

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Specifika práce s dětmi s poruchami autistického spektra ve
školní družině

Vedoucí práce: Mgr. Martina Dobosiová

Autor práce: Bc. Darina Krajňáková

Studijní obor: Pedagogika volného času

Forma studia: Kombinovaná

Ročník: 2.

Prohlášení o samostatném zpracování práce a souhlas se zveřejněním práce

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

Datum

Podpis studenta

Poděkování

„Děkuji vedoucímu diplomové práce Mgr. Martině Dobosiové za cenné rady,
připomínky a metodické vedení práce.“

Obsah

Úvod	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1. Charakteristické projevy autismu	9
1.1 Vymezení pojmu autismu u dětí	9
1.2 Příčiny vzniku autismu	10
1.3 Triáda problémových oblastí u dětí s poruchou autistického spektra.....	11
2. Poruchy autistického spektra (PAS)	14
2.1 Dětský autismus	14
2.2 Atypický autismus	14
2.3 Aspergerův syndrom.....	15
2.4 Dětská dezintegrační porucha	16
2.5 Rettův syndrom.....	16
3. Sociální komunikace dětí s poruchou autistického spektra	18
3.1 Metody alternativní a augmentativní komunikace	18
3.2 Techniky alternativní a augmentativní komunikace	20
4. Podmínky inkluzivního vzdělávání dětí s poruchou PAS	22
4.1 Význam pojmu inkluze a integrace	22
4.2 Principy inkluzivního vzdělávání	24
4.3 Individuální vzdělávací plán žáka s poruchou PAS (IVP)	24
4.4 Inkluze u žáků s poruchami autistického spektra	26
4.5 Prostorové a materiální podmínky inkluzivního vzdělávání žáků s PAS.....	26
4.6 Školní družina.....	27
4.7 Asistent pedagoga ve školní družině	27
5. Metodika práce se žákem s PAS.....	29
5.1 Strukturované učení	29

5.2 Principy strukturovaného učení	30
5.3 TEACCH program	31
5.4 Vzdělávací program Higashi	32
5.5 Behaviorální přístupy, Aplikovaná behaviorální analýza (ABA).....	33
5.6 Metody	34
6. Specifika práce dětí s poruchou PAS	37
6.1 Šikana u dětí s poruchou PAS	39
7. Autismus a volný čas	44
EMPIRICKÁ ČÁST	52
8. Cíle výzkumu a výzkumné otázky	53
8.1 Cíl výzkumu.....	53
8.2 Výzkumné otázky	53
9. Metodologie	54
9.1 Metoda získávání výzkumných dat	54
9.2 Charakteristika výzkumného vzorku	54
10. Analýza rozhovorů.....	55
10.1 Výsledky výzkumu	71
Závěr	78
Seznam použitých zdrojů	82
Seznam zkratk	87
Seznam příloh.....	88
Abstrakt	92
Abstract	93

Úvod

V současné době roste počet dětí s poruchou autistického spektra. Veřejnost začíná být o této problematice více informovaná, ale přesto ve společnosti převládá názor, že děti s poruchou autismu mají svůj svět. Nevnímají vnější realitu, nekomunikují a na mnohé působí tyto děti nevychovaně. Porucha autistického spektra je pervazivní onemocnění, které prostupuje do několika oblastí a narušuje celkový vývoj jedince. Téma diplomové práce nevzniklo náhodně. V rámci povinné studijní praxe jsem navštívila stacionář pro děti s kombinovaným postižením, Diakonie Církve bratrské. Zde jsem měla možnost setkat se prvně s dětským autistou. Do této chvíle jsem neměla povědomí, o jak závažné onemocnění se jedná. Zdrojem mé inspirace pro formulaci cílů práce byla pedagogická stanoviska péče dětským autistům. Od 1. 9. 2016 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy stanovilo platnost novely školského zákona, která upravuje přístup k dětem se speciálními potřebami. Cílem inkluzivního vzdělávání je dát šanci dětem a mládeži se znevýhodněním začlenit se do běžného vzdělávacího proudu. Volnočasová pedagogika je součástí vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra. V rámci zájmového a neformálního vzdělávání se pedagogové volného času setkávají s dětmi s poruchou autismu. Děti s diagnózou autismu se vzhledově neliší od ostatních vrstevníků. Kritériem odlišnosti těchto dětí je sociální vnímání okolí. Výchova a vzdělávání dětí vyžaduje edukaci problematiky autismu a specifický způsob práce pedagogů.

Cílem diplomové práce je popsat specifika činnosti pedagogů při práci s dětmi s poruchou autistického spektra ve školní družině. Dílčím cílem je zjištění metod a principů práce pedagogických pracovníků. K naplnění těchto cílů se postupovalo dle metodologie. Vzhledem k výzkumnému cíli byl zvolen kvalitativní typ výzkumu. Pro sběr dat byla použita technika polostrukturovaného rozhovoru. Prostřednictvím výzkumu bych ráda ověřila stávající teorie na základě výpovědí pedagogických pracovníků. Volba této techniky mi umožní získat respondentovu pozornost na delší dobu, která mi zaručí kontrolu nad průběhem rozhovoru. Metodou vyhodnocení získaných dat kvalitativního výzkumu je obsahová analýza, metoda kódování. Závěr práce reflektuje výsledky kvalitativního šetření ve vztahu k dosaženým poznatkům z teoretické části práce.

Teoretická část diplomové práce je rozdělena do sedmi kapitol. První kapitola se zabývá vymezením pojmu autismu a popisem triády oblastí poruch autistického spektra. Triáda obsahuje tři oblasti vývoje (komunikace, sociální chování, představitost). Kapitola se zaměřuje na charakteristiku jednotlivých oblastí vývoje jedince. Druhá kapitola je věnována stručnému dělení poruch autismu s odpovídajícím souhrnem znaků. Třetí kapitola je orientovaná na oblast sociální komunikace dětí s poruchou autistického spektra, kde jsou uvedené metody a techniky užití v komunikaci s dětmi. Čtvrtá kapitola se zabývá inkluzivním vzděláváním a integrací dětí se znevýhodněním v běžných základních školách. Zde je charakterizován význam inkluze a integrace ve školském zařízení. Dále jsou uvedeny principy inkluzivního vzdělávání a součástí této kapitoly je stanoven individuální plán vzdělávání dětí s poruchou autismu. Závěr této kapitoly je věnován pedagogickému pracovníkovi ve školní družině. Pátá kapitola je zaměřená na metodiku práce s dětmi s poruchou autistického spektra. Je zde vymezena metoda strukturovaného učení, která je pedagogy nejvíce využívána. Strukturované učení umožňuje dítěti strukturalizaci, logičnost a řád ve výchovně-vzdělávacím procesu. V rámci edukace dětí pedagogové používají metody práce, které volí na základě stupně postižení daného jedince. Jedná se např. o metodu přiměřenosti a metodu postupných kroků. Cílem metody přiměřenosti je určit silné a slabé stránky dítěte a práci podmínkám přizpůsobit. Nevhodný postup práce může být příčinou neúspěchu dítěte. Metoda postupných kroků je stanovena dílčími kroky, které vedou ke splnění úkolu. Základem metody je, aby pedagog jasně konkretizoval postup práce, čímž se zajistí, aby dítě pracovalo dobře. Metoda umožňuje nácvik souhrnných postupů, které vedou k úspěšnosti dítěte. Šestá kapitola popisuje specifika práce pedagogů s dětmi s poruchou autismu. Tato kapitola je obohacena o téma šikana u dětí s poruchou autismu. Vzhledem k zadání diplomové práce si myslím, že šikana je vhodným námětem ke zpracování. Sedmá kapitola se zabývá vlivem volného času na děti s poruchou autismu. Kapitola popisuje význam a funkce volného času a také vliv volnočasových aktivit.

Teoretická část navazuje na přední české autory, zabývající se problematikou autismu dětí, a dále na odborné zdroje zahraničních autorů. V praktické části jsou základním zdrojem výzkumu speciální pedagogové a pedagogičtí pracovníci základních škol v Praze.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Charakteristické projevy autismu

1.1 Vymezení pojmu autismu u dětí

Autismus je celoživotní vývojová porucha, která ovlivňuje u daného člověka schopnost komunikace, sociální interakce a představitosti. Jedná se o vrozenou poruchu některých mozkových funkcí, kdy důsledkem poruchy je, že dítě nerozumí dobře tomu, co vidí, slyší a prožívá. Porucha se obvykle projeví před třetím rokem věku dítěte. V praxi je často namísto autismu užíváno pojmu „poruchy autistického spektra“ (PAS). (srov. ALAN 2016: 8–9). O autismu lze hovořit jako o širokospektrální poruše. Neexistují jedinci, kteří by měli stejné příznaky, nebo kombinaci příznaků. (srov. MEDICAL NEWS TODAY 2015: on-line).

Diagnostika autismu a dalších poruch autistického spektra závisí na množství projevů, které mohou být zastoupeny v různé míře a četnosti. Tyto projevy se mohou v průběhu vývoje jedince měnit, zejména svou intenzitou. Některé mohou časem vymizet, jiné se naopak prohloubí. Vhodná intervence a úprava prostředí mohou zmírnit projevy autistického spektra, kdy jedinec je schopen úspěšně zvládat situace běžného života. S poruchou autistického spektra se mohou pojít další poruchy a onemocnění, případně jejich kombinace. Jedná se např. o mentální retardaci, Downův syndrom, epilepsie, vady řeči, sluchu, zraku atd. Poruchy autistického spektra řadíme mezi tzv. pervazivní poruchy. (srov. ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ 2012: 21–23 on-line). V péči o děti s autismem je potřeba pochopit odlišnost jedince a přes tento handicap jim umožnit prožít smysluplný a šťastný život. (srov. Tamtéž: 19).

Dle THOROVÉ (srov. 2008: on-line) se autismus dělí do tří kategorií podle úrovně funkčnosti. Funkčnost se vztahuje k sociálním a komunikačním dovednostem dítěte.

Rozlišujeme:

- Autismus nízko funkční

Jedinci s tímto typem autismu bývají velice uzavření a obtížně navazují sociální vztahy. Upřednostňují stereotypní činnosti. Jejich sociální chování může být doprovázené sebezbraňováním a agresí. Tento typ je spojován s mentální retardací. Oblast komunikace je narušená a objevuje se tzv. echolálie. (srov. THOROVÁ 2008: on-line). Jedinci s nízko funkčním autismem vykazují značné zpoždění ve vývoji jazyka, gramatiky a slovní zásoby. (srov. ROTH 2010: 74).

- Autismus středně funkční

Tento typ autismu je charakteristický sníženou schopností navazování sociálních vztahů. V komunikačních dovednostech se objevují zvláštnosti např. záměna zájmen, neologismy, echolálie, atd. Sociální chování je ovlivněné stereotypem činností. Rozumové schopnosti jedince se středně funkčním autismem se pohybují v pásmu lehké až středně těžké mentální retardace. (srov. THOROVÁ 2008: on-line).

- Autismus vysoce funkční

Sociální a komunikační dovednosti u jedinců s vysoko funkčním autismem jsou zachovány. Mají obtíže s uplatněním sociálního taktu a norem. Nerozlišují, co je vhodné a co není vhodné, a proto na své okolí mohou působit nevychovaně či výstředně. Rozumové schopnosti se pohybují v pásmu hraničním a pásmu normy. Lze shledat až nadprůměru. (srov. Tamtéž).

Oba typy autismu mají obtíže s funkčním použitím jazyka v komunikaci a dále omezenou non-verbalizaci slov. (srov. ROTH 2010: 74).

1.2 Příčiny vzniku autismu

Předpokládá se, že příčinou vzniku autismu mohou být genetické faktory, různá infekční onemocnění a chemické procesy v mozku. Autismus je syndrom, který se diagnostikuje na základě projevů chování. Projevy mohou nastat v dětství nebo v raném věku dítěte. Porucha mozkových funkcí způsobí, že dítě není schopno správně vyhodnocovat informace – sensorické, jazykové a což způsobuje další problémy ve vývoji řeči, ve vztazích s lidmi a obtížně zvládají běžné sociální dovednosti. (srov. PERCHTA 2008: 27).

Studie potvrzují, že příznaky poruch autistického spektra se diagnostikují už v raném vývoji dítěte. Studie uvádí, že 37,6% rodičů vnímá projev autismu do jednoho roku dítěte. Dle studie Zwaigenbauma a spol. je možné některé příznaky zpozorovat a zároveň identifikovat už ve 12 měsících života. Analýzy domácích záznamů potvrzují výsledky studií. 87,5% dětí má příznaky autismu v prvním roce života. Nástup příznaků diagnózy autismu je mírný. Ve 2-3 letech života dítěte se stanovuje diagnóza s větším či menším přidružením stupně deficitu, např. v oblasti komunikace a sociálního chování. (srov. OŠLEJŠKOVÁ 2008: on-line).

1.3 Triáda problémových oblastí u dětí s poruchou autistického spektra

Sociální interakce a sociální chování

Porucha sociální interakce u jednotlivých dětí s PAS se může lišit. Některé děti mohou mít problémy se základními sociálními dovednostmi. (srov. THOROVÁ 2006: 61). Lorna Wingová popsala typy sociální interakce u jedinců s poruchou PAS:

- Typ osamělý

Dítě se při jakémkoli sociálním kontaktu odvrátí, protestuje, stáhne se do kouta nebo zaleze pod stůl. Zakrývá si uši nebo oči, hučí a třepe rukama před obličejem nebo se věnuje manipulaci s nějakým předmětem. Protipólem může být chování, kdy pozorujeme u dítěte nepřiměřené sociální aktivity. Snaží se navázat sociální kontakt všude a s každým, necítí vůbec sociální normy – dotýká se lidí, upřeně jim hledí do obličeje a vypráví o věcech, které druhého obtěžují. (srov. Tamtéž: 63).

- Typ pasivní

U dítěte pozorujeme omezenou spontaneitu v sociální interakci a v sociálním chování, které je méně diferencované. Shledáváme malou schopnost projevu své potřeby, empatie a sdílení radosti s ostatními. Sociální komunikace je nespontánní, nebo zcela chybí. (srov. Tamtéž: 67).

- Typ aktivní – zvláštní

Pozorujeme u dítěte přílišnou spontaneitu v sociální interakci. Gestikulace, nebo mimika může být přehnaná. Nalézáme oblibu v jednoduchých sociálních rituálech – pozdrav, jak se jmenuješ atd. Jedinci s tímto typem autismu obtížně chápou pravidla společenského chování. Často se pojí tento typ s hyperaktivitou. (srov. Tamtéž: 70).

- Typ formální – afektovaný

Je typický pro děti a dospělé s vyšším IQ, kteří mají dobré vyjadřovací schopnosti. Řeč může působit precizně až strojeně. U tohoto typu autismu pozorujeme oblibu ve společenských rituálech, mnohdy až přehnaně lpí na jejich řádné dodržování. (srov. Tamtéž: 73).

- Typ smíšený – zvláštní

U tohoto typu dětí můžeme pozorovat, kdy sociální chování je velmi nesourodé, vyznačující se prvky osamělosti, pasivity, sociální chování je považováno za zvláštní. Často používají prvky chování, které imitují od dospělých, budí dojem falešné sociální

zdatnosti. Osamělými prvky mohou být např. „*nech mne být, nemám zájem, do toho ti nic není*“ (srov. THOROVÁ 2006: 76).

Sociální chování je natolik různorodé, že může podléhat různým vlivům, kdy jednotlivé projevy mohou odpovídat dvěma i více typologickým kategoriím. Převažující typ vykrytalizuje až v dospělém věku dítěte. (srov. THOROVÁ 2006: 77). S. Sládečková a I. Sobotková uvádějí dělení dle M. Vágnerové (2004), která popisuje deficity v oblasti sociálního porozumění, kdy se jedná o narušený zájem o sociální kontakt, narušení vztahů k lidem a poruchy sociální adaptace. Děti s poruchou PAS jednotlivé situace nerozlišují a jejich smyslu nerozumí. Nemají schopnost učit se nápodobou. Nemožou si osvojit mnohé způsoby chování, z toho pak plyne, že chování dětí s PAS působí nápadně a je obtížně regulovatelné. (srov. SLÁDEČKOVÁ, SOBOTKOVÁ 2014: 27).

Většina dětí s poruchou PAS o sociální kontakt stojí. Za zdánlivou netečností se skrývá nejistota, strach a neschopnost navázat kontakt. Děti s poruchou PAS mají problémy v komunikaci, ze které vyplývá nepředvídatelnost dalšího dění, vyvolávající v dítěti úzkost a pocit chaosu, a tudíž se znásobuje deficit v oblasti sociálního chování. (srov. THOROVÁ 2006: 77).

Komunikace

Poruchy autistického spektra jsou primárně poruchami komunikace. Porucha komunikace se u dětí projevuje na úrovni receptivní (porozumění) i expresivní (vyjadřování), verbální i neverbální. (srov. Tamtéž: 98).

S. Sládečková a I. Sobotková uvádějí dělení poruch komunikace u dětí s PAS dle M. Hrdličky a V. Komárka (2004).

Předpokládá se, že děti s poruchou PAS mají narušenou schopnost tzv. metareprezentace, což znamená, že neakceptují signály komunikačního partnera, nerozumějí emočním projevům, ani kognitivnímu obsahu sdělení. Dále můžeme pozorovat různé obtíže, zvláštnosti v řeči a v porozumění řeči, např. monotónnost, stereotypnost, která působí pedantickým dojmem. Děti s poruchou autistického spektra mají sníženou schopnost porozumět plynulé, mluvené řeči a složitým souvětím. Dalším výrazným znakem narušení v komunikaci je echolálie. Jedná se o mechanické opakování toho, co dítě právě slyšelo v okolí. Děti s poruchou autistického spektra nejsou schopné rozumět významu komunikace jako takové, která se projevuje neschopností vyjadřovat adekvátně své vlastní emoce. Mezi hlavní aspekty narušení v oblasti komunikačních

dovedností řadíme poruchu neverbální komunikace, kdy jedinec není schopný porozumět abstraktním pojmům. Jedinec s poruchou autistického spektra má obtíže v rozlišení gest, mimiky a symbolů. (srov. SLÁDEČKOVÁ, SOBOTKOVÁ, 2014: 28–29).

Představivost, zájmy, hra

Nedostatečná představivost způsobuje, že dítě upřednostňuje činnosti a aktivity, které preferují mladší děti. Vyhledávají předvídatelnost a stereotypnost v činnostech. Hra a její kvalita se odráží od schopnosti představivosti – zapojení fantazie. Míra zapojení dítěte a schopnost se soustředit na dané činnosti, ukazuje úroveň celkové adaptability dítěte. Děti s PAS mají problémy vyplnit volný čas funkční rozvíjející aktivitou. Některé děti věnují pozornost nejjednoduššímu zacházení, např. s předměty – roztáčení, houpání, mávání, bouchání, ale jsou i děti, které využijí své zachované kognitivní dovednosti a jsou schopné skládat obrázky, puzzle, zajímají se o písmena, číslice, kdy činnosti mohou být doprovázené vizuální nebo poslechovou stimulací. (srov. THOROVÁ 2006: 117–118).

2. Poruchy autistického spektra (PAS)

Poruchy autistického spektra řadíme k častým vývojovým poruchám. Zejména u chlapců je pravděpodobnost výskytu autismu čtyřikrát častější, než u dívek. Chování a projevy jsou u každého dítěte s poruchou autistického spektra různorodé. K základním odlišnostem patří např. senzitivnost na různé podněty, jako jsou zvuky, světlo, barvy, pachy, doteky apod. Z těchto důvodů jsou často společnosti nepochopitelné jejich mnohdy až neadekvátní reakce, afekty a další varianty projevů. Jsou lidmi často odsuzováni za jejich nevhodné chování a přisuzují nevhodnost chování rodičům, za jejich nedostatečnou výchovu. Bohužel se často stává, že jsou za tyto projevy odsuzováni nebo odmítáni. (srov. ALAN 2016: 9–10).

2.1 Dětský autismus

Dětský autismus se objevuje před třetím rokem věku dítěte. Stupeň závažnosti bývá různý od lehčích forem až po těžké. Problémy se mohou vyskytnout v každé části diagnostické triády (sociální interakce, komunikace, představitivost). Kromě poruch v jednotlivých triádách se mohou objevit různé dysfunkce, které se projevují navenek odlišným až bizarním chováním. Specifický projev charakteristických znaků pro děti s autismem se mění s věkem dítěte. (srov. THOROVÁ 2006: 177).

2.2 Atypický autismus

Dítě splňuje jen částečně diagnostická kritéria pro dětský autismus. Pojem atypický autismus, jako samostatnou kategorii, diagnostický systém nezná. Užívá se termín pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná, která zahrnuje běžně rozšířené pojmy, jako atypický vývoj osobnosti nebo pervazivní vývojovou poruchu. Jedním z příznaků může být nenaplnění diagnostické triády. Jedna oblast není výrazně narušená. Autistické chování se přidružuje k těžké a hluboké mentální retardaci. Rozdíl mezi dětským a atypickým autismem není výrazný. Liší se v narušení některých z oblastí vývoje. Může se jednat o lepší sociální či komunikační dovednosti. Z hlediska péče a náročnosti se atypický autismus neliší od dětského autismu. (srov. Tamtéž: 182).

2.3 Aspergerův syndrom

„Abyste se stali vynikajícím vědcem nebo skvělým umělcem, musíte mít alespoň nějaké znaky Aspergerova syndromu, které vám umožní odpoutat se od tohoto světa.“

Hans Asperger

Některé děti s Aspergerovým syndromem jsou pasivní a nemají výrazné problémy s chováním. Za pomoci různých nácviků a individuálního empatického přístupu zvládnou běžnou školní docházku. Mohou vést běžný život, ale existují děti, které se bez pomoci asistenta kvůli svému problémovému chování neobejdou. Možnost využití asistenta pedagoga je např. ve škole, kde asistent je plně nápomocný dítěti. Děti s Aspergerovým syndromem mohou, ale nemusí mít problém v řeči. Často se učí mluvit z paměti, recitují básničky, dlouhé statě z knih či úryvky z pohádek. Vyznačují se mechanickou a formální řečí, kopírující výrazy dospělých. Časté je memorování televizních reklam a různých textů. Jedinci s Aspergerovým syndromem jsou schopni běžné komunikace. Děti s Aspergerovým syndromem mohou být nadané ve všech oblastech – v literární, v psaní poezie, v paměťových dovednostech, mohou vynikat v matematickém a logickém uvažování. Typickým znakem Aspergerova syndromu u dětí je, že např. vykřikují nesouvislé věty, lpí na tématech, aniž by je zajímala reakce druhých, vyžadují přesné až doslovné vyjadřování, či dodržování určitých verbálních a nonverbálních rituálů a také můžeme pozorovat neschopnost správně vyhodnocovat sociální situace. Děti s Aspergerovým syndromem se obtížněji zapojují do kolektivu svých vrstevníků, proto také mateřská škola bývá prvním místem odhalení, že dítě má problémy. Přátelství navazují tyto děti obtížně. Nemají smysl pro fair-play, je to pro ně nepochopitelné. Chybí jim empatie a mohou působit egocentricky. Snadno podléhají stresu. Mají omezenou schopnost vyjádřit své pocity a zároveň mají problém pochopit potřeby cizích lidí. Bývají náchylní k sebepodceňování, odsuzování a hledání chyb na vlastní osobě. (srov. THOROVÁ 2006: 185–186).

Na závěr této podkapitoly prezentuji výsledky výzkumného šetření v Brně. Výzkum byl realizován na čtyřech základních běžných školách, kde byl integrován žák s Aspergerovým syndromem. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit postavení žáků s Aspergerovým syndromem v třídním kolektivu.

Dotazník obsahoval otázky týkající se kamarádství, trávení volného času atd. Výzkumného šetření se zúčastnilo 173 žáků včetně 10 chlapců s Aspergerovým syndromem. Z dosažených výsledků lze konstatovat, že vztahy žáků s Aspergerovým

syndromem s vrstevníky třídy jsou narušené. Převážně v oblasti přátelství. Potvrdilo se, že žáci s Aspergerovým syndromem mají nižší postavení ve skupině. Výsledky ukazují, že status žáků s Aspergerovým syndromem ve skupinovém kolektivu se nachází ve zvýšeném riziku odmítnutí. (srov. NOVÁKOVÁ 2013: 39–40). Na základě prezentovaného výzkumu lze potvrdit teorii, že děti s Aspergerovým syndromem mají deficit v oblasti sociálního chování. Důsledek jejich odlišnosti je, že jsou kolektivem ne zcela pochopeny, a tudíž se stávají v kolektivu neoblíbenými.

