



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Didaktické pomůcky a jejich využití v praxi pro žáky s autismem na 1. stupni základní školy

Vypracovala: Markéta Majerová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Miluše Vítěčková, Ph.D.

České Budějovice 2021

Prohlášení

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

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

V Českých Budějovicích dne 20. dubna 2021

Podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala především doc. PhDr. Miluši Vítečkové, Ph.D. za odborné vedení, pomoc a trpělivost při zpracování mé diplomové práce. Děkuji všem, kteří se podíleli na praktické části za jejich čas a ochotu. Rovněž bych chtěla poděkovat své rodině, která mi byla oporou.

Abstrakt

Cílem diplomové práce je na základě výzkumného šetření zaměřeného na připravenost učitelů 1. stupně ZŠ na výchovu a vzdělávání žáků s autismem shrnout jejich zkušenosti s těmito žáky a s využíváním speciálních pomůcek, které jsou pro tyto děti určeny. Kladu si rovněž za cíl vytvoření souboru pomůcek, s jejichž využíváním mají pedagogové v praxi dobré zkušenosti. Teoretická část obsahuje kapitoly zabývající se definicí autismu, výskytem a příčinami, výchovou a vzděláváním žáků s autismem, didaktickými pomůckami, strukturovaným učením a TEACCH programem pro žáky s poruchou autistického spektra. Dále je zde uveden přehled školských a dalších poradenských zařízení, na které je možné se v případě potřeby obrátit se žádostí o pomoc. V praktické části řeším výzkumný problém: Jaké je povědomí pedagogických pracovníků 1. stupně ZŠ o problematice poruch autistického spektra a o práci se žáky s diagnózou PAS? Uvádím zde výsledky smíšeného výzkumného šetření. Pro kvantitativní část výzkumu jsem využila metodu dotazníkového šetření, kde výzkumný soubor tvoří pedagogičtí pracovníci 1. stupně základních škol. Pro kvalitativní část výzkumu jsem zvolila metodu rozhovoru. Rozhovor jsem vedla s vedoucí Speciálně pedagogického centra pro děti, žáky a studenty s poruchou autistického spektra, s asistentkou pedagoga ZŠ, která se věnuje žákovi s PAS a s vychovatelkou školní družiny, do které tento žák dochází. Praktická část obsahuje též soubor používaných pomůcek na 1. stupni ZŠ.

Klíčová slova: Poruchy autistického spektra, autismus, edukace, TEACCH program, strukturované učení, pomůcky

Abstract

The aim of the diploma thesis is to approach the readiness of primary teachers for education of pupils with autism spectrum disorders, their experiences with these pupils and with special learning tools, made for these children. The aim is also creating set of those special learning tools, that primary teachers have great experience with, while using them at practice. The theoretical part contains chapters dealing with the definition of autism, occurrence of it, causes, education of pupils with autism, didactic tools, structured teaching and TEACCH programme created for pupils with autism spectrum disorders. Additionally, the summary of education counselling centres and other counselling centers is introduced, to which it is possible to appeal in case of need. In the practical part of the thesis there is an academic problem dealt with: What is the awareness of primary teachers and other pedagogical workers of problematics of autism spectrum disorders and awareness of how to work with pupils with autism spectrum disorders? The results of mixed academic research are specified in this part, when for the quantitative part of the research the method of questionnaire survey is used. The research group consists of primary teachers and other pedagogical employees. For the qualitative part of the research the method of interview is used. The interview is done with the head of the Special pedagogical centre for children, pupils and students with autism spectrum disorders, then with the assistant of a teacher that deals with pupil with autism spectrum disorder and also with after school care worker who also takes care of a child with autism spectrum disorder. The practical part of the thesis also contains set of special learning tools used in primary teaching.

Key words: autistic spectrum disorders, autism, education, TEACCH programme, structured teaching, special learning tools

Obsah

A) TEORETICKÁ ČÁST	8
Úvod.....	9
1 Definice autismu	11
2 Poruchy autistického spektra	12
2.1 Projevy poruch autistického spektra	12
3 Výskyt PAS a jeho příčiny	16
4 Klasifikace PAS	18
4.1 Dětský autismus	19
4.2 Atypický autismus	21
4.3 Aspergerův syndrom	21
4.3.1 Nízko funkční a vysoce funkční Aspergerův syndrom	22
4.4 Dětská dezintegrační porucha.....	23
4.5 Rettův syndrom.....	23
5 Vzdělávání žáků s autismem	24
5.1 Školní prostředí	24
5.2 Pedagogická diagnostika žáka	27
5.3 Metodika práce s dětmi s PAS.....	28
5.4 Sdružení a zařízení pro děti s PAS	35
6 Didaktické pomůcky.....	37
6.1 Členění didaktických pomůcek.....	37
6.2 Tvorba didaktických pomůcek	39
6.3 Výběr a použití pomůcek	40
6.4 Didaktické hry.....	41
B) PRAKTICKÁ ČÁST	44
7 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky	45

8 Metodologie.....	46
9 Výsledky	48
9.1 Výsledky dotazníkového šetření	48
9.2 Výsledky rozhovorů	63
10 Soubor pomůcek.....	68
11 Diskuze	79
Závěr	82
Seznam použitých zdrojů	85
Seznam příloh	90

A) TEORETICKÁ ČÁST

Úvod

„Autismus je vážně spíše odlišnost, s kterou se má pracovat, než monolitický nepřítel, kterého musíme zničit“ (The art of autism, 2020).

Tato diplomová práce pojednává o autismu, o práci s dětmi v běžných školách, při které je potřeba strukturalizovat výuku a využívat vhodné didaktické pomůcky. Téma jsem si vybrala především proto, jak je v současné době aktuální. Ve školním roce 2019/2020 uvádí Statistické ročenky školství (2021) výskyt 2711 integrovaných žáků v běžných školách, kterým byla diagnostikována porucha autistického spektra (dále PAS). Připočteme-li žáky s PAS vzdělávané v jiném typu škol, vzdělávalo se celkem 3979 dětí s touto poruchou v daném školním roce. Je tedy vysoká pravděpodobnost, že se učitel ve své praxi setká s autistickým žákem. Naléhavou otázkou zůstává, zda a jak je na takto specifickou práci připraven.

Důvodem, proč jsem si vybrala jako téma své diplomové práce *Didaktické pomůcky a jejich využití v praxi pro žáky s autismem na 1. stupni ZŠ*, je jistě i vliv rodinného prostředí, ve kterém jsem vyrůstala. To, jak vnímám problematiku a jaký mám přístup k lidem s postižením, zajisté ovlivnilo povolání a aktivity mých rodičů. Otec pracuje jako vedoucí ve speciálně pedagogickém centru (dále SPC) pro mentálně postižené a matka jako učitelka, která je zároveň výchovnou poradkyní na základní škole. Společně založili občanské sdružení, jehož cílem a náplní byla pomoc mentálně postiženým a jejich rodinám. Díky tomu jsem se pohybovala v tomto prostředí od útlého dětství. Mnoho času jsem trávila ve společnosti mentálně postižených lidí a přirozeně je brala takové, jací jsou. Každý má právo na vzdělání, které je přípravou na budoucí společenskou roli. Domnívám se, že společné vzdělávání bychom si neměli spojovat s násilnou integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol běžného typu. V procesu inkluze vidím možnost rozvoje schopností jedince, kterému podporou pomůžeme zmírnit dopady jeho znevýhodnění do vzdělávání a socializace.

Do vzdělávání v hlavním proudu jsou dnes ve větší míře než dříve zařazovány i děti s PAS. Přímou úměrou tak narůstá i potřeba kvalitně připravit učitele a další pedagogické pracovníky na tuto situaci. Potřeba celoživotního vzdělávání a sebevzdělávání je přirozenou součástí profesního života celé společnosti. Školy mají za

tímto účelem každoročně zpracovány plány dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

V diplomové práci se zabývám zjišťováním míry připravenosti učitelů 1. stupně ZŠ, shromažďuji jejich zkušenosti se žáky s PAS a v neposlední řadě jejich zkušenosti s využíváním didaktických pomůcek, které mají k dispozici a které se jim při vzdělávání autistických dětí osvědčily. Cílem je vytvořit ucelený soubor pomůcek, který by sloužil dalším pedagogům jako inspirace k vyzkoušení ve vlastní praxi.

Teoretická část obsahuje kapitoly definující autismus, prezentující výskyt a příčiny jeho vzniku, výchovu a vzdělávání žáků s autismem, obecně poruchy autistického spektra, didaktické pomůcky a strukturované učení, které je vhodným nástrojem pro výchovu a vzdělávání žáků s autismem.

V praktické části prezentuji výsledky kvantitativního výzkumného šetření, v rámci kterého bylo využito metody dotazníku. Dále zde prezentuji výsledky kvalitativního výzkumu provedeného metodou rozhovoru. Tyto rozhovory jsem vedla s vedoucí Speciálně pedagogického centra pro děti, žáky a studenty s poruchou autistického spektra, asistentkou pedagoga, která se přímo věnuje žákovi s PAS a vychovatelkou školní družiny, do které tento žák dochází. Praktická část obsahuje také soubor využívaných a v praxi osvědčených pomůcek.

Přidanou hodnotou mé diplomové práce by mohla být inspirace a pomoc nezkušeným, ale i zkušenějším kolegům při jejich náročné práci s dětmi, u kterých byla diagnostikována PAS.

1 Definice autismu

Jako první popsal autismus v psychiatrické literatuře Leo Kenner, rakousko-americký psychiatr. V roce 1943 identifikoval hlavní znaky autismu. Za autistu je považován jedinec, který splňuje šest z dvanácti kritérií, přičemž alespoň dvě musí být z oblasti sociálních vztahů, jeden z kategorie stereotypních vzorců chování a jeden z kategorie dorozumívání (Schopler, 1999).

Název „autismus“ přejal Kenner ze slova řeckého původu „autos“, což v překladu znamená „sám“, protože děti trpící autismem považoval za osamělé a uzavřené ve svém vlastním světě. Okolnímu světu děti nerozumí a neumí se v něm orientovat bez opory a pomoci. Dětský autismus je jádrem pro poruchy autistického spektra (Thorová, 2006).

Hillová a Frithová (2003) definují autismus jako vývojové onemocnění, při kterém dochází k narušení schopnosti komunikace, sociální interakce a ke stále se opakujícímu chování s omezenou oblastí zájmu.

Podle Viláškové (2006, s. 8) je autismus „společně s dětskou mozkovou obrnou, vývojovou dysfázií a některými dalšími poruchami psychomotorického vývoje zařazován mezi neurovývojová onemocnění.“

2 Poruchy autistického spektra

Poruchy autistického spektra (zkratkou PAS) řadíme mezi pervazivní (tj. všepostihující) vývojové poruchy. Vznikají na základě abnormálního vývoje mozku, proto je řadíme k neurovývojovým poruchám. Patří sem dětský autismus, Rettův syndrom, Aspergerův syndrom a další. Společnou charakteristikou těchto poruch je tzv. „autistická triáda“. Jde o narušenou schopnost sociální interakce, narušenou schopnost komunikace a abnormality v chování, zájmech a při hraní. Tyto projevy jedince se mohou lišit intenzitou a jejich kombinací. Některé se mohou věkem a vývojem jedince zlepšovat, některé přetrvávají nebo se různě mění. Přestože jsou některé projevy autistů podobné, v řadě projevů je každý jiný (Žampachová et al., 2015).

Poruchy dětského mentálního vývoje se projevují již v prvních letech života. Každé dítě s touto poruchou se chová odlišně od svých vrstevníků. Další vývoj dítěte souvisí se stupněm mentálního handicapu. Narušena je především sociální interakce a komunikace. Autistům chybí potřebná představitivost (Autismus, 2020).

2.1 Projevy poruch autistického spektra

U třetiny dětí se PAS projeví tím, že ztratí dosavadní dovednosti, nejčastěji kolem 18. měsíce jejich věku. Ztráta se může týkat třeba jen jedné oblasti např. řeči, ale i veškerých dosud získaných dovedností. Jde o „autistickou regresí“ (Žampachová, et al., 2015).

Ve *Slovníku speciální pedagogiky* Valenta (2015, s. 139) definuje PAS jako „závažné vývojové poruchy projevující se především zhoršenou sociální interakcí a narušením verbální i neverbální komunikace, představitivosti a stereotypním repertoárem zájmů a aktivit, do této oblasti spadá dětský a atypický autismus, syndrom Aspergerův a Rettův, dezintegrativní porucha, hyperaktivní porucha spojená s mentální retardací a stereotypními pohyby.“

Pro děti s poruchou autistického spektra je charakteristická celá řada odlišných projevů. Nejznámějším je striktní dodržování rutiny při běžných denních činnostech. Jistotu jim dodává neměnnost a zachovávání stability v jejich prostředí. Nečekané změny a proniknutí něčeho nového u nich může vyvolat zlost nebo silnou úzkost. Jsou

rovněž velmi citliví na smyslové vjemy, například výrazné chutě, přehnané doteky, velký hluk, světlo a hlasité zvuky (Žampachová et al., 2015).

Jak bylo výše uvedeno, společným projevem chování dětí s PAS je narušení sociální interakce, komunikace a zvláštní chování v oblasti zájmů a her. Všechny tyto projevy se vzájemně prolínají a doplňují.

Často ale dochází k omylu, že každé dítě, které působí odtažitým dojmem a vyhýbá se sociálnímu kontaktu, je považováno za autistu. Tento pohled se pokusila vyvrátit Lorna Wingová (1979, in Thorová, 2006) tím, že popsala pět typů sociální interakce u lidí s PAS. Jedná se o typy-osamělý, pasivní, aktivní, formální (afektovaný) a typ smíšený (zvláštní). Její rozlišení se dnes hojně využívá.

Projevy v oblasti sociálního chování dle typu podle L. Wingové

Sociální chování lze pozorovat u dětí již od prvních dnů života. Porucha v této oblasti se u každého dítěte s PAS liší v závislosti na hloubce postižení. Každý typ člověka v této oblasti je specifický svými sociálními dovednostmi.

Jednotlivé typy představuje ve své publikaci Thorová (2006):

a) Osamělý typ

Tento typ dítěte s PAS nemá zájem o sociální kontakt, tedy o žádné přátele a jinou společnost. Vůbec nevyhledává fyzický kontakt, až na občasné výjimky typu houpání nebo lechtání. Dítě se rádo obsluhuje samo a nevěnuje příliš pozornosti svému okolí. Nemá zájem o vrstevníky a ani se nedrží v blízkosti rodičů. Dítě je bez schopnosti empatie, může být agresivní, ničit hračky a nevnímat reakce ostatních. Nezapojuje se do kolektivních her. Vyhýbá se očnímu kontaktu. Tyto typy dětí s PAS mají často snížený práh bolesti a nevyhledávají útěchu. Postupem času a dospívání se většinou tyto projevy zlepšují, například kontakt s blízkými osobami.

b) Pasivní typ

Pasivní děti s PAS se kontaktu nevyhýbají, ale ani se moc nezapojují. Opět je zde snížená schopnost empatie, omezená schopnost projevovat radost s ostatními. Pasivně se účastní her s vrstevníky, ale společné hry nevyhledávají. Zato o své

vrstevníky zájem mají. Komunikaci používají převážně k uspokojení svých základních potřeb. Často nekomunikují vůbec nebo jejich komunikace není spontánní. Co se týká fyzického kontaktu, tak se rádi pomazlí a těší se z toho.

c) Aktivní – zvláštní typ

Tento typ se často pojí s hyperaktivitou. Gestikulace a pohyby mohou být často přehnané. Dítě je bezprostřední v sociální interakci a nedodržuje intimní vzdálenosti od lidí (nadměrné hlazení, líbání a dotýkání se cizích lidí). Děti obtížně chápou pravidla společenského chování a nerozpoznávají různost společenských situací. Mají malý či žádný vztah k posluchači. Očnímu kontaktu chybí komunikační funkce, tyto děti jen upřeně zírají do očí druhého a nekoordinují s očním kontaktem řeč ani gesta.

d) Formální – afektovaný typ

Nejčastější typ projevů chování dětí a dospělých s vyšším IQ. Mají velmi dobré vyjadřovací schopnosti, ale jejich vyjadřování působí strojeně a nepřírozně (příliš formálně). Působí chladně a odtažitě i vůči své rodině. Děti často imitují dospělé, ale nechápou ironii či nadsázku. Jsou přehnaně zdvořilí, což je u dětí jejich věku neobvyklé. Jejich znalosti bývají spíše encyklopedického charakteru. Často šokují okolí svými výroky.

e) Smíšený – zvláštní typ

Již z názvu lze odvodit, že tento typ osoby s PAS se chová velice různorodě. Záleží na prostředí, společnosti a situaci, ve které se zrovna pohybuje. Chování jedinců tohoto typu je zvláštní a neobvyklé s častými výkyvy v kvalitě kontaktu. Některé děti nemívají problémy v interakci s rodiči. Děti, které napodobují dospělé, působí falešným dojmem sociální zdatnosti. V řeči používají naučené fráze, striktně dodržují pravidla společenského chování a často mentorují. Aktivní autisté projevují živý zájem o různá témata, pasivní se chovají zdvořile a často vyjadřují svůj souhlas. Častým projevem osamělého autisty bývají fráze typu „nech mne být, nemám zájem, to je moje tajemství.“ Tyto fráze znamenají, že už se nemáme na nic ptát. U jedince smíšeného typu se různě prolínají rysy chování všech již zmíněných typů.

Shrneme-li popsané typy dětí a dospělých s PAS, lze říci, že u každého jedince převládá určitý typ sociální interakce. V dětství se však často charakteristické rysy interakce natolik prolínají, že teprve dospělého jedince lze přiřadit k určitému typu na základě převládajících prvků.

Projevy v oblasti komunikace

V oblasti komunikace dochází u dětí s PAS k odlišnostem, které jsou ovšem u každého různé. U některých dětí může být vývoj řeči pouze zpomalen a začne se vyvíjet později (po 3. roce a později), u některých zůstane na úrovni několika slov a u jiných se řeč nevyvine vůbec. Často se můžeme setkat se zahlcováním otázkami ze strany dětí, které odpověď znají, ale chtějí ji slyšet znovu a znovu. Tyto děti rovněž často vedou monology, přestože je patrné, že posluchač vůbec nejeví zájem. Používají při nich nadbytek zdvořilostních frází. Jde o ritualizované projevy, kdy pro dítě předvídatelná odpověď znamená oporu (Žampachová et al., 2015).

Projevy v oblasti zájmů, hry a kreativity

V této oblasti bývají mezi dětmi s PAS projevy velmi odlišné. Příliš se neliší jen v předškolním věku. Ale i v tomto věku mohou být nápadné neobvyklé zájmy, jako například zájem o jedovaté rostliny, o značky aut, o mapy nebo třeba o spalovací motory. Často je také snadno pozorovatelné, že při hře nespolupracují se svými vrstevníky. Chybí jim potřebná fantazie a „vžití se do hry“. Nové způsoby hry se rozvíjejí až ve školním věku, tedy později oproti vrstevníkům. U některých autistických dětí infantilní (věku nepřiměřené) způsoby hry přetrvávají. Typické jsou u dětí s PAS také pohybové zvláštnosti, jako je například chůze po špičkách, poskakování, běhání dokola, mávání rukama a točení se dokola. Tyto projevy se však mohou vyskytovat i u jiných poruch (Žampachová et al., 2015).

3 Výskyt PAS a jeho příčiny

Poruchy autistického spektra podle nejnovějších výzkumů postihují každé 88. narozené dítě. V populaci byl spočítán výskyt PAS na 1,5 %. Častěji se vyskytují u chlapců (s výjimkou Rettova syndromu – ten se častěji vyskytuje u dívek) a je to dáno tím, že dívky mají lepší sociální kontakt, verbální projev a přiměřené zájmy, jsou schopny své deficity dohnat a dorovnat, tudíž nejsou diagnostikovány. Projevy autismu u chlapců bývají často viditelnější, protože jsou více hyperaktivní a agresivní (Autismus, 2020).

Žampachová a kol. (2015) uvádí, že u cca 60 % případů je autismus doprovázen mentální retardací.

Existuje řada teorií a hypotéz, jaká je příčina této pervazivní poruchy, avšak žádná z nich nebyla doposud jednoznačně prokázána. Výzkumů bylo provedeno opravdu nespočetně, ale výsledky nepotvrdily některé hypotézy. Odborníci se shodují na tom, že příčinou mohou být genetické předpoklady, které jsou doprovázeny dalšími faktory.

Objevila se i řada teorií o tom, jak může dítě „přijít“ k této pervazivní poruše autistického spektra. Část z nich byla mylná, jako například teorie o syndromu „chladných matek“, které se k dětem chovaly odtažitě. Další teorií o etiologii autismu je vliv očkování. Pro některé matky je to jeden z důvodů, proč odmítají své děti očkovat (Čadilová & Žampachová, 2012; Thorová, 2006).

Přesná příčina vzniku PAS tedy zůstává nevyjasněná. Primárně hrají roli genetické předpoklady, které mohou být spojeny s faktory, jako jsou například potíže v prenatálním nebo perinatálním období (předčasný porod, přidušení během porodu) nebo vliv životního prostředí (Autismus, 2020).

Dle Žampachové et al. (2015, s. 14) se jedná „o primárně geneticky determinovanou poruchu. Narušení strukturálních vývojových genů CNS je příčinou funkčně – morfologické poruchy vývoje mozku, zejména na úrovni vytváření asociačních neuronálních okruhů. Nedostatečné funkční propojování center pro zpracování sensorických, sociálních a emočních podnětů je příčinou oslavení integrativní funkce mozku s výsledným převažujícím selektivním nekontextuálním vnímáním a poruchou

symbolizace. Vlivy prostředí jsou sekundární, jejich význam je spíše v oblasti přidružených poruch chování a emocí.“

4 Klasifikace PAS

Pro každou poruchu existují jistá specifika, podle kterých se tyto poruchy rozdělují. Mluví-li se o poruchách autistického spektra v obecné rovině, jde o velmi široký pojem. Podle MKN-10 se tyto poruchy dále rozlišují takto: Dětský autismus, Atypický autismus, Rettův syndrom, Jiná dětská dezintegrační porucha, Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby, Aspergerův syndrom a jiné pervazivní vývojové poruchy. Poruchy autistického spektra se třídí dle mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (zkratkou MKN-10) s účinností od 1. 1. 1993. V České republice je tato klasifikace v platnosti od roku 1994.

F84 – Pervazivní vývojové poruchy

Charakterizují se abnormalitami, které jsou pervazivním rysem v chování jedince za každé situace – sociální interakce spojené s komunikací a omezené, stereotypní a opakující se zájmy a činnosti.

Tabulka č. 1: Mezinárodní klasifikace nemocí MKN - 10

F84.0 Dětský autismus	F84.4 Hyperaktivní porucha s mentální retardací a stereotypními pohyby
F84.1 Atypický autismus	F84.5 Aspergerův syndrom
F84.2 Rettův syndrom	F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy
F84.3 Jiná desintegrační porucha v dětství Hellerův syndrom Symbiotická porucha Infantilní demence Dezintegrační psychóza	F84.9 Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná

Zdroj: MKN-10 (2021)

4.1 Dětský autismus

Jak již bylo zmíněno v první kapitole této diplomové práce, kde je autismus definován, jedná se o jádro PAS. Tato kapitola je zaměřena na různé stupně závažnosti autismu, od kterých se odvíjí míra samostatnosti daného jedince.

Osoby s touto diagnózou potřebují asistenci po celý život. Míra samostatnosti je dána stupněm postižení. Ve většině případů se jedná o lidi s vysoce funkčním autismem, kteří ale také potřebují pomoc i v dospělosti. Jen malé procento z nich zvládne fungovat ve společnosti úplně samostatně. Prognózu může kladně ovlivnit raná péče a vyhovující kvalita vzdělávacího programu. Mnoho dospělých osob je umístěno v různých sociálních zařízeních bez správně stanovené diagnózy a není jim tak poskytována adekvátní péče. Děti s autismem dospívají později a během adolescence se mohou symptomy poruchy zhoršovat. U některých jedinců dochází k epileptickým záchvatům. Někteří zase se zhoršujícím se stavem vyžadují psychiatrickou léčbu (Thorová, 2006).

Kubišová a Lovasová (2012, s. 9) krátce definují nízko funkční autismus jako autismus s nižší úrovní vývoje mentálních funkcí a vysoce funkční autismus, kde se jedná o autismus s mentálním vývojem v mezích normy až v nadprůměru.

Thorová (2006) uvádí různé stupně závažnosti podle výskytu a četnosti mírných nebo závažných symptomů u dětského autismu. Pro potvrzení diagnózy autismu je třeba vyhodnotit problémy v každé části diagnostické triády – sociální interakci, komunikaci a představivosti. Tuto základní triádu může doplňovat jiná dysfunkce, která se projevuje odlišným až bizarním chováním. Pro dětský autismus je typická značná variabilita těchto symptomů. Diagnostika této poruchy probíhá bez ohledu na další poruchy. Specifické chování dítěte s dětským autismem se věkem mění a syndrom lze diagnostikovat v každém věku. Diagnostika probíhá podle kritérií uvedených v MKN – 10.

