



Zdravotně  
sociální fakulta  
Faculty of Health  
and Social Sciences

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

## **Specifika výchovy a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra**

# **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Studijní program:

**SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA**

**Autor:** Sandra Bošková

**Vedoucí práce:** Mgr. Andrea Březinová

České Budějovice 2018

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem Specifika výchovy a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby bakalářské práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé bakalářské práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 4. 5. 2018

.....

Sandra Bošková

### **Poděkování**

Ráda bych tímto poděkovala své vedoucí práce Mgr. Andree Březinové za ochotu, odborné vedení a cenné rady, které mi poskytla při psaní této práce. Zároveň děkuji Základní škole Klatovy za jejich ochotu, přívětivost a celkovou spolupráci.

# **Specifika výchovy a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra**

## **Abstrakt**

Hlavním cílem bakalářské práce s názvem „Specifika výchovy a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra“ je, jak již název vypovídá, představit specifika ve výchově a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra. S hlavním cílem se pojí tři výzkumné otázky, jedna hlavní a dvě specifické. Tyto otázky by měly přinést odpovědi na to jaké přístupy, specifika a pomůcky jsou při vzdělávání daných žáků využívány.

Samotná práce je členěna kromě úvodu a závěru do dvou částí, na teoretickou a praktickou část. Každá tato část se dále dělí do několika kapitol a podkapitol. Teoretická část obsahuje tři hlavní kapitoly rozdělené do několika podkapitol. Tyto kapitoly se věnují především vymezení pojmu porucha autistického spektra, systému výchovy a vzdělávání žáků s PAS a výchovně vzdělávacím intervencím užívaných u žáků s PAS zvláště strukturovanému učení, které patří mezi základní specifika u daných žáků.

V praktické části je vymezen cíl této bakalářské práce a výzkumné otázky s ním spojené. Následuje popis vybraných metod výzkumného šetření a techniky sběru dat. Dále je zde kapitola věnující se realizaci výzkumného šetření, po které následuje kapitola Výsledky, kde jsou vypracovány případové studie.

Pro splnění cíle výzkumného šetření byla uplatněna metoda zúčastněného pozorování. Díky této metodě byly získány poznatky dále uplatněné v této bakalářské práci. Pro úplnost a celistvost případových studií byly vedeny rozhovory s rodiči žáků a speciálními pedagogy.

Pomocí zvolených metod a případových studií byly charakterizovány pedagogické přístupy a využívané pomůcky. Mezi hlavní specifika výchovy a vzdělání žáků s poruchou autistického spektra patří především strukturované učení a individuální přístup s přihlédnutím k jednotlivým zvláštnostem jedince.

## **Klíčová slova:**

Porucha autistického spektra; autismus; strukturované učení

# **Specifics for Education of Students with Autism Spectrum Disorder**

## **Abstract**

This thesis is called Specifics for Education of Students with Autism Spectrum Disorder and the main aim is to characterize specifics for education of students with autism spectrum disorder. For the main aim of this thesis are important three research questions, one main question and two specific questions. These questions should provide answers to what approaches, specifics and tools are used during the education of mentioned students.

The thesis itself is split into theoretical and practical part, in addition to this, it contains also Introduction and Conclusion. Both parts contain several chapters and subchapters. The theoretical part contains one chapter split into three subchapters. These subchapters are mostly about defining “autism spectrum disorder“ (ASD), about the system of education of students with ASD and about educational interventions used during education of students with ASD, especially structured teaching, which belongs among main specifics used by given students.

In the practical part is described the aim of this thesis and the research questions. Then follows the description of the chosen methods of the research and the collection of the data.

Then follows the chapter, which concerns the realization of the research. The next chapter is the chapter called The Results, which contains the case studies.

For accomplishing the objective of the research was used the method of participant observation. Thanks to this method were gained findings used later in this thesis. For obtaining the complete case studies, the parents of the observed children and their special pedagogues were interviewed.

By using these chosen methods and the case studies, the pedagogical approaches and used tools were characterized. Among the main specifics for the education of students with ASD belong the individual approach with consideration of individual peculiarity of every student.

## **Keywords:**

Autistic spectrum disorder; autism; structured teaching

## Obsah

Úvod .....	8
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>10</b>
<b>1. Vymezení pojmu porucha autistického spektra.....</b>	<b>10</b>
1.1 Počátky problematiky.....	10
1.2 Příčiny vzniku autismu.....	12
1.3 Diagnostika poruch autistického spektra .....	12
1.4 Triáda poruch .....	13
1.4.1 Porucha sociální interakce .....	13
1.4.2 Porucha v komunikaci .....	14
1.4.3 Omezené, stereotypní chování a zájmy .....	15
1.5 Typy poruch autistického spektra .....	15
<b>2. Systém výchovy a vzdělávání žáků s PAS.....</b>	<b>19</b>
2.1 Výchova a vzdělávání dětí s PAS .....	19
2.2 Raná péče .....	20
2.3 Možnosti vzdělávání žáků s PAS.....	20
2.4 Inkluzivní vzdělávání žáků s PAS.....	21
2.5 Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami .....	22
2.6 Asistent pedagoga .....	23
2.7 Vzdělávací programy .....	24
2.8 Základní vzdělávání .....	24
<b>3. Výchovně vzdělávací intervence u žáků s PAS .....</b>	<b>26</b>
3.1 Specifika práce se žákem s PAS .....	26
3.2 Pomůcky pro žáky s PAS.....	26
3.3 Strukturované učení .....	27
3.3.1 Individualizace .....	27
3.3.2 Strukturalizace.....	27
3.3.3 Vizualizace .....	29
3.4 TEACCH program .....	30
3.5 Kognitivně behaviorální terapie.....	30
3.6 Komunikační terapie (augmentivní a alternativní komunikační teorie) .....	31

3.7 Interaktivní přístupy ve vzdělávání žáků s PAS .....	31
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>33</b>
<b>4. Cíl práce.....</b>	<b>33</b>
<b>5. Metody výzkumného šetření a techniky sběru dat .....</b>	<b>34</b>
5.1 Zúčastněné pozorování.....	34
5.2 Polostrukturované rozhovory .....	35
5.2.1 Rozhovory s rodiči .....	35
5.2.2 Rozhovory se speciálními pedagožkami .....	35
5.3 Případové studie .....	35
5.4 Etika výzkumu .....	36
<b>6. Realizace výzkumného šetření.....</b>	<b>37</b>
6.1 Výběr výzkumného souboru .....	37
6.2 Charakteristika výzkumného souboru.....	37
6.3 Popis výzkumného terénu .....	37
<b>7. Výsledky.....</b>	<b>39</b>
7.1 Případové studie .....	39
7.1.1 Případová studie č. 1.....	39
7.1.2 Případová studie č. 2.....	46
7.1.3 Případová studie č. 3.....	53
7.1.4 Případová studie č. 4.....	59
<b>8. Diskuse .....</b>	<b>65</b>
<b>Závěr .....</b>	<b>70</b>
<b>Seznam literatury.....</b>	<b>72</b>
<b>Seznam příloh.....</b>	<b>77</b>
<b>Seznam zkratk .....</b>	<b>88</b>

## Úvod

Ve své bakalářské práci se věnuji výchově a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra. Autismus je téma velice aktuální, dříve byl považován za tabu a na veřejnosti se o něm téměř nemluvalo. Je již mnoho žáků s poruchou autistického spektra, kteří díky aktuálním možnostem výchovy a vzdělávání mohou vést kvalitní život. Současným trendem je inkluzivní vzdělávání všech žáků bez ohledu na jejich znevýhodnění. S jedinci s autismem se setkáváme nejen ve školském zařízení, ale i kdekoliv kolem nás.

Toto téma jsem si zvolila, protože je mi velmi blízké a považuji ho za zajímavé. Jako dobrovolník navštěvuji stacionář pro osoby s mentálním postižením, kde se setkávám s klientkou s poruchou autistického spektra. Po dobu několika let jsem měla možnost pozorovat její chování a zároveň si s ní budovat vztah. S řadou dalších žáků jsem se setkala v rámci své praxe v několika školských zařízeních.

Tato práce obsahuje teoretickou a praktickou část. Teoretická část je rozdělena do tří částí. První část se věnuje charakteristice poruch autistického spektra, počátkům problematiky, jednotlivým typům autismu a triádě poruch. Druhá část se zaměřuje na systém výchovy a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra. Nejdříve se práce věnuje výchově dítěte v rodině, možnostem vzdělávání, inkluzivnímu vzdělávání a následně jednotlivým typům školských zařízení. V třetí části se zaměřuji na výchovně vzdělávací intervence u žáků s poruchou autistického spektra. Vyjmenuji jednotlivé příklady terapií a programů. Nejvíce se však budu zabývat strukturovaným učením a interaktivními přístupy ve vzdělávání žáků s PAS.

V praktické části je představena charakteristika školského zařízení. Dále se zabývám užívanými pomůckami a metodami. Pomocí případové studie se pokusím o přiblížení problematiky autismu, výchovy a vzdělávání jedinců s poruchou autistického spektra.

Pro tuto práci je využita metoda kvalitativního výzkumu. Nejvíce bude uplatňována metoda zúčastněného pozorování a rozhovorů s pedagogy a rodiči žáků s poruchou autistického spektra. Na základě několika polostrukturovaných rozhovorů budou získány cenné a potřebné informace, které budou využity pro případové studie.



Cílem této bakalářské práce je charakterizovat pedagogické přístupy, které se uplatňují při výchově a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra.

Výzkumné otázky, které byly stanoveny pro tuto práci:

1. Hlavní otázka: *Jaká jsou specifika při výchově a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra?*
1. Specifická otázka: *Jaké se využívají pedagogické přístupy při výchově a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra?*
2. Specifická otázka: *Jaké pomůcky používají pedagogové při vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra?*

Důležité poznatky jsou čerpány i z nejrůznější literatury. Jedná se o knihy, odborné časopisy i články. V práci je využita literatura nejen česká, ale i publikována zahraničními autory.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Vymezení pojmu porucha autistického spektra

Dle Jelínkové (2008) poruchy autistického spektra (dále jen PAS) patří mezi nejzávažnější poruchy dětského mentálního vývoje, při nichž dochází k vrozenému postižení mozkových funkcí na neurovývojovém podkladu. PAS dle MKN – 10 (Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize z roku 1992) patří mezi pervazivní vývojové poruchy. Vítková (2004) uvádí, že pervazivní znamená vše pronikající, myslí tím, že vývoj mozkových funkcí dítěte je narušen ve všech směrech. Čadilová et al. (2007) uvádějí, že postižení mozkových funkcí dítěti znemožňuje komunikaci, sociální interakci, fantazii, kreativitu. Podle Thorové (2016) je PAS možné diagnostikovat pouze podle celkového vzorce chování ve specifických oblastech, nikdy ne na základě několika projevů.

U jedinců s PAS se setkáváme s další řadou poruch a onemocnění, není to ovšem podmínkou. Aktuálně se PAS diagnostikují na základě dvou všeobecně uznávaných a rozšířených manuálů s diagnostickými kritérii. Mluvíme o MKN – 10 vydáno Světovou zdravotnickou organizací. Dalším zásadním kritériem je DSM – IV. (Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch) vydáno Americkou psychiatrickou asociací roku 1994. Dle Čadilové a Žampachové (2012) se dříve PAS považovaly za vzácné, ovšem aktuální údaje hovoří o výskytu v populaci 0,9 %. Výskyt vývojových poruch je vyšší především u chlapců. Odpovídá tomu nejčastěji uváděný poměr 3 – 4 chlapci s autismem na 1 dívku. U Aspergerova syndromu se setkáváme ještě s vyšším číslem u chlapců (8:1) (Čadilová, Žampachová, 2012). Švarcová (2011) uvádí, že PAS není druhem mentální retardace, se kterou bývá často spojován a ani druhem dětské schizofrenie.

### *1.1 Počátky problematiky*

Hrdlička a Komárek (2014) ve své publikaci uvádějí, že na počátku 20. století vídeňský pedagog Heller publikoval doposud první práci vztahující se k pervazivním vývojovým poruchám. Heller popisoval u zkoumaných dětí specifický stav tzv. „infantilní demenci“. Tento stav se objevoval u jedince, kdy po několikaletém období normálního vývoje došlo k prudkému zhoršení intelektu, řeči a chování. Později se tato porucha

nazývala Hellerův syndrom a postupem času se přešlo k termínu dětská psychóza. Aktuálně ji nalezneme pod označením jiná desintegrační porucha v MKN – 10 (Hrdlička, Komárek, 2014).

Autoři Hrdlička a Komárek (2014) také uvádějí, že poprvé termín autismus uvedl do psychiatrie švýcarský psychiatr Eugen Bleuler v roce 1911 při pozorování schizofrenních pacientů. Měl označovat jeden ze souborů symptomů schizofrenie. Slovo autismus pochází z řeckého „autos“, což znamená „sám“. Autismus byl charakterizován jako stažení se z reálného světa. Teprve roku 1943 přišel americký dětský psychiatr dr. Leo Kanner s pojmenováním „dětský autismus“. Tento termín užil ve svém příspěvku v časopise *Nervous Child*. Byl stanoven na základě pozorování 11 dětí s mentálním postižením. Kanner popisoval u dětí deficit schopnosti vytvářet vztahy s lidmi či narušení schopnosti mluvit (Hrdlička, Komárek, 2014).

Autor Attwood (2012) uvádí, že v roce 1944 vídeňský pediater Hans Asperger v Rakousku popsal ve svém článku „Autistische Psychopathen im Kindersalter“ další formu autismu na základě 4 podobných kazuistik. Domníval se, že syndrom měl souvislost s poruchami osobnosti. Ve svém článku hovořil o potížích v sociálním chování, specifikách v komunikaci, o vysokém intelektu a o omezených zájmech (Attwood, 2012). Thorová (2016) uvádí, že Leo Kanner byl ještě na konci 40. let 20. století přesvědčen, že autismus patří mezi vrozené poruchy, jejichž příčinou vzniku je genetický původ. V pozdějších letech se pod vlivem psychoanalýzy začal specializovat na rodiče dětí s autismem. Došel k závěru, že rodiče dětí s PAS mohou za postižení svých dětí. Dle jeho názoru jsou sobečtí, tvrdí při výchově a zajímají se jen o sebe (Thorová, 2016).

Dle Thorové (2016) se v 60. letech 20. století začali odborníci zajímat o jiné teorie vzniku autismu. V roce 1964 americký psycholog Bernard Rimland publikoval „Infantile Autism: The syndrome and Its Implication for a Neural Theory of Behavior“. Rimland popíral teorii o sobeckých rodičích. Sám totiž vychovával chlapce s autismem. Rimland definoval autismus jako poruchu neurobiologickou, která je organického původu (Thorová, 2016).

V 70. letech se většina odborníků ztotožňovala s teorií, která PAS připisovala příčinu vzniku na podkladě organického poškození mozku (Thorová, 2016). Dle Richmana

(2008) Americká autistická společnost v roce 1977 zveřejnila první definici autismu a Americká psychiatrická asociace v roce 1980 zařadila definici autistického syndromu do Diagnostického a statického manuálu (Richman, 2008).

Až do roku 1980 byly Kannerovy případy klasifikovány jako forma dětské schizofrenie, kdy se v americkém diagnostickém manuálu DSM – III poprvé vyskytla skupina nemocí označována „pervazivní vývojové poruchy“ (Harris, 2016).

V posledních letech se ustálil pojem PAS, který navrhly roku 1979 Lorna Wing a Judith Gould (Thorová in Čadilová, et al., 2007).

### ***1.2 Příčiny vzniku autismu***

Podle posledních vědeckých výzkumů je autismus považován za poruchu vrozenou, která vzniká důsledkem geneticky podmíněných změn v mozgovém vývoji. Dysfunkce se objevují v oblasti mozečku, limbického systému, kůry mozkové, cingule a hippocampu. V etiologii se setkáváme ale i s rizikovými faktory v průběhu těhotenství (expozice thalidomidu, rubeola a některé virové infekce) a prenatalními i perinatálními komplikacemi (Thorová, 2016).

Thorová (2016) říká, že PAS s nejvyšší pravděpodobností nezpůsobuje pouze jeden specifický gen, jelikož postižení má mnohotvárné příznaky a variabilní formu. Dědičnost u výskytu PAS hraje významnou roli. Potvrdily to výzkumy a data získaná z výzkumů jednovaječných a dvouvaječných dvojčat s PAS. V posledních letech jsou PAS řazeny do poruch vrozených, tedy konkrétně mezi neurovývojové poruchy na neurobiologickém základě. Příčina se nevyskytuje pouze v mozku, ale je způsobena mnoha faktory. Pravděpodobně se jedná o poruchu komunikačních a integračních funkcí mozku. Genetické faktory zde mají důležitou roli. Vznik PAS je pravděpodobně způsoben odlišným počtem genů v různé míře (Thorová, 2016).

### ***1.3 Diagnostika poruch autistického spektra***

Thorová (2016) uvádí, že v současnosti není k dispozici žádná biologická zkouška, která by potvrdila či vyvrátila PAS. Adamus (2014) ve své publikaci říká, že základem diagnostiky je kvalitní pozorování. Přihlíží se na chování dítěte a sociální kontakt. Dle Thorové (2016) je diagnostika zaměřena na mapování a výzkum chování.

Významným faktorem je také zkušenost odborníků provádějících danou diagnostiku (Thorová, 2016).

Podle Hrdličky a Komárka (2014) je klíčová anamnéza rodiny, nástup a vývoj PAS. Mezi nejčastěji využívané diagnostické škály v ČR patří CARS. Vyšetření trvá 30 až 60 minut. Tato metoda obsahuje 15 otázek, na základě kterých se hodnotí frekvence a intenzita projevů. Thorová (2016) uvádí, že CARS je využívána jako screeningové vyšetření sloužící k potvrzení či vyvrácení PAS. Je to metoda relativně rychlá. Dle Hrdličky a Komárka (2014) je druhou velmi využívanou metodou ADI – R. Jedná se o velice podrobný rozhovor s rodiči trvající kolem 3 hodin. Hodnotící škála je určena k diagnostice od osmnácti měsíců dítěte až do dospělosti. Metoda má celkem 111 položek, zjišťujících raný vývoj dítěte, první projevy poruchy, sociální vazby, zájmy, chování a zájem o hru. Konečná diagnóza je stanovena dětským psychiatrem, optimálně od tří do pěti let věku dítěte (Hrdlička, Komárek, 2014).

#### ***1.4 Triáda poruch***

Pro PAS jsou charakteristické tři deficitní oblasti vývoje, které označujeme pojmem „autistická triáda“. Poruchy v těchto oblastech přetrvávají až do dospělosti.

- porucha sociální interakce,
- porucha v komunikaci,
- omezené, stereotypní chování a zájmy.

##### ***1.4.1 Porucha sociální interakce***

Dle Hrdličky a Komárka (2014) se sociální chování u zdravých dětí rozvíjí v prvních týdnech života. U autistických kojenců se setkáváme s nezájmem o jakýkoliv sociální kontakt či vyhýbání se očnímu kontaktu. Ve vztahu k matce chybí typická vazba (attachment). Autistické děti nemají strach z cizích osob a nemají problém s odloučením od matky. V pozdějším věku se vyvíjí klasický vzorec kvalitativního narušení sociální interakce, stále přetrvává nezájem o kontakt s osobami a slabá nebo žádná odpověď na emoce druhých (Hrdlička a Komárek, 2014). Vágnerová (2008) uvádí, že poruchy v oblasti sociálních vazeb jsou jedním z hlavních projevů PAS.