2.4 Dětská dezintegrační porucha

K pozorovaným projevům dětské dezintegrační poruchy se přidává nástup emoční lability, ale i záchvaty vzteku, potíže se spánkem, agresivita, úzkostnost. Porucha má vliv na kognitivní oblast intelektu. Nástup poruchy je zhruba mezi druhým a desátým rokem věku dítěte. Nejčastěji se objevuje mezi třetím a čtvrtým rokem věku dítěte. Zhoršení stavu může být náhlé, může trvat i několik měsíců a je vystřídáno obdobím stagnace. Dítě se zhorší v oblasti komunikace a sociálních dovednostech. Často nastupuje chování, které je typické pro autismus. Rozdíl od dětského autismu je delší období normálního vývoje. Příčina vzniku dezintegrační poruchy není známá. Dětská dezintegrační porucha je vzácná. (srov. THOROVÁ 2006: 196).

„Některé studie uvádí, že ve srovnání s dětmi s jiným typem poruchy autistického spektra, má dezintegrační porucha horší vliv na vývoj a další prognózu dítěte (Kurita, 1992, Volkmar, 1989). Děti s dezintegrační poruchou jsou z hlediska celkové adaptability spíše nízko funkční, mívají těžší typ mentální retardace, bývají více sociálně odtahované. Také epilepsie se vyskytuje u dětí s dezintegrační poruchou častěji (74%), než u dětí s dětským autismem (33%) (Mouridsen, 1989).“ (THOROVÁ 2006: 196).

2.5 Rettův syndrom

Rettův syndrom poprvé popsal dětský neurolog Andreas Rett. Jedná se o syndrom, který je doprovázen těžkým neurologickým postižením, které má pervazivní – nepronikající dopad na somatické, motorické, ale i psychické funkce. Rettův syndrom se vyskytuje u dívek. Příčina syndromu je známá. Jedná se o mutaci genu, který je situován na raménku chromozómu X a má mnoho podob. Tato různorodost se projevuje na projevech Rettova syndromu. Dívky mají jen částečně autistické chování. Výrazný je velmi malý rozsah pozornosti. V oblasti motoriky se vyskytují problémy úchopových dovedností

rukou, které jsou doprovázeny poruchami hybnosti. Ty dívky, u kterých je klinicky diagnostikován Rettův syndrom, je asi 2/3 dívek, u ostatních je diagnostikován atypický Rettův syndrom – jedná se o mírnější formu postižení. Dívky chodí, sedí, mluví, jen chybí nějaký typický znak – nemají menší obvod hlavičky, neprošly obdobím normálního vývoje. U Rettova syndromu byl zjištěn výskyt epilepsie. V České republice se ročně narodí 5-6 dívek s Rettovým syndromem. (srov. THOROVÁ 2006: 211–212).

Následující kapitola bude pojednávat o sociální komunikaci dětí mladšího školního věku, kde se budu snažit o rozkrytí této oblasti, která je součástí triády, společná pro poruchy autistického spektra. Uvedu zde návod, jak vhodně komunikovat s dětmi s poruchou PAS, aby se předcházelo záchvatům, krizím spojené s touto poruchou. Popíši možnosti využití metod a technik alternativní a augmentativní komunikace.

3. Sociální komunikace dětí s poruchou autistického spektra

Komunikace u dětí s poruchou autistického spektra se projevuje rozdílně. Některé děti jsou schopné verbální komunikace, zatímco jiné, řeč neovládají. Dítě, které je schopné verbální komunikace vyžaduje, určitý systém v komunikaci. Pro komunikaci s dítětem s poruchou PAS je důležité formulovat otázky jednoduše, jasně, nejlépe tak, aby bylo možno odpovědět ANO/NE. Také se nedoporučuje pokládat více otázek najednou, dítě má pak tendence se ztrácet v kontextu a může docházet k rozladěnosti dítěte. Řeč dětí s autismem se rozvíjí opačně, např. slovo židle vnímají jako jednu určitou židli. Nepoužívají význam slova pro jiné židle, které se mohou lišit svými vnějšími znaky – barvou, tvarem, velikostí. Zatímco intaktní děti někdy generalizují až moc – křeslo není přece židle, děti s autismem mají problémy se spontánní generalizací. Je lepší s nimi hovořit klidně a srozumitelně bez odbíhání. Při práci pedagoga s dětmi s poruchou PAS je důležitá trpělivost. Děti se často dlouze rozmýšlí a několikrát po sobě jsou schopné se zeptat na jednu a tu samou otázku. Pro pedagoga je důležité, aby se vyvaroval zvýšení hlasu, případně křičení. Důsledkem může být zablokování komunikace, či vyvolání autistického záchvatu – krize. (srov. DE CLERG 2016: 104).

3.1 Metody alternativní a augmentativní komunikace

Augmentativní a alternativní komunikace (AAK) je především šancí pro ty, kteří nemohou dostatečně komunikovat mluvenou řečí. Americká organizace National Joint Comitee for the Communication Needs of Persons with Severe Disabilities, definuje komunikaci takto: *„Jde o každý akt, kterým jedna osoba druhé předává nebo od ní přijímá informace o svých potřebách, přáních, vjemech, vědomostech nebo emočních stavech. Komunikace může být záměrná nebo nezáměrná, může zahrnovat obvyklé nebo nekonvenční signály, může mít lingvistickou nebo nelingvistickou formu a může se uskutečňovat řečí nebo jiným způsobem.“* (ŠAROUNOVÁ 2014: 10).

„Laudová (Škodová, Jedlička a kol., 2003, s. 561) popisuje rozdíl mezi augmentativními a alternativními systémy. Augmentativní systémy komunikace mají podporovat již stávající, běžné dorozumívání nedostatečné komunikační schopnosti. Alternativní komunikační systémy se používají jako náhrada mluvené řeči.“ (ŠAROUNOVÁ 2014: 10). V AAK rozlišujeme typy symbolů, které dělíme do dvou kategorií. Symboly bez pomůcek a symboly s pomůckami.

Symboly bez pomůcek

Mezi symboly bez pomůcek řadíme přirozené způsoby komunikace, kterým obvykle není třeba se nijak učit. Jde především o cílený pohled a komunikaci akcí, kdy dítě pozoruje upřeně hračku a střídá pohled na maminku, čímž vyjadřuje, aby mu maminka hračku podala. Nebo přinese botičky a pro maminku je to signál, že chce jít ven. (srov. ŠAROUNOVÁ 2014: 14). Symboly bez pomůcek nevyžadují žádné speciální vybavení. Jedná se o gesta, mimiku, řeč těla, atd. Symboly bez pomůcek vyžadují externí prostředky pro uživatele, např. různé knihy, komunikační přístroje s hlasovým výstupem, počítače. (srov. BONDI, FROST 2007: 50).

Symboly s pomůckami

Pro symboly s pomůckami je při učení nejjednodušším typem symbolů skutečný předmět, trojrozměrný předmět, který prezentuje činnost nebo místo, věc. Např. dítě chce jet autem, přinese mamince klíče od auta. (srov. Tamtéž: 55).

- Symboly ve formě fotografie

Jedním ze skutečných předmětů může být například fotografie. Mezi metody AAK řadíme fotografii z důvodu její užitečnosti. Cílem použití je reprezentace určitých lidí, místa, činnosti či předmětu. Výhodou fotografie, oproti ostatním předmětům, je její skladnost. (srov. Tamtéž: 56).

- Symboly ve formě perokresby

Perokresby mohou být barevné nebo černobílé ilustrace předmětů, reprezentující např. lidi, místa, pohyb, ale i předměty, stejně jako činnosti (spát, sedět, jíst), ale i pocity (šťastný, rozzlobený, znuděný). Mnohé typy sad perokresby jsou běžně dostupné v obchodech, v různých velikostech i formě. Mezi nejpoužívanější perokresby, jakožto symboly, jsou obrázkové komunikační symboly (PCS), které jsou dostupné u Mayer-Johnson Company. (srov. Tamtéž).

- Abecední symboly

Jedná se o symboly A, B, C, atd. Písmena se používají do tištěných slov, která reprezentují myšlenky, stejně tak jako věci denní potřeby. Slouží pro uživatele s autismem, kteří umí číst a mohou ke komunikaci používat slova a písmena. Bohužel pro ty, kteří číst neumí, jsou nevyužitelná. (srov. Tamtéž: 57).

3.2 Techniky alternativní a augmentativní komunikace

Techniky AAK slouží k využití symbolů, aby pomohly dítěti komunikovat. Rozlišujeme dva typy AAK technik: neelektronické, čili „low tech“ a elektronické, čili „high tech“. (srov. BONDI, FROST 2007: 57).

Neelektronické techniky

- Komunikační knihy

Umožňují některé obrázky ukazovat na obalu, zatímco jiné obrázky se uchovávají v knize. Knihy tohoto typu obsahují symboly, které se mohou jednoduše odstranit za pomoci metody PECS, kterou podrobně popíši v následující kapitole. (srov. Tamtéž).

- Komunikační tabulky

Jedná se o obrázky, které mohou být vytištěné nebo připevněné a poté překryté laminem, chránícím obrázky před poškozením. (srov. Tamtéž: 58).

- Komunikační peněženky

Mohou obsahovat fotografie, či jiné symboly, jsou uloženy v průhledných plastových pouzdech na kreditní karty. (srov. Tamtéž).

- Legrační balíčky

Jedná se o malé pytlíčky, které je možné připevnit na zápěstí, jež obsahují symboly předmětů. (srov. Tamtéž).

- Jiné pomůcky

Mohou být na baterku, nebo na bázi počítače např. digitální diáře, notebooky, poznámkové bloky, samolepící papírky atd. (srov. Tamtéž).

Elektronické techniky

Elektronické komunikační techniky vyžadují vnější zdroje napětí, např. baterie či elektřinu. Výhodou těchto elektrických komunikačních prostředků je, že produkují výstup, který je pochopitelný téměř každému, s kým dítě chce komunikovat. Slova mohou být zobrazena na monitoru nebo vytištěna na papíře, nebo je zde možnost využití hlasového výstupu, sloužící ho ke komunikaci. Např., když se dítě dotkne symbolu na přístroji s hlasovým výstupem, „řekne“ to sdělení, jež bylo pro symbol naprogramováno. BIGmack je malý prostředek s vestavěným mikropřínačem, který je-li aktivován, přehrává jednoduchý nahraný vzkaz, dlouhý maximálně 20 sekund. Žák školního věku může využít BIGmack například k pozdravení učitele a spolužáků při příjezdu do školy.

(„*Ahoj, jak se dnes máte?*“). Další možné využití, např. k recitování, k účasti na hodinách jazykových dovedností, ke zvolání atd. (srov. BONDI, FROST 2007: 59).

BIGmack je jednoduchý kreativní prostředek k podpoře komunikace dítěte a také může sloužit jako vhodný nástroj ke spoluúčasti žáků ve skupině. (srov. Tamtéž).

Dalším možným prostředkem komunikace je standardní počítač – PC. V praxi často dochází k přímému využití počítačů. Autisté rádi využívají počítače ke spuštění různých her, k poslechu hudby, atd., ale i slouží jako vhodný prostředek pro pedagoga při práci s dětmi. Např. jako možnost vizualizace, související s uplatněním zásady názornosti. Nejen počítač jako prostředek komunikace je využíván. V praxi jsou využívány CD přehrávače. Autisté si s oblibou pouští dětské říkanky, písničky, které sami doprovázejí. Je to dáno tím, že oni mají výbornou paměť a libují si v opakovatelnosti. Jsou schopné u přehrávače sedět nebo skákat na velkém cvičebním míči celý den a jsou spokojené. Tuto možnost využití této techniky považují za vhodnou metodu nácviku verbalizace. (srov. Tamtéž: 60).

4. Podmínky inkluzivního vzdělávání dětí s poruchou PAS

4.1 Význam pojmu inkluze a integrace

Téma inkluze je v současné době aktuální. V některých lidech vyvolává určité rozpaky, zda začlenit děti se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, či nezačleňovat vůbec. Principem inkluzivního vzdělávání je naučit děti žít spolu. Lze jim v tom bránit? Učit se a reagovat na potřeby svých vrstevníků je předpokladem pro rozvoj vnímavosti, empatie a učení se vzájemné tolerance. Školy, které podporují inkluzivní vzdělávání, se podílejí na budování solidarity mezi dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Tím, že postupně dochází k začlenění žáků s handicapem do škol, se jim umožní realizovat se na svém vlastním životě podle svých možností a schopností. Na to má přece každý právo. Smyslem inkluze jsou šance, rovný přístup ke vzdělání pro všechny, bez ohledu na zdravotní nebo sociální postižení, či jakékoli jiné znevýhodnění. Podpora inkluzivního vzdělávání je zajištěna přizpůsobením učebních programů, podporou výuky a financováním. (srov. ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ 2012: 35 on-line).

Odlíšnost žáků bychom měli vnímat jako příležitost k rozvíjení respektu k sobě i k ostatním, a ne jako problém či přítěž. Cílem inkluzivního vzdělávání je připravit žáky na kvalitní a úspěšný život ve společnosti, ale také začlenit všechny žáky do hlavního vzdělávacího proudu, a tak zajistit optimální podmínky pro sociální a kognitivní rozvoj všech žáků. Inkluze není stav, ale proces. Je to nekončící proces, ve kterém se snažíme nacházet optimální řešení a zefektivnění vzdělávání všech dětí v hlavním – běžném vzdělávacím proudu. (srov. TANNENBERGEROVÁ 2016: 36).

Děti se díky společnému vzdělávání necítí být odstrčeny, stigmatizovány. Společným vzděláváním podporujeme jinakost dětí, která může být zdrojem pro vzájemné učení se jeden od druhého. Téma inkluze není v naší společnosti něčím novým. Jen je potřeba o ní hovořit, aby společnost byla dostatečně informována. Jde o uvědomění si, že začleňování znevýhodněných jedinců do společnosti, škol atd., je přirozená věc. (srov. Tamtéž).

Dalším podstatným znakem, kterým se téma inkluze zabývá, je současný přístup, obavy, předsudky pedagogů na začleňování znevýhodněných dětí do běžných škol. Učitelé namítají, že není v současné době podpora učitelské profese, není kariérní řád, který by odměňoval kvalifikovanější a motivovanější učitele. Z hlediska financování je situace nejasná. Chybí finanční zdroje pro zajištění speciálních potřeb pro žáky

v běžných školách a také kvalifikovaní pedagogové z oboru speciální pedagogiky. (srov. FEŘTEK 2015: on-line).

Zde je ukázka, že není vše růžové a mnohdy se realita liší od toho, jaké jsou úmysly. Nicméně cesta k úspěchu je bohužel trnitá a vyžaduje určitý čas pro potřebnou realizaci. Doufejme, že novela školského zákona umožní všem školám, aby mohly plně zabezpečit potřeby žáků se vzdělávacími potřebami. V současnosti má rodič volbu, zda své dítě začlenit do běžné třídy, či nechat ve speciální třídě s možností využití vyjádření se školského poradenského zařízení. (srov. Tamtéž).

Světová zdravotnická organizace (WHO) definuje pojem integrace jako sociální rehabilitaci, schopnost člověka podílet se objektivně na společenských vztazích. „*Integrace je stav, kdy se zdravotně postižený jedinec vyrovnal se svou vadou, žije s nepostiženými a spolupracuje s nimi, prokazuje výkony a vytváří hodnoty, které společnost intaktních uznává jako rovnocenné, společensky významné a potřebné.*“ (TANNENBERGEROVÁ 2016: 39).

V integraci se jedná o faktické začlenění jedince do skupiny, či společnosti. Lze ji chápat jako mechanismus opatření. Naopak inkluze je vnímána jako systém nebo proces. (srov. TANNENBERGEROVÁ 2016: 40).

Integrované vzdělávání je chápáno z hlediska přístupů a způsobů, jakým se žáci zapojují se zvláštními vzdělávacími potřebami do běžných škol. (srov. Tamtéž).

TANNENBERGEROVÁ (srov. 2016: 39) uvádí typy integrace:

- Individuální integrace

Jedná se o vzdělávání žáků, kdy edukantem je jedinec s určitým postižením, či znevýhodněním. V našem případě se jedná o žáka, který je začleněn do běžné třídy mezi ostatní žáky.

- Skupinová integrace

Hovoříme o vzdělávání žáků ve třídě, která může být oddělená nebo zřízená pro žáky se zdravotním postižením, či jiným odlišením v běžné škole.

4.2 Principy inkluzivního vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání je založené na principech, které vycházejí z lidsko-právního statusu člověka.

TANNENBERGEROVÁ (srov. 2016: 36–37) uvádí tyto principy:

- Princip humanizmu a demokracie

Tento princip zdůrazňuje aplikaci lidských práv a hodnot člověka ve svobodné a demokratické společnosti.

- Princip heterogenity

Heterogenita představuje různorodost, která je přínosem a impulzem k rozvoji. Je přirozenou součástí společnosti.

- Princip spolupráce

Jedná se o soužití jedinců ve společnosti, kteří disponují různými talenty a nedostatky.

- Princip regionalizace

Inkluzivně zaměřenou školu lze vytvořit na podmínce, že školu mohou navštěvovat všechny děti z jejího okolí.

- Princip otevřenosti a efektivity

Princip zahrnuje promyšlenou edukaci v bezpečném prostředí vůči všem dětem z okolí. Princip otevřenosti a efektivity je základem inkluzivního vzdělávání.

- Princip individualizace

Tento princip zdůrazňuje respektování potřeb každého jedince v edukačním prostředí a zároveň mu umožňuje plnohodnotně se rozvíjet.

- Princip celistvosti

Charakterizuje rozvinutí intelektových, sociálních, etických a tělesných složek, jedince.

4.3 Individuální vzdělávací plán žáka s poruchou PAS (IVP)

Individuální vzdělávací plán se zpravidla sestavuje na 6–12 měsíců. Kromě stanovení délky je také rozhodujícím faktorem diagnóza, míra symptomů, problémy v chování. ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ (srov. 2012: 123 on-line) doporučují volit krátkodobější plány, nejčastěji na jedno pololetí z důvodu, že u některých žáků, kteří jsou prvně ve školním roce integrováni, je těžké odhadnout, jak bude jejich vzdělávání probíhat. IVP je průběžně doplňován na základě podkladů od rodičů a celkového hodnocení vzdělávání žáka, se speciálními vzdělávacími potřebami s ohledem na jeho individuální

potřeby. Na sestavení IVP se podílejí pedagogové, rodiče, speciální pedagogové a poradenští odborníci. Cílem IVP je sestavit komplexní péči integrovaného dítěte se znevýhodněním. Na základě vývojové úrovně dítěte je nutné vytvořit v jednotlivých oblastech jeho vývojový profil. Je třeba myslet na to, že vývojový profil u dětí s poruchou autistického spektra je nerovnoměrný, tudíž sestavení IVP může provázet řada obtíží. Vzhledem k tomu, že cílem inkluze žáka je jeho úspěšnost ve vzdělávání, je na odbornících, aby při sestavování IVP respektovali individuální potřeby žáka, ale i jeho úspěchy v oblasti paměti, vizuálního myšlení atd. IVP vychází ze zákona č. 561/2004 Sb. (Školský zákon), §18, 19 a vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, §6. (srov. ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ 2012: 123 on-line).

IVP by mělo obsahovat kromě formálních náležitostí, jakým způsobem je upravené prostředí. Dalším znakem, který by měl být zaznamenán v IVP je rozvrh hodin, dále metody a postupy, kterými pedagogové přistupují k individuální práci s dětmi s handicapem. Oblast motivace by též měla být zaznamenána. Motivace je žádoucím a posilujícím znakem chování pro dítě, stejně tak i důležitá pro úspěch žáka ve vzdělání a přispívá k efektivitě práce. Měly by zaznít kompetence asistenta pedagoga. IVP by mělo poskytnout dětem schopnost, v rámci jejich možností komunikace, s vrstevníky a pedagogy spolupracovat, měly by se naučit tvořivě myslet atd. (srov. Tamtéž: 124).

Při sestavování IVP žáka je důležité zohlednit jeho schopnosti, možnosti, v rámci nácvičky dovedností. Na základě pedagogického hodnocení vytvořit ucelený soubor, jak dané dítě reaguje na určité podněty. Jedná se, např. jak dlouho udrží pozornost, jakou má paměť, na jaké úrovni je jeho řeč, jak tráví volný čas, čím se dá motivovat, jak se dokáže přizpůsobit novému prostředí atd., s tím souvisí jmenované individuální potřeby žáka. Jedná se o potřeby v rámci triády – oblast komunikace, sociální chování, představitivost. (srov. Tamtéž: 125).

Nedílnou součástí IVP je pravidelné vyhodnocování individuálních vzdělávacích plánů, které by se mělo provádět každé pololetí. Hodnocení přináší ucelené informace z hlediska používaných metod, postupů, a zda stanovené cíle pedagogů a jiných odborníků byly naplněny. Zda došlo k pokrokům v edukačním procesu dítěte. Na hodnocení IVP by se měli podílet všichni ti, co se účastnili realizace IVP. Výsledky hodnocení by měly být předány rodičům a odborníkům, podílející se na edukaci dítěte. (srov. Tamtéž: 132-133).

4.4 Inkluze u žáků s poruchami autistického spektra

Podmínky pro inkluzivní zařazení žáka s poruchou autistického spektra provází řada problémů, které ale nevyplývají z legislativního rámce, spíše z konkrétních podmínek školy či finančního zajištění. Současná školní legislativa podporuje začleňování žáků s poruchou autistického spektra do hlavního vzdělávacího proudu. Překážkami tohoto procesu jsou mnohdy neinformovaní úředníci, nekompetentní vedoucí pracovníci škol a školských zařízení, nepřipravenost pedagogů a v neposlední řadě obavy z reakce rodičů ostatních žáků na začleňování dětí s poruchou PAS. Bohužel dobré legislativní podmínky k úspěšné inkluzi nestačí. Je potřeba, aby veřejnost byla dostatečně informována o této problematice. Důležitá je také osobní zainteresovanost všech zúčastněných, aby i oni pochopili význam inkluzivního vzdělávání. Důležitou roli hraje místo bydliště. Je zřejmé, že ve větších městech s lepší dostupností je podpora dítěte s poruchou PAS zajištěna lépe, než v menších městech či vzdálenějších obcích. Sociální statut a materiální zajištění rodiny může také přispět k lepšímu začlenění dětí do společnosti, ale také podpora širší rodiny se může pozitivně odrazit na jeho úspěšném začlenění. (srov. ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ 2012: 37 on-line).

Žáků s poruchou autistického spektra přibývá. Pedagogičtí pracovníci nejsou dostatečně vybaveni k tomu, aby se dokázali přizpůsobit a pracovat s dětmi s autismem. Předpokladem vzdělávání těchto žáků v běžných školách je proškolení pedagogů v oblasti autistického spektra dětí. V rámci práce a metod vzdělávání je třeba se zaměřit na individuální potřeby každého žáka. (srov. Tamtéž: 38).

4.5 Prostorové a materiální podmínky inkluzivního vzdělávání žáků s PAS

Žáka je možné zařadit do specializované třídy pro autisty, anebo jej včlenit formou individuální, skupinové integrace do běžné třídy. Specializovaných tříd v České republice je dosud málo. Důvody proč nevznikají specializované třídy, jsou organizační, prostorové a finanční náročnost. Třída je pro žáky s autismem zřízena při počtu nejméně čtyř a nejvýše šesti žáků. Při tomto počtu je pedagog schopen zabezpečit výchovně-vzdělávací činnost s pomocí asistenta pedagoga. V těchto třídách mohou být umístováni žáci ze dvou či více ročníků současně. Specializovaná třída pro žáky s poruchou autistického spektra by měla mít určité zázemí. Např. šatnu, relaxační prostor, místo pro samostatnou práci, který slouží pro individuální nácvik, pro výtvarné činnosti atd. Nutno

konstatovat, že prostorové a materiální podmínky závisí na finančních prostředcích, bez kterých nemůže být efektivita vzdělávání dětí dostatečně zajištěna. (srov. ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ 2012: 40 on-line).

4.6 Školní družina

Školní družiny jsou školská zařízení, která poskytují zájmové vzdělávání žáků prostřednictvím základní školy, kterou navštěvují. Jedná se o dobu mimo jejich vyučování. Školní družiny slouží pro žáky 1. až 5 tříd. Náplň školních družin je převážně volnočasová, ale i výchovně-vzdělávací. Školský zákon neukládá povinnost pravidelné docházky do družiny. (srov. DROBILOVÁ 2012: on-line). Z hlediska legislativy je školní družina dána vyhláškou č. 74/2005 Sb. o zájmovém vzdělávání. Obecně lze říci, že převládající charakter činností ve školní družině je volnočasový, který nenabízí strukturu či řád. Pro děti s poruchou autismu, které vyžadují řád, jsou mnohdy situace ve školní družině obtížně zvládnutelné. O to víc je ze strany pedagogů potřeba tyto děti aktivně začleňovat do skupiny a pracovat s nimi na základě uvedených metod práce s dětmi s poruchou autistického spektra. Odborníci se shodují, že k úspěšnému začlenění žáka do školní družiny je dobré využít pro žáky s poruchou autismu asistenta pedagoga, který přispěje k lepší efektivitě práce a socializaci dítěte. (srov. ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ 2012: 136 on-line).