Diagnostická kritéria pro dětský autismus dle MKN – 10

Světová zdravotnická organizace (dále WHO) definuje příznaky dětského autismus následovně:

1. Autismus se projevuje před třetím rokem věku dítěte.
2. Kvalitativní narušení sociální interakce:
 - nepřiměřené hodnocení společenských emočních situacích;
 - nedostatečná odpověď na emoce jiných lidí;
 - nedostatečné přizpůsobení sociálnímu kontextu;
 - omezené používání sociálních signálů;
 - chybí sociálně – emoční vzájemnost;
 - slabá integrita sociálního, komunikačního a emočního chování.
3. Kvalitativní narušení komunikace:
 - nedostatečné sociální užívání řeči bez ohledu na úroveň jazykových schopností;
 - narušená fantazijní a sociálně napodobivá hra;
 - nedostatečná synchronizace a reciprocita v konverzačním rozhovoru;
 - snížená přizpůsobivost v jazykovém vyjadřování;
 - relativní nedostatek tvořivosti a představivosti v myšlení;
 - chybí emoční reakce na přátelské přiblížení jiných lidí;
 - narušená kadence komunikace a správného užívání důrazů v řeči, které moduluje komunikaci;
 - nedostatečná gestikulace užívaná ke zvýraznění komunikace.
4. Omezené, opakující se stereotypní způsoby chování, zájmy a aktivity:
 - rutinní chování v široké škále aspektů každodenního života (všední zvyky, hry);
 - specifická přichylnost k předmětům, které jsou pro daný věk netypické (jiné než např. plyšové hračky);
 - lpění na rutině, vykonávání speciálních rituálů;
 - stereotypní zájmy – např. data, jízdní řády;
 - pohybové stereotypie;

- zájem o nefunkční prvky předmětů (například omak, vůně);
- odpor ke změnám v běžném průběhu činností nebo v detailech osobního prostředí (například přesunutí dekorací nebo nábytku v rodinném domě).

Nespecifické rysy:

- strach;
- poruchy spánku a příjmu potravy;
- záchvaty vzteku, agrese a sebepoškozování;
- většinou chybí spontaneita, iniciativa, tvořivost při organizování volného času;
- potíže s vytvořením myšlenkové osnovy při rozhodování v práci i přesto, že schopnostmi na úkoly stačí.

4.2 Atypický autismus

Jak uvádí ve svých odborných publikacích Bendová (2015), Hrdlička (2004) a Jelínková (2008), diagnóza „atypický autismus“ se používá, kdy projevy dítěte jsou jiné než u dětí s diagnózou dětského autismu. Nástup příznaků je opožděn a při diagnostice nejsou splněna kritéria ve všech třech oblastech triády – abnormalitě v oblasti sociální interakce, komunikaci a stereotypním chování. Diagnostika splňuje například pouze dvě kritéria ze třech uvedených. Dále Bendová (2015, s. 84) uvádí, že „atypický autismus se vyskytuje u vážně postižených jedinců a často doprovází těžkou vývojovou receptivní poruchu řeči.“

4.3 Aspergerův syndrom

Každé dítě s touto diagnózou je jiné a má jiné symptomy, a proto neexistuje jednotná léčba, terapie, styl výuky nebo metodika vzdělávání. Je třeba brát zřetel na individualitu žáka a pro úspěšné zapojení do běžného chodu školy nezapomínat na respektování dané osobnosti. Dále je třeba seznámit se podrobně s příznaky Aspergerova syndromu (dále AS) a v roli učitele aktivně hledat nejvhodnější metody, jak s konkrétním dítětem pracovat. Diagnóza AS se pojí s vyšším intelektem a tím se liší od ostatních PAS, které se většinou pojí s mentální retardací. V případě AS je však jako u všech PAS narušen vývoj v oblasti sociálních vztahů, komunikace a představitosti (Vosmik, 2010).

V mezinárodní klasifikaci nemocí (MNK-10) lze najít podstatný rozdíl mezi AS a autismem. U jedinců s AS nedochází k opoždění vývoje řeči a kognitivních schopností, jako je vnímání, paměť, pozorování apod. Aspergerův syndrom je spojován s určitou nemotorností jedince, která přetrvává i v dospělosti.

Aspergerův syndrom poznamenal řadu známých osobností, které uvádí Mackenzie (2008) ve své publikaci *Aspergerův syndrom – mimořádní lidé – mimořádné výkony*, kde zmiňuje například Michelangela Buonarrotiho, Isaaca Newtona, Jonathana Swifta, Vincenta van Gogha, Alberta Einsteina a další.

4.3.1 Nízko funkční a vysoce funkční Aspergerův syndrom

Thorová (2006) ve své odborné publikaci uvádí tyto dva druhy AS, které orientačně poukazují na míru schopnosti dětí s AS obstát v běžném životě. U nízko funkčního AS dochází často k problémovému chování, které se projevuje například destruktivním chováním, frustrací dítěte, nepřiměřenou emoční reakcí, vyžadováním dodržování rituálů i u ostatních. V oblasti sociální a komunikační dochází k agresivitě, odmítání lidí, k emočnímu chladu a odstupu. V chování bývá patrná hyperaktivita a projevují se zde podprůměrné intelektové schopnosti. Naopak u jedince s vysoce funkčním AS lze pozorovat schopnost spolupráce, ochotu věnovat se i jiným činnostem, nejen svým vyhraněným zájmům. Sociální interakci nenarušuje problémové chování a emoční reakce jsou přiměřené. Intelektové schopnosti jsou průměrné až nadprůměrné. Z toho vyplývá, že děti s vysoce funkčním AS mají lepší předpoklady začlenit se a uplatnit se v běžném životě.

V jiné odborné publikaci zmiňuje Vosmik (2010) termíny vysoce funkční autismus (VFA) a Aspergerův syndrom. Tato publikace pojednává o podobnosti těchto dvou diagnóz a o dlouholeté diskuzi, zda se jedná o jednu či dvě rozdílné diagnózy. Aspergerův syndrom je však v současné době stále vnímán jako jedna z diagnóz v rámci poruch autistického spektra s vlastními diagnostickými kritérii. Dále je v publikaci zmíněn rozsáhlejší výskyt Aspergerova syndromu než dětského autismu, proto je pravděpodobné, že se s ním setkáme častěji.

4.4 Dětská dezintegrační porucha

Pro dezintegrační poruchu je charakteristické, že v počátečním období vývoje dítěte se zdá být vše normální a nelze na dítěti pozorovat nic zvláštního. Později však přichází rychlý nástup ztráty získaných dovedností a dochází k těžké mentální retardaci (Hort, 2008).

Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch (dále DSM-5) je manuál americké psychiatrické asociace, která upřesňuje, že ztráta získaných dovedností nastává před dosažením 10. roku věku dítěte, což WHO v MKN – 10 neuvádí.

Jako minimální dobu normálního vývoje u dezintegrační poruchy uvádí Thorová (2006) dva roky. Teprve poté dochází k regresi doposud získaných schopností. Dále uvádí potíže lidí s dezintegrační poruchou, které se shodují s jinými PAS. Vzdělávání a léčba (terapie) těchto dětí je stejná jako u dětí s autismem. Dezintegrační porucha se považuje za nejproblémovější ze všech PAS, kvůli nečekané a velice rychlé ztrátě již získaných schopností. Tato prudká změna je velkou psychickou zátěží pro rodiče.

4.5 Rettův syndrom

Tato pervazivní porucha byla objevena pediatrem Andreasem Rettem a vyskytuje se především u dívek. Nejčastěji se projevívá v 7. – 24. měsíci věku dítěte. „Dochází k částečné ztrátě řeči a motorických schopností v oblasti používání rukou a obratnosti při chůzi. V důsledku toho je zastaven i sociální vývoj dítěte a výsledkem je mentální retardace“ (Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 2009, s. 242).

Vítková (2004) uvádí jako častý doprovod Rettova syndromu hlubokou mentální retardaci. Dále popisuje zvláštní doprovodné chování tohoto syndromu – stereotypní kroucení rukou připomínající „mytí rukou“, časté vyplazování jazyka s nadměrným sliněním a zmiňuje také výskyt epileptických záchvatů.

Tato nemoc je geneticky podmíněna a vyskytuje se velmi vzácně (0,007 % dívčí populace). Příčinou je mutace v oblasti genu, který je vázaný na chromozom X, a proto postihuje především dívky. Jedná se o neurodegenerativní onemocnění (Vágnerová, 2012).

5 Vzdělávání žáků s autismem

Možnost vzdělávání žáků s PAS na běžných i speciálních školách je zajištěna na základě platné legislativy, konkrétně vyhlášky č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, v aktuálním znění. Dle novelizovaného školského zákona (561/2004 Sb., *zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*) jsou děti s PAS žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří k naplnění svých vzdělávacích možností potřebují podpůrná opatření, vyplývající z jejich individuálních potřeb. Tato podpůrná opatření 1. až 5. stupně jsou jim poskytována ze strany školy na základě doporučení školského poradenského zařízení. Pravidla pro poskytování podpůrných opatření a jejich normovaná finanční náročnost jsou stanoveny v příloze č. 1 výše zmíněné vyhlášky. Hlavním cílem společného vzdělávání je maximálně možný rozvoj vzdělávacího potenciálu žáka a minimalizace dopadů daného znevýhodnění do jeho vzdělávání.

5.1 Školní prostředí

V Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je popsáno vhodné uzpůsobení školního prostředí pro žáka s PAS. Pedagog by měl žakovým potřebám přizpůsobit nejen organizační formy a metody výuky, obsah vzdělávání, ale i prostorové uspořádání třídy.

V metodice práce se žákem s PAS zdůrazňuje Žampachová a Čadilová (2012) potřebu struktury prostoru ve třídě pro integrované žáky, kteří docházejí do škol běžného typu. Je třeba zajistit vhodnou samostatnou místnost, kam může žák s pedagogickým pracovníkem odejít, pokud u něj dochází k afektivnímu chování nebo k silnému stresu, což je u některých jedinců s PAS běžné.

Schopler a kol. (1998) zmiňuje možnost použití zástěny, která brání dítěti pozorovat jiné děti. Pravidelným využíváním zástěny si žák vytvoří spojení s očekávaným chováním při plnění úkolů. Strukturované prostředí zajišťuje zázemí při výskytu neočekávaných situací.

Existují obecné metodické postupy, které se uplatňují při vzdělávání žáka s PAS, ale vytvoření optimálního prostředí pro žáka s PAS záleží vždy nejvíce na pedagogovi. Ten by měl být především dobře seznámen nejen s problematikou autismu obecně, ale

také s individuálními zvláštnostmi a potřebami konkrétního dítěte. Obecné metodické postupy uvádí DIGIFOLIO metodický portál RVP (2021):

- „Při výkladu učiva používejte stručnější věty, obohacujte výklad konkrétními příklady a zdůrazněte to, co je podstatné.
- V případě potřeby poskytněte žákovi dovysvětlení.
- Novou látku i nově vzniklé situace dávejte do souvislostí s již získanými poznatky, vědomostmi a zkušenostmi.
- Automaticky nelze počítat s tím, že žák dokáže generalizovat a aplikovat naučené vědomosti do praxe. Vždy je třeba žákovi pomoci hledat logické souvislosti mezi novými a již naučenými fakty.
- Zadávejte takové množství úkolů, které je žák schopen dokončit. Počítejte rovněž s výkyvy ve výkonu – to, co žák jeden den bez problému zvládne, nemusí zvládnout jindy.
- Zadávejte úkoly pomocí krátkých, přesných a konkrétních pokynů. Pokud to situace vyžaduje, vypracujte seznam dílčích kroků konkrétního úkolu.
- Otázky zadávejte stručně, jasně a přesně formulované, případně je zadávejte písemně, aby se k nim žák mohl průběžně vracet a osvěžit si zadání.
- Nechte žákovi dostatečný čas na odpověď, u některých žáků počítejte i s výraznější prodlevou při odpovědi.
- Učebnici či pracovní list upravte tak, aby na stránce nebylo množství informací. Vyberte, co je podstatné, zvýrazněte či okopírujte potřebné části na samostatný list papíru, pokud to situace vyžaduje, použijte větší formát nebo zvětšené písmo. Případně připravte poznámky, jak pracovat.
- Při zadávání úkolů nespolehejte pouze na verbální pokyny, využívejte vizuální podporu.
- Při výkladu poskytněte žákovi psané poznámky. Dovolte žákům s dobrou sluchovou pamětí nahrávat si výklad či přednášku na diktafon.
- S využitím vizuální podpory rozvíjejte u žáka dovednost orientovat se na pracovní ploše, v učebnici, pracovním listě či sešitě.

- Znázorněte umístění jednotlivých pomůcek na pracovní ploše, využijte různé barevné značky, okénka k doplňování, zvětšete texty a obrázky na samostatných pracovních listech, číslujte strany apod.
- Učte žáky formou vizualizovaných scénářů vyjadřovat se, něco vyprávět nebo převyprávět, (využívejte k tomu písemnou osnovu, využívejte obrázky, které mohou sloužit jako osnova k vyprávění, odlište barevně jednotlivé body apod.).
- Pokud je žák unavený, neklidný či pasivní, umožněte mu vykonat krátkou relaxační přestávku, případně zakomponujte relaxaci přímo do průběhu hodiny tak, aby se střídal rytmus práce – odpočinek – práce.
- Nastavte individuálně dobu trvání práce a odpočinku vzhledem k míře projevů PAS, přihlédněte k případné přidružené poruše pozornosti, snadné unavitelnosti žáka a k jeho krátkodobému soustředění.
- Na základě zjevných příčin vytvořte taková preventivní opatření, která budou eliminovat problémové chování žáka.
- Pro potřeby relaxace, eliminace problémového chování, individuální výuky a podobně využijte prostory mimo třídu (kabinet, prostory školní družiny, sborovnu apod.).
- U některých žáků počítejte s hypersenzitivními projevy, které je potřeba respektovat, nikoli se snažit je za každou cenu překonat. Důvodem může být zvýšený hluk v tělocvičně, na toaletě či jídelně; (hluk zářivek, problémy s nadměrným sluchovým vnímáním v hudební výchově či při návštěvě kulturních akcí, pachy v jídelně, při pokusech v chemii, na toaletě apod.)“

5.2 Pedagogická diagnostika žáka

Do nedávna měla pedagogická diagnostika ve vzdělání dítěte velmi omezenou roli. Učitelova hlavní role byla předat žákovi učivo podle přesně předepsaného způsobu, a když si ho žák osvojil, bylo vše v pořádku. Ve chvíli, kdy měl žák s učivem problém, dostával špatné známky, musel se učivo doučovat, a pokud to nepomohlo, musel si ročník zopakovat. Učitel nepřihlížel k individualitě žáka, k jeho postižení nebo k jeho jedinečnosti. „Jedinou používanou formou diagnostiky bylo ústní zkoušení či písemné práce, jejichž cílem bylo zjistit, jak zvládá žák učivo,“ uvádí ve své publikaci Mertin (2016, s. 23).

V dnešní době je pedagogická diagnostika samozřejmou součástí práce každého pedagoga. Syslová (2018, s. 15) definuje pedagogickou diagnostiku jako „vědní disciplínu, která zahrnuje pojetí zdůraznění přímé diagnostické činnosti a druhé pojetí, které akcentuje teoretické přístupy.“ Spáčilová (2009) vysvětluje tyto dvě pojetí jako chápání jednak vlastního procesu poznávání a hodnocení žáka (přímá diagnostická činnost), ale i chápání pedagogické diagnostiky jako samostatné vědní disciplíny (teoretické přístupy). Mertin (2016) dodává, že dochází ke shromažďování přesných a spolehlivých informací o vědomostech a dovednostech jedince. Je třeba porozumět dětské psychice, mít znalost o procesu učení, motivaci, emocionalitě a dosažených kognitivních úrovních dítěte.

Pedagogická diagnostika může pomoci i při odborné diagnostice psychických poruch. Učitel, který pozoruje abnormality v chování, komunikaci a emocionalitě svého žáka, bývá často prvním, kdo doporučí rodičům, aby se obrátili na odborné pracoviště. Někdy však rodiče takové doporučení nevezmou na vědomí. Tak se může stát, že se problémy dítěte nepodchytí včas a v dostatečném rozsahu. Do kvality a přesnosti diagnostiky se promítají pedagogické zkušenosti učitele. Přehlížení prvních náznaků psychické poruchy bohužel často vede k jejímu prohloubení, což má velký dopad do vzdělávání dítěte. Je narušen jeho vývoj a nebývá přijato svými vrstevníky. Nevhodné a nepřiměřené chování takového jedince negativně zasahuje i do vzdělávání ostatních dětí ve třídě. Pedagog by proto měl hledat cestu, jak tuto situaci řešit, volit vhodné metody a formy práce. Základním předpokladem pro identifikování problémů ve vývoji dítěte je vytvoření charakteristiky žáka (Žampachová & Čadilová, 2015).

Cílem pedagogické diagnostiky je blíže určit výukové obtíže žáka, zejména odhalit jejich příčinu. Na základě této diagnostiky by měl pedagog volit optimální postupy a intervenci. Existuje řada metod, které lze využít. Asi nejpoužívanější metodou je pozorování projevů dítěte během výuky i mimo ni. Škála dalších metod je přehledně popsána v dílčí části Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti, který byl vytvořen autorským týmem pod vedením Vrbové (2015) – pozorování, dotazník, rozhovor, hra, diagnostické zkoušení (ústní, písemné, praktické), didaktické testy a další.

5.3 Metodika práce s dětmi s PAS

U dětí s PAS by se měly metody výchovně-vzdělávacího procesu odvíjet od správné diagnózy a měl by být kladen velký důraz na individualitu dítěte, jak zmiňuje ve své publikace Valenta a kol. (2007). Také zdůrazňuje důležitost dostatečné časové dotace a vhodné uspořádání prostoru. Jako jeden z nejefektivnějších prostředků se nabízí metoda strukturovaného učení. S tím souhlasí také Čadilová a Žampachová (2012), které uvádějí strukturovaný přístup jako základ všech intervenčních strategií. Zachování přehledného a pravidelného režimu, ale i přizpůsobení daného prostředí potřebám konkrétního žáka, jsou opatření poskytující mu potřebnou oporu. To vše je třeba doplnit dalšími vhodnými strategiemi (např. nácviky sociálního chování, strategií řešení problémového chování, nácvikem funkční komunikace apod.)

Odborné publikace (Thorová, 2006 a Vilášková, 2006) uvádí intervence, které běží ve třech hlavních liniích, a které se navzájem prolínají a ovlivňují:

- 1) Adaptivní intervence – podpora a posilování vývoje oblastí, které jsou opožděné, tj. nácvik komunikace, sociálních, percepčních, vizuomotorických, pracovních a volnočasových dovedností a také podpora již dosažených dovedností – to vede k předcházení rozvoje mentální retardace a prohlubování nerovnoměrného vývoje.
- 2) Preventivní intervence – dítěti je přizpůsobeno jeho okolí pro jeho pocit bezpečí, dítě je tak schopno přijímat lépe nové informace a je menší pravděpodobnost rozvoje problémového chování.

- 3) Následná intervence (po výskytu problémového chování) – cílem je především odstranění agresivity, stereotypního chování, přílišného dodržování rituálů, afektivních záchvatů, nadměrné hypersenzitivity a dalšího problémového chování, tato intervence je použita vždy ve spojení s adaptivní a preventivní intervencí.

Existuje řada metod vhodných k použití ve výchovně-vzdělávacím procesu dětí s PAS, vždy však záleží na konkrétní diagnostice, podle které se vyberou ty nejvhodnější. Richman (2006) ve své publikaci představuje program TEACCH a ABA neboli aplikovanou behaviorální analýzu, ze kterých vychází strukturované učení. Také zmiňuje muzikoterapii, taneční terapii, arteterapii a jiné. Čadilová a Žampachová (2012) doplňují strukturované učení o další metodické strategie, které strukturalizaci doplňují. Jedná se o výměnné komunikační strategie, nácviky sociálních a komunikačních dovedností a strategie řešení problémového chování. Všechny tyto strategie se mohou prolínat a doplňovat tak strukturované učení. Thorová (2006) vedle TEACCH programu a strukturovaného učení dále popisuje vzdělávací program Higashi a také interaktivní přístupy, jako jsou herní a interakční terapie, zooterapie (např. plavání s delfíny), muzikoterapie, relaxace, arteterapie, ergoterapie a další. Pančocha (2010) zmiňuje Son-Rise program, jehož cílem je navázat a prohlubovat vztah s dítětem. Probíhá především prostřednictvím interaktivní hry a hlavním prvkem je tzv. připojení. Vztah je prohlubován hlubším pochopením daného chování a aktivnímu připojení se ke konkrétnímu chování. Metod a terapií existuje celá řada a nelze vybrat jednu univerzální, která by byla funkční pro všechny děti s PAS. Často se metody a terapie prolínají a jedná se vlastně o hledání těch nejvhodnějších kombinací. V České republice se nejčastěji při vzdělávání dětí s autismem uplatňuje metoda strukturovaného učení, jejímž základem jsou především TEACCH program a Loovasova intervenční terapie neboli ABA.

TEACCH program

TEACCH, tj. Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children, definuje Valenta (2015, s. 211) jako „ucelenou strategii péče o jedince s PAS, s problémy v komunikaci a těžším stupněm postižení mentálního, jehož nosnou metodikou je strukturované učení.“ Také uvádí principy programu, které jsou postavené především na individualitě dítěte a úzké spolupráci s rodinou. Dále na

vizualizaci a konkretizaci podnětů, strukturalizaci času, prostředí a činností, které zajišťují pravidelnost v životě člověka s PAS a v jeho vzdělávání. Thorová (2006) zdůrazňuje důležitost včasné a správné diagnózy a následnou speciálně-pedagogickou péči, která se opírá o specifika poruchy. Také zmiňuje spokojenost rodičů a jejich ocenění umožnění vzdělání díky tomuto programu. Další nedílnou součástí programu je věnování pozornosti prevenci problémového chování.

Za zakladatele programu TEACCH je považován prof. Eric Schopler, Ph.D., který působil jako psycholog v Severní Karolíně v USA. Program vznikl jako reakce na neporozumění autismu, u kterého se předpokládalo, že děti svým specifickým chováním reagují na chladnost svých rodičů. Z univerzity, kde byl vytvořen, se postupně rozšířil až do Evropy a je neustále rozvíjen odborníky, kteří usilují o zlepšení adaptace autistů (Vítková, 2004).

Odborná publikace profesora Schoplera, která je uvedena v použitých zdrojích této práce, obsahuje manuál a popis výukového programu a je vhodnou příručkou pro učitele i rodiče dětí s PAS.

Základní principy TEACCH programu

1) Individuální přístup

Pipeková (2010) uvádí potřeby z hlediska individuality žáka, tj. diagnostika dítěte provedená psychologem či speciálním pedagogem, určení vhodného způsobu komunikace – jako jsou piktogramy, fotogramy, předmětová komunikace, atd. Dále je třeba vybrat správné pracovní místo a upravit fyzickou strukturu prostředí, vytvořit individuální vzdělávací plán, zvolit strategii řešení behaviorálních problémů a individualitě dítěte přizpůsobit prostředí doma i ve škole.

Vítková (2004) doplňuje potřebu pečlivého pozorování dítěte všemi, kteří o něj pečují, protože právě toto pozorování je nezbytnou součástí pro vytvoření optimálního vzdělávacího programu.

Nutnost individuální analýzy také zmiňuje Vilášková (2006), jelikož příčina stejného chování může být u každého dítěte s autismem jiná, proto je třeba přizpůsobit metody, užívané v práci se žákem, jeho specifickým deficitům a mentálnímu věku.

2) Strukturalizace

Princip strukturalizace je základní potřebou pro výchovu, vzdělávání a celý život jedince s autismem. V prostředí školy je třeba zajistit strukturované prostředí a strukturovaný čas. Je třeba systematizovat třídu, pracovní i odpočinkové místo dítěte, dodržovat pravidelnost časového plánu práce ve třídě, doma i při zájmové činnosti. Důležitá je srozumitelnost a důsledná kontrola splněných/nesplněných úkolů (Valenta & Müller, 2007).

Pro podporu sebeobsluhy a samostatnosti dítěte je třeba ve třídě uspořádat nábytek a pomůcky tak, aby dítě nemuselo pracovat pouze s dopomocí a asistencí. Rozvíjí se tím také jeho schopnost orientace. Uspořádání prostoru snižuje riziko stavů úzkosti a nejistoty, které žák s autismem často pociťuje. Jde o velmi přísnou organizaci prostoru, kterou je nutné neměnit (Thorová, 2006).

Jedná se o uspořádání pracovního místa na základě přesné posloupnosti vykonávaných činností daných pevným řádem. Je nezbytné odstranit chaos a nejistotu a nahradit je pocitem bezpečí a jistoty právě díky strukturalizaci, která umožňuje žákovi s PAS vzdělávání i v běžné škole. Měly by být jednoznačně vymezeny hranice prostoru, ve kterém dítě přebývá včetně určení, kde se pracuje, kde se odpočívá, kde se stravuje a kde tráví volný čas. Také je třeba zajistit odstranění rušivých elementů, které rozptylují pozornost dítěte – například výrazné obrazy, různé informační plakáty apod. (Pipeková, 2010).

3) Vizualizace

Vizuální vnímání a myšlení je u lidí s PAS většinou jejich silnou stránkou, o kterou je potřeba se opřít při výchovně-vzdělávacích činnostech. Vizualizací se rozvíjí schopnost komunikace a je třeba ji propojovat se strukturalizací. Vizuální vnímání a myšlení zajišťuje samostatnost dítěte, která vede ke zvýšení jeho sebevědomí. Podporuje lepší porozumění konkrétní situaci a díky tomu lze snáze přijmout náhlou změnu. Vizualizace je pevnou oporou pro přijímání nových informací a jejich snazší zapamatování. Objasňuje a rozvíjí verbální komunikaci (Žampachová & Čadilová, 2012).

Gillberg (1998) ve své publikaci popisuje komunikaci pomocí vizualizace, kterou ale nedokáže dítě s PAS využívat bez předem naučeného systému. Nejdříve se dítě musí naučit, jaký význam mají předměty či obrázky, které bude při komunikaci využívat. Autor uvádí pomůcky pro učitele, jako jsou například trojrozměrné předměty, obrázky a fotografie, psané a tištěné slovo. Lze použít i řeč těla a gestikulaci. Ve zcela výjimečných případech mohou lidé s autismem využívat znakovou řeč, která je ovšem velice abstraktní, podobně jako slova.