Dle Čadilové et al. (2007) rozlišujeme v sociální interakci několik typů vztahů k lidem:

- **typ osamělé sociální interakce** – jedinci s PAS mají malý zájem o druhé osoby. Nejraději tráví čas samostatně. Pokud se s ním někdo snaží navázat kontakt, autista jej odmítá. U blízkých osob (rodičů) dochází k větší sociální interakci a následně ke sblížení,
- **typ pasivní sociální interakce** – autista k lidem přistupuje pasivně, sám se nesnaží o sociální sblížení. Pokud ke kontaktu s jinou osobou, přetrvávají krátkodobé vztahy. Jedincům chybí vyšší sociální dovednosti, jako například nabídnutí útěchy či prosba o pomoc. Autista nerozumí základním pravidlům sociální interakce. Vztahy s rodiči jsou osobnější, děti mají rády fyzický kontakt,
- **typ aktivní (zvláštní) sociální interakce** – jedinec kontakt navazuje aktivně. Ovšem nechápe sociální normu. Při sblížení s další osobou dochází k pokládání nevhodných otázek, provokaci, nerespektování druhých. Navazuje velmi blízké vztahy, někdy až zvláštní i se zcela neznámými lidmi,
- **typ formální sociální interakce** – autista se snaží o napodobení ostatních, ovšem jeho chování působí zvláštně. Chybí mu empatie. Ulpívá na dodržování vlastních pravidel chování. Má problémy s flexibilitou, nedokáže správně zareagovat na sociální situace a uzpůsobit tomu své chování,
- **potíže se začleněním mezi vrstevníky** – jedinec s tímto typem se často stává obětí šikany. Důvodem je, že se nezvládne správně zapojit do kolektivu. Často dojde k navázání kontaktu naprosto nevhodným způsobem (např. agresí, předváděním se nebo jiným nevhodným chováním),
- **potíže s nápodobou** – charakteristická je porucha nápodoby pohybů, činností či řeči. Nedokáže každodenní činnosti, se kterými se setkává u blízkých osob využít při své vlastní aktivitě nebo při hře v kolektivu. Při opakování se projevuje nepřesně, s delším zpožděním či úplným nezájmem.

#### ***1.4.2 Porucha v komunikaci***

Komunikace je specifický druh sociální interakce, díky které si lidé vzájemně předávají informace. Nejen řeč, ale i neverbální projevy a gesta tvoří důležitý faktor komunikace (Leško, 2008). U osob s PAS se objevují výrazné problémy v oblasti komunikace. Vývoj řeči je opožděný nebo se řeč nevyvine vůbec. Hrdlička a Komárek (2014)

udávají, že až u poloviny autistických dětí se nikdy nerozvine dostatečně použitelná komunikační řeč. U postižených s rozvinutou složkou řeči se může objevovat mutismus, tj. že nemluví či mluví velmi málo. U některých jedinců se setkáváme se zvláštními projevy v řeči, mezi ně patří potíže s gramatickou strukturou vět, opakování slyšených slov, zaměňování slov, nepoužívání souvětí. Problémy zasahují i do intonace a hlasitosti řeči. Potíže se objevují v expresivní i receptivní složce řeči (Hrdlička, Komárek, 2014). Čadilová et al. (2012) uvádí, že nedostatky, které se u nich objevují, nedokáží kompenzovat alternativním způsobem komunikace (např. mimikou, gesty či jinými neverbálními projevy). Při komunikaci neudržují oční kontakt, převážně hovoří o vlastních tématech, nezajímají se o zájmy posluchače, pokládají otázky týkající se jejich zájmů atd. (Čadilová et al., 2012).

#### ***1.4.3 Omezené, stereotypní chování a zájmy***

Dle Thorové (2016) v chování autistických dětí převládá obsedantní lpění na stereotypnosti života a prostředí. Jedinci s PAS dodržují jejich vlastní rituály, mají konkrétní představy o prostoru a prostředí, které navštěvují nebo ve kterém žijí. Rovněž se objevují nepřiměřené reakce na běžné zvuky (zvuky z rádia, siréna aj.) pachy nebo chutě potravy. Hrdlička a Komárek (2014) uvádí, že často se setkáme s neopatrným či sebezraňujícím chováním vedoucím až k sebepoškození. K tomu dochází v důsledku zvýšené odolnosti vůči bolesti. Děti se od ostatních vrstevníků liší ve schopnosti si hrát. Užívají hračky neobvyklým způsobem, soustředí se na detaily a stereotypní činnosti. Mají tendenci hračky rovnat a vnášet jim řád. Málokdy používají hračky, tak jak by měli. V neposlední řadě trpí poruchou představivosti, nedostatkem tvořivosti. Při hrách s ostatními dětmi nedokáží pochopit napodobování her. Mezi další specifické zájmy patří neobvyklý zájem o neživé, mechanické prostředky nebo předměty (např. dopravní prostředky) (Hrdlička, Komárek, 2014).

#### ***1.5 Typy poruch autistického spektra***

Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN – 10, 2008) uvádí, že mezi pervazivní vývojové poruchy patří: Dětský autismus (F84.0), Atypický autismus (F84.1), Rettův syndrom (F84.2.), Jiná dezintegrační porucha v dětství (F84.3), Hyperaktivní porucha s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4), Aspergerův syndrom (F84.5), Jiné pervazivní

vývojové poruchy (F84.8), Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F84.9) (MKN – 10, 2008).

### **Dětský autismus**

Hrdlička a Komárek (2014) uvádějí, že dětský autismus je nejlépe prostudovanou a zároveň nejtěžší poruchou autistického spektra. Narušení vývoje dítěte se objevuje před dosažením tří let. Zahrnuje závažnou vývojovou poruchu, pro kterou je typické narušení každé části autistické triády. Dětský autismus se častěji vyskytuje u chlapců než u dívek, a to v poměru 4 – 5:1 (Hrdlička, Komárek, 2014). Dětský autismus, dříve známý jako Kannerův syndrom, má výskyt ve společnosti asi 0,2 – 0,5 na 1000 dětí (Lowth, 2014, s 20). Dle Thorové (2016) dětský autismus mívá různé stupně závažnosti od mírných forem až po těžké. Autističtí lidé v mnoha ohledech potřebují celoživotní asistenci, ovšem to závisí na stupni postižení. Dětský autismus je často doprovázen epilepsií a až v 75 % mentální retardací (Thorová, 2016).

### **Atypický autismus**

Dle Thorové (2016) je tato diagnóza používána, pokud postižení zcela neodpovídá kritériím pro dětský autismus. Například pokud postižení nesplňuje tzv. autistickou triádu nebo je nástup autistických znaků pozdější než ve třech letech. Kategorie atypického autismu nemá přesně stanovené hranice a klinický obraz není přímo definován. Diagnóza bývá založena na odhadu a osobním pocitu. V literatuře se setkáváme s pojmy jako autistické rysy či sklony. Vývoj schopností a dovedností je nerovnoměrný. V oblasti péče a potřeb jedince se intervence mezi atypickým a dětským autismem neliší (Thorová, 2016).

### **Rettův syndrom**

Dle Hrdličky a Komárka (2014) byl Rettův syndrom popsán rakouským dětským neurologem Rettem. Pro Rettův syndrom je charakteristické, že postižením trpí pouze ženy, jeho výskyt je udáván na 6 – 7/100 000 dívek (Hrdlička, Komárek, 2014). Jedná se o poruchu na genetickém podkladě, kdy dochází k mutaci genu MeCP2 na X chromozomu na distálním dlouhém raménku (Lotan et al., 2015). Dle Hrdličky a Komárka (2014) je vývoj dívek zpočátku normální, v pátém měsíci se vyskytují první příznaky. Náhle dojde ke ztrátě řeči, manuálních dovedností a zpomalení růstu hlavy.



Ve věku od jednoho roku do čtyř let dochází k zřetelné stagnaci. Dítě přestává mluvit a postupně dojde ke snížení nebo ztrátě jeho schopností. Dle Thorové (2016) kolem třetího roku obvykle dojde ke ztrátě úchopové schopnosti rukou a ztráty schopnosti chůze. Neurovývojová regrese ve třetím roce života začíná mizet, symptomy se stabilizují. V pubertě a období dospívání a dospělosti autistická děvčata dospívají psychicky (Thorová, 2016).

### **Jiná dezintegrační porucha v dětství**

Poprvé byl tento syndrom popsán vídeňským speciálním pedagogem Hellerem. Dítě s tímto syndromem se vyvíjí normálním způsobem ve všech oblastech minimálně dva roky. Na přelomu třetího roku náhle a z neznámého důvodu nastává regres v získaných schopnostech dítěte. Regres schopností postihuje oblast komunikace, sociálních dovedností a začínají se objevovat autistické projevy. Tyto schopnosti zůstávají zasaženy i nadále, někdy může dojít k částečnému zlepšování. Ovšem k úplnému navrácení do normy nikoliv. Jedinci s dezintegrační poruchou jsou často postiženi i mentálně (Thorová, 2016).

### **Hyperaktivní porucha s mentální retardací a stereotypními pohyby**

Dle Hrdličky a Komárka (2014) je pro tuto poruchu typické stereotypní chování, těžká motorická hyperaktivita, sebepoškozování a mentální retardace s IQ nižším než 50. Mezi pubertou a ranou dospělostí je hyperaktivita nahrazena hypoaktivitou. Toto postižení nezasahuje jedince v sociálním kontaktu. Poruchu uvádí pouze MKN – 10 (Hrdlička, Komárek, 2014).

### **Aspergerův syndrom**

Termín Aspergerův syndrom začala užívat Lorna Wingová v roce 1981. Do té doby se používalo označení autistická psychopatie, které zavedl do terminologie Hans Asperger (Hrdlička, Komárek, 2014). Dle autorů na rozdíl od dětského autismu bývají rozumové schopnosti těchto jedinců v normě. Toto postižení se projevuje potížemi především v oblasti komunikace a sociální interakce. Cooper et al. (2017) uvádějí, že termín Aspergerův syndrom je někdy zaměňován s pojmem vysokofunkční autismus, později se tento termín začal užívat u osob majících autismus a alespoň průměrné IQ (Cooper et al., 2017). Adamus (2014) uvádí, že jedinci trvají na rutinním chování a lpí

na stereotypních zájmech. Bývají motoricky neobratní. Intelekt takto postižených dosahuje normy, vlivem intelektu jedinec dosahuje vzdělání a sebeobslužných dovedností. Často mají sklon se podceňovat (Adamus, 2014).

### **Jiné pervazivní vývojové poruchy**

Dle Thorové (2016) jsou diagnostická kritéria jiné pervazivní vývojové poruchy nepřesná a nejsou jasně definována. Oblasti triády jsou u jedinců narušené, nikoliv do takové míry, abychom je řadili do kategorie klasický autismus nebo atypický autismus. S tímto typem postižení se setkáváme u dětí mající těžší formy poruch aktivity či pozornosti, vývojovou dysfázií, mentální retardací, nerovnoměrně vyvinuté kognitivní schopnosti a dovednosti nebo snížený počet projevů charakteristických pro autismus (Thorová, 2016).

### **Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná**

Diagnózu pervazivní vývojové poruchy nespecifikované je možné využít v raném a předškolním věku za předpokladu, že klinický obraz poruchy není ještě plně krystalizován. Je nezbytné dítě nadále diagnosticky sledovat, neboť se jedná o kategorii přechodnou. V pozdějším je možné poruchu specifikovat (Thorová, 2016).

## **2. Systém výchovy a vzdělávání žáků s PAS**

### ***2.1 Výchova a vzdělávání dětí s PAS***

Výchova jedince začíná v rodině. Rodiče vychovávající dítě s PAS si často pokládají otázku, jak ke svému dítěti mají přistupovat a jakým způsobem ho mají vychovávat. Postupem času získávají zkušenosti na základě pozorování kladných, ale i negativních reakcí dítěte a podle toho hledají vhodný přístup a výchovné metody. K dispozici jim je při zahájení školní docházky pedagog, který jim dává cenné rady ohledně vzdělávání a společně se snaží najít nejlepší možný způsob, který bude jejich dítěti maximálně vyhovovat.

#### **Výchova v rodině**

Mnoho odborných studií se věnuje vlivu PAS na rodinu. Shodují se v tom, že diagnostika a následná výchova dítěte s PAS je pro celou rodinu velmi stresující a náročnou záležitostí. Dle Vágnerové (2004) si matka po porodu z nemocnice přiveze domů dítě, které je v podstatě zdravé. Do určitého věku si vyvíjí podle normy. Postupně si však začíná všimnout, že se jejich dítě nevyvíjí zcela normálně, může se zpočátku jednat o lehčí formy abnormalit, opoždění ve vývoji atd. Rodiče začínají hledat odborníky. Následuje chvíle klidu a uklidnění, která se ovšem v batolecím období prolomí. Dítě má většinou potíže v neverbální a verbální komunikaci, odmítá hrát si s ostatními dětmi. Rodiče jsou si všech těchto potíží plně vědomi a informují o tom odborníky. Právě v tomto období, kolem třetího roku života, bývá nejčastěji diagnostikován dětský autismus. Diagnóza způsobuje u rodičů šok i přesto, že už měli nějaké tušení o postižení jejich dítěte. Poté se objevuje fáze popření „to přece nemůže být pravda“. Následně si rodiče začínají situaci uvědomovat a dochází k pocitům viny, smutku, nebo naopak obviňování partnera za postižení dítěte. Po nějaké době tyto pocity odezní, rodiče se smiřují s postižením svého dítěte a hledají odbornou pomoc se snahou udělat pro své dítě to nejlepší. Začínají si vyhledávat informace o autismu a o výchově. Snaží se zvolit správný postup ve výchově. Mnohdy zkoušejí různé postupy, než naleznou ten správný (Vágnerová, 2008).

## ***2.2 Raná péče***

Raná péče patří mezi sociální služby dle zákona č. 108/2006 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Thorová (2016) uvádí, že aktuálně děti s PAS bývají diagnostikovány okolo tří až čtyř let. Včasná diagnostika je nezbytná pro stanovení péče v oblasti výchovy a vzdělávání dítěte s PAS. Rodičům dítěte s PAS jsou poskytovány informace ohledně výchovy a vzdělávání žáků s PAS a následná péče. Raná péče je poskytována dětem od narození či diagnostiky PAS do tří let u kombinovaného postižení do sedmi let (Thorová, 2016).

## ***2.3 Možnosti vzdělávání žáků s PAS***

Dítě je zpočátku vychováváno rodinou, později se začíná se začleňováním do kolektivu. Dítě je povinno začít navštěvovat mateřskou školu (dále MŠ) rok před nástupem do základní školy (dále ZŠ). Rodiče musí vybrat vhodný typ školského zařízení. Při výběru jim pomáhá školské poradenské zařízení (dále ŠPZ), nejčastěji speciálně pedagogické centrum (dále SPC). Výchova a vzdělávání jedince s PAS je závislá na velkém množství faktorů. Je nutné přihlížet na mentální úroveň žáka, jeho autistické projevy a další přidružené poruchy.

V České republice se děti s PAS vzdělávají od předškolního vzdělávání v MŠ běžného typu či MŠ speciální dle stupně jejich postižení. Aktuálním trendem ve vzdělávání je společné vzdělávání. Žáci s PAS při plnění povinné školní docházky mohou být vzděláváni v ZŠ běžného typu, ZŠ speciální či ZŠ praktické. V běžných školách bývají nejčastěji vzděláváni žáci s Aspergerovým syndromem. Žáci s lehkým mentálním postižením jsou vzděláváni v ZŠ praktické nebo v rámci inkluzivního vzdělávání v běžné ZŠ. Žáci se středně těžkým mentálním postižením či souběžným postižením a postižením více vadami mají možnost edukace v ZŠ speciální. Na základě speciálně pedagogického vyšetření a doporučení ŠPZ je žákovi doporučen vhodný typ školy. Ovšem o jeho zařazení vždy rozhoduje rodič či zákonný zástupce žáka s PAS. Žákům s PAS je dále umožněno i středoškolské vzdělávání. Kromě běžných středních škol mohou využít střední odborné učiliště nebo praktické školy. Záleží vždy však na individuálních schopnostech a dovednostech žáka. Totéž platí o vysokoškolském vzdělávání, které bývá nejčastěji využíváno žáky s Aspergerovým syndromem.

Dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami je legislativně stanovena možnost společného vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu, a to při poskytnutí podpůrných opatření, dle školského zákona č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Dle Bazalové (2016) jsou žáci s PAS vzděláváni:

1. ve školách hlavního vzdělávacího proudu (dle novelizovaného školského zákona a navazující vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných je na tento způsob vzdělávání kladen výrazný důraz),
2. ve speciálních školách pro žáky se zdravotním postižením,
3. ve třídách, odděleních nebo studijních skupinách ve školách (pro žáky s PAS, AS či dalšími typy postižení),
4. jiným způsobem (vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením).

#### ***2.4 Inkluzivní vzdělávání žáků s PAS***

V minulosti byl užíván pojem integrace. V současné době byl tento pojem nahrazen pojmem inkluze. Inkluzivní vzdělávání a vše kolem něj je v současnosti vysoce aktuální téma. Proces inkluze probíhal v České republice v minulé dekádě velmi pozvolna. Ačkoliv se jedná o vysoce probírané téma, existuje mnoho definic snažících se o definování či přiblížení tohoto pojmu.

Dle Žampachové et al. (2012) je cílem inkluze postupně začleňovat žáky s postižením a poskytovat jim možnosti kvalitního vzdělávání, ať už se jedná o jedince se sociálním, fyzickým či jiným typem postižení.

Lechta (2016) uvádí, že školy by při procesu inkluze měly přijímat všechny žáky bez ohledu na fyzické, intelektuální, sociální, emocionální a jiné předpoklady. Dle autora se inkluze netýká tedy jen žáků s postižením či znevýhodněním, ale i žáků nadaných, žáků ze vzdálených oblastí nebo žáků ze znevýhodněných skupin nebo rodin. Inkluze se snaží nerozdělovat školství do paralelního systému „normálního“ a „speciálního“ školství. Jejím cílem je vytvořit pouze jednotný školský systém.

Wadeová in Lechta (2016) říká, že inkluze na rozdíl od integrace spočívá v akceptování odlišností, ať se jedná o pohlaví, národnost, rasu, původ či postižení.

Bartoňová et al. (2016) uvádí, že inkluze je chápána jako pozitivní přístup škol v rámci přijímání všech žáků ze spádových oblastí, bez ohledu na jejich postižení či znevýhodnění.

Podmínky úspěšného inkluzivního vzdělání dle Žampachové et al. (2012):

- zajištění rovnocenného přístupu ke vzdělávání všech žáků v hlavním vzdělávacím proudu,
- zajištění informovanosti rodičů,
- zajištění kvalitního vzdělávání zdravotně postižených (tj. aby nemělo nižší prioritu),
- zajistit individuální přístup k žákovi s přihlédnutím na jeho věk a míru postižení.

### ***2.5 Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami***

Dle školského zákona č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání §16 se *„dítětem žákem a studentem rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“*

Podpůrná opatření představují podporu pro práci pedagoga se žákem. Cílem podpůrných opatření je upravit vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dle školského zákona č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání se podpůrná opatření člení dle rozsahu a obsahu do I. – V. stupně.

- I. stupeň podpůrných opatření vždy poskytuje školské zařízení,
- II. – V. stupeň podpůrných opatření navrhuje a metodicky provází v jeho plnění školské poradenské zařízení (ŠPZ).

Podpůrná opatření dle školského zákona č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů §16 obsahují:

- *poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení (ŠPZ),*
- *úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče,*
- *v případě potřeby prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až od 2 roky,*
- *úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- *použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- *úpravu očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených RVP a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- *vzdělávání podle individuálního plánu,*
- *využití asistenta pedagoga,*
- *využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících žákovi podporu po dobu jeho pobytu ve škole a jejich působnost upravuje zvláštní předpis,*
- *poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.*

## **2.6 Asistent pedagoga**

Nezbytným členem pedagogického týmu inkluzivního vzdělávání je asistent pedagoga. Asistent pedagoga může působit i na ZŠ speciální a ZŠ praktické. Na ZŠ speciální je nezbytnou součástí výchovně vzdělávacího procesu. Je zcela individuální, jak dlouho bude žák se speciálními vzdělávacími potřebami asistenta pedagoga potřebovat. Někteří žáci mohou asistenta pedagoga využívat po dobu jednoho roku, jiní po celou dobu studia. Vždy záleží na doporučení ŠPZ. Doporučuje se úlohu asistenta postupně snižovat, aby se žák mohl přizpůsobit na běžný život. Ředitel školy podle individuálních potřeb žáka stanovuje náplň práce asistenta pedagoga. Ředitel vychází z doporučení SPC (Vosmik, Bělohávková, 2010).