4.7 Asistent pedagoga ve školní družině

Asistent pedagoga je dle zákona č. 563/2004 Sb. pedagogický pracovník, který je zaměstnancem školy. Působí ve třídě, ve které je začleněn žák nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga je vnímán jako druhý pedagogický pracovník ve třídě, který se podílí na plynulém chodu výuky nebo činnostech. Vzájemná spolupráce pedagogů je předpokladem úspěšnosti žáků. Mezi činnostmi asistenta pedagoga řadíme individuální práci s žákem ve spolupráci s pedagogem. Individuální práce s žákem zahrnuje dodatečné vysvětlování, dohled při výuce žáků. Asistent pedagoga pro žáka představuje vizuální podporu. Je často využíván k nácvikům sociálních dovedností dětí s poruchou autistického spektra, kdy žákům pomáhá při adaptaci na školní prostředí. Součástí efektivní adaptability dítěte je orientace v prostoru a čase, kdy asistent pedagoga je žákovi plně nápomocný. Další činností asistenta pedagoga je usměrňovat nežádoucí chování žáka a minimalizovat rizika spojená s konfliktními situacemi mezi

žáky. Dále zprostředkovává komunikaci mezi rodinou a školou a v neposlední řadě spolupracuje na tvorbě IVP žáka. (srov. KONOPÁSKOVÁ 2012: on-line).

MŠMT uvádí, že na asistenta pedagoga ve školní družině, školním klubu a jiném volnočasovém zařízení, s přihlédnutím na individuální potřeby žáka, případnou na pedagoga současně 4 žáci. (srov. MŠMT 2015: on-line).

Asistent pedagoga sleduje studijní výsledky žáka – zhoršení/zlepšení, výsledky konzultuje s učiteli, pozoruje chování žáka – výrazné změny chování. (srov. VOSMÍK, BĚLOHLÁVKOVÁ 2010: 99–100). Z hlediska požadavků na klasifikaci asistentů pedagogů se řídí dle zákona o pedagogických pracovnících (č. 563/2004 Sb.). Zákon vymezuje obecné nároky, které jsou platné pro všechny pedagogické pracovníky. Jedná se o trestní bezúhonnost, zdravotní způsobilost. (srov. VEJROCHOVÁ a kol. 2015: on-line).

Požadavky na dosažené vzdělání se stanovují na základě činností asistenta pedagoga. Pro méně náročné činnosti je dostačující základní vzdělání. Pro činnosti, které vyžadují specializaci pedagoga, je nutné střední vzdělání s maturitou nebo vysokoškolské vzdělání. (srov. Tamtéž).

Vedle dosaženého vzdělání jsou neméně důležité pro praxi asistenta pedagoga tzv. kompetence a osobnostní dispozice. Kompetence a osobnostní dispozice zahrnují schopnosti, předpoklady pedagoga pro výkon práce. Mezi ně řadíme např. pozitivní vztah k dětem, schopnost komunikace s pedagogy, komunikace s dětmi, s rodiči žáků, vysoká míra trpělivosti, důslednosti a ochota se neustále vzdělávat. (srov. Tamtéž).

Nutno podotknout, že nelze jednoznačně potvrdit ideální kvalifikaci ani osobnostní profil. Vše zaleží na dané konkrétní potřebě žáka. Každý žák je jiný a vyžaduje individuální přístup. Dalším hlediskem je to, co škola očekává od asistenta pedagoga. Jestliže žák s poruchou autismu potřebuje např. pomoci v doučování, bude kvalifikačním požadavkem středoškolské vzdělání s maturitou. Stejně tak u žáka, který je mentálně postižený, bude požadavkem na pedagoga např. trpělivost. (srov. Tamtéž).

5. Metodika práce se žákem s PAS

5.1 Strukturované učení

Metodika strukturovaného učení se zaměřuje na teorie učení a chování. Metodika výchovy a vzdělávání pro lidi s autismem v České republice vychází především z TEACCH programu a Lovaasovy intervenční terapie. (srov. ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ 2012: 52 on-line). Strukturované učení je charakterizované jako určité vnesení jasných pravidel, uspořádání činností a celkového prostředí, ve kterém se dítě s poruchou autistického spektra pohybuje. Metoda strukturovaného učení přináší logičnost a řád, který umožní dítěti lépe se orientovat v daných situacích. Strukturované učení ocení i ty děti, které trpí hyperaktivním chováním nebo děti s mentální retardací. (srov. THOROVÁ 2006: 384).

Strukturované učení je druh metodiky, která napomáhá dětem porozumět tomu, co se od nich očekává. Strukturované učení je navrženo tak, aby systém práce pro dítě byl co nejvíce srozumitelný s minimem překážek. Dítě musí mít jasnou představu o množství práce a zároveň nesmí být dítě prací přetíženo, protože pak dochází k únavě dítěte a snížení jeho pozornosti atd. (srov. GOŠOVÁ 2011: on-line).

Výhody metodiky strukturovaného učení dle Čadilové a Žampachové (srov. 2012: 53 on-line):

- metodika vychází z moderních vědeckých poznatků, které se zabývají poruchou autistického spektra,
- metodika strukturovaného učení respektuje zvláštnosti jedince a přistupuje k němu individuálním přístupem,
- intervence vychází z hodnocení vývojové úrovně jedince, ale také i z jeho osobnostních charakteristik, tudíž je vysoce individuální,
- intervence vychází nejen z hodnot, ale i ze specifických metod a přístupů,
- postupně dochází ke snižování kognitivních deficitů, které jsou příčinou poruchy autistického spektra,
- metodika využívá silných stránek vývoje jedince,
- podporuje motivaci a tím, současně odbourává nežádoucí chování,
- zavedením principů strukturovaného učení se zvyšuje flexibilita myšlení, chování, tím umožňuje aktivní generalizaci získaných dovedností,

- metodika strukturovaného učení nabízí optimistický pohled na efektivitu výchovy a vzdělávání jedinců s poruchou autistického spektra.

5.2 Principy strukturovaného učení

Principy strukturovaného učení se řídí pravidlem systému práce zleva doprava a shora dolů. Tento systém vychází z naší kulturní tradice a je uplatňován v oborech, které se zabývají lidskou činností. (srov. ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ 2008: 29 on-line).

ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ (srov. 2012: 53–55 on-line) uvádí principy:

- Individualizace

Tento princip zajišťuje poznání individuálních potřeb, metod a postupů při vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra.

- Strukturalizace

Umožňuje dítěti lépe se orientovat v prostředí, v čase a v jednotlivých činnostech. Strukturalizace nabízí určitou formu rozfázování, rozčlenění prostoru. Dětem tento systém přináší jistotu a řád.

- Struktura pracovního místa

Každé dítě má odlišné individuální potřeby a je důležité, aby pedagog je dokázal vnímat a přizpůsobit dítěti pracovní místo. Uspořádat dané místo tak, aby se dítě dobře orientovalo, a aby pochopilo zadávané úkoly.

- Struktura času

Struktura času je dána u dítěte s poruchou autistického spektra individuálně, dle míry symptomů. Většině dětí s tímto druhem postižení nestačí ke konkretizaci času běžné prostředky, jako ostatním dětem, ale zviditelnění času musí být konkrétnější. Časová struktura pro děti s poruchou autistického spektra se vytváří pomocí nástěnných a přenosných denních režimů. Jedná se o sled jednotlivých činností v průběhu dne, které po sobě následují. Denní režim a symboly přesně odpovídají na otázky.

- Struktura činností

Přesné uspořádání a členění jednotlivých činností zajistí předvídatelnost, jak má dítě splnit zadaný úkol a jak dlouho bude jeho splnění trvat. Úkol je potřeba uspořádat tak, aby bylo jasné vidět, jakým způsobem s ním má pracovat a jak dlouho ho dítě bude plnit.

- Vizualizace

Vizuální myšlení patří k silným stránkám u většiny dětí s poruchou autistického spektra. Vizuální podpora nahrazuje pozornostní a paměťové funkce a rozvíjí komunikační dovednosti. Výhody vizuální podpory u dětí s poruchou autistického spektra je např., že podává informace ve formě, které děti s autismem snadněji zvládnou a rychleji interpretují, objasňuje verbální informace, podporuje samostatnost – zvyšuje sebevědomí dítěte.

- Motivace

Motivace je důležitý faktor, který podněcuje činnost dítěte. Současně ovlivňuje chování dítěte tak, aby bylo sociálně a komunikačně přiměřené. Pozitivní motivace vede ke zpevnování účelné aktivity. Je důležité z hlediska účinnosti motivace odměňovat hned po ukončení dané aktivity nebo využití žádoucího modelu chování.

5.3 TEACCH program

Tento program vznikl ve Spojených státech za podpory rodičů a profesionálů, kteří nesohlasili s tvrzením, že děti s poruchou PAS jsou nevzdělavatelné a že jejich porucha je zapříčiněna špatnou výchovou rodičů. (srov. THOROVÁ 2006: 384).

Z překladu názvu TEACCH je patrné že se jedná o:

Teaching – jedná se o vzdělávání odborníků v oblasti autismu,

Expanding – poskytovat kvalitní služby pro jedince s poruchou autismu v co největší možné kvalitě,

Appreciating – ocenění silných stránek jedince,

Collaborating a **C**ooperating – spolupráce, pomoc odborníků rodinám jedinců s poruchou autismu,

Holistic – ochota přijmout holistický přístup z hlediska jedince, rodiny a komunity.

(srov. THE NATIONAL AUTISTIC SOCIETY 2017: on-line).

Filosofií TEACCH modelu je individuální přístup k dětem, aktivní generalizace jejich dovedností, úzká spolupráce s rodinou, snaha o integraci dětí s poruchou autistického spektra do společnosti, přímý vztah mezi ohodnocením a intervencí, pozitivní přístup k dětem s problematickým chováním s cílem zlepšit jejich chování. (srov. THOROVÁ 2006: 385–386).

Dle THOROVÉ (srov. 2006: 385–386) metodika TEACCH programu vychází z bodů:

- Fyzická struktura
- Organizace prostoru a pracovních úkolů

Jedná se o veškeré předměty, nábytek atd., který je přehledně uspořádaný. Dítě chápe zhladem, nemusí se jen řídit verbálními pokyny. Zvyšuje se schopnost orientace v prostoru, samostatnost a zároveň se snižuje úzkostnost a nejistota.

- Vizuelní podpora

Klade důraz na informace ve vizuelní podobě. Vizualizace umožní dítěti vyšší míru samostatnosti a podporuje komunikační dovednosti. Prostředky, které jsou využívány k vizualizaci, jsou např. procesuální schémata, denní režimy, barevné kódy.

- Zajištění předvídatelnosti

Charakterizuje vizuelní znázornění času a předvídatelnosti posloupnosti činností. Zajišťována pomocí pracovních a denních schémat, režimů. Podporuje chápání smyslu komunikace.

- Strukturovaná práce pedagoga

Zahrnuje informace o postupech, výsledcích práce. Vše je pečlivě zaznamenávané a jsou přínosem pro kvalitní plánování práce mezi terapeutem, učitelem a rodičem.

- Práce s motivací

Předpoklad úspěšné motivace u dítěte je, že musí získat důvod, proč má pracovat. Jedná se o posílení pozitivní motivace, která má větší smysl, než trest.

5.4 Vzdělávací program Higashi

Jedná se o Japonský vzdělávací model pro děti s poruchou autistického spektra. Výraz Higashi se překládá jako naděje. Program založila Kiyoko Kitahara v 60. letech 20. st. Program Higashi se v České republice nevyužívá, ale jeho principy jsou uplatnitelné. (srov. THOROVÁ 2006: 387).

THOROVÁ (srov. 2006: 387) uvádí hlavní principy:

- Učení ve skupině

Tento princip umožňuje podávat instrukce ve skupině 2-4 dětí.

- Rutinou k samostatnosti

Jedná se o strukturovaný program, který zajišťuje předvídatelnost, např. nácvik jedné písničky se opakuje každý den a trvá týdny až měsíce, každá hodina začíná stejným cvičením.

- Učení imitací

Princip zahrnující nápodobu hrubé motoriky. Jedná se o vizumotorickou nápodobu např. výtvarná výchova.

- Důraz na fyzické cvičení

Snaha o aktivní pohyb, děti běhají venku minimálně 20 minut, když běhat nechtějí, jsou vedeny k chůzi. Děti se účastní sportovních aktivit a fyzických cvičení.

- Výtvarná a hudební výchova

Patří do strukturovaného programu práce s dětmi s poruchou autistického spektra.

5.5 Behaviorální přístupy, Aplikovaná behaviorální analýza (ABA)

Jedná se o techniky, které využívá metoda strukturovaného učení pro práci s dětmi s poruchou autistického spektra. „*Aplikovaná behaviorální analýza vychází z teorie, že autismus je neurologicky podmíněný syndrom, který se projeví v chování postiženého.*“ (RICHMAN 2015: 15). Hovoříme o přístupu, který je individuálně účinný se zaměřeností na potřeby konkrétního dítěte. Tvůrcem tohoto přístupu je profesor Ivar Lovaas z Kalifornské univerzity, který vypracoval strukturovaný a systematický intervenční program pro lidi s poruchou autistického spektra. Program je rozložen do několika oblastí, které jsou zpracovány do jednotlivých kroků, které si dítě postupně osvojuje. (srov. THOROVÁ 2006: 387–388).

Tato metoda umožňuje rozdělení obsahu vzdělávání na menší celky, které dohromady tvoří logický sled posloupností od jednoduššího ke složitějšímu. (srov. ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ 2012: 56 on-line). Získaná data se pečlivě zaznamenávají, aby bylo možné doložit, jak dalece zvolený postup ovlivnil chování jedince. (srov. RICHMAN 2015: 15). Program vychází z principů behaviorální terapie. Principy jsou zaměřené na chování dítěte z hlediska emočního, jazykového a sociálního a dále na principech pozitivního odměňování. Trestům se cíleně vyhýbá. V případě potřeby se uplatňuje důrazné „ne“ nebo ignorace. (srov. THOROVÁ 2006: 387–388). Zde bych navázala na autorky Čadilová a Žampachová, které principy chování přirovnávají k procesu učení. S myšlenkou, že určité chování, které je žádoucí, je zároveň odměněné,

a je tedy větší pravděpodobnost, že se chování bude opakovat. Hlavním principem tohoto přístupu je individuálnost. V každém případě je třeba se přizpůsobit dané míře postižení dítěte, s ohledem na jeho možnosti a schopnosti. Tento způsob umožňuje učení se novým dovednostem. Délka učení je závislá na potřebách dítěte. Při využití tohoto principu lze zaznamenat rychlý pokrok např. ve čtení a naopak slabší např. v komunikaci atd. (srov. ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ 2012: 56 on-line).

Na dané přístupy, metody je třeba se podívat i z té druhé strany z hlediska kritiky. Mezi odborníky vzniká diskuze na nereprezentativnost výběru, kdy výzkumnou skupinu tvoří děti s mírnějšími poruchami. Zde bych navázala na autorku Thorovou, která ze své praxe uvádí, že na základě diagnostiky stupně poruchy dítěte volíme, zda je dítě schopné integrace v běžné základní škole či nikoli. Mnohdy se diagnóza dítěte určí až v období adolescence nebo dospělosti, aniž by děti měly problémy ve škole. Obecně lze říci, že tato metoda zohledňuje individuální potřeby dítěte a výsledky ukazují významné zlepšení u některých dětí. Na druhou stranu existuje řada dětí, kde ke zlepšení vůbec nedochází. Jedním z důvodů selhání programů ABA mohou být různé senzomotorické rituály, např. otáčení se, vkládání předmětů do úst, neschopnost základní komunikace atd. (srov. THOROVÁ 2006: 388–389).

Jmenovaní autoři se shodují, že techniky založené na behaviorálním přístupu jsou podmíněné individuálností dítěte. Také učí a posilují žádané chování a pozitivně přispívají ke kognitivnímu vývoji dítěte.

5.6 Metody

V rámci práce s dětmi s poruchou autistického spektra se používají metody speciálně pedagogické. Řada z metod musí být upravena tak, aby vyhovovala individuálním potřebám každého dítěte. Zvolená metoda nemusí být pro určitý stupeň postižení dítěte vhodná. (srov. ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ 2012: 60 on-line).

ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ (srov. 2012: 61–62) rozlišují tyto metody:

- Metoda přiměřenosti

Tato metoda patří k základním a nejdůležitějším. Je nejvíce využívána v praxi. Smyslem této metody je určit silné a slabé stránky dítěte a práci podmínkám přizpůsobit. Nevhodný postup práce může být příčinou neúspěchu dítěte.

- Metoda postupných kroků

Cílem této metody je stanovení dílčích kroků, které vedou ke splnění úkolu. Základem metody je, aby pedagog jasně konkretizoval postup práce, čímž se zajistí, aby dítě pracovalo dobře. Metoda postupných kroků umožňuje nácvik jednotlivých kroků, které vedou k úspěšnosti dítěte.

- Metoda zpevnování

Upevňuje získané vědomosti a přispívá k zafixování naučené dovednosti. Míra použitelnosti této metody je závislá na konkrétní potřebě dítěte. Každé dítě je jiné a četnost zpevnování dovedností je taky jiná. Některé dítě potřebuje zpevňovat průběžně a jiné pouze občasně.

- Metoda modelování

Zajišťuje, že pedagog je schopen přizpůsobit nácvik situace tím, že postupně modeluje danou situaci do přijatelné a akceptované podoby pro dítě, které je schopné situaci úspěšně zvládnout. Tato metoda snižuje míru frustrace u dítěte při nácviku, protože hledá vhodná řešení, která odpovídají potřebám dítěte.

- Metoda nápovědy a vedení

Umožňuje dítěti skrze pedagoga úspěšně zvládnout dané úkoly. Metoda vychází z mimiky, gest pedagoga, očním kontaktem, slovem, obrázkem, nápisem, zvukem atd., která dává dítěti pocit, že úspěšně zvládá daný úkol. Pokud tato metoda je vhodně pedagogem použita, směřuje k efektivitě práce dítěte. Úkolem pedagoga je vést dítě k samostatnosti, tudíž je potřeba, aby pedagog příliš často nepoužíval nápovědu při práci s dítětem, aby dítěti dal prostor pro jeho iniciativu a aktivitu při práci.

- Metoda vytváření pravidel

Poskytuje pomoc při učení tehdy, jestliže pedagog chce, aby děti dodržovaly pravidelně opakující se postupy při plnění úkolů. Přiměřená forma pravidel umožňuje dítěti větší samostatnost.

- Metoda instrukce

Je založena na využití signálů (verbálních, neverbálních, vizuálních), které pomáhají dítěti zvládat dané úkoly. Signály mají za úkol poskytnout dítěti jasnou instrukci pro splnění úkolu, kdy intenzita signálu může být různá. Musí vždy odpovídat vývojové úrovni dítěte.

- Metoda vysvětlování

Zabývá se porozumění řeči, která u dětí s poruchou autistického spektra je výrazně narušená. Je potřeba volit taková slova nebo věty, kterým dítě je schopné porozumět a zároveň, aby je umělo používat.

- Metoda demonstrace

Spočívá v předvádění určité činnosti, kterou chceme, aby dítě následně provedlo. Neočekává se aktivní zapojení dítěte, ale pedagog sleduje danou činnost.

- Metoda napodobování

U intaktních dětí je často využívána tato metoda při nácviu novým dovednostem, ale u dětí s poruchou autistického spektra se využívá obtížněji. Základem správného využití této metody je aktivita dítěte jako odpověď na naše podněty.

- Metoda povzbuzování

Posiluje pozitivní reakce a aktivitu dítěte. Cílem této metody je, aby pedagog na základě verbálních či neverbálních podnětů pomohl dítěti splnit zadaný úkol. Metoda povzbuzování by měla být použita přiměřeně z hlediska fyzického věku dítěte, s ohledem na to, aby povzbuzování nepřerostlo v naléhání na dítě, které by mohlo vyvolat stres a úzkost.

- Metoda ignorace

Používá se při problémovém chování dítěte s poruchou autistického spektra nebo se využívá v případech, kdy dítě vyžaduje pozornost pedagoga, kdy pedagog je přesvědčen, že dítě v této situaci ji nepotřebuje. Důslednost při uplatňování této metody je pro pedagoga nezbytná, ale zároveň by si měl být vědom následků metody ignorace. Mnohdy se vyskytnou situace, které nelze ignorovat a musí se řešit.

Jmenované metody jsou určitým nástrojem práce pedagoga s dětmi. Vzhledem k individuálním potřebám dítěte je na uvážení pedagoga, která z metod je použitelná pro úspěšnost dítěte.

6. Specifika práce dětí s poruchou PAS

Předpokladem práce pedagoga s dětmi s poruchou autistického spektra je odbornost. Pedagog by měl být vybaven teoretickými znalostmi této problematiky a být ochoten se neustále vzdělávat. Nerovnoměrný vývojový profil u těchto dětí je typický. Nerovnoměrný profil způsobuje, že některé děti jsou schopné se naučit školním dovednostem a jiné je zvládají s velkými obtížemi. Pro pedagoga je důležité, aby v jednotlivých oblastech – triádách rozpoznal danou vývojovou úroveň, která je předpokladem pro efektivní vzdělávání dětí. Znalost vývojové úrovně dítěte umožňuje pedagogovi přiměřeně klást požadavky na dítě. (srov. ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ 2012: 63 on-line). Specifika práce shledávám ve stupni postižení konkrétního jedince. Čím je porucha autistického spektra z hlediska symptomů těžší, tím je vzdělávání žáka náročnější. Práce pedagoga vyžaduje individuální přístup, kdy prostředkem práce jsou specifické metody, kterými pedagog poskytuje účinnou pomoc dítěti při zvládnutí školních nároků. Podpora pedagoga by měla být v takové míře, aby podněcovala samostatnost a aktivitu dítěte během nábívkou dovedností v co největším rozsahu. Dalším typickým znakem práce s dětmi, trpícími poruchou autistického spektra, je potřeba struktury. Děti s poruchou PAS vyžadují přesně naplánované situace, případně aktivity, které by měly být pedagogem jasně formulované, aby dítě bylo schopné pochopit, co se od něj očekává. Kvalita života jedinců s poruchou autistického spektra závisí především na tom, jak ostatní, myšleno učitelé, rozumí charakteru postižení, a také do jaké míry jsou schopni se přizpůsobit prostředí a způsobu komunikace tomuto druhu postižení. (srov. VILÁŠKOVÁ 2006: 5).

Aby dítě s poruchou autistického spektra bylo šťastné, je potřeba, aby mělo ve svém životě určitou míru předvídatelnosti s možností se vyjádřit a komunikovat dle zavedeného systému komunikace. Schopnost zvládat sebeobslužné dovednosti by měla patřit mezi hlavní kritéria práce s dětmi s autismem. A nakonec šťastné dítě je tehdy, pokud je kolektivem svých vrstevníků plně přijaté. (srov. Tamtéž).

Sociální oblast u dětí s poruchou autistického spektra je důležitá z hlediska navazování vztahů ve společnosti, tento proces je provází celý život. Ve školním věku dítěte se proces dynamicky rozvíjí, protože zde dochází k začlenění se do vrstevnické skupiny, z nichž každá má své typické socializační požadavky. Dítě s poruchou autistického spektra má sníženou schopnost porozumět smyslu přátelství. V rámci svého postižení mají potřebu ovládat situace a mohou tak pro ostatní ve skupině působit sobecky, tudíž

je obtížné si udržet kamarádství atd. Deficit v oblasti sociálního chování můžeme zaznamenat např. při hře. Dítě s poruchou autistického spektra nerozumí smyslu pro pravidla nebo pro tzv. férové jednání. Vše se odvíjí od konkrétního typu postižení. Jsou děti, které jsou schopné se zapojit do činností a nemají problém s pochopením pravidel, ale jsou i děti, které i přes opakované vysvětlení nejsou schopné akceptovat jakákoli pravidla. (srov. ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ 2012: 64 on-line). ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ (srov. 2012: 65 on-line) vysvětlují deficity v oblasti her jako nízkou míru flexibility, která je omezená představivostí a nízkou úrovní sociálních dovedností.