Vilášková (2006, s. 10) definuje vizuální podporu jako „zmírnění handicapu v paměťových, komunikačních a abstraktních schopnostech a vedení dítěte k samostatnosti a pocitu jistoty.“ Pomocné piktogramy, barevné kódy, kreslená schémata a další, napovídají dítěti postup dané činnosti, který vede k řešení. Také ho mohou informovat o funkci a umístění předmětu. Valenta a Müller (2007) doplňují další funkci vizualizace jako zviditelnění již strukturovaného prostředí a pochopení běžného denního režimu pomocí uvedených pomůcek (piktogramy, fotografie, apod.), díky kterým dítě lépe zachytí obsah dané činnosti a jeho časové rozvržení.

Vítková (2004) se věnuje konkrétně vizualizovanému časovému plánu, podle kterého dítě pozná, jak náročný úkol ho čeká. Orientuje se v tom, jak dlouhý úkol ho čeká, kolik času mu zbývá, kdy bude úkol ukončen a jaká odměna bude následovat. Díky tomu je žák produktivnější a více se snaží. Nutná je přesná posloupnost úkolu – tzn. vlevo je úkol, který je třeba splnit a vpravo úkol splněný. Tuto posloupnost nelze brát na lehkou váhu a je třeba ji opravdu řádně dodržovat, protože pro autisty je přehlednost a předvídatelnost velmi důležitá.

Aplikovaná behaviorální analýza

Emerson (2008, s. 43) definuje aplikovanou behaviorální analýzu jako proces, kterým se formuje chování jedince a zaměřuje se na objevení funkčních vztahů mezi událostmi. Valenta (2015) dodává, že se jedná o strategii, která napomáhá redukovat problémové chování lidí se zdravotním postižením tím, že je nahrazuje společensky přijatelnějším chováním. Terapie posiluje dovednosti, které napomáhají lepší adaptabilitě, sebeobsluze, komunikaci a sociální interakci.

Jedná se o vědecký postup, jehož cílem je pochopit vztah mezi chováním člověka a vlivem prostředí na jeho chování. Aplikovaná behaviorální analýza (dále jen ABA) je velmi efektivní způsob, jak naučit děti s autismem novým dovednostem. První intenzivní behaviorální intervenci pro děti s autismem vytvořil O. I. Lovaas na počátku 60. let, proto ABA terapii lze najít také pod názvem „Lovaasův program“. Metoda předpokládá, že pokud dostane dítě za své chování odměnu, nejspíše toto chování zopakuje. ABA je přísně individuálně sestavená terapie, jejímž cílem je posílit vhodné chování a odstranit či zmírnit nežádoucí chování. Program je však časově i finančně náročný (Čadilová & Žampachová, 2012).

Richman (2006) popisuje ABA jako metodu, která pomáhá pozorovat, hodnotit a učit se novému chování. Thorová (2006) dodává, že jde o strukturovaný a systematický intervenční program, který je velice intenzivní a vychází z behaviorálních principů terapie, jejichž cílem je upravit emoční, jazykové a sociální chování.

Strukturované učení

Jedná se o metodu vycházející především z TEACCH programu a Loovasovy intervenční terapie. Díky této metodě mohou lidé s autismem cítit, že jsou respektováni i přes své zvláštnosti v chování, v komunikaci a představivosti. Strukturované učení obsahuje a nabízí mnoho kompenzačních mechanismů, jak se s těmito zvláštnostmi vyrovnat. Základem je behaviorální (zaměřuje se na vnější změny podmínek učení a chování jednotlivce) a kognitivně-behaviorální intervence (ta se zaměřuje nejen na vnější změny podmínek učení a chování, ale také na změnu myšlení jedince). Východisky obou těchto intervencí je teorie učení a chování. O využití vhodných intervencí rozhoduje vždy stupeň mentálního handicapu a míra výskytu symptomů PAS (APLA, Čadilová a Žampachová, 2010).

Strukturované učení se opírá o principy, které jsou uvedeny v kapitole TEACCH program. Systém je vždy zaveden shora dolů nebo zleva doprava. Jeho strukturalizace jasně odpovídá na otázky: kdy, kde, co, jak, jak dlouho a proč (Strukturované učení, 2012).

Člověk s autismem se nejlépe pohybuje v jasně uspořádaném prostředí s nastavenou posloupností činností a s jasnými pravidly, což je zajištěno právě

strukturalizací, popisuje Thorová (2006). Také dodává, že správné použití metody strukturovaného učení pomáhá nejen lidem s PAS, ale i lidem s mentální retardací, hyperaktivitou nebo jinými potížemi.

Vilášková (2006) zdůrazňuje práci s úkoly, které jsou ve škole běžnou součástí. Je třeba dbát na to, aby byly úlohy, které má žák vykonat seřazeny logicky – jednoduché, těžké, nejjednodušší. U jednodušších úloh se žák namotivuje na následující práci, u těžších se předpokládá delší intervence a u nejjednodušších, kterými se končí, je zajištěna odměna, kterou je třeba odměnit žáka za zvládnutí. V záloze je třeba mít řadu dalších různě obtížných úloh, což se očekává i u běžného vyučování všech žáků.

Metoda strukturovaného učení přináší řadu pozitiv. Největší výhodou je přizpůsobení se žákovi s PAS a jeho individualitě. Chaos v jeho životě mění v pořádek v předvídatelném čase. Zmírňuje problémové chování jako je například agrese. Posiluje schopnosti, dovednosti a sebeobsluhu, díky tomu má dítě více sebevědomí (Valenta & Müller, 2007).

Čadilová a Žampachová (2012) přičítají k výhodám také vliv motivace, která napomáhá k přiměřenému chování a dítě úspěšně aktivuje k činnostem. Motivace má mnoho forem například sociální odměnu v podobě úsměvu. Taková odměna ale není pro děti s autismem účinná. Daleko účinnější motivací je pro tyto děti materiální odměna (např. sladkost) a činnostní odměna. Odměnit můžeme dítě buď hned po splnění jednoho úkolu, nebo až po splnění několika činností. *Token Economy* neboli žetonový systém odměňování je vhodný, pokud je potřeba delší spolupráce ze strany žáka. Za každý splněný úkol dostane dítě žeton, a když nasbírá určitý počet žetonů, dostane konkrétní odměnu. Tento systém motivace je třeba nastavit tak, aby odpovídal mentální úrovni žáka a byl skutečnou motivací. Podmínkou je, aby požadavky kladené na žáka byly v jeho silách. Jedná se o základní podmínku pedagogické intervence, kterou je třeba dodržet, aby byl výchovně-vzdělávací proces úspěšný.

5.4 Sdružení a zařízení pro děti s PAS

V České republice v současné době působí celá řada organizací věnující se pomoci lidem s PAS. Jedná se především o nevládní neziskové organizace. Kvalitu jakékoliv organizace by si měl ale každý rodič i pedagog řádně ověřit, jelikož existují i organizace či jedinci, kteří šíří nepravdivé informace a na autismu nelidsky vydělávají peníze. Je třeba být obezřetný zejména při tvrzení, že tito „odborníci“ autismus vyléčí a za léčbu požadují vysoké finanční částky. Praxí prověřené a osvědčené organizace jsou velmi významnou oporou rodičům dětí s PAS a pomáhají i pedagogovi, který s těmito dětmi pracuje. Nelze zde jmenovat všechna taková sdružení, protože je jich opravdu dlouhá řada. Tato diplomová práce ve zkratce představuje ty nejstarší a nejrozšířenější nevládní organizace působící v České republice – AUTISTIK a NAUTIS. Dalšími spolky podporujícími rodiny s dětmi, u nichž byla diagnostikována PAS, jsou ALENKA, Rett Community, RAIN-MAN, ProCit, AUT, ZA SKLEM, Vítej, Děti úplňku a další.

V rámci projektu MŠMT byla zřízena v každém kraji pozice krajského koordinátora pro autismus, který koordinuje podporu pro učitele a rodiče dětí s autismem. Pedagogové z různých krajů a škol se tak mohou obrátit na svého koordinátora, který jim poskytne metodickou podporu a pomoc. Většinou je jedním z odborníků speciálně pedagogického centra, která nabízejí všestrannou pomoc při řešení problémů ve vzdělávání nejen u žáků s PAS. Seznam krajských koordinátorů je uveden v příloze č. 1.

AUTISTIK

Tento spolek patří k nejstarším organizacím a byl založen v roce 1994 skupinou rodičů, kteří potřebovali lepší péči o děti s autismem. Cílem spolku je vytvořit optimální společenské a ekonomické podmínky pro rozvoj občanů s autismem. Věnuje se ochraně práv těchto občanů a vytvoření podmínek pro snazší integraci autistů do společnosti. V rámci svých aktivit realizuje terapeutické, rehabilitační a ozdravné pobyty nebo pořádá různé akce na podporu této komunity, jako jsou například výstavy výtvarných prací autistů a jiné. Podílí se na překladu odborných knih, vydává vlastní publikace, účastní se mezinárodních konferencí a pracuje na tuzemských i zahraničních projektech (Spolek AUTISTIK, 2020).

NAUTIS

Jedná se o nevládní neziskovou organizaci, která vznikla v roce 2003 pod názvem APLA – Asociace pomáhající lidem s autismem. Byla založena na základě spolupráce odborníků s rodinami dětí s PAS. V roce 2015 došlo ke změně názvu této asociace, dnes tedy působí jako Národní ústav pro autismus. Častěji se užívá zkratka NAUTIS pro tuto organizaci. Je nejrozšířenějším poskytovatelem služeb pro lidi s autismem v České republice. Působí samostatně v každém kraji a jejím posláním je podporovat lidi s PAS a lidi kolem nich, aby se jim žilo lépe. Nabídka služeb je pestrá a stále se rozšiřuje. Poskytuje odborné sociální poradenství, včasnou intervenci, terapii dětí i dospělých, podporu začlenění do společnosti, volnočasové aktivity, odlehčovací službu, osobní asistenci i chráněné bydlení. Provozuje i SPC se sídlem v Praze. Obrácené písmeno A v logu této organizace symbolizuje odlišné vnímání světa dětí s PAS (O nás, 2021).

6 Didaktické pomůcky

V rámci poskytování podpůrných opatření má žák s PAS mimo jiné nárok na didaktické pomůcky, které usnadňují jeho vzdělávání. Odborná publikace Michalíka (2015) charakterizuje podpůrná opatření jako zákonem daný soubor organizačních, vzdělávacích a personálních opatření. Potměšil a Valenta (2015) ve stejné odborné publikaci vymezují konkrétní oblasti pedagogické a speciálně pedagogické podpory: organizace výuky, modifikace vyučovacích metod a forem, intervence, pomůcky, úpravy obsahu vzdělávání, hodnocení, příprava na výuku, sociální a zdravotní podpora, práce s třídním kolektivem a úprava prostředí. Podpůrná opatření jsou poskytována školou všem žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Podoba takových opatření závisí na míře dopadů obtíží konkrétního žáka do vzdělávání a člení se do pěti stupňů. Minimální úpravy v rámci podpůrných opatření 1. stupně jsou plně v kompetenci školy. Podpůrná opatření 2. a vyššího stupně poskytuje škola žákovi na základě doporučení školského poradenského zařízení.

6.1 Členění didaktických pomůcek

Členění didaktických pomůcek dle Valenty, 2009):

1. UČEBNÍ POMŮCKY

- a) Originální předměty a reálné skutečnosti (přírodniny – původní i upravené, výtvary a výrobky, jevy a děje – např. biologické, chemické, fyzikální).
- b) Zobrazení a znázornění předmětů a skutečností (modely, zobrazení jako mapy, obrazy, fotografie, zvukové záznamy, ...).
- c) Textové pomůcky (učebnice, pracovní materiály jako pracovní sešity, atlasy, doplňková literatura, ...).
- d) Pořady a programy prezentované didaktickou technikou (televizní programy, počítačové programy, ...).

2. TECHNICKÉ VÝUKOVÉ PROSTŘEDKY

- a) Auditivní technika (magnetofony, CD přehrávače, ...).

b) Vizuální technika (zpětné projektory, diaprojektory, ...).

c) Audiovizuální technika (videorekordéry, počítačové multimediální systémy, ...).

d) Technika řídicí a hodnotící (výukové počítačové systémy, PC, ...).

3. ORGANIZAČNÍ A REPROGRAFICKÁ TECHNIKA (kopírovací stroje, počítače a počítačová síť, databázové systémy...)

4. VÝUKOVÉ PROSTORY A JEJICH VYBAVENÍ (specializované učebny, dílny, pozemky, tělocvičny, terapeutické místnosti...)

5. VYBAVENÍ UČITELE A ŽÁKA (notebooky, psací potřeby, pracovní úbor...)

Dále Valenta (2009) rozděluje konkrétně učební pomůcky dle různých kritérií – podle charakteru (dvojměrné nebo trojměrné), podle určení, kdy hraje svou roli věk nebo míra postižení, podle funkce, zda mají dítě motivovat, klasifikovat, naučit apod. Dále rozděluje pomůcky z pohledu jedinečnosti (kopie nebo originál), podle předmětů (např. matematika, český jazyk,...). Slavík (2007, s. 8) definuje učební pomůcky jako „jedny z materiálních didaktických prostředků, které svými funkcemi přispívají k účinnějšímu dosahování cílů výuky a bezprostředně se váží k obsahu výuky.“

Pelánová a Žampachová (2012, s. 99) kategorizují učební pomůcky takto:

- 1) Originální předměty a reálná zobrazení – konkrétní předměty, např. geometrické tvary.
- 2) Symbolická znázornění a zobrazení – karty, fotografie, obrázky, piktogramy.
- 3) Strukturované úlohy – krabice, desky, šanony.
- 4) Textové pomůcky – pracovní listy, učebnice.
- 5) Cvičení a programy prezentované didaktickou technikou – videa, programy na PC.
- 6) Speciální pomůcky – haptické pomůcky, pomůcky pro tělesnou výchovu.
- 7) Upravené společenské hry – pexesa, domina, karetní hry.

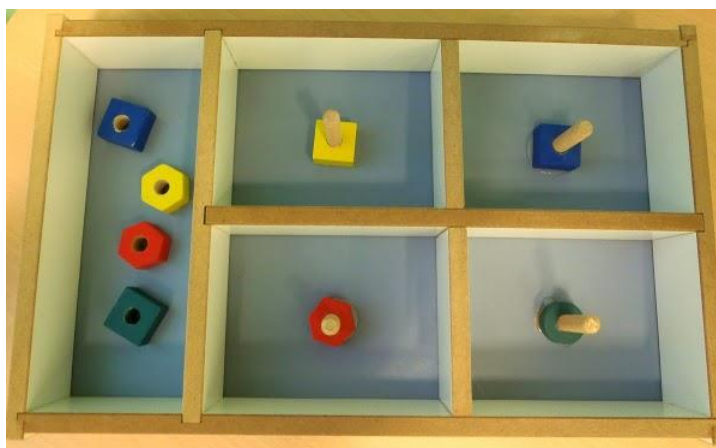
6.2 Tvorba didaktických pomůcek

Vytvoření vlastních pomůcek je nedílnou součástí práce pedagoga. Málokdy se stává, aby všechny na trhu dostupné pomůcky učitelům a jiným pedagogickým pracovníkům stoprocentně vyhovovaly. Konkrétně u pomůcek pro děti s PAS je jejich podoba velmi individuální. Nejvhodnější variantou je vlastní pomůcka vytvořená na základě znalostí o daném dítěti. Výhodou je její užitečnost, protože splňuje vše, co od ní příslušný pedagogický pracovník očekává. Nevýhodou může být časová a někdy i materiální náročnost. Před samostatnou prací je třeba některé pomůcky a vytvořené úkoly procvičit společně s dítětem.

Jak zmiňuje Pelánová a Žampachová (2012), při tvorbě didaktických pomůcek pro autisty se doporučuje a je velmi důležité dodržovat zásady strukturovaného učení neboli strukturalizovat, vizualizovat a individualizovat. Mělo by se vždy vycházet z konkrétního chování žáka, jeho vědomostí a schopností, a to i v souladu s individuálním vzdělávacím plánem, který vypracovává učitel tak, aby byl přímo na míru daného žáka. V IVP jsou zohledněny žákovy obtíže a zahrnuty všechny aspekty, které mohou pomoci při jeho vzdělávání.

Hojně používanou pomůckou je využívání tzv. krabicového systému, který se dá různými způsoby členit. U některých pomůcek je nutné dodržovat pravidlo logické posloupnosti, na které je dítě zvyklé – tedy zleva doprava či shora dolů. V praxi to znamená, že zadání úkolu bude vlevo a jeho řešení dítě odevzdá vpravo nebo se vlevo nachází pomocné komponenty k vyřešení hlavního úkolu vpravo (viz obr. 1).

Obrázek 1:- Krabicový systém strukturovaného učení



Zdroj: Strukturované učení v MŠ Klubíčko (2021)

Krabice by měla být rozčleněna na více částí, aby byl úkol přehlednější. Nejprve se začíná s krabicí rozdělenou na dvě části, dále na tři, čtyři a více. Počet přihrádek by se měl zvyšovat postupně. Úkoly se mohou obměňovat, ale je třeba u dítěte sledovat reakci na změnu. Díky obměnám se žák nemůže naučit plnit úkol mechanicky a musí být soustředěný. Důležité je respektovat individualitu dítěte a zadávat úkoly dle jeho možností. Každá didaktická pomůcka by měla mít jasně sledovaný cíl.

Schopler a kolektiv (1998) uvádějí kritéria, které je třeba brát v úvahu při výrobě pomůcek. Pomůcky pro žáky s autismem a nejen ty, by měly být bezpečné, jednoduché, příjemné, z běžných materiálů, které děti znají, vhodné a odpovídající věku dítěte a skladné.

Maňák (1990) ve své publikaci zmiňuje stanovený postup, který je vhodné při tvorbě pomůcek dodržovat. Prvním krokem pro vytvoření jakékoliv pomůcky je koncepce neboli nápad, který by měl jít v souladu s osnovami daného předmětu či s potřebami dítěte. Druhým krokem je analýza. Je důležité si uvědomit faktory, které obsahuje daná pomůcka a jejich předpokládaný dopad na žáka. Uvědomit si, co může didaktický prostředek přinést, jak může propojit mezipředmětové vztahy a pomoci svému uživateli. S tímto krokem souvisí krok třetí, což je projektování. Zde se konkretizují a objektivně posuzují původní myšlenky. Poslední fází je samotná realizace. Zahrnuje výrobu materiálu a jeho praktické ověření.

6.3 Výběr a použití pomůcek

Při výběru didaktických pomůcek je potřeba všimnout si, které barvy, tvary, předměty a podobně, dítě preferuje. Může mít silnou vazbu k určitému předmětu, ale také může existovat předmět, který nepatří k jeho oblíbeným a práci s ním odmítá. Pomůcky by měly být snadno dostupné a běžné. Na trhu je mnoho komerčních programů, které jsou předražené a přitom nesplňují konkrétní požadavky a nezohledňují individualitu dítěte (Schopler, 1998).

Pro správné použití pomůcek při vyučování je zapotřebí správná vizualizace prostředí, pracovního prostoru v lavici. Vhodné k použití jsou barevné lepicí pásy, kterými se příslušná místa sloužící k různým účelům, vyznačí. Například žlutý obdélník vlevo nahoře je určený pro penál. Pro plnění pracovních listů a jiných úkolů slouží

červený obdélník uprostřed lavice. Zelený obdélník vpravo nahoře slouží jako odkládací místo pro hotové úkoly. Možnosti využití pásky jsou různé a záleží na individualitě dítěte (Rendek, 2020).

Richman (2006) zdůrazňuje, aby v zorném poli dítěte zůstaly pouze ty materiály, které nezbytně potřebuje ke své činnosti, protože by mohlo být ostatními věcmi rozptylováno. Důležité je respektovat již nastavený systém zleva doprava a shora dolů. Pomůcky v krabicích zajistí dítěti přehlednost.

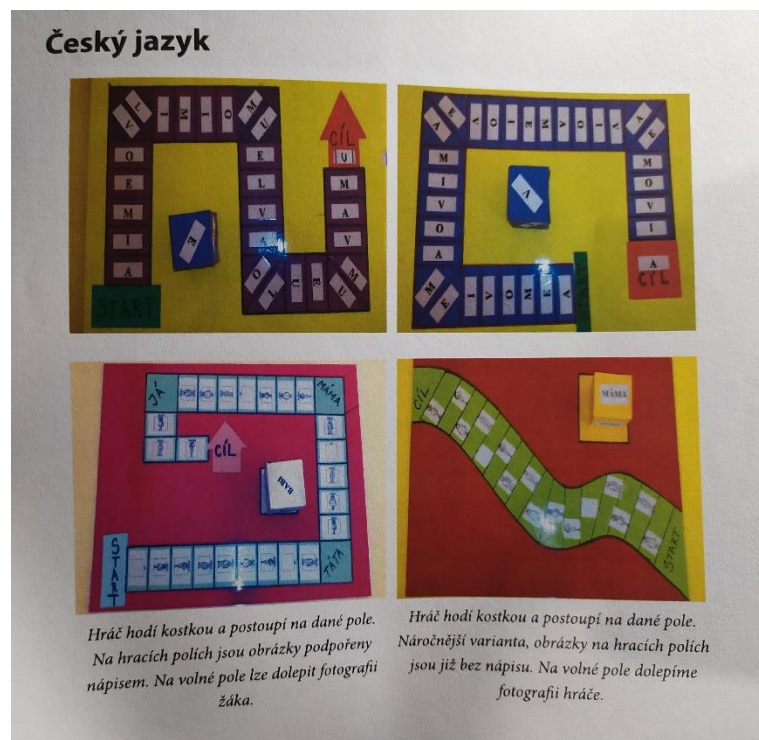
6.4 Didaktické hry

Hry jsou nezbytnou součástí dětského vývoje a zapojit autistické děti do herních činností přináší určité výhody. Pro tyto děti je obtížná interakce s ostatními, a proto je třeba jejich volný čas strukturovat například do hraní her. Pokud se při hře naučí spolupracovat například se svým asistentem, učitelem, rodičem a sourozencem, má předpoklady ke zvládnutí spolupráce s jinými vrstevníky. Pozornost žáků s PAS se při výuce často ztrácí, a proto je vhodným řešením právě využití didaktických her, které plní funkci rozvoje a udržování pozornosti. Zároveň žáka hry vzdělávají a rozvíjí celkově. Pozitivním přínosem didaktických her je jejich kladný vliv v oblasti rozvoje motorických dovedností, zvyšování trpělivosti, učení se nápodobou, prohlubování samostatnosti, rozvoje schopnosti sdílení, rozvoje schopnosti tolerance a spolupráce s ostatními. Forma učení se hrou má celou řadu výhod (Richman, 2006).

Kubišová a Lovasová (2012) také zmiňují nácvik herních dovedností. Důležité je pracovat v souladu se strukturovaným učením, kterému se věnuje text výše, protože děti musí mít zcela jasné odpovědi na otázky kdy, kde, co, jak, jak dlouho, proč a s kým. Například na otázku, kdy hra, odpovídá jejich denní režim. Na otázku jak, dostávají odpověď od svých rodičů či pedagogů, kteří je seznamují s pravidly dané hry. Dětem je k dispozici například vzor nebo předloha. Dítě bezpochybně musí také vědět, s kým bude hru hrát. Ze začátku je pro žáky s autismem nejjednodušší spolupracovat s rodičem, učitelem nebo s asistentem pedagoga. Teprve po zvládnutí této spolupráce je možno zapojit do hry i jiné dítě. Neméně důležitou otázkou je otázka proč. Hra může být zábavná a přinášet dítěti radost, ale pro děti s autismem nebývá vždy atraktivní, a proto je zde velice motivující forma odměny, kterou dostane po nácviku hry. Při hraní hry

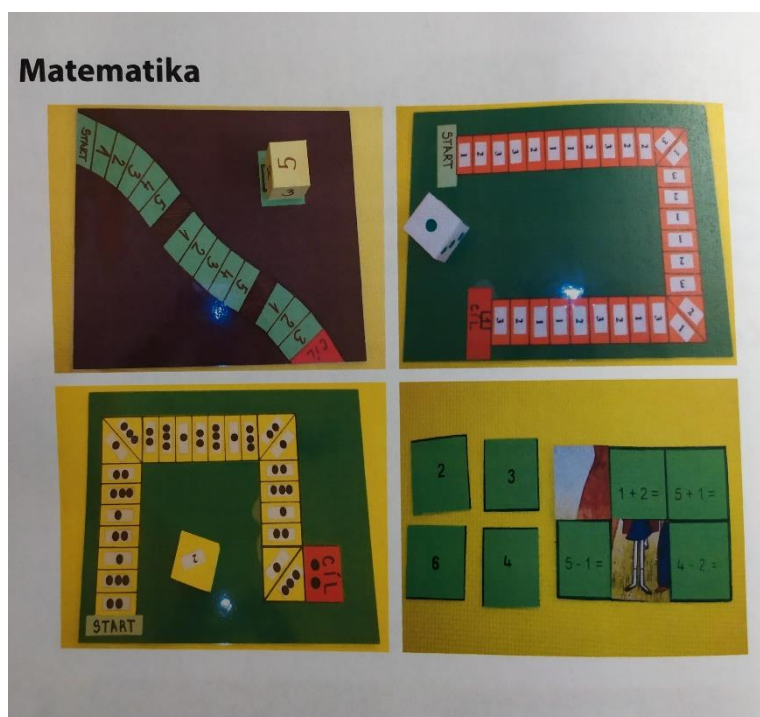
s autistou je třeba dbát na vizualizaci. Pokud je daný hráč na řadě, má například na hlavě čepici, v ruce kostku nebo jiný symbol, který jasně dítěti říká, kdo teď hraje. Didaktické hry je možné zařadit i do běžných předmětů na 1. stupni základní školy. V matematice, v českém jazyce i v dalších předmětech lze využít her, které fungují například na způsob „Člověče nezlob se“ nebo přiřazování. Tyto hry lze různým způsobem obměňovat (viz obr. 2 a obr. 3). Hry, které takto přizpůsobíme, zaujmou často i ostatní děti.

