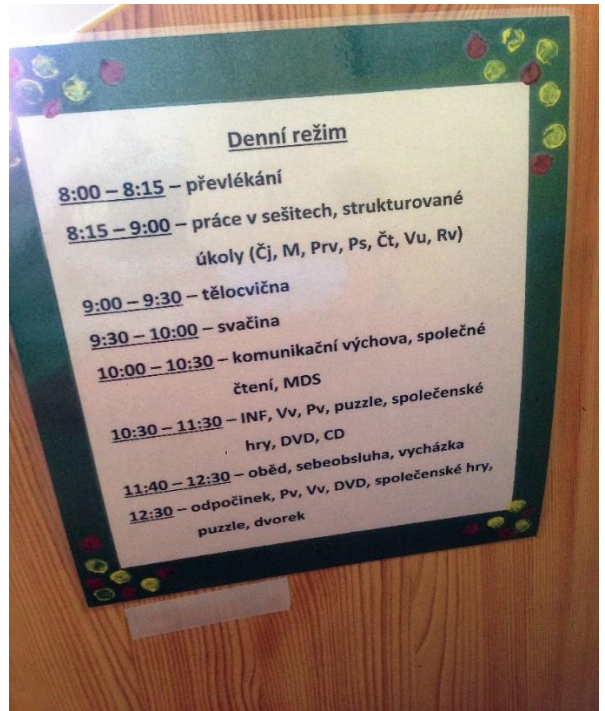


Obrázek 8

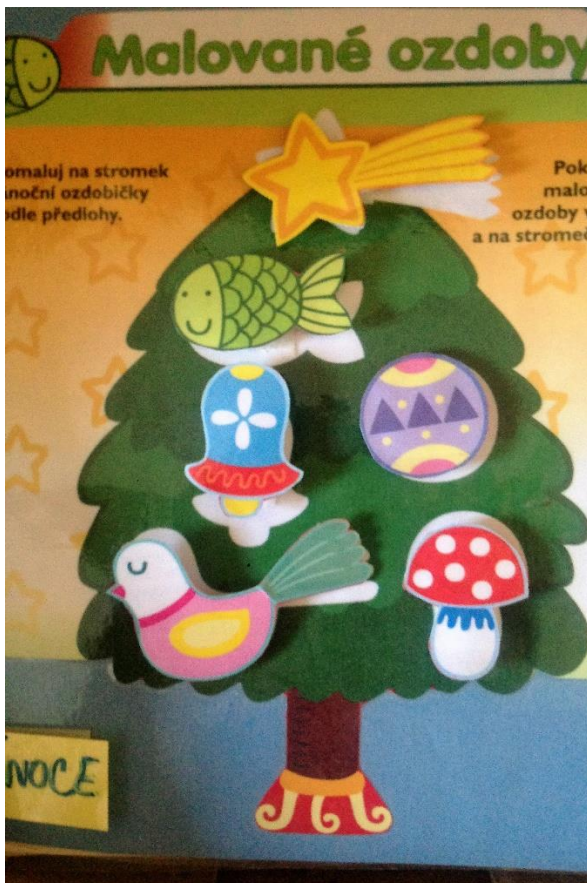




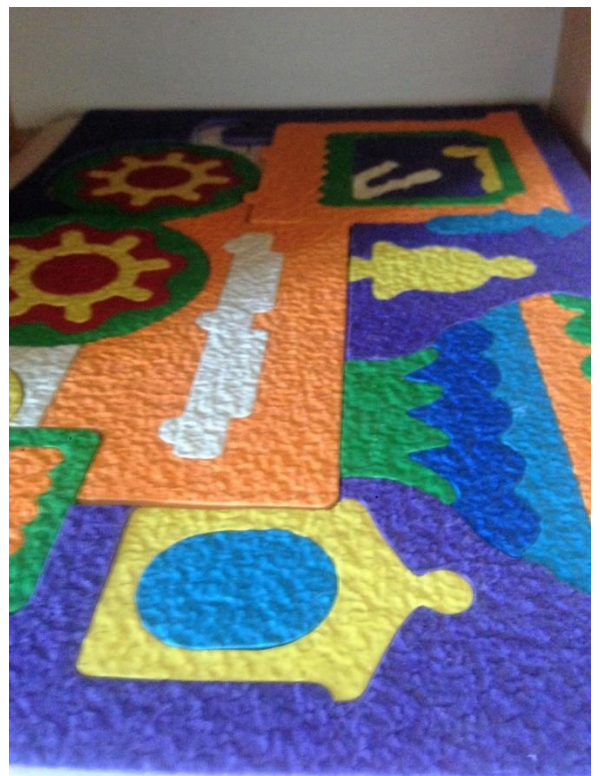
Obrázek 9



Obrázek 11



Obrázek 10



Obrázek 12





Obrázek 13



Obrázek 14



Obrázek 15



Obrázek 16









Obrázek 21



Obrázek 23



Obrázek 22



Obrázek 24

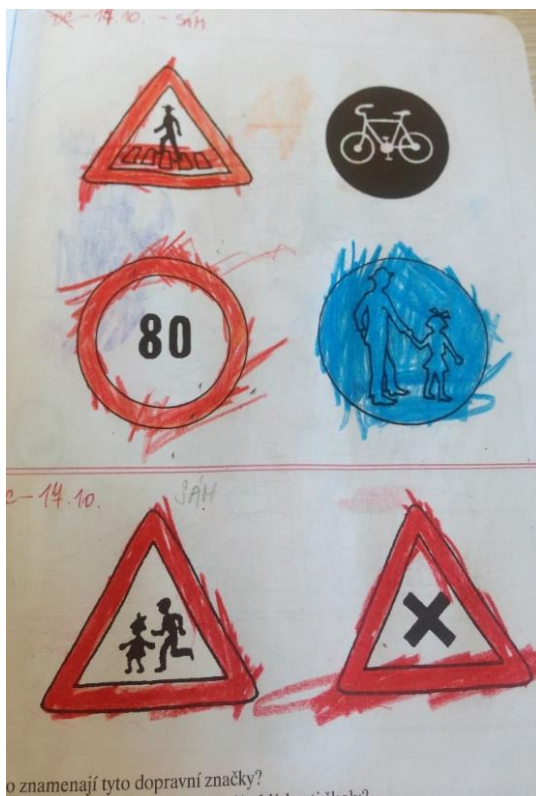




Obrázek 25



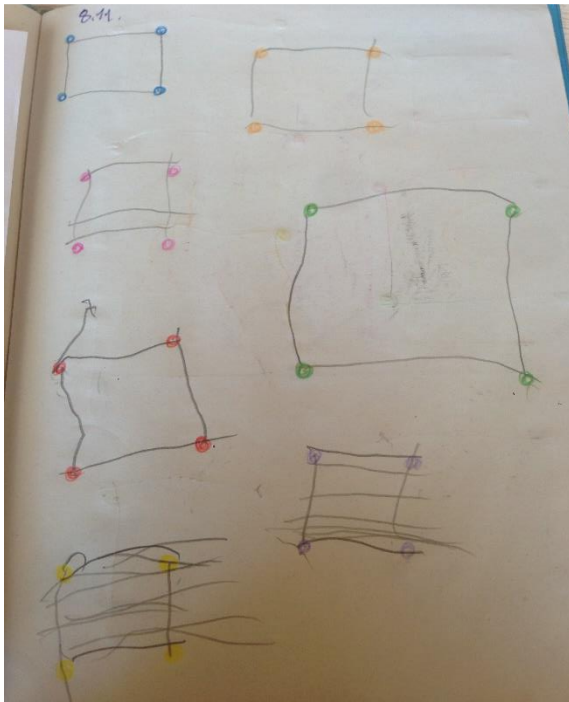
Obrázek 27



Obrázek 26



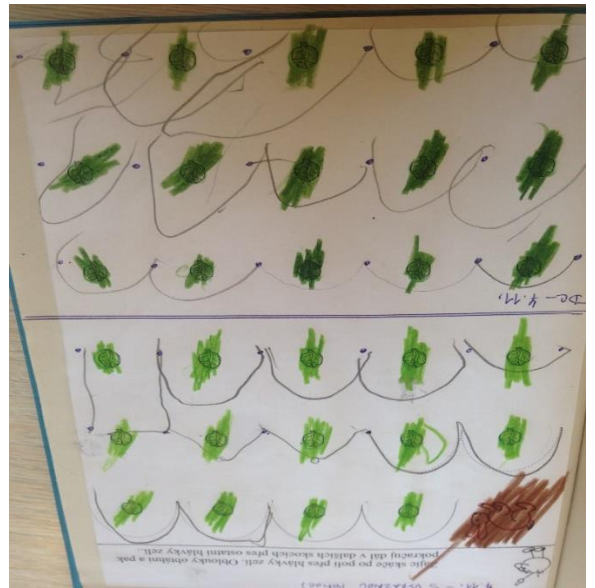
Obrázek 28



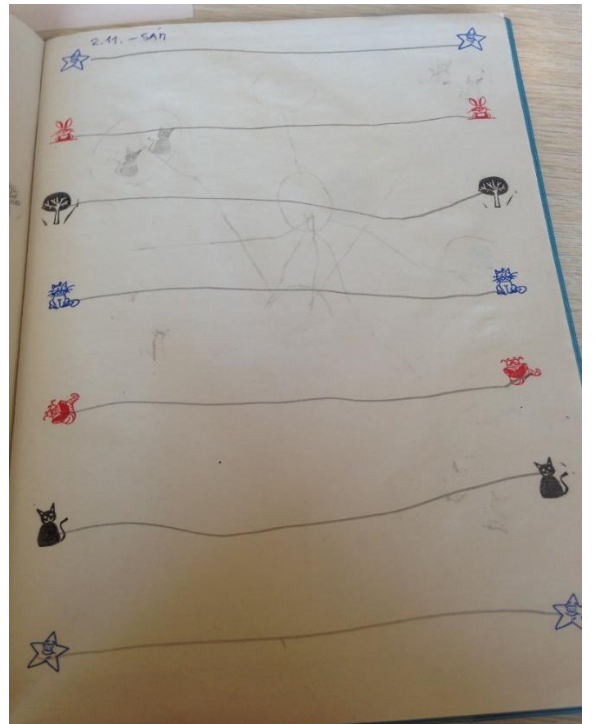
Obrázek 29



Obrázek 30

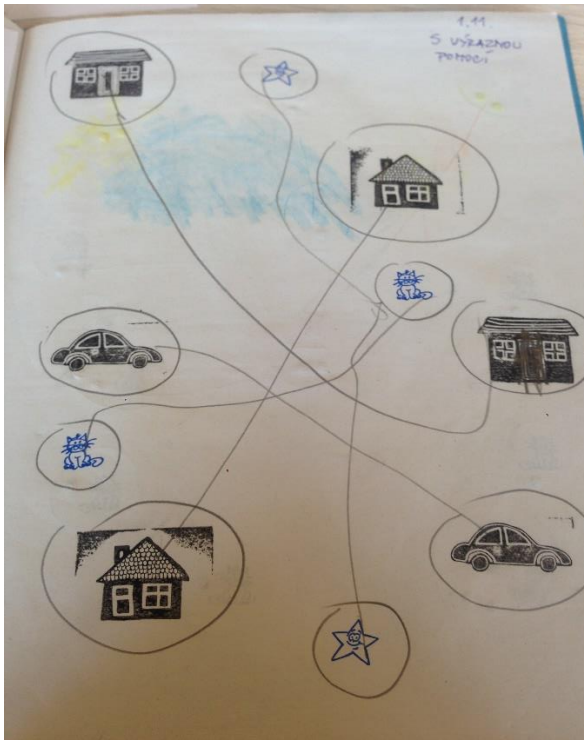


Obrázek 31



Obrázek 32

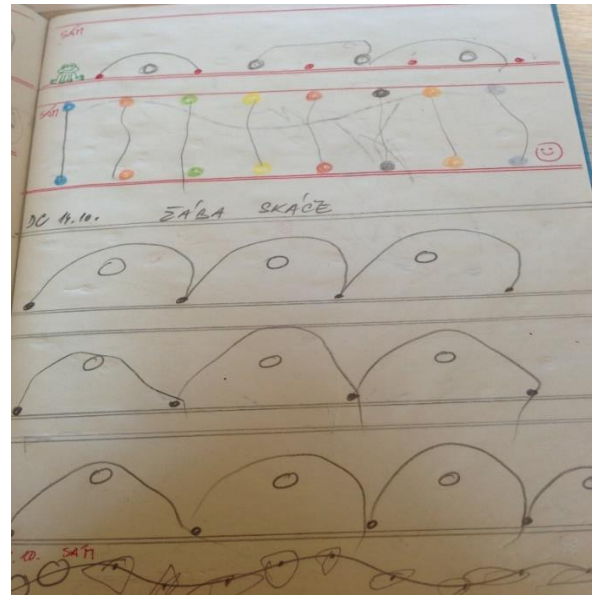




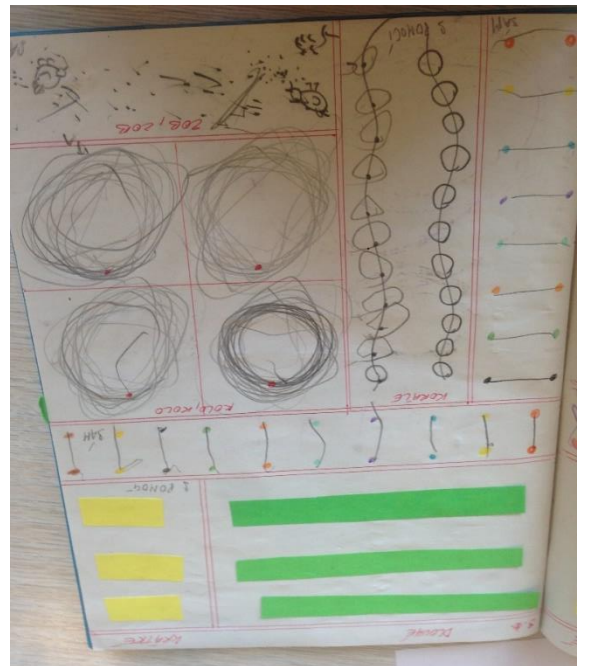
Obrázek 33



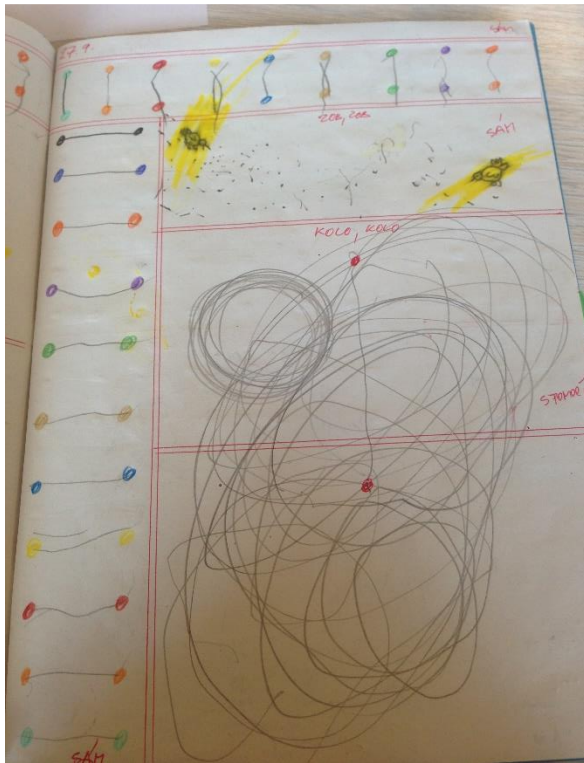
Obrázek 34



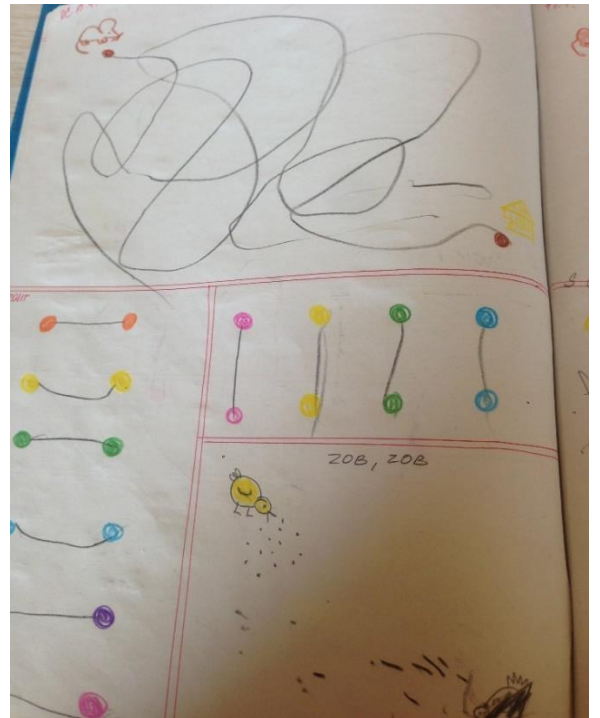
Obrázek 35



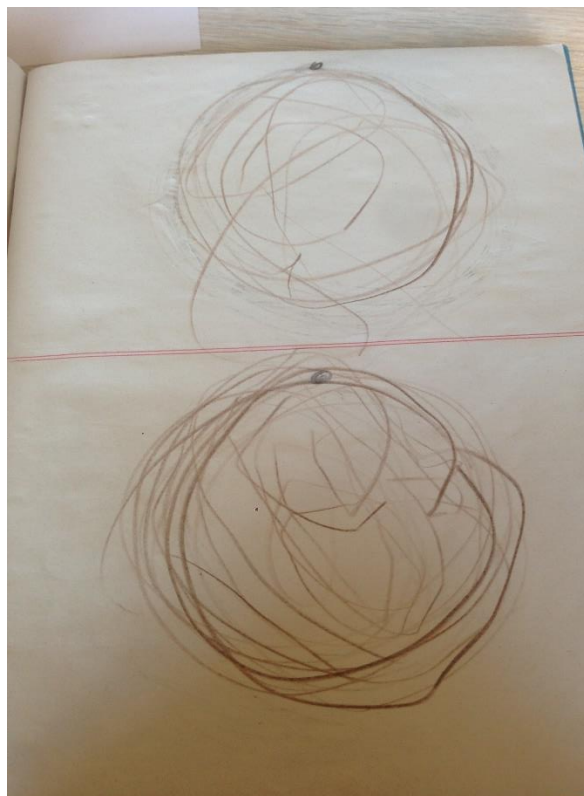
Obrázek 36



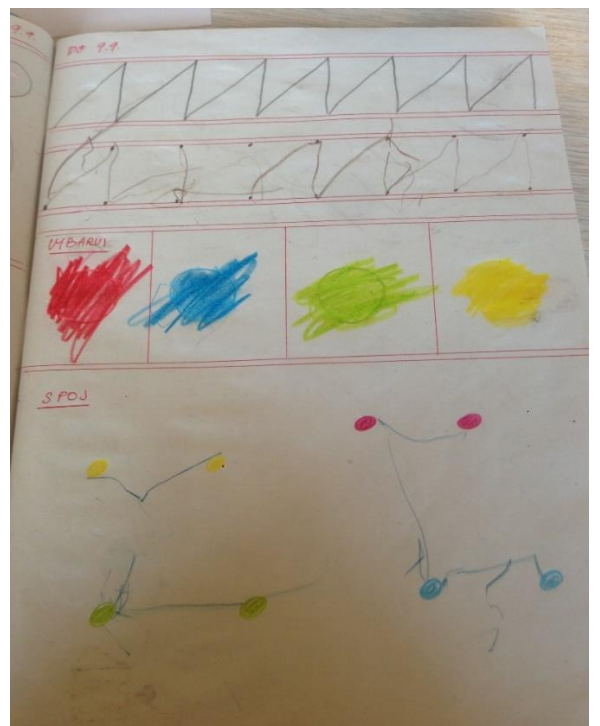
Obrázek 37



Obrázek 39

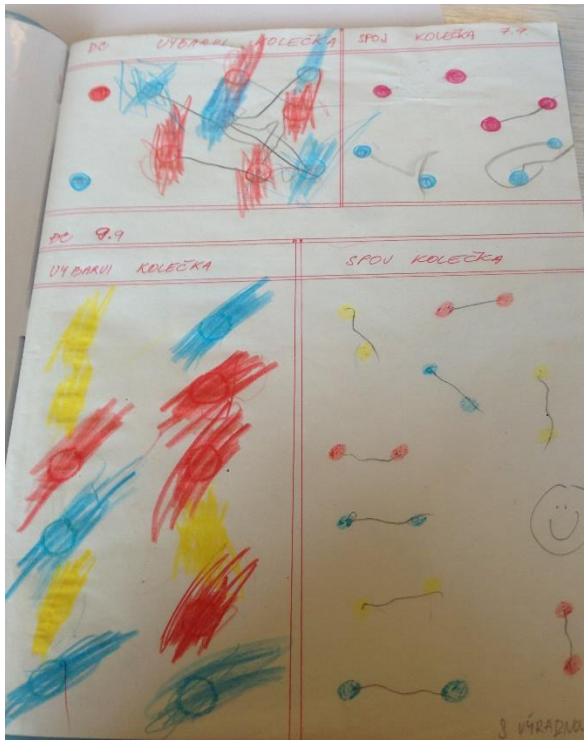


Obrázek 38