Sociální chování dítěte s poruchou autistického spektra se pro společnost a mnohdy i pro pedagoga může jevit jako chování, které je nezvladatelné nebo, že rodiče nezvládli výchovu. Tyto děti, stejně jako intaktní děti, na sebe poutají pozornost, což považují za normální, přirozený jev u dětí školního věku. Co z toho vyplývá? Jde o to, aby pedagog byl kvalitně vzdělán v této oblasti a měl dostatečnou praxi na to, aby byl schopný rozpoznat deficit autistického chování od špatného výchovného působení. (srov. Tamtéž). Z hlediska komunikace dětí s poruchou autistického spektra je specifikem práce pedagoga zachovat komunikační styl a dodržovat daná pravidla při komunikaci s dítětem. Obsah komunikace je dobré přizpůsobit dané situaci. Dítě s poruchou autistického spektra není natolik komunikačně vybaveno, jako jeho vrstevníci. Jejich řeč bývá ovlivněna různými poruchami řeči, např. dysfázií, echolálií atd. V rámci komunikace obtížně udržují oční kontakt. Během komunikace si pomáhají skrze mimiku a gesta k lepšímu vyjadřování. (srov. Tamtéž). „*Autističtí jedinci, pokud mluví, používají naprosto nepřiměřeně zájmena. Když hovoří o sobě, používají zájmeno „ty“ nebo „on“ či „ona“.*“ (HILTON 1994: 47). Poslední z triády oblastí poruch autistického spektra je představivost, zájmy, hra je dána mírou symptomů autismu a celkovým vývojem dítěte. Představivost ovlivňuje myšlení a schopnost plánovat a přizpůsobovat se změnám. Výběr zájmů a her spočívá v jejich ulpívavosti a četnosti opakování. Obsah a charakter činností se během života mění. Většinou se jedná o aktivity, které jsou spojeny s využitím předmětů nebo pomůcek. Jsou to např. různé házení, roztáčení, skákání na velkém gymnastickém míči, bouchání atd. Děti s poruchou autistického spektra mají v oblibě různé zvuky. Rádi poslouchají písničky, říkanky atd., vše, co je založené na zvukném podkladu. (srov. ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ 2012:66 on-line).

Podstata práce je stereotypnost, opakovatelnost, která jim zajišťuje pocit jistoty a bezpečného prostředí. S přibývajícím věkem se mění způsob volnočasových aktivit.

Mladším dětem volný čas organizují rodiče a starší děti už jsou schopné si na základě svých zájmu volit způsob trávení volného času sami. (srov. ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ 2012: 66–67 on-line).

Vzhledem k jejich vážné diagnóze je třeba dětem věnovat více pozornosti a na druhou stranu si zaslouží vyzdvihnout jejich mnohdy až geniální nadání pro určité oblasti. Pokud bychom měli definovat co je nadání, tak lze dohledat v dostupných zdrojích mnoho výkladů. Ve většině případů je vysoké nadání charakterizované ve spojení s žákovou inteligencí a schopností výkonu. (srov. MONKS, YPENBURG 2002: 15). Intelektová charakteristika dětí se skládá ze zvědavosti, dobré paměti, schopnosti dlouze se soustředit na úkol, schopnosti rychle se učit. Mimořádně nadané děti jsou schopné rozvinout myšlenkové operace, např. abstrakci, analýzu a syntézu. (srov. BÜCHLER 2010: on-line). Za charakteristický znak nadaných dětí se považuje široká a vyspělá slovní zásoba. Bohužel se často stává, že samotné nadání bývá dětem s poruchou autistického spektra spíše překážkou, protože jim brání v jejich identifikaci. Mnohdy své schopnosti využívají ke zmírnění svých nedostatků. (srov. NOVOTNÁ 2004: on-line).

6.1 Šikana u dětí s poruchou PAS

Školní prostředí je místem, kde se děti mohou potkat se šikanou častěji než kdekoli jinde. Šikana je charakterizována jako opakované agresivní chování, kdy záměrem útočníka je ublížit oběti. Jedná se o cílené psychické a fyzické ubližování. Formou ponižování, týrání, ubližování, které může být zaměřené na jednotlivce či skupinu. Vlivem nepoměru sil mezi útočníkem a obětí dochází k útokům, kdy oběť se útokům nemůže nebo nedokáže účinně bránit. (srov. BITTMANNOVÁ, BITTMANN 2016: 5).

Autoři Říčan a Janošová definují, že místem šikany nemusí být vždy škola, ale i sportovní oddíly, ve věznicí mezi vězni, ale i na pracovišti mezi pracovníky. Autoři definují, že v některých případech se může jednat o šikanu ze strany pedagogů, kdy pedagog ubližuje žákům, ale i z té druhé strany, kdy žák se dopouští šikany na pedagogovi. (srov. ŘÍČAN, JANOŠOVÁ 2010: 21).

Je potřeba konstatovat, že šikana nevzniká ve třídě okamžitě, ale prochází určitými fázemi. Na začátku se jedná o ubližování, které je mezi útočníkem a obětí, a posléze jsou do ubližování přibíráni další účastníci. Strach je jedním z důvodů, proč účastníci nedovedou odporovat agresorům. Mají obavy, aby oni sami nebyli šikanováni. (srov. BITTMANNOVÁ, BITTMANN 2016: 7). Úkolem pedagoga je, aby nebyl lhostejný

k hlášením dětí, že je něco v nepořádku. KOLÁŘ (srov. 2001: 108–109) uvádí dva hlavní důvody, kdy začít šikanování vyšetřovat. Jedná se o přímo alarmující signály a signály nepřímo varující. Alarmující signály se nemohou přehlížet, je potřeba je monitorovat, záměrně vyhledávat a dostatečně informovat případné oběti o možnostech, jak vyhledat pomoc, co dělat v případě nouze atd. Nepřímé varující signály jsou stejně podstatné jako alarmující a měla by se jim též věnovat pozornost. V čem spočívají tyto signály? Zahrnují veškeré nenápadné projevy šikanování v přítomnosti pedagoga a také dítětem volání o pomoc. Příkladem, kdy se může jednat o varovné signály šikany je, když upozorujeme u dítěte, že nemá kamarády, že se s nikým nebaví, je osamocené. Z hlediska emocí můžeme vyzpozorovat, že dítě je smutné, bez nálady, působí ustrašeně atd. (srov. Tamtéž: 109–110). K tomu, aby pedagog byl schopný rozlišit tyto situace, náleží patřičné zkušenosti, dovednosti a míra informovanosti této problematiky. (srov. KOLÁŘ 2001: 109).

V následujících odstavcích popíši, jak správně vyhodnotit rozdíl mezi žalováním a informováním pedagoga. Informování dospělého spočívá v tom, že žák chce pomoci sobě nebo někomu jinému s vědomím, že ho dospělý vyslechne a pomůže. Naopak žalování se vyskytuje v situacích, kdy žák má úmysl poškodit jiného žáka. Např. sdělením, že nemá domácí úkol atd. (srov. BITTMANNOVÁ, BITTMANN 2016: 7). Pedagog nemůže v dané situaci žáka odbýt jednou větou. Měl by ho vyslechnout a následně rozlišit, zda se jedná o sdělení problému, či o tzv. školní bonzování. Z hlediska prevence šikany Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy doporučuje užití Metodické příručky (č.j. MSMT-21149/2016) k prevenci šikany na školách či školských zařízeních. Žáci s poruchou autistického spektra se bohužel často stávají terčem agresivního chování. Z důvodu vlivu onemocnění, kdy příčinou je jejich jinakost, odlišnost. Od intaktních dětí se liší svými specifickými způsoby v sociálních dovednostech, v komunikačních dovednostech atd. Otázka příčiny a motivace k projevům šikany ve skupině je do jisté míry způsobená nepochopením situačního kontextu, snahy dítěte vyhovět nárokům a požadavkům okolí a upoutáním pozornosti. (srov. DUBIN 2009: 49). Dle autora jsou příčiny šikany považovány z hlediska nízké frustrační tolerance, kdy dítě se špatně vyrovnává s nároky ve školním prostředí. Další důvod, který autor zmiňuje, je jednostranné myšlení. Dítě není schopné věnovat pozornost určitému podnětu z okolí a dochází k úniku informací z prostředí, a tudíž se rázem ztrácí v obsahu např. při konverzaci. Dále shledává příčiny, které jsou spojené s příliš velkou důvěřivostí, kdy dítě věří

tomu, co vidí, slyší atd. a stává se středem posměchů. Děti s poruchou autistického spektra mají zvláštní zájmy, které jsou pro ostatní nepochopitelné, neobvyklé, zvláštnosti v jazyce, které dítě s poruchou autismu používá, přispívají ke špatnému přijetí kolektivem. (srov. DUBIN 2009: 48–49).

Dítě s postižením vnímá, že se liší svým chováním od ostatních dětí. Intuitivně chápe, že je jiné. Jeho sebevědomí se díky ponižování a ubližování snižuje. Časté šikánování vede k tomu, že dítě se stává více frustrované s pocity bezmoci. (srov. DUBIN 2009: 51). Následky šikánování u dětí jsou závažné hlavně pro jejich psychický vývoj. Závažnost poškození závisí na míře obranyschopnosti oběti. (srov. KOLÁŘ, 2001: 100). Jestliže dochází k dlouhodobějšímu šikánování, tak s velkou pravděpodobností dochází k propuknutí panické hrůzy ze zabití, oběť dostane strach o vlastní život. Zde se jedná o brutálnější formu šikany. Obecně lze zmínit, že dochází k psychosomatickým potížím. Např. stavy úzkosti, únava, nevolnost, bolesti hlavy atd. Poranění na duši má delší průběh zotavení než fyzické poranění. (srov. Tamtéž: 100–101).

Bohužel i mezi dětmi s poruchou autistického spektra můžeme nalézt malé procento těch, kteří jsou těmi útočníky, agresory a dopouští se šikany na druhých. V těchto případech není žádný rozdíl v motivech vedoucí intaktní dítě nebo dítě s poruchou autistického spektra k páčání tohoto činu. Motivy útočníka spočívají ve vlastní slasti a uspokojení, když mají možnost ublížit nebo ponížit ostatní. (srov. BITTMANNOVÁ, BITTMANN 2016: 44). Dubin uvádí důvody, kterými jsou děti s poruchou autistického spektra vnímány jako útočníci, páčající šikanu na ostatních, je to, že mají problém v rozlišení vnitřního „já“ od vnějšího „já“ ostatních. Autor vychází z poznání, že lidé bez postižení jsou schopni oddělit své myšlenky a city od ostatních. Jsou schopni být empatičtí, tzv. mají schopnost se vcítit do ostatních. Zároveň dodává, že děti s poruchou autistického spektra jsou empatičtí, jen mají slabší vnímání okolí. Navenek tyto děti mohou působit egocentricky. Vzhledem k sníženému vnímání okolí mohou nedostatečně plnit více úkolů najednou a v důsledku toho, se cítí být zahlceny a situací natolik ovlivněny, že jejich chování může působit agresivně. Lze říci, že původ vzniku konfliktních situací vzniká na základě jejich nepochopení a nedostatečného vnímání okolí. (srov. DUBIN 2009: 105–106).

Prevenčí šikany u dětí s poruchou autistického spektra je např. nácvik sociálních dovedností, aby děti dokázaly lépe vyhodnotit sociální situace a zároveň předešli konfliktům. V oblasti prevence u dětí s poruchou autistického spektra je důležitá podpora,

ne jen ze strany pedagogů, ale i rodičů. Předcházením šikany a zároveň prevencí je, v nastavení bezpečného prostředí. Úkolem školy je nastavit jasná pravidla pro všechny, pro pedagogy i žáky. Konkrétněji hodnotový systém školy, kvalita výuky, respekt k žákům, podpora učitelům. Každý pedagog by se měl snažit o vytvoření příjemné atmosféry ve třídě nebo skupině, která by se měla zakládat na důvěře mezi pedagogem a žákem. Zde jsem popsala prevenci na úrovni školy. (srov. BITTMANNOVÁ, BITTMANN 2016: 9).

Řešení problémových situací je založené na tzv. strategii chování, která obsahuje:

- stanovení priorit a způsobů řešení nejzávažnějších situací,
- prognózu modifikací – do jaké míry jsme byli z hlediska řešení krizových situací úspěšní,
- na základě konzultací s rodiči, pedagogy stanovit zjevná řešení,
- vyloučení zdravotních problémů dítěte,
- dokumentaci, která zahrnuje podrobnou analýzu a záznamy,
- proaktivní strategii. (srov. POLENSKÝ 2016: 9).

Tento postup umožňuje pedagogovi lépe zvládat řešení konfliktních situací ve výchovně-vzdělávacím procesu dítěte. V závažnějších případech mohou pedagogové sestavit tzv. krizový plán. Krizový plán je sestaven na základě selhání stávajících opatření. Jedná se o souhrn postupů (kroků). Cílem krizového plánu je eliminovat nežádoucí chování dětí. (srov. Tamtéž).

Krizový plán obsahuje:

- definici problému,
- pravděpodobnost umístění problému,
- stanovení preventivních opatření,
- faktory, které vyvolávají nežádoucí chování,
- způsob řešení problému,
- reakce pedagogů ve vztahu k žákovi a ke kolegům,
- dokumentaci s příslušnými záznamy, daty. (srov. Tamtéž).

Základem úspěšného řešení konfliktních situací je informovanost mezi pedagogy o vhodném způsobu řešení dané situace a komunikace s rodiči, či žákem. Informovat obě strany o postupech školy a pedagogů, případně charakterizovat rodičům nežádoucí chování dítěte. (srov. POLENSKÝ 2016: 8–10).

Z hlediska konkrétní nahlášené šikany je potřeba přistupovat citlivě v maximální snaze chránit oběť. Počáteční fáze šetření šikany zahrnuje zjištění co nejvíce informací a nalezení svědků, kteří o situaci vědí atd. Následuje oznámení rodičům, výchovné komisi a stanovení výchovného opatření agresorům. Škola by měla nabídnout možnost návštěvy školního nebo dětského psychologa v případě potřeby oběti, ale hlavně agresora. Je důležité zjistit, jaké úmysly ho vedly k ubližování atd. Ve většině případů se jedná o zvyšování sebevědomí útočníka, snaha o zviditelnění se ve třídě nebo skupině. Mnohá chybná jednání, chování dítěte vycházejí z rodiny, kdy dítě čerpá mnohdy nekvalitní vzorce chování rodičů a dítě se snaží je používat v určitých situacích. Závažné případy šikany řeší Orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) ve spolupráci s Policií ČR. Každá škola má k dispozici Minimální preventivní program, ve kterém je zahrnuta oblast prevence šikany. (srov. BITTMANNOVÁ, BITTMANN 2016: 8–10).

7. Autismus a volný čas

Volný čas je charakterizován jako čas, který slouží k odpočinku a k nevykonávání činností s důrazem na rozvíjení sociálního života jedince. (srov. HOFBAUER 2004: 13 online).

Mezi funkce volného času řadíme:

- odpočinek (je charakterizován jako regenerace pracovní síly),
- zábava (charakterizována jako regenerace duševních sil),
- rozvoj osobnosti (jedná se o spoluúčast na rozvoji kultury). (srov. Tamtéž).

Roger Sue, francouzský sociolog volného času, definuje funkce volného času:

- psychosociologickou (zahrnuje uvolnění, zábavu, rozvoj),
- sociální (socializace, sociální příslušnost do skupiny),
- terapeutickou (zahrnuje zdravotní, smyslový rozvoj, prevence chorob, zdravý životní styl),
- ekonomickou (pozitivní vliv na ekonomickou úroveň účastníků, uplatnění člověka na trhu práce). (srov. Tamtéž).

Horst W. Opaschowski, německý pedagog volného času, který komplexně vymezil funkce a možnosti volného času:

- rekreace (zotavení, uvolnění),
- kompenzace (odstraňování napětí, zklamání, frustrace),
- výchova a další vzdělávání (zahrnuje sociální učení, učení ve svobodě, svobodu),
- kontemplace (hledání smyslu života),
- komunikace (sociální kontakty),
- participace (podílení se na něčem, spolupracovat, spoluúčast),
- integrace (včlenění do stabilizace života rodiny),
- enkulturace (kulturní rozvoj sebe samých). (srov. Tamtéž: 15).

Z hlediska volnočasových aktivit dochází k výchově a rozvoji osobnosti jedince. Cílem aktivit je osvojení si nových dovedností, znalostí a kompetencí prostřednictvím volného času. Při uplatňování volnočasových aktivit platí dodržování určitých zásad. (srov. Tamtéž: 18).

Dle HOFBAUERA (srov. 2004: 52 on-line) rozlišujeme zásady:

- Zásada dobrovolnosti a volitelnosti

Podstata této zásady je ve svobodném rozhodnutí jedince. Nikdo by neměl být do něčeho nucen. Tato zásada staví na hodnotách dobrovolnosti, svobodného rozhodnutí a možnosti volby.

- Zásada demokratismu

Základem této zásady je možnost každého jedince smysluplně využít svůj volný čas.

- Zásada otevřenosti

Umožňuje přístup systému pro potřeby a zájmy účastníků.

- Zásada působení vzhledem k osobnosti dítěte a mladého člověka

Cílem této zásady je, aby volnočasová aktivita nejen vyplňovala volný čas jedince, ale komplexně rozvíjela jeho individualitu.

- Zásada výchovy k demokratickému občanství

Hlavní důraz je kladen na spoluúčast, toleranci, spoluzodpovědnost. Jedná se o osvojování hodnot, které vedou k demokratickému občanství,

- Zásada působení v různých sociálních prostředích

Tato zásada je uplatňována v širším kontextu. Od rodiny, školy, obce, regionu, dosahujícího světového rozměru. Jedinec zde proniká a svými podněty se podílí na realizaci.

Aby tyto zásady mohly být účinné, je potřeba participace účastníka. Participace účastníka spočívá v jeho účasti, která je podmíněna vlastní iniciativou, podílející se na samotné realizaci. (srov. Tamtéž).

Úvodem této kapitoly je obecný popis funkcí, zásad a vlivu volného času na jedince. Následující odstavce pojednávají o vlivu volnočasových aktivit na děti s poruchou autistického spektra.

Volnočasové aktivity u dětí s poruchou autistického spektra jsou odlišné od aktivit, které volí zdravé děti. Odlišností se rozumí jejich záliba ve stereotypních činnostech, které se neustále opakují. Volba aktivit pro dítě s poruchou autismu je značně náročná. Důvodem je, že tyto děti mají snížené sociální a komunikační dovednosti. Hra je tvořena vzájemnou interakcí, která zahrnuje jmenované dovednosti. Vše se odehrává na základě emocí, které nepatří mezi silné stránky těchto dětí, jak už jsem popisovala v předchozích odstavcích. Hra je přirozený projev komunikace a učení se sociální interakci ve školním prostředí. Hra ve školní družině má za cíl, kreativním způsobem

odlehčit náročnost po vyučování a podpořit sociální vztahy ve skupině. Součástí sociální interakce je emoční inteligence. Základem emoční inteligence je pochopit a pojmenovat vlastní pocity prožívání. Cílem emoční inteligence je schopnost interpretace vlastních potřeb. Krejsová uvádí, že ve školní družině by neměly chybět hračky sloužící k ventilu hněvu, či agrese žáka. Např. keramická hlína, modelína, boxovací pytel atd. Autorka uvádí, jakmile pedagogové začnou vnímat emoční inteligenci dítěte, přestává být dítě ve třídě zátěží pro pedagoga. (srov. KREJSOVÁ 2016: 15–16). Emocionalita je důvodem, proč tyto děti obtížně navazují skupinové spolupráce. Výběr aktivit by měl odpovídat zájmům dítěte. Tyto děti potřebují cítit předvídatelnost a zároveň si tím zvyšují sebevědomí. Pociťují ve hře svoji úspěšnost. (srov. ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ 2008: 155 on-line). Úkolem pedagoga je, navrhnout takovou aktivitu, která zaujme a podpoří skupinovou spolupráci. (srov. BEYER 2006: 45). Pro dítě s poruchou autistického spektra je ve volném čase důležité střídat aktivity s možností odpočinku. Na jedné straně dostatek odpočinku a na straně druhé podporovat jeho aktivitu, iniciativu v těch činnostech, které bezpečně zná. (srov. PREIßMANN 2010: 109). S možností odpočinku souvisí samota. Samota je autistickým jedincem vnímána jako určitá kompenzace za následky jeho diagnózy, kterým celý život musí čelit. *„Jsem hrdý na to, že se mi daří působit normálně, ať už to znamená cokoli, ale někdy si říkám, kéž by druzí věděli, co mě to stojí sil.“* (Tamtéž: 109). Výběr a četnost volnočasových aktivit by se mělo nechat na dítěti. Při práci s dětmi s poruchou autistického spektra platí, že příliš velký zájem lidí, je vnímáno jako přítěž. V rámci volnočasových aktivit je dobré zařazovat ty aktivity, které souvisejí s rozvojem motoriky. Také je vhodné posílit oblasti týkající se koordinace, uvědomování si vlastního těla atd. (srov. PREIßMANN 2010: 110). Při plánování volnočasových aktivit u dítěte s poruchou autismu nelze jednoznačně určit, zda konkrétní dítě preferuje individuální herní aktivity či skupinové aktivity. Z dostupných zdrojů obecně platí, že děti s poruchou autismu více preferují aktivity individuální, ale jak jsem už ve své práci zmínila, že každé dítě vyžaduje individuální přístup, tak i zde je potřeba přihlídnout k jeho možnostem a schopnostem. Dalším podstatným znakem v oblasti plánování volnočasových aktivit je dodržování zásady struktury, která vyplývá z potřeby předvídatelnosti a řádu. Pocit struktury umožňuje dítěti bezpečně se orientovat v sociálních situacích a zároveň zmírňuje stres a napětí dítěte. Důležitým prvkem práce pedagoga s dětmi s poruchou autismu je udržet pozornost dítěte. Ta bývá mnohdy nedostatečná. Doporučuje se střídání aktivit, nedat prostor k nudě. Dle mého názoru je

to v praxi obtížně dosažitelné. Když si představíme, že vychovatelka ve školní družině, která v rámci stanoveného času by měla komplexně zajistit aktivity pro všechny děti a zároveň myslet na to, aby nedala prostor k nudě, si troufám říci, že je to nereálné. (srov. PREIßMANN 2010: 111).

Herní pomůcky patří mezi hlavní prostředky hry. Hračky by měly tvarem, barvou, případně zvuky, dítě zaujmout. Měly by být snadno uchopitelné. Obecně ty hračky, ve kterých nalezneme příčinnou souvislost, dítě s poruchou autismu vždy zaujmou. Jedná se např. o bublifuk, káča, která když se roztočí, tak vydává zvuky atd. (srov. BEYER 2006: 47). Hračky by měly být pro dítě nezávadné. Z hlediska funkce hračky rozvíjejí pohybové schopnosti, podporují jemnou motoriku, poznávací a rozlišovací schopnosti, dále ovlivňují povahové vlastnosti atd. (srov. ČECHOVÁ, MELLANOVÁ a kol. 2004: 103). Hra pro dítě s poruchou autistického spektra znamená objevování, poznávání. Autorky Čechová, Mellanová a kol., definují hru jako typickou činnost dětského věku, která může být volná, kdy dítě není ke hře nucené a zabývá se tím, čím samo chce. Dále, hra může být pedagogem řízená či zvolená záměrně s pravidly, která je třeba dodržovat. (srov. Tamtéž: 98).

Herní prostor, kde se odehrává hra, by mělo být místem, které je upravené pro dítě s poruchou autismu. Tyto děti potřebují mít ohraničené místo, kde se hra uskutečňuje. Takovým vhodným místem pro hru je např. pracovní stůl. Dítě má zde ohraničený prostor pro danou realizaci. Základ hry je strukturovaný prostor. (srov. BEYER 2006: 47–48).

Herní situace mohou být spontánní i strukturované. Cílem hry je, aby dítě s poruchou autismu pochopilo smysl pravidel. Dalším cílem je, aby došlo u dítěte k celkovému pokroku v oblasti myšlení, převážně v symbolickém, a také rozvoj komunikačních dovedností, nejen prostřednictvím neverbální komunikace. THOROVÁ (srov. 2006: 392) a RICHMAN (srov. 2015: 29) se shodují, že cílem herních dovedností je schopnost učení se vzájemné interakce mezi vrstevníky. RICHMAN (srov. 2015: 29) uvádí, že pokud dítě je schopné si hrát se svými sourozenci, pak má dobrý předpoklad pro rozvoj sociálního chování v kolektivním zařízení. Pokud není volný čas naplněn odpovídající aktivitou, tak může dojít k situacím, které jsou mnohdy rodiči těžko zvládnutelné. Vhodným nácvikem volnočasových dovedností umožňuje rodič i pedagog dítěti smysluplné trávení volného času. Hra je označována za funkční nástroj, který pomáhá zvládat dovednosti v dětském kolektivu. (srov. RICHMAN 2015: 30).