Obrázek 2: Didaktické hry Český jazyk pro žáky s autismem



Zdroj: Kubišová a Lovasová (2012)

Obrázek 3: Didaktické matematické hry pro žáky s autismem



Zdroj: Kubišová a Lovasová (2012)

B) PRAKTICKÁ ČÁST

7 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké je povědomí učitelů a dalších pedagogických pracovníků o práci s dětmi s poruchou autistického spektra na 1. stupni základních škol, zda se s touto problematikou již setkali, zda ví, jak s těmito dětmi pracovat a jaké existují vhodné didaktické pomůcky, které těmto dětem pomáhají ve výchovně-vzdělávacím procesu. Na základě těchto dílčích cílů byl stanoven hlavní výzkumný problém: Jaké je povědomí pedagogických pracovníků 1. stupně ZŠ o problematice PAS a o tom, jak pracovat se žákem s autismem? Na tento výzkumný problém se váží níže popsané výzkumné otázky. Dále bylo cílem diplomové práce představit ucelený soubor praktických pomůcek, které jsou vhodné k aplikování na 1. stupni ZŠ pro žáky s autismem.

Výzkumné otázky

- 1) Jaké je povědomí o autismu mezi pedagogickými pracovníky na základních školách?
- 2) Jaké mají učitelé zkušenosti se začleněním dětí s autismem do třídy běžného typu?
- 3) Jaké mají pedagogové zkušenosti se speciálními pomůckami pro autisty?
- 4) Do jaké míry se pedagogičtí pracovníci podílejí na samotné tvorbě pomůcek pro žáky s autismem?
- 5) Jaké je povědomí o strukturovaném učení mezi pedagogickými pracovníky?
- 6) V jaké míře funguje spolupráce mezi pedagogickými pracovníky a školským poradenským zařízením či jiným?

8 Metodologie

V praktické části jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření, ve kterém jsem se zaměřila na hlavní výzkumný problém: Jaké je povědomí pedagogických pracovníků 1. stupně ZŠ o problematice PAS a o tom, jak pracovat se žákem s poruchou autistického spektra? Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí kvantitativní a kvalitativní metody, konkrétně pomocí anonymního dotazníku a rozhovorů. Součástí praktické části je i ucelený soubor pomůcek, které lze využívat na 1. stupni základní školy při vzdělávání žáků s PAS.

Kvantitativní výzkumné šetření

Dotazník

Pro kvantitativní výzkumné šetření jsem použila metodu dotazníkového šetření. Dotazník obsahoval 16 otázek a tyto otázky byly uzavřené, polouzavřené a otevřené. Prvními třemi otázkami jsem zjišťovala pohlaví, pozici v zaměstnání a délku praxe. Následující otázky se týkaly povědomí o autismu, úrovně informovanosti respondentů, případně osobních zkušeností z vlastní praxe. Dále zde byly otázky, ve kterých jsem se zabývala pomůckami vhodnými pro autisty, jejich dostupností ve školách a případnou vlastnoruční výrobou takových pomůcek. Také jsem chtěla zjistit, jaké je povědomí pedagogů o strukturovaném učení. Poslední otázky se týkaly spolupráce se školským poradenským zařízením, zájmu o další vzdělání v oblasti dané problematiky a názoru jednotlivých respondentů na připravenost pedagogů pro práci s autistickými dětmi ve školách. Celé znění dotazníku je k dispozici v příloze č. 2.

Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořili učitelé, asistenti pedagoga, výchovní poradci a další pedagogičtí pracovníci. Sběr dat proběhl v měsících únoru a březnu. Dotazníkové šetření probíhalo online formou a dotazník byl rozeslán pomocí sociálních sítí a prostřednictvím e-mailů. Osloveni byli náhodní respondenti, kdy jediným kritériem bylo to, že jsou pedagogičtí pracovníci 1. stupně ZŠ. Dotazník vyplnilo celkem 110 respondentů.

Kvalitativní výzkumné šetření

Rozhovor

Kvalitativní výzkumné šetření probíhalo pomocí metody rozhovoru. Stěžejním výzkumným problémem mé práce však bylo výše uvedené dotazníkové šetření. Z toho důvodu jsou rozhovory jen jejím doplněním. Jde celkem o tři rozhovory (příloha č. 3, č. 4, č. 5). Jedná se v nich o získání informací ve smyslu konkrétních zkušeností se vzděláváním žáka s diagnózou PAS. V rozhovorech jsem se zajímala též o využívání didaktických pomůcek, které se v praxi nejvíce osvědčily. Cenné informace mi poskytla vedoucí speciálně pedagogického centra, které je součástí Autistické školy Brno.

Výzkumný soubor

Rozhovor jsem vedla s asistentkou pedagoga, která se věnuje žákovi s autismem. Jedná se o žáka, který se vzdělává v běžné základní škole druhým rokem. V dalším rozhovoru jsem kladla otázky vychovatelce školní družiny, do které tento žák dochází. Ve třetím rozhovoru jsem se dotazovala vedoucí speciálně pedagogického centra pro děti, žáky a studenty s poruchou autistického spektra při MŠ a ZŠ Brno.

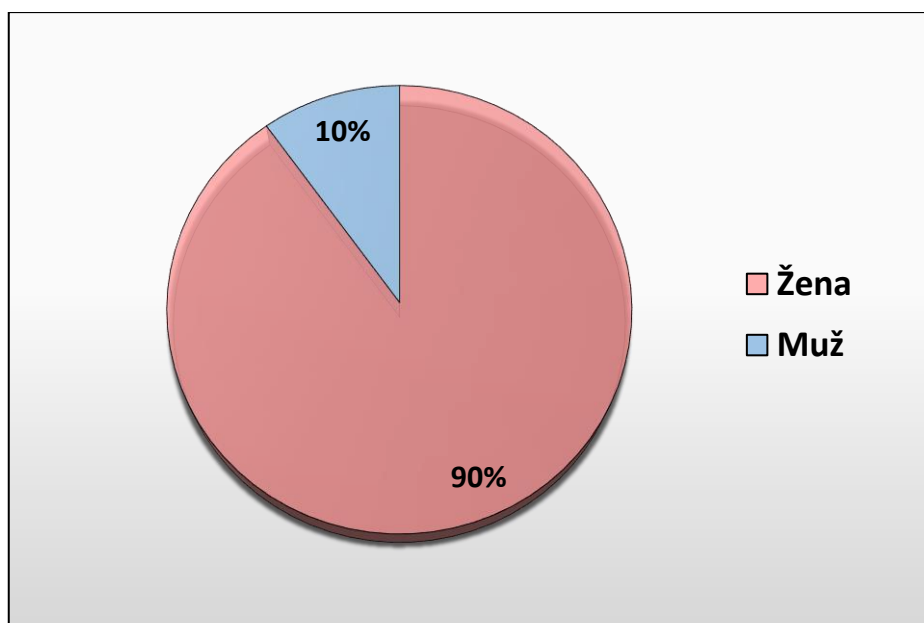
9 Výsledky

9.1 Výsledky dotazníkového šetření

Výzkumný soubor tvořilo 110 respondentů, kteří byli dotazováni prostřednictvím e-mailu a online dotazníku. Oslovováni byli pouze pedagogičtí pracovníci 1. stupně ZŠ.

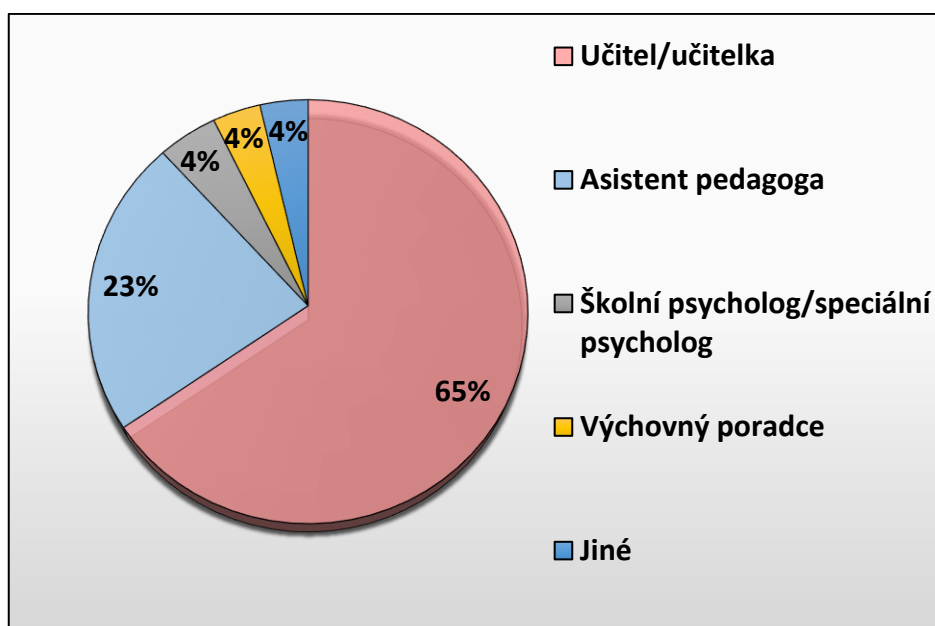
Graf č. 1 poukazuje na převahu žen pohybujících se ve školním prostředí. Dotazník vyplnilo 99 žen, tj. celých 90 %. Mužů odpovědělo celkem 11, tj. 10 % z celkového počtu dotazovaných.

Graf č. 1: Pohlaví respondentů



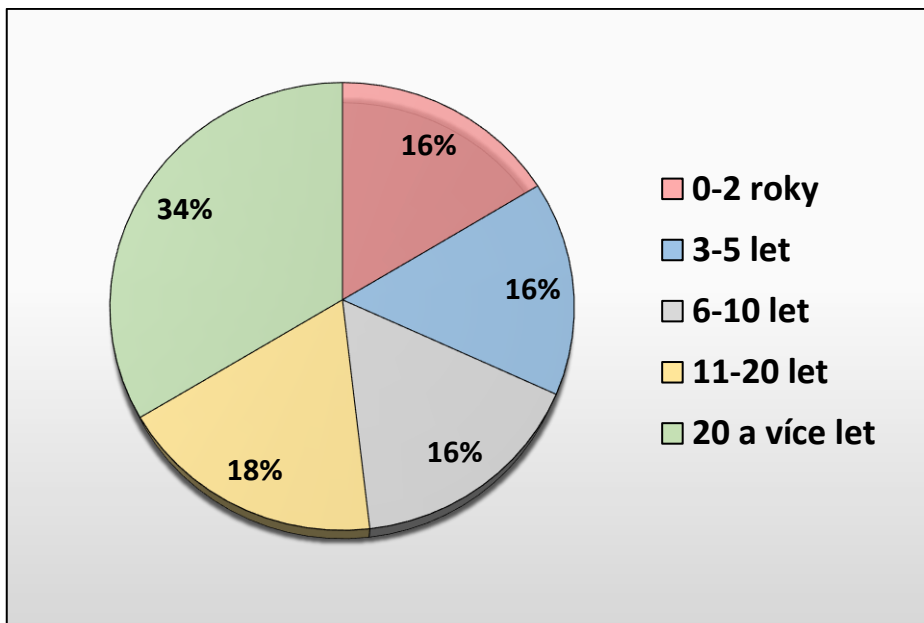
Graf č. 2 nás informuje o pracovních pozicích. Nejpočetnější skupinu tvoří učitelky/učitelé – a to počtem 72, tj. 65,5 % z celkového počtu dotazovaných. Další skupinou jsou asistenti pedagoga v počtu 25, tj. 22,7 % výzkumného vzorku. Pět respondentů pracuje na pozici psychologa či speciálního pedagoga, tj. 4,5 % vzorku. Pracovní zařazení jako výchovný poradce uvedli čtyři respondenti, tedy jen 3,6 % dotazovaných. Čtyři účastníci uvedli možnost jiné, konkrétně doplnili pozici vychovatelky ve školní družině, to činí 3,6 % respondentů.

Graf č. 2: Délka praxe s dítětem s PAS



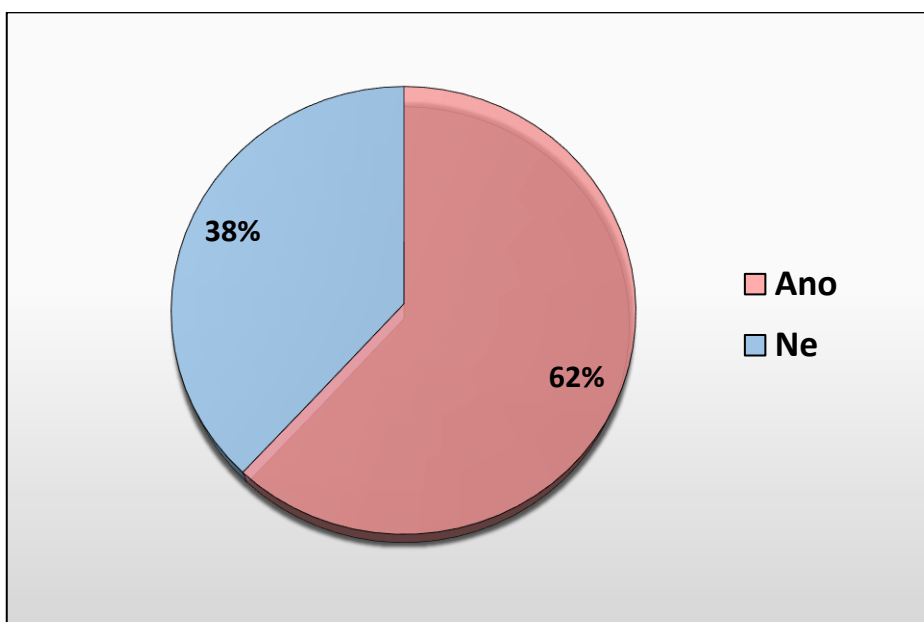
Graf č. 3 informuje o délce vykonávané praxe. Nejvíce respondentů udává dlouholetou praxi 20 let a více. Jedná se o 37 respondentů, tj. 33,6 % z celkového počtu. Dalších 20 dotazovaných pracuje 11–20 let, tj. vyjádřeno procenty 18,2 %. Své zaměstnání vykonává 6–10 let 18 respondentů, tj. 16,4 % výzkumného vzorku. Stejný počet pedagogických pracovníků, tedy 18 (tj. 16,4 %) je v praxi krátce, konkrétně 0–2 roky. Nejméně dotazovaných celkem 17 (tj. 15,6 %) odpovědělo, že pracují 3–5 let.

Graf č. 3: Délka praxe respondentů



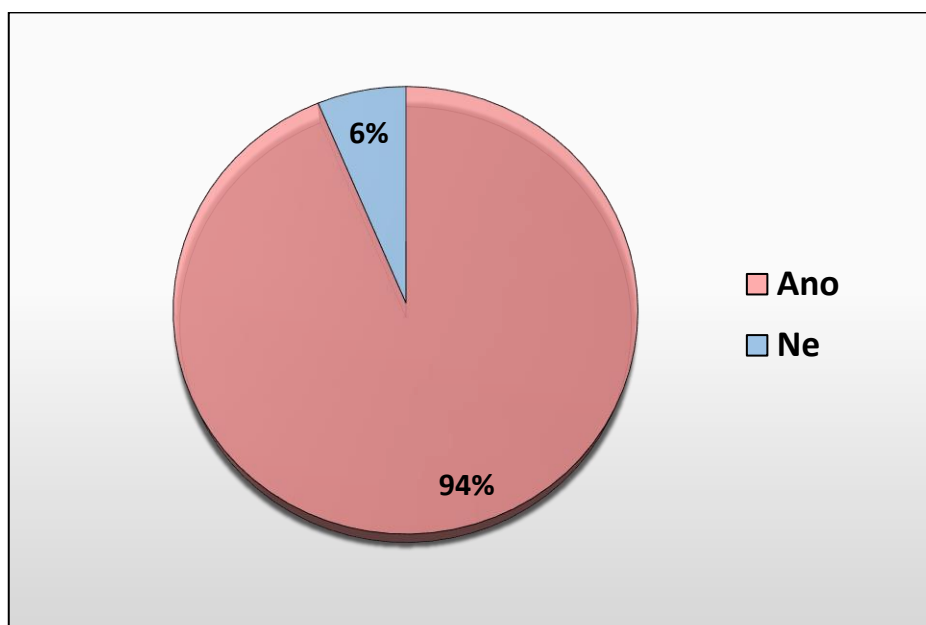
Graf č. 4 znázorňuje počet pedagogických pracovníků, kteří se již setkali s dítětem s diagnózou autismu a počet těch, kteří se ve svém životě ještě nesetkali s autistickým dítětem. Většina respondentů se již s takovým dítětem setkala – konkrétně 68 (tj. 61,8 % respondentů). Zbytek dotazovaných, tj. 42 ze 110 (38,2 %) se s dítětem s autismem nesetkal.

Graf č. 4: Setkání respondentů s dítětem s diagnózou autismus



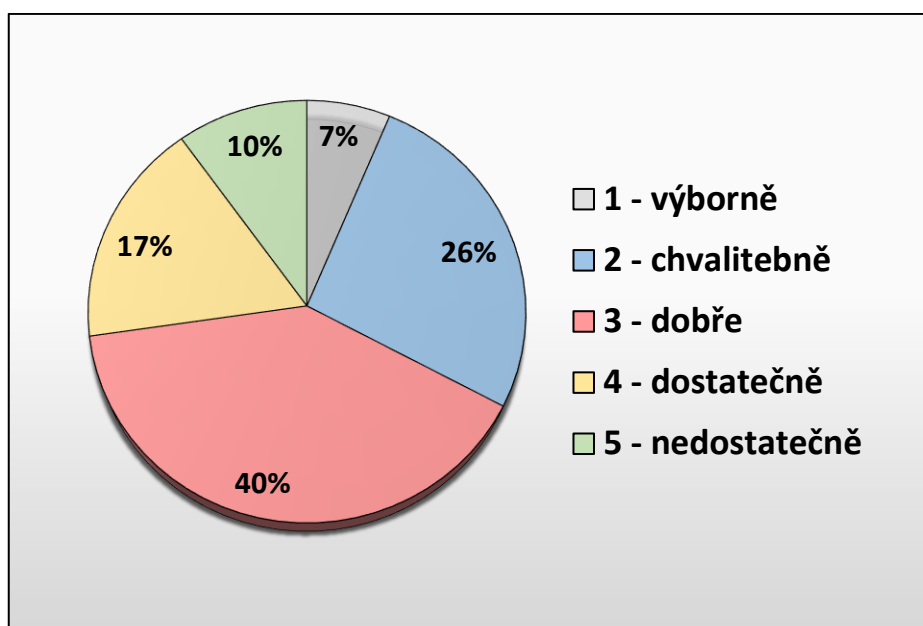
Graf č. 5 ukazuje výsledky odpovědí na otázku, zda respondenti měli povědomí o tom, co diagnóza autismus obnáší, dříve než si přečetli definici v úvodu dotazníku. Většina pedagogických pracovníků je v této oblasti informovaná – 103 respondentů tj. téměř 94 % dotazovaných. Pouze sedm respondentů ze 110 nevědělo, co je autismus (tito dotazovaní činí téměř 6 % z celkového vzorku).

Graf č. 5: Povědomí respondentů o diagnóze autismus



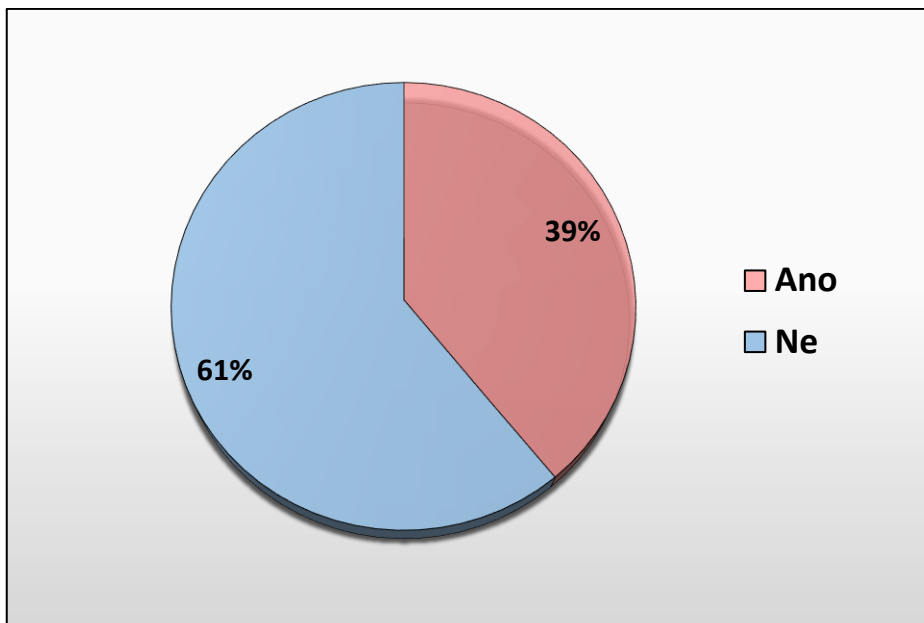
Následující graf č. 6 ukazuje výsledky sebehodnocení respondentů. Hodnotili se na základě vlastního posouzení míry informovanosti v oblasti poruch autistického spektra. Použili známky jako při klasifikaci žáků ve škole (tzn. 1 nejlépe, 5 nejhůře). Známkou 1 se ohodnotilo nejméně respondentů – celkem 7 (tj. 6,4 %). Známkou 2 se hodnotilo 29 respondentů, což je 26,4 %. Nejvíce respondentů (44) se hodnotilo průměrnou známkou 3 (tj. 40 %). Čtyřku si udělilo 19 respondentů (tj. 17,3 %) a nejhorší známkou, tedy pětkou se ohodnotilo 11 respondentů, což je 10 % z celkového počtu dotazovaných.

Graf č. 6: Sebehodnocení v informovanosti o dané problematice

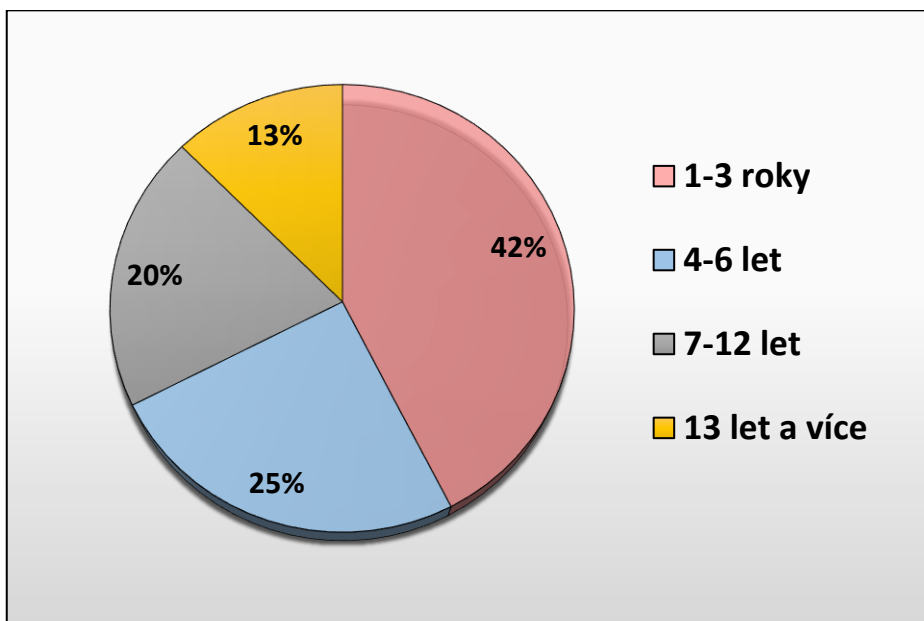


Následující graf č. 7 zobrazuje odpovědi na otázku, zda respondenti někdy pracovali přímo s dítětem s poruchou autistického spektra. Ze 110 pedagogů 43 (tj. 39,1 %) již zkušenost s prací s dětmi s PAS mají a dodávají, kde a jak dlouho s takovým dítětem pracovali či pracují. Délku a místo práce s autistickými žáky uvádí graf č. 8 a graf č. 9. Délka praxe s dítětem s PAS byla většinou okolo 1–3 let (konkrétně 17 respondentů ze 43), dále 10 pedagogických pracovníků uvedlo délku praxe v rozmezí 4–6 let. Osm respondentů bylo nebo je v praxi 7–12 let a zbývajících pět bylo nebo je v praxi více než 13 let. Ohledně místa, kde pracovali s dítětem s PAS, se jedná většinou o základní školy, o speciální třídy určené pro autisty, dále o speciální školy přímo pro autisty či o denní stacionáře pro lidi s postižením. Ostatní respondenti, tedy 67 dotazovaných (tj. 60,9 %) nemá žádné osobní zkušenosti s danou problematikou ve své pedagogické praxi.