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami ve znění pozdějších předpisů je hlavní náplní činnosti asistent pedagoga poskytování pomoci při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoci při komunikaci s ostatními žáky, podpory při adaptaci na školní prostředí, pomoci žákům při výuce i při přípravě na výuku, pomoci při sebeobsluze.

## ***2.7 Vzdělávací programy***

Rámcový vzdělávací program (dále RVP) je základním dokumentem všech typů škol v ČR. Je vydaný MŠMT a podle něj je v každé škole tvořen školní vzdělávací program (dále ŠVP). Cílem ŠVP je vymezit povinné učivo, výstupy a kompetence žáka. Při zpracování se přihlíží i na žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Těmto žákům je každá škola povinna vypracovat individuální vzdělávací plán (dále IVP) (Michalík et al., 2013). IVP vychází z ŠVP každé školy, ze speciálně pedagogického vyšetření, případně psychologického vyšetření školským poradenským zařízením. IVP je závazným dokumentem pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na jeho sestavování spolupracuje tým pedagogů, zákonní zástupci dětí s PAS a poradenští pracovníci (Vosmik, Bělohávková, 2010). U žáků s PAS se při vypracovávání přihlíží na základní projevy autismu – komunikace, sociální chování a představitost (Čadilová et al., 2012). IVP obsahuje např. údaje o obsahu, průběhu a způsobu speciálně pedagogické péče, cíle vzdělávání žáka, obsah a časové rozvržení učiva, způsob zadávání úkolů, způsob hodnocení žáka a seznam kompenzačních či rehabilitačních pomůcek (vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů).

## ***2.8 Základní vzdělávání***

Tato bakalářská práce se v praktické části věnuje žákům na ZŠ speciální a ZŠ praktické, proto bude následně představeno především základní vzdělávání.

### **Základní škola**

Adamus (2014) uvádí, že v případě inkluzivního vzdělávání bývají zařazováni žáci s PAS bez mentálního postižení do ZŠ běžného typu. Avšak někdy je možné se setkat i se žáky s různou mírou PAS, různou formou poruch chování či přidruženými poruchami. Je nezbytný individuální přístup pedagoga k žákovi. Důležitá je ovšem



i připravenost pedagoga přijmout žáka s PAS, protože jeho chování se často odchyluje od normy společenského chování. Základním předpokladem pro přijetí takového žáka je vnímání jeho individuality a pochopení příčin jeho chování (Adamus, 2014). Dle Thorové (2016) je důležitá prevence šikany a informovanost pedagogů a především ostatních žáků o přijetí žáka s PAS.

### **Základní škola praktická**

Adamus (2014) uvádí, že u žáků s PAS, kteří jsou vzděláváni v ZŠ praktické, se nejčastěji vyskytuje kromě PAS také lehký stupeň mentálního postižení a u některých další kombinace jiných poruch a postižení. ZŠ praktická si klade za cíl u žáků s PAS dosáhnout, co nejvyššího stupně znalostí a osobnostního rozvoje pomocí výchovně vzdělávacích prostředků (Adamus, 2014). Dle Čadilové a Žampachové (2008) je nezbytné vytvořit vhodný prostor zaměřený na zvládání praktických schopností a dovedností. Dle Švarcové (2011) je hodnocení žáků prováděno klasifikačními stupni, ale také může být prováděno slovně či kombinací obou forem. Doba vzdělávání na ZŠ praktické trvá po dobu 9 let, tedy povinné školní docházky, kde se žáci vzdělávají pod vedením speciálních pedagogů (Švarcová, 2011).

### **Základní škola speciální**

Čadilová a Žampachová (2008) se domnívají, že v ZŠ speciální jsou vzděláváni žáci se zdravotním postižením, u kterých byly na základě speciálně pedagogického, případně psychologického vyšetření ŠPZ zjištěny speciální vzdělávací potřeby, které jsou v takovém rozsahu a tak závažné, že jsou důvodem k zařazení žáka do režimu speciálního vzdělávání (Čadilová, Žampachová, 2008). Adamus (2014) uvádí, že tito žáci obvykle mají těžší stupeň mentálního postižení či kombinované postižení a další přidružené poruchy. Thorová (2016) vidí výhodu v menším počtu žáků ve třídě a přítomnosti speciálního pedagoga. V těchto třídách se setkáváme i s asistenty pedagoga. Dle Čadilové a Žampachové (2008) žáci s PAS vyžadují nejen řadu podpůrných opatření, ale i vytvoření speciálních pomůcek a učebnic.

### **3. Výchovně vzdělávací intervence u žáků s PAS**

#### ***3.1 Specifika práce se žákem s PAS***

Čadilová a Žampachová (2012) ve své publikaci uvádějí, že podmínkou pro úspěšné vzdělávání žáků s PAS je především znalost problematiky PAS. Vzdělávání každého žáka s PAS ovlivňuje jeho vývojový profil. Z toho je zřejmé, že pedagog musí dobře znát vývojový profil žáka s PAS. Autorky udávají, že na základě osobnosti a charakteru jedince s PAS musí být volen vhodný pedagogický přístup s individuálním přihlédnutím k dovednostem a schopnostem žáka. Kombinace individuálního přístupu a specifických metod žákovi s PAS poskytne účinné a kvalitní vzdělávání a úspěšné působení ve školním prostředí. Práce s žáky s PAS klade na pedagogy vysoké nároky, zvláště na jejich trpělivost, důslednost, tvořivost a odborné znalosti. Cílem pedagogického snažení není přizpůsobit žáka školnímu prostředí, ale naopak za pomoci vhodných metod vytvořit vhodné podmínky pro výchovu a vzdělávání žáka s PAS (Čadilová, Žampachová, 2012).

#### ***3.2 Pomůcky pro žáky s PAS***

Čadilová s Žampachovou (2012) říkají, že pomůcky volené a připravené dle zásad strukturovaného učení napomáhají žákům s PAS k lepší názornosti a usnadňují vzdělávání. Běžně dostupné učební pomůcky jsou pro žáky s PAS nečitelné a obtížné v jejich využívání, neberou v potaz jejich specifické potřeby. Pedagogové jsou dle autorek odkázáni na vlastní tvořivost při tvorbě individuálních pomůcek. Vždy by měli zohlednit vlastnosti, schopnosti a dovednosti jedince s PAS. Vytvořené pomůcky by měly být přehledné, bez rušivých elementů, měly by mít menší počet úkolů, větší mezery mezi úkoly atd. Zadání daných úkolů musí být stručné a srozumitelné. Je vhodné zařazovat do pomůcek oblíbená témata sloužící jako motivace k úkolu. U takto připravených pomůcek musí být žákovi s PAS jasné, co vše musí vypracovat. Pomůcky by také měly být vytvářeny z materiálů, které jsou žákovi s PAS příjemné, z barev, které má rád atd. (Čadilová, Žampachová, 2012).

### **3.3 Strukturované učení**

Strukturované učení je podle Čadilové a Žampachové (2008) jedna z nejvyužívanějších a nejúspěšnějších metod v České republice. Výzkumy dokazují, že žáci s PAS potřebují strukturované učení více než jiní žáci. Tato metoda odpovídá na základní otázky „Kdy?“, „Kde?“, „Jak dlouho?“ a „Jakým způsobem?“. Vnáší do učení jasný řád, pravidla a uspořádání činností. Strukturované učení je metodika výchovy a vzdělávání vycházející z programu TEACCH a Loovasovy terapie. Základem těchto dvou teorií je behaviorální a kognitivně – behaviorální přístup. Z toho je zřejmé, že metodika je postavena na teoriích učení a chování. Metodika strukturovaného učení bere v potaz širokou a různorodou škálu PAS, mentální úroveň žáka a neopomíná ani na osobnostní a charakterové vlastnosti jedince (Čadilová, Žampachová, 2008).

Dle Čadilové a Žampachové (2008) jsou tři základní principy strukturovaného učení:

- individualizace,
- strukturalizace,
- vizualizace.

#### **3.3.1 Individualizace**

Čadilová a Žampachová (2008) uvádějí, že individualizace spočívá v individuálním přístupu ke konkrétnímu žákovi, protože každý žák je jiný. S rozdíly se setkáváme v oblasti mentální úrovně, ve způsobu komunikace, v míře a četnosti výskytu autistických příznaků, v osobnosti jedince či jeho myšlení a představivosti. Individualizace není jen o volbě individuální metody či postupu, ale i úkoly musí být individuálně volené, je důležité individuální prostředí, motivace a komunikace. Vosmik a Bělohlávková (2010) uvádějí, že někdy hraje důležitou roli správné umístění pracovního stolu, využití oblíbených hraček, které má žák rád, barevné značení při práci s pracovními listy atd. Individualizace umožňuje žákovi s PAS dostatečné vysvětlení (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

#### **3.3.2 Strukturalizace**

Strukturalizace a struktura jsou v dnešní době často užívané pojmy. Setkáváme se s nimi na pracovním pohovoru, kdy po nás chtějí strukturovaný životopis, z přednášek

si odnášíme strukturované výpisky nebo na vyšetření u lékaře dostáváme strukturovanou zprávu. Tyto pojmy představují členění, přehlednost. Struktura žákům s PAS přináší pocit jistoty a neměnnosti (Čadilová, Žampachová, 2008).

### ***Struktura prostoru***

Žák s autismem má dle Čadilové a Žampachové (2008) potíže s prostorovou orientací. Potřebuje jasně a zřetelně strukturovaný prostor vymezený k určité činnosti. Tento prostor mu poskytuje odpověď na otázky „*Kde a co budu dělat?*“. Mapuje žákovi jeho osobní prostor. Měl by vědět, že cvičit bude v tělocvičně, obědvat v jídelně, mýt se v koupelně atd. Přesná struktura prostředí umožní jedinci porozumět, kde bude jednotlivé činnosti vykonávat. Žák by se neměl se strukturalizací prostředí setkávat jen ve školním prostředí, ale i v prostředí domácím. I tam je nezbytné, aby dítě mělo jasně určené, kde se bude stravovat, kde se bude připravovat do školy, kde bude spát a kde si bude hrát atd. (Čadilová, Žampachová, 2008).

### ***Struktura času***

Dle autorek Čadilové a Žampachové (2008) je čas pro žáka s PAS abstraktním pojmem. Nedokáže pochopit, co znamená „*za chvíli, zítra, odpoledne, jindy*“ atd. Je nezbytné převést to do formy, která pro něj bude srozumitelná. K tomu jsou využívány časové struktury formou nástěnných či přenosných denních režimů. Zpravidla se jedná o přehled konkrétních činností po sobě následujících, které dítě bude vykonávat v průběhu dne. Denní režim a symboly odpovídají na základní otázky „*Co budu dělat?*“ a „*Kdy to budu dělat?*“. Při vytváření denního režimu je nezbytné přihlížet k intelektovým schopnostem dítěte. Další podmínkou je, aby žák rozuměl sdělovaným informacím (Čadilová, Žampachová, 2008).

Denní režimy se používají nástěnné nebo přenosné. Denní nástěnné režimy jsou tvořené lištou, která je pověšená na zdi vodorovně či svisle. Lišta bývá pokryta kobercem, na kterém je umístěný suchý zip. Zpravidla v horní části nalezneme fotku žáka a jeho jméno. V dolní části je košík, ve kterém jsou tranzitní karty. Tranzitní karty se využívají k přechodu dítěte z činnosti k dennímu režimu, jsou zalaminované a mají libovolnou barvu. Uprostřed jsou symboly pro jednotlivé aktivity. Nejdříve žáka s denním režimem musíme seznámit a musí následovat individuální nácvik. Další možností jsou přenosné

denní režimy. Ty mohou být využívány, pokud dítě samostatně zvládá používat nástěnný denní režim. Přenosné režimy mají podobu desek s nalepeným suchým zipem, na kterém jsou konkrétní činnosti umístěné, případně mohou být používány diáře či zápisníky (Čadilová, Žampachová, 2008).

Pokud žák pochopí princip denních režimů, můžeme pokročit dále a začít připravovat přehled dlouhodobějších činností. To ovšem závisí na jeho individuálních možnostech. Dlouhodobější režimy mají podobu kalendářů či diářů (Čadilová, Žampachová, 2008).

### ***Struktura činností a úkolů***

Na tyto struktury jsou využívány desky, šanony či pracovní listy. K dispozici jsou žákům i procesuální schémata popisující konkrétní pracovní postup, např. při vaření čaje, oblékání se atd. (Adamus, 2014).

### ***3.3.3 Vizualizace***

Adamus (2014) říká, že formy vizuální podpory poskytují žákům s PAS snadnější pochopení struktury času, prostoru či činností. Prvním krokem je zjistit úroveň abstraktního myšlení u žáka a na základě toho stanovit vhodný typ vizualizace. Nejdříve vizualizujeme konkrétní předměty, později začínáme s používáním fotografií, obrázků předmětů nebo piktogramů, piktogramů s nápisem. Mezi další typy vizuální podpory patří diář, nápis nebo psaný rozvrh. Vizualizace pomáhá žákům s PAS udržet informaci a podává informace ve srozumitelné formě (Adamus, 2014).

Dle Čadilové a Žampachové (2008) pomáhá vizualizace denního režimu žákovi s orientací v čase. Informuje ho, v jakém pořadí se budou jednotlivé činnosti odehrávat. Vždy bychom měli používat stejný systém. Splněné činnosti si žák může přesouvat na jiné místo, aby věděl, kolik činností má splněno a kolik aktivit ho ještě čeká (Čadilová, Žampachová, 2008). Pro žáky s PAS je velmi důležité zrakové vnímání, proto je dobré řídit se pravidlem „*Co vidím, to pro mě existuje*“ (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 41).

### **Motivace**

Adamus (2014) uvádí, že největší motivací u žáka s PAS bývá pochvala nebo odměna. Dle Čadilové a Žampachové (2008) je nejlepší používat materiální odměnu – například

bonbón, hra s jeho oblíbenou hračkou či vlastní volba oblíbené činnosti. Pokud je si vědom, že za dobře odvedenou práci bude odměněn, zvyšuje to jeho výkon. U žáků s PAS začínáme s vyšší frekvencí odměn, poté snižujeme. Adamus (2014) dodává, že pokud má být pochvala účinná, musí následovat ihned po splnění požadovaného úkolu.

### ***3.4 TEACCH program***

TEACCH program (Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children v překladu Terapie a vzdělávání dětí s autismem a dětí s příbuznými vadami komunikace) vznikl v USA ve 20. století. Zakladatelem je Eric Schopler (Edelson, 2017). Schopler a Mesibov (1997) uvádějí že, TEACCH program je reakce na výrok, že žáci s PAS jsou nevzdělatelní a jejich postižení je způsobené nevhodnou výchovou jejich rodičů. TEACCH program věří, že každý žák je jedinečný. Vztahuje se ke všem věkovým kategoriím. Důraz je kladen na včasnou diagnostiku, přesnou diagnózu a následnou speciálně pedagogickou činnost. Snaží se o rozvoj komunikace, zlepšení chování či prevenci problémového chování. Má svou filozofii a zásady. Zásadní je podpora ve 3 klíčových životních oblastech:

- domácí péče (pomoc rodičům, konzultace, poradna),
- oblast vzdělávání (speciální třídy pro autisty, vzdělávání pro pedagogy),
- oblast společenského uplatnění (uvědomění občanů o problematice autismu).

### ***3.5 Kognitivně behaviorální terapie***

Dle Thorové (2016) je tato terapie využívána, pokud je žák dobře motivován ke změně, je ochotný spolupracovat, otevřeně komunikovat o svých myšlenkách, aktuálních pocitech a představách. Terapie se doporučuje využívat u žáků od jedenácti let. U mladších žáků se upřednostňuje využití behaviorálních technik jako je aplikovaná behaviorální analýza, což je terapeutický směr vycházející z teorie, že autismus se projevuje v chování. Burnhus Frederic Skinner tvrdil, že veškeré chování je naučené. Právě tato teorie pracuje s chováním žáka (Thorová, 2016).

### ***3.6 Komunikační terapie (augmentivní a alternativní komunikační teorie)***

Thorová (2016) uvádí, že komunikační terapie se využívají u nemluvicích žáků nebo u žáků mající nedostatečný vývoj řeči. Využívá nácvik znaků, piktogramy, symboly, čtení a psaní slov. Neopomíná na neverbální komunikaci např. mimiku nebo oční kontakt. Smyslem komunikační terapie je kompenzace dané poruchy v oblasti komunikace. Výběr metody je individuální dle schopností dítěte (Thorová, 2016). Bondy a Frost (2007) uvádějí, že u žáků s PAS je velmi často využíván VOKS (Výměnný obrázkový komunikační systém). Jedná se o metodiku vycházející z amerického komunikačního systému The Picture Exchange Communication System (PECS). Původní metodika byla tvořena speciálně pro děti s poruchou autistického spektra (Bondy, Frost, 2007). Dle Knapcové (2006) je cílem systému VOKS rychlá a funkční komunikace pomocí vizuálních symbolů. Žák pochopí, že prostřednictvím symbolů může vyjádřit svá přání, potřeby aj. Důležitá je také motivace žáka, zpočátku vždy po přinesení obrázku komunikačnímu partnerovi dostává odměnu – např. sladkost (Knapcová, 2006).

### ***3.7 Interaktivní přístupy ve vzdělávání žáků s PAS***

Interaktivní přístupy jsou způsoby cíleného jednání směřující k odstranění či zmírnění nežádoucích potíží, případně odstranění jejich příčin či k jisté prospěšné změně. (Valenta, Muller, 2009).

#### **Herní a interakční terapie**

Thorová (2016) uvádí, že mezi nejdůležitější interaktivní přístupy patří terapie hrou. Důraz je kladen především na komunikaci nejen verbální, ale i mimoslovní. Hlavním cílem herní terapie je zlepšení komunikace, využívání gest, znaků a slov, rozvoj emocí a sociálních vztahů v průběhu hry a zlepšení stupně myšlení a uvažování. Žák je prostřednictvím hry seznamován s pravidly chování. Herní terapie bývá zároveň doporučována jako součást vzdělávacího programu (Thorová, 2016).

#### **Zooterapie**

Dle Thorové (2016) je cílem zooterapie budování vztahu mezi žákem a zvířetem. Je známé, že zvířata mají pozitivní vliv na psychiku jedince. Dochází k vytváření

sociálních vazeb, ačkoliv ne každý autista reaguje na zvíře pozitivně. V České republice mezi nejvyužívanější patří canisterapie. Jedná se o druh terapie se psem, který absolvuje speciální výcvik. Zodpovědnost za terapii má canisterapeut. Canisterapie se účastní nejen žák a canisterapeut, ale i rodiče, případně pedagogové (Thorová, 2016).

### **Arteterapie**

Arteterapie dle Šickové – Fabrici (2002) patří mezi psychoterapeutické metody, které vychází z výtvarného projevu žáka. Mezi nejzákladnější cíle arteterapie patří uvolnění, sebeprožívání, sebevnímání, vizuální a verbální vnímání zážitků, rozvoj fantazie, motivace a celkový rozvoj osobnosti (Šicková – Fabrici, 2002). Thorová (2016) dodává, že arteterapie pomáhá žákům sdělit pro ně jinak nesdělitelné či obtížně vyjádřitelné informace nebo myšlenky.

### **Muzikoterapie**

Při muzikoterapii dochází nejen k relaxaci, ale i k navazování vztahů, usnadnění komunikace, projevů a emocí jedince. Muzikoterapie bývá zařazována do vzdělávacích programů ZŠ speciálních. Cílem je odreagování, vytvoření příjemného prostředí, rozvoj komunikace, fantazie a tvořivosti. Dochází k celkovému obohacení žáka o nové zážitky (Thorová, 2016).

