

Sociální aspekty edukace žáků s autismem

Bc. Kristýna Řezáčová

Diplomová práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Institut mezioborových studií Brno
akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Bc. Kristýna ŘEZÁČOVÁ
Osobní číslo: H128241
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika

Téma práce: Sociální aspekty edukace žáků s autismem

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovědního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na edukaci žáků s autismem na základní škole;
 - na specifikaci práce osobního asistenta pro efektivní rozvoj dítěte s atypickým autis-
- mem;
- na analýzu dítěte (dětí) s autismem.

Součástí práce bude empirické šetření event. realizovaný výzkum - kauzistika konkrétního jedince (jedinců) s PAS.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V. Dětský autismus: přehled současných poznatků. Praha: Portál, 2004.

JELÍNKOVÁ, M. Vzdělávání a výchova dětí s autismem. Praha: UK v Praze, 2001.

RICHMAN, S. Výchova dětí s autismem. Praha: Portál, 2006.

THOROVÁ, K. Poruchy autistického spektra : dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha. Praha : Portál, 2006.

VOCILKA, M. Výchova a vzdělávání autistických dětí. Praha: Septima, 1994.

Další literatura bude obsažena v Projektu diplomové práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí diplomové práce:

prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.

Katedra sociální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

30. listopadu 2012

Termín odevzdání diplomové práce:

31. března 2014

V Brně dne 30. listopadu 2012


prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.
vedoucí ústavu




doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Bo Kristina Kozlová
.....
Jméno, příjmení studenta

V Brně 19.3.2014

Kozlová
.....
Podpis

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ústavení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce *Sociální aspekty edukace žáků s autismem* se věnuje otázkám vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra. Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část vyjmenovává příčiny vzniku, definuje hlavní příznaky a řeší problematiku diagnostiky. Přináší přehled možností výchovy a vzdělávání dětí a žáků s PAS, výhody i nevýhody skupinové a individuální integrace a zásady tvorby Individuálně vzdělávacího plánu. V diplomové práci je shrnuta legislativa týkající se funkce asistenta pedagoga. Praktická část je zaměřena na práci asistenta pedagoga u žáků s PAS, na spolupráci asistenta pedagoga a ostatních pedagogů, ale i nabídkou sociálních služeb pro rodiny s dítětem trpícím PAS.

Klíčová slova: autismus, edukace, socializace, sociální aspekty, pervazivní vývojová porucha, diagnostika, triáda, postižení, TEACCH program, sociální služby, individuální vzdělávací plán.

ABSTRACT

The thesis *Social aspects of education for children with autism* deals with issues of education for pupils with autistic spectrum disorder. The thesis is divided into a theoretical part and a practical part. The theoretical section lists causes, defines the main symptoms and addresses the issue of diagnosis. It provides overview of the education of children and pupils with autism, the advantages and disadvantages of group and individual integration and principles of Individual Educational Plan. In this thesis summarizes the legislation concerning the position of assistant teacher. Practical part focuses on the work of an assistant teacher for pupils with autism, the cooperation of assistant teacher and other teachers, as well as offering social services for families with a child suffering from PAS.

Keywords: autismus, education, socialization, social aspects, pervasive developmental disorder, diagnostics, triad involvement, TEACCH program, social services, individual education plan.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

V Brně, 26.3.2014

Bc. Kristýna Řezáčová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé diplomové práce prof. PhDr. Pavlu Mühlpachrovi, Ph.D. za jeho metodickou pomoc a vedení.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 PROBLEMATIKA AUTISMU	12
1.1 TRIÁDA PROBLÉMOVÝCH OBLASTÍ SPOLEČNÁ PRO PAS	13
1.2 TYPY AUTISMU	16
1.3 SOUČASNÉ PROGNÓZY	18
2 MOŽNOSTI VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ A ŽÁKŮ S PAS	20
2.1 INDIVIDUÁLNÍ INTEGRACE DĚTÍ A ŽÁKŮ S PAS DO BĚŽNÉHO ŠKOLSTVÍ	21
2.2 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN	25
2.3 TEACCH PROGRAM, STRUKTUROVANÉ UČENÍ	26
3 INTERVENCE U ŽÁKŮ S AUTISMEM	28
3.1 LEGISLATIVA.....	28
3.2 ZÁKLADNÍ DOPORUČENÍ A STRATEGIE PŘI PRÁCI S DĚTMI S AUTISMEM	30
3.3 SPECIFICKÉ TERAPIE	32
3.4 DÍTĚ S AUTISMEM A HRA	34
3.5 PROFESE ASISTENTA PEDAGOGA.....	35
3.5.1 Asistent pedagoga z historického hlediska	35
3.5.2 Asistent pedagoga v systému školství a získávání odborné kvalifikace	36
3.5.3 Funkce a náplň práce asistenta pedagoga.....	37
3.6 OSOBNÍ ASISTENCE.....	38
3.7 SOCIÁLNÍ ASPEKTY	38
3.7.1 Sociální pedagogika – pojetí a její funkce v integraci postižených	40
II PRAKTICKÁ ČÁST	43
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	44
4.1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ, CÍLE A METODOLOGIE.....	44
4.2 KAZUISTIKY	46
4.2.1 Dítě A	46
4.2.2 Dítě B	50
4.3 ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMU, OVĚŘOVÁNÍ PLATNOSTÍ TEZÍ.....	56
ZÁVĚR	58
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	60
SEZNAM PŘÍLOH	62