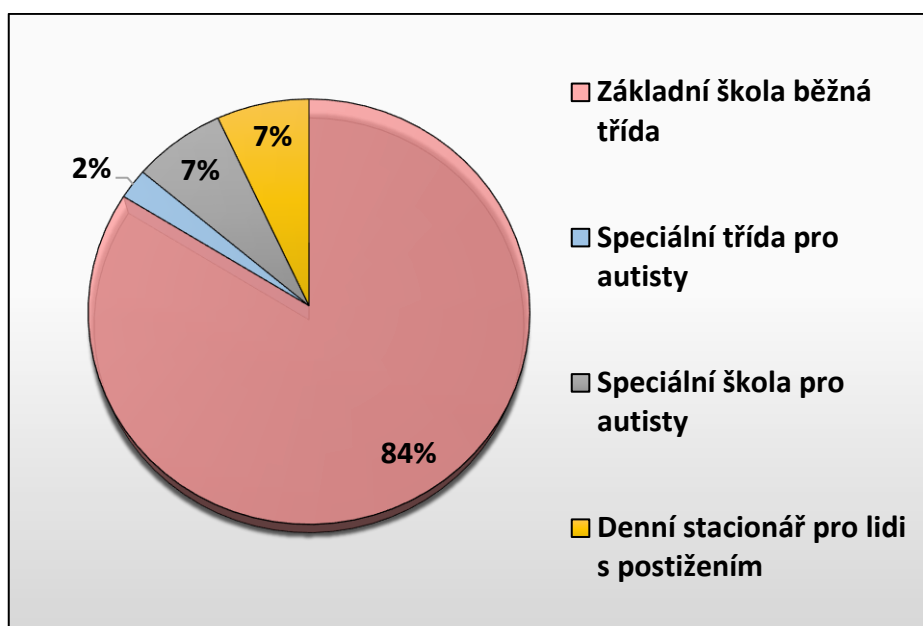
Graf č. 7: Praxe s dítětem s PAS



Graf č. 8: Délka praxe s dítětem s PAS

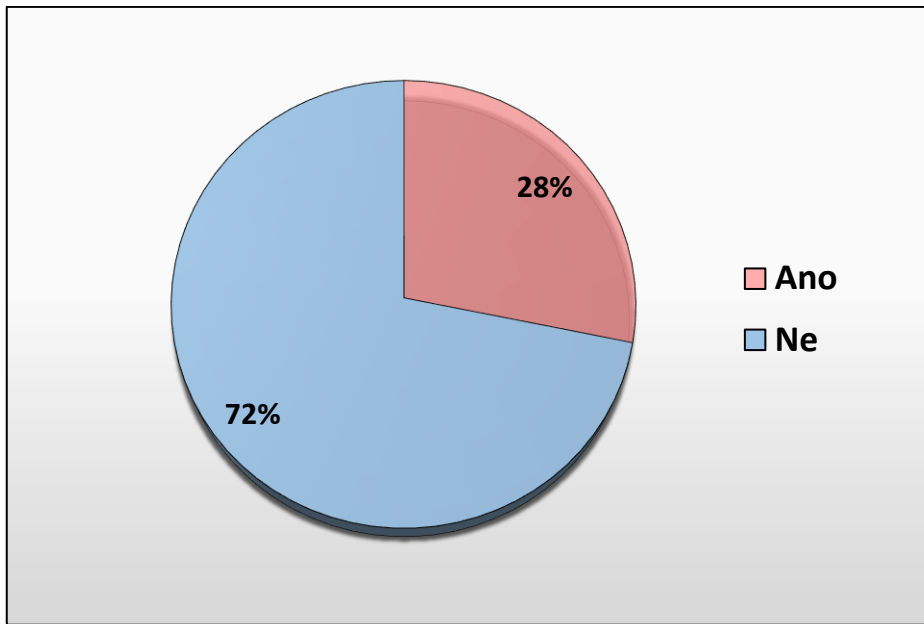


Graf č. 9: Místo praxe s dítětem s PAS

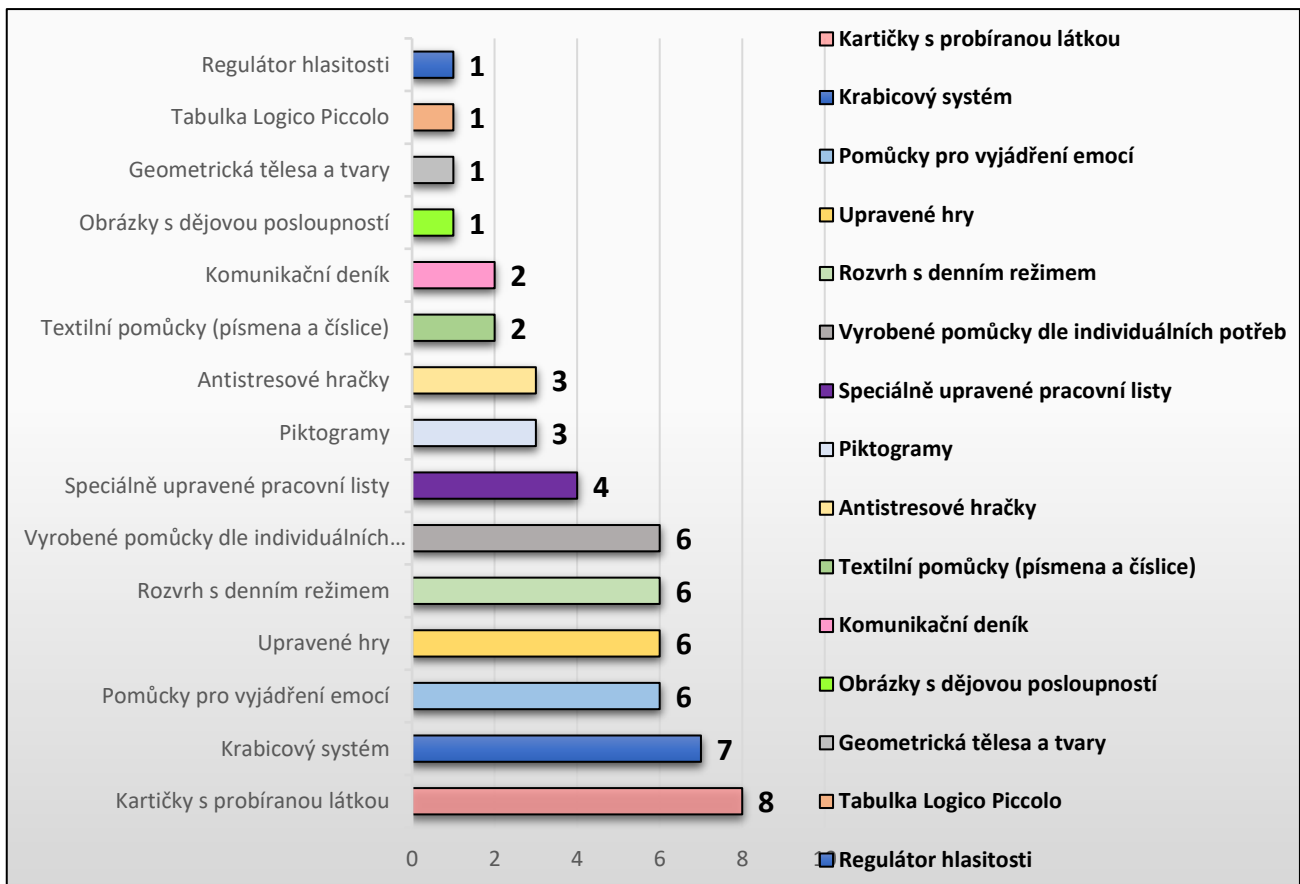


Graf č. 10 poukazuje na zkušenosti respondentů se speciálními pomůckami pro děti s PAS. Téměř 72 % z nich (tj. 79 ze 110) žádnou takovou zkušenost nemá. Zkušenost s těmito pomůckami již má 31 dotazovaných (tj. 38 %). Někteří (22 respondentů) uvedli konkrétně, se kterými pomůckami mají zkušenost. Jejich přehled odpovědí zobrazuje graf č. 11, kde jsou uvedeny konkrétní pomůcky a počet respondentů, kteří je zmínili v dotazníku. Nejčastěji respondenti zmiňovali kartičky s obrázky, krabicový systém, rozvrh s denním režimem a další.

Graf č. 10: Zkušenost respondentů se speciálními pomůckami pro děti s PAS

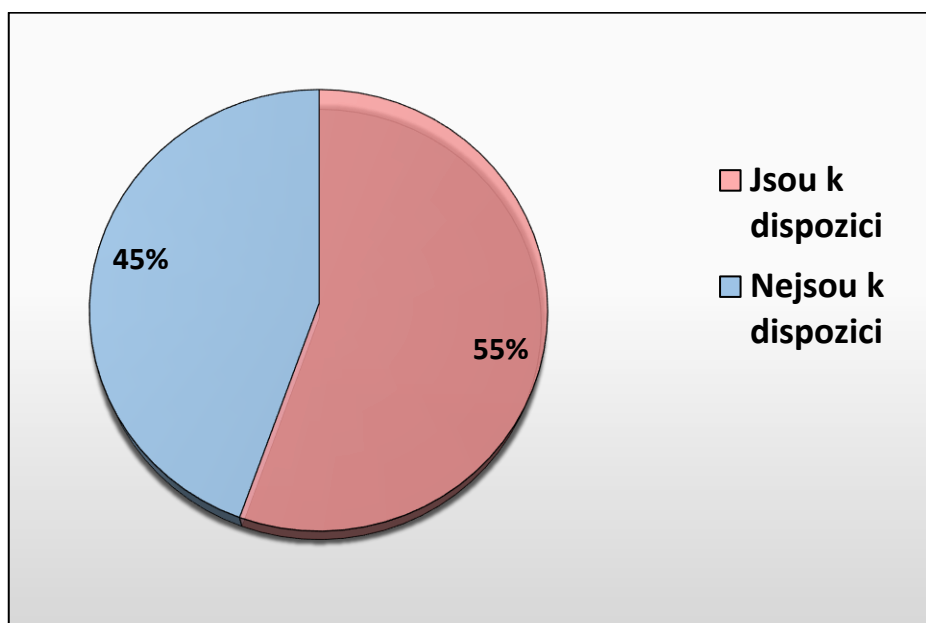


Graf č. 11: Příklady speciálních pomůcek ze zkušeností respondentů

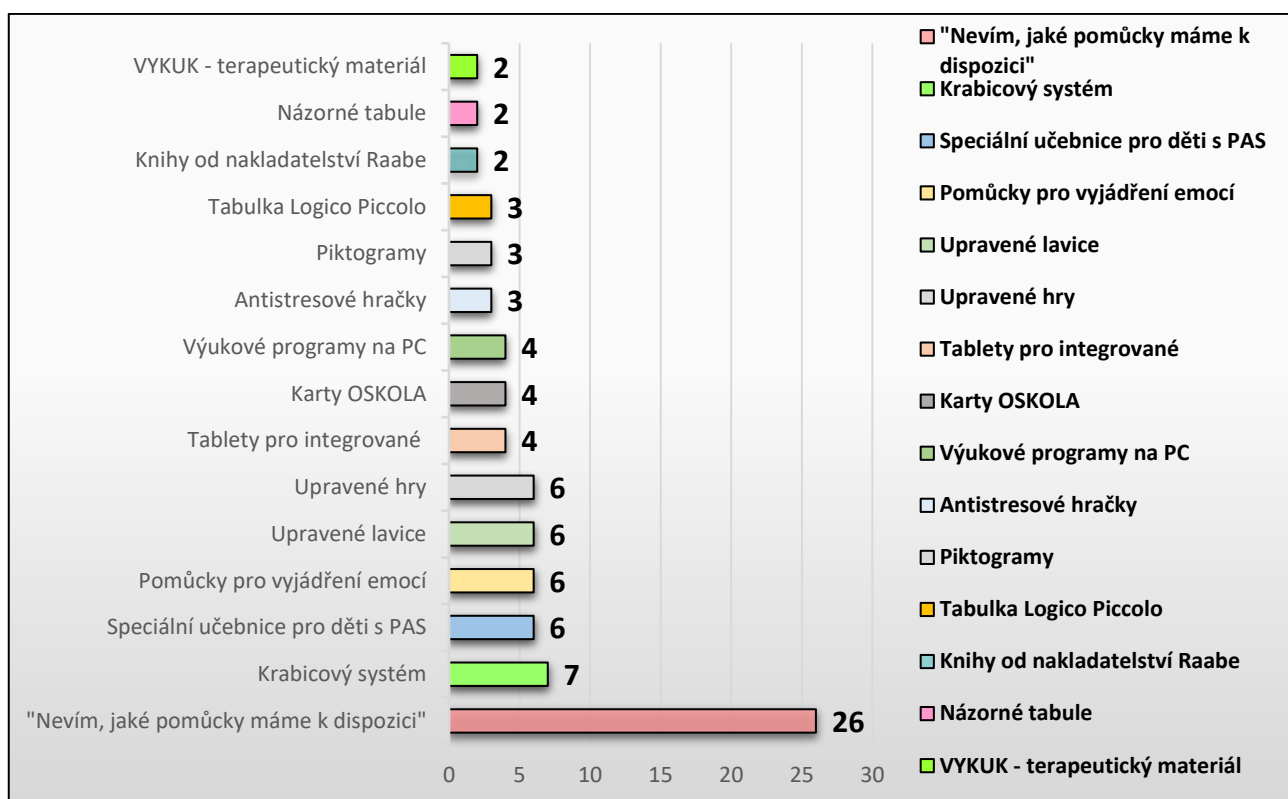


Další graf č. 12 a graf č. 13 prezentují výsledky odpovědí na otázku, zda mají pedagogičtí pracovníci k dispozici speciální pomůcky na svém pracovišti, případně jaké. Necelá polovina respondentů, konkrétně 49 ze 110 (tj. 44,5 %) uvedlo, že na svém pracovišti tyto pomůcky nemají. Více jak polovina (tj. 61 ze 110) pedagogických pracovníků na svém pracovišti pomůcky k dispozici má a 35 z nich uvedlo i konkrétně které. Zbytek respondentů nevěděl, o jaké pomůcky se jedná a zda je mají k dispozici na svém pracovišti.

Graf č. 12: Výskyt speciálních pomůcek na pracovišti respondentů

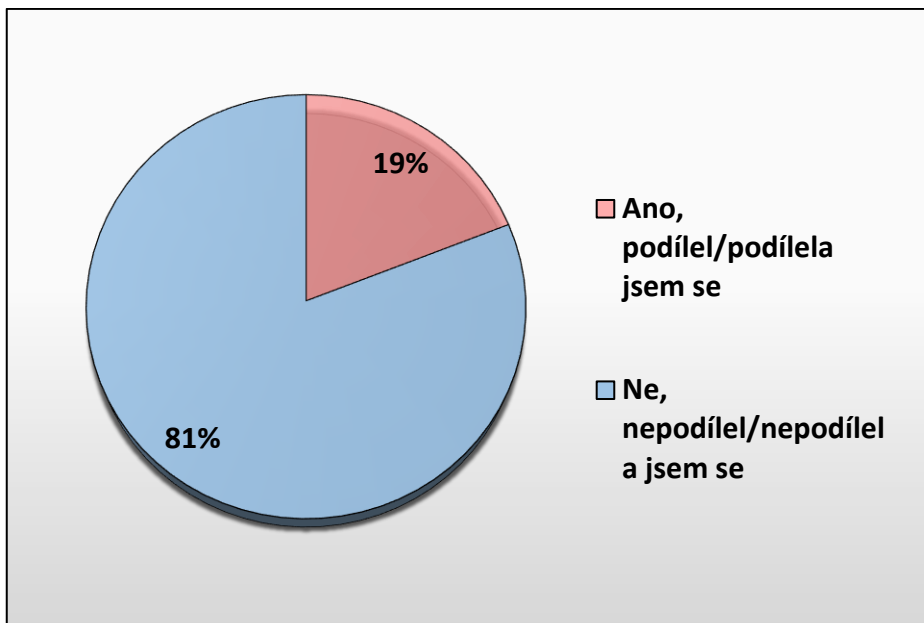


Graf č. 13: Výskyt speciálních pomůcek na pracovišti respondentů

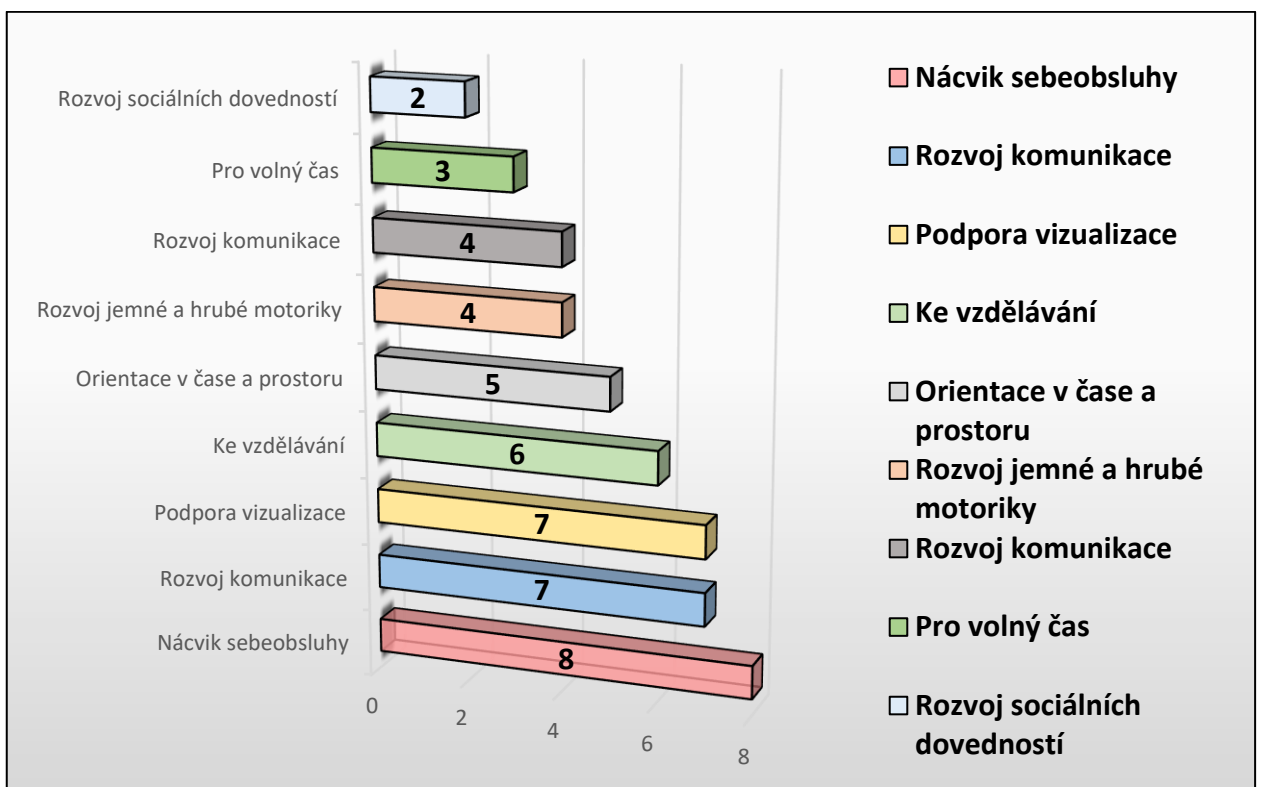


Další výsledky, které jsou zobrazeny v grafu č. 14 a v grafu č. 15, jsou vyhodnoceny na základě dotazu, zda se pedagogičtí pracovníci sami podíleli na tvorbě speciálních pomůcek pro autisty. Na pomůckách se při výrobě nikdy nepodílelo 89 respondentů ze 110 (tj. 80,9 %). Zbýlých 21 respondentů se na výrobě individuálních speciálních pomůcek podílelo. Graf č. 15 uvádí, k čemu podle dotazovaných vyrobené pomůcky sloužily.

Graf č. 14: Samostatná tvorba individuálních pomůcek pro děti s PAS

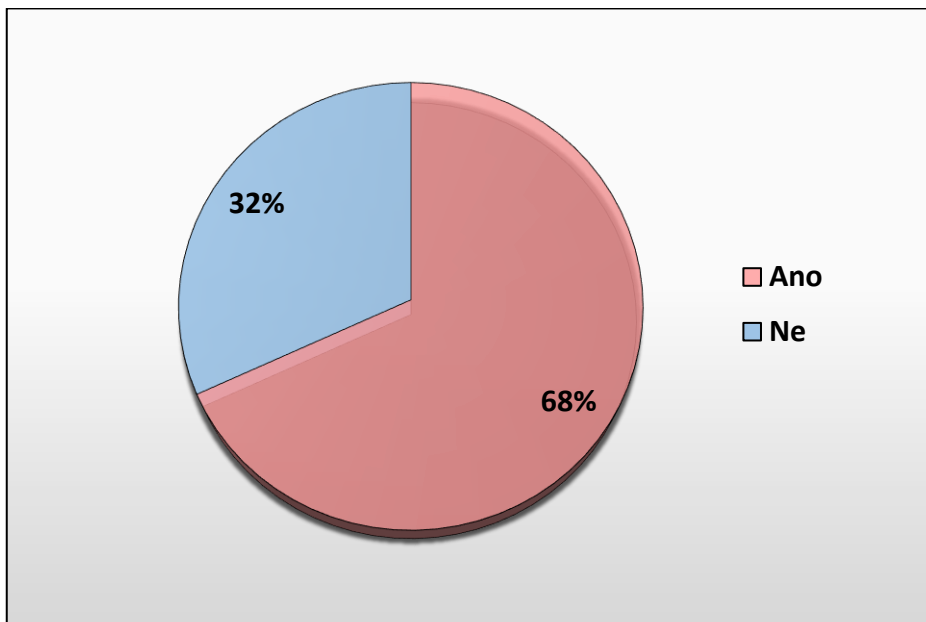


Graf č. 15: K čemu sloužily pomůcky, na jejichž výrobě se respondenti podíleli



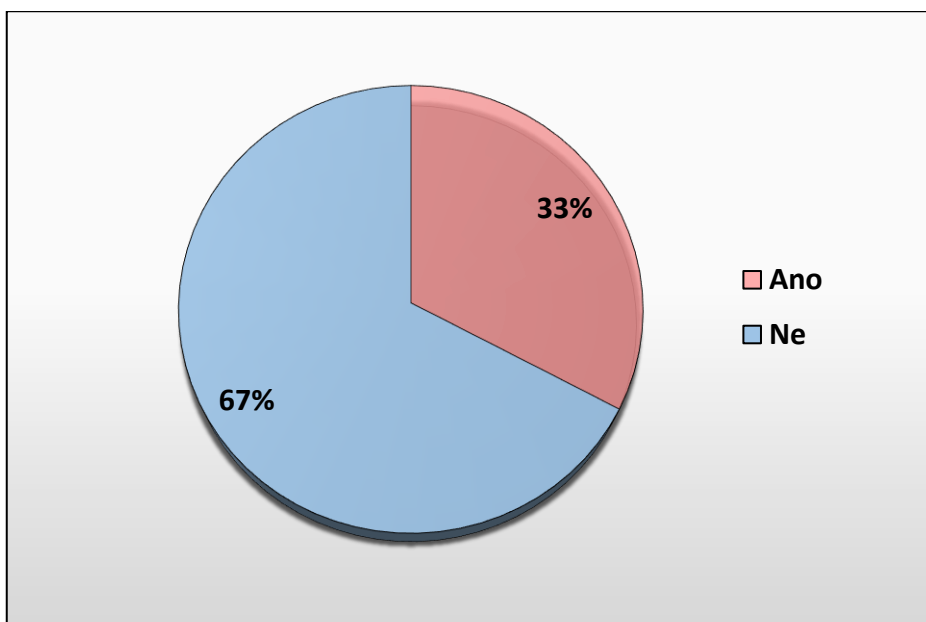
Graf č. 16 zobrazuje odpovědi na otázku, zda se pedagogičtí pracovníci setkali s pojmem strukturované učení. Většina dotazovaných tj. 75 ze 110 (68 %) se s tímto pojmem setkala. Zbýlých 32 % (tj. 35 respondentů) neví, co je to strukturované učení.

Graf č. 16: Povědomí o strukturovaném učení



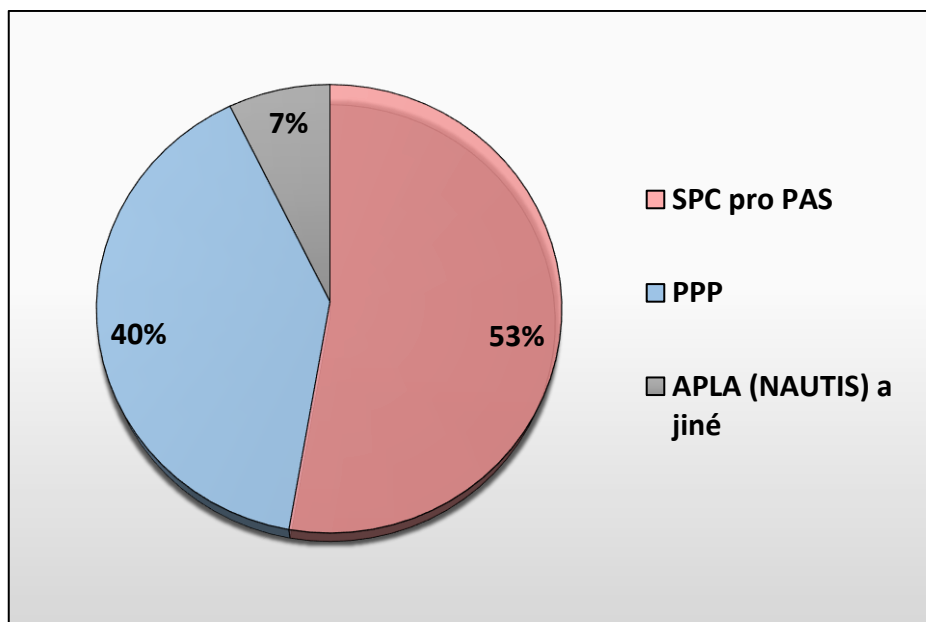
Na předchozí otázku navazoval dotaz, zda mají respondenti přímou zkušenost se strukturovaným učením, zda s touto formou učení pracovali. V praxi s tímto pojmem má zkušenost 33 % respondentů (tj. 36 ze 110) a 67 % respondentů se v praxi s touto formou učení neseťkalo (tj. 74 ze 110 dotazovaných). Výsledky zobrazuje graf č. 17.