RICHMAN (srov. 2015: 30) uvádí důvody, proč je dobré v dětech podporovat volnočasové aktivity:

- zlepšuje se kontakt s vrstevníky a sourozenci,
- rozvíjí se dovednosti pro tvorbu aktivit volného času,
- snižuje se problémové chování dítěte,
- podporují sociální vztahy.

Autorky ČADILOVÁ a ŽAMPACHOVÁ (srov. 2008: 154–157 on-line) ve své knize uvádějí příklad modelové situace z hlediska volnočasových aktivit u chlapce s poruchou autistického spektra, s cílem podat odpověď rodičům na otázku proč má chlapec takové zájmy?

„Ota je desetiletý chlapec, který je integrován do běžné třídy základní školy. S vrstevníky nekomunikuje, sociální kontakt s nimi nenavazuje. Pro ostatní děti je Ota zvláštní, děti si ho ve třídě nevšímají, nesnaží se o kontakt s ním. Veškerý volný čas tráví jízdou v hromadných dopravních prostředcích. Někdy cestuje i v době vyučování, buď nepřijde ráno do školy, nebo odejde během vyučování. Tématem jeho komunikace je pouze hromadná doprava. O prázdninách vyžaduje jezdit hromadnými dopravními prostředky v jiných městech. Své jízdy si pravidelně zaznamenává, kontroluje, zda jízdni řády fungují dobře a případně si stěžuje, pokud má nějaký dopravní prostředek zpoždění nebo nejede. Ve škole má problém se soustředěním, odmítá se učit, patří k horšímu průměru ve třídě, ačkoli psychologické vyšetření hovoří o nadprůměrné inteligenci“. (ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ 2008: 154–155).

Odpověď:

Volnočasové aktivity u dětí s poruchou autistického spektra jsou v určité míře odlišné od běžných aktivit, např. u intaktních dětí. Důvodem odlišnosti těchto dětí je to, že je narušena představivost. Jádrem problému je, že děti s poruchou autistického spektra upřednostňují činnosti, aktivity, které se vyznačují stereotypností, opakovatelností. Z pohledu ostatních se pak takové dítě jeví jako „divné“. Výběr volnočasových aktivit je na zájmu dítěte. Vybírá si takové aktivity, které dobře zná, a jsou pro něj předvídatelné. Autistické dítě je schopné těmito aktivitami trávit svůj volný čas. Ve svých vybraných aktivitách dítě nachází klid, jistotu a bezpečí. Z hlediska usměrnění v jeho zájmech ze strany rodičů, je třeba konstatovat, že děti s poruchou autistického spektra žijí ve světě, který je pro ně určitým způsobem nepochopitelný, tudíž případné nastavení

pravidel je pro ně nejasné a mnohdy tyto děti mají problém rozumět požadavkům ze strany dospělých. (srov. ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ 2008: 155). Pokud chce rodič usměrnit jeho zájem, tak se doporučuje „*zpřehlednit požadavky, zviditelnit čas i činnosti, které se po něm požadují.*“ (ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ 2008: 155).

Ota se svým zájmem vyčleňuje z kolektivu, protože je svými vrstevníky nepochopen a na druhou stranu, on zase nechápe je. Společné zájmy se rozcházejí a žák ztrácí své postavení ve skupině. Zde by pedagog mohl jeho záliby využít k tomu, aby např. skupině vyhledal jízdní spoj na školní výlet. Tímto způsobem pedagog vyzdvihne jeho schopnosti a dostane se mu uznání. Tato modelová situace ukazuje odlišnost žáků s poruchou autismu ve výběru volnočasových aktivit od výběru intaktních dětí. Dále ukazuje, jaké obtíže tyto děti mají z hlediska přijetí kolektivu v důsledku své diagnózy. Pro optimální vývoj dětí s poruchou autismu je důležité ze strany pedagogů, ale i rodičů, respektovat jejich individualitu týkající se jejich zájmů, volnočasových aktivit a snažit se o vytvoření podmínek, které jim umožní plně uspokojit své potřeby. (srov. ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ 2008: 155–156 on-line).

Následující odstavce pojednávají o interakčních technikách, které se využívají ve školním prostředí a přispívají ke zlepšení edukace dětí s poruchou autistického spektra.

THOROVÁ (srov. 2006: 393–395) uvádí interakční techniky:

Muzikoterapie

Jedná se o druh terapie, která se využívá ve školním prostředí. Prostředkem terapie je hudba. Pomocí hudby pedagog usnadňuje sociální interakci, která přispívá k lepší komunikaci ve vztahu pedagoga a žáka. Dítě skrze hudbu otevírá svoji emocionalitu a dochází k uvolnění veškerého napětí. Základem této metody je navázání bezpečného vztahu terapeuta a dítěte. Muzikoterapie podporuje komunikaci a sociální interakci. Hudba je zdrojem relaxace, která je pro dítě s poruchou autistického spektra důležitá. Zvuky jako takové, děti s poruchou autismu často vyhledávají, ale je potřeba konstatovat, že každé dítě je individuální a zvuky v něm mohou vyvolat negativní reakce. Tato metoda usnadňuje výchovně-vzdělávací proces dítěte.

Zooterapie

Terapie, která se uskutečňuje za pomoci zvířat. U této metody platí, že některé děti vyhledávají kontakt se zvířaty, ale jsou i děti, které se kontaktu s nimi bojí. Jejich reakce mohou být ze začátku váhavé, ale nakonec jsou schopné zvíře přijmout. I zde je úkolem pedagoga podpořit, ale nenutit dítě ke kontaktu.

Hipoterapie

Je metoda, která nabízí interakci s koněm. Nabízí jízdu na koni, která má z hlediska terapeutického významný vliv na vývoj motoriky a podporuje duševní rovnováhu jedince.

Canisterapie

Je interaktivní metoda, která umožňuje kontakt dítěte se psem. Metoda je založena na pozitivním přístupu dítěte ke psům.

Relaxace

Slouží k odstranění napětí a tenze. Zmírňuje pocity frustrace a přispívá ke všeobecné spokojenosti dítěte. Z hlediska školního prostředí je třeba přizpůsobit podmínky pro relaxaci.

THOROVÁ (srov. 2006: 394) uvádí druhy relaxace:

- zraková

Zraková relaxace umožňuje jedinci dosáhnout autostimulačních aktivit ve speciálních pokojích.

- doteková

Tato relaxace zahrnuje masáže, koupele, zábaly.

- čichová

Prostřednictvím aromaterapie lze jedinci

- sluchová

Spočívá v poslechu hudby konkrétně meditačních skladeb.

- vestibulo-kochleární

Jedná se o veškeré závěsné systémy, houpačky, sítě.

- fyzický pohyb

Zahrnuje trampolínu, skákání na velkém míči, jízdu na kole, procházky.

- senzorická dieta

Umožňuje dítěti nic nedělat, pouze se věnovat svým oblíbeným činnostem. Činnosti dítě vykonává v klidu bez vyrušování a doporučuje se možnost přikrytí se peřinou nebo schoulit se k nějakému měkkému předmětu pro získání pocitu bezpečí.

Arteterapie

Může být individuální nebo skupinová. Arteterapie slouží k rozvoji psychických funkcí, podporuje tvořivost, kreativitu dítěte. Tato metoda dítěti přináší odpočinek, uvolnění a vyjádření sebe samotného skrze vlastní vyrobené výrobky. Tvořivost spočívá ve výtvarných činnostech, rukodělných činnostech atd. Arteterapie se podílí na výchovně-vzdělávacím rozvoji dítěte.

Ergoterapie

Slouží k nácviku pracovních činností, chování a ke zvýšení samoobslužných dovedností. Cílem ergoterapie je, aby děti získaly větší samostatnost a aby se dokázali lépe orientovat v každodenních činnostech.

EMPIRICKÁ ČÁST

8. Cíle výzkumu a výzkumné otázky

8.1 Cíl výzkumu

Cílem kvalitativního výzkumu bylo zjistit specifika práce speciálních pedagogů a pedagogických pracovníků s dětmi s poruchou autistického spektra ve školní družině v Praze. Dílčím cílem bylo zjistit konkrétní metody a principy práce dotazovaných pedagogů s dětmi s poruchou autistického spektra.

8.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky byly vytvořeny k dosažení cíle výzkumu. Byly rozděleny do tří výzkumných otázek.

Výzkumná otázka č. 1

Jaké metody a techniky využívají pedagogové při práci s dětmi s poruchou autistického spektra?

Výzkumná otázka č. 2

Existují, podle pedagogů, pomůcky, které ovlivňují výchovně-vzdělávací proces dítěte s poruchou autistického spektra?

Výzkumná otázka č. 3

Považují pedagogové asistenta pedagoga za důležitý prvek ve výchovně-vzdělávacím procesu žáka?

9. Metodologie

9.1 Metoda získávání výzkumných dat

Vzhledem k výzkumnému cíli byl zvolen kvalitativní výzkum pro jeho praktickou funkci a pro lepší zkoumání problému do hloubky. Ráda bych ověřila stávající teorie na základě výpovědí pedagogických pracovníků. Metodou kvalitativního výzkumu je případová studie. Technika polostrukturovaného rozhovoru byla zvolena z důvodu získání respondentovi pozornosti na delší dobu, která mi zaručí větší kontrolu nad průběhem rozhovoru. Otázky polostrukturovaného rozhovoru (Příloha I.) byly stanoveny předem a formulovány tak, aby odpověděly na výzkumné otázky. Poskytnuté rozhovory byly zpracovány formou obsahové analýzy. Pro vyhodnocení získaných dat byla použita metoda kódování. Kódy z obsahové analýzy byly přiřazené k jednotlivým částem na základě výzkumných otázek a jejich četnost je zaznamenána v tabulce.

9.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumným vzorkem byli speciální pedagogové a pedagogičtí pracovníci ve školní družině při Základní škole Vratislavova 13 a Jedličkově Základní škole v Praze. V základní škole Vratislavova integrují žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zejména s poruchou autistického spektra a poruchou ADHD. Základní škola při Jedličkově ústavu přijímá děti a mládež s tělesným postižením, případně kombinovanými vadami. Tento výzkumný vzorek byl volen záměrně, s ohledem na cíl výzkumu. Výzkum proběhl na začátku roku 2017 a osloveno bylo 7 respondentů, kteří byli ochotni poskytnout rozhovor pro účel zpracování diplomové práce. Při zpracování rozhovorů byla zachována anonymita respondentů. Polostrukturovaného rozhovoru se účastnili 2 muži a 5 žen.

10. Analýza rozhovorů

V této kapitole se seznámíme s výsledky výzkumu. Poskytnuté rozhovory jsou zpracované ve formě obsahové analýzy, která popisuje zkušenosti práce, metod a postupů speciálních pedagogů a asistentů pedagogů s dětmi s poruchou autistického spektra ve školském zařízení. V textu jsou zaznamenané citace respondentů. Kapitola obsahuje 7 případových studií, které jsou rozdělené z hlediska pohlaví. Z obsahové analýzy rozhovorů jsem vytvořila jednotlivé kódy, které slouží k popisu dat a jejich shodnost na základě výpovědí respondentů. Četnost výskytu zvolených kódů jsem zaznamenala do tabulky. Závěrem následující podkapitoly budou vyhodnocené a prezentované výsledky odpovědí respondentů, které mi umožnily odpovědět na hlavní cíl výzkumu a výzkumné otázky.

Obsahová analýza:

Respondent 1 (R1)

Speciální pedagog

Žena

Z hlediska své praxe, R1 nemusel zatím použít žádné specifické metody k nácviku komunikačních dovedností. Uvedl, že záleží na konkrétní potřebě dítěte. R1 má zkušenosti s vysoko funkčním autismem, nebo s autismem v kombinaci s mentálním postižením. V těchto případech hodně záleží na spolupráci rodičů, podílející se na rozvoji dítěte. Rodiče dětí navštěvovali Asociaci pomáhající lidem s autismem – Národní ústav pro autismus, z.ú. (Apla), kde se účastnili komunikačních a socializačních cvičení. Oba tyto případy z hlediska komunikace nevyžadovaly žádné speciální metody s tím, že R1 uvádí, že je potřeba se jejich komunikaci přizpůsobit, aby byly schopné rozumět. R1 uvedl, že se jednalo o běžnou komunikaci se zohledněním specifík nemoci. R1 poskytl konkrétní příklad z praxe. Jednalo se o chlapce, kdy na chlapcovu otázku R1 odpověděl: „*Filipe, já nevím, a on vylítl, a říká, „nevím“ není odpověď!*“ Zde je ukázka, že děti s poruchou autismu vyžadují přesné vyjadřování bez užití abstraktních pojmů, kterým tyto děti nerozumí. Rodina se chlapci věnuje a společná komunikace probíhá na běžné komunikační úrovni. V uvedených případech R1 hovoří, že není potřeba žádné jiné alternativy v komunikaci. Dále konstatuje, že je vhodné do způsobu komunikace s dětmi

stanovit hranice, mantinely, uvedl příklad: „*Evi, ale jestli tohle neuděláš, tak jak je potřeba, nedostaneš tvůj oblíbený čaj.*“ Dále uvedl, že nejvhodnějším způsobem, jak s dětmi komunikovat je, hovořit s nimi jasně, krátce, stereotypně, názorně. Přijmout jejich způsob vyjadřování, nezavádět v komunikaci novinky, na ty si hůře zvykají a respektovat jejich systém názvosloví a pojmů.

Z hlediska použití technik v komunikaci je potřeba s dětmi hovořit tak, aby to pro ně bylo srozumitelné s nastavením hranic, kterých jsou schopné se držet. R1 uvádí, že v komunikaci musí být stanovené jak dlouho, přesně co, v jakém rozsahu, kde a jak to zaznamenám z hlediska školní činnosti. Bez těchto pravidel tyto děti tápou. Dále uvedl, že je potřeba, aby pedagog dbal na to, v jakém emočním stavu dítě dorazí do školy s ohledem na běžné žáky. Pro R1 je důležité vnímat atmosféru ve skupině a oceňuje, když dítě přivede do školy rodič, který s dítětem ráno komunikoval a mohl rozpoznat, v jakém emočním stavu se dítě zrovna nachází. R1 uvádí příklad: „*Hele dobrý, ale u snídani mi hodila lžičkou, a já můžu počítat s tím, že tam něco bylo.*“ Dále uvádí, že je důležité zohlednit na, co dítě reaguje, co ho zklidní. Běžné dítě reaguje na pohlázení, na vlídné slovo, atd., ale u dítěte s poruchou autistického spektra závisí, do jaké míry je socializované, a tudíž jakým způsobem je schopné tyto projevy přijmout. Z hlediska technik R1 pracuje s emočním stavem dítěte. Zná jeho zvyky, návyky, rituály tak, aby případné negativní pocity eliminoval. Nebo zařazuje takovou činnost, která dítě nerozhodí, i za cenu menších zvládnutelných úseků.

Techniku alternativní a augmentativní komunikace R1 uvádí, že ve své praxi zatím nepoužil.

R1 konstatuje, že pomůcky, které se využívají při práci s dětmi s poruchou autismu, se výrazně neliší od pomůcek, které jsou využívány např. při práci s dětmi se specifickými poruchami učení. R1 uvedl, např. vizuální pomůcku, která podporuje matematické představy. (Příloha III.).

Z hlediska nácviku sociálních dovedností, v rámci školního prostředí, nedochází k úplnému dosažení, ale co považuje R1 za důležité v rámci lepší adaptability na sociální prostředí dětí s autismem, je: „*Vysvětlovat dětem bez oslabení, v čem je ten problém toho spolužáka, to si myslím, že obecně kantorů v běžné škole zapominají, protože ten jedinec se pro tu třídu speciálně s PASEM nezmění, ale může se neskutečně uklidnit a získat vnitřní jistotu, když cítí, že ta třída ho bere, to znamená, základ je, všem, celé té společnosti, kde se to dítě nejčastěji pohybuje vysvětlit, co to znamená, jak to je a*

vysvětlovat. *Já tady mám holčičku s epilepsií a vysvětlit dětem, že je unavená, tohle nemohla nebo že má záchvat, jsem vysvětlila tak, že prostě máme mozek, mozek má pravou a levou, hemisféru to oni už vědí, dávno, no, a oni mezi sebou vedou bitvu. Neskutečně to těm dětem pomohlo. To znamená, v první řadě, mám-li dítě v kolektivu s PAS, musím několikrát opakovat, nejde o to jedno. Připomínat to, vysvětlovat. Udělali to dítěti s PAS nějaký problém, nebrat to jako problém, ale vysvětlit, co se dělo, co mohlo nastat, co to mohlo způsobit.*“ R1 uvádí, že socializace není ve velké míře o práci pedagoga s dítětem. *„Já si myslím, že učitel ve třídě, kde takové dítě je, pracovat s kolektivem, to je to nejdůležitější, aby děti věděly, aby nechtěně mu třeba neublížily. Pak teprve můžu chtít jakoukoli socializaci.*“ R1 dále zdůrazňuje úzkou spolupráci vyučujícího s asistentem pedagoga a také spolupráci s rodinou.

Dle R1 je asistent pedagoga potřebný ve výchovně-vzdělávacím procesu. Funkce asistenta pedagoga není jen o asistenci dítěti, ale jde převážně o asistenci pedagogovi. Jde o zastoupení pedagoga v případě jeho potřeby, ale také v situacích, kdy u dítěte dochází k záchvatu, krizi, tak, aby ho asistent pedagoga vyvedl ze třídy, nejlépe do nějaké místnosti, která zajistí dítěti pohodlí. Ideálním prostorem je místnost, která je vybavena kobercem a zdi místnosti jsou obehnané něčím měkkým, pro případ, kdyby došlo k záchvatu. Tyto děti mají sklony k otloukání hlavy o zeď. Bohužel, školní prostředí plně neumožňuje, z hlediska prostoru, mít takovou místnost.

R1 uvádí, že problémové situace řeší dialogem. Zjišťuje, co se stalo, jaké důvody vedly dítě k nežádoucímu chování. Zajímá se o dané pocity dítěte. Dále uvádí, že úspěšné řešení problémového chování spočívá v důvěře mezi pedagogem a dítětem. *„Udělal jsem chybu, tak já se paní učitelce přiznám a pak to spolu budeme řešit, že nezatloukají. Na to je třída zvyklá. Musí tam být důvěra. Nepíšu záznamy, ani do žákovské knížky.*“ R1 uvedl, že dítě s poruchou autistického spektra nerozumí kázeňskému postihu, poznámkám. *„Já se tomu vždycky směju. Říkám, to je zbytečné, ona sice ví, co to znamená, všechno to ví, ale jí to nebolí.*“ Řešení problémových situací dle výpovědi respondenta, je individuální. Žák musí dostat možnost pro své vysvětlení, a zároveň pro pedagoga je důležité, aby dítě rozumělo tomu, co udělalo špatně. U dítěte s poruchou autismu je to komplikované z hlediska jeho nedostatečné sociální vnímavosti k okolí. R1 uvedl, že u dětí s touto diagnózou je kladen důraz na vysvětlování, schopnosti pedagoga dovést dítě k tomu, kde se stala chyba. *„Aby pochopilo, že náš svět tohle bere jinak, než jak on to cítí.*“

Zda školní prostředí umožňuje nácvik sociálních a komunikačních dovedností R1 uvádí, že práce to neumožňuje. Dítě by muselo mít svého osobního asistenta, který by se dítěti neustále věnoval, což v praxi není zcela možné.

Co považuje R1 za nejnáročnější na práci s dětmi s poruchou autismu je: „*Vnímat to dítě a, i když on bude třeba práci dělat jinak, bude oznamovat, že práci má hotovou, vždycky to bude oznamovat jinak.*“ R1 vysvětluje, že problém může nastat z hlediska vnímání odlišností dětí s poruchou autismu ze strany pedagoga, který nemá příliš velké zkušenosti s tímto druhem onemocnění. R1 poukazuje na to, že z hlediska práce pedagoga je obtížné vzdělávat děti a zároveň je socializovat.

R1 uvedl, že metodu strukturovaného učení v praxi využívá. Denní rozvrhy oficiálně škola nepoužívá, ale dle potřeby je pedagog může využít. „*Vždycky si řekneme kolikátého je, kdo má službu a jaký bude dnes rozvrh. Řekneme si, co budeme dělat. Strukturu rozumný učitel používá, jde o to dostat dítě do klidu.*“ Dotazovaný podporuje práci ve skupině. TEACCH programy v praxi nevyužívá.

Z hlediska herních aktivit je individuální, zda dítě volí skupinové aktivity nebo samostatné. Při začlenění do herních aktivit by měl poskytovat asistenci dítěti asistent pedagoga. R1 uvedl, že úspěšnost začlenění do kolektivu závisí na míře obtíží daného jedince, a zda byl kolektiv seznámen s diagnózou dítěte. Je třeba respektovat volbu účasti na herních aktivitách, zda dítě není unavené, nebo jestli nechce být např. o samotě. „*Neumím si představit, že dítě je 5-6 hodin denně v jednom kolektivu, a ještě by s nimi mělo jít hrát nějaké hry. Tak si myslím, že je to tak akorát na vznik záchvatu, protože ono je unavené už jenom z toho, že musí být ve třídě, kde každý vydává nějaké zvuky, nějak mu voní, má nějaké barevné oblečení, nějak se chová, mluví, hlučí, tohle všechno. On to musí stále vyrovnávat, už jenom proto, že ten kantor někdy je nucen na jiné dítě zvýšit hlas, musí se nějak k němu chovat, a on stále neví. A když ten případně asistent hned nezareaguje, neuvědomí si, že dítě s PAS nemusí rozumět, co se ve třídě dělo, tak nastane problém. Pak dítě nemá potřebu se zapojit do kolektivu, protože on se energeticky vydá ze zvládnutí té hodiny.*“ R1 uvádí, že chování pedagoga při výuce může vyvolat v dítěti negativní pocity. Z těchto důvodů se nemusí dítě zapojit do skupinových aktivit a raději využívá samostatnou práci.

Techniky muzikoterapie, arteterapie se při práci s dětmi s poruchou autistického spektra využívají. Respondent během své praxe zatím tuto techniku nevyužil.

Herní prostor ve třídě je oddělen od prostoru výuky a R1 si myslí, že prostřednictvím hry dochází k nácvikům sociálních a komunikačních dovedností. Upřednostňuje model výuky tzv. „škola hrou.“

Z hlediska motivace dítěte R1 uvedl, že je důležitá spolupráce s rodinou. Seznámit se s tím, co daný žák upřednostňuje, co má rád, co ho zlobí, co ho těší. R1 říká, že by mělo docházet k opakovaným schůzkám s rodiči, než se dítě stane součástí kolektivu.

Na otázku inkluze ve školství R1 odpověděl: „*Inkluze by byla vhodná za předpokladu, že by byli vyčleněni žáci těžkými poruchami v chování z běžného kolektivu.*“ R1 si myslí, že ty děti, které mají lehčí formy SPU jsou pedagogem zvládnutelné. Těžké formy poruchy chování jsou obtížně zvládnutelné.

Respondent 2 (R2)

Asistent pedagoga

Žena

Respondent hovořil o konkrétním chlapci, kterému poskytoval svoji asistenci. (2 roky) R2 uvedl, že chlapec je vnímavý a schopný zvládat výuku. Funkcí asistenta pedagoga je u tohoto chlapce převážně ve formě navigátora, usměrňovatele. Cílem je poskytnout dítěti „první pomoc“, „*Potřebuje mít jistotu, že tam někdo je.*“

Z hlediska volnočasových aktivit dítěte R2 uvedl, že chlapec je velice soutěživý a špatně snáší jakoukoli prohru. Chlapec převážně využívá samostatné herní aktivity. Nerad pracuje ve skupině. Chlapcovi je dána možnost volby, zda se chce zúčastnit skupinových aktivit, či nikoli. „*I když já se snažím, aby pracoval ve skupinkách, a právě vždycky se s ním dá nějak domluvit. Třeba, zkusíš to aspoň 5 minut, když ti to nebude vyhovovat, tak přestaneš. To na něj docela platí.*“ R2 hovoří, že s chlapcem pracuje postupně. Chlapec je kolektivem přijat. Dále dotazovaný si myslí, že je důležitá příprava skupiny na žáka s poruchou PAS. Seznámit ostatní děti s jeho onemocněním.

Herní aktivity využívá při své práci s dětmi. „*Děti mají rádi obíhačky.*“ R2 uvedl, že volí takové hry, aby u nich děti přemýšlely. Snaží se v dětech nepodporovat soutěživost, protože děti s PAS špatně snáší prohru. „*Spíš si jen tak hraje, než soutěžíme.*“

Problémové chování dítěte R2 řeší komunikací. „*On hodně slyší na domlouvání, pak se většinou uklidní.*“

Chlapec aktivně pracuje, není zde potřeba příliš velké motivace. „*Chce mít všechno hotový, všechno správně, nejlíp první. Já třeba řeknu, ještě máš 5 minut a jemu chybí dvě věci doplnit, a jeho to rozhodí, přičemž má ještě dost času.*“ R2 uvedl, že v této situaci je třeba mu vysvětlit, že je dostatek času na práci a dítě se dostane do klidu.