ÚVOD

Pro svou diplomovou práci jsem zvolila téma *Sociální aspekty edukace žáků s autismem*. Ve školním roce 2012/2013 jsem pracovala jako asistent pedagoga u autistického chlapce s diagnózou Dětský autismus v kombinaci s Aspergerovým syndromem a jelikož chlapec stále studuje na základní škole, kde působím a denně se s ním stále setkávám, mám tedy i možnost porovnání, jak se jeho stav dále vyvíjí. Výhodou je i to, že jsem v neustálém kontaktu s jeho třídní učitelkou i současným asistentem pedagoga, kteří mě o celé situaci, na základě souhlasu rodičů, jednou týdně informují. V rámci různých školení a seminářů jsem se také setkala s ostatními asistenty, se kterými jsem v kontaktu. Ke zpracování tohoto tématu mne také přivedla snaha pochopit tak zvláštní „vnitřní svět“ jedince postiženého autismem, který ve většině případů způsobuje potřebu celoživotní podpory. Nepřehlédnutelné je také to, k jakému pokroku v současnosti dochází v oblasti informovanosti veřejnosti – laické i odborné - o autismu.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se skládá z 3 kapitol. První kapitola se zabývá všeobecně problematikou autismu, typy autismu a současnými prognózami. Druhá kapitola se věnuje možnostem výchovy a vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra, světové známému TEACCH programu, integraci do běžných škol a také individuálnímu vzdělávacímu plánu, který je nezbytnou pomůckou. Poslední, třetí, teoretická kapitola se věnuje intervenci u žáků s autismem, legislativě související se vzděláváním žáků se specifickými poruchami učení, zabývá se i učením a hrou, důležitostí profese asistenta pedagoga, ale i osobní asistencí, specifickými terapiemi a doporučením pro práci s dětmi a žáky s autismem. Neopomenutelnou částí je i podkapitola zabývající se sociálními aspekty edukace žáků s autismem. Praktická část je zaměřena na kazuistiku 2 žáků s poruchami autistického spektra. Jeden z žáků je žák 2. ročníku, kterému jsem dělala v loňském roce asistenta a druhým z žáků je žák 1. ročníku základní školy z nedalekého města, se kterým pracuje moje kolegyně. Podkladem pro výzkumnou část byla analýza odborné literatury, která je základem teoretických kapitol. Dalšími použitými technikami byla analýza dokumentů žáků na základě lékařských zpráv, psychologických vyšetření a speciálně-pedagogické diagnostiky, rozhovor s rodiči a učiteli a samozřejmě přímé pozorování žáků. V rámci výzkumného šetření se okrajově zaměřím i na spolupráci asistentů pedagoga u dětí a žáků s PAS s ostatními pedagogy ve škole, důležitosti role asistenta pedagoga, významem vzdělání a podhodnocením asistentů pedagoga.

Cílem praktické části diplomové práce je dokázat, že i žáci s poruchami autistického spektra jsou schopni učit se a efektivně pracovat, pokud je respektována základní triáda jejich postižení a pracuje se v souladu s metodikou strukturovaného učení.

Autismus patří mezi velmi složité, komplikované postižení. Ke všem autismům je nutno přistupovat maximálně individuálně. Nikde na světě nenajdeme dva autisty, kteří by se chovali a jednali stejně. Při práci s jedinci trpícím autismem je nutné brát ho jako osobnost a také mu pomoci připravit ho na plnohodnotný život v současné společnosti.