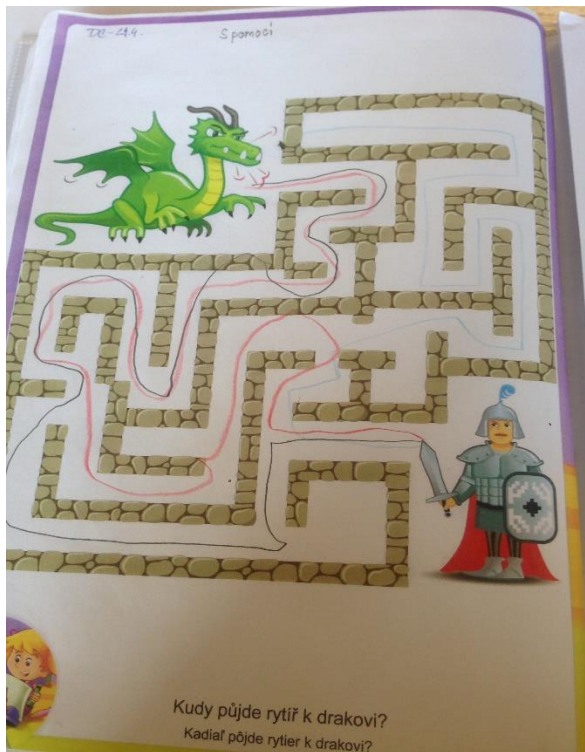


Obrázek 40

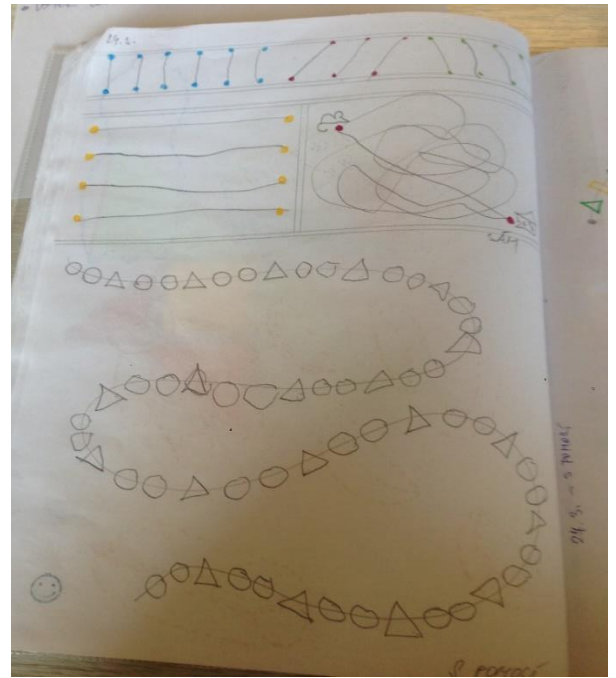




Obrázek 41



Obrázek 42

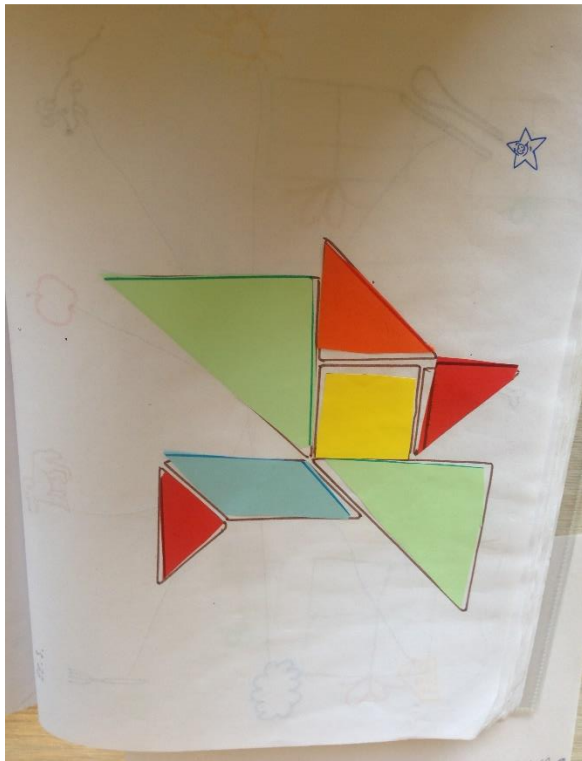


Obrázek 43

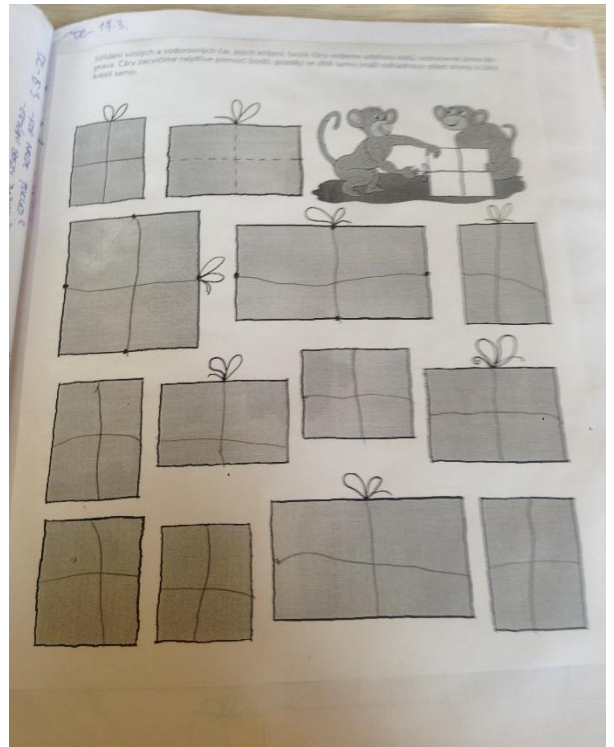


Obrázek 44

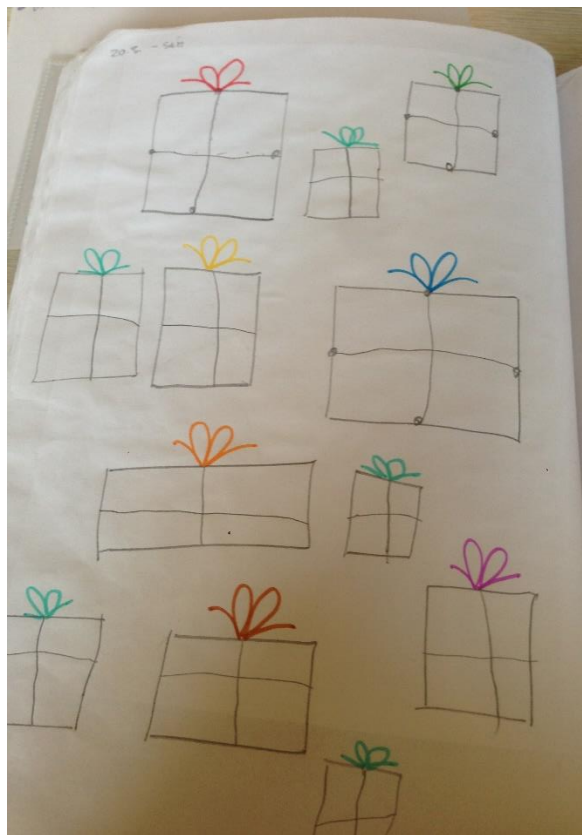




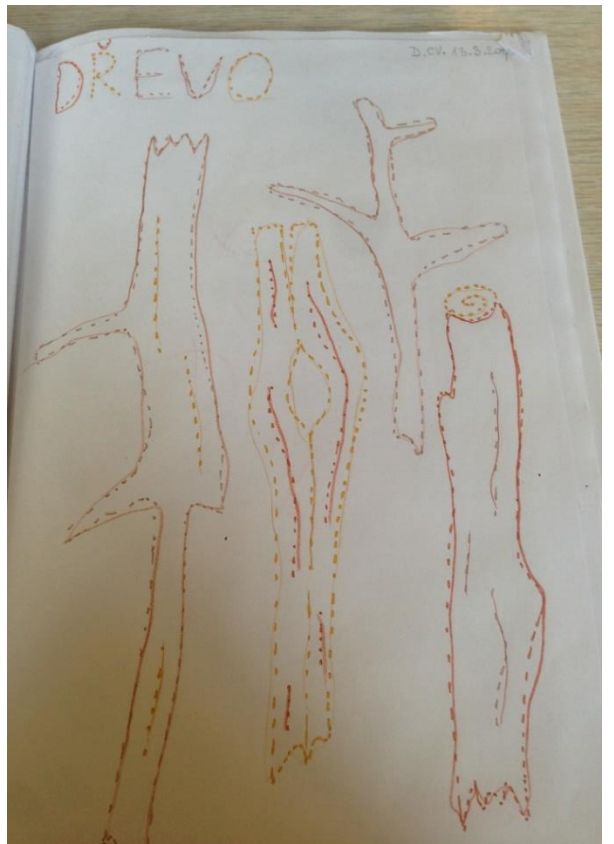
Obrázek 45



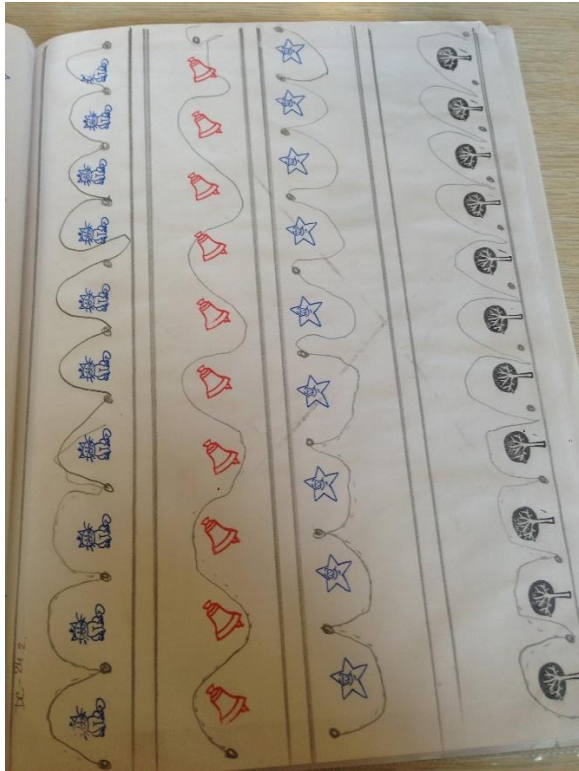
Obrázek 47



Obrázek 46



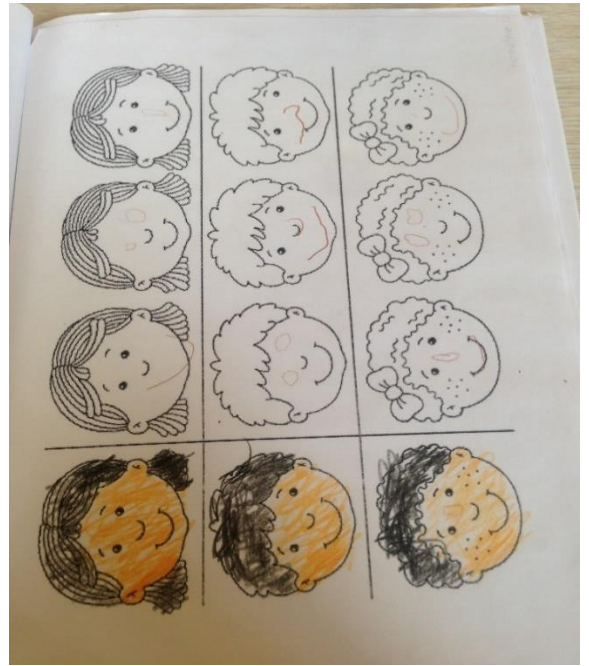
Obrázek 48



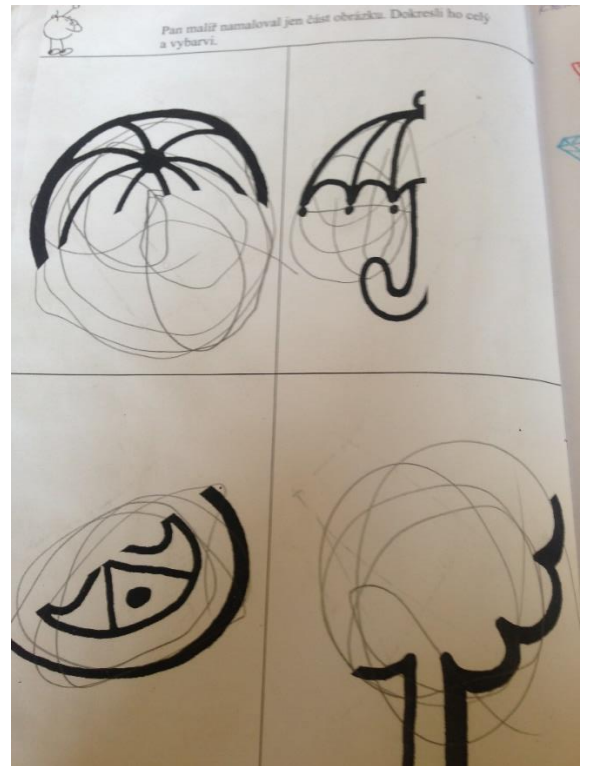
Obrázek 49



Obrázek 50

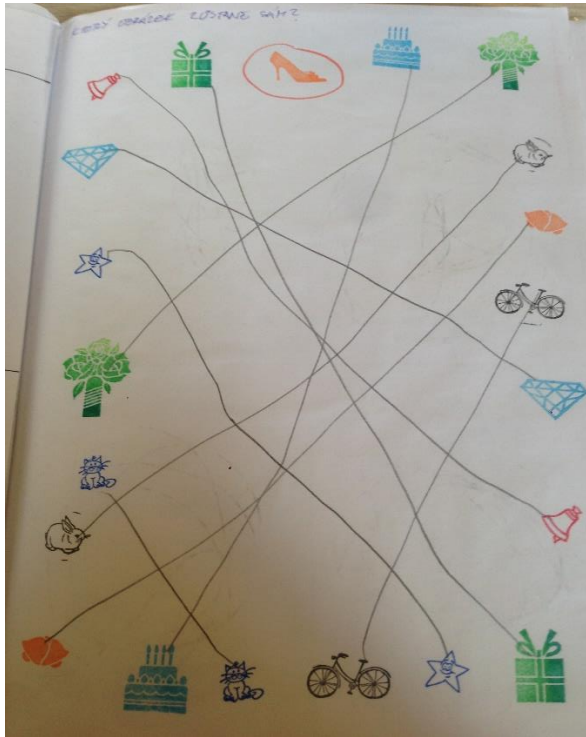


Obrázek 51



Obrázek 52

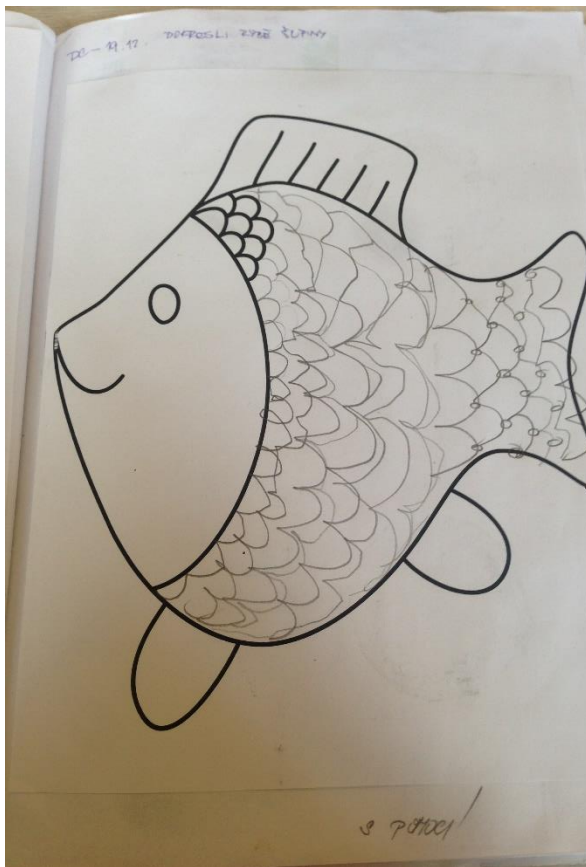




Obrázek 53



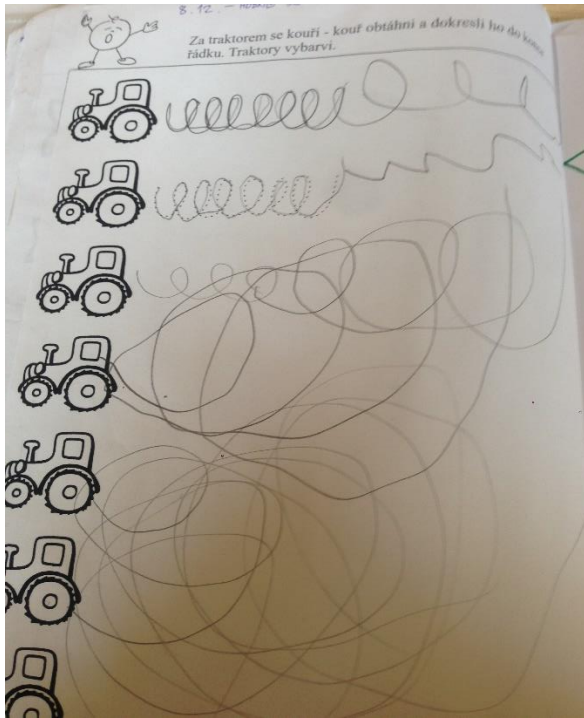
Obrázek 55



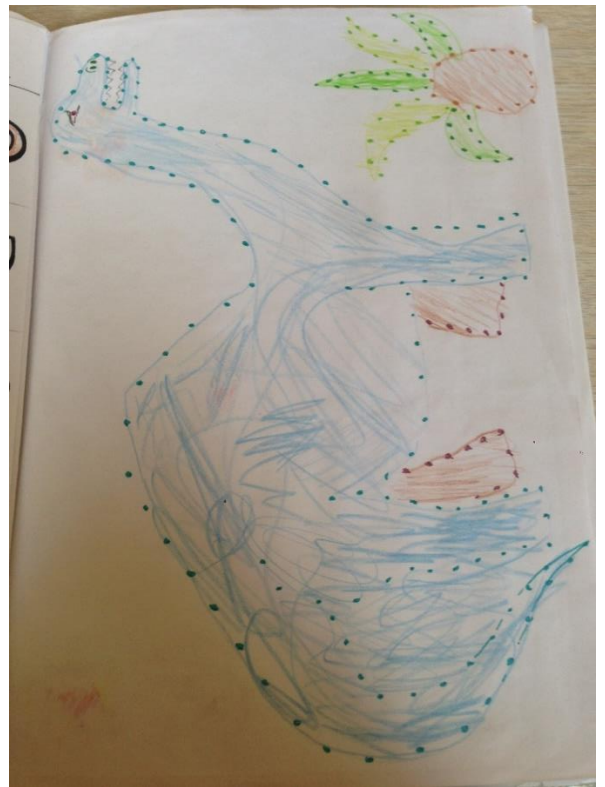
Obrázek 54



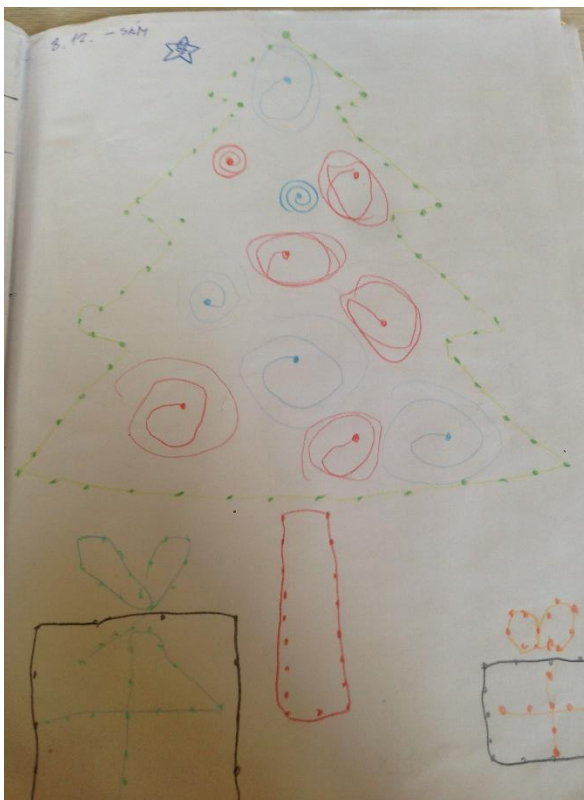
Obrázek 56



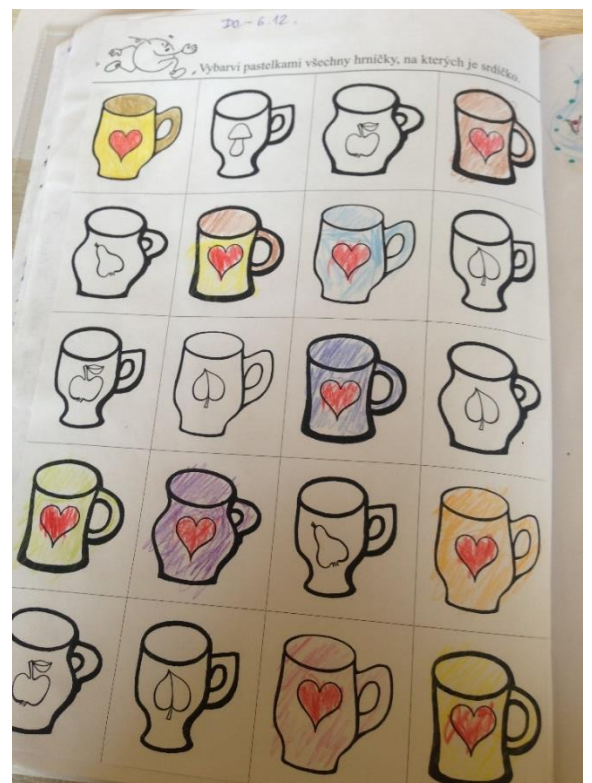
Obrázek 57



Obrázek 59



Obrázek 58

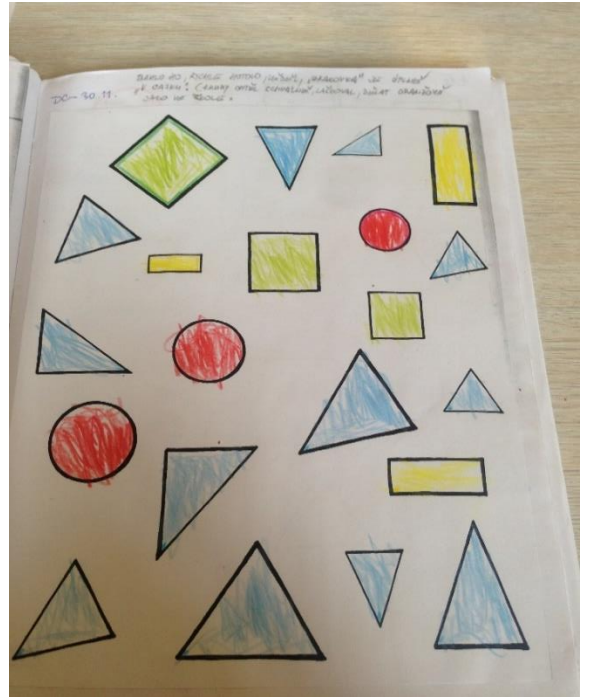


Obrázek 60

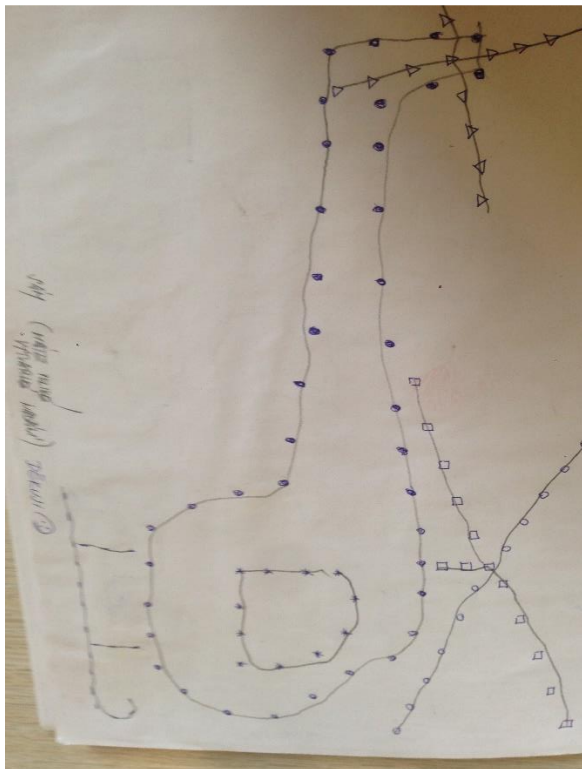




Obrázek 61



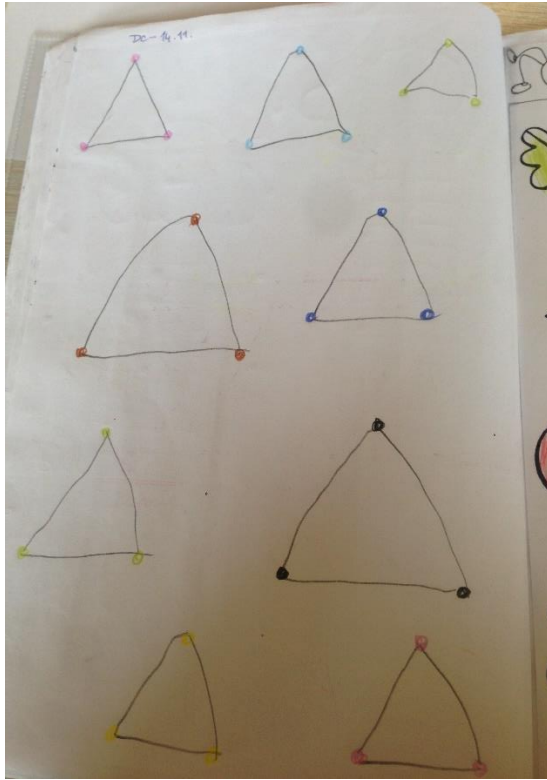