Graf č. 17: Práce se žákem formou strukturovaného učení



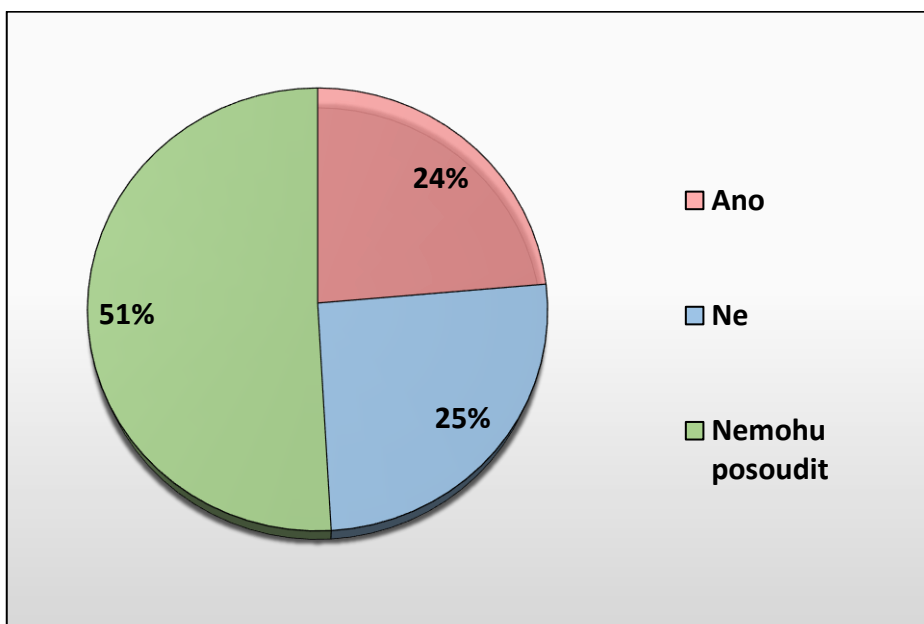
Graf č. 18 zobrazuje výsledky dotazníkového šetření v oblasti spolupráce pedagoga s příslušným školským poradenským zařízením nebo jiným odborným pracovištěm. Respondenti odpovídali na otázku, se kterým odborným zařízením nejvíce spolupracují nebo by případně spolupracovali, pokud by vzdělávali žáka s PAS. Spolupráci se SPC pro autisty vybralo celkem 58 dotazovaných (tj. 53 %). S pedagogicko-psychologickou poradnou spolupracuje/spolupracovalo by 44 respondentů (tj. 40 %) a zbylých osm dotazovaných (tj. 7 %) by dalo přednost neziskovým organizacím jako je například APLA (dnes již NAUTIS).

Graf č. 18: Spolupráce se školským poradenským zařízením nebo jiným odborným pracovištěm



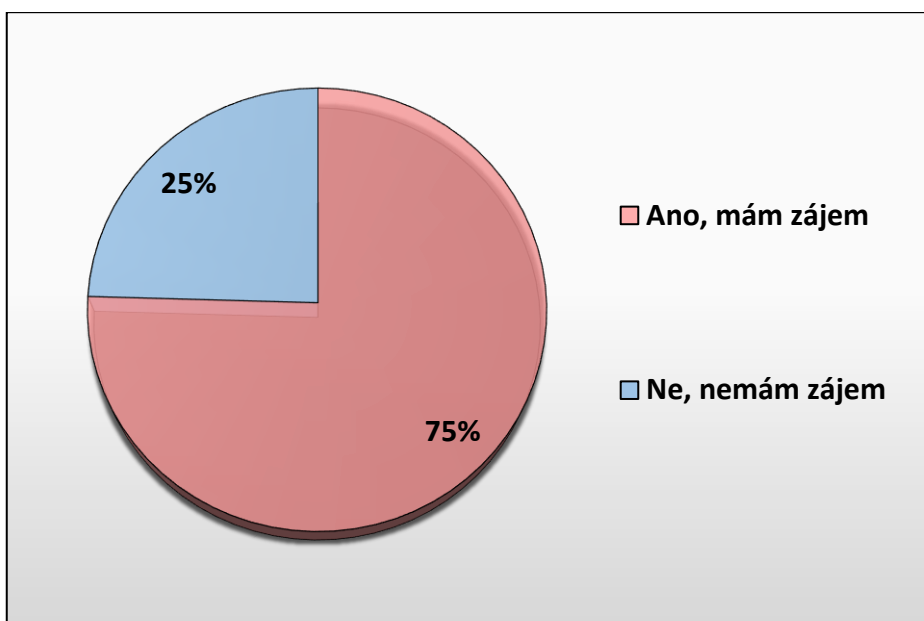
Další graf č. 19 znázorňuje výsledky odpovědí na otázku, zda si respondenti myslí, že mají k dispozici dostatek informací pro vzdělávání žáků s PAS. Téměř polovina pedagogických pracovníků nedokázala posoudit, zda dostatek informací má. Celkem 56 respondentů ze 110 (tj. 50,9 %) nemůže samo posoudit, zda jsou získané informace dostatečné. Za dostatečně informované v oblasti vzdělávání žáků s PAS se považuje 26 dotazovaných (tj. 23,6 %) a zbývajících 28 dotazovaných se nepovažuje za dostatečně informované (tj. 25,5 %)

Graf č. 19: Informovanost v oblasti vzdělávání žáka s PAS



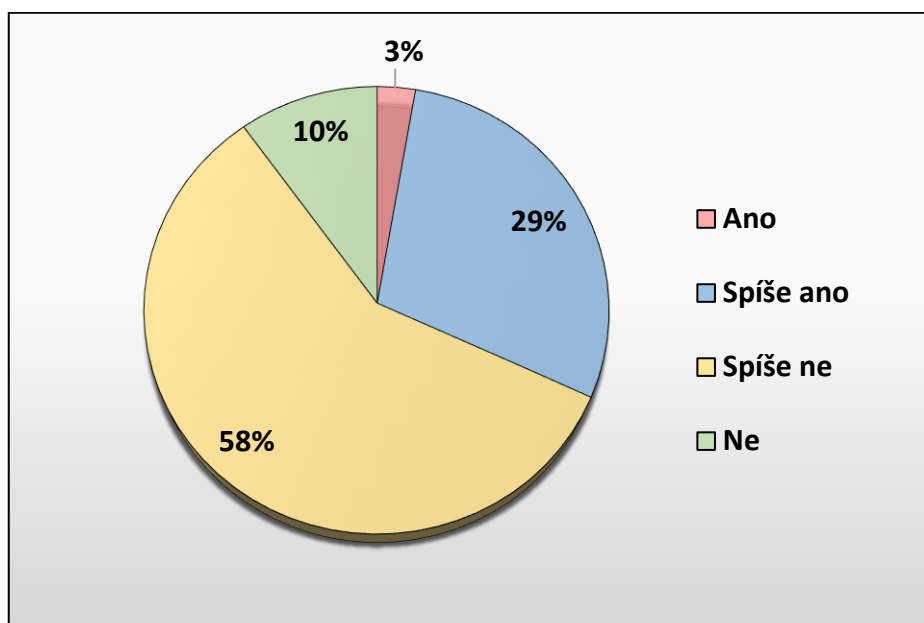
Další otázka navazovala na informovanost v oblasti vzdělávání žáka s PAS. Konkrétně šlo o zjištění zájmu o možnostech dalšího vzdělání neboli DVPP k dané problematice. Většina dotazovaných pedagogických pracovníků projevila o sebevzdělávání zájem, konkrétně 83 dotazovaných ze 110 (tj. 75,5 %). Ostatních 27 respondentů zájem o DVPP k dané problematice zájem neprojevilo (tj. 24,5 %). O výsledcích informuje graf č. 20.

Graf č. 20: Zájem o DVPP k dané problematice



Poslední graf č. 21 zobrazuje výsledky odpovědí na názor respondentů, zda si myslí, že jsou v současné době učitelé 1. stupně ZŠ dostatečně připraveni na výchovu a vzdělávání žáků s autismem. Odpověď rozhodně ano si vybrali tři respondenti ze 110 (tj. 2,7 %). S odpovědí „spíše ano“ se ztotožňuje 32 dotazovaných (tj. 29,1 %). Odpověď rozhodně ne si vybralo 11 respondentů (tj. 10 %). Většina dotazovaných tj. 64 respondentů ze 110 (58,2 %) si myslí, že spíše ne.

Graf č. 21: Připravenost učitelů na práci se žáky s autismem



9.2 Výsledky rozhovorů

První rozhovor jsem vedla s asistentkou pedagoga, která pracuje na 1. stupni základní školy a pečuje o dítě s autismem. Má pětiletou praxi v péči o toto autistické dítě. V současné době chodí žák do 2. třídy. Asistentka ho provází již od začátku docházky do mateřské školy. Absolvovala celou řadu školení a seminářů na téma autismus, které byly velmi přínosné a pomohly jí lépe se orientovat v dané problematice. Spolupracuje se Speciálně pedagogickým centrem v Českých Budějovicích, s krajskou koordinátorkou pro autismus. Většina jejich vzájemných konzultací probíhá telefonicky dle aktuální potřeby. Minimálně jednou ročně se setkávají osobně při metodické návštěvě SPC přímo ve výuce.

Mé dotazování směřovalo i na kvalitu metodické a materiální podpory ze strany školy, do které žák dochází. Dle názoru asistentky je tato podpora velmi dobrá a odpovídající daným možnostem školy. Pro školu byl nástup autistického žáka k povinné školní docházce první zkušeností, ale reagovala velmi pohotově a zajistila řadu užitečných pomůcek pro podporu úspěšného vzdělávání tohoto žáka. Jako bezproblémovou hodnotí asistentka i spolupráci s třídní učitelkou. Na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu, podle kterého je žák vzděláván, se podílejí stejnou měrou a společně tento plán i průběžně vyhodnocují a v případě potřeby upravují. Zatím mezi nimi nedošlo k žádným neshodám. Obě mají přece stejný cíl, a tím je zajistit žákovi vhodné prostředí a optimální podmínky při jeho vzdělávání v základní škole běžného typu.

Spolupráce s rodinou žáka je vyhovující oběma stranám. Vzájemně komunikují telefonicky každý den, nejčastěji s matkou nebo babičkou. V rozhovorech společně konzultují aktuální výkony a chování žáka. Dle potřeby probíhají i osobní setkání.

Ve škole probíhá výuka většinou bezproblémově. Reakce žáka na jednotlivá zadání a vypracovávání úkolů se odvíjí od jeho nálady. Pokud má dobrou náladu, pracuje rád a je vidět, že ho práce baví. Pokud má náladu horší a nechce spolupracovat, odloží zadaný úkol na později. Pokud se žák necítí dobře, začne nahlas křičet. Ale tyto projevy se u něho nevyskytují příliš často. Ve třídě jsou spolužáci na dítě zvyklí již ze školky a jeho

neobvyklé chování akceptují. V situacích, kdy ve třídě panuje neklid a žák se nedokáže soustředit, odchází s asistentkou do klidné místnosti, která byla za tímto účelem zřízena.

Dále jsem se ptala, zda jsou výkony žáka v průběhu týdne kolísavé. Dozvěděla jsem se, že na začátku týdne se dítěti moc pracovat nechce a musí být stále motivován. Motivace zde hraje značnou roli. V průběhu dne se nejvíce soustředí první dvě hodiny, poté si s asistentkou spíše hraje nebo odpočívá. Je-li žák úspěšný, s asistentkou si plácne. Pokud se dostaví neúspěch, reaguje křikem a začne se vztekat. Poslední dobou se stále častěji objevuje další negativní reakce v podobě bouchání se do hlavy.

Dalším tématem rozhovoru bylo využívání didaktických pomůcek. V této oblasti nestrádají a mají k dispozici dostatek potřebných pomůcek. Nejčastěji používají na uklidnění plyšového mloka. Při matematice pomáhá klasické počítadlo, barevná kostka s kartičkami nebo kuličky z různých materiálů. Při manipulaci s těmito kuličkami trénují zároveň rozlišování materiálů pomocí hmatu. Čas strukturalizují pomocí karet s denním režimem. Jsou zde obrázky činností, které žák v průběhu dne vykonává. Žák zvládne pracovat i s pomůckami, se kterými pracují ostatní děti, používá při výuce učebnice a pracovní listy. Některé pomůcky vyrábí asistentka sama. Většinou jde o tisk různých obrázků nebo tvorbu kartiček s aktuálními tématy. Inspiraci nalézá na webových stránkách pro autisty.

V závěru rozhovoru s asistentkou jsem se zajímala o to, co ona sama považuje ve své práci za nejdůležitější a jakou podporu by uvítala ve svém profesním životě. Ihned odpověděla, že ji její práce velmi baví a naplňuje ji. Největší radost má, když společně s dítětem docílí nějakého pokroku v oblasti vzdělávací i výchovné. S chováním žáka je nadmíru spokojená a je si vědoma toho, že jsou jeho projevy velmi umírněné v porovnání s jinými autisty, se kterými se setkala při různých příležitostech. Se smutným výrazem ve tváři dodává, že se trochu obává o jeho další vývoj vzhledem k současné pandemické situaci a nedostatkům distanční výuky. Doufá v brzký návrat dětí do škol, protože opětovné přivykání na školní prostředí bude pro autistického žáka značnou psychickou zátěží.

Druhý rozhovor jsem vedla s vychovatelkou školní družiny, do které výše zmiňovaný žák dochází třikrát týdně. Položila jsem jí rovněž otázku, jak velkou cítí

podporu ze strany školy. Její odpověď se zcela shodovala s odpovědí dříve dotazované asistentky pedagoga. Podporu ze strany školy hodnotí kladně a uvádí, že škola dělá maximum. Také zmínila okolnost, že tento žák byl prvním autistou, který se začal ve škole vzdělávat.

S rodinou je v častém kontaktu, protože dítě vyzvedávají rodiče, nejčastěji matka. Někdy si dítě ze školní družiny odvádí babička. Při tomto kontaktu hovoří vždy o tom, jaký byl průběh části školního dne, který žák strávil v družině, jak se choval, co jeho chování ovlivňovalo v kladném i záporném smyslu. Většinou je vše bez problému. Zde se výpověď vychovatelky opět shoduje s předchozí výpovědí asistentky o tom, že se jedná o dítě s akceptovatelnými projevy chování. Vzhledem k tomu není třeba významně přizpůsobovat prostředí školní družiny. Dítě si hraje s tím, o co má zájem a vypadá při hře velmi spokojeně. S vychovatelkami vychází dobře a dá se říct, že je má rád. Setkává se zde i s dětmi z jiných tříd. Převážně jde o děti z 1. – 3. třídy. Vychovatelka nikdy nezaznamenala významný problém v oblasti začleňování se do kolektivu. Základní škola se nachází v malém městě, kde se všichni znají, a tak jsou děti na chlapce již zvyklé.

Změny nálad jsou u autistů častou reakcí na náhlé a nepředvídatelné změny, kterým lze do určité míry předcházet. Negativní vliv zde má také únava a nepřiměřená psychická zátěž. Do této oblasti směřovaly mé další otázky. Vychovatelka uvedla, že po delší nepřítomnosti ve škole je na dítěti vidět, že se mu nic nechce a těší se domů. Při chlapcově pobytu ve školní družině nepozoruje žádné výrazné změny nálad v průběhu celého odpoledne či týdne. Pokud se mu něco nepovede, začne se vztekat, ale brzy ho to přejde. Stejně jako asistentka upozorňuje na fakt, že se jedná o velmi klidného autistu. Pokud není možné vyhnout se náhlé změně, nejsou reakce žáka nijak dramatické.

Ve školní družině nepoužívají žádné speciální pomůcky a chlapec si hraje s běžnými hračkami jako jiné děti.

Pobyt v družině tráví většinou hraním. Hraje si často sám, ale někdy si hraje i s ostatními dětmi. Občas za někým přijde a sám ho pobídne ke hře. Má rád omalovánky a rád se pohybuje venku na čerstvém vzduchu. V závěru rozhovoru vychovatelka dodává, že člověk neznalý situace by možná ani nepostřehl, že jde o autistu.

Třetí rozhovor, který jsem vedla, byl zaměřen výhradně na roli a význam speciálních pomůcek pro autisty. Tento rozhovor mi poskytla vedoucí speciálně pedagogického centra a zároveň krajská koordinátorka jihomoravského kraje. Tato speciální pedagožka má bohaté a dlouholeté zkušenosti s kontakty a prací s autistickými dětmi. Je autorkou několika odborných publikací, ve kterých se o tyto zkušenosti dělí s odbornou i laickou veřejností. Z těchto publikací jsem často čerpala i já při zpracovávání této diplomové práce.

Hned na začátku rozhovoru tato odbornice zdůraznila významnou roli a nepostradatelnost didaktických pomůcek pro efektivitu výchovně vzdělávacího procesu u žáků s PAS. Využívání vhodných a individuálně přizpůsobených pomůcek umožňuje pedagogickým pracovníkům realizovat metodické postupy při intervenci pro autistické žáky. Velký význam jim přikládá právě z tohoto důvodu a dodává, že bez takových pomůcek nelze aplikovat většinu v praxi osvědčených a používaných postupů, které je nutné uplatňovat při vzdělávání dětí s PAS.

Vedoucí SPC se vyjádřila k dotazu na nejvíce osvědčené pomůcky ve smyslu, že není možné vyzdvihnout jen některé, protože jde o velké množství kladně hodnocených pomůcek a zdůraznila také, že většina pomůcek je upravována dle individuálních potřeb žáka, proto není možné určit konkrétně, které z nich jsou nejvíce osvědčené. Obecně lze ale říci, že každá pomůcka napomáhající vizualizovat informace, které chceme žákovi sdělit, se v praxi osvědčí. K rozvoji komunikačních schopností se využívají alternativní a augmentativní systémy. Dále to jsou pomůcky pracovní či procesuální, denní rozvrhy, seznamy úkolů a další. Konkrétní podoba pomůcek se odvíjí od míry symptomů. Může tedy jít o pomůcky ve formě strukturovaných krabicových úloh, ale i o upravené pracovní listy a učebnice. Kromě didaktických pomůcek se využívá i velká škála pomůcek pro volnočasové aktivity žáků s PAS – např. upravené společenské hry, upravené návody pro využití stavebnicových dílů, pomůcky pro nácvik různých dovedností a jejich rozvoj. Dále tato zkušená odbornice zmiňuje pomůcky, které jsou určeny k rozvoji sociálních a komunikačních dovedností a jsou většinou vytvořeny na míru danému žákovi dle míry jeho deficitu.

Za nevhodné pomůcky pro žáky s PAS považuje speciální pedagožka takové, kterým žák nerozumí a neumí s nimi pracovat, proto je třeba klást důraz na názornost pomůcky přiměřenou individualitě dítěte.

K dostupnosti kvalitních pomůcek pro žáky s PAS na trhu se dotazovaná vyjádřila na základě svých mnohaletých zkušeností poměrně skepticky. Bohužel pomůcky vyráběné ve větším množství nebývají příliš efektivní ve vzdělávacím procesu autistických žáků. Jejich individualitě je potřeba přizpůsobit přístup, prostředí i pomůcky. Tak se dostáváme k tomu, zda mohou vůbec existovat „běžně dostupné didaktické pomůcky pro žáky s PAS“. U sériově vyráběných pomůcek je ve většině případů nutná jejich úprava k tomu, aby bylo jejich využívání vhodné a účelné.

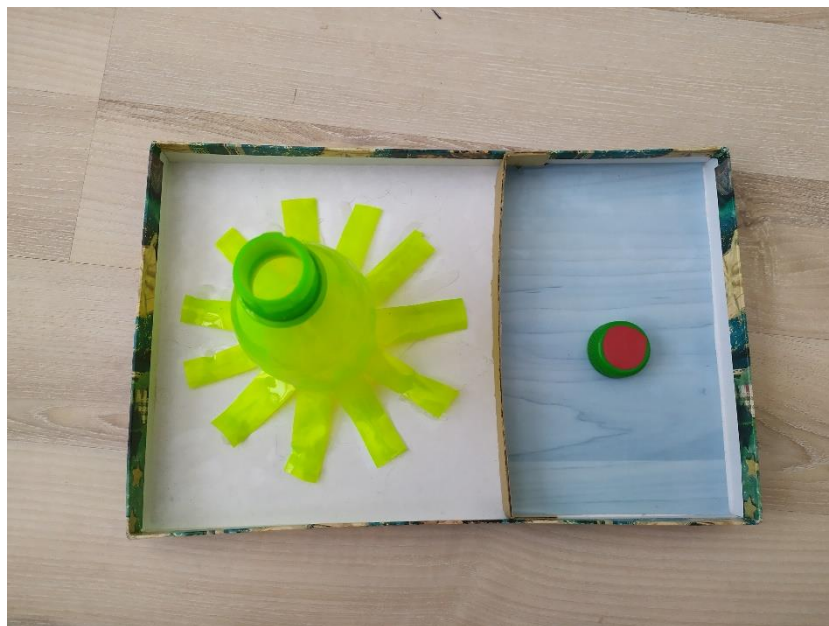
V závěru rozhovoru vedoucí SPC při autistické škole jednoznačně vyjádřila svůj postoj, že z výše uvedených důvodů preferuje spíše pomůcky, které pedagog sám vytvořil. Takové pomůcky jsou lépe využitelné v praxi, protože zohledňují individualitu dítěte a jsou mu šité na míru.

10 Soubor pomůcek

Praktickou část této diplomové práce doplňuje ucelený soubor pomůcek. Vytvořila jsem deset didaktických pomůcek, které mohou být inspirací pedagogům, kteří pracují s dětmi s PAS. U každé pomůcky je uvedeno, k čemu slouží a co lze její pomocí u dítěte rozvíjet. Dále uvádím i materiály potřebné k výrobě této pomůcky. Většinou se jedná o běžně dostupné materiály. Výroba pomůcek není finančně náročná, ale jejich zhotovení může být náročné časově. Při využívání pomůcek je třeba vždy přihlížet k tomu, zda bude vyhovovat individuálním potřebám dítěte. K tvorbě pomůcek jsem byla inspirována poznatky z teoretické části práce, které jsem konzultovala se speciálním pedagogem a využila při samotné realizaci i jeho zkušeností.

První pomůcka (obr. 4) slouží k rozvoji jemné motoriky, případně k posilování trpělivosti. K výrobě této pomůcky potřebujeme krabicový systém o dvou přihrádkách, plastovou lahev, nůžky a oboustrannou lepenku. Spodní část lahve rozstříháme do paprskovitého tvaru pro snadné uchycení k přihrádce a nalepíme. V druhé přihrádce zůstane víčko od lahve a úkolem žáka je nasadit víčko na lahev a uzavřít ji. Následně ji má opět otevřít a víčko vrátit zpět.

Obrázek 4: Pomůcka č. 1



Druhá pomůcka (obr. 5), slouží jako didaktická hra na principu pexesa. Jde o zvukové pexeso, kde je úkolem žáka poznat stejný zvuk dvou válců. Na výrobu této pomůcky potřebujeme ruličky od toaletního papíru, jakýkoliv karton na ucpání otvorů, barevnou tapetu či papír, lepidlo, nůžky a jakýkoliv materiál, který vložíme dovnitř pro vytvoření zvuku. Já jsem použila čočku, mák, těstoviny, hřebíky a vatu. Vše jsem vložila do ruliček tak, aby vznikly stejné dvojice. Z jedné strany jsem tyto dvojice označila stejnou barvou, aby bylo patrné, že k sobě patří. Tato didaktická pomůcka slouží k rozvoji senzomotorických dovedností, konkrétně sluchového vnímání. Jako každé pexeso podporuje i procvičování paměti.

Obrázek 5: Pomůcka č. 2



Další pomůcka (obr. 6) rozvíjí jemnou motoriku. Také podporuje logicko-myšlenkové operace. Pro výrobu této pomůcky potřebujeme vytvořit opět krabicový systém, nejlépe se třemi přihrádkami vlevo a jednou vpravo. Vlevo se nachází „zadání úkolu“ a vpravo výsledná práce. Jedná se o strukturalizaci úlohy. Úkolem žáka je z jednotlivých součástí uložených vlevo sestavit kompletní šroub uložený vpravo jako názorný vzor. Úloha se dá různě obměňovat. Dalším úkolem může být rozebrat šroub na tři součástky, sestavit šroub bez předlohy, najít chybějící součástku apod. K výrobě této pomůcky potřebujeme krabici, karton a jakékoliv kompletní šrouby tzn. samotný šroub, podložku a matici.

Obrázek 6: Pomůcka č. 3



K rozvoji senzomotorických dovedností, konkrétně zrakového vnímání, slouží následující pomůcka (obr. 7). Potřebujeme krabicový systém pro strukturalizaci úlohy, dvě kartonová plata od vajíček (stačí po šesti), dřevěné koule, lepidlo, barvy a štětce. Vytvořila jsem krabici o třech přihrádkách. Do dvou menších jsem nalepila obarvený karton od vajíček. Dále potřebujeme alespoň 15 dřevěných koulí, které jsem také nabarvila různými barvami. Do jednoho kartonu od vajíček jsem umístila předlohu a ostatní koule jsem dala do horní části krabicového systému. Úkolem žáka je pomocí zbývajících koulí vytvořit kopii dané předlohy do druhého kartonového plata od vajíček dole vpravo. Obměnou tohoto úkolu může být, že jsou obě kartonová plata zaplněna barevnými koulemi, ale ne úplně stejně. Úkolem dítěte je najít, kde je chyba a opravit ji. Variant se dá vymyslet více, vše záleží na kreativitě pedagoga.