Techniky muzikoterapie a arteterapie R2 ve své praxi zatím nevyužil.

Metodu strukturovaného učení R2 v praxi využívá, skrze obrázky – piktogramy, kdy dítě vidí, jaké činnosti následují. R2 uvedl, že jmenovaný chlapec nepotřebuje vizualizaci, ale vzájemnou interakci, informace od pedagoga potřebuje slyšet.

R2 při své práci s dítětem s poruchou PAS nevyužívá žádné jiné speciální pomůcky, než jmenované piktogramy.

Zda školní prostředí umožňuje dítěti s poruchou PAS nácvik komunikačních a sociálních dovedností R2 odpověděl: „*Myslím si, že i jo, protože vidím ten posun v tom. Dřív nedokázal komunikovat s lidmi. Neuměl navázat vztah s dětmi. Chtěl si s nimi hrát, ale třeba nastaly situace, kdy se chtěl zapojit do hry, ale pochopil je jinak, než ostatní a nastal konflikt. Začal se vztekat a ničit věci, svoje věci.*“

Respondent 3 (R3)

Asistent pedagoga

Žena

R3 hovořil o konkrétním chlapci, kterému poskytoval pedagogickou asistenci. Chlapec J. má Aspergerův syndrom. Navštěvuje čtvrtou třídu (věk 10let). Nácvik komunikačních dovedností u tohoto chlapce není nutný, protože chlapec dobře komunikuje, je mluvný, vnímavý.

R3 uvedl, že chlapec má deficit v oblasti socializace. Sociální chování je narušené. Projevem je nedostatečná adaptabilita na sociální prostředí. Chlapec má problém v začlenění se do kolektivu. Nedokáže správně odhadnout situaci ve skupině. Dotazovaný uvedl, že dítě s poruchou autismu nerozumí dětskému škádlení. „*Při konfliktu se spolužákem rozdupal mobil a spláchl ho do záchodu. Během jednoho měsíce rozbil troje brýle.*“ Chlapec nezvládá situace, kdy je na něj někdo hrubý. „*Jirkovi stačí jedním slovem, velice mu to ublíží, on tu situaci neumí vyhodnotit a nezvládá to tak, že by nad tím mávl rukou, a přešel to. Jemu ublížíte slovem.*“ Konfliktní situace ve skupině mohou gradovat až k afektu dítěte. „*Jíra, jde a obrací lavice, rozškubne všechny pomůcky.*“

Maluje černé obrázky, všude smrtky a vede řeči, že už tady nechce být.“ R3 si myslí, že v této situaci se nejedná o dětský vzdor, ale stav, kdy dítě s poruchou autismu vzhledem k jeho neodhadnuté situaci si neumí poradit. Účinným řešením této situace je dítě odebrat ze třídy a hovořit s ním. „*Snažím se mu vysvětlit, že jsou to klukoviny.*“ „*Je fakt, že se pak uklidní.*“ „*Jirkovi stačí jedno slovo a je úplně mimo. On neumí zvládat takový ty kulišárny od těch spolužáků.*“ Uvádí, že chlapec nemá problém v edukaci, zde asistent pedagoga není potřeba. Pomoc asistenta shledává v oblasti sociálního chování dítěte. „*On potřebuje takovou tu ochrannou ruku, kde ho někdo prostě brání v kolektivu těch ostatních.*“ Chlapec nemá rád jakékoli změny. Konkrétně, střídající se pedagogy ve školní družině. Školní podmínky neumožňují jiné situace.

Chlapec má problém s udržení pozornosti. Zde pedagog musí chlapce neustále vracet zpět k zadaným úkolům.

Chlapec nepotřebuje žádné speciální pomůcky k nácvikům. Metodu strukturovaného učení tento chlapec nevyužívá, je schopen pracovat dle běžného pracovního postupu, který je stejný pro všechny děti.

R3 hovoří o způsobu, jakým pedagog motivuje žáky s poruchou autistického spektra k aktivitám. Uvádí, pouze pozitivní motivací. Dle R3 děti potřebují neustále chválit. „*Na co Jíra slyší je, když to vezmu přes maminku, maminka bude mít radost.*“

Problémové chování žáka, R3 uvedl, že děti s autismem je důležité netrestat. Řešením problémového chování dítěte s poruchou autismu spočívá ve schopnosti pedagoga vysvětlit následky nežádoucího chování. Dítě s poruchou autismu by mělo vědět, co udělalo špatně, jaké z toho plynou důsledky. Krizové situace dítěte asistent pedagoga řeší tím, že dítě odvede ze třídy a snaží se dítě uvést do klidu.

Techniky muzikoterapie, arteterapie zná, v případě chlapce se tyto techniky v rámci školní družiny nevyužívají. Uvádí, že tyto techniky mají pozitivní vliv na vývoj dítěte z hlediska zklidnění a uvolnění napětí v dítěti.

V zájmu žáka je velice platný asistent pedagoga. Funkcí asistenta pedagoga je být prostředníkem v komunikaci mezi pedagogem a dítětem a také usnadňuje komunikaci s rodinou. „*Jirka ke mně má blízko.*“ *Spoustu věcí mi svěří, řekne, co ho trápí. Trvalo to půl roku, než si cestu ke mně našel.*“

R3 si myslí, že ne každé dítě je schopné integrace. Je to individuální.

Z hlediska herních situací tento chlapec využívá samostatné aktivity. „*Málokdy se chce začlenit do nějaké skupiny.*“ Speciální herní pomůcky, předměty chlapec

nevyužívá. R3 uvedl, že chlapec má občas zájem pracovat ve skupině, ale stačí, když někdo z vrstevníků řekne, že udělal něco špatně a nastane konflikt. „*Jirka velice špatně nese prohru.*“ Chlapec je velice soutěživý. „*Velice špatně nese i horší známky, letos dostal dvojku z angličtiny, to nesl velmi nelibě.*“ Řešením této situace je, že asistent pedagoga musí dítě vhodně motivovat. Např. větou, že dvojka je hezká známka.

R3 uvedl, že ve školní družině chlapec rád hraje deskové hry, kvízové hry, kde může ukázat své znalosti. „*Pak přišlo období, kdy nechtěl chodit do družiny, už chtěl jet domů, on je hodně individuální.*“

Respondent 4 (R4)

Pedagog

Muž

Tento rozhovor byl uskutečněn na základě konkrétního případu z praxe respondenta. R4 uvedl, že míra deficitu u chlapce v oblasti komunikace je menší, než v oblasti socializace, kde je těžké chlapce integrovat. Při komunikaci s chlapcem pedagog sleduje jeho nonverbální komunikaci. „*Čekám na jeho reakci, když se ho na něco zeptám, nebo než on mi odpoví, tak je tam taková ta pomlka, práce s tím tichem.*“ Techniky alternativní a augmentativní komunikace při své práci nepoužívá. Metodu TEACCH programu ve své praxi nevyužívá. Z hlediska pomůcek, které využívá při práci s dítětem s poruchou autismu respondent uvedl, že když má možnost, tak rád pracuje s tablety. R4 si myslí, že tablet je pro žáky atraktivní výukovou metodou, ale zároveň přiznává, že je pro pedagoga náročné kontrolovat děti, co zrovna na tabletu dělají. Chlapec je velice vnímavý a tablet používá jako nástroj k vlastnímu sebevzdělávání. „*Jirka si vyhledává více informací a víc informací vstřebá než ostatní spolužáci.*“ R4 hovoří o technice, která podporuje socializaci dítěte. Pedagog při své práci s dětmi využívá techniku komunitního kruhu. „*Každé pondělní ráno máme takové rituály, kdy si společně povídáme a každý pátek společně uklízíme třídu, když končíme. Ta pravidelnost tam musí být.*“ Z hlediska pravidelnosti dotazovaný uvádí, že chlapec musí mít své pracovní místo, nejbliže k pedagogovi.

Metodu strukturovaného učení pedagog při své práci využívá. R4 uvedl, že je obtížné chlapce zapojit do jakékoli aktivity. „*On ten den musí chtít pracovat.*“ „*Pak je úplně jedno, jaká je metoda výuky nebo práce.*“ Chlapec upřednostňuje samostatnou

práci. Pedagog se snaží chlapce zapojit do skupinové práce, ale musí mít ve skupině někoho, kdo je silný. Takový „tahoun“ a usměrňovatel. „*On začne dělat kraviny.*“

Z pohledu herních aktivit chlapec těžce nese prohru. Chlapec vnímá prohru z hlediska své vlastní odpovědnosti za celou skupinu. „*V případě toho selhání, tak on si to klade za vinu, jenom já jsem to udělal špatně, a ostatní to udělali dobře.*“ Pedagogova výtka směrem k chlapci mnohdy vyvolá stav, který chlapec prožívá ve smyslu trápení se. Z herních aktivit má chlapec nejraději knížky, deskové hry, kvízy, karetní hry. Chlapec má tendence k ničení věcí, ale ne školní nebo věci spolužáků, ale svoje, např. knížku. I zde pedagog musí volit vhodné aktivity, kterých je schopen se zúčastnit. Techniky muzikoterapie a arteterapie pedagog ve své praxi nevyužívá. K oblasti motivace R4 uvedl, že chlapec se obtížně motivuje. Respondent si myslí, že je důležité, aby pedagog střídal aktivity. Pedagog motivuje především formou verbalizace, kdy je chlapec slovně chválen a povzbuzován.

Problémové chování u chlapce je z hlediska řešení situací velice náročné, protože chlapec se dostává do afektivního chování. Afektivní chování neuplatňuje na ostatní pedagogy, ani na spolužáky. „*Když si usmyslí, že on má pravdu, tak s ním nikdo nehne, to je pak dost těžký.*“ Pedagog řeší tyto situace tím, že chlapce vyvede z místnosti nebo ho doprovodí na své místo, které má vzadu v místnosti. „*Tam se jakoby schová a přikryje si hlavu a musí ho člověk nechat být, aby se sám uklidnil. Když se snaží uklidňovat více lidí, tak ho to akorát rozhodí.*“

R4 uvedl, že v zájmu dítěte je asistent pedagoga nezbytný. „*Bez asistenta pedagoga by práce šla obtížně.*“ Funkce asistenta pedagoga je motivační a podpůrná. V případě konfliktních situací asistent pedagoga odvádí žáka z místnosti. Asistent pedagoga neposkytuje svoji asistenci jen žákovi, ale i pedagogovi. Např. když pedagog potřebuje, aby se žák lépe soustředil atd.

Respondent 5 (R5)

Pedagog

Žena

R5 uvádí konkrétní případ chlapce, se kterým měl možnost pracovat. Jednalo se o autismus, který byl vyvolaný prudkou stresovou situací, když viděl utopení svého bratra. Z důvodu stresové situace chlapec přestal mluvit. Chlapec nemluvil šest let.

Dotazovaný s chlapcem absolvoval setkání s odborníkem (psychiatr). Nejednalo se o nácvik komunikačních dovedností, ale o nalezení způsobu, jak chlapce začlenit do kolektivu vrstevníků a do běžného vzdělávacího proudu. Techniky alternativní a augmentativní komunikace ve své praxi nevyužívá. R5 uvedl, že z hlediska metod práce se snažil o zvýšení pozornosti dítěte. Začlenění dětí s poruchou autismu do kolektivu je velmi individuální. Záleží na osobnosti dítěte, zda chce být součástí kolektivu, či nikoli. Některé děti nejsou schopné pracovat v kolektivu, anebo jsou jen částečně schopné práce v kolektivu. R5 uvádí, že děti s poruchou autismu potřebují začleňovat do kolektivu. „*Pakliže to jde, je potřeba je vtahovat do kolektivu.*“ Pedagog by měl respektovat požadavek, zda dítě chce být součástí kolektivních aktivit, či nikoli. „*Víme, že násilím to nemá žádný význam.*“ „*Naopak hledat chvíličky, kdy to jde a využívat je.*“ Z hlediska herních aktivit R5 uvedl, když je pedagog schopný se naladit na dítě s poruchou autismu, tak ví např. koho má rád ve skupině a koho nemá rád. „*Většinou se nechá vtáhnout přes ty lidi, které má rád a když jde o ně.*“ V praxi se dotazovanému ověřila herní aktivita – chválení v kruhu. „*Vyber si vedle sebe někoho, koho by si chtěl. Takže třeba byl schopný si přivolat toho človíčka, kterého by chtěl, aby seděl vedle něj.*“ „*Mně se to dařilo vždycky přes pozitivní stránku věci.*“ R5 si myslí, že tyto aktivity jsou pro děti s poruchou autismu vhodné za předpokladu, že jsou ochotni spolupracovat. Dětskou soutěživost a s ní spojenou prohru, děti s poruchou autismu snášejí velice obtížně. „*Většinou se na ni zaseknou.*“ R5 hovoří, jestliže pedagog správně nevysvětlí principy hry s možnostmi prohry, tak u dětí může vzniknout blok.

Metodu strukturovaného učení v praxi využívá. „*Oni strašně potřebují vědět přesný harmonogram, co je kdy čeká.*“ V rámci strukturovaného učení žák používá školní rozvrhy. „*Funguje nalepený rozvrh hodin na lavici, přesně strukturovaná hodina, opakování, nová látka, kdy, co, jak, aby to pro ně bylo přehledný.*“ R5 uvedl, že děti s poruchou autistického spektra nemají rádi změny. „*Když už se něco jednou ohlásí, tak když to jde, tak neměnit tu ohlášenou věc, protože to jsou věci, se kterými se oni strašně špatně vyrovnávají.*“ Pokud pedagog dodržuje systém řádu a pravidelnosti, jsou děti schopné naučit se určitým krokům. Následně nemají problém s dodržováním pravidel. Motivace k práci u těchto dětí je stejná jako u běžných dětí. „*Pochvala dělá divy.*“ V praxi využívá techniky muzikoterapie, arteterapie. „*Já bych řekla, že je strašně důležité, aby v té skupině vládla pozitivní atmosféra a bylo možné i ticho. Oni nesnáší hluk a zmatek.*“ R5 uvedl, ty aktivity, které souvisí s kresbou a výtvarnou činností, jsou

vhodné pro děti s poruchou autismu. Z hlediska uspořádání herního prostoru je potřeba, aby děti měli možnost být chvíli sami a v klidu. „*Aby to byl členěný prostor, možnost zašívárny.*“

Problémové chování žáka s poruchou autismu řeší konzultacemi s rodinou. Součástí řešení problémových situací je domluvit se na postupech. „*Dítě se musí naučit stejný postup, jak to dělá doma nebo ve škole.*“ R5 uvedl, že postup řešení krizových situací musí být jednotný a pedagog by měl vzniklou situaci vysvětlit kolektivu. Tak lze účinně předcházet krizovým situacím. V rámci spolupráce s žákem je pedagog schopný rozpoznat jeho změny chování, kdy může dojít k nežádoucí situaci. I tímto způsobem může pedagog odvrátit problémovému chování žáka. „*Oni jsou totiž dobře čitelní.*“

Asistent pedagoga je pro dítě s poruchou autismu potřebný. „*Strašně záleží na tom, aby se setkali asistent s dítětem. Musí si chemicky padnout, když asistent se dokáže dítěti dostat pod kůži, dítě asistenta bere, tak je to první část úspěchu, ale pak musí nastat druhá chemická sloučenina, vztah pedagoga s asistentem, aby to fungovalo. To už je o lidech.*“ Náplň práce asistenta pedagoga se v některých případech podobá asistenci osobního asistenta. Tudíž nemá na nic jiného čas. R5 uvedl, že je důležitá míra individuální potřeby daného dítěte. Jsou žáci, kteří v důsledku svého handicapu asistenci potřebují nepřetržitě, a některým žákům stačí jen asistence ve smyslu rozjetí práce. I zde je potřeba individuální přístup ze strany pedagogů. Zda umožňuje a přispívá školní prostředí k nácviku sociálních a komunikačních dovedností, dotazovaný hovoří, že socializace je nejdůležitější úkol školního prostředí. „*Pro rodiče to, že se dítě musí něco naučit, to zvládnou i doma v soukromí, ale pro dítě je nejdůležitější z tohoto hlediska právě socializace. Přes odborné nácviky, dohledy, to samo dítě nezvládne, to musí až v tom kolektivu. Je důležité, aby se dítě pokusilo o začlenění do kolektivu. A tohle, když se podaří, tak se podaří i to učení.*“ Z hlediska dobrého začlenění dítěte do kolektivu je důležitý výběr třídy, skupiny. S cílem, aby se dítě správně rozvíjelo. R5 uvádí, že základní škola poskytuje rodičům možnost navštívit školu na tzv. zkoušku, aby se ověřilo, jakým způsobem dítě reaguje na kolektiv. Je třeba myslet na kapacitní možnosti třídy, protože pokud je ve třídě nebo skupině více dětí s různým handicapem, tak ta skupina ztrácí schopnost kvalitní socializace. R5 uvedl, že pilířem spolupráce jsou rodiče a následně pedagog a poté vedení školy.

Na téma inkluze R5 odpověděl, pokud je menší počet dětí, které mají být inkludovány do běžných tříd, tak je pedagog schopen žáky rozvíjet. „*V momentě, kdy se*

dostaneme na hranu, tak je obtížné dát všem dětem stejnou péči.“ R5 si myslí, aby vše bylo v zájmu dítěte, je potřeba spolupráce rodičů. Na základě vzájemné spolupráce se podaří dítě určitým způsobem ovlivnit. *„Když je vám spolu dobře, uděláte velkou věc, když vám spolu není dobře, dílo se většinou příliš dobře nedaří. Takže já říkám, že pro tyto děti je strašně důležité si najít to správné místo, správnou školu, správný kolektiv a pak jim to učení začne jít.“* Specifika práce pedagoga s dětmi s poruchou autismu R5 uvádí, základ je ve vzájemné komunikaci (rodič, pedagog, žák, vedení školy). Nebát se změn a zkoušet nové věci, experimentovat, hledat nové postupy, které budou ty nejvhodnější pro dítě. *„Aby to mohlo být v pohodě, musí to být i občas v nepohodě.“*

Respondent 6 (R6)

Asistent pedagoga

Muž

R6 hovoří na základě své zkušenosti s poskytováním pedagogické asistence chlapci, který navštěvoval šestou třídu základní školy, který měl poruchu autistického spektra. R6 si myslí, že základem práce asistenta pedagoga dětí s poruchou autismu je předvídatelnost. *„Je důležitý vycítit, než se něco jakoby stane, protože to chování graduje a pak to vybuchne. To se mi několikrát stalo.“* R6 při své práci s dětmi využívá dramatickou výchovu. *„Myslím si, že mezi hercem a učitelem není skoro žádný rozdíl, buď hrajete před publikem se scénářem, nebo tady před dětským publikem a s učebnicí v ruce. Buď zaujmete, a ta výuka bude trošku ne monotónní, ale taková jako živá, nebo budete prostě špatný herec a špatný učitel. To se mi osvědčilo.“* R6 uvádí, že chlapec nebyl schopný se začlenit do kolektivu a narušoval skupinu svými nevhodnými projevy (bouchání, vulgarismy). Ke kolektivu se chlapec nechoval kamarádsky. R6 použil metodu dramatické výchovy dle Evy Machkové, – didaktika dramatické výchovy. *„Myslím si, že tyto děti potřebují nejvíce zabavit. Chtěl jsem mu ukázat jinou stránku myšlení a začít s ním pracovat formou hry a hodně motivovat.“* R6 se snažil s chlapcem hodně komunikovat a poznat ho. Prostřednictvím divadla asistent pedagoga usiluje o dosažení kolektivní práce. Z hlediska herních aktivit R6 uvádí, ty aktivity, které slouží ke vzájemnému poznávání se. *„Já jsem trošku dělal ze sebe jako hloupého, protože tyto děti vám potřebují vždycky hrozně všechno říct, oni jsou nejchytřejší, zvláště autisti, ti vám potřebují všechno vysvětlit, a když vám to nevysvětlí, tak vzniká problém a jsou hned naštvaní.“*

R6 hovoří, že mezi dětmi s poruchou autismu se nacházejí děti, které svojí mentální úrovní dosahují nízkého koeficientu. Nutno podotknout, že právě mezi dětmi s poruchou PAS můžeme shledat ty děti, které naopak vynikají v určité oblasti. Chlapec vynikal v matematice, zajímal se o vesmír. Metoda jakékoli práce s chlapcem byla prostřednictvím jeho zájmů, a tím asistent pedagoga chlapce motivoval k práci. Herními aktivitami je např. vzdělávací pexeso z oblasti vesmíru. „*Stále podsouvat něco, hravou formou.*“ R6 uvádí, při asistenci dítěti s poruchou autismu by asistent neměl mít jeden způsob řešení. „*Tady ta práce je o tom, že s plánem A, B neuspěju, ale potřebuju C, D...*“ R6 si myslí, že pro práci s dítětem je dobré vědět od rodičů, s jakými emocemi ráno dítě přichází do školy, aby pedagog mohl určitým situacím předejít.

Řešení problémových situací spočívá v dialogu mezi žákem a asistentem. Chlapec upřednostňuje práci individuální, než skupinovou. V rámci herních aktivit chlapec prohru snáší velice nelibě. Pomůcky při práci s chlapcem R6 uvedl tablet. Pomocí tabletu chlapci zadával úkoly. Úkolem asistenta nebo pedagoga je zadávat úkoly nejprve dítěti s poruchou autismu z důvodu, aby nevznikl prostor k jeho nečinnosti – nepozornosti. „*Aby byl vtažen hned do procesu.*“

Metodu strukturovaného učení R6 ve své praxi využíval. „*Každé ráno jsme měli meeting u jednoho stolu, než se šlo pracovat na zadaných úkolech, tak jsme si říkali, co musíme udělat.*“ R6 uvedl, že podpora vizualizace – barevně znázorňovat, je v práci s dítětem s poruchou PAS potřebná. Pokud je to možné používat barevné předměty, pomůcky atd. Chlapec komunikoval běžným způsobem. Nebylo potřeba nácviku komunikačních dovedností. Oblast sociálních dovedností byla u chlapce slabá. Chlapcův problém z hlediska začlenění se do kolektivu asistent řešil tím, že vyzdvihl před kolektivem jeho silné stránky. „*V čem vynikal, jsem jakoby jim ukázal, protože je pravda, že děti za ním šly, a hele, Matyáši, a s tím počítačem... on jim dokázal poradit.*“ Z volnočasových aktivit se chlapec vyhýbá pohybovým aktivitám, jinak má rád intelektuální činnosti. R6 si myslí, že tvůrčí činnost je lék. Asistent ve školní družině dětem předčítá a oni následně dle vyprávění malují. Mezi další aktivity asistent řadí rytmická cvičení. R6 uvádí, že děti si mají ve školní družině po obědě hlavně odpočinout. „*Takže já mám aktivitu už jasnou, já každému rozdám papíry a oni si malují. Já jim neřeknu, namaluj tohle. To už je odpor, nechávám jim prostor. Každé pondělí máme ve školní družině vypravování. Děti malují, co dělali o víkendu.*“ Chlapec měl problém s motorikou pohybu, působil těžkopádně.