Obrázek 63



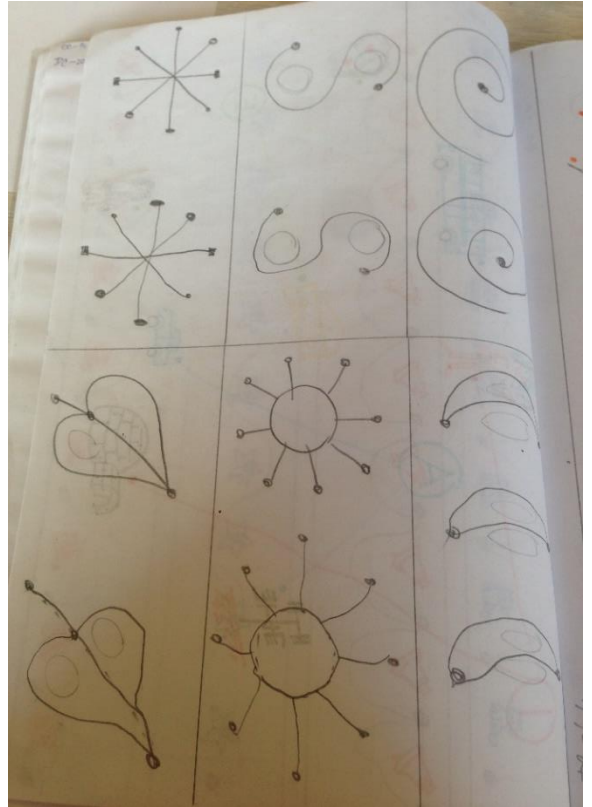
Obrázek 62



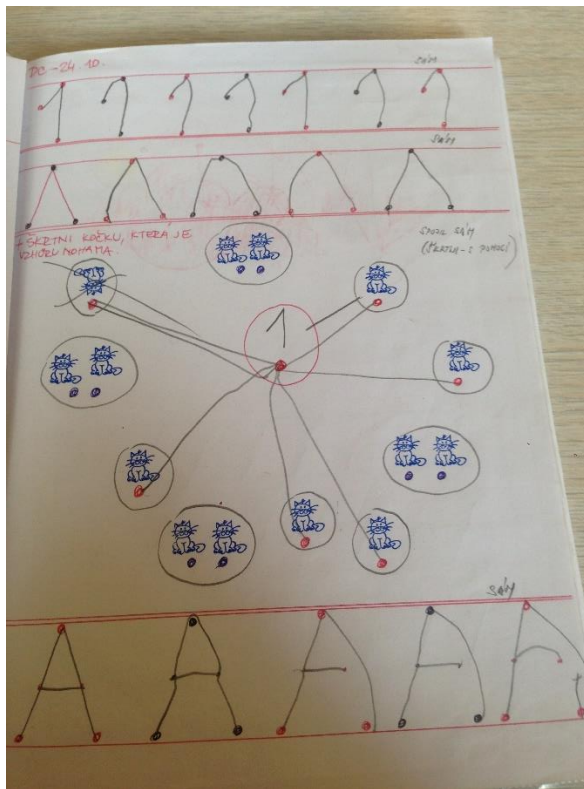
Obrázek 64



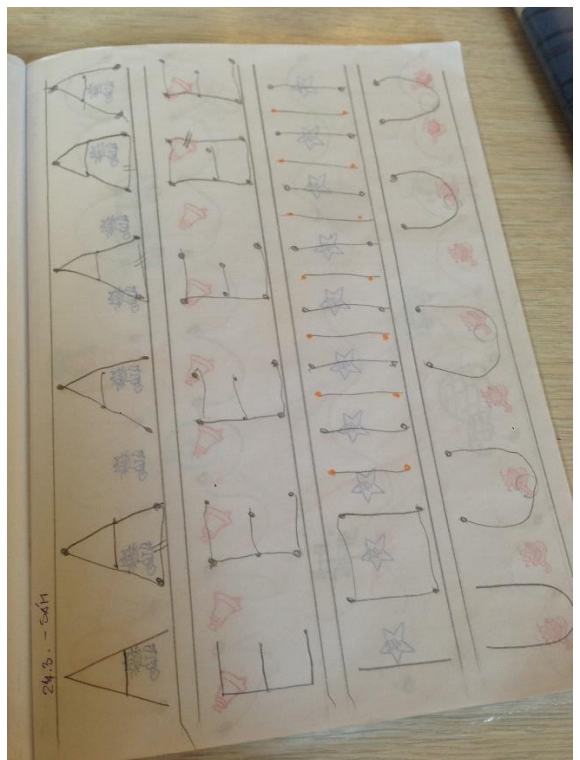
Obrázek 65



Obrázek 67

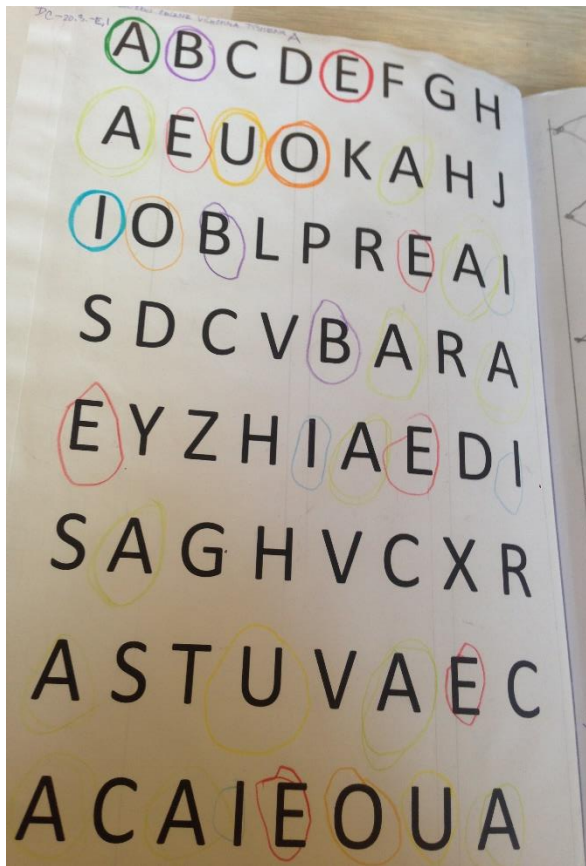


Obrázek 66

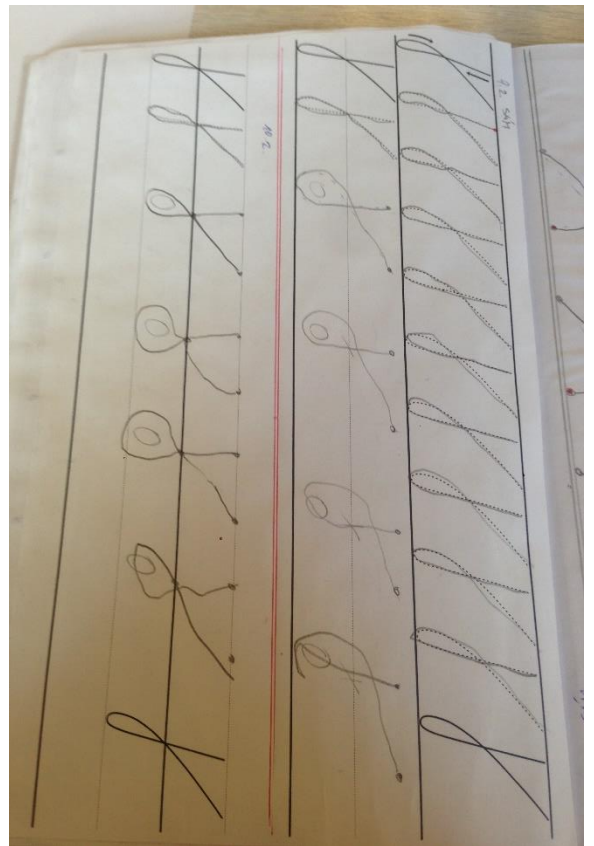


Obrázek 68

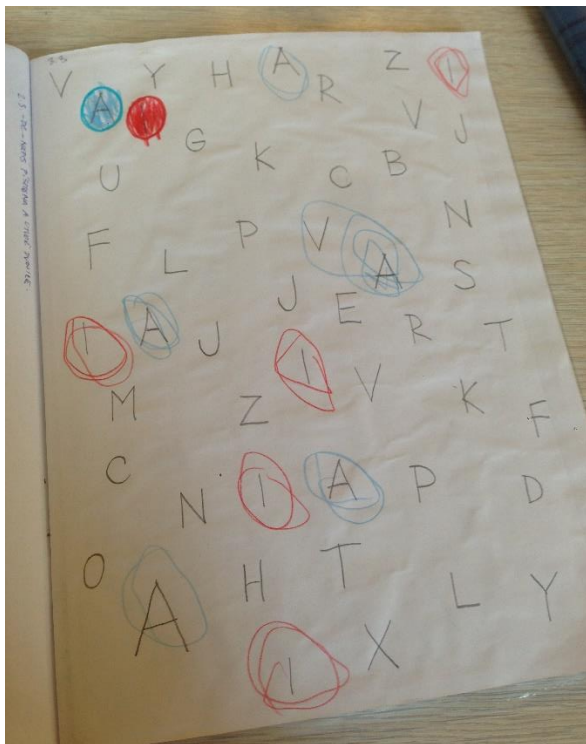




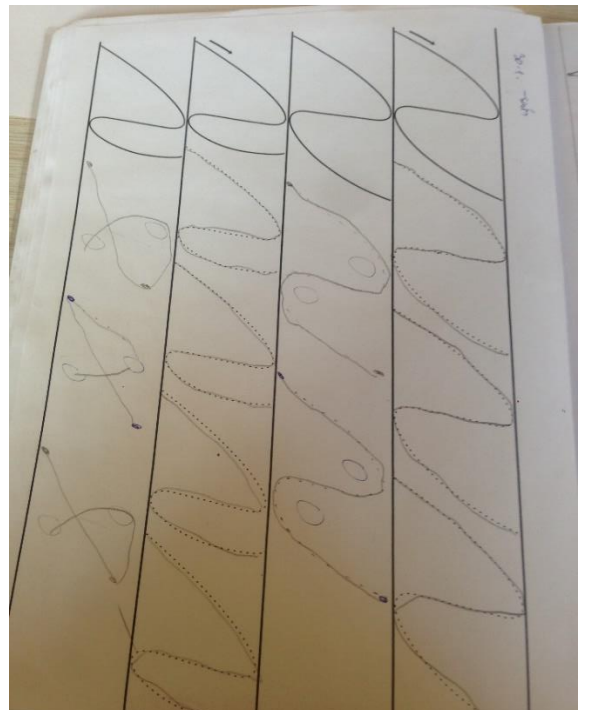
Obrázek 69



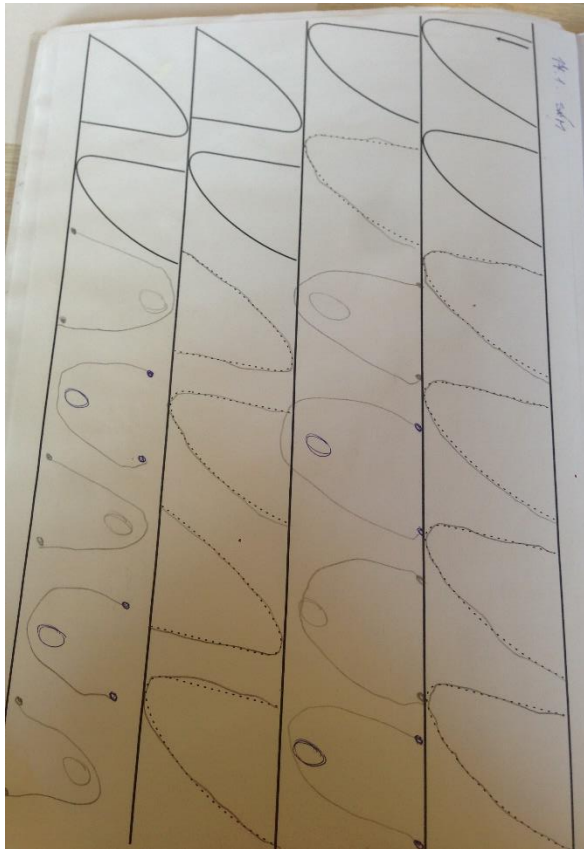
Obrázek 71



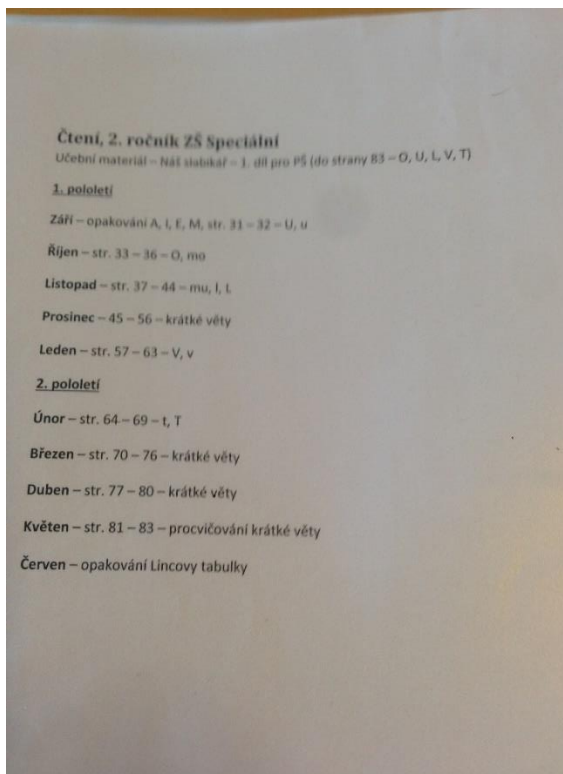
Obrázek 70



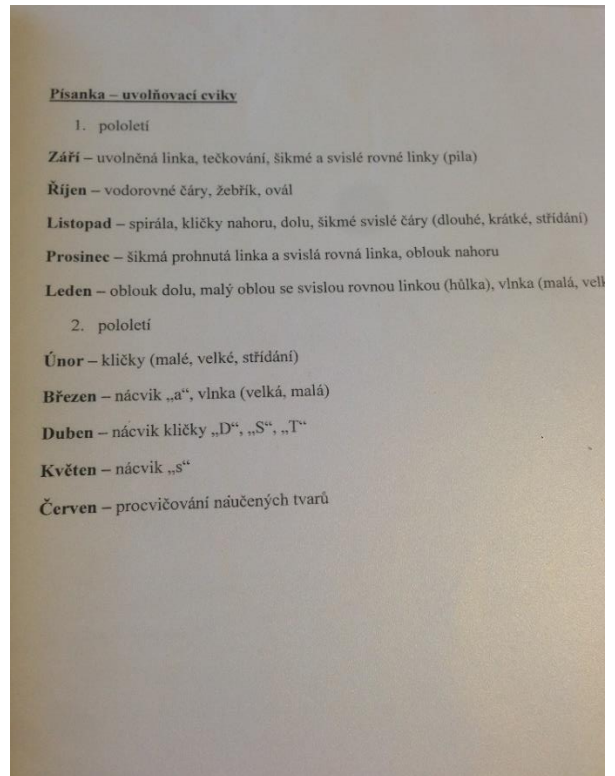
Obrázek 72



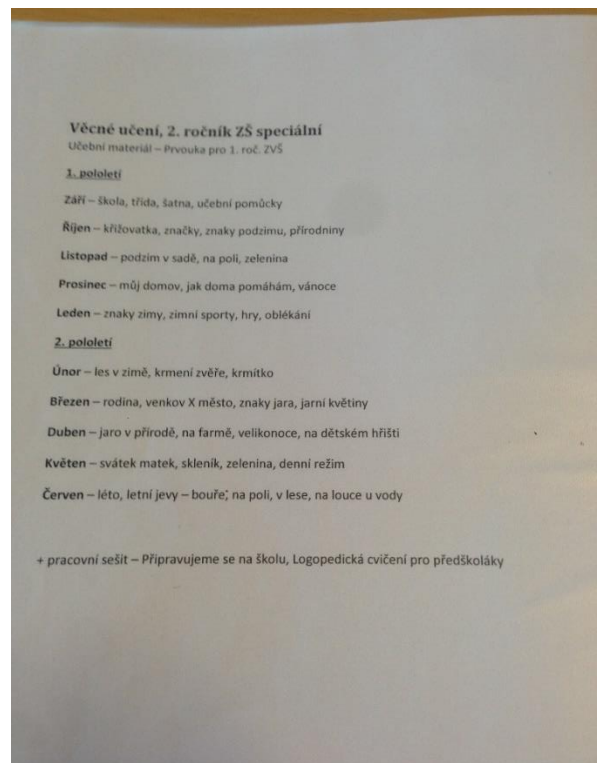
Obrázek 73



Obrázek 74



Obrázek 75



Obrázek 76



## Matematika, 2. ročník ZŠ speciální

Učební materiál – PS k počtům pro nižší stupeň PŠ 2 (do strany 23)

### 1. pololetí

Září – str. 1 – 3 – větší, menší, kratší, delší

Geometrie – čtverec

Ríjen – str. 4 – 6 – kratší, delší, hodně, málo

Geometrie – čtverec

Listopad – str. 7 – 8 – opakování počítání do 2

Geometrie – obdélník

Prosinec – str. 9 – 10 – pojem čísla 3, číslice 3