„K tomu, aby se zdravý člověk stal přítelem člověka s autismem, je třeba zvláštního druhu pochopení. Člověk s autismem si potřebuje upravit své prostředí tak, aby měl pocit kontroly nad svým okolím. To způsobuje, že osoby v blízkosti postiženým autismem se často cítí být manipulovány a využívány. Reciprocita je něco, co lidem s autismem není dáno. Ovšem se to dá do jisté míry naučit.“

(Lawson, W., Život za sklem 2008, s. 23)

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROBLEMATIKA AUTISMU

Motto:

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

Jim Sinclair (sec.cit. Thorová, 2006, s.33)

Pojem autismus pochází z řeckého slova “autos”, což znamená sám (Thorová, 2006). Tento pojem byl poprvé použit v roce 1911 švýcarským psychiatrem E. Bleulerem pro pojmenování jednoho ze symptomů, který pozoroval u schizofrenních pacientů. Avšak pojem autismus je znám díky americkému psychiatrovi Leo Kannerovi. V roce 1943 (Kanner, 1943 in Hrdlička, Komárek, 2003) vydal publikaci Autistické poruchy afektivního kontaktu, která je považovaná za základní dílo této problematiky. Jde se o popis 11 dětí, které pečlivě sledoval po dobu pěti let. Děti na sebe upozornily svým zvláštním chováním, byly extrémně introvertní, dodržovaly jisté zvyky a stereotypy. Kanner si myslel, že jde o poruchu, která je příbuzná se schizofrenií¹ (Hrdlička, 2003).

Pojem pervazivní vývojové poruchy definoval prof.PhDr.Rudolf Kohoutek,CSc. (in Thorová, 2006) jako všepronikající vývojové poruchy, které záporně mění motorickou, emoční, volní, kognitivní, řečovou - celou osobnostní a psychosociální úroveň dítěte, což mu zabraňuje úspěšně se adaptovat ve společnosti. Poruchy autistického spektra (PAS), se k pojmu pervazivní vývojové poruchy přiřadily nedávno. Jedinec s PAS nedokáže vyhodnocovat všechny informace a situace stejně jako jeho vrstevníci, především na základě vrozeného postižení mozkových funkcí, které dítěti neumožňují komunikovat, symbolicky myslet a navazovat sociální vztahy. Vnímá, prožívá a tím pádem se i chová odlišně (Thorová, 2006). Výraz “pervazivní porucha” mnohem lépe vystihuje podstatu dané poruchy

¹ Schizofrenie - je závažné duševní onemocnění projevující se porušeným vnímáním reality, poruchami myšlení, nezvyklým chováním a obzvláště sociálním stažením, či netečností. Hlavní příznaky zahrnují halucinace, bludy, zhoršení pozornosti a vůle, ochuzení citového života, ztrátu sociálních dovedností, občas lze pozorovat i narušení pohybové koordinace, popř. až výrazné psychomotorické poruchy. Schizofrenie je u každého postiženého v něčem jiná. Vliv na podobu nemoci má osobnost nemocného. Schizofrenie neovlivňuje inteligenci člověka.

než jen slovo “autismus”. V omezeném slova smyslu může slovo “autistický” znamenat “nezúčastněný, lhostejný”. Skutečné potíže jsou mnohem závažnější a širší než charakteristika sociální uzavřenosti (Peeters, 1998).

Přítomnost poruchy autistického spektra v mnoha ohledech velmi ovlivní fungování dítěte a později dospělého člověka. Komunikační a sociální dovednosti jsou vždy závažně narušené, i když se vždy nejedná o stejnou míru. Z tohoto důvodu i chování je výrazně odlišné a přináší v životě řadu komplikací například v kontaktu s rodinou, při vzdělání, v kontaktu s vrstevníky, při osobnostním zrání v adolescenci. Autistické děti jsou málokdy schopné vést samostatný život bez intenzivní nápravné výchovy. Stále potřebují oddanou péči rodičů a v krajním případě někdy i ústavní péči a podávání léků. Autismus se objevuje nečekaně, bez varování, po víceméně normálním dětství, které probíhá bez vývojových abnormalit, které jinak bývají jasnými ukazateli těžké mentální retardace nebo mozkové obrny. Autismus je jednou z nejzávažnějších poruch dětského mentálního vývoje. Děti s autismem často neumějí navázat oční kontakt s rodiči, zhoršuje je komunikace mezi rodiči a dětmi, jejich řečový projev je omezený, v osmnácti měsících nenaplnují vývojové mezníky. Bývají náchylné k výbuchům vzteku nebo se uchylují k mechanicky se opakujícímu chování, například kývání, nebo stále dokola vypínají světla v místnosti a podobně. Autismus je celoživotní postižení, které se objevuje nejpozději do tří let věku, diagnostikuje se však mnohem později. Autismus brání postiženým se adaptovat na prostředí, ve kterém žijí. Život je pro ně chaos bez pravidel, a tak si sami vytvářejí pravidla, jejichž logice rozumějí jen oni (Mühlpachr in Vítková, 2004).