### **Ergoterapie**

Jelínková et al. (2009) uvádí, že ergoterapie je považována za léčbu smysluplnou činností. Jejím hlavním cílem je rozvoj pracovních dovedností, snaha o co nejvyšší stupeň soběstačnosti a samostatnosti. U žáků s PAS se využívají textilní techniky, výroba svíček, keramika nebo modelování, ale i rozvoj sebeobslužných a domácích prací (Jelínková et al., 2009).

### **Fyzioterapie a pohybové aktivity**

Pohybové aktivity by se měly stát součástí každodenního programu žáků s PAS. Do fyzioterapie nepatří jen rehabilitace, ale i další pohybové aktivity jako jízda na kole, plavání, strukturovaný tělocvik. Při pohybu dochází k uvolňování endorfinů, což přispívá k udržení dobré nálady, snižuje výskyt problémového chování a agrese.



## PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této bakalářské práce je zaměřena na pozorování žáků s PAS, získávání informací o výchově a vzdělávání žáků s PAS od speciálních pedagogů, asistentů pedagoga a rodičů žáků s PAS.

### 4. Cíl práce

Cílem bakalářské práce je charakterizovat pedagogické přístupy, které se uplatňují při výchově a vzdělávání žáků s PAS.

Výzkumné otázky, které byly stanoveny pro tuto práci:

1. Hlavní otázka: *Jaká jsou specifika při výchově a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra?*
1. Specifická otázka: *Jaké se využívají pedagogické přístupy při výchově a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra?*
2. Specifická otázka: *Jaké pomůcky používají pedagogové při vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra?*

## **5. Metody výzkumného šetření a techniky sběru dat**

V praktické části bakalářské práce je použit kvalitativní výzkum. V literatuře se setkáváme s různými definicemi kvalitativního výzkumu. Hendl (2016) ve své publikaci uvádí, že kvalitativní výzkum uplatňuje postup, který ze získaných dat vyvozuje teorii. Rozdíl mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem vidí autor v tom, že kvalitativní výzkum si nestanovuje žádné hypotézy. Kajanová et al. (2017) uvádějí, že při kvalitativním výzkumu je uplatňován graduální výběr, což znamená, že výzkumný soubor není specifikován v daném momentě, ale flexibilně může být upravován. Výzkumný soubor nebývá předem přesně definován, utváří se podle aktuálních podmínek. Velikost výzkumného souboru je vytvořena tzv. saturací (vysycením), což znamená, že další respondenti netvoří nové informace pro výzkumné šetření.

### **5.1 Zúčastněné pozorování**

Pro naplnění cíle mé práce byla zvolena metoda pozorování žáků s PAS spektra a pozorování speciálních pedagogů při práci se žáky s PAS. Technikou pro sběr dat a získání potřebných informací o žácích s PAS bylo tedy zvoleno zúčastněné pozorování. Dle Švaříčka a Šed'ové (2014) jde o aktivitu probíhající přímo v terénu mezi zkoumanými. Kajanová et al (2017) uvádějí, že pozorovatel provádějící pozorování se aktivně zapojuje do skupiny, přímo se pohybuje v terénu. Přesto musí být schopný vnímat všechny podstatné projevy pozorovaných. Švaříček a Šed'ová (2014) se přiklání k názoru, že by pozorovatel měl být spíše pasivní. Především z důvodu, aby se nepřipravil o potřebné odpovědi na otázky jeho zkoumání.

Při pozorování jsem se věnovala specifikům ve výchově a vzdělávání čtyř vybraných žáků s PAS, konkrétně jsem pozorovala uplatňované pedagogické přístupy a využívané pomůcky. Během pozorování žáků jsem využívala poznámkový arch, kde byly zaznamenávány projevy PAS v oblastech: motorika a smyslová percepce, sociální oblast, komunikace, oblast sebeobsluhy a oblíbené činnosti.

## ***5.2 Polostrukturované rozhovory***

Další metodou sběru dat je dotazování pomocí polostrukturovaných rozhovorů pro speciální pedagogy pracující se žáky s PAS a pro rodiče žáků s PAS. Otázky byly pokládány dle předem připraveného seznamu otázek, které jsou k nahlédnutí v příloze č. 1 a příloze č. 2. Rozhovory s rodiči a speciálními pedagogy byly nahrávány na záznamové zařízení a následně byly zpracovány. Kajanová et al. (2017) se domnívají, že pro polostrukturované rozhovory jsou stěžejní otázky předem připravené, které se ovšem v průběhu dotazování mohou měnit. Tedy mohou být flexibilněji pokládány dle průběhu rozhovoru. Otázky by měly být systematicky a organizovaně sestavené. Nezbytné je propojení otázek s výzkumnými otázkami výzkumu.

### ***5.2.1 Rozhovory s rodiči***

Rozhovory s rodiči byly provedeny v pozorovacím období. Cílem rozhovorů bylo zjistit co nejvíce informací o žácích s PAS, dále projevy jejich chování v oblastech – motorika a smyslová percepce, sociální oblast, komunikace, oblast sebeobsluhy a oblíbené činnosti. Pro kompletnost případových studií jsem se snažila získat anamnézu rodinnou, osobní a školní.

### ***5.2.2 Rozhovory se speciálními pedagožkami***

Rozhovory se speciálními pedagožkami taktéž probíhaly v pozorovacím období. Speciální pedagožky byly zároveň třídními učitelkami. V průběhu rozhovoru jsem zjišťovala především specifika při výchově a vzdělávání žáků s PAS, konkrétní pedagogické přístupy a využívané pomůcky při vzdělávání žáků s PAS. Jako doplňující informace jsem zjišťovala délku pedagogické praxe, absolvované vzdělávací kurzy či semináře, spolupráci se SPC atd.

## ***5.3 Případové studie***

Na základě zpracování informací z pedagogické dokumentace a rozhovorů s rodiči žáků s PAS a speciálními pedagogy byly vypracovány čtyři případové studie. V této bakalářské práci se jedná o případové studie žáků s PAS. Dle Kajanové et al. (2017) je cílem případové studie detailní popis jednoho nebo několika málo případů. Případová studie se zabývá konkrétním případem, který je zkoumán do hloubky.

#### ***5.4 Etika výzkumu***

Před zprostředkováním polostrukturovaného rozhovoru byli rodiče daných žáků ujištěni o zachování anonymity. Vzhledem k získávání důvěrných osobních informací byl vytvořen informovaný souhlas. Rodiče svým podpisem souhlasili s nahráváním rozhovoru na záznamové zařízení a následným zpracováním získaných dat pro účely bakalářské práce. Informovaný souhlas je uveden v příloze č. 3.

## **6. Realizace výzkumného šetření**

Výzkumné šetření probíhalo na Základní škole v Klatovech. Šetření bylo zaměřeno na pozorování žáků s PAS, na jejich projevy v chování. Mé pozorování se netýkala jen žáků s PAS, ale i speciálních pedagogů a asistentů pedagoga pro získání potřebných informací o výchově a vzdělávání žáků s PAS. Pro účely mé práce jsem si zvolila čtyři žáky s PAS. Po získání potřebných informací byly zpracovány čtyři případové studie. Výzkumné šetření probíhalo v období leden až únor 2018.

### **6.1 Výběr výzkumného souboru**

Výzkumný soubor bakalářské práce tvořili čtyři žáci s PAS – tři žáci navštěvující ZŠ speciální a jeden žák ze ZŠ praktické. Dále čtyři speciální pedagogové. Jednalo se o speciální pedagožky, které byly zároveň třídními učitelkami. Tři třídní učitelky vyučující na ZŠ speciální a jedna třídní učitelka vyučující na ZŠ praktické. Poslední skupinu tvořili rodiče žáků s PAS.

### **6.2 Charakteristika výzkumného souboru**

Po domluvě s paní ředitelkou jsem docházela v lednu a únoru na praxi do Základní školy v Klatovech. Výzkumný soubor zahrnuje čtyři žáky s PAS ve věku 9 – 18 let. Jedná se o jednu žákyni ze ZŠ speciální, dva žáky ze ZŠ speciální a jednoho žáka ze ZŠ praktické. Dále výzkumný soubor tvořily rodiče žáků s PAS a speciální pedagožky. Pro výzkumné šetření jsem volila speciální pedagožky, které byly zároveň třídními učitelkami a přímo se podílely na výchovně vzdělávacím procesu daných žáků.

### **6.3 Popis výzkumného terénu**

Jak již bylo zmíněno výše, místem pro výzkumné šetření k bakalářské práci se stala Základní škola v Klatovech, jejímž zřizovatelem je Plzeňský kraj. Jedná se o školské zařízení, které je určeno žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Škola se nachází v klidné části na kraji města Klatovy. Je dostupná městskou hromadnou dopravou, je spádovou školou pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pro Klatovy a široké okolí.

Žáci jsou vzděláváni dle vzdělávacích programů:

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání ve znění Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy čj. MŠMT – 28603/2016*

*Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, Škola pro život, č. j.: 46/07*

*Školní vzdělávací program pro základní školu speciální*

*Škola pro život I., č. j.: 88/10 (zdroj pedagogická dokumentace).*

V současné době probíhá vzdělávání žáků v ZŠ praktické od 1. – 9. ročníku a v ZŠ speciální v ročnících A, B, C, D. Školu navštěvuje 66 žáků – 39 žáků v ZŠ praktické a 27 žáků v ZŠ speciální.

Škola se skládá ze dvou pater, k výuce jsou využívány třídy a odborné pracovny – cvičná kuchyň, počítačová učebna, relaxační místnost, tělocvična, dětské hřiště a dílna pro práci se dřevem. Třídy jsou vybaveny vhodným zařízením – nábytkem, dostatkem didaktických a speciálně pedagogických pomůcek, učebnic. Výhodou školy je bezbariérový přístup a výtah. Pedagogický sbor tvoří celkem 13 pedagogů – 4 ZŠ praktická, 4 ZŠ speciální, 5 ostatní. Dále 9 asistentů pedagoga a 1 výchovná poradkyně. Škola spolupracuje se Speciálně pedagogickým centrem Odborné školy, Základní školy a Mateřské školy Zbůch (SPC OŠ, ZŠ a MŠ), které je určené pro žáky s tělesným postižením, s více vadami a s poruchami v oblasti autistického spektra (Základní škola Klatovy © 2010).

### **Pedagogická dokumentace**

Ve škole mi bylo umožněno seznámit se s pedagogickou dokumentací o vybraných žácích. V každé z dokumentací jsem si vybrala potřebné informace, které byly podkladem pro vypracování jednotlivých případových studií.

## 7. Výsledky

### 7.1 Případové studie

Pro vypracování případových studií bylo čerpáno z pedagogické dokumentace, dále ze získaných informací z rozhovorů se speciálními pedagožkami a rodiči žáků s PAS. V závěru každé případové studie je uveden rozhovor se speciální pedagožkou – třídní učitelkou.

#### 7.1.1 Případová studie č. 1

##### Žák č. 1

**Věk:** 11 let

**Diagnóza:** Dětský autismus, opožděný vývoj řeči, opožděný psychomotorický vývoj

##### **Rodinná anamnéza:**

Chlapec pochází ze šestičlenné rodiny. Matce je 33 let, v současné době je na mateřské. Má ekonomické středoškolské vzdělání zakončené maturitní zkouškou. Momentálně chodí na brigádu na zkrácený úvazek. Otcí dítěte je 35 let. Je vyučen na odborném učilišti. Vlastní restauraci. Je silný astmatik. Závažnými nemocemi ani jeden z rodičů netrpí. Otec dítěte od matky odešel v průběhu těhotenství. Chlapec se se svým otcem již od dětství nestýká, otec neposílá ani výživné. Matka si našla nového přítele, se kterým se později vdala a mají spolu další dvě děti. Chlapec současného manžela matky pokládá za vlastního otce. Chlapec má další tři sourozence. Jedná se o mladší dva nevlastní bratry. Jednomu je osm let a druhému jsou tři roky. Chlapec má jednu vlastní sestru ve věku dvanácti let. Se sestrou mají společného otce. Sourozenci jsou všichni zdraví, navštěvují běžnou ZŠ.

##### **Osobní anamnéza:**

Chlapec je z druhého fyziologického těhotenství. Průběh těhotenství probíhal bez komplikací, porod byl spontánní hlavičkou v 38. týdnu. Porodní hmotnost chlapce byla 3 125 gramů. Matka popisuje porod jako nejsnadnější ze všech svých porodů. Chlapec byl kojen pouze do osmi týdnů, jeho poporodní adaptace byla přiměřená. V dětství prodělal běžné dětské nemoci. V raném věku nerehabitoval. Do devíti

měsíců nereagoval na podněty z okolí. Ve třinácti měsících byl očkován a onemocněl neštovicemi. V tomto období si matka začala všimnout prvních autistických projevů. Zejména, že nevnímal okolní předměty, neudržoval oční kontakt a jeho sociální interakce byly omezené. Nevyhledával bližší kontakt s matkou. Matka zmiňuje opožděný psychomotorický vývoj. Do osmnácti měsíců pouze lezl, ale nechodil. V jednom roce nastal regres ve vývoji řeči, začal spojovat slabiky, ovšem slova s významem se u něj objevila až kolem čtvrtého roku.

Ve dvou letech a šesti měsících se matka obrátila na klinického psychologa v Plzni, který stanovil opožděný psychomotorický vývoj. Ve třech letech byl chlapci diagnostikován dětský autismus. Matka si kolem třetího roku začala všimnout dalších autistických projevů. Zejména v oblasti hry. Chlapec byl dle slov matky samotář, nechtěl si hrát s ostatními dětmi. Měl tendenci sbírat vše, co doma našel a řadit to do řad. Nejraději měl obaly od DVD, které skládal po celém domě. V pěti letech se matka obrátila na SPC pro děti s PAS taktéž v Plzni. Zde byl pod vedením klinického logopeda zahájen výcvik řečových dovedností.

### **Školní anamnéza:**

Chlapec navštěvoval běžnou MŠ od tří let. Nástup byl problematický, adaptace chlapce byla neúspěšná. Po dvou měsících byl dle slov matky vyřazen na základě rozhodnutí psychologa. Dále byl rok a půl doma s matkou. V pěti letech nastoupil do MŠ speciální, kde měl k dispozici asistentku pedagoga. Jeho sociální adaptace na prostředí v nové MŠ byla méně problematická. Zpočátku byl pobyt v novém prostředí nejistý a musel se znovu pomalu a postupně přizpůsobovat. Adaptaci zvládl bez problémů a zvykl si na nový kolektiv, pedagogy měl rád a respektoval i další děti, které navštěvovaly MŠ. MŠ navštěvoval dva roky, protože měl na základě doporučení SPC doporučen odklad. Povinnou školní docházku začal plnit v osmi letech. Na základě doporučení odborného lékaře a ŠPZ bylo matce doporučeno vzdělávání na ZŠ speciální. První rok na ZŠ speciální se znovu objevily problémy se začleněním do kolektivu, které byly dlouhodobého charakteru. Často měl období trvající přibližně dva měsíce, kdy nechtěl spolupracovat a jeho vzdělávání bylo znesnadněno.



### **Současný stav:**

Aktuálně navštěvuje speciální třídu – 3. ročník, kde je vzděláván podle Školského vzdělávacího programu pro Základní školu speciální, Škola pro život I., č. j. 88/10 (viz pedagogická dokumentace). Dle vyjádření SPC jsou chlapci poskytována podpůrná opatření 4. stupně. Školní výsledky odpovídají možnostem žáka. Třídní učitelka při práci s tímto žákem uplatňuje individuální přístup a časté střídání činností. Dále jsou při výuce využívány především prvky strukturovaného učení a AAK metodiky VOKS. Při vyučování využívá komunikační knihu, „autibox“ (viz příloha č. 4), strukturovaný rozvrh, „rychlý řádek“ s komunikačními kartami „záchod“, „papír“, „práce“, „potřebuji pomoc“.

Dle matky jsou momentálně vztahy ve třídě pozitivní, občas trochu rušné. Chlapec se dobře adaptoval na školní prostředí, do školy chodí velmi rád. S dětmi se vzájemně respektují. Chlapec je spíše samotářský typ. V případě, že chce někoho oslovit nebo s ním navázat kontakt, dochází ke konfliktu. Dle slov pedagoga je zřejmé, že chlapec neví, jak začít komunikovat a proto volí poněkud špatný způsob komunikace. Nejčastěji do spolužáků strká, často se jim posmívá nebo narušuje jejich intimní prostor. Vztahy s pedagogy jsou taktéž komplikované.

V současné době je dobře naladěný. Dle matky se jeho zdravotní stav zlepšil především z důvodu, že odmítla veškerou psychiatrickou léčbu, medikamenty a spolupráci s lékaři či SPC. Dle slov matky se svým synem „jede po svém“. Matka udává zájem o alternativní medicínu. Pro fyzické zdraví svého syna kombinuje bylinné preparáty a vitamíny. Spolupracuje s léčitelem, se kterým na základě diskuze volí vhodný postup při „léčbě“. Psychickou stránku svého syna se matka snaží rozvíjet především pomocí naslouchání a empatie. V případě, že se chlapec nechová správně, matka mu jeho chování „zrcadlí“, aby si byl vědom nesprávného chování. Matka autismus bere jako dar a udává, že chlapec je její nejhodnější dítě v porovnání s ostatními sourozenci.

## **Jednotlivé oblasti:**

### **Motorika a smyslové percepcce:**

Chlapec je pohybově obratný. Manipulace s předměty je závislá na aktuální náladě chlapce. Úchop tužky při práci je slabý, ne zcela správný. Naopak při kresbě pevně svírá pastelky, jeho kresba je spontánní. Chlapec je hyperaktivní, jeho koncentrace pozornosti je kolísavá, často vázaná na vedlejší podněty. Rád poznává nové věci, které si detailně prohlíží velmi zblízka a očichává je. Někdy očichává i osoby, které nezná. Má rád zrcadla, v domácnosti i ve škole vyhledává zrcadla, kde se prohlíží z různých úhlů. Velmi často nosí před zrcadlo i věci, se kterými momentálně pracuje, ve třídě zejména jeho vlastní kresby, učebnice či sešity. Maminka zmiňuje hypersenzitivitu chlapce na hlasité zvuky. V domácím prostředí reaguje na pláč svého nejmladšího bratra zacpáváním uší. Někdy doma dochází k autostimulačnímu chování v případě sluchové percepcce – pustí televizi na nejvyšší hlasitost, zacpe si uši, nebo křičí. Taktéž se projevuje i v případě, že se nachází venku, kde je rušné prostředí.

### **Sociální oblast:**

Většinou chlapci není fyzický kontakt nepříjemný. Nemá problém dotýkat se neznámých osob v cizím prostředí. Matka udává, že nemá potíže zapojit se mezi ostatní děti, často vyhledává jejich přítomnost. Dle mého pozorování ve třídě jsou reakce opačné, ve třídě má své vlastní místo a ostatních žáků si většinu dne nevšímá. Na pochvalu (slovní, pohlazení) od třídní speciální pedagožky reaguje navázáním očního kontaktu a úsměvem. Při kárání křičí, brečí a vyhýbá se očnímu kontaktu. Dle pedagožky je pro chlapce navázání kontaktu se spolužáky obtížné, neví, jak je má oslovit.

### **Komunikace:**

Chlapec se velmi často se svoji potřebu snaží vyřešit sám nebo se jí dožaduje křikem. Případně odvede pedagožku k předmětu zájmu a ukáže na něj. Pokynům pedagožky rozumí, pokud jsou pokyny krátké a srozumitelné. Třídní učitelka se snaží o rozvoj komunikace, využívá především VOKS – komunikační obrázkové karty. Snaží se, aby žák obrázkovým kartičkám rozuměl a užíval je. Dle pedagožky se chlapec

v používání komunikačních obrázkových kartiček v poslední době zlepšil. Jednoznačně začal hojně užívat karty „papír“, „záchod“ a „máma“. Jeho řeč je značně dysláická až nesrozumitelná. SPC udává, že funkční komunikace a pojmenování věcí je výrazně limitováno. V případě, že chlapec užívá řeč, slova se skládají především z podstatných jmen. Matka udává, že má širokou slovní zásobu, ale nerad jí užívá. Má v oblibě spíše posunky. Pokud chce jít ven, sám se oblékne a tím matce vyjádří, co momentálně vyžaduje. V komunikaci je přítomna opožděná echolálie.