Geometrie – obdélník

Leden – str. 11 – 12 – psaní čísla 3

Geometrie – třídění geometrických tvarů – čtverec a trojúhelník

### 2. pololetí

Únor – str. 13 – sčítání do 3

Geometrie – trojúhelník

Březen – str. 14 – 16 – sčítání do 3

Geometrie – třídění geometrických tvarů – čtverec, obdélník, trojúhelník

Duben – str. 17 – 18 – odčítání do 3

Geometrie – kruh

Květen – str. 19 – 20 – odčítání do 3

Geometrie – třídění geometrických tvarů – čtverec, obdélník, trojúhelník, kruh

Červen – str. 21 - + a – do 3 – procvičování

Geometrie – třídění probraných geometrických tvarů, porovnávání velikosti

Obrázek 77

## **Příloha č. 1**

Zařízení pro výchovu a vzdělávání dětí  
s PAS

Jihočeský kraj

- České Budějovice

Mateřská škola, Základní škola a  
Praktická škola Č. Budějovice, Štítného  
3, Č. Budějovice

Mateřská škola, Základní škola a Střední  
škola pro sluchově postižené, Riegrova 1,  
České Budějovice

Dětský stacionář Světluška, U Jeslí 1,  
České Budějovice

Speciální mateřská škola, Zachariášova 5,  