Gillberg a Peeters (1998) uvádí, že autismus ve své „klasické podobě“ je diagnóza poměrně vzácná. Postihuje okolo 0,1% populace. Dříve lidé věřili, že autismu se objevuje velmi zřídka. Ale výzkumy posledních let ukázaly, že přibližně u jednoho dítěte z tisíce, které se dožijí jednoho roku, se vyvine autistický syndrom. V roce 1998 byla na konferenci v Brně popsána celá situace v ČR. Odhaduje se, že v ČR žije asi 20 000 dětí a dospělých s autistickým spektrem chování (Mühlpachr in Vítková, 2004).

1.1 Triáda problémových oblastí společná pro PAS

Autismus je charakterizován jako postižení v těchto třech oblastech: sociálních vztazích, komunikace a představivosti. Pokud u dítěte pozorujeme více znaků z následující triády

postížení, a tyto projevy se ukazují již delší dobu, můžeme v tom případě hovořit o autistickém chování. Znaky autistického chování nemusí být vždy přítomny všechny.

Vývoj autistických dětí se ukazuje nejen jako opožděný, ale v mnoha oblastech i narušený a nerovnoměrný. Ve vzácných případech se můžeme setkat s vývojovými regresemi, které se vyskytují u závažněji postižených dětí a odpovídají tedy většímu poškození CNS (Komárek a kol. 2000, Vágnerová, 2008).

„Přišla jsem na to, že emoce jsou nesrozumitelné a matoucí. Jak jsem vyrůstala, nebyla jsem schopna rozlišit mezi strachem, vztekem, úzkostí, frustrací či zklamáním. Pro osobu s autismem jsou zdvořilost, laskavost i důvěrnost znepokojivé, jelikož nechápe jejich účel. Emoce nejsou konkrétní, není je vidět, uchopit, organizovat. Jako by byly zavřeny v bludišti, které nemá východ. Všechny cesty vypadají stejně a vedou do jednoho místa. To místo je velmi nečitelné a vzbuzuje u osob s autismem strach, nebo dokonce hrůzu.“

(Lawson, W., Život za sklem, 2008, s. 16)

Porucha sociálních vztahů

V kojeneckém období dítěte ještě nemusí být sociální interakce rozlišitelná, dítě může dobře „fungovat“. Rodiče se začnou významných anomálií všimnout až v průběhu druhého roku. Obvykle dítě nereaguje na oslovení a pokyny. Rodiče si mohou mylně domnívat, že se jedná o poruchu sluchu. Děti s poruchou PAS mají ve vztazích potíže vždy, nedokážou doslovně a přesně chápat instrukce a situace, ve kterých se ocitly. Jsou egocentričtí, s omezenou schopností empatie.

Malé sociální uvědomění se promítá do problémů v chování. Navenek se postižení projeví vřeštěním, kousáním, nekontrolovatelným vztekem, sebezraňováním. I přesto, že se kvalita sociálních vztahů s věkem zlepšuje, ale nikdy nedosáhne normy. U dětí s poruchami autistického spektra se můžeme setkat s celou škálou sociálního chování. Často se jedná o extrémní protipóly. Na jednu stranu může dítě být rádo samo, nerado tráví čas s vrstevníky. Na straně druhé se dítě „přátelí“ s kýmkoli a kdekoli. Autističtí jedinci necítí sociální normu. Bez problémů se lidí může dotýkat a upřeně se jim dívá do obličeje (Říčan, Krejčířová, 2005).

Podle převažujícího druhu sociálního chování dítěte s poruchou autistického spektra rozlišujeme tři základní typy (Wing 1979, Hrdlička, Komárek, 2004):

1. typ aktivní, zvláštní - v kontaktu je velmi aktivní, obtížně se orientuje v sociálních situacích a pravidlech společenského chování, přerušuje konverzaci, vyptává se stále dokola na jednu věc, která je v jeho zájmu, má v oblibě jednoduché sociální rituály, celkový sociální kontakt je nepřiměřený.
2. typ pasivní - dítě kontakt akceptuje, ale nijak se neprojevuje, chybí schopnost vyjádření emocí jako radost, smutek.
3. typ osamělý - dítě je samotářské, uzavřené, vyhýbá se očnímu i fyzickému kontaktu, společnost ostatních lidí nevyhledává, nevěnuje okolí žádnou pozornost.