Asistent pedagoga je, dle výpovědi R6, ve spolupráci s pedagogem potřebný. *„Je hrozně těžké k dětem najít vhodného asistenta, který by tyto děti přijal. Měl by to být speciální pedagog, asistent. Autista má život svůj, ale mně se ten jejich život líbí. Jsou děti a děti, ale tyhle děti, jsou odlišné. Mají svůj život hodně jiný. Jsou vnímavé, všechno je ruší.“* Z hlediska pracovního a herního uspořádání R6 uvedl, že děti s poruchou autismu potřebují mít své vlastní místo. *„Nikdo nesmí přesahovat žádným papírem na jejich lavici, všechno mají srovnané, i když to působí jako bordel, ale pro ně je to pořádek.“* Dotazovaný uvádí, že je lepší, když děti mohou mít svoji lavici, pracovní stůl. R6 volí formu výuky na základě tzv. „školy hrou.“ *„Dítě potřebuje najít chuť k práci. To je správná cesta. Vy jste jejich učitel a jste jejich kamarád, máte je nějakou dobu, jestli Vás nebudou mít rádi, tak je ztratíte a už je to špatně.“*

Respondent 7 (R7)

Speciální pedagog

Žena

R7 hovořil o dívce s poruchou autismu. Dívka navštěvuje Základní školu při Jedličkově ústavu v Praze. R7 dívku má ve speciálně-pedagogické péči. Z hlediska nácviku komunikačních dovedností R7 uvedl, že k nácviku mohlo dojít až v okamžiku, kdy dívka byla schopná základních sebeobslužných dovedností. Začlenění se do kolektivu, schopnost se soustředit, zvládat vlastní emoce. Žákyně typově patří do skupiny autismu, aktivní-zvláštní. Žákyně nemá problém v komunikaci. Ráda komunikuje až místy nevhodně. Dívka pokládala intimní otázky. *„Hodně se dotýkala na intimní místa až s přílišnou silou.“* R7 uvádí, že rozhovor se žákyní připomínal výslech. R7 hovoří, že práce s dívkou spočívá v popisu, co je vhodné, co není vhodné a proč. Také dívce pomáhá, když si napíše postup, jak a v kterých situacích se chovat, co je správné, co není správné. Dívka navštěvuje ergoterapii, kde za pomoci odborníků se učí modelovým situacím. R7 uvedl, že pedagogové hovoří samostatně s žáky ve skupině o problémovém chování dívky, o jejích zvláštěnostech. Poté následuje rozhovor i s dívkou. Z hlediska nácviku komunikace ji pedagogové pomáhají v tom, že ji rozklíčují situaci. *„Jak, kdo reagoval, proč tak reagoval nebo ji překládáme.“* Dívka se těžce orientuje v běžných situacích ve smyslu jejího nepochopení. *„Dlouho ji trvalo, než rozfázovala, že si někdo dělá legraci.“*

Technika alternativní a augmentativní komunikace u dívky není potřeba z důvodu její dobré komunikační dovednosti. R7 uvedl, že má určité množství slov, která používá. Vyšší procento slov je v porozumění. Méně ty funkční, které používá. Prostředky k nácvičku komunikace, jako jsou např. piktogramy, dívka nepotřebuje. „*Naopak jí to rozčilovalo.*“ Dívka má na lavici rozvrh, kterým se řídí. R7 uvádí, že dívka je inkontinentní. Má problém s docházkou na toaletu. Zde pedagogové nastavili režim docházky na toaletu. Z hlediska nácvičku sociálních dovedností má dívka problém v rozlišení tykání a vykání. Dívka je velmi vnímavá. Práce pedagogů je v popisu žádoucího chování, anebo se jí předvedou určité modelové situace, které je dívka schopná pochopit. V metodice práce pomáhá, když si ona vlastními slovy popíše danou situaci.

Metoda strukturovaného učení R7 uvedl, že se v praxi využívá. Hodina je vedena strukturovaně, takže dívka je seznámena s tím, co bude následovat. Pro dívku je obtížný poslech video ukázky, nebo poslouchat čtený text. Dívka pracuje s pevným materiálem – pracovní listy, dokáže se v textu orientovat. Zda volit skupinovou nebo individuální práci R7 si myslí, že je to velmi individuální. Pedagogové se snaží o zapojení dětí do kolektivu. Samotná práce je rozdělena na část skupinovou, práci s učitelem a práci samostatnou. Zde dívka potřebuje asistenci pedagoga, který ji doprovází v těch situacích, kdy si není jistá. Zároveň asistence pedagoga předchází nežádoucímu chování dívky. V současné době dochází u dívky k častému výskytu nevhodného chování, které přechází až do agresivního jednání, kdy je ohrožen jak personál, tak i spolužáci. R7 uvedl, že řešení krizových situací je individuální. Prevencí problémového chování je v nastavení pravidel a vzorců chování a hledání správného přístupu. Pedagogové sestavili krizový scénář. „*Je to pro nás takové neuchopitelné, protože naše zařízení není připravené na takové agresivní jedince. Nemáme žádnou relaxační, polstrovanou místnost, kterou bychom potřebovali, abychom zamezili útokům na spolužáky, či školní majetek.*“ Dotazovaný uvedl, že pedagogové se řídí postupem. „*Když ruší, musí se jít uklidnit, má jednu šanci se vrátit, jinak musí být do příští hodiny mimo třídu. A pak máme další scénář pro agresivní chování. Jeden útok na kohokoli z okolí, odsouvá se do vyhraněné třídy, kde se vzdělává s asistentem.*“ R7 hovoří, že jako pedagogové se nacházejí ve fázi, kdy dívka zná všechny správné postupy chování. „*Jsmo ve stavu, kdy je nechce aplikovat, nestojí jí to za to. Je ve strašném období vzdoru. Snažíme se agresí odeznít. Ona řekne, že to prostě neudělá. V podstatě nám došli motivační prostředky v rámci školy.*“ Současné opatření je v tom, že pedagog zastavil systém hodnocení, který ona

zbožňovala. „*To je pro ni velký trest.*“ R7 uvedl, že řešením problémových situací závisí na konkrétní situaci, emočním rozpoložení jedince a na tzv. spouštěčích. Konstatoval, že v řešení krizových situací, je důležitá participace rodičů. V těžkých krizových situacích je asistentem pedagoga vyvedena z místnosti a asistent se snaží dítě vrátit zpět do klidu. R7 uvádí, že dívka byla seznámena s postupy řešení krize. Měla jednu možnost se vrátit do třídy, a když se nepovedlo ji uklidnit, zůstávala vedle ve třídě do další hodiny. R7 uvedl, že dívka pracovala individuálně s asistentem. Většinou na řešení daného problému. Dále uvádí, že pokud dívka problém nerozšířovala, nevyřešila ho sama v sobě, tak k uklidnění nedošlo. Asistence pedagoga v procesu edukace je klíčová. Z hlediska požadavků na asistenta pedagoga, by se mělo jednat o jedince, který je emočně stabilní, trpělivý, vyrovnaný. Je třeba konstatovat, že mnohé konflikty vycházejí z deficitu onemocnění. K diagnóze autismu může být přidružený jiný druh postižení, případně jejich kombinace. V důsledku dochází k tomu, že dítě není schopné např. samostatné sebeobsluhy, nebo má sníženou mobilitu. Účinné řešení problémových situací souvisí s motivací. Pro dívku bylo motivací to, když ji pedagogové „postrašili“, že se nezúčastní skupinové práce. „*Když si začala osvojovat ty správné vzorce chování, přišla na to, že je lepší se chovat hezky. Mohla jsem napsat rodičům, že jsme měli týden bez útoků.*“ R7 uvedl, že v rámci motivace a hodnocení si dívka za pomoci pedagogů stanovila svůj motivační systém v podobě smajlíků. Od nejvíce usměvavého až po STOPKU. Každý den hodnotila ona sama za pomoci odborníků, sama si ho i procentovala od 0-100%. Když získala 4 body za týden, tak dostala odměnu od rodičů. „*Systém skvěle fungoval, problémové chování téměř vymizelo.*“ R7 hovoří, že období mladšího školního věku dívky bylo zaměřené na vysvětlování skutečností, popis správných situací, vzorců chování a terapie.

Techniky muzikoterapie, ergoterapie, ale i dramaterapie se v praxi využívá. Z hlediska herních aktivit si dívka neumí hrát sama. „*Eva se neumí zabavit sama.*“ R7 uvedl, že dívka navštěvuje školní klub, kam chodí velmi ráda. Navštěvuje kroužky, konkrétně kroužek vaření. „*Ne že by tak ráda vařila, ale strašně ráda jí.*“ Dále kroužek plavání. „*Plave jako čubička. Eva potřebuje ve volném čase hranice, jakmile nejsou pravidla, stává se zvířátkem, kdy je pro ni mnohem jednodušší, prdět, krkat, sahat na všechny, brát věci bez dovození, hopsat, křičet.*“ R7 uvedl, že je důležitý jednotný systém výchovy i ve školní družině. Dotazovaný hovoří, že je potřeba, aby byl ustálený systém vychovatelů. Děti s poruchou autistického spektra obtížně reagují na změny. Dívka

ráda poslouchá country hudbu, hraje deskové hry, baví ji hrát na kytaru, kterou má ve školní družině k dispozici. Ráda si povídá o svých tématech, která jsou omezená. V době využití internetu dívka s oblibou sleduje různá videa. „*Doma si ráda pouští videa s motorovou pilou – fascinuje ji zvuk pily. Řvoucí děti, různé blogy, které poukazují na nevhodné chování. Eva ty vzorce hodně přejímá.*“ Z hlediska herních aktivit a úspěšnosti v nich, dívka případný neúspěch vnímá s nadhledem. R7 si myslí, že specifika práce pedagogů s dětmi s poruchou autismu je: „*V tom, že člověk to nemůže dělat, když mu na tom člověku nezáleží a něčím ho může štvát. Nemá na to tu trpělivost a nemá ani ambice něco chtít změnit, někam toho člověka posunout.*“ Dále dotazovaný uvedl, že je potřeba velké míry empatie, trpělivosti, hodně energie, mít dostatek svých zájmů, intuice a v neposlední řadě edukace.

10.1 Výsledky výzkumu

Výsledkem metody kódování textu jsou jednotlivé kódy, určující četnost výpovědí respondentů. Získané kódy jsem zaznamenala do tabulky, která zajišťuje lepší přehlednost dat. Stanovená data mi umožní odpovědět na výzkumné otázky a na hlavní cíl výzkumu. V závěru podkapitoly budou prezentovány výsledky výzkumného šetření. V samotném závěru diplomové práce budou reflektovány výsledky kvalitativního výzkumu ve vztahu k teoretickým poznatkům z první části práce.

Respondent	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	Celkem
vedl, způsob využívání metod a technik sociálních dovedností (SD)	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	7
používá metodu strukturovaného učení	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	7
využívá volnočasové aktivity ve výchovně-vzdělávacím procesu	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	7
vedl, že se snaží motivovat děti k aktivitám	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	7
má přehled o herních aktivitách	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	7
vedl, že se snaží řešit problémové chování žáků	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	7
spolupracuje s asistentem pedagoga	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	7
vedl, že školní prostředí umožňuje nácvik KD a SD	Ne	Ano	Ne	Ne	Ano	Ano	Ano	4
vedl, že děti upřednostňují skupinové aktivity	Ind.	Ne	Ne	Ne	Ind.	Ne	Ind.	4
vedl, že děti upřednostňují samostatné aktivity	Ind.	Ano	Ano	Ano	Ind.	Ano	Ind.	4
využívá metodu muzikoterapie, arteterapie, dramaterapie, ergoterapie	Ne	Ne	Ne	Ne	Ano	Ano	Ano	3
používá speciální pomůcky při výuce	Ne	Ne	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne	2
vedl, způsob využívání metod a technik komunikačních dovedností (KD)	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	0
používá metodu TEACCH programu	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	0
využívá techniky alternativní a augmentativní komunikace	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	0
vedl, že děti využívají při herních aktivitách speciální pomůcky	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	0

Výzkumná otázka č. 1

Jaké metody a techniky využívají pedagogové při práci s dětmi s poruchou autistického spektra?

Respondenti shodně uvedli, že nepoužívají při práci s dětmi s poruchou autistického spektra žádné specifické metody a techniky k nácviku komunikačních dovedností. Důvody nevyžití metod nácviku komunikačních dovedností jsou, že dotazovaní se v rámci své praxe nesetkali s žáky, kteří by měli výrazný deficit v oblasti komunikace. Shodli se, že se jednalo o běžnou komunikaci, která nevyžadovala žádné jiné alternativy. R1 uvedl, že běžná komunikace s dětmi s poruchou PAS vyžaduje stereotypnost, názornost. Hovořit s dětmi tak, aby to pro ně bylo srozumitelné s nastavením hranic, kterých budou schopné se držet. Přijmout jejich způsob vyjadřování a respektovat jejich systém názvosloví a pojmů.

Oblast sociálních dovedností u dětí s poruchou autistického spektra je snižená. Respondenti se shodli, že sociální chování dětí je narušené a výsledkem je nedostatečná schopnost socializace. Z rozhovorů vyplývá, že děti s poruchou autistického spektra mají problém v začlenění se do kolektivu. Nedokážou, správně vyhodnotit situace ve skupině. Uvedli, že dítě s poruchou autismu nerozumí dětskému škádlení. Za účinnou prevenci považují přípravu skupiny na žáka s poruchou PAS. Metody a techniky nácviku sociálních dovedností spočívají v popisu, co je vhodné, co není vhodné a proč. V praxi respondentů se osvědčila metoda modelových situací, kdy se dítěti předvede správný postup dané situace. R7 používá metodu, kdy dítě vlastními slovy popíše vzniklou situaci a následně napíše správný způsob jednání. Tato metoda umožní dítěti si lépe osvojit způsob žádoucího chování, prostřednictvím vizualizace psaného textu. R4 hovoří o technice, kterou využívá k podpoře socializaci dítěte. Jedná se o techniku komunitního kruhu, která se vyznačuje společnou diskuzí a skupinovými rituály. Tato technika má za cíl soudržnost kolektivu. R6 jako jediný uvedl metodu práce – využití dramatické výchovy. Prostřednictvím výchovy se snaží o navázání kolektivní práce ve skupině. Ve své praxi používá metodu dle Evy Machkové, didaktika dramatické výchovy. Tento způsob metody umožňuje pracovat s dětmi formou hry, kdy hra působí jako terapeutická metoda, ale i jako účinná motivace dítěte. Z hlediska začlenění žáka do kolektivu řeší tím, že vyzdvihne žákovy silné stránky před kolektivem vrstevníků. Jako metodu výuky volí tzv. „školu hrou.“

Metody alternativní a augmentativní komunikace dotazovaní při práci s dětmi nevyužívají. Žádný z respondentů nevedl použití metody TEACCH programu. Usuzují, že důvodem nevyužití těchto metod je, že rozhovory byly realizovány na běžné základní škole, která podporuje integraci dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, ale s určitým stupněm postižení. U dětí, kde je vyšší stupeň postižení se odkazují na základní školy speciální, nebo specializovaná centra, kde tyto metody používají.

Metoda strukturovaného učení je nejefektivnější způsob práce s autistickými dětmi z hlediska metodiky. Z rozhovoru vyplývá, že všichni dotazovaní se shodli, že při své práci tuto metodu využívají. Nejběžnější pomůckou pro děti s poruchou autismu v rámci strukturovaného učení jsou denní rozvrhy a piktogramy. Strukturalizace přináší řád, strukturu, pravidelnost ve výuce. Součástí strukturovaného učení je podpora vizualizace, která je přínosem pro edukaci žáka. Respondenti se shodli, že strukturovaná výuka navozuje pocit klidu a jistoty žáka.

R5 využívá metodu muzikoterapie a arteterapie. Nejčastěji se metody využívají při odpoledních hodinách, trávěné ve školní družině, kdy prostřednictvím hudby děti kreslí obrázky. R6 a R7 využívají kromě dvou jmenovaných metod také ergoterapii a dramaterapii. Ostatní respondenti uvedli, že tyto metody ve své praxi nepoužívají.

Výzkumná otázka č. 2

Existují, podle pedagogů, pomůcky, které ovlivňují výchovně-vzdělávací proces dítěte s poruchou autistického spektra?

R4 a R6 uvedli, že při své práci s dětmi, rádi používají tablety. Myslí si, že tablet slouží pro žáky jako forma atraktivní výuky a přispívají k sebevzdělávání žáků, ale R4 si uvědomuje, že pro pedagoga je náročné z hlediska kontroly dětí, co zrovna na tabletu dělají. R6 v rozhovoru uvádí, že pomůcky by měly být barevné, aby stimulovaly oční kontakt. R7 si myslí, že vhodnou pomůckou jsou jakékoli pevné materiály. Ostatní respondenti zastávají názor, že pomůcky, které využívají při práci s dětmi s poruchou autismu, se výrazně neliší od pomůcek, které vyžadují běžné děti. Výběr pomůcek je individuální a měl by odpovídat potřebám jedince. Dotazovaní se shodli, že výuka za pomoci tabletu přispívá k sebevzdělávání žáků a zvyšuje atraktivnost výuky.

Výzkumná otázka č. 3

Považují pedagogové asistenta pedagoga za důležitý prvek ve výchovně-vzdělávacím procesu žáka?

Dotazovaní se shodují, že asistent pedagoga je klíčový ve výchovně-vzdělávacím procesu dítěte. Funkcí asistenta pedagoga je být prostředníkem v komunikaci mezi žákem a pedagogem. Náplní asistenta pedagoga není jen poskytovat asistenci jednomu žákovi, ale všem dětem, které potřebují v určitých situacích pomoci. Význam asistenta pedagoga je, že poskytuje hlavně asistenci pedagogovi. Je mu nápomocný. Role asistenta je motivační a výchovná. R5 uvedl, že náplň asistenta pedagoga v některých případech se podobá osobní asistenci. Jsou žáci, kteří asistenci potřebují nepřetržitě a některým zase stačí jen pomoci v nastartování k práci. R5 hovoří o vztahu mezi žákem a asistentem pedagoga, který je důležitý pro rozvoj žáka. Vzájemně se musí respektovat a mít mezi sebou příjemný vztah, který je založen na důvěře. Obecně platí, že děti s poruchou autismu nemají rádi jakékoli změny a případné výměny asistentů vnímají velice špatně. Z hlediska požadavků na osobnost asistenta pedagoga je v první řadě ochota a chuť pracovat s dětmi se znevýhodněním, dále by měl být jedinec emočně vyzrálý, stabilní, trpělivý, vyrovnaný. Míra empatie je nezbytná v této profesi a je dobré, když asistent má své zájmy, koníčky, které mu umožní regeneraci mysli. A v neposlední řadě je důležitá edukace v problematice autismu.

Hlavní cíl výzkumu:

Specifika práce speciálních pedagogů a pedagogických pracovníků s dětmi s poruchou autistického spektra ve školském zařízení.

Z výzkumného šetření vyplývá, že komunikace s dětmi s poruchou autistického spektra vyžaduje jednotný systém komunikace, který je založen na stereotypnosti a názornosti vyjadřování. Hovořit s dětmi tak, aby to pro ně bylo srozumitelné s jasně vymezenými hranicemi. Respektovat jejich styl komunikace a názvosloví. Sociální chování u dětí s poruchou autistického spektra je snižené neschopností socializace dítěte. Mezi další sociální aspekty se řadí neschopnost se soustředit, zvládání vlastní emocionality a v individuálních případech problémy v základních sebeobslužných dovednostech. Děti s poruchou autistického spektra z hlediska sociálního chování neadekvátně vyhodnocují

sociální situace, z důvodu jejich nepochopení. Specifika práce pedagoga v oblasti sociálního chování oblasti spočívají nejen v začlenění žáka do skupiny, ale i v popisu vysvětlování správných vzorců chování. Vhodnou technikou k nácvikům sociálního chování může být tzv. modelová situace, kdy je dítěti předvedený způsob žádoucího chování. Samotná socializace dítěte je doprovázena řadou obtíží, se kterými se pedagog musí vypořádat. Z hlediska efektivity začlenění žáka do kolektivu, je vhodná příprava skupiny na žáka s poruchou autistického spektra. Metoda strukturovaného učení je nejvíce využívanou metodou práce pedagogů s dětmi s poruchou autismu. Tato metoda umožňuje dítěti strukturalizaci, která je pro diagnózu autismu charakteristická. S metodami muzikoterapie, arteterapie, dramaterapie nebo ergoterapie pedagogové mají zkušenosti a dle individuální potřeby žáka, jsou v praxi využívány. Pomůcky, které ovlivňují výchovně-vzdělávací proces, se zvláště neliší od pomůcek, které se běžně používají mezi zdravými dětmi. Lze říci, že ty pomůcky, které upoutají pozornost dítěte, jsou vhodné, ať už svoji barvou, tvarem, zvukem atd. Z výzkumu vyplývá, že pedagogové při své práci s dětmi rádi používají tablety, které dle jejich názoru přispívají k atraktivitě výuky a sebevzdělávání žáků. Na otázku, zda školní prostředí umožňuje nácvik sociálních a komunikačních dovedností, většina respondentů odpověděla, že umožňuje, zejména sociální dovednosti. R5 uvedl, socializace dítěte je nejdůležitějším úkolem školního prostředí. „ *Pro rodiče to, že se to dítě musí něco naučit, to zvládnou i doma v soukromí, ale pro dítě je nejdůležitější z tohoto hlediska právě ta socializace. Přes odborné nácviky, dohledy to samo dítě nezvládne, to musí až v tom kolektivu.* “

Hra a volnočasové aktivity patří do výchovně-vzdělávacího procesu a mají pozitivní vliv na vývoj jedince. Pedagogové při své práci respektují zásadu dobrovolnosti ke skupinovým aktivitám. Dávají možnost dítěti výběru o volnočasové aktivitě. Na základě výpovědí respondentů pedagogové nepodporují soutěživost dětí. Uvádějí, že některé děti obtížně snášejí prohru při dané aktivitě a jejich neúspěch mnohdy vede ke konfliktům, které nakonec ovlivní práci celé skupiny. Vhodným způsobem, jak těmto situacím předcházet, je volit takové herní aktivity, u kterých bude odměněna celá skupina v podobě nějaké sladkosti. Základem je nevyzdvihovat jednotlivce před kolektivem, ale všechny stejným způsobem ohodnotit. Další možný způsob, jak předejít konfliktním situacím během herních aktivit je, průběžně děti motivovat prostřednictvím verbálního a neverbálního hodnocení. Problémové chování žáků s poruchou autistického spektra pedagogové řeší dialogem, s cílem vysvětlit následky nežádoucího chování. Z hlediska

výchovy dítěte je důležité, aby dítě bylo schopné rozeznat vhodné chování od nevhodného chování. Shodují se, že participace rodičů na chování žáků má výrazný vliv. Uvádějí, že je dobré pro efektivní řešení chování žáka znát způsoby řešení rodičů těchto situací. Z výzkumného šetření vyplývá, že pedagogové řeší situace pomocí asistence pedagogů tím, že žáka odvedou z místnosti a asistent pedagoga se snaží žáka uvést do klidu. V těžkých případech, kdy žák dosahuje agresivního chování, je též odveden z místnosti a je mu umožněno být chvíli o samotě. V případě potřeby se žák nedostaví do třídy a pracuje individuálně s asistentem. S postupy řešení krizových situací by měl být žák seznámen. Základem práce pedagogů v problémových situacích, je nalezení stresových faktorů, které vyvolaly krizovou situaci a v následném pojmenování problému. Za pomocí pedagoga by žák měl problém vyřešit, aby se mohlo hovořit o klidovém stavu žáka. Asistent pedagoga je nezbytnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu dětí s poruchou autistického spektra. Dle shodných odpovědí respondentů, asistent pedagoga představuje roli motivační a výchovnou. Funkcí pedagoga je být prostředníkem v komunikaci mezi pedagogem a žákem. Svoji přítomností ve skupině poskytuje žákům tzv. „pomocnou ruku“ při vzdělávání.

Specifikem práce pedagogů s dětmi s poruchou autismu je odlišný způsob chování dětí. Pedagog se musí vyrovnat s tím, že běžné postupy, metody práce, které fungují u dětí bez postižení, tak u autistů nefungují. Systém práce vyžaduje individuální přístup k těmto dětem, protože každé dítě s diagnózou autismu je jiné. Nelze aplikovat jeden správný postup. Míra odlišnosti dětí je dána také stupněm postižení. Respektovat, že komunikace s dětmi s poruchou PAS vyžaduje určitý systém, kterému se pedagog musí přizpůsobit, jinak hrozí neklid dítěte. Vzdělávat a zároveň socializovat představuje nutnou dávku trpělivosti a ochotu chtít něco změnit a někam člověka posunout. Doporučením je, nebát se změn a zkoušet nové věci, experimentovat, hledat nové postupy, které budou nejvhodnější pro dítě. Jak uvedl R5 *„Aby to mohlo být v pohodě, musí to být i občas v nepohodě.“*

Závěr

Diplomová práce se zabývala vymezením činností pedagogů a pedagogických pracovníků s dětmi s poruchou autistického spektra ve školní družině. Cílem práce bylo popsat metody a principy práce pedagogů a stanovit specifika jejich působení. Závěr práce prezentuje výsledky kvalitativního šetření ve vztahu k dosaženým poznatkům z teoretické části práce.