České Budějovice

## **Příloha č. 2**

Některé asociace pomáhající lidem  
s autismem

- APLA ČR - [www.apla.cz](http://www.apla.cz):

APLA Jižní Čechy

[www.aplajc.cz](http://www.aplajc.cz)

APLA Praha

[www.praha.apla.cz](http://www.praha.apla.cz)

APLA Severní Čechy

[www.apla-sc.cz](http://www.apla-sc.cz)

APLA Jižní Morava

[www.apla-jm.cz](http://www.apla-jm.cz)

APLA Vysočina

[www.aplavysocina.cz](http://www.aplavysocina.cz)

- Autistik  
[www.autistik.eu](http://www.autistik.eu)
- Rain-man  
[www.rain-man.cz](http://www.rain-man.cz)
- Máme Otevřeno  
[www.mameotevreno.cz](http://www.mameotevreno.cz)
- Nadace Dětský mozek
- Agentura Rytmus

### Příloha č. 3

Stanovisko APLA k problematice integrace a speciálního školství v ČR

1) Pokud má být péče o žáky s postižením v České republice kvalitní a komplexní, speciální školství má v systému nenahraditelné místo. Rozumným přístupem je rozvíjení integrace a zároveň existence speciálních zařízení, která budou vzdělávat žáky, pro které není integrace vhodná, či