Představivost

Autisté mají problémy s vytvořením obrazu v mysli toho, co bezprostředně nevnímá smysly, proto nepřenáší informace z jedné situace do druhé, chybí tedy analogie, aplikace. Děti s poruchou autistického spektra neimprovizují, mají problémy v paralelních instrukcích (Opekarová, Šedivá, 2006).

Narušená představivost má na mentální vývoj dítěte vliv v několika směrech. Dítě nedokáže rozvíjet základní proces učení – a to je hra. Hra je proces, v němž se člověk učí rozumět světu, projevuje se vlastní osobnost, sebehodnocení a volba. Ty děti, které vyhledávají hru, si s ní obvykle vystačí sami, nepotřebují herního partnera a ke hře volí neobvyklé předměty (Thorová, 2006). Dalším projevem může být abnormální zaměření na určitý vzorec chování a snaha o jeho neměnnost. U vzorců chování není výjimkou omezení se pouze na některý smysl. Výjimkou není ani extrémní reakce na zvuky. Afekt může způsobit pro nás naprosto nepodstatný zvuk (např. rozhlas, znělka v rádiu, zvukové oznámení přijetí textové zprávy). Od raného dětství se mohou tyto zvláštnosti projevovat nereagováním nebo opačně až panickou reakcí na lidské hlasy nebo zvuky (Richman, 2006).

Kreslení nebo mechanické zapamatování textů a reklam může být zvláštním druhem zájmů. V případě, že bychom dali dítěti s autismem panenku na hraní, bylo by „v pasti“, nevědělo by, jak s ní má zacházet. Dlouze by panenku zkoumal. V jiném případě by si na hračce vybral jeden její detail – například vlasy - a tomu by věnoval veškerou svoji pozornost, hladil by je, točil stále dokola s lokýnkami nebo by panenčinou rukou neustále točil podél její osy. Stereotypní chování autistů má určitou funkci. Lidé s autismem si tímto způsobem vytváří pocit klidu a bezpečí. Mají neustálou potřebu se ujistit, že se nic nezměnilo a vše zůstává stejné (Thorová, 2006).

Porucha řeči a komunikace

Jednou ze stěžejních dysfunkcí je narušený vývoj řeči a především neschopnost ji používat jako prostředek komunikace. Když se zdravé děti učí mluvit, rodiče dělají chybu s přehnaným zobecňováním. Například používají slovo "autobus" a myslí vše, v čem se dopravují z místa na místo. U dětí s autismem najdeme přesný opak. "Autobus" je ten přesný typ, kterým jedeme od jedné zastávky k druhé. Ostatní dopravní prostředky se musí podle autistů jmenovat jinak (Říčan, Krejčířová, 2005).

Děti s PAS neumí používat zájmeno "já". Problémem je to, že neví, v jaké situaci ho mají použít. Mluví o sobě ve druhé nebo třetí osobě. Pokud se zeptáme autistického dítěte "Chceš jíst?", odpoví nám "Chceš jíst". Toto vše je důsledkem echolálie. Dítě poprvé pochopilo, že při této větě, dostane jídlo, a proto tuto větu příště použije znovu. Autisté převážně užívají podstatná jména a slovesa. Často užívají chybnou gramatiku a nesprávně tvoří slova (Thorová, 2006).

„Z lidí jsem zmatený. Je to ze dvou základních důvodů. První základní důvod je, že lidé hodně mluví a přitom nepoužívají slova. Siobhan říká, že když zvednete jedno obočí, může to znamenat spoustu různých věcí. Může to znamenat „chci se s tebou vyspat“ a může to taky znamenat „myslím, že právě řekl hroznou pitomost“. Druhý základní důvod je, že lidi v rozhovoru používají metafory. A je to, když něco popisujete a použijete slovo pro něco, co to není. Já myslím, že by se tomu mělo říkat lež, protože den nemůže být blbec a lidi ve skříních kostlivce nemají.“

Haddon, Podiuhodný případ se psem (sec.cit. Thorová, K. 2006, s. 97)

1.2 Typy autismu

Dětský autismus

První zmínky o dětském autismu jako o samostatné diagnostické jednotce byly zaznamenány již ve 40. letech 20. století. Stupeň závažnosti poruchy bývá různých. Od lehčích forem až po ty těžké. Problémy se musí projevit v každé části diagnostické triády. Kromě poruch v klíčových oblastech sociální interakce, komunikace a představitosti mohou lidé s autismem trpět mnoha dalšími dysfunkcemi. Jedná se o vrozenou poruchu některých mozkových funkcí. Tato porucha vzniká na podkladě neurobiologickém. Výsledkem této poruchy je to, že dítě bohužel dobře nerozumí tomu, co vidí, slyší a prožívá. Porucha se projevuje od velmi raného věku se počátek objeví nejpozději do 30 - 36 měsíců věku

dítěte. Postihuje přibližně 3-5 dětí z 10 000 dětí. Údaje se však velmi liší vzhledem k příslušnosti daného kritéria. Častěji se vyskytuje u chlapců (Říčan, Krejčířová, 1995).