Obrázek 7: Pomůcka č. 4



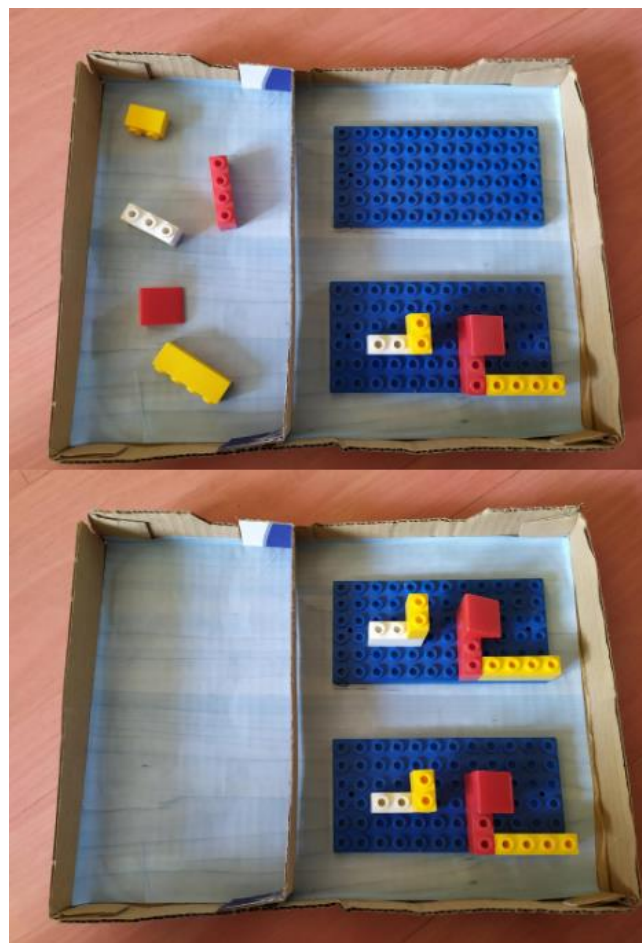
Další pomůcka (obr. 8) nejen posiluje trpělivost a soustředěnost dítěte, ale také pomáhá k rozvoji jemné a hrubé motoriky. Opět lze využít krabicového systému o dvou přihrádkách. K výrobě této pomůcky potřebujeme tři plastové kelímky, větší krabici, lepidlo, oboustrannou lepenku a nůžky. Na kelímky jsem vyznačila „hranice“, jak moc může být kelímek naplněn. Potom jsem je připevnila pomocí oboustranné lepenky ke krabici. Do druhé přihrádky jsem připevnila plastovou misku, kam jsem nasypala hrách. K sypání se dá použít jakákoliv sypká a suchá surovina, např. čočka, těstoviny a další. Je lepší využít větších sypkých materiálů, aby manipulace byla snazší. Nedoporučuji například mák či jinou jemnou sypkou surovinu. Dále je třeba lžíce, kterou se sypká surovina bude přemisťovat do kelímků. Úkolem žáka je dodržet vyznačené hranice kelímků a správně přendat surovinu z misky do kelímků. Obměnou může být naplnění kelímků až po okraj a úkolem žáka je ubrat surovinu zpět do misky tak, aby sahala opět pouze k vyznačené hranici kelímků.

Obrázek 8: Pomůcka č. 5



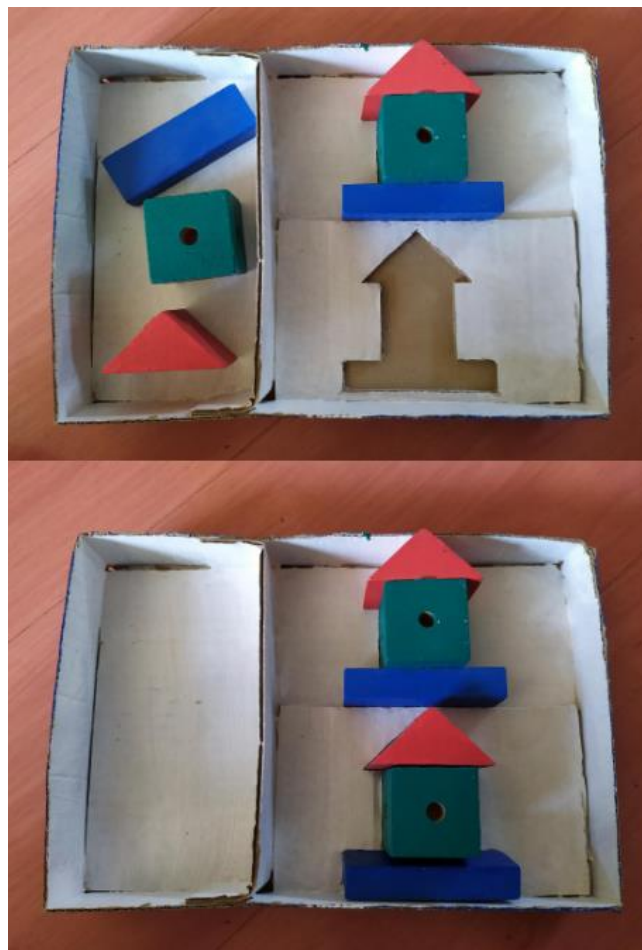
Další pomůcka (obr. 9) podporující zrakové vnímání byla vytvořena opět pomocí krabicového systému. Pro výrobu této pomůcky využijeme stavebnici LEGO. Dále potřebujeme oboustrannou lepenku a karton. Hlavním úkolem žáka je sestavit stavebnici přesně podle vzoru. Vzor se dá různě zjednodušovat či naopak. Vlevo jsou umístěny potřebné stavební dílky, vpravo nad předlohou je prostor pro hotový úkol. Existuje řada obměn, které udělají pomůcku pro dítě dlouhodobě zajímavou. Pomocí stavebnice je možné procvičovat barvy, tvary, velikosti a jiné vlastnosti. Rovněž zde můžeme použít dvě ne zcela stejné sestavy dílků, hledat chybu a opravit ji. Touto pomůckou podporujeme také prostorovou představivost a procvičujeme jemnou motoriku.

Obrázek 9: Pomůcka č. 6



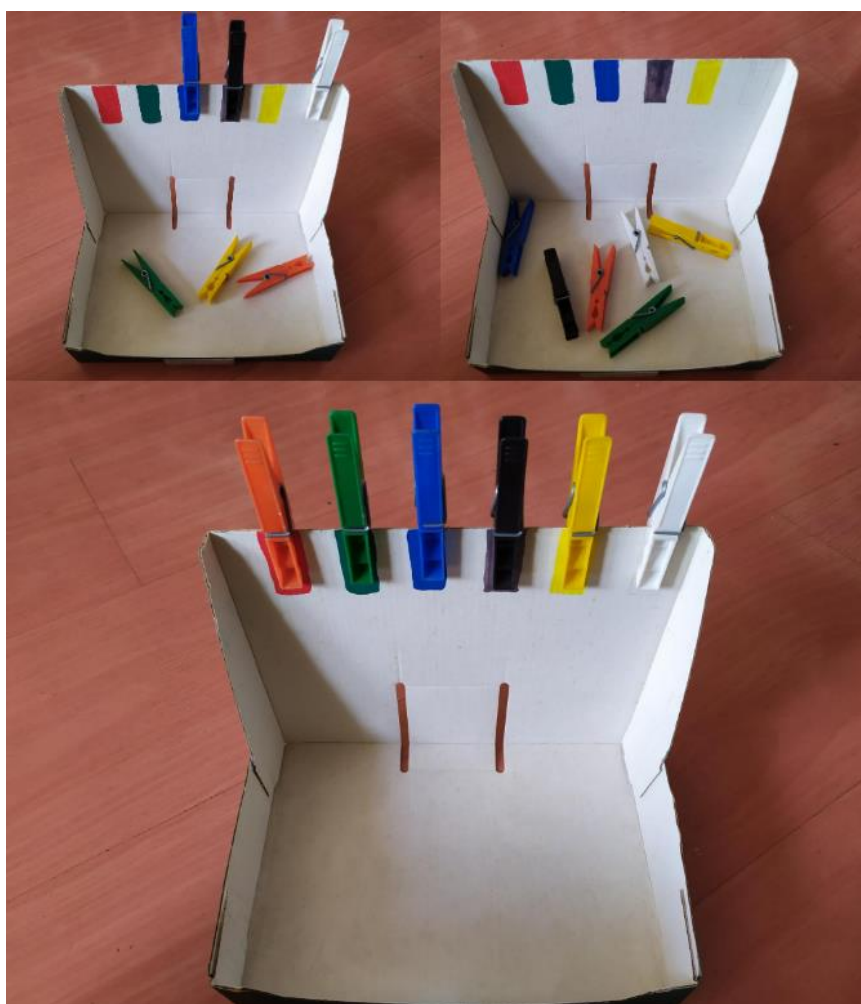
Následující didaktická pomůcka (obr. 10) rozvíjí zrakové vnímání a je strukturalizována pomocí krabicového systému. K výrobě jsem potřebovala krabici, lepenku, nůžky, nůž na vyřezání potřebného tvaru a různé dřevěné tvary pro vkládání. Použila jsem dřevěnou stavebnici ze svého dětství. Z těchto kostek a jiných tvarů jsem vytvořila domeček jako vzor. Do kartonu jsem vyřezala jeho tvar, aby tak vzniklo místo pro vložení stejného domku. Vlevo jsou uloženy jednotlivé díly, které bude žák potřebovat ke zvládnutí úkolu. Touto pomůckou rozvíjíme též prostorovou orientaci a jemnou motoriku. Především jde o pečlivé vložení kostek do již předřezaného tvaru. Opět je možné procvičovat s dítětem také barvy a tvary.

Obrázek 10: Pomůcka č. 7



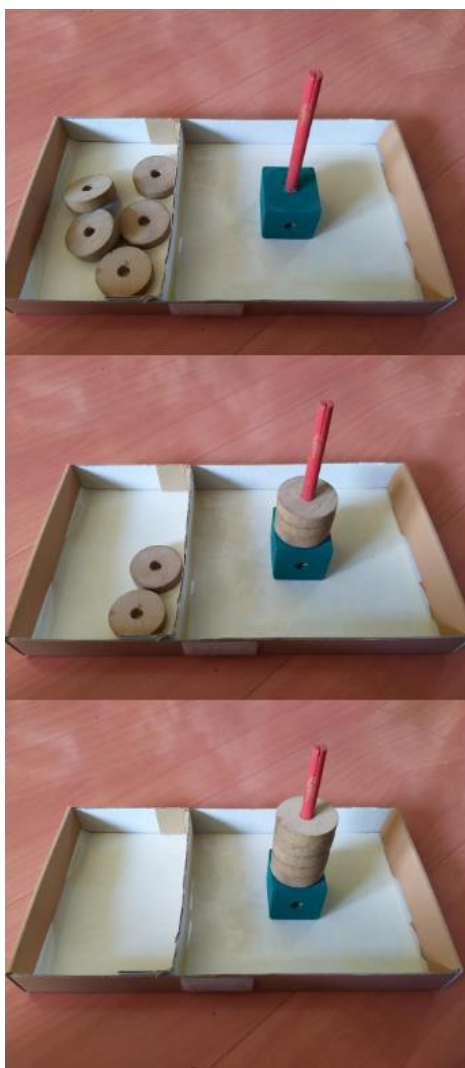
Další pomůcka (obr. 11) je vhodná pro počáteční rozlišování barev. Později můžeme tuto pomůcku využít i v angličtině, kdy si žák může říkat barvy anglicky a procvičovat jemnou motoriku při uchycování kolíků stejné barvy na patřičné místo. Na zhotovení této pomůcky jsem zvolila opět krabici, kolíky základních barev a fixy. Výroba není časově náročná a práce s pomůckou může být velmi efektivní. Úkolem žáka může být pracovat přesně podle ústních pokynů pedagoga, které musí správně vnímat a dodržovat. Respektování pokynů je startem pro úspěšnou adaptaci do běžného života.

Obrázek 11: Pomůcka č. 8



Při výrobě této pomůcky (obr. 12) jsem využila krabici se dvěma přihrádkami, dřevěné díly ze staré stavebnice a oboustrannou lepenku. V levé části krabice jsou potřebné součástky a v pravé části pak splněné zadání. Pomůcka je vhodná pro prvotní počítání od 0 do 5. Kromě matematického využití ji lze použít k rozvoji jemné motoriky při nasazování koleček na tyčku. Tato činnost vyžaduje trpělivost, protože to není pro každého snadné.

Obrázek 12: Pomůcka č. 9



Poslední vytvořená pomůcka (obr. 13) je vzhledem k potřebě strukturalizace, stejně jako většina předchozích, postavena na bázi krabicového systému. Vlevo se nachází ovoce z plastu, které je třeba správně přiřadit k obrázku a slovu v pravé části. K výrobě potřebujeme krabici (například od bonboniéry), kartičky s obrázky a jejich pojmenováním. Dále jsou třeba reálné předměty nebo jejich věrné napodobeniny, které jsou vyobrazeny a pojmenovány na kartičkách. Já jsem využila dva druhy ovoce. Vyrobila jsem kartičky a pomocí suchého zipu je do krabice připevnila. Předměty a kartičky lze obměňovat. Úkolem žáka je přiřadit trojrozměrný předmět ke kartičce s obrázkem a názvem. Takto můžeme přiřazovat jednotlivé druhy ovoce, zeleniny, tvarů, školních pomůcek atd. Větší obtížnosti docílíme tím, že pomůcku doplníme ještě o název daných věcí v cizím jazyce (zde se jedná o jazyk anglický), samozřejmě s ohledem na věk a možnosti žáka.

Obrázek 13: Pomůcka č. 10



11 Diskuze

Vzhledem k počtu respondentů mého výzkumného šetření jsou jeho výsledky pouhým nástrojem aktuálního stavu v oblasti vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra. Částečně však mohou podkrýt, jak náročné je tento vzdělávací proces zvládnout úspěšně v rámci možností. Při třídění a souhrnu zjištěných informací mi byla oporou teoretická východiska, která jsem čerpala z odborné literatury. Zvolila jsem šest hlavních výzkumných otázek, na které jsem se v praktické části zaměřila.

První výzkumnou otázkou jsem cílila na zjišťování povědomí o problematice autismu mezi pedagogickými pracovníky na běžných základních školách v obecné rovině. V současné době neustále přibývá žáků s autismem, kteří jsou integrováni v rámci inkluzivního vzdělávání do běžných škol. Vzhledem k rozmanitosti a nepředvídatelnosti průběhu vzdělávání žáka s PAS je pro pedagogy velmi obtížné správně uchopit edukační proces. Co se týká povědomí o autismu v okruhu respondentů, kteří se zúčastnili mého výzkumu, tak téměř 62 % z nich se ve svém životě již setkala s dítětem, kterému byl diagnostikován autismus a 38 % tuto zkušenost zatím nemá. Podle mého názoru bude mít počet pedagogů bez této zkušenosti klesající tendenci v souvislosti s tím, že žáků s PAS v hlavním vzdělávacím proudu neustále přibývá. Kolářová (2019) ve svém odborném článku uvádí, že v roce 2007 bylo každé jedno dítě ze 150 diagnostikováno jako autistické. Aktuálně je autismem postiženo každé 86. dítě, jde tedy o 1,5 % populace. Výzkum dále ukázal, že 39 % respondentů pracovalo přímo se žákem s diagnózou autismu. Tato procenta v následujících letech s velkou pravděpodobností porostou a vzdělávání autistického žáka bude řešit stále větší počet základních škol. Ve svém šetření jsem vyzvala dotazované pedagogy k sebehodnocení v oblasti úrovně informovanosti o dané problematice. Nejhorší známkou – nedostatečnou se ohodnotilo 10 % z nich. Především se to týkalo těch, kteří neměli žádné povědomí o tom, co je to autismus. Naopak na výbornou si věřilo pouze 6 % respondentů. Není to nijak překvapivé, protože tato problematika je tak rozmanitá, že je nutné neustále sledovat nové poznatky a dále se vzdělávat. Nejvíce dotazovaných (40 %) se hodnotilo průměrnou známkou – dobře. Chvalitebně by se ohodnotilo 26 % dotazovaných a zbývajících 17 % považuje své informace za dostatečné. Zároveň jsem díky dotazníkovému šetření došla k závěru, že většina dotazovaných má zájem o další vzdělávání v této oblasti (konkrétně

se jednalo o 75,5 % respondentů). Vedení škol by proto mělo podporovat účast svých zaměstnanců na odborných seminářích, které jsou zaměřeny zejména na praktické zkušenosti se vzděláváním autistických žáků.

Jednou z výzkumných otázek bylo, do jaké míry se pedagogičtí pracovníci podílejí na tvorbě pomůcek pro žáky s autismem. Vosmik (2010) ve své odborné publikaci uvádí pomoc při přípravě pomůcek a materiálů pro žáka s PAS jako důležitou náplň práce asistenta pedagoga. Z prvního rozhovoru je patrné, že se s tímto tvrzením ztotožňuje dotazovaná asistentka pedagoga, která má na starost žáka s autismem. Sama uvedla, že se podílí na přípravě a samotné výrobě těchto pomůcek značnou měrou. Ředitel největší školy pro autisty v Brně poukázal v článku v Učitelských novinách (2011) na špatnou dostupnost speciálních pomůcek pro autisty, což je jeden z hlavních důvodů, proč si je učitelé na jeho škole často vymýšlejí a vyrábějí sami. Jako další důvod uvádí nedostatek financí na nákup těchto učebních pomůcek. S těmito připomínkami naprosto souhlasím, pouze bych na základě rozhovoru s vedoucí SPC při škole, jejímž je ředitelem, doplnila ten fakt, že tvorba vhodných pomůcek vlastní cestou je zároveň velmi přínosná. Z rozhovoru totiž vyplývá, že sériově vyráběné pomůcky nejsou příliš efektivní. Chybí jim především individualizace, tedy přizpůsobení se konkrétnímu žákovi. V dotazníkovém šetření jsem zjistila, že většina respondentů zkušenost se speciálními pomůckami pro děti s PAS nemá (konkrétně se jednalo o 79 pedagogických pracovníků).

V další otázce, která se týkala vybavenosti škol v oblasti speciálních pomůcek, jsem zjistila, že 61 respondentů má k dispozici různé didaktické pomůcky na svých školách, ale 26 z nich neví, o které pomůcky se konkrétně jedná. Pravděpodobně proto, že nemají s těmito pomůckami vlastní zkušenost.

Další výzkumnou otázkou bylo, jaké zkušenosti mají pedagogové se začleňováním dětí s autismem do třídy běžného typu. Na tuto otázku jsem se zaměřila v rozhovorech s asistentkou pedagoga a vychovatelkou ŠD, které pracují se stejným autistickým žákem. Obě mi potvrdili, že žák s autismem, který je nyní ve 2. ročníku, se do třídního kolektivu začlenil bez obtíží, neboť byl v téměř shodném složení kolektivu již v mateřské škole, kde si děti na jeho odlišnost zvykly. Otázkou ale zůstává, jak by vypadalo jeho začleňování do úplně nového a neznámého kolektivu. Také je nutno podotknout, že konkrétní autista je spíše klidnější povahy a jeho projevy nejsou agresivní a své okolí neohrožuje. Vosmik

(2010) uvádí pomoc při adaptaci žáka jako jednu z nejčastějších a nejdůležitějších činností, které má na starost právě asistent pedagoga. Dále uvádí spolupráci asistenta s třídním učitelem při zpracovávání IVP pro daného žáka. Přínosnost takové součinnosti potvrdila i dotazovaná asistentka pedagoga.

Nedílnou součástí výzkumu bylo i zjišťování povědomí pedagogů o strukturovaném učení. S tímto pojmem se sice setkalo 68 % dotazovaných, ale pouze 36 % z nich má s touto metodou učení přímou zkušenost. Domnívám se, že prostudování příslušných kapitol teoretické části mé diplomové práce, které se zabývají právě strukturovaným učením, principy vizualizace, strukturalizace a individualizace, by mohlo být přínosem a obohacením pro pedagogické pracovníky.

Záměrem poslední výzkumné otázky bylo zjistit funkčnost a přínosy spolupráce mezi pedagogy a školským poradenským zařízením, popřípadě jiným pracovištěm. Z rozhovoru s asistentkou pedagoga vyplývá, že spolupráce s třídní učitelkou je příkladem dobré praxe. Jako velmi přínosnou označila i spolupráci se speciálně pedagogickým centrem. V péči tohoto centra je konkrétní žák již několik let. V doporučení tohoto školského poradenského zařízení jsou blíže specifikována podpůrná opatření, která jsou mu poskytována školou při jeho vzdělávání. Odborná pomoc tohoto zařízení se však netýká jen žáka samotného, ale i celé jeho rodiny. SPC je v pravidelném kontaktu i se školou, třídní učitelkou a asistentkou. Z dotazníkového šetření jsem vyvodila závěr, že pedagogičtí pracovníci se nejčastěji obracejí o pomoc a odbornou radu přímo na speciálně pedagogická centra pro žáky s PAS. Na pomoc při řešení problému se mohou spolehnout také v případech, kdy se obrátí na pedagogicko-psychologické poradny. Pedagogové často spolupracují i s nevládními neziskovými organizacemi, které jsou rozšířeny po celé České republice, jsou to např. APLA (NAUTIS) a další.

Závěr

Hlavními tématy této práce byla dostupnost a využívání didaktických pomůcek při práci se žáky s PAS a obecná informovanost pedagogických pracovníků o této problematice. Cílem bylo zjistit alespoň na malém vzorku učitelů, asistentů a dalších pedagogických pracovníků 1. stupně ZŠ jejich připravenost na vzdělávání autistických žáků v běžných základních školách. Záměrem bylo rovněž získat informace o jejich praktických zkušenostech se vzděláváním žáků s PAS a využíváním speciálních pomůcek.

Teoretická část diplomové práce obsahuje informace o poruchách autistického spektra obecně, definuje konkrétní poruchy (dětský autismus, Aspergerův syndrom, a další), zabývá se výskytem a příčinami. Dále se věnuje problematice výchovy a vzdělávání žáků s autismem ve školách běžného typu, popisuje význam didaktických pomůcek pro tento proces. Je zde popsána metoda strukturovaného učení, která vychází z TEACCH programu pro žáky s PAS. Teoretická část také přináší základní informace o vládních neziskových organizacích, které těmto dětem pomáhají.

V praktické části byl řešen hlavní výzkumný problém: *Jaké je povědomí pedagogických pracovníků 1. stupně ZŠ o problematice PAS a o tom, jak pracovat s autistickým žákem konkrétně a jak vybírat a využívat speciální pomůcky?*. Jsou zde vyhodnoceny odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 110 respondentů s převahou žen. Nejčastěji šlo o učitele 1. stupně ZŠ a asistenty pedagoga. Šetření se zúčastnili i školní psychologové, speciální pedagogové, výchovní poradci a vychovatelky školní družiny. Převažovali pedagogičtí pracovníci s dlouholetou praxí 20 a více let, ale zúčastnili se i pedagogové s kratší praxí, 18 účastníků má praxi teprve 0–2 roky. Domnívala jsem se, že čím delší bude mít pedagog praxi, tím větší je pravděpodobnost, že se již setkal a má zkušenosti se vzděláváním autisty. Výzkum však ukázal, že tomu tak vždy nemusí být. Délka praxe nesouvisela s tím, jak velké jsou zkušenosti konkrétního pedagogického pracovníka.

Jak bylo uvedeno, hlavním výzkumným cílem bylo zjistit míru povědomí pedagogů o problematice autismu. Předpokládala jsem, že v základních školách běžného typu bude toto povědomí v nízké míře, ale výzkum ukázal, že obecné povědomí o problematice autismu většina pedagogů má. Ze vzorku 110 respondentů 94 % uvedlo,

že pojem autismus znali již před přečtením jeho definice v úvodu dotazníku. Tedy pouhých 6 % nevědělo, co je to autismus a s tímto pojmem se dosud neseťkalo (předpokládejme, že učitelé odpovídali pravdivě a své výpovědi nezkreslovali). Výsledky šetření ukazují, vzhledem k rostoucímu počtu autistů vzdělávaných v hlavním vzdělávacím proudu, příznivou situaci, kdy je vysoké procento pedagogů, kteří mají povědomí o této problematice. Celkem 62 % všech dotazovaných se již ve svém životě seťkalo se žákem s diagnózou autismus a 39 % pedagogických pracovníků s takovým žákem již pracovalo. Dle mého názoru bude toto procento dále narůstat.

V oblasti využívání a zkušeností pedagogů s didaktickými pomůckami pro děti s autismem na 1. stupni ZŠ jsem došla na základě výzkumného šetření k závěru, že jde o slabé místo českého školství. Z kvantitativního šetření prováděného metodou dotazníku vyplývá, že nadpoloviční většina (konkrétně 72 %) dotazovaných nemá žádnou osobní zkušenost se speciálními pomůckami pro děti s PAS a pouhých 38 % respondentů své zkušenosti potvrdilo a uvedlo i několik konkrétních příkladů takových pomůcek (viz. Graf č. 11). Více než polovina pedagogů uvedla (55 %), že mají na pracovišti k dispozici celou řadu didaktických pomůcek, ale jen někteří z nich uvedli konkrétně, o jaké pomůcky se jedná (viz. Graf č. 13). Další výzkumná otázka se týkala podílu pedagogických pracovníků na individuální tvorbě speciálních pomůcek pro autisty. Na samotné tvorbě individuálních pomůcek se podílelo jen 20 % respondentů, kteří také uvedli, k čemu tyto pomůcky sloužily (viz. Graf č. 15). Rozhovor s vedoucí speciálně pedagogického centra pro autisty potvrdil vyšší efektivitu vlastnoruční výroby pomůcek přizpůsobených individualitě žáka. V rozhovoru dále uvedla své pochybnosti o využitelnosti sériově vyráběných pomůcek. Domnívá se, že speciální pomůcky pro autisty ani nelze vyrábět ve větším počtu a ty, které jsou na trhu běžně dostupné, je třeba dále upravit nebo přizpůsobit. Jejich nevýhodou je i to, že bývají často velmi předražené.

Nejpovzbudivějším výsledkem šetření je to, že pedagogičtí pracovníci mají zájem o další vzdělávání v oblasti dané problematiky. Většina (75,5 %) dala tento svůj zájem najevo a uvedla rovněž, že se neustále sebevzdělává. To je dobrá zpráva pro děti s PAS a jejich rodiny. Příznivou informací je i to, že většina dotazovaných pedagogických pracovníků chce udělat maximum pro efektivní vzdělávání žáků s PAS na běžných základních školách.