### **Oblast sebeobsluhy:**

Chlapec samostatně zvládá užít toaletu a s dohledem si sám umyje ruce mýdlem. Maminka uvádí, že v domácím prostředí je zcela samostatný, vyžaduje pouze dopomoc při sprchování. Ostatní hygienu zvládá sám. V oblasti stravování a stolování je rovněž samostatný. Samostatně si chlapec rozprostře připravenou svačinu. Zásady správného stolování neovládá dostatečně, často se svačinou v ruce pobíhá po třídě. V případě, že ukončí stolování, vyžaduje připomenutí, aby si po sobě uklidil.

### **Oblíbené činnosti:**

Chlapec se věnuje zejména malování. Prostřednictvím komunikační karty „papír“ požádá pedagožku. Někdy je jeho žádost doplněná slovní otázkou „Papír?“. Poté z penálu vyndá všechny jeho pastelky a začne s kresbou. Pokud kreslí při hodině je malbou zaujat bez ohledu na okolní dění ve třídě. Během malování se občas zasměje, nejedná se však o komunikaci s okolím. V případě, že se pedagožka ptá, co namaloval, napíše hůlkovým písmem jméno nakreslené postavy. Chlapec má velmi dobrou fotografickou paměť. Má zálibu v kreslení oblíbených pohádkových poslav. Často maluje reklamní nápisy či loga.

### **Rozhovor se speciální pedagožkou – třídní učitelkou**

Třídní učitelka má 25 letou pedagogickou praxi, speciálně pedagogickou po dobu 11 let. Speciální pedagogiku si třídní učitelka dodělala před 5 lety. V rámci celoživotního vzdělávání absolvovala vzdělávací semináře a kurzy pro práci se žáky s PAS.

Pedagožka udává, že škola spolupracuje se SPC Zbůch, které školu navštěvuje dvakrát do roka. Vyšetření probíhá tak, že nejdříve prochází jednotlivé třídy a dle pozorování

každého žáka vyvozují závěr. Také schvalují IVP. Při potížích či dotazech SPC navštěvuje školu častěji než dvakrát ročně.

Dle slov třídní učitelky je každý žák s PAS jiný. Vývojový profil žáků s PAS bývá nerovnoměrný, některé činnosti si přivlastňují velice snadno, jiné jsou pro ně obtížné. Je tedy nezbytná znalost vývojové úrovně žáka. Pedagožka vidí při vzdělávání daného žáka specifika především v přístupu s přihlédnutím k individuálním zvláštnostem jedince. Hlavní specifika při výchově a vzdělávání spočívají ve využívání strukturovaného učení – struktura prostoru, struktura obsahu výuky, vizualizace času a prostoru, strukturované rozvrhy, denní programy či seznamy úkolů. Ve třídě je nutné zajistit neměnnost prostředí, neměnit zasedací pořádek, uspořádání vybavení třídy aj. V případě změny na to vždy daného žáka předem připravit. Žák s autismem má ve třídě své pracovní místo – „autibox“, jedná se o samostatnou lavici v zadní části třídy. Mezi další odlišnosti patří využívání metodiky VOKS, dodržování pravidel v rámci třídy, ale i kolektivu, výroba vlastních pomůcek, protože běžné pomůcky nejsou pro žáky s PAS vhodné a dostupné. Také spolupráce s rodiči a s asistentkou pedagoga. Dané přístupy jsou dle pedagožky přínosné v tom, že se specifikují a upravují na „míru“ dle schopností a dovedností konkrétního žáka.

Reakce žáka na dané přístupy se odvíjí podle jeho momentálního rozpoložení. Mezi nejčastější negativní reakce daného žáka patří agresivita. V případě, že žák odmítá spolupracovat, rozhazuje rukama, křičí a mlátí kolem sebe. Naopak pozitivní reakcí je dle třídní učitelky, že žák vykoná, co se po něm chce. Pedagogické přístupy vidí pedagožka přínosné především v tom, že strukturované učení dává žákovi jasně a striktně dané pravidla. Žák pravidla chápe a respektuje. I v případě struktury prostoru, času i pracovního místa. Žák si je vědom, co může a nemůže.

Běžně používané školní pomůcky jsou dle slov učitelky pro žáky s PAS nedostačující. Pedagožka je závislá na vlastní přípravě pomůcek, vždy s přihlédnutím na aktuální schopnosti a dovednosti daného žáka. Při vytváření vhodných pomůcek pedagožka dodržuje zásady strukturovaného učení. Pomůcky by měly být jednoduché, snadno čitelné a srozumitelné. Pracovní listy jsou připravovány bez rušivých podnětů – velké množství barev, obrázků atd. Mezi texty musí být větší mezery, jasně formulované zadání a nižší počet cvičení na stránce. Pedagožka připravuje i obrázkové komunikační

karty vycházející z metodiky VOKS. Mezi nejčastější pomůcky dle pedagožky patří tedy VOKS, „rychlý řádek“ na lavici s komunikačními obrázkovými kartami, s některými žáky žetonový systém odměny. Dále pak počítačové programy, iPod, práce na interaktivní tabuli atd. Pedagožka nesouhlasí s odměňováním pomocí sladkostí. Odměnou za splněný úkol je pro žáka jeho oblíbená činnost. Zejména kresba nebo skládání puzzle. Trest jako takový odmítá. Udává, že trestem je pro žáka důraz a vztyčený ukazováček, tak aby si byl vědom svého nesprávného chování. Případně zákaz oblíbené činnosti.

Třídní učitelka udává, že mezi náročnější předměty pro žáka s PAS patří předmět Věcné učení. Žákům se musí vše znázornit – vizualizovat, doplnit o obrázek či fotografii. Pedagožka se v rámci předmětu snaží rozvíjet slovní zásobu žáka. Podstatné je, aby dané problematice žáci rozuměli. Ostatní předměty se dají přizpůsobit na každého žáka zvlášť.

Mezi nejčastější projevy PAS u daného žáka dle třídní učitelky patří izolace od ostatních žáků a tendence vnášet předmětům řád. Žák často vyvíjí agresi proti ostatním žákům. V případě sociálního kontaktu má žák potíže, je u něj zřejmé, že o sociální kontakt zájem má. Oční kontakt v rámci práce ovládá, ale v případě kárání ne. Dělá, že se ho věc netýká.

Při přípravě pro práci pro žáky s autismem čerpá třídní učitelka především z internetu, preferuje zároveň čtení odborné literatury, ale i různých fór, kde se dozvídá nové informace od pedagogů z jiných škol či maminek dětí s autismem. V rámci školy navštěvuje vzdělávací semináře přibližně jedenkrát za půl roku.

### 7.1.2 Případová studie č. 2

#### Žák č. 2

**Věk:** 9 let

**Diagnóza:** Dětský autismus

Rozhovor s maminkou chlapce proběhl v domácím prostředí. Měla jsem možnost seznámit se se sourozencem, který má také PAS a získat další poznatky ohledně problematiky žáka s PAS. Kromě toho jsem měla příležitost být se žákem i mimo školní prostředí.

#### **Rodinná anamnéza:**

Chlapec pochází z úplné a fungující rodiny. Matce je 32 let, je vyučená prodavačka. Momentálně chodí na brigádu v dopoledních hodinách. Volný čas tráví se svou rodinou. Je kuřačka, alkohol zřídka. Netrpí žádným onemocněním. Otcí dítěte je 42 let. Má zemědělské vzdělání zakončené maturitní zkouškou. Aktuálně pracuje v místní firmě. Chlapec má sedmiletého sourozence, který má diagnostikovaný autismus s těžkou mentální retardací a opožděným vývojem. Rodiče mají mezi sebou dle slov třídní učitelky skvělý vztah, oba ke svým dětem přistupují s empatií a pracují s nimi i v domácím prostředí, kde se snaží o další možný rozvoj.

#### **Osobní anamnéza:**

Jedná se o chlapce z prvního fyziologického těhotenství, které probíhalo zcela bez komplikací. Porod byl tři týdny před plánovaným termínem. V průběhu porodu nastaly komplikace. Musel být proveden císařský řez pro nepostupující porod, chlapec byl přidušen. Porodní hmotnost byla 3 500 g. Poporodní adaptace přiměřená. V šestinedělí měl angínu. Neštovice a spalničky prodělal v předškolním věku. Pohybový vývoj u chlapce probíhal normálně, samostatně začal kolem jednoho roku chodit. Chlapec se do dvou let a šesti měsíců vyvíjel zcela v normě, mluvil, měl rád říkanky, sám chodil atd.

Následně dostal hnisavou angínu, kterou matka popisuje jako „spouštěč“ PAS. Zpětně si ale uvědomuje, že se nějaké autistické projevy objevovaly již v minulosti.

Chlapec neudržoval oční kontakt, sám nevyhledával tělesný kontakt atd. Po hnisavé angíně, která byla léčena aplikací injekcí antibiotik, si začali rodiče všimnout dalšího projevu autismu. Zvláště nulového očního kontaktu, odmítání dotyků a veškerého sociálního kontaktu. Chlapec následně začal ulpívat na určitých rituálech, vyžadoval neustále stejné věci, měl tendenci věci doma přerovnávat a oblečení řadil do řady, později začal se řazením věcí podle barev, musel mít vše na stejném místě atd. Při změně prostředí docházelo ke konfliktům, matka udává, že musí všechno (oblečení, vybavení do domácnosti, povlečení, hračky aj.) kupovat minimálně pětkrát. Chlapec pozná i jiný odstín barev a odmítá veškeré změny.

Ve dvou letech a sedmi měsících dětská doktorka matce tvrdila, že dané chování je v jeho věku normální. Ve třech letech se matka poprvé obrátila na odborníky, nejdříve chlapec navštívil foniatra, protože rodiče měli podezření, že chlapec špatně slyší. Na základě vyšetření bylo sluchové postižení vyloučeno. Následně byl chlapec v péči neurologa a psychologa, logopeda a SPC. Od minulého roku i psychiatra, který naordinoval chlapci medikaci. Diagnózu dětský autismus potvrdil psycholog ve třech letech na prvním sezení. Zároveň středně těžká mentální retardace a ADHD.

### **Školní anamnéza:**

Chlapec v šesti letech nastoupil do MŠ běžného typu s doprovodem asistenta pedagoga, se kterým rodina velmi dobře spolupracovala. V sedmi letech a šesti měsících nastoupil do přípravného stupně. O rok později začal navštěvovat ZŠ speciální na základě doporučení SPC a odborného lékaře. Adaptace chlapce v přípravném stupni byla naprosto bezproblémová, první rok ve škole chlapec nedělal žádné potíže. Vytvořil si dobrý vztah s třídním speciálním pedagogem a do školy chodil rád. Potíže nastaly následující rok, kdy se chlapec změnil třídní pedagog a asistent pedagoga. Projevoval se agresivně, vadil mu spolužák, který se hlasitě projevoval v průběhu vyučování. Třídní pedagožka doplnila, že chlapec začal svého spolužáka fyzicky napadat, ubližovat mu. Matka v tuto dobu (osm let) navštívila klinického psychologa a nasadila medikaci.

### **Současný stav:**

Aktuálně chlapec navštěvuje 1. třídu, je vzděláván podle Rámcového vzdělávacího programu pro Základní školu speciální, Škola pro život. I. č. j: 88/10 (viz pedagogická

dokumentace). Chlapci jsou poskytována podpůrná opatření 5. stupně. V aktuální době se matka a otec snaží zlepšit sociální vnímání a začlenění do kolektivu. Pracují na rozvoji jemné motoriky, cílem je naučit chlapce, aby se podepsal. Zároveň rozvíjí komunikaci. Od listopadu minulého roku je na medikaci. Po nasazení léků matka udává jednoznačné zlepšení očního kontaktu a sociální kontakt. Snaží se s chlapcem co nejvíce chodit do společnosti dětí. Popisuje, že došlo ke zlepšení kontaktu s jeho sestřenicemi – hrají si společně. Venku měl záchvaty agresivity z hlasitých zvuků – letadla, aut. Matka postupně chodila s chlapcem na krátké procházky a postupně čas navyšovala, tím došlo k adaptaci chlapce i na vnější prostředí. Aktuálně už nemá strach z hlasitých zvuků. Rodiče chlapce rozvíjí hlavně prostřednictvím hry, uplatňují zábavnou formu hry a časté střídání činností.

Maminka spolupracuje s pedagogy ve škole. Zajímá se o konkrétní náplň práce každého dne. Vždy na měsíc dopředu vytvoří pracovní listy, se kterými chlapec pracuje ve škole, ale i doma. Po měsíci je sestaven pracovní list na jinou oblast, tím se matka snaží docílit zároveň i toho, aby chlapec pochopil, že každý měsíc následuje nějaká změna.

Ve škole třídní speciální pedagožka pracuje s chlapcem individuálně a uplatňuje metodu strukturovaného učení. Dle slov matky má strukturované učení na jejího syna pozitivní vliv především v tom, že má daný řád a dokáže si vytvořit spojitosti. U chlapce je využíván alternativní způsob komunikace – VOKS. Ovšem klasický VOKS s kreslenými komunikačními obrázky u chlapce nefunguje, nedokáže si spojit kreslený předmět s předmětem reálným. Proto maminka vše nafotila a chlapec používá komunikační kartičky s reálnými fotografiemi. Dříve v domácím prostředí užívali denní režim, ale později si chlapec vše osvojil a pochopil strukturu dne. Aktuálně používají komunikační kartičky s fotografiemi na jídlo a na oblíbené předměty (např. iPad, mobilní telefon, houpačka, trampolína atd.) a činnosti („vařila myšička kašičku“, houpání aj.) visící na lednici v kuchyni. Komunikační obrázkové kartičky používají i u babičky, u které každý víkend chlapec pobývá.



## **Jednotlivé oblasti:**

### **Motorika a smyslové percepcce:**

U chlapce přetrvávají od dětství potíže s jemnou motorikou, při práci je neobratný. Ovládá manipulaci s pastelkou, kterou pevně drží v pěsti. Na slovní výzvu: „Kolo, kolo mlýnské“ na papír kreslí kruhy, jinak jeho kresba tvoří různé čáry.

Momentálně je samostatně schopný navlékat větší korálky na provázek a modelovat nebo skládat i menší puzzle. Sám se nají pomocí lžice, napije se z hrníčku. Podle matky samostatně chodí po schodech, skáče snožmo a v létě jezdí na kolečkových bruslích. Dokáže udržet rovnováhu na jedné noze. Má rád skákání na trampolíně, na zahradě si rád kope s míčem.

### **Sociální chování:**

Chlapec má rozdílné chování vůči pedagogům a jeho spolužákům. Mezi svými spolužáky působí spokojeně, ovšem do kontaktu s nimi se zapojuje pouze pod vedením dospělé osoby. Kontakt s nimi probíhá krátce, vybírá si, s kým má spolupracovat. Své spolužáky respektuje, ale samostatně kontakt nevyhledává. Někdy je i na vyzvání třídní učitelky zcela ignoruje. Naopak pozornost pedagogů často vyhledává a má snahu upoutat jejich pozornost. Rád se k pedagogům tulí a dává jim pusu. Dle popisu matky chlapec ostatní žáky toleruje, ale záměrně je nevyhledává a nestojí o sociální kontakt s nimi. Od raného věku dochází k prarodičům, kde přespává bez mladšího bratra. S prarodiči a matkou má nejbližší vztah. S vlastním otcem a bratrem již tak snadno kontakt nenavazuje. Vřelý vztah má také k jeho sestřenicím, od kterých se dle slov matky spoustu věcí naučil. K cizím lidem přistupuje opatrně a nedůvěřivě.

### **Komunikace:**

Do dvou let a šesti měsíců byl řečový vývoj v normě, chlapec verbálně komunikoval se svými rodiči. Rád opakoval slyšená slova a rychle se učil říkadla a básničky. Poté co u něj došlo k hnisavé angíně, přestal verbálně komunikovat. Musel se vše učit znovu. Aktivní řeč nemá rozvinutou. Momentálně má potíže nejen v komunikaci a řeči, ale i v představivosti a emotivitě. Na známé verbální požadavky většinou reaguje, hůře

však rozumí obsáhlejšímu verbálnímu sdělení. Proto pedagožka i rodiče volí velmi krátké věty či slovní spojení. V případě, že mu třídní učitelka slovně zadá nějaký úkol, zkusí samostatně něco udělat, poté se otáčí a čeká na reakci. Pedagožky využívají alternativní komunikaci, nejčastěji VOKS – komunikační karty.

### **Oblast sebeobsluhy:**

Chlapec je velmi šikovný v sebeobslužné činnosti. Nevyžaduje pomoc, samostatně je schopen zvládnout hygienu. S pomocí se zvládne obléknout i svléknout. Ani v oblasti stravování nevyžaduje zvýšenou pozornost pedagogů. Samostatně si připraví podložku, tácek a připraví si svačinu z domova. Pití pije z flašky, samostatně si zvládne nalít pití do hrnku. Po ukončení stolování po sobě uklidí. Maminka říká, že chlapec má oblíbené pokrmy – krupicovou kaši, svíčkovou, gulášovou polévku, bramborové knedlíky a pomazánkové máslo, hranolky a krokety. Jiné jídlo nemá rád a odmítá ho. Pokud mu matka dá jiné jídlo „násilím“, chlapec jej záměrně vyzvrací.

### **Oblíbené činnosti:**

Mezi oblíbené činnosti chlapce patří houpačka, trampolína na chatě a gymnastický míč. Ve škole má rád procházky a „prasátko s knoflíčky“ a „vařila myšička kašičku“ za odměnu.

### **Rozhovor se speciální pedagožkou – třídní učitelkou**

Třídní speciální pedagožka má 15 let pedagogickou praxi, speciální pedagogiku si dodělávala až v průběhu, před 8 lety.

Pedagožka udává, že spolupráce se SPC Zbůch je sporadická. Dané SPC dojíždí do školy jen dvakrát ročně. Pedagožka si myslí, že spolupráce by mohla být užší. V případě výskytu potíží spolupráce probíhá častěji. V minulém roce došlo u chlapce k problémovému chování ve vztahu k jeho spolužákovi. SPC dojíždělo do školského zařízení pravidelně několikrát týdně. Následně každý další týden a problémy řešilo nejen s pedagogickým personálem, ale i s rodiči na pravidelných schůzkách.

Ohledně výchovy a vzdělávání žáků s PAS třídní učitelka uvádí, že mezi základní specifika vzdělávání patří strukturované učení – struktura činnosti, prostředí. Výběr činnosti, musí být co nejjednodušší. Je důležité nedělat změny a využívat rituály,

na kterých konkrétní žák ulpívá. Mezi konkrétní pedagogické přístupy patří pedagogické principy, jako je srozumitelnost, bezprostřední zpětná vazba, empatický přístup, flexibilita, důslednost a trpělivost. Při práci se žákem je využíván systém odměny. Odměny měl dříve chlapec zafixované z rodiny – bonbón za splněný úkol. Pedagožka udává, že to později bylo nezvladatelné. Například si chlapec připravil psací potřeby a hned vyžadoval odměnu. Pedagožce a asistentce pedagoga se povedlo tuto formu odměn odbourat. Momentálně slouží jako prostředek odměny „vařila myšička kašičku“. Pokud žák splní zadaný úkol, samostatně si bere z tzv. „rychlého řádku“ obrázkovou komunikační kartičku „vařila myšička kašičku“, kterou dá pedagožce a vyjádří tím jeho přání. Poté za ruku odvede pedagožku do zadní části třídy, kde se posadí na koberec a chce slyšet danou básničku. Jako další odměnu má chlapec plastové prasátko na mince. Místo mincí dovnitř dává knoflíky. Každý den po druhé vyučovací hodině odvede pedagožku ke skříni, kde je prasátko uložené. Dostává ho v případě, že splnil zadané úkoly. Tresty jako takové třídní učitelka nevyužívá. Jako trest uvádí důrazné upozornění, slovní pokyn či upozornění nebo odepření něčeho.