V 98% případů je autismus nevyléčitelný, může však dojít ke zmírnění některých příznaků (např. sebezraňování, agresivity). Zmírnění lze dosáhnout tím, že se k těmto dětem přistupuje speciálním přístupem, který je založený na důkladné znalosti problematiky. Pod odborným vedením byl také zaznamenán jistý nárůst IQ, zvýšení samostatnosti a adaptability (Thorová, 2006).

Atypický autismus

Jde o kategorii velmi nepřesně vymezenou a v praxi by měla být užívána opatrně. Typické jsou potíže v navazování vztahů s vrstevníky a neobvyklá přecitlivělost na specifické vnější podněty. Pro tuto poruchu je typický nerovnoměrný vývoj dílčích dovedností. Sociální dovednosti nejsou tak narušeny, jak je tomu u dětského autismu. Z hlediska náročnosti o péči se atypický autismus neliší od dětského autismu (Thorová, 2006). Ročně se v České republice narodí 100 až 150 dětí s touto poruchou.

Aspergerův syndrom

Někdy bývám označován jako „sociální dyslexie“. Intelekt u lidí s Aspergerovým syndromem je v pásmu normy, má vliv také na úroveň dosaženého vzdělání a na úroveň sebeobslužných dovedností. Komunikace bývá jednostranně zaměřená. Osoby s Aspergerovým syndromem obtížně chápou humor, ironii, metafory, nadsázku. V mnoha případech bývají motoricky neobratní, ve škole mívají potíže se psaním a tělocvikem. Lidé s Aspergerovým syndromem v mnoha případech patří mezi samotáře, protože se problematicky zapojují do kolektivu vrstevníků. To ale neznamená, že by samotou vyhledávali dobrovolně. V důsledku svého handicapu jsou k této samotě většinou donuceni okolnostmi.

Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem není snadná, často se objevují vývojové poruchy chování, hyperaktivita, poruchy pozornosti a nedostatečná kontrola emocí. Pokud se použijí správné metody a postupy, tak v dospělosti se mohou tyto osoby docela úspěšně zapojit do běžného společenského života.

I tyto lidé potřebují speciální péči. Jsou dostatečně inteligentní v abstraktním smyslu, ale ne ve smyslu praktickém. Z tohoto pohledu jsou označováni jako sociálně handicapovaní (Mühlpachr in Vítková, 2004).

Rettův syndrom

V roce 1966 tento syndrom poprvé popsal rakouský dětský neurolog Andreas Rett. Jedná se o ztrátu kognitivních schopností, poruchu koordinace pohybu a ztrátu účelných schopností rukou. Tento syndrom se vyskytuje pouze u dívek. Chlapci s touto mutací genu nepřežívají. U nás se každý rok narodí pět až šest dívek s tímto postižením.

Jiná dezintegrační porucha v dětství (Hellerův syndrom, infantilní demence, desintegrační psychóza)

Tento syndrom byl poprvé popsán v roce 1908 speciálním pedagogem z Vídně Theodore Heller. Theodor Heller popsal případové studie šesti dětí, u kterých mezi třetím a čtvrtým rokem došlo k výraznému regresi a nástupu těžké mentální retardace, i přesto, že do té doby probíhal vývoj zcela normálně. Tato odchylka byla známa jako Hellerův syndrom nebo dezintegrační psychóza. Je charakteristická obdobím normálního počátečního vývoje. Během několika měsíců se pak poměrně rychle ztrácí dříve získané dovednosti. Příčina vzniku není známá (Thorová, 2007). Jde o vzácnou poruchu, která je přibližně desetkrát méně častá než dětský autismus. Postihuje přibližně 0,005% populace. Chlapci onemocní touto poruchou častěji než dívky (Vágnerová, 2002).

Jiné pervazivní vývojové poruchy

Tento pojem se v Evropě neuvádí příliš často. Diagnostická kritéria pro tyto poruchy nejsou přesně definována. Kvalita komunikace, sociální interakce i hry je narušena, nicméně nikoli do té míry, která by odpovídala diagnostice autismu nebo atypickému autismu. U některých dětí je výrazně narušená oblast představivosti.