Je tedy třeba využít tohoto zájmu pedagogů a umožnit jim další vzdělávání. Za tímto účelem zpracovává vedení škol každoročně plán DVPP. Nabídka odborných seminářů ze strany různých organizací je v současné době velmi pestrá a široká. Jde ale o to při výběru zvolit spíše ty prakticky zaměřené. Dobré by bylo organizovat semináře vedené odborníky s mnohaletými zkušenostmi přímo na půdě školy. Za ideální variantu považuji možnost alespoň krátkodobých stáží ve školách specializovaných na vzdělávání žáků s PAS a to nejen v rámci České republiky, ale i v zahraničí. Já osobně bych takovou možnost s nadšením přivítala a využila každé příležitosti získat cenné zkušenosti.

Chtěla bych také uvést svůj názor na to, že by bylo třeba poskytnout školám dostatek finančních prostředků na zajištění materiálních potřeb pro tvorbu didaktických pomůcek ve vlastních řadách. Právě pedagogové jsou ti, kteří znají z každodenní práce nejlépe potřeby svých žáků. Součástí této práce je i soubor jednoduchých didaktických pomůcek s popisem postupu při jejich výrobě. Chtěla bych tímto způsobem inspirovat své kolegy.

Na závěr se chci vrátit k myšlence, která mě vedla k volbě tématu mé diplomové práce a tou je, že každý má právo na vzdělání. Často se zaměňuje pojem vzdělání za dosažený výkon žáka. Ale při vzdělávání jde především o samotný proces. Někdy je třeba podmínky, ve kterých vzdělávání probíhá, více či méně upravit, přizpůsobit se možnostem a snažit se o posun byť někdy jen malými krůčky. Nejdůležitějším přínosem je socializace jedince do společnosti, v jejímž zájmu je všestranný rozvoj každého tak, aby se co nejlépe uplatnil. Nechci tím říct, že toho lze vždy dosáhnout v plné míře. Průměrný věk pedagogů vypovídá o tom, že většina z nich nebyla vzdělávána v oblasti speciální pedagogiky. Od roku 2016, kdy byla schválena vyhláška o inkluzi, jsou nuceni plavat v doposud pro ně neznámé vodě a neustále se sebevzdělávat. V současné době se ale jen zřídka vyskytne třída, která by měla pouze žáky bez jakéhokoliv stupně podpory. Zvládnout takovou situaci je opravdu náročné. Svou práci bych v této souvislosti chtěla ukončit známým citátem:

Kde je vůle, tam je cesta

Albert Einstein

Seznam použitých zdrojů

Knižní zdroje:

BENDO VÁ, Petra, ed. *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-422-9.

EMERSON, Eric. *Problémové chování u lidí s mentální retardací*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-390-1.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 9788024433097.

HORT, Vladimír. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-404-5.

HRDLIČKA, Michal, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-383-2.

KUBIŠOVÁ, Silvie, Helena LOVASOVÁ a kolektiv. *Sborník výukových materiálů, učebních pomůcek a studijních zdrojů ke vzdělávání dětí a žáků s poruchou autistického spektra a těžkým kombinovaným postižením*. Kroměříž: Investice do rozvoje vzdělávání, 2012. ISBN 107-12-0804-000-6.

MACKENZIE, James Ioan. *Aspergerův syndrom: mimořádní lidé - mimořádné výkony*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-099-7

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-210-7.

MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-014-2.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, [2015]. ISBN 978-80-87456-57-6.

PANČOCHA, Karel, ed. *Životní dráha jedince v inkluzivním prostředí*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5340-3.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-424-3.

SCHOPLER, Eric, Robert Jay REICHLER a Margaret LANSING. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 1998. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-199-1.

SCHOPLER, Eric. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje: výchova a vzdělávání dětí s autismem: [jak řešit problémy dětí v rodině i ve škole]*. Praha: Portál, 1999. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 8071782025.

SLAVÍK, Milan, Jiří HUSA a Ivan MILLER. *Materiální didaktické prostředky a technologie jejich využívání: [textová studijní opora]*. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství, 2007. ISBN 978-80-213-1705-5.

SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2264-0.

SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2007. ISBN 978-80-7320-099-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 5. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0225-7.

VILÁŠKOVÁ, Dagmar. *Strukturované učení pro žáky s autismem: (s přihlédnutím k postižení zraku a mentální retardaci)*. Praha: Septima, 2006. ISBN 80-7216-233-0.

VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní školní (speciální) pedagogika: základy, teorie, praxe: učební text k projektu "Integrované poradenství pro znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce"*. 2. vyd. Brno: MSD, 2004. ISBN 80-86633-22-5.

VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-687-2.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 9788024446691.

Internetové zdroje:

Autismus. *Co je to autismus* [online]. Evropská Unie: Edgering, 2020 [cit. 2020-10-07]. Dostupné z: <http://www.aplajc.cz/autismus>

Digifolio Metodický portál RVP [online]. Praha: Národní pedagogický institut ČR, 2020 [cit. 2021-02-10]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/>

KOLÁŘOVÁ, Zdena. DĚTÍ S AUTISMEM ENORMNĚ PŘIBÝVÁ. *Správa zdravotních a sociálních služeb Cheb: příspěvková organizace* [online]. Cheb: Správa zdravotních a sociálních služeb Cheb, 2019 [cit. 2021-03-30]. Dostupné z: <https://www.szss-cheb.cz/deti-s-autismem-enormne-pribyva/>

Krajští koordinátoři autismu. *Asociace Pracovníků Speciálně Pedagogických Center: APSPC* [online]. Brno: APSPC, 2000 [cit. 2021-02-18]. Dostupné z: <http://www.apspc.cz/kontakty/krajsti-koordinatori-autismu>

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10 : desátá revize: aktualizovaná druhá verze k 1. 1. 2009. 2., aktualiz. vyd. [Praha]: Bomton Agency, 2008-. ISBN 978-80-904259-0-3.

MKN-10 klasifikace, *MKN - 10* [online]. Evropská Unie: Český statistický úřad, 2020 [cit. 2020-10-15]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F80-F89>

Největší česká škola pro děti s autismem. *Učitelské noviny* [online]. 2011, 2011(7), 2 [cit. 2021-03-30]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5745>

SHORE, Stephen. Quotes about Autism and Aspergers. *The art of autism* [online]. USA: THE ART OF AUTISM, 2020, 30. 3. 2020 [cit. 2021-04-21]. Dostupné z: <https://the-art-of-autism.com/favorite-quotes-about-autism-and-aspergers/>

Spolek AUTISTIK [online]. Praha: Autistik, 2020 [cit. 2021-02-24]. Dostupné z: <https://www.autistik.eu/>

Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Odbor školské statistiky, analýz a informační strategie* [online]. Praha: Odbor informatiky a statistiky MŠMT, 2021 [cit. 2021-04-21]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Strukturované učení. *Občanské sdružení ProCit* [online]. Plzeň: Občanské sdružení ProCit, 2012 [cit. 2021-02-16]. Dostupné z: http://www.autismusprocit.cz/strukturovane_uceni.html

Strukturované učení v MŠ Klubíčko: krabice a desky se strukturovanými úkoly. *Klubíčko MŠ Tlumačov* [online]. Tlumačov: MŠ Klubíčko, 2021 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <https://www.skolka-klubicko.cz/strukturovane-uceni-v-ms-klubicko/>

O nás: NAUTIS. *Národní ústav pro autismus, z.ú.* [online]. Praha: NAUTIS, 2021 [cit. 2021-02-24]. Dostupné z: <https://nautis.cz/cz/o-nas>

RENDEK, Zuzana. Kompenzační pomůcky pro děti s poruchami autistického spektra (PAS). *SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ. INTERAKTIVNÍ APLIKACE PRO PEDAGOGY A RODIČE: Zapojme všechny* [online]. Praha: NPI ČR, 2020 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <https://www.zapojmevsechny.cz/clanek/detail/kompenzacni-pomucky-pro-deti-s-poruchami-autistickeho-spektra-pas>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Seznam krajských koordinátorů autismu

Příloha č. 2 – Dotazník

Příloha č. 3 – Rozhovor (asistent pedagoga)

Příloha č. 4 – Rozhovor (vychovatelka ŠD)

Příloha č. 5 – Rozhovor (vedoucí SPC pro autisty)

Příloha č. 1 – Seznam krajských koordinátorů autismu

Hl. m. Praha	PhDr. Olga Opekarová
Středočeský kraj	Mgr. Vladimíra Nedbalová
Jihočeský kraj	Mgr. Jana Písková
Plzeňský kraj	Mgr. Alena Bartošková
Karlovarský kraj	Mgr. Miluše Pešková
Ústecký kraj	Mgr. Vanda Korandová
Liberecký kraj	Mgr. Alena Malinová
Královohradecký kraj	Mgr. Eva Jarková
Pardubický kraj	Mgr. Markéta Jirásková
Vysočina	Mgr. Ilona Dohnalová
Jihomoravský kraj	Mgr. Zuzana Žampachová
Olomoucký kraj	Mgr. Kateřina Lamačová
Moravskoslezský kraj	Mgr. Pavla Olšáková
Zlínský kraj	Bc. Jarmila Vidlářová

Zdroj: APSPC (2000)

Příloha č. 2 – Dotazník

Didaktické pomůcky a jejich využití v praxi pro žáky s autismem na 1. stupni základní školy

Dobrý den, vážená paní, vážený pane,

ráda bych Vás touto formou požádala o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci zabývající se „Didaktickými pomůckami a jejich využitím v praxi pro žáky s autismem na 1. stupni základní školy“. Autismus je pervazivní (všepronikající) vývojová porucha řadí se mezi poruchy autistického spektra a projevuje se abnormálním chováním narušujícím komunikaci, sociální interakci a abstraktní myšlení. Hlavním cílem je zjistit, zda jsou učitelé dostatečně připraveni na práci s těmito dětmi a zda mají zkušenosti se speciálními pomůckami a strukturovaným učením.

Budu velice ráda, pokud si uděláte čas na poskytnutí vašich zkušeností s danou problematikou.

Děkuji za Váš čas a přeji hezký zbytek dne

Markéta Majerová – studentka Učitelství pro 1. stupeň Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

1. Jste muž/žena?
 - a) žena
 - b) muž

2. Dotazník vyplňujete z pozice:
 - a) učitel/učitelka
 - b) asistent pedagoga
 - c) výchovný poradce
 - d) školní psycholog/speciální pedagog
 - e) Jiné _____

3. Jak dlouho jste v praxi?
- a) 0–2 roky
 - b) 3–5 let
 - c) 6–10 let
 - d) 11–20 let
 - e) 20 a více let
4. Setkal/Setkala jste se s žákem s diagnózou autismus?
- a) Ano
 - b) Ne
5. Než jste si přečetl/přečetla definici autismu v úvodu dotazníku, věděl/věděla jste, co tato diagnóza znamená?
- a) Ano
 - b) Ne

6. Považujete se v této problematice za dostatečně informovaného/informovanou?

(1 – výborně, 2 – chvalitebně, 3 – dobře, 4 – dostatečně, 5 – nedostatečně)

1 2 3 4 5

7. Pracoval/pracovala jste někdy s dítětem s poruchou autistického spektra ve své praxi?
- a) Ano
 - b) Ne

Pokud ano, kde a jak dlouho? _____

8. Máte zkušenosti se speciálními pomůckami určenými pro autisty?
- a) Ano
 - b) Ne

Pokud ano, s jakými? _____

9. Máte tyto pomůcky k dispozici na vašem pracovišti?
- a) Ano
 - b) Ne

Pokud ano, jaké například _____

10. Podílel/podílela jste se na jejich tvorbě?

- a) Ano
- b) Ne

Pokud ano, k čemu sloužily _____

11. Setkal/setkala jste se s pojmem strukturované učení?

- a) Ano
- b) Ne

12. Pracoval/ pracovala jste s touto formou učení?

- a) Ano
- b) Ne

13. Spolupracujete při vzdělávání žáka s PAS se školskými pedagogickými zařízeními či jinými:

- a) SPC pro PAS
- b) PPP
- c) příp. APLA, NAUTIS,...

14. Myslíte si, že máte k dispozici dostatek informací ke vzdělávání žáka s PAS?

- a) ANO
- b) NE
- c) nemohu posoudit

15. Uvítal/a byste možnost dalšího vzdělávání (DVPP) k dané problematice?

- a) ANO
- b) NE

16. Myslíte si, že jsou v dnešní době učitelé 1. stupně ZŠ dostatečně připraveni na práci se žáky s autismem?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

Příloha č. 3 – Rozhovor (asistent pedagoga)

Rozhovor probíhal s asistentkou pedagoga, která s dítětem s autismem pracuje již 5 let, z toho 2 roky v běžné základní škole. Jeho diagnostiku zjistili ve dvou letech. Trvalo hodně dlouho, než diagnostikovali přímo autismus, protože projevuje emoce, není často vzteklý atd. Přizpůsobuje se, vychází se spolužáky, v kolektivu je přijatý. Dokáže si sám hrát, ale za společnost je také rád. Je to neobvyklé dítě, které na své základní škole bylo přijato a zvládá to velmi dobře.

Jaké jsou vaše zkušenosti, jak dlouho již pracujete jako asistentka pedagoga s konkrétním dítětem, u kterého byla diagnostikována porucha autistického spektra?

Přímo s autistou pracuji už 5. rokem. Momentálně chodí do 2. třídy, ale já jsem s ním už od školky. Myslím si, že to společně zvládneme dobře.

Spolupracujete se školským poradenským zařízením, které má dítě v péči? S jakým a jak často jste v kontaktu?

Ano, spolupracujeme přímo se SPC v Českých Budějovicích s paní Pískovou. Většinou se setkáváme jednou za rok, ale převážně spolu řešíme věci po telefonu. Komunikace s nimi je v pořádku.

Jak hodnotíte metodickou, a materiální podporu vzdělávání žáka s PAS ze strany školy, jejímž jste zaměstnancem?

Co se týká školy, myslím si, že je spolupráce dobrá v rámci možností. Škola se snaží zajistit, co nejvíce pomůcek a pro vzdělávání žáka s PAS dělají maximum. Pro školu je to vlastně první žák s autismem, ale ujala se toho dobře a myslím, že pomůcek a podpory máme opravdu dostatek.

Je váš pohled na problematiku stejný či podobný s třídní učitelkou, jaká je vaše spolupráce, podílíte se na tvorbě a vyhodnocování IVP?

Ano, s paní učitelkou jsme si opravdu sedli. Známe se i déle, tak nebyl problém najít společnou řeč. Spolu vše konzultujeme a na tvorbě IVP se podílíme obě dvě. Nikdy jsme neměli neshody, co se týče názorů na vzdělávání pro žáka s autismem.

Jaká je vaše spolupráce s rodinou žáka, jakým způsobem si předáváte informace a konzultujete situace, které ovlivňují celkový stav žáka?

S rodinou úzce spolupracuji každý den. Nejvíce jsem v kontaktu s matkou dítěte a s babičkou. S matkou si každý den voláme a říkáme si, co je nového. Hodnotíme celkovou práci a chování žáka.

Jak reaguje žák na zadání a vypracování úkolu?

To záleží na jeho náladě. Pokud má dobrou náladu, tak pracuje rád a podle pokynů. Je vidět, že ho to baví. Pokud však náladu nemá, tak to poznají všichni kolem (smích). Když vidím, že mu náladu ihned nezlepším, tak vše odložím na později. Přeci jen úkol nebo jiná činnost počká. Špatnou náladu dává najevo tím, že začne nahlas křičet. Musím ale říct, že to není tak časté, jako například u jiných autistů.

Jakým způsobem závisí tato reakce na celkovém klimatu ve třídě?

Většina spolužáků si zvykla už ve školce na zvláštní projevy jeho chování. Ostatní si už podle mě také zvykly. Samozřejmě když vidím, že ve třídě vládne chaos a autista se nedokáže soustředit, odcházíme do samostatné třídy a pokračujeme v ní. Do třídy se vrátíme třeba až na přestávku. Děti jsou ale opravdu trpělivý a berou ho. Uvidíme, jak to půjde dál, protože jsme zatím v druhé třídě, kde jsou děti shovívavější, ale myslím si, že to bude dobrý i do budoucna.

Pozorujete změny ve výkonech žáka v průběhu dne, týdne? Jaké jsou to změny a jaká je jejich možná příčina?

Na začátku týdne je vidět, že se mu moc pracovat nechce, ale komu jo (smích). Většinou to vyřeší vhodná motivace, například, že přijde nějaká odměna nebo si pak půjdeme hrát apod. V průběhu dne pracuje nejlépe první dvě hodiny. To se opravdu dokáže soustředit. Po té je vidět, že už začíná být unavený a znuděný, tak odpočíváme

Jak přijímá žák úspěch či neúspěch?

Když se mu něco povede, tak si semnou plácne. Pokud něco pokazí, tak jeho negativní reakcí je nejčastěji ten křik.

Jaká je jeho nejčastější reakce na změny, stresové situace, psychickou zátěž?

Jak už jsem říkala, nejčastěji řeší stres křikem. Poslední dobou se začal bouchat do hlavy. Musím ale říct, že to není tak časté.

Jaké didaktické pomůcky využíváte ve své praxi? Které nejčastěji?

Pomůcek máme opravdu dost, ale pokusím se vyjmenovat ty nejčastější. Na uklidnění používáme mloka, při matematice běžně klasické počítadlo, pak jsem vyrobila takovou barevnou kostku, kam zasouvám kartičky s úkoly, kterého čekají, a nebo máme třeba takové kuličky z různého materiálu, kde trénujeme hmat. Jinak klasické karty s denním režimem, kde má i obrázky činností a tak.

Jaké pomůcky si sama vyrábíte a jsou tedy „ušité na míru“ danému dítěti?

Sama jsem mu vyrobila kartičky s denním režimem, různé obrázky mu tisknu atd. Také mu vždy vytvořím kartičky, které se týkají zrovna probírané látky. Často se inspiroji na webových stránkách pro autisty.

Co považujete za nejdůležitější při své práci a jakou podporu byste uvítala ve vašem pracovní životě?

Obecně, já tuhle práci mám opravdu ráda. Baví mě to a naplňuje mě to. Nejvíce mě těší, když docílíme nějakého pokroku v oblasti samostatnosti, hygieny, mluvení, psaní a čtení. Práce s ním je opravdu fajn. Co se týče například socializace, tak je téměř normální a se svými vrstevníky vychází a často je objímá. Děti ho berou, objetí mu vrací. Podporu mám dostačující, ale jsem moc ráda, když se mohu účastnit nějakých webinářů. Ráda bych, aby se vrátila situace do normálu a chodili jsme všichni do školy. Určitě má například i tohle na něj vliv. Snad ho to moc nerozhodí a po návratu do škol bude vše zase v normálu.

Příloha č. 4 – Rozhovor (vychovatelka ŠD)

Rozhovor probíhal s vychovatelkou školní družiny, do které žák v týdnu dochází. Pravidelně bývá ve školní družině třikrát týdně. Jedná se o stejné dítě, které má asistentka z prvního rozhovoru v péči.

Jak hodnotíte metodickou a materiální podporu vzdělávání žáka s PAS ze strany školy, jejímž jste zaměstnancem?

Podporu ze strany školy hodnotím kladně. Je vidět, že se hodně snaží a dělají maximum. Je to náš první žák, který má autismus. Kdykoliv vybírají nějaké pomůcky, zvou si asistentku, která do toho vstupuje a pomáhá jim na základě svých zkušeností, která má z nás všech určitě nejbohatší.

Jaká je vaše spolupráce s rodinou žáka, jakým způsobem si předáváte informace a konzultujete situace, které ovlivňují celkový stav žáka?

Já jsem s rodinou v kontaktu často, protože kluk dochází do družiny, kde si ho matka nebo babička vyzvedávají. Pokaždé konzultujeme průběh odpoledne, co žák dělal, s kým a jak si hrál a podobně. Většinou je vše bez problémů. Autista je velice klidný a málo kdy se rozčílí.

Jakým způsobem přizpůsobujete prostředí ŠD, aby byla vhodná pro dítě s PAS?

Nijak. Prostředí nijak nepřizpůsobujeme, protože si dítě hraje, jak chce a s kým chce. V tomhle je opravdu bezproblémový. Má rád všechny vychovatelky a se všemi dětmi vychází dobře.

Jaký vliv má na žáka klima dané různověkové skupiny dětí?

Především se setkává s dětmi z 1. – 3. třídy a s nimi vychází dobře. Vůbec se jich nebojí, dokonce má své oblíbené kamarádky, které rád objímá. Holky jsou na něj zvyklý už od školky, takže to pro ně není nijak divné a zatím je vše ok. Uvidíme, co se ukáže s postupně se zvyšujícím věkem dětí.

Pozorujete změny v chování žáka v průběhu dne, týdne? Pozorujete změny ve výkonech žáka v průběhu dne, týdne? Jaké jsou to změny a jaká je jejich možná příčina?

No, je vidět, že když je o víkendu doma, nebo je nemocný, nebo covid, tak se mu vyloženě nechce. Ale to se netýká moc družiny. Tady už je většinou v pohodě. Ale co tak vím od asistentky, tak na začátku týdne je většinou odtažitý. Ve školní družině přes týden nevidím žádný rozdíl. On ví, že si tady hlavně hraje, a tak je v pohodě.

Jak přijímá dítě úspěch či neúspěch?

Když se mu něco nepovede, rozhodně se nerozbrečí, spíš je vzteklý a láme si s tím hlavu, proč to nejde. Ale většinou se hned uklidní. S ním fakt nejsou moc velké problémy. Je to takové klidné dítě.

Jaká je jeho nejčastější reakce na změny, stresové situace, psychickou zátěž?

Teď pro něj byla největší změna, kdy přišel covid. To mi maminka říkala, že se doma dost nudí. Stýská se mu po škole a podobně. Ale v družině jinak stresové situace ani psychická zátěž není. Pokud uděláme náhlou změnu, například, že jdeme z ničeho nic ven, tak reaguje v pohodě. Nijak ho to nerozhodí.

Jaké materiální pomůcky využíváte ve své praxi? Které nejčastěji?

V té školní družině nemáme žádné speciální věci pro něj. Hraje si s běžnými hračkami.

Jak vypadá běžný den žáka s PAS v prostorách školní družiny?

Přijde, vybere si hru a hraje si po svém. Občas za někým přijde, chytí ho za ruku a řekne mu, ať si jde hrát. Má rád omalovánky, lítá na hřišti, hází si s míčem a tak. Cizí člověk by si možná ani nevšiml, že jde o autistu.

Příloha č. 5 – Rozhovor (vedoucí SPC pro autisty)

Rozhovor probíhal s vedoucí speciálně pedagogického centra pro autisty, které je součástí největší školy pro autisty v České republice. Zároveň pracuje jako krajská koordinátorka autismu za jihomoravský kraj. V praxi jako speciální pedagog působí již delší dobu. Jedná se o autorku několika publikací, ze kterých nejednou čerpala i tato diplomová práce.

Jakou roli přikládáte využití didaktických pomůcek při vzdělávání žáka s PAS?

Pomůcky jsou jedním z nástrojů, který pomáhá pedagogickým pracovníkům efektivně realizovat metodické postupy při intervenci se žáky s PAS. Bez pomůcek nelze aplikovat většinu postupů, které jsou uplatňovány při vzdělávání uvedených žáků.

Jaké pomůcky se Vám při vzdělávání žáků s PAS nejvíce osvědčily?

Je to celá řada pomůcek a je nemožné vyzdvihnout některé z nich. Pomůcky jsou většinou přímo spojené s konkrétním žákem. Vzhledem k tomu, že každý žák s PAS potřebuje upravit pomůcky na míru, je také obtížné specifikovat konkrétní z nich. Obecně by se dalo říci, že jde o pomůcky, které napomáhají vizualizaci informací, které sdělujeme žákovi. Jsou to pomůcky sloužící k rozvoji alternativní a augmentativní komunikace, různá schémata ať už pracovní či procesuální, denní rozvrhy, režimy, seznamy úkolů apod. Dle míry symptomatiky jsou to dále pomůcky zaměřené na zadávání úkolů ve formě strukturovaných krabicových úkolů, šanonů s úkoly až po upravené pracovní listy a učebnice. Velká škála pomůcek je také využívána pro volnočasové aktivity žáků s PAS. Jde o různě upravené společenské hry, upravené návody pro využití stavebnicových dílů, pro nácvik pracovních postupů a pro rozvoj různých dovedností. Nelze zapomenout ani na pomůcky které slouží k rozvoji sociálních a komunikačních dovedností a které jsou většinou vytvořeny opět na míru danému žákovi, či jinak přizpůsobeny tak, aby cílili na rozvoj dovedností, ve kterých má žák různou míru deficitu.

Jaký druh pomůcek (dle Vašich zkušeností) je naopak pro tyto žáky nevhodný?

Jsou to pomůcky, kterým žák nerozumí a se kterými neumí pracovat. Obecně je nutné říct, že žák s PAS potřebuje pomůcku dostatečně názornou. Pomůcky, které sám nedokáže použít, jsou pro žáka s PAS nevhodné.

Jsou podle Vás kvalitní pomůcky pro žáky s PAS běžně dostupné?

Z mé mnohaleté zkušenosti vyplývá, že pomůcky, které jsou vyráběny ve velkém počtu pro žáky s PAS, nejsou efektivní. Tyto pomůcky nejsou dostatečně individualizovány tedy přizpůsobeny pro konkrétního žáka. Je tedy otázkou, zda mohou být „kvalitní pomůcky pro žáky s PAS běžně dostupné“. Dostupných je celá řada pomůcek, ale většina z nich musí být více či méně upravena pro potřeby konkrétního žáka.

Preferujete raději vlastní tvorbu pomůcek? Z jakého důvodu? Které konkrétní pomůcky?

Z výše uvedeného je patrné, že preferuji vlastní tvorbu pomůcek, i když je možné využít řadu volně dostupných komponentů, které se mohou třeba i jen mírně upravit a plní svou úlohu. Pro některé žáky je však potřeba vyrábět pomůcky zcela individuálně. Vždy záleží na míře symptomatiky PAS a individuálních vzdělávacích potřebách daného žáka.