Jako nejčastěji využívané pomůcky při práci s chlapcem s PAS pedagožka uvádí „rychlý řádek“ (viz příloha č. 9) ve smyslu činnost – obrázkové komunikační kartičky „vařila myšička kašičku“ = odměna, „záchod“ a své písmenko „M“. Co nejvíce zjednodušené předměty, materiály, které jsou mu příjemné, dřevěné pomůcky, hezké pastelky. Dále „autibox“, VOKS, komunikační kniha, odměny a tresty. Tyto specifika dle pedagožky fungují, chlapec je respektuje. Je si vědom, že v lavici si maluje, v „autiboxu“ pracuje. Výměnný obrázkový systém je také efektivní, ale musí být použity fotografie konkrétního předmětu. Strukturované učení dle třídní učitelky žákovi stanoví přesnou strukturu dne a dokáže mu pomoci zafixovat určitou činnost.

Náročné předměty, jsou dle slov třídní učitelky ty, které jsou postavené na logické struktuře. Konkretizace a abstrakce u chlapce představuje velký problém. Například když má roztřídit hračky a hygienické pomůcky, nedokáže to. Nedokáže rozhodnout podle čeho má předměty rozlišit. Potíže přetrvávají i v rozlišení čísla a písmene. Porovnávání, co je větší a menší, je pro něj těžké. Předmět Věcné učení musí být velice zjednodušený.

Mezi typické projevy PAS daného žáka ve vyučování dle slov pedagožky patří velice snadná unavitelnost, rychlé střídání činností, rigidita na určité věci. Chlapec zároveň špatně nese změny. Sociální kontakt chlapce není tolik omezený. Pomazlení s třídní učitelkou je velice rychlé. Při hře si chvíli s někým hraje, pohladí ho a hned nato ho strčí. Ostatní žáci ho respektují, ale vyloženě se s ním do hry nezapojují.

### 7.1.3 Případová studie č. 3

#### Žákyně č. 3

**Věk:** 18 let

**Diagnóza:** Dětský autismus, středně těžká mentální retardace, opožděný vývoj řeči, epilepsie

#### **Rodinná anamnéza:**

Rodina dívky je úplná, bydlí v rodinném domě na kraji města Klatovy. Dívka je z druhého matčina manželství. Matce je 45 let. Je vyučena jako prodavačka, prodávala v samoobsluze. Momentálně je v domácnosti a přivydělává si v místním obchodě, kde pracuje na zkrácený úvazek. Matka neudává žádné závažnější nemoci. Maminka se zajímá o problematiku autismu, ráda čte odborné knihy a setkává se s rodinou s dítětem s PAS. Otcí dívky je 48 let. Má vystudovanou střední průmyslovou školu. Momentálně pracuje jako voják z povolání. Oba rodiče jsou nekuřáci. Dívka má starší sestru. Je zcela zdravá, aktuálně je na mateřské dovolené.

#### **Osobní anamnéza:**

Dívka je z druhého fyziologického těhotenství. Matka udává, že ve třetím měsíci těhotenství prodělala velmi silnou virózu, na kterou ji po konzultaci s praktickým lékařem byla podána antibiotika. Zbytek těhotenství proběhl zcela bez potíží. Průběh porodu byl bez komplikací spontánně ve 42. týdnu. Poporodní adaptace dívky byla přiměřená. Dívka v dětství prodělala běžné dětské nemoci, běžné dětské virózy a často trpěla na záněty středního ucha. V nemocnici byla hospitalizována minimálně. Od jednoho roku byla sledována na neurologii, protože nechodila. Pouze ležla a seděla s oporou. V roce a půl byla poprvé na lázeňském rehabilitačním pobytu, kde se rozcvičila a začala pomalu samostatně chodit.

Ve dvou letech si matka začala všimnout prvních projevů autismu. Nechtěla se chovat, pouze pozorovala okolí, nenavazovala oční kontakt. Neměla zájem o bližší kontakt s matkou ani otcem, nezapojovala do kolektivu. Měla ráda různé šňůrky a věci, co se točí. To přetrvává doposud, často pro uklidnění. Hračky nevyužívala ke hraní, ráda na ně ukazovala a vyžadovala, aby je vzal do ruky někdo jiný. Ráda pozorovala hru

jiné osoby. Se svou starší sestrou měla od dětství kladný vztah, dívka v ní měla vzor a hodně se od ní naučila. Dívka nerada chodila na návštěvy, zpočátku nechtěla ani k babičce, byla tam nervózní. Nikde nechtěla být dlouho. Jakmile se vrátila domů, byla spokojená. Po druhém roce se maminka obrátila na SPC v Plzni, kde dívce následně byla diagnostikována PAS – dětský autismus. Momentálně matka spolupracuje s psychiatrem a se SPC, které pravidelně dojíždí do školy. Dívka dle slov matky trpí alergií téměř na všechno – prach, roztoči, pyly atd. Také má epilepsii, na kterou užívá medikaci. Maminka dále uvádí, že dívka má astma – dušnost při zvýšené fyzické námaze, intenzivním smíchu, pobytu v prašném prostředí atd. Od dětství jedenkrát ročně navštěvuje lázeňský pobyt.

### **Školní anamnéza:**

Do mateřské školy dívka nechodila, dle slov maminky ji nikam nechtěli přijmout. Dále doplňuje, že v Klatovech byla jen jedna MŠ speciální, kde byla plná kapacita. Žákyně v šesti letech nastoupila do Základní školy Klatovy do přípravného stupně. První rok, když byla dívka v přípravném stupni, s ní maminka docházela na dopolední výuku do školy. Adaptace na nové prostředí proběhla úspěšně, především z důvodu, že dívka měla po celou dobu u sebe maminku. Od sedmi let nastoupila do ZŠ speciální na základě doporučení SPC a odborného lékaře. Od 1. ročníku už do školy chodila bez maminky. Na spolužáky ve třídě si rychle zvykla, některé znala už z přípravného stupně. Maminka udává, že „situaci brala, tak jak nastala“. Ve druhém pololetí 1. ročníku již do školy chodila ráda. Vždy po příchodu do školy si prohlížela, jestli je všechno na svém místě. Ve třídě si rychle vyhledala kamarády, především chlapce. Maminka říká, že velmi kamarádský vztah měla se dvěma chlapci, se kterými tvořila nerozlučnou trojku. Chlapci jí dělali jakousi „ochranku“. Ve škole si také hodně oblíbila pana školníka, se kterým má kamarádský vztah doposud.

### **Současný stav:**

Aktuálně je dívka vzdělávána ve speciální třídě ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením. Navštěvuje 10. ročník a je vzdělávána podle IVP vycházejícího ze ŠVP vypracovaného na základě Rámcového vzdělávacího programu Základní školy speciální – II. díl (viz pedagogická dokumentace) Na základě vyjádření SPC jsou dívce poskytována podpůrná opatření 5. stupně. Školní výsledky odpovídají

jejím možnostem za podpory pedagogické asistence. Třídní učitelka při práci s touto žákyní uplatňuje individuální přístup a časté střídání činností. Dále jsou při výuce využívány především prvky strukturovaného učení a alternativní způsob komunikace, zvláště metodiky VOKS. Při vyučování využívá komunikační knihu, „rychlý řádek“ a ráda používá iPad. Ve škole má ráda za odměnu poslech hudby. Dívka je snaživá, převážně optimisticky laděná. Její projev je ovlivněn středně těžkým mentálním postižením. Třídní pedagožka udává, že se dle svých možností zapojuje do kolektivních činností a do kolektivu obecně. Žákyně se snaží respektovat pravidla třídní skupiny. Podle slov maminky jsou ve třídě vztahy pozitivní, dívka se své spolužáky naučila respektovat a vycházet s nimi. Nejraději tráví čas ve škole sama. Maminka dodává, že ve třídě se spousta dětí vyměnila. Ti žáci, se kterými žákyně začala plnit povinnou školní docházku, už odešli. Dívka se i v průběhu vzdělávání musela adaptovat na nové žáky. Maminka udává spolupráci s pedagogy ve škole.

### **Jednotlivé oblasti:**

#### **Motorika a smyslové percepcce:**

Žákyně chůzi zvládá samostatně, chůze po rovině je stabilní, zvládá pomalý běh, skákání. V oblasti jemné motoriky se objevuje manipulační neobratnost, chybí špetkový úchop. Nabízený předmět uchopuje dvěma prsty. Samostatně listuje v knize, dokáže navlékat i středně velké korálky na provázek. Maminka uvádí zručnost při práci na počítači, ovládání televize, práce s videem a DVD přehrávačem. Držení tužky je nekorektní, vše uchopuje velmi slabě. Ráda třídí předměty podle barvy, tvaru, velikosti, obrázky podle obsahu. Sama skládá obrázkové puzzle. Ráda na iPadu pracuje s programem o zvířátkách, kdy se po kliknutí na dané zvíře ozve zvuk, který vydává. Baví ji manipulace s tkaničkami, prohlíží si je, točí s nimi, snaží se je svazovat.

#### **Sociální oblast:**

Při popisu aktuální situace v oblasti sociálních vazeb maminka říká, že se dívka dříve vůbec nechtěla mazlit a nenavazovala oční kontakt. Momentálně vidí maminka pokrok konkrétně v navázání kontaktu. Třídní pedagožka však udává, že dívka je při navazování kontaktu s druhou osobou velmi neobratná. Používá k tomu pohled ze spodu a postrčení (někdy až příliš silné).

### **Komunikace:**

U žákyně v souvislosti s pervazivní vývojovou poruchou kombinující se s těžkou mentální retardací přetrvává výrazný deficit v oblasti komunikace. Dívka nekomunikuje verbálně, pouze vokalizuje. Běžným a často používaným jednostupňovým pokynům rozumí. Při žádosti o nějakou věc či přání používá ruku dospělé osoby, ve škole třídní pedagožky nebo asistentky pedagoga a chtěnou věc ukazuje rukou druhé osoby. Projev sympatie vyjadřuje poplácáním po zádech, někdy až nepřiměřeně silně. Souhlas vyjadřuje radostným smíchem, nespokojenost nebo nesouhlas křikem a pláčem. V případě, že třídní učitelka zvýší hlas na jiného žáka, žákyně si to vztahuje na sebe a myslí si, že se na ni pedagožka zlobí. Jednoduchým slovním pokynem se nechá usměrnit. Oční kontakt zpočátku chyběl, byl navázán až po získání důvěry. S rodiči a třídní učitelkou oční kontakt udržuje běžně. Pro rodiče je nejhorší, že dívka nemluví a nedokáže jim dát najevo, že ji například něco bolí.

### **Oblast sebeobsluhy:**

V oblasti sebeobsluhy je dívka závislá na podpoře druhé osoby. Dle maminky osobní čistotu dodržuje částečně. V případě, že chce na toaletu, požádá asistentku pedagoga ve třídě komunikační kartou „záchod“. Následně je pedagogem odvedena na WC, kde sebeobslužnou činnost provede sama. Při mytí a osušení rukou vyžaduje pomoc. Stravování zvládá samostatně rukama, pije sama z hrnku. V případě, že chce pomoci například s přípravou svačiny, užívá komunikační kartu „Prosím, potřebuji pomoc“ a podává ji pedagogovi. Při oblékání a svlékání oblečení spolupracuje. V domácím prostředí využívá komunikační kartičky „jídlo, pití, záchod a hra“. Ale matka udává, že je to pro ni „moc zdlouhavé“, je pro ni rychlejší ukázat na věc, kterou vyžaduje nebo odvést rodiče. Dívka má i v domácím prostředí nastavený strukturovaný řád. V případě, že dojde k nějaké změně, je nervózní.

### **Oblíbené činnosti:**

Matka uvádí, že dívka miluje reprodukovanou hudbu, ráda se dívá na televizi. K dalším oblíbeným činnostem patří prohlížení knih a doprovodné povídání, zpívání a ukazování a popis obrázků. Mezi její oblíbené knihy patří jakékoliv kreslené, knihy o zvířatech a aktuálně i jakékoliv časopisy s fotografiemi. Žákyně je ráda ve společnosti dětí,



ale při hře je raději vedle nich než s nimi. Mezi oblíbené činnosti ve škole patří puzzle, poslech hudby a hudební výchova.

### **Rozhovor se speciální pedagožkou – třídní učitelkou**

Třídní pedagožka má 20 letou pedagogickou praxi. Z toho 11 let ve speciálním školství. Před zahájením pedagogické praxe ještě neměla vystudovanou speciální pedagogiku, tu si dodělala před 7 lety. Třídní učitelka se zajímá o problematiku autismu v rámci celoživotního vzdělávání, např. byla na semináři Metody práce s žáky s poruchou autistického spektra v Plzni. Jedenkrát za půl roku chodí nabídka vzdělávacích kurzů a seminářů, ze kterých si pedagogové vybírají.

Školské zařízení dle pedagožky spolupracuje se SPC Zbůch, dojíždí do školy dvakrát ročně. Pracovníci prochází jednotlivé třídy, pozorují výuku a na základě pozorování dávají rady pedagogům, jak by měli s konkrétními žáky pracovat, co zlepšit, čeho se vyvarovat atd. Při potížích či dotazech navštěvují školské zařízení častěji.

Specifika ve vzdělávání žáků s PAS pedagožka vidí v individualizovaném přístupu k daným dětem, dále v individuálním vyučování, dodržování základních nastavených pravidel, striktním trvání, dále v strukturovaném učení či struktuře celého dne a metodě globálního čtení. V neposlední řadě spolupráce s rodiči a asistentkou pedagoga. Je nezbytná výroba vlastních pomůcek, protože vhodné pomůcky pro žáky s PAS nejsou k dispozici. Mezi nejpoužívanější pomůcky patří předměty, které si sama pedagožka vyrobí – např. výměnné komunikační obrázky (kartičky). Nejvíce čerpá inspiraci z internetu. Další často využívané pomůcky jsou „rychlý řádek“ s komunikačními kartami - VOKS, „autibox“, procesuální schémata, strukturované rozvrhy vyučování, žetonový systém aj. V oblasti odměn a trestů pedagožka udává, že cílem odměny je pozitivní pocit, nesouhlasí s odměňováním sladkostmi. Využívá emoční typ odměny – slovní pochvala, úsměv, kladné hodnocení výkonu žákyně, materiální typ odměny – puzzle, poslech hudby. Tresty v žádném případě nevolí fyzické. Pouze uplatňuje tresty psychické – zamračí se, vztyčí ukazováček, projeví svou negativní emoci.

Reakce žákyně na dané pedagogické přístupy jsou dle slov třídní učitelky víceméně pozitivní. V případě negativní reakce si žákyně zakřičí, praští do lavice.

Ale je si vědoma, že úkol musí splnit. Agresivní není, ví, že ubližovat někomu jinému nesmí.

Přínos daných specifík vidí třídní učitelka v tom, že se dají individuálně použít na každého jedince po zhodnocení jeho rozumových schopností a dovedností. Struktura žákyni dává jasně stanovená pravidla, která si již osvojila. Žákyně tato pravidla chápe a respektuje. Ve třídě má vše přehledně vizualizované, což dle slov pedagožky usnadňuje vzdělávání dané dívky.

Pedagožka je si vědoma, že běžné učivo je pro žáky s PAS příliš obtížné a problematické. Jako nejproblematictější předmět pedagožka zmiňuje Věcné učení. Ostatní předměty se dají přizpůsobit na konkrétního žáka. Při výkladu pedagožka užívá krátké, stručné věty. Pedagožka využívá vizuální podporu – obrázky probíraného učiva, krátké videa související s učivem promítané dataprojektorem či pomocí iPadu.

#### **7.1.4 Případová studie č. 4**

##### **Žák č. 4**

**Věk:** 13 let

**Diagnóza:** Dětský autismus, ADHD, opoždění kognitivního vývoje

##### **Rodinná anamnéza:**

Chlapec pochází z tříčlenné rodiny. Matce je 41 let. Je vyučena brašnářka. Nyní pracuje v místní firmě – tiskárně brigádně na zkrácený pracovní úvazek. Je nekuřačka. Otcovi dítěte je 45 let. Je vyučen jako obráběč kovů. Pracuje jako firemní dělník. Oba rodiče zdraví. V rodinné anamnéze z matčiny strany jsou kardiovaskulární nemoci. Otcova matka léčena na psychiatrickém oddělení pro deprese. Otcův otec prodělal nezhoubný nádor mozku. Chlapec nemá žádného dalšího sourozence, maminka sděluje, že se bála mít další dítě.

##### **Osobní anamnéza:**

Maminka udává, že v pátém měsíci těhotenství měla autonehodu, ze které měla psychické trauma. Bála se o zdraví svého dítěte. Porod proběhl ve 39. týdnu. Průběh porodu byl spontánní, bez komplikací. Kolem jednoho roku opakoval slyšená slova. Řeč se rozvíjela dobře. Ve dvou letech mluvil ve větách. V jednom roce rehabilitoval Vojtovo metodou pro vadné držení těla a motorickou neobratnost. Byl kojen do devatenáctého měsíce. V dětství prodělal neštovice a často trpěl na záněty dýchacích cest. Do pěti let byl léčen pro nedomykavost chlopní. Maminka udává, že od dětství měl potíže se spánkem. Musel usínat při lampičce a za přítomnosti rodiče. Často se v noci budil a chodil spát k rodičům do ložnice. Od dětství se sebepoškozuje – bouchá se rukama do hlavy nebo o zeď, kouše se do ruky. Agresi vyvíjí i proti svým rodičům. Od roku 2008 navštěvuje psychiatra v Klatovech. V oblasti diagnostiky se objevují jasné nesrovnalosti. Po vyšetření v pedagogicko – psychologické poradně v Klatovech z roku 2011 je uvedeno, že chlapec má aspergerův syndrom. Zatímco speciálně pedagogické centrum Zbůch roku 2012 uvádí diagnózu dětský autismus.

V oblasti prvních projevů PAS maminka udává, že od začátku po porodu si všímala odlišností. Chlapec byl velice plačtivý, nenechal se usměrnit pochováním, pohlazením. Naopak pochování jeho pláč zhoršovalo, tělesný kontakt mu byl nepříjemný. Když začal mluvit, ptal se na určité věci několikrát dokola. Pokud se ho někdo zeptal, neodpověděl. Někdy odpovídal na otázku otázkou. S hračkami si vůbec nechtěl hrát. Hrál si s provázky, kabely. Líbila se mu světla a baterky. Po té, co začal chodit, měl časté úrazy. Nedával na sebe pozor. Běhal a nedíval se. Na SPC se maminka obrátila, když nastoupil do MŠ. Aktuálně matka navštěvuje psychiatra v Plzni a i v Klatovech.

### **Školní anamnéza:**

Od pěti let začal navštěvovat MŠ běžného typu. Přechod z domova do MŠ těžce nesl. Chodil tam s odporem, byl plačtivý, negativistický a chtěl zpátky domů za matkou. Od dětství patrná separační problematika přetrvávající doposud. V MŠ měl později asistentku, kterou neměl rád. Špatně spolupracoval i s dalšími pedagogy ve školce. Nejevil zájem o společné aktivity. Neměl rád ani děti navštěvující MŠ. Prodělával časté záchvaty vzteku, které byly doprovázené agresí k dětem, ale i k dospělým. Pro nezvladatelné chování byl vyšetřen ve Fakultní nemocnici Plzeň na Psychiatrickém oddělení. Od prvního sezení docházel na skupinová cvičení určená pro předškolní děti. Chlapec měl odklad o jeden školní rok. Navštěvoval přípravný stupeň. Maminka původně chtěla, aby chlapec chodil do ZŠ běžného typu, ale nebylo ji to doporučeno. Na základě doporučení SPC a odborného lékaře začal chlapec navštěvovat Základní školu Klatovy od sedmi let. Chlapci pro jeho specifické vzdělávací potřeby bylo doporučeno uplatňovat zásady pro vzdělávání žáků s PAS. Chlapci byla od 1. ročníku věnována individuální péče, zejména pak vhodná motivace k práci. Chlapec do školy chodil nerad. Měl velké potíže s adaptací na nové prostředí. Nechápal, proč by tam měl chodit. Vhodně se nechal namotivovat oblíbenou činností – např. časopis o technice. Ovšem pouze po vypracování zadaných úkolů. Zpočátku nechtěl do školy, matka ho musela nutit. Problémy byly stejné jako v MŠ. Nekamarádil se se spolužáky. Snadněji navazoval kontakt s dospělými – pedagogy, panem školníkem atd.