1.3 Současné prognózy

Autismus ovlivňuje všechny vývojové oblasti dítěte. Diagnóza se může v průběhu let měnit, ale většina dětí si svou diagnózu nese po celý život. V průběhu vývoje se některé rysy a symptomy mění, měnit se mohou i terapeutické přístupy. Aby bylo možné zaznamenávat různé změny vývoje postiženého dítěte, byla vytvořena řada porovnávacích škál. Tou nejvíce používanou je *Škála dětského autistického chování – CARS (Childhood Autism Rating Scale)* a dotazník ABC (Autism Behavior Checklist). Autorem této škály je

E.Schopler a kolektiv. Škála hodnotí hloubku postižení autismem a často ji využívají školy, aby zjistily vliv zvolené výuky na vývoj dítěte.

S autistickými dětmi je také možné provádět inteligenční testy. Výsledky těchto testů se velmi často pohybují v pásmu mírné až střední mentální retardace. Je velmi obtížné prokázat, že stanovené IQ odpovídá skutečnosti. Testy totiž neberou v úvahu motivaci, schopnost použít naučené dovednosti, schopnost přizpůsobit se novému prostředí, lidem či věcem. Všechny tyto faktory mohou velmi významně ovlivnit konečné výsledky testů. Dokonce se již objevily případy, kdy se autistické dítě podařilo dovést na úroveň zdravých vrstevníků.

Teprve na základě správné a především včasné diagnózy můžeme dítěti poskytnout včasnou pomoc a asistenci, optimální komplexní speciální výchovu a vzdělávání. Snad úplným vrcholem této činnosti je příprava postižených dětí na život mezi zdravými vrstevníky.

2 MOŽNOSTI VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ A ŽÁKŮ S PAS

Při výchově a vzdělávání jedinců s autismem je třeba vždy brát zřetel na jejich věk. Snad nejdůležitější je začít co nejdříve, a proto je nutné sestavení včasné a správné diagnózy, na jejich základě se pak vytváří optimální vzdělávací programy „na míru“. Lidé s autismem nezbytně vyžadují jiný způsob výuky a praktického návyku (Mühlpachr in Vítková, 2004). Velmi náročná je výchova a vzdělání dítěte s poruchou autistického spektra. Je velmi důležité, aby rodiče byli od samého počátku připraveni. A to především po emoční stránce. Jak již bylo řečeno, ke vzdělávání je nezbytná kvalitní diagnóza. V oblasti vzdělávání dětí s autismem se střetávají dva protichůdné proudy (Říčan, Krejčíková 2005):

1. V současnosti se setkáváme s tím, aby autistické děti byly integrovány do běžných škol a do společností. Je ale nutné si uvědomit, že pro dítě je potřeba zajistit podmínky, aby pro něj bylo učení maximálně přehledné a srozumitelné. Nezbytné je i vytvoření individuálního vzdělávacího plánu, podle kterého dítě pracuje, plní úkoly. Často se využívá principů programu TEACCH a téměř vždy je nutná přítomnost asistenta pedagoga. TEACCH program bude podrobně popsán v další kapitole.

2. Pro děti jsou také vytvářeny specializované třídy a školy. Ti, kteří obhajují tyto segregované třídy a školy vychází hlavně ze skutečnosti, že autismus je postižení, které znamená především poruchu v sociálních vztazích, které jsou výrazně narušeny. Běžná skupina dětí je pro tyto jedince příliš náročná, integrace proto není vhodná ihned, u některých dětí nikdy. Často je nutné postupovat systematicky. Je nutné těmto dětem umožnit vidět svět srozumitelněji, klade se tedy důraz na jasnou strukturu prostoru a času. Při učení jsou využívány konkrétní podněty, především zrakové. Nutné jsou především programy, které jsou důkladně propracovány a které vyžadují jasnou spolupráci několika osob, především speciální školy a rodičů (Říčan, Krejčíková, 2005).

Zásluhou Miroslava Vocilky se pojem integrace do našeho povědomí postupně dostával od roku 1996. Miroslav Vocilka zdůrazňoval především funkci rodiny. Vocilka tvrdil, že rodiče by měli být průběžně a plně informováni o každodenním dění ve škole, o prospěchu i problémech, které se objevily. Ideální formou jsou školící semináře a kurzy pro rodiče, jejichž děti trpí některou z poruchou autistického spektra. Přiměřeným, individuálním, výchovně - vzdělávacím procesem se celá řada autistických symptomů redukuje a

snižuje. Pokud je proces vzdělávání nějakým způsobem zanedbáván, v tom horším případě je přerušen úplně, tak poté dochází u dětí k regresi, agresivitě, sebepoškozování, poruchám chování, dochází ale i ke ztrátě dříve nabitých schopností. Pokud pracujeme s autistickým dítětem, je důležité podporovat pracovní výchovu, vzdělávání, a v neposlední řadě hledat, jaké jsou možnosti budoucího uplatnění a vhodného zaměstnání (Vocilka, 1996).