na integraci žáky speciálním programem připraví. Praxe prokázala, že integrace není velmi často vhodná pro žáky s těžkým problémovým chováním, s duální psychiatrickou diagnózou, s těžkým mentálním postižením, s nízkou funkčním autismem a aktuálně i pro žáky s těžkým handicapem z výrazně sociálně znevýhodněných rodin.

2) Integrativní i speciální vzdělávání má své výhody a nevýhody. Nejvhodnější postup je obvykle zvažován týmově a opírá se o názor rodičů, předškolního zařízení a poradenského pracovníka. Nucená volba ať již jedním či druhým směrem je považována za nevhodné řešení. V případě týmového rozporu má hlavní slovo ve volbě vhodného typu

školy rodič. Mnozí rodiče si přejí docházku do školy speciální, protože speciální škola je dítěti a jeho rodině schopna nabídnout komplexnější servis a umožní lépe rodině, která je sociálně znevýhodněná handicapem dítěte, zadaptovat se v běžném životě. Pokud jsou poskytované služby rodině komplexní, má rodina větší šanci udržet dítě v rodině a nemusí volit pobyt dítěte v ústavu sociální péče.

Existuje celá řada rodin, které úspěšně integrovaly dítě, i přes těžší mentální handicap. Pozitivní výsledek vyžaduje vysokou motivaci a angažovanost rodičů a úzkou spolupráci se školou. Výsledky mohou být i nad očekávání velmi pozitivní.

Na druhou stranu existují děti, které nároky běžné školy i přes individuální přístup nezvládnou, začnou být depresivní, mají různé neurotické obtíže (enuréza, tiky, koktavost apod.), odmítají do školy docházet a celkově psychicky v běžném prostředí trpí (rozvinou se například i příznaky školní fobie). Pro tyto děti je speciální škola vhodným řešením. Některé děti dokonce nejlépe zvládají domácí výuku.

3) O speciálním školství se nelze vyjadřovat pouze jako o segregacním, protože na základě speciálního

přístupu naopak umožňuje zařazení žáků do společnosti. Segregací naopak často končí integrované dítě, které nezvládne pro něj příliš obtížné běžné prostředí, a personál bez zkušeností a speciálního tréninku se o něj nedokáže postarat. Mnohá integrující zařízení pak stejně způsobují segregaci klientů výběrem a odmítnutím klientů, kteří mají například příliš problémové chování. Speciální zařízení je pak jediné, které umožní dítěti a jeho rodině fungovat v rámci svého funkčního rámce a zamezí tak rezignaci rodiny a umístění dítěte do ústavu.

4) APLA ČR hájí oprávněnost integrativního i speciálního přístupu bez ohledu na míru nebo typ mentálního postižení, vyžaduje při rozhodování individuální přístup a za stěžejní považuje rozhodnutí, motivaci a celkovou situaci rodiny. Úkolem poradenského pracovníka je seznámit rodinu s výhodami a nevýhodami určitého typu volby s přihlédnutím k osobnostním charakteristikám dítěte. APLA ČR ostře vystupuje proti plošnému rušení ať už integrativního či speciálního přístupu, naopak nabádá ke spolupráci mezi oběma resorty /základní běžné a speciální školství/

a k zajištění dostupnosti obou systémů.

Za APLA ČR:

PhDr. Kateřina Thorová, Ph.D.,  
předsedkyně

Mgr. Martin Polenský

Mgr. Zuzana Žampachová

V Praze 26.11. 2008

([www.apla.cz](http://www.apla.cz))