**Současný stav:**

Maminka udává, že je chlapec nespokojený, negativistický. Momentálně navštěvuje 7. ročník, kde je vzděláván podle vzdělávacího programu pro Základní vzdělávání - vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, Škola pro život č. 46/07 (viz pedagogická dokumentace). Chlapec je vzděláván v ZŠ praktické, kde jsou mu poskytována podpůrná opatření 3. stupně. Třídní učitelka uplatňuje při vzdělávání individuální přístup. Chlapec vyžaduje přesný časový harmonogram. Musí mít předem vše striktně stanovené. Na začátku každé vyučovací hodiny je seznámen s harmonogramem dané hodiny. Pokud dostane přesné informace, je schopný samostatně pracovat a soustředit se na daný úkol. Chlapec je velice vnímavý, má dobrou paměť. Dle třídní učitelky patří k nejlepším žákům ze třídy.

**Jednotlivé oblasti:****Motorika a smyslové percepcce:**

Vnější motorický projev je v normě. Chlapec je pohybově obratný, je schopný samostatné chůze, samostatného sedu atd. Má rád tělesnou výchovu, baví ho běh, skákání do písku. Nevyhledává a neúčastní se kolektivních her. V oblasti jemné motoriky je patrná lehká omezenost. Zejména při manipulaci s drobnými předměty. Úchop tužky při psaní je správný. Písmo bývá nečitelné, neúhledné. Nemá rád kresbu. Chlapec má přiměřeně rozvinutou slovní zásobu. Maminka říká, že se dříve hodně sebepoškozoval, momentálně se to zmírnilo. Při agresi často vyhrožuje, že si něco udělá.

**Sociální oblast:**

Maminka i třídní učitelka se shodují v tom, že chlapec preferuje samotu. Chlapci je fyzický kontakt nepříjemný. Nevyhledává ho. Nemá rád spontánní hry v kolektivu. Nechápe napodobování sociální situace ve hře „hrát si na něco“. Dokáže navázat sociální kontakt pouze s osobami, které zná a které mu jsou blízké. Samostatně kontakt nenavazuje, ve třídě si většinu dne svých spolužáků nevšímá. Chlapec je silně citově vázán na svoje rodiče. V rámci pozorování jsem si všimla, že chlapec udržuje oční kontakt pouze s pedagogem, nikoliv se svými spolužáky.

### **Komunikace:**

Komunikace s vrstevníky pro chlapce představuje problém. Na dotazy svých spolužáků preferuje jednoslovní odpovědi nebo jednoduché a krátké věty. Obvykle opakuje slyšené. V tomto případě je schopný používat i delší věty. Samostatně s nimi komunikaci nezhazuje. Naopak s pedagogy začíná konverzovat bez ostychu. S pedagogy zahajuje rozhovor prostřednictvím jeho oblíbených témat. Nedělá mu potíže iniciovat konverzaci. Pokud v průběhu vyučování hovoří pedagog o jeho oblíbeném tématu, dokáže o něm samostatně mluvit i několik desítek minut. Ve vyučování bývá pedagogem usměrněn, protože o tématu hovoří někdy až nepřiměřeně dlouho.

### **Oblast sebeobsluhy:**

V oblasti sebeobsluhy je patrná značná omezenost. Dle slov maminky se chlapec zvládne samostatně obléknout, ovšem ne přiměřeně aktuálnímu počasí či ročnímu období. Například v zimě si oblékl triko a kraťasy, někdy si oblečení oblékne naruby. Matka mu vždy den předem připravuje oblečení. V budoucnu by chtěla rozvíjet především samostatnost v této oblasti. Udává, že se chlapec chová, jako kdyby si nevážil svého života. Při přecházení silnice se nerozhlédne. Maminka ho každý den vozí do školy a odpoledne ho vyzvedává. Má strach, že by se mu po cestě domů mohlo něco stát. Chlapec vyžaduje neustálý dohled. Osobní hygienu dodržuje samostatně. Stravování zvládá taktéž samostatně.

### **Oblíbené činnosti:**

Nejraději volný čas tráví sám. Baví ho práce na počítači. Dlouhé hodiny stráví vyhledáváním různých článků na internetu. Věnuje se také hraní her. Ve škole ho baví téměř všechny předměty, nejvíce zeměpis, dějepis, přírodověda. Výklad pedagožky pozorně vnímá. Často se hlásí a doptává se na informace, které mu nebyly jasné. Přesto chození do školy nemá rád. Ale předměty mu přijdou zajímavé, dozví se spoustu nových informací. Maminka mu kupuje knihy. Baví ho studovat vědu a techniku. Od dětství četl opakovaně encyklopedie. Maminka říká, že je zná nazpaměť. Mezi oblíbená témata patří tanky, zbraně, elektrické obvody atd. Má rád zvířata – kočky, které mají doma. Ale ve vztahu k nim je nepřiměřený.

## **Rozhovor se speciální pedagožkou – třídní učitelkou**

Speciální pedagožka – třídní učitelka má 15 letou pedagogickou praxi. Speciální pedagogiku si dodělávala před 10 lety. Pedagožka udává, že má zároveň vystudovanou psychologii v rámci, které se blíže seznámila s PAS.

SPC Zbůch dle slov třídní učitelky navštěvuje školu dvakrát ročně. V rámci problémového chování některých žáků častěji.

Pedagožka vidí specifika při výchově a vzdělávání žáků s PAS především v přístupu. Udává, že je to velice individuální, protože každý žák s PAS je jiný. Tento žák vyžaduje plnou podporu. Před zahájením vyučování a zadání úkolu potřebuje vše vysvětlit. Musí vědět, k čemu mu úkol bude dobrý. Každý úkol musí mít striktně stanovený začátek a konec. Chlapec vyžaduje přesný řád na každou konkrétní hodinu. Na celý den to nestačí. Je nezbytná motivace žáka.

Dle třídní pedagožky byl nějakou dobu chlapec ve speciální třídě. Ne kvůli tomu, že by tam spadal intelektově, ale kvůli menšímu kolektivu. Bylo mu to doporučeno na základě vyšetření SPC. Chlapci podmínky ve speciální třídě nevyhovovaly, byl opět zařazen do praktické třídy. Adaptace v praktické třídě představovala pro chlapce opět problém.

Přínos daných specifík spočívá dle pedagožky v tom, že následně chlapec lépe spolupracuje. Není agresivní, nezvladatelný. Dříve bylo jeho chování a reakce na dané pedagogické přístupy mnohem horší. Chlapec nechtěl nic dělat. Ptal se pořád, proč to musí dělat. Nerozuměl tomu, proč by měl do školy chodit a něco tam dělat. Dlouhou dobu si zvykal na novou třídní pedagožku. Po prázdninách se musel znovu klimatizovat na školní prostředí. Adaptace trvala zhruba půl roku.

Třídní učitelka se spíše přiklání k názoru, že chlapec má Aspergerův syndrom. Probírané učivo zvládá nejlépe ze třídy. Je výborný v českém jazyce. Má široký přehled. Pedagožka říká, že je vidět, že „má načteno“. Chlapec se zajímá o dějepis, zeměpis, přírodovědu a vědu a techniku obecně. Prostřednictvím těchto témat snadno navazuje kontakt s dalšími osobami.

V oblasti užívání speciálních pomůcek pedagožka udává, že chlapec nevyžaduje pomůcky. Je možné se s chlapcem předem domluvit. Zvládá užívání běžně dostupných učebnic. Dokáže se v nich orientovat a samostatně s nimi pracovat. Není třeba využívat speciální pracovní listy. Před zahájením každé vyučovací hodiny je chlapci dle pedagožky objasněno, co bude danou hodinu probíhat. Chlapec je seznámen s prací a časovým harmonogramem každé hodiny.

Pedagožka dodává, že chlapec potřebuje stanovovat pravidla a zároveň všechno vysvětlovat. Není schopen pochopit sociální vztahy, žití v kolektivu a respektování norem. Třídní učitelka vnímá kolektiv momentálně mnohem lépe, než tomu bylo v minulosti. Dříve se mezi spolužáky projevovalo nepřátelství, nyní se „pošťuchují“. Ale už je to přátelské. Kolektiv ho přijal.

Dle pedagožky mezi oblíbené činnosti chlapce patří PC, kde si vyhledává informace, které ho zajímají. Nemá rád práci a jakékoliv pracovní činnosti. Dle třídní učitelky je jeho heslem, že práce je „fuj“ a on nikdy pracovat nebude. Stále nechápe, proč musí chodit do školy.



## 8. Diskuse

V této části bakalářské práce budou popsány jednotlivé výsledky a zjištění plynoucí z výzkumného šetření. Pro začátek budou shrnuty a okomentovány jednotlivé cíle a výzkumné otázky. Tato bakalářská práce se věnuje specifikům výchovy a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra. Hlavním cílem bylo představit daná specifika při výchově a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra. Další neméně podstatnou částí bylo nastínění užívaných pedagogických přístupů a nejvíce uplatňovaných pomůcek ve vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra.

Údaje použité v případových studiích byly získány ve školském zařízení Základní škola Klatovy. V kontaktu s paní ředitelkou školy jsem byla již od podzimu 2017, kdy proběhla předběžná domluva ohledně výzkumu k této bakalářské práci. Při jedné z návštěv školského zařízení jsem se informovala o možnosti plnění povinné školní praxe, která je určena pro studenty oboru Speciální pedagogika – vychovatelství. V lednu 2018 jsem ve volném čase měla příležitost navštívit dané zařízení, seznámit se s problematikou žáků s poruchou autistického spektra a zjistit více o pedagogických přístupech. V únoru 2018 jsem docházela do zařízení po dobu tří týdnů v rámci praxe. V tuto dobu probíhalo pozorovací období. Původním plánem bylo sestavit případové studie čtyř žáků. Z toho dvou žáků navštěvující základní školu speciální a dvou žáků ze základní školy praktické.

Prvním krokem byl výběr vhodného výzkumného souboru. Pro účel tohoto výběru byly požádány speciální pedagožky, které byly zároveň třídními učitelkami. Tyto třídní učitelky mají dlouholetou pedagogickou praxi a každý den se věnují i žákům s poruchou autistického spektra. Jejich vstřícnost a ochota mi pomohly při selekci náležitého výzkumného souboru. Prostřednictvím konzultace s třídními učitelkami byly získány cenné rady a poznatky, které byly použity v případových studiích.

Jak bylo zmíněno výše, prvotním záměrem bylo zaměřeni se na dva žáky ze základní školy speciální a dva žáky ze základní školy praktické. Vzhledem k tomu, že onemocněl jeden z vybraných žáků ze základní školy praktické, musel být vybrán jiný respondent, protože se jednalo o onemocnění dlouhodobého charakteru. Na základní škole praktické ovšem nebyl již vhodný respondent pro tento výzkum. Byl proto vybrán žák ze základní

školy speciální. Přispělo k tomu i zjištění, že chlapec má sourozence mající taktéž poruchu autistického spektra (viz případová studie č. 2). Pro kompletnost a porovnání výchovy a vzdělávání žáků v základní škole speciální a základní škole praktické byla vypracována případová studie žáka ze základní školy praktické.

**Případová studie č. 1** je věnována žákovi s poruchou autistického spektra, který je vzděláván ve 3. ročníku základní školy speciální. Tento žák byl vybrán na základě skutečnosti, že míra symptomatiky poruchy autistického spektra odpovídá typickým projevům dětského autismu, což je v souladu s tím, co udává Hrdlička a Komárek (2014) ve své publikaci. Ti uvádějí, že pro dítě s poruchou autistického spektra – dětským autismem je typické narušení tzv. autistické triády. Čadilová et al (2007) ve své knize uvádí, že žákům s poruchou autistického spektra je v důsledku jejich postižení znemožněna komunikace, sociální interakce, fantazie a kreativita. S tvrzením Čadilové et al (2007) a Hrdličky a Komárka (2014) souhlasím. Daný žák je značně omezen v oblasti komunikace, sociální interakce a hry. Jeho oblíbené zájmy jsou stereotypní a opakující se zvláště v oblasti malby.

Zájem o uvedení případové studie tohoto žáka byl umocněn na základě zjištění, že jeho matka odmítá standardní medikaci a preferuje využívání alternativní medicíny. Ráda bych poukázala na odlišné názory matky žáka a třídní učitelky. Matka uvádí, že její syn je nejhodnější ze všech sourozenců. Toto tvrzení je v rozporu s tím, co popisuje třídní učitelka, která vidí žáka značně problematického, náročného a agresivního vůči svému okolí. Osobně se domnívám, že třídní učitelka má pravdu, protože jsem se osobně podílela na výchovně vzdělávacím procesu a skutečně jsem několikrát byla svědkem toho, že daný žák bezdůvodně zaútočil na třídní učitelku, ale i své spolužáky. Často pak k agresi docházelo v případě, že po něm byla žádána nějaká aktivita, se kterou nesouhlasil. Například nechtěl číst, ale chtěl kreslit a podobně. Na druhou stranu tvrzení matky nelze jednoznačně vyvrátit, protože nevím, jak se žák chová v domácím prostředí. Celkový dojem z rozhovoru s matkou je takový, že chlapec se v prostředí domácím opravdu může chovat jinak než v prostředí školním. Zůstává otázkou, jak by probíhal žákův vývoj či výchova a vzdělávání v případě nasazení medikace, kterou matka odmítá.

Barbora Bazalová (2017) ve své publikaci uvádí, že mezi základní pravidla pro práci s žáky s poruchou autistického spektra patří struktura, vizualizace, neměnnost prostředí, motivace a zajištění funkční komunikace. Toto tvrzení zároveň odpovídá na jednu z předem stanovených výzkumných otázek této práce, která zněla: „Jaká jsou specifika při výchově a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra?“. Tato specifika jsou skutečně využívána při výchově a vzdělávání žáka č. 1, což bylo potvrzeno nejen v rozhovoru s třídní pedagožkou, ale také na základě mého pozorování v rámci praxe. Mezi další základní specifika dle třídní učitelky patří individuální přístup s ohledem na schopnosti a dovednosti žáka.

**Případová studie č. 2** taktéž popisuje žáka s poruchou autistického spektra. Chlapec je vzděláván v 1. ročníku základní školy speciální. Jak již bylo uvedeno výše, k výběru tohoto žáka přispěl fakt, že rodina vychovává ještě jedno dítě s poruchou autistického spektra. Daný žák měl značné potíže s adaptací do mateřské školy, ale i do základní školy. Chlapec měl a stále má značné potíže v oblasti sociálních vztahů. Do kontaktu se spolužáky se zapojuje pouze pod vedením třídní učitelky. Ovšem někdy na vyzvání třídní učitelky ne zcela reaguje, nejraději je sám. I v publikaci Vágnerové (2008) se setkáváme s faktem, že žáci s poruchou autistického spektra mají největší problém se sociálním poznáním. Pro žáky s autismem jsou ostatní lidé nečitelní a je pro ně těžké pochopit sociální soužití. Gillberg (2008) doplňuje, že bychom žákům s poruchou autistického spektra měli pomoci s pochopením druhých osob především pomocí vizualizace v několika podobách (obrázky, fotografie, videa aj.). Vizualizace je využívána i v případě tohoto žáka, příkladem mohou být výše zmíněné komunikační obrázkové karty metodiky VOKS.

Dle třídní učitelky mezi základní pedagogické přístupy při výchově a vzdělávání daného žáka patří pedagogické principy. Zejména trpělivost, důslednost, srozumitelnost výkladu, názornost výkladu a v neposlední řadě individuální a empatický přístup. Což je shodné s tím, co je uvedené v publikaci Průchy (2009), který uvádí například princip přiměřenosti, posloupnosti, názornosti, individuálního přístupu k žákům či princip systematičnosti.

Žampachová a Čadilová (2012) ve své publikaci tvrdí, že při tvorbě individuálních pomůcek je nezbytné dodržovat zásady strukturovaného učení. To je v souladu

se zjištěním získaných informací v rámci rozhovoru. Třídní učitelka dodává, že se jedná o co nejvíce zjednodušené předměty. Materiály jsou vybírány podle toho, co je danému žákovi příjemné. Voleny jsou předměty, které se mu líbí. Pracovní listy musí být zjednodušené, bez rušivých prvků. Ovšem autor Moor (2010) se ve své publikaci přiklání k názoru, že pro žáky s poruchou autistického spektra jsou vhodné různorodé a barevné pomůcky. S tímto názorem nemohu plně souhlasit. Na základě mého pozorování jsem si všimla, že různorodost a pestrost má tendenci žáka rozptylovat či odvádět jeho pozornost. Samozřejmě je nutné brát v potaz, že každý žák s poruchou autistického spektra je jiný a každému mohou vyhovovat jiné způsoby výuky.

**Případová studie č. 3** se zabývá žákyní s poruchou autistického spektra navštěvující 10. ročník základní školy speciální. Tato dívka se odlišuje od předchozích žáků především věkem. Podle běžných měřítek se jedná o dívku na prahu dospělosti. Při výběru žáků k výzkumnému šetření této práce mě zajímal rozdíl mezi žákem na prvním stupni základní školy speciální a již dospělým člověkem s poruchou autistického spektra. V porovnání s předchozími případovými studii jsem došla ke zjištění, že dívka je téměř na stejné vývojové úrovni jako daní žáci z předchozích případových studií. Z toho plyne, že nejde jen o to, kolik let navštěvuje danou školu, ale především o rozsah postižení. To je stěžejní kritérium pro rozvoj a získávání nových schopností. Od toho se odvíjí pedagogické přístupy při vzdělávání a náročnost výuky. Třídní učitelka při výchově a vzdělávání dané žákyně vidí specifika taktéž v individuálním přístupu, což je v souladu s názorem Čadilové a Žampachové (2007), které uvádějí, že individuální přístup je nejdůležitějším faktorem při výchově a vzdělávání žáků s PAS. Dle autorek je nezbytné, aby každý aspekt výuky byl přizpůsoben schopnostem, dovednostem a potřebám daného žáka. Po rozhovoru s třídní učitelkou jsem došla ke zjištění, že názory dané třídní učitelky na problematiku výchovy a vzdělávání žáků s autismem se shodují s názory s předchozími pedagožkami.

**Případová studie č. 4** je věnována žákovi navštěvující 7. ročník základní školy praktické. Jak jsem již zmiňovala, u chlapce se objevují nepřesnosti v oblasti diagnostiky. PPP Klatovy uvádí diagnózu aspergerův syndrom, zatímco SPC Zbůch diagnostikuje dětský autismus. Autorka Thorová (2016) udává, že jedinci s aspergerovým syndromem mají intelekt v normě, zatímco sociální vazby

a komunikace jsou ve výrazném deficitu. Tito jedinci mají potíže v chápání sociálních vztahů, komunikaci, jejich zájmy jsou vyhraněné, nechápou emoce a pocity jiných lidí. Tato kritéria se shodují s projevy chování daného žáka. Chlapec se dle matky od dětství projevoval jinak než ostatní děti. Nevyhledával kontakt s dalšími dětmi, nechtěl si hrát. Zálibu si našel ve čtení knih, zvláště encyklopedií. Ve škole je chlapec nejraději sám. V případě navázání kontaktu, hovoří pouze s dospělými prostřednictvím jeho oblíbených témat. Žák patří k nejlepším žákům ve třídě.