Je velmi těžké se rozhodnout, zda dítě integrovat či ne. Umístit jej mezi zdravé vrstevníky? Nebo integrovat do programu speciálního školství? Tato volba je velmi obtížná a vystupuje zde řada faktorů. Ve fázi rozhodování hraje důležitou roli to, jakou kvalitu má zařízení, ale i osobnost učitele a jaká je dostupnost zařízení pro rodinu. Může se ale i stát, že neinformovaný učitel mnohdy postižení žáka a následné nevhodné chování hodnotí jako nevychovanost. Jednou z nevýhod integrace je absence speciálněpedagogického vzdělání učitelů. Otázkou ovšem je, zda je vzdělání pedagoga natolik důležité. Mnohdy jsou důležitější empatie, vlídnost a klidná povaha (K. Thorová, 2006).

Je více než logické, že autistické dítě potřebuje speciální vzdělávací metody i pomůcky. Ovšem ze všeho nejdůležitější je individuální přístup vyučujících. Pokud u zdravého dítěte stačí úkol zadat a srozumitelně vysvětlit, u autistického jedince je třeba postupovat jinak. Autista nedokáže pochopit pokyny vyučujícího (Mühlpachr in Vítková, 2004).

2.1 Individuální integrace dětí a žáků s PAS do běžného školství

“S programem “integrace” dětí a žáků s autismem je třeba zacházet opatrně, je to konečný cíl úspěšného vzdělávání a výchovy”

(Mühlpachr in Vítková 2004, s. 351)

Ke změně přístupů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dochází především v posledních letech. Do této skupiny řadíme osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním, zdravotním postižením, a žáky nadané a mimořádně nadané. Stále častěji se setkáváme s pojmy inkluze a integrace. Speciální vzdělávací potřeby se vztahují ke konkrétní osobě, která určitou míru podpory potřebuje, ale i k prostředí, kde má být daná podpora poskytnuta.

Od roku 1994 jsou stále častěji používány pojmy integrace a inkluze. V tomto roce proběhla v Salamance konference. Zde došlo k dohodě o změně podmínek vzdělávání žáků

se speciálními potřebami. Tuto dohodu podepsalo celkem 92 zemí a 25 mezinárodních organizací.

Inkluze je chápána jako začleňování všech žáků do běžných škol a odsuzuje všechno „škatulkování“ a také požaduje rozpuštění všech speciálních zařízení. Inkluze se prosadila jako nový koncept, který vede k integraci.

Integrace ve speciální pedagogice znamená dosažení maximálního splynutí postiženého jedince s ostatními vrstevníky. Děti s autismem by měly uplatňovat běžné vzorce chování ve společnosti v běžném životě. Tyto děti nutně ke svému správnému rozvoji potřebují kontakt se zdravou populací. Segregace by nebyla příliš vhodná. Integrace je ve speciální pedagogice chápána jako nejvyšší stupeň socializace. Pokud se děti s postižením stále pohybují mezi dětmi bez postižení, učí se poznávat rozdíly mezi lidmi, učí se tyto rozdíly vnímat a také je kladně využívat (Vítková in Vítková a kol., 2004). Z českých autorů se problematice integrace věnuje Ján Jesenský, který integraci chápe jako jev především pedagogický. Jev, ve kterém dochází ke vzájemnému soužití dětí zdravých a postižených. Nelze jednoznačně říci, zda integrace dětí a žáků je či není vhodná. Autismus je velmi variabilní postižení, tím pádem existují děti, pro které je integrace vhodná, a jsou děti, pro které ale bohužel vhodná není. K tomu, aby byla samotná integrace dítěte a žáka s PAS úspěšná, je nezbytné, aby byla zachována pravidla pro práci s dětmi s PAS i v hlavním vzdělávacím proudu. K základním principům patří TEACCH program, který je zaměřen na individualizaci, strukturalizaci a vizualizaci. Při integraci ovšem dochází k mnoha problémům a komplikacím. Objevuje problém nevhodného chování a sociální izolovanost dětí s PAS. Bohužel trochu zaostává také nepřipravenost pedagogů na práci