Z teorie o autismu vyplývá, že se jedná o celoživotní onemocnění, kdy vlivem poruchy mozkových funkcí, dítě není schopné dobře rozumět tomu, co vidí, slyší a prožívá. Respondenti uvedli, že v rámci své praxe se setkali s dětmi s Aspergerovým syndromem, které se na první pohled nelišili od ostatních vrstevníků. Odlišnosti dětí s Aspergerovým syndromem, podle výpovědí respondentů, lze spatřit např. v komunikaci. Jejich způsob komunikace vyžaduje přesné vyjadřování se tak, aby to pro ně bylo jasné a stručné. Od pedagoga se očekává, že bude respektovat jejich systém názvosloví a pojmů. Děti s Aspergerovým syndromem trvají na předvídatelnosti, která jim zajistí klid a jistotu v komunikaci. Dotazovaní respondenti uvedli, že vzhledem k jejich specifčnosti diagnózy mají výborné paměťové schopnosti. Zde bych navázala na teoretickou část, kdy Thorová ve své publikaci popisuje děti s Aspergerovým syndromem, jako běžně vzdělavatelné a bezproblémové z hlediska chování. Uvádí, že tyto děti mohou mít deficit v oblasti komunikace, přesto se učí mluvit zpaměti, recitují básničky, dlouhé statě z knih, či úryvky z pohádek. Dle odpovědí respondentů je patrné, že komunikace s dětmi s poruchou autistického spektra vyžaduje jednotný systém komunikace, který je založen na principu strukturalizace a jednoduchosti používaných výrazů, s absencí abstraktních pojmů. Oblast sociálního chování je u dětí s poruchou autistického spektra narušena. Sládečková a Sobotková uvádějí, že dochází k výraznému narušení sociální adaptace dítěte na okolí a neschopnosti adekvátně vyhodnotit sociální situace. Pedagogická praxe dotazovaných potvrzuje teorii jmenovaných autorů. Shodují se, že je potřeba posilovat sociální adaptabilitu dítěte a podporovat děti ke skupinovým aktivitám. Cílem práce pedagogů je začlenit dítě do kolektivu svých vrstevníků. V návaznosti na teorii Sládečkové a Sobotkové dochází k nepochopení sociálních situací a důsledkem je, že dítě s autismem má omezenou schopnost učit se nápodobou, a proto jejich sociální chování může působit nápadně. Z dosažených odpovědí

respondentů lze stanovit, že účinným nácvikem sociálních dovedností je objasnění sociálních skutečností a poučení dítěte o správném způsobu chování.

Součástí metodiky práce pedagogů s dětmi s poruchou autistického spektra je užití metody strukturovaného učení. Thorová definuje strukturované učení jako určité vnesení jasných pravidel, uspořádání činností a celkového prostředí, ve kterém se dítě s poruchou autistického spektra pohybuje. Metoda strukturovaného učení přináší logičnost a řád, který umožní dítěti lépe se orientovat v daných situacích. Výsledky výzkumného šetření reflektují, že metoda strukturovaného učení je nejvíce využívanou metodou dotazovaných pedagogů a pedagogických pracovníků a shodují se, že systém strukturalizace pro dítě s poruchou autistického spektra je nezbytný. Výsledky výzkumu ukazují, že jedním ze specifíků práce pedagogů ve výchovně-vzdělávacím procesu je míra respektu individuálních potřeb jedince. Čadilová a Žampachová považují princip individualizace za součást strukturovaného učení. Autorky dále uvádějí metody, které lze v pedagogické praxi využít. Na základě výpovědí respondentů lze stanovit, že mezi využívané metody patří zejména metoda přiměřenosti, metoda postupných kroků, metoda modelování, metoda vysvětlování a povzbuzování. Prostřednictvím metody povzbuzování dochází mimo jiné k motivaci dítěte při aktivitách. Nejběžnějším způsobem, jakým pedagogové motivují žáky k aktivitám, je formou verbální a neverbální komunikace. I zde platí zásada individuálního přístupu k dětem s poruchou autistického spektra, protože ne každé dítě je ochotné přijmout neverbální projev, např. dotek. Z hlediska těchto situací je dobré, aby vztah mezi pedagogem a žákem byl založen na vzájemné důvěře. Respondenti se shodují, že důvěra a vřelé přijetí dítěte je základem úspěšné edukace. Mezi další specifika práce pedagogů a pedagogických pracovníků je řešení problémových situací dětí s poruchou autistického spektra. Na otázku, zda je v možnostech pedagoga ovlivnit problémové chování žáků, dotazovaní odpověděli shodně ano. V souvislosti s šestou kapitolou teoretické části se pedagogové a pedagogičtí pracovníci nesetkali se šikanou, uplatňovanou na dítěti s poruchou autismu. Problémové neboli krizové situace převážně vznikají na základě nepochopení sociálních situací ze strany dítěte a v důsledku toho dochází k rozladěnosti jedince. Děti s poruchou autistického spektra nejsou schopné porozumět svým vlastním emocím, proto potřebují tzv. „pomocnou ruku“ v podobě asistenta pedagoga, který jim pomůže v objasnění svých vlastních emocí a zároveň popíše vzniklou situaci tak, aby to pro dítě

bylo srozumitelné a snadno uchopitelné. Z výzkumného šetření vyplývá, že pokud nedochází k objasnění nežádoucích situací, nenastane klid u dítěte.

Dle Hofbauera volnočasové aktivity mají vliv na výchovu a rozvoj jedince. Praxe pedagogů a pedagogických pracovníků potvrzuje Hofbauerovu teorii. Dotazovaní uvádějí, že základem práce pedagogů, z hlediska volného času, spočívá v zásadě dobrovolnosti a volitelnosti. Pedagogové se snaží podporovat skupinové aktivity i přesto, že z výzkumu vyplynulo, že děti s poruchou autistického spektra dávají přednost samostatným aktivitám. Skupinové aktivity pedagogové volí převážně proto, že autistické děti mají problém se začleněním se do kolektivu. Samozřejmě, že je na úvaze pedagoga do jaké míry je vhodné dítě začlenit do skupinových aktivit, anebo ho raději ponechat pracovat samostatně. Tomuto požadavku odpovídá příslušná praxe pedagogů v problematice autismu u dětí. Z výzkumného šetření vyplývá, že mezi vhodné aktivity patří ty, které podporují paměť a kognitivní funkce dítěte. Volný čas dětí s poruchou autistického spektra se výrazně neliší od volného času intaktních dětí. Práce pedagoga s autistickými dětmi vyžaduje předvídatelnost, řád a stereotypnost. Na tyto charakteristické znaky by měl být kladen důraz při plánování volnočasových aktivit.

V rámci výchovně-vzdělávacího procesu dítěte nelze opomenout funkci asistenta pedagoga, který je dle výsledků výzkumného šetření považován za klíčovou osobu v rozvoji dítěte. V návaznosti na teoretickou část práce je asistent pedagoga dle zákona č. 563/2004 Sb. pedagogický pracovník, který je zaměstnancem školy. Působí ve třídě, ve které je začleněn žák nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga je vnímán jako druhý pedagogický pracovník ve třídě, který se podílí na plynulém chodu výuky nebo činnostech. Respondenti se shodli, že funkcí asistenta pedagoga je být prostředníkem v komunikaci mezi žákem a pedagogem. Náplň asistenta pedagoga není jen poskytovat asistenci jednomu žákovi, ale všem dětem, které potřebují v určitých situacích pomoci. R5 jako jediný z dotazovaných z hlediska své praxe uvedl, že náplň asistenta pedagoga v některých případech se podobá osobní asistenci. Uvádí, že jsou žáci, kteří asistenci potřebují nepřetržitě, a některým zase stačí jen pomoci v nastartování k práci.

Na závěr diplomové práce bych ráda dodala zjištění názorů respondentů v souvislosti s novelou školského zákona ze dne 1. 9. 2016. Získané odpovědi dotazovaných respondentů nebyly uvedeny v cíli výzkumného šetření. Vzhledem k aktuálnosti problematiky inkluze ve školství, považuji za důležité se o tomto tématu ve své práci

zmínit. Dle získaných odpovědí lze usoudit, že ne každé dítě je možné integrovat do běžného vzdělávacího proudu. Inkluze je vhodná za předpokladu, že by se vyčlenily těžké poruchy chování. R1 uvedl, že tyto formy jsou obtížně zvládnutelné. Školní prostředí neumožňuje řešit výrazné etopedické aspekty jedinců. Lehčí formy poruch chování jsou pedagogy zvládnutelné. R5 zdůrazňuje kapacitu dětí, které mají být integrovány do běžných tříd. Respondent si myslí, že výrazný počet žáků se znevýhodněním brání pedagogovi v rozvíjení žáka. Upřednostňuje menší počet žáků integrovaných ve třídě. Z hlediska účelnosti integrace pro dítě, se dotazovaní shodli, že integrace dětí se znevýhodněním umožňuje se plně začlenit do společnosti intaktních jedinců a navzájem se učit respektu k sobě i ostatním.

Diplomová práce může sloužit jako zdroj pro pedagogy volného času v edukativní interakci s dětmi s poruchou autistického spektra. Přínos své práce spatřuji v poskytnutých rozhovorech dotazovaných pedagogů, které umožnily nahlédnout do praxe pedagogických pracovníků s dětmi s poruchou autistického spektra. Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, že pro pedagoga je obtížné žáka s poruchou autistického spektra vzdělávat a zároveň socializovat. Tento podnět by mohl být cílem budoucího bádání, jak docílit efektivity vzdělávání a socializace dítěte ve školském zařízení.

Na závěr si dovoluji uvést citaci Hanse Aspergera vystihující jeho lásku k autistům.

„Dobré i špatné v člověku, jeho možnosti úspěchu nebo neúspěchu, nadání i slabiny – to vše je vzájemně podmíněno a vychází ze stejného zdroje. Naším terapeutickým cílem musí být naučit člověka, jak zvládat své obtíže. Nikoliv je pro něj eliminovat, ale naučit jej, jak zvládat výjimečné výzvy skrze výjimečné strategie; umožnit člověku, aby si uvědomil, ne že je nemocný, ale že je odpovědný za vlastní život.“

Hans Asperger

Seznam použitých zdrojů:

ALAN, Y. Autismus. 1. vyd. Praha: Csémy Miklós, 2016, ISBN 978-80-7367-867-8.

BONDI, A., FROST, L. Vizuální komunikační strategie v autismu. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007, s 129, ISBN 978-80-247-2053-1.

BEYER, J., GAMMELTOFT, L. Autismus a hra: příprava herních aktivit pro děti s autismem. 1. vyd. Praha: Portál, 2006, s 98, ISBN 80-7367-157-3.

BITTMANNOVÁ, L., BITTMANN, J. Prevence a účinné řešení šikany. 1. vyd. Praha: Pasparta Publishing, s.r.o., 2016, s 90, ISBN 978-80-88163-15-2.

ČADILOVÁ, V. ŽAMPACHOVÁ, Z. Strukturované učení. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, s 405, ISBN 978-80-7367-475-5.

ČECHOVÁ, V. MELLANOVÁ, A., a kol. Psychologie a pedagogika II. 1.vyd. Praha: Informatorium, spol. s.r.o., 2004, s 60, ISBN 80-7333-028-8.

DE CLERG, H. Mami, je to člověk, nebo zvíře?. 3. vyd. Praha: Portál, 2016, s 102, ISBN 978-80-262-1075-7.

DUBIN, N. Šikana dětí s poruchami autistického spektra. 1.vyd. Praha: Portál, 2009, s 178, ISBN 978-80-7367-553-0.

HOFBAUER, B. Děti, mládež a volný čas. 1. vyd. Praha: Portál, 2004, s 173, ISBN 80-7178-927-5.

KOLÁŘ, M. Bolest šikanování. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s 255, ISBN 80-7178-513-X.

MONKS, F., J. YPENBURG, I., H. Naše dítě je velmi nadané. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002, s 98, ISBN 80-247-0445-5.

PERCHTA, K. Z. Mé dítě má autismus. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008, s 128, ISBN 978-80-247-2683-0.

PREIßMANN, CH. Život s Aspergerovým syndromem. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s 136, ISBN 978-80-7367-688-9.

RICHMAN, S. Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza. 3. vyd. Praha: Portál, 2015, s 122, ISBN 978-80-262-0984-3.

ROTH, I. The autism spectrum in the 21st century: exploring psychology, biology and practice. London, Philadelphia, Milton Keynes: Jessica Kingsley Publishers, Open University, 2010, s 345, ISBN 978-1-84905-087-6.

SLÁDEČKOVÁ, S., SOBOTKOVÁ, I. Dětský autismus v kontextu rodinné resilience. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s , ISBN 978-80-244-4219-8.

ŠAROUNOVÁ, J. Metody alternativní a augmentativní komunikace. 1. vyd. Praha: Portál, 2014, s 152, ISBN 978-80-262-0716-0.

THOROVÁ, K. Poruchy autistického spektra. 1. vyd. Praha: Portál, 2006, s 456, ISBN 80-7367-091-7.

TANNENBERGEROVÁ, M. Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2016, s 135, ISBN 978-80-7552-008-1.

VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, L. Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s 200, ISBN 978-80-7367-687-2.

VILÁŠKOVÁ, D. Strukturované učení pro žáky s autismem. 1.vyd. Praha: Septima, s.r.o., 2006, s 112, ISBN 80-7216-233-0.

Odborné články:

KREJSOVÁ, H. Důležitost hry ve školní družině. *Speciál pro školní družiny*. 2016, roč. 1, s 15–16, ISSN 2336–4343.

NOVÁKOVÁ, J. Jak vrstevníci přijímají své spolužáky s poruchou autistického spektra?. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy, oblast Brno*. 2013, roč. 137, č. 1, s 39–40, ISSN 0323–0449.

POLENSKÝ, M. Problémové chování žáků s autismem. *Školní poradenství v praxi: nový odborný časopis pro poradenské pracovníky*. 2016, roč. 3, č. 2, s. 8-10, ISSN 2336–3436.

Elektronické zdroje:

BÜCHLER, V. Stručná fakta o nadání [online]. Praha: Centrum rozvoje nadání Cesta k úspěchu, © 2010 – Centrum rozvoje nadání Cesta k úspěchu [cit. 2017-02-11]. Dostupné na WWW: <<http://www.chytredeti.cz/cs/42-fakta-o-nadani.html>>.

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., a kol. Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra [online]. Olomouci: Univerzita Palackého, 2012, [cit. 2017-01-02]. Dostupné na WWW: <http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/PAS_Metodika_overovani_web.pdf>, ISBN 978-80-244-3309-7.

DROBILOVÁ, K. Školní družiny, 8. 11. 2012 [online]. Praha: Ministerstvo školství mládeže, a tělovýchovy, © 2013-2017 MŠMT [cit. 2017-01-20]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/mladez/skolni-druziny?highlightWords=%C5%A1koln%C3%AD+dru%C5%BEina>>.

FEŘTEK, T. V čem mají pravdu kritici inkluze, 28. 1. 2015 [online]. Respekt, ©
Economia, a.s. [cit. 2017-01-15]. Dostupné na WWW:
<<https://www.respekt.cz/vzdelani/v-cem-maji-pravdu-kritici-inkluze>>,
ISSN 1801-1446.

GOŠOVÁ, V. Strukturované učení – TEACH program, 28. 7. 2011 [online]. Metodický
portál rvp.cz, Praha: Národní ústav pro vzdělávání, © [cit. 2017-03-10]. Dostupné na
WWW:
<http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/Strukturovan%C3%A9_u%C4%8Den%C3%AD_-_TEACCH_program>, ISSN 1802-4785.

KONOPÁSKOVÁ, J. Kdo může být asistentem pedagoga, 8. 2. 2012 [online]. Praha:
Inkluze.cz, © 2010 [cit. 2017-03-1]. Dostupné na WWW:
<<http://www.inkluzecz.cz/clanek-436/kdo-muze-byt-asistentem-pedagoga>>.

MŠMT – Metodické doporučení pro zřízení funkce asistenta pedagoga, 22. 5. 2015
[online]. Praha: Ministerstvo školství mládeže, a tělovýchovy, © 2013–2017 [2017-03-
22]. Dostupné na WWW:
<<http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-doporuceni-pro-zrizeni-funkce-asistenta-pedagoga>>.

NOVOTNÁ, L. Mimořádně nadané děti s handicapem [online]. Metodický portál
rvp.cz, Praha: Národní ústav pro vzdělávání, © [cit. 2017-03-18]. Dostupné na WWW:
<<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/22/MIMORADNE-NADANE-DETI-S-HANDICAPEM.html>>, ISSN 1802-4785.

OŠLEJŠKOVÁ, H. Časné klinické projevy autismu v dětství a mládí jsou klíčem
k včasné diagnóze, 2008 [online]. Brno: Klinika dětské neurologie. [cit. 2017-03-21].
Dostupné na WWW:
<<http://www.pediatriepropraxi.cz/pdfs/ped/2008/03/05.pdf>>.

TEACCH, 9. 1. 2017 [online]. © The National Autistic Society 2017 [cit. 2017-03-17].

Dostupné na WWW:

<<http://www.autism.org.uk/about/strategies/teacch.aspx>>.

THOROVÁ, K. Rettův syndrom, 13. 9. 2007 [online]. Praha a Střední Čechy: Apla, © 2008 [cit. 2017-01-10]. Dostupné na WWW:

<<http://www.autismus.cz/popis-poruch-autistickeho-spektra/rettuv-syndrom.html>>.

THOROVÁ, K. Popis jednotlivých diagnóz z okruhu poruch autistického spektra, 2008 [online]. Metodický portál rvp.cz, Praha: Národní ústav pro vzdělávání, © [cit. 2014-03-20]. Dostupné na WWW:

<http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/A/Autismus%3A__Poruchy_autistick%C3%A9ho_spektra>, ISSN 1802-4785.

VEJROCHOVÁ, M. a kol. Standard práce asistenta pedagoga, 2015 [online]. Olomouci: Univerzita Palackého, © 2015 [cit. 2017-03-17]. Dostupné na WWW:

<<http://inkluzi.upol.cz/ebooks/standard-pap/standard-pap.pdf>>.

ISBN 978-80-244-4769-8.

What is Autism?, 11. 6. 2015 [online]. © Medical news today 2004-2017 [cit. 2017-02-22]. Dostupné na WWW: <<http://www.medicalnewstoday.com/info/autism>>.

Seznam zkratk

ABA	Aplikovaná behaviorální analýza
AAK	Alternativní a augmentativní komunikace
IVP	Individuální vzdělávací plán
IND	Individuální
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PAS	Porucha autistického spektra

Seznam příloh

Příloha I.	Otázky polostrukturovaného rozhovoru
Příloha II.	Školní režim
Příloha III.	Strukturované učení

Příloha I. Otázky polostrukturovaného rozhovoru

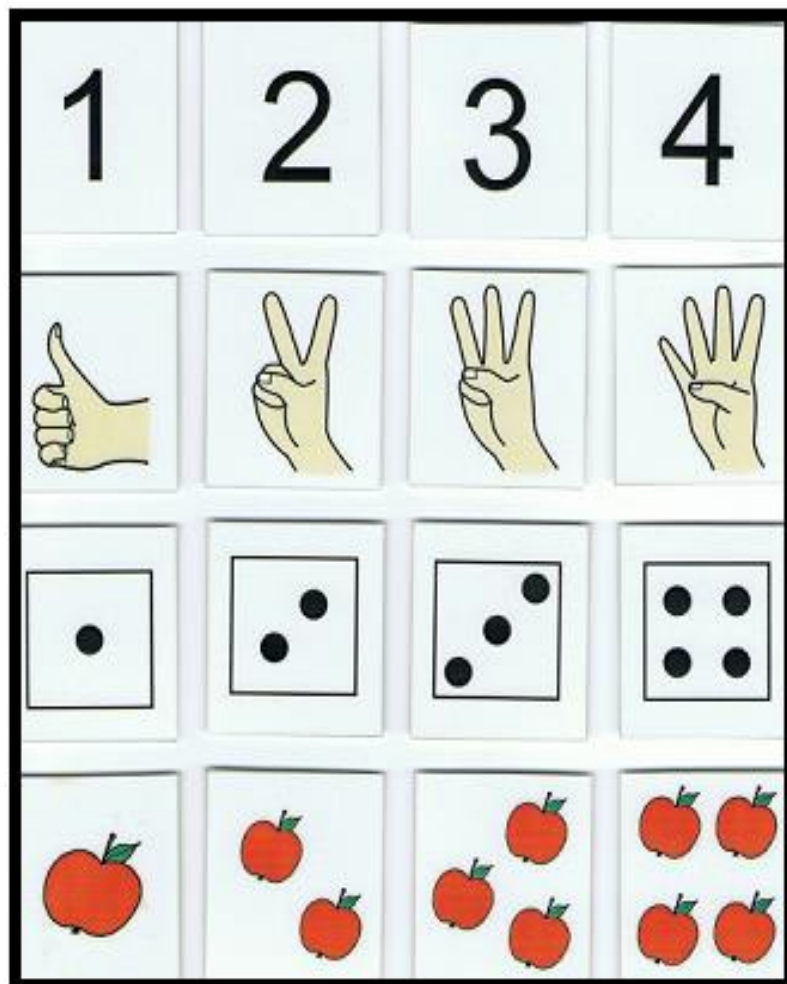
1. Jaké metody práce používáte k nácviku komunikačních dovedností?
2. Jaké techniky práce používáte k nácviku KD?
3. Používáte techniky alternativní a augmentativní komunikace při nácviku KD?
4. Jaké pomůcky využíváte při nácviku KD?
5. Jak nejlépe podle Vás komunikovat s dětmi s poruchou PAS?
6. Jak rozvíjíte sociální dovednosti u dětí s poruchou PAS?
7. Jaké metody používáte při nácviku SD?
8. Jaké techniky používáte při nácviku SD?
9. Využíváte při práci s dětmi metodu strukturovaného učení?
10. Využíváte při práci s dětmi metodu TEACCH programu?
11. Využíváte při práci s dětmi pomůcky a nástroje výuky? (denní rozvrhy., atd.)
12. Jaké herní situace upřednostňují děti s poruchou PAS? (skupinové, samostatné)
13. Jakým způsobem motivujete žáky k herním aktivitám?
14. Využíváte při své práci s dětmi např. muzikoterapii, taneční terapii, arteterapii?
15. Jaké pomůcky, předměty nejvíce využívají ke hře děti s poruchou PAS?
16. Jak je uspořádán herní prostor pro děti s poruchou PAS?
17. Využíváte hru k nácviku sociálních a komunikačních dovedností?
18. Jaké herní aktivity jsou vhodné pro děti s poruchou PAS?
19. Jak řešíte problémové chování žáka?
20. Využíváte při práci s dětmi asistenta pedagoga?

Příloha II. Školní režim



Obr. 1

Příloha III. Strukturované učení



Obr. 2

Abstrakt

KRAJŇÁKOVÁ, D. *Specifika práce s dětmi s poruchami autistického spektra ve školní družině*. České Budějovice 2017. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Mgr. Martina Dobosiová.

Klíčová slova: autismus, děti, školní družina, výchova, vzdělávání, volný čas, socializace

Diplomová práce je zaměřena na specifické metody a principy práce pedagogů s dětmi s poruchou autistického spektra. Teoretická část popisuje charakteristické projevy autismu, příčiny vzniku autismu. Dále se zabývá podmínkami inkluzivního vzdělávání a vlivem volného času dětí a mládeže na výchovně-vzdělávací proces. Empirická část popisuje specifika práce speciálních pedagogů a pedagogických pracovníků s dětmi s poruchou autistického spektra ve školní družině. Výzkumného šetření se zúčastnilo 7 respondentů ze základních škol v Praze. Výzkum poukazuje na některá specifika práce pedagogů s dětmi s poruchou autistického spektra. Z výzkumného šetření vyplývá, že komunikační dovednosti dítěte s poruchou autistického spektra vyžadují od pedagoga zachování jednotného komunikačního stylu, s dodržováním zásady strukturalizace v komunikaci. Sociální chování u dětí s poruchou autistického spektra je narušené. Na základě odpovědí respondentů je potřeba, aby pedagog ve výchovně-vzdělávacím procesu umožnil dítěti se začleňovat do kolektivu svých vrstevníků. Volný čas a volnočasové aktivity patří k rozvoji dětí a mládeže s poruchou autistického spektra. Zásada dobrovolnosti a volitelnosti je pilířem ve formálním a neformálním vzdělávání dětí.

Abstract

Specifics of work with children with autism spectrum disorders in the after-school club.

Key words: autism, children, school club, upbringing, education, leisure, socialization

The thesis focuses on educational methods and principles of those working with children with autistic spectrum disorders. The theoretical part describes the typical symptoms of autism, reasons for development of autism. Also, It covers the conditions of inclusive education and the influence of children's free/quality time on their educational process. The empirical part describes the specifics of the work of special educators and pedagogických staff working with children with autism spectrum disorder after-school club. The research joined seven respondents from primary/secondary schools in Prague. The aim of this part is to set particulars for educators working with children with autistic spectrum disorders. The research can be determined that the communication skills of children with autism spectrum disorder, require the teacher to preserve a coherent communication style with the principle of structuring communication. Social behavior in children with autism spectrum disorders is distorted. Based on respondents' answers the need for the teacher in the educational process, enable the child to integrate into a group of their peers. Recreation and leisure activities include the development of children and youth with autism spectrum disorder. The principle of voluntary and elective underpins formal and informal education of children.