Tato případová studie č. 4 je zde uvedena, jak již bylo zmíněno, pro porovnání specifík výchovy a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra na základní škole speciální a na základní škole praktické. Největší rozdíl shledávám v tom, že žák na základní škole praktické se dokáže obejít bez speciálních pomůcek, při práci je samostatný a učivo lehce zvládá. Ovšem někdy chlapec působí jako „duchem nepřítomen“, reaguje zmatečně, jeho písmo je nečitelné. Odmítá dělat některé činnosti, protože mu to přijde zbytečné.

Při vzdělávání daného žáka je kladen největší důraz na přístup. Třídní učitelka uvádí, že prioritou je exaktní a důkladné vysvětlení každého úkolu a činnosti. Dále je kladen důraz na přesný časový harmonogram každé vyučovací hodiny. Základním rozdílem v dané případové studii a předchozích případových studiích shledávám v tom, že žák zvládá užívat běžně dostupné pedagogické pomůcky – učebnice, pracovní sešity, pracovní listy aj. Důležité je zmínit, že předpokladem pro samostatnou práci chlapce, je dodržování určitých specifík, především řádu. Žák potřebuje mít určené hranice. Vždy musí být stanovený začátek a konec dané aktivity. Musí vědět, co se v dané hodině bude dít a jaká bude časová posloupnost. Pokud by tato specifika nebyla pedagogy dodržována, výchova a vzdělávání daného žáka by se staly obtížnými až skoro nemožnými.

## Závěr

Může se zdát, že počet jedinců s poruchou autistického spektra v současné době přibývá, ale dle odborníků je toto tvrzení nepravdivé. Počet každoročně narozených dětí s tímto typem postižení je téměř neměnný oproti minulým rokům. Ovšem počet osob s autismem vzrostl v minulých letech kvůli progresu v oblasti diagnostiky a rozpoznání symptomů daných jedinců. V současnosti dokáží lékaři a odborníci snadněji odhalit a diagnostikovat poruchu autistického spektra. Přispívá k tomu i zjištění, že od roku 2017 praktičtí lékaři pro děti a dorost u dětí od 18 měsíce s podezřením na poruchu autistického spektra využívají screeningového testu CHAT, který je schopen včasné odhalit poruchu autistického spektra. Tato situace vyústila i ve zlepšení v oblasti výchovy a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra. Právě o tomto pojednává tato bakalářská práce.

Jak již bylo zmíněno, tato práce se zabývá, jak vypovídá její název specifiky výchovy a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra. Práce je rozdělena na dvě hlavní části, teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsem pomocí odborných zdrojů charakterizovala poruchy autistického spektra. Dále jsem se zabývala počátky problematiky, diagnostikou, příčinami a projevy poruch autistického spektra. Také jsem představila jednotlivé typy poruch autistického spektra. V další části jsem se věnovala systému výchovy a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra, kde byly přiblíženy možnosti vzdělávání daných žáků. V poslední kapitole teoretické části byly představeny výchovně vzdělávací intervence, například strukturované učení či TEACCH program, které jsou nedílnou součástí vzdělávacího procesu. Specifické metody jsou nezbytné pro vzdělávání a úspěšný rozvoj žáků s poruchou autistického spektra.

Hlavní část praktická částí je věnována popisu realizace výzkumného šetření, výstupům z něj získaných a následné Diskuzi. Toto šetření bylo provedeno na Základní škole v Klatovech. V rámci své praxe v zařízení byli vybráni vhodní žáci. Ze získaných informací z rozhovorů se speciálními pedagožkami a rodiči daných žáků byly následně vypracovány případové studie. Tyto případové studie pomohly k naplnění cíle práce.

Hlavním cílem této práce (a výzkumnou otázkou) bylo charakterizovat specifika při výchově a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra. Pro naplnění tohoto cíle byly položeny mimo hlavní také dvě specifické otázky. Dané otázky odpovídají na to, jaké jsou uplatňované pedagogické přístupy a jaké pomůcky užívají pedagogové při výchově a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra.

Osobně se domnívám, že cíl práce se podařilo naplnit. Na základě získaných informací lze obecně říci, že mezi základní specifika můžeme zařadit především volbu vhodného individuálního přístupu ve vzdělávání daného žáka. Je velmi důležité ke každému žákovi přistupovat jako k osobnosti, znát jeho vývojový profil, jeho dovednosti a schopnosti a na základě toho volit vhodný přístup. Mezi další uplatňované pedagogické přístupy patří dle pedagožek i důslednost, trpělivost, srozumitelnost, flexibilita, empatický přístup a bezprostřední zpětná vazba. Základem pro výuku žáků s poruchou autistického spektra je strukturované učení s využitím struktury prostoru, struktury času, struktury obsahu výuky, vizualizace času a prostoru. Pro potřeby a vzdělání daných žáků jsou důležité i pomůcky využívané speciálními pedagožkami. V případových studiích jsou zmíněny a přiblíženy některé z těchto pomůcek. Speciální pedagožky si tyto pomůcky vyrábí samy, jedná se nejčastěji o pracovní listy upravené „na míru“ každému žákovi s poruchou autistického spektra, dále pedagožky připravují obrázkové komunikační kartičky, komunikační knihy či strukturované rozvrhy. Jak bylo zjištěno z rozhovorů, informace a inspiraci pro výrobu a následné použití těchto pomůcek čerpají pedagožky především z internetu a odborné literatury.

Věřím, že psaní této práce mi bylo užitečné. Její přínos pro mě spočíval především v prohloubení znalostí o dané problematice, v seznámení se s odbornou literaturou a uplatňovanými pedagogickými přístupy či užívanými pomůckami ve vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra. Dále díky této práci a výzkumu s ním spojeným jsem měla možnost osobně se podílet na výchovně vzdělávacím procesu daných jedinců. Dále se domnívám, že tato práce může být i do jisté míry užitečná rodičům a zájemcům o problematiku poruch autistického spektra či výchovu a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra.

## Seznam literatury

1. ADAMUS, P., 2014. *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. 182 s. ISBN 978-80-7464-661-4.
2. ATTWOOD, T., 2012. *Aspergerův syndrom. Porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál. 208 s. ISBN 978-80-262-0193-9.
3. BARTOŇOVÁ, M., et al. 2015. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita. 363 s. ISBN 978-80-210-8093-5.
4. BAZALOVÁ, B., 2017. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál. 208 s. ISBN 978-80-262-1195-2.
5. BONDY, A., FROST, L., 2007. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada. 2007. 129 s. ISBN 978-80-247-2053-1.
6. COOPER, P. et al., 2017. You can't judge a book by its cover: evolving professional responsibilities, liabilities and 'judgecraft' when a party has Asperger's Syndrome. Northern Ireland Legal Quarterly 68 (1) [online]. 68(1), 35 - 58 [cit. 2018-02-02]. ISSN 0029-3105. Dostupné z: <http://eprints.bbk.ac.uk/18729/1/18729.pdf>
7. ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., 2008. *Strukturované učení*. Praha: Portál. 408 s. ISBN 978-80-7367-475.
8. ČADILOVÁ, V. et al., 2007. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál. 243 s. ISBN 978-80-7367-319-27.
9. ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., 2012. *Metodika práce se žákem s poruchou autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého. 140 s. ISBN 978-80-244-3307-7.



10. ČADILOVÁ, V. et al., 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého. 80 s. ISBN 978-80-244-3377-6.
11. EDELSON, S. Structured Teaching--The TEACCH Method. Autism Research Institute: Autism is treatable [online]. [cit. 2018-02-02]. Dostupné z: [https://www.autism.com/treating\\_TEACCH](https://www.autism.com/treating_TEACCH)
12. GILLBERG, CH., PEETERS, T., 2008. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Vyd. 3. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). 127 s. ISBN 978-80-7367-498-4.
13. HARRIS, J. C., 2016. The origin and natural history of autism spectrum disorders. *Nature Neuroscience*, 19(11), [online] 1390-1391.[cit. 2017 – 11 – 12] doi:<http://dx.doi.org.zdroje.vse.cz/10.1038/nn.4427> Dostupné z: <https://pdfs.semanticscholar.org/8909/f0f8574da9f93b1002affc3b6062c79606e6.pdf>
14. HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 4 přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. 440 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
15. HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V., 2014. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2. doplněné vydání. Praha: Portál. 212 s. ISBN 978-80-262-0686-6.
16. JELÍNKOVÁ, M., 2008. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: UK PedF. 188 s. ISBN 80-7290-042-0 (Skripta).
17. JELÍNKOVÁ, J. et al., 2009. *Ergoterapie*. Praha: Portál. 272 s. ISBN 978-80-7367-583-7.
18. KAJANOVÁ, A. et al., 2017. *Metodologie výzkumu v oblasti sociálních věd*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Zdravotně sociální fakulta. 108 s. ISBN 978-80-7394-639-5.
19. KNAPCOVÁ, M., 2006. *Výměnný obrázkový systém – VOKS*. Praha: Institut pedagogicko – psychologického poradenství ČR. 90 s. ISBN 80-86856-14-3.

20. LOWTH, M., 2014. Understanding Autistic Spectrum Disorder. Practice nurse: The journal for nurses in general practice,[online] 7(44), 20-23. ISSN 0953-6612.  
Dostupné z: [http://ar9zk7pw9f.search.serialssolutions.com/?ctx\\_ver=Z39.88-2004&ctx\\_enc=info%3Aofi%2Fenc%3AUTF-8&rft\\_id=info%3Asid%2Fsummon.serialssolutions.com&rft\\_val\\_fmt=info%3Aofi%2Ffmt%3Akev%3Amtx%3Ajournal&rft.genre=article&rft.atitle=Understanding%20autistic%20spectrum%20disorder&rft.jtitle=Practice%20Nurse&rft.au=Lowth%2C%20Mary&rft.date=2014-07-18&rft.pub=Elsevier%20Science%20Publishers&rft.issn=0953-6612&rft.volume=44&rft.issue=7&rft.spage=20&rft.externalDBID=BSHEE&rft.externalDocID=382723174&paramdict=cs-CZ](http://ar9zk7pw9f.search.serialssolutions.com/?ctx_ver=Z39.88-2004&ctx_enc=info%3Aofi%2Fenc%3AUTF-8&rft_id=info%3Asid%2Fsummon.serialssolutions.com&rft_val_fmt=info%3Aofi%2Ffmt%3Akev%3Amtx%3Ajournal&rft.genre=article&rft.atitle=Understanding%20autistic%20spectrum%20disorder&rft.jtitle=Practice%20Nurse&rft.au=Lowth%2C%20Mary&rft.date=2014-07-18&rft.pub=Elsevier%20Science%20Publishers&rft.issn=0953-6612&rft.volume=44&rft.issue=7&rft.spage=20&rft.externalDBID=BSHEE&rft.externalDocID=382723174&paramdict=cs-CZ)
21. LOTAN, M. et al., 2015. Enhancing Walking Ability in Individuals with Rett Syndrome Through the Use of Applied Behavioral Analysis (ABA): Review and a Case Study. *The Open Rehabilitation Journal* [online] 8(1) ]. DOI: 10.2174/1874943701508010001].  
Dostupné z: <https://benthamopen.com/contents/pdf/TOREHJ/TOREHJ-8-1.pdf>
22. LECHTA, V., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. 463 s. ISBN 978-80-262-1123-5.
23. LEŠKO, L., 2008. *Náhled do sociální komunikace*. Brno: Tribun EU. 99 s. ISBN 978-80-7399-466-2.
24. MICHALÍK, J. et al., 2013. *Speciálně pedagogické centrum*. 2 rozšířené a doplněné vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. 116 s. ISBN 978-80-244-3487-2.
25. MOOR, J., 2010. *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem: praktické nápady pro každý den*. Praha: Portál. 208 s. ISBN 978-80-7367-787-9.
26. MKN- 10., 2008. *Tabelární část. 2. aktualizované vydání*. Praha: World Health Organization. 860 s. ISBN 978-80-904259-0-3.

27. RICHMAN, S., 2006. *Výchova dětí s autismem*. Praha: Portál. 122 s. ISBN 978-80-7367-424-3.
28. SCHOPLER, E., MESIBOV, G. B., 1997. *Autistické chování*. Praha: Portál. 303 s. ISBN 80-7178-133-9.
29. ŠICKOVÁ – FABRICI, J., 2002. *Základy arteterapie*. Praha: Portál. 167 s. ISBN 80-7178-616-0.
30. ŠVARCOVÁ, I., 2011. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 4. přepracované vydání. Praha: Portál. 221 s. ISBN 978-80-7367-889-0.
31. ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ K., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. 384 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
32. THOROVÁ, K., 2016. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. 488 s. ISBN 978-80-262-0768-9.
33. VÁGNEROVÁ, M., 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. 872 s. ISBN 978-80-7367-4174.
34. VALENTA, M., MULLER, O., 2009. *Psychopedie*. Parta. 386 s. ISBN 978-80-7320-137-1.
35. VÍTKOVÁ, M., 2004. *Otázky speciálně pedagogického poradenství, základy teorie a praxe*. 2. vyd. Brno: MSD. 261s. ISBN 80-86633-23-3.
36. VOSMIK, M. BĚLOHLÁVKOVÁ, L., 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál. 200 s. ISBN 978-80-7367-687-2.
37. Vyhláška č. 416/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, 2016. In: Sbírnka předpisů České republiky, částka 10, s. 234-312. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

38. Základní škola Klatovy © 2010. [online] [cit. 2018-02-12]. Dostupné z: <https://zvskt.webnode.cz/o-nas/>
39. Zákon č. 222/2017 Sb., kterým se mění zákon č.561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, 2017. In: Sběrka zákonů České republiky, částka 190, s 10262-10324. ISBN 1211-1244. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

## **Seznam příloh**

- 1) Příloha č. 1 – *Seznam otázek polostrukturovaného rozhovoru pro speciální pedagogy*
- 2) Příloha č. 2 – *Seznam otázek polostrukturovaného rozhovoru pro rodiče žáků s PAS*
- 3) Příloha č. 3 – *Informovaný souhlas*
- 4) Příloha č. 4 – *„Autibox“ žáka č. 1*
- 5) Příloha č. 5 – *Práce žáka č. 1 při hodině matematiky*
- 6) Příloha č. 6 – *Práce žáka č. 1 s modelínou při výtvarné výchově*
- 7) Příloha č. 7 – *Strukturovaný rozvrh žáka č. 2*
- 8) Příloha č. 8 – *Práce žáka č. 2*
- 9) Příloha č. 9 – *„Rychlý řádek“ žáka č. 2*
- 10) Příloha č. 10 – *Práce žákyně č. 3 při hodině českého jazyka*

## **Příloha č. 1 Seznam otázek polostrukturovaného rozhovoru pro speciální pedagogy**

- 1) Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?
- 2) Měla jste vystudovanou speciální pedagogiku při zahájení Vaší pedagogické práce?
- 3) Absolvovala jste nějaké vzdělávací semináře či kurzy zaměřené na výchovu a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra (dále PAS)? A jaké?
- 4) Spolupracujete se speciálně pedagogickými centry (dále SPC) a v čem spolupráce spočívá?
- 5) Jaká jsou specifika při výchově a vzdělávání žáků s PAS?
- 6) Jaké konkrétní pedagogické přístupy uplatňujete? Jaká jsou specifika a v čem spočívají?
- 7) V čem dané specifické pedagogické přístupy vidíte jako přínosné?
- 8) Jaké využíváte při vzdělávání žáků s PAS nejvíce?
- 9) Jaké jsou reakce žáků na dané pedagogické přístupy?
- 10) Má podle Vás strukturované učení pozitivní vliv na chování a další projevy žáka? Pokud ano, jak podle Vás strukturované učení působí na žáka s PAS? Případně jak ho ovlivňuje?
- 11) Jaké pomůcky využíváte při vzdělávání žáků s PAS?
- 12) Můžete jmenovat, které předměty jsou pro žáky s PAS náročnější? V čem jsou náročnější?
- 13) Jaké jsou typické projevy v chování u žáků s PAS, se kterými pracujete?
- 14) Jaké chování převažuje u žáků s PAS při výuce?
- 15) Jaký vztah mají ostatní žáci k žákovi s PAS?
- 16) Z jakých zdrojů čerpáte při přípravě pro práci se žáky s PAS? (internetové stránky, odborné publikace atd.)
- 17) Jaké činnosti mají žáci s PAS nejraději?

## **Příloha č. 2 Seznam otázek polostrukturovaného rozhovoru pro rodiče žáků s PAS**

- 1) Kdy jste poprvé začali pozorovat první projevy PAS u Vašeho dítěte?
- 2) O jaké projevy PAS se jednalo u Vašeho dítěte?
- 3) Kdy jste se poprvé obrátili na odborníky?
- 4) S jakými odborníky jste spolupracovali? S jakými odborníky spolupracujete nadále?
- 5) Podle čeho jste vybírali školu pro Vaše dítě?
- 6) Jste spokojeni se vzděláváním Vašeho dítěte?
- 7) Je podle Vás rozdíl ve vzdělávání Vašeho dítěte v základní škole speciální od běžné základní školy?
- 8) Víte, jaké přístupy využívají pedagogové při vzdělávání Vašeho dítěte?
- 9) Proč myslíte, že využívané pedagogické přístupy mají pozitivní vliv na Vaše dítě?
- 10) Jaké pomůcky pedagogové nejčastěji používají?
- 11) Jaké přístupy uplatňujete v domácím prostředí?
- 12) Jaké pomůcky upřednostňujete doma?
- 13) Jaké činnosti má Vaše dítě nejraději?
- 14) Spolupracujete s pedagogy? V čem spolupráce s nimi spočívá?
- 15) Zajímáte se o problematiku autismu (čtení odborných publikací, setkávání se s rodinami s dítětem s PAS, atd.)? Co konkrétního Vás zajímá?

### **Příloha č. 3 Informovaný souhlas**

#### **Informovaný souhlas**

Vážení rodiče, zákonní zástupci,

Jmenuji se Sandra Bošková a jsem studentkou Zdravotně sociální fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, studijního oboru Speciální pedagogika - vychovatelství.

Píši bakalářskou práci na téma Specifika výchovy a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra. Cílem výzkumu je charakterizovat výchovu a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra. Žádám Vás o souhlas k výzkumnému šetření, které bude sloužit pouze pro účely bakalářské práce. Veškeré informace budou pro potřebu bakalářské práce a nebudou nikde zveřejněny, výzkum mé práce je zcela anonymní.

Souhlasím, aby se syn/dcera .....zapojil/a do výzkumného šetření pro účely bakalářské práce s názvem Specifika výchovy a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra.

V.....dne .....

Jméno rodiče/zákonného zástupce:.....

Podpis rodiče/ zákonného zástupce: .....

Studentka:

Sandra Bošková

Bíluky 48

340 12, Švihov

Mob.: + 420 728 130 738

Podpis studentky: .....



**Příloha č. 4**



*Autibox“ žáka č. 1*

Zdroj: Vlastní

**Příloha č. 5**



*Práce žáka č. 1 při hodině matematiky*

Zdroj: Vlastní

**Příloha č. 6**



*Práce žáka č. 1 s modelínou při výtvarné výchově*

Zdroj: Vlastní

## Příloha č. 7



*Strukturovaný rozvrh žáka č. 2*

Zdroj: Vlastní



**Příloha č. 8**



*Práce žáka č. 2*

Zdroj: Vlastní

## Příloha č. 9



„Rychlý řádek“ žáka č. 2

Zdroj: Vlastní

## Příloha č. 10



*Práce žákyně č. 3 při hodině českého jazyka*

Zdroj: Vlastní

## **Seznam zkratk**

DSM – diagnostický a statistický manuál mentálních poruch

IVP – individuální vzdělávací plán

MŠ – mateřská škola

MKN – mezinárodní klasifikace nemocí

PAS – poruchy autistického spektra

RVP – rámcový vzdělávací program

SPC – speciálně pedagogické centrum

ŠPZ – školské poradenské zařízení

ZŠ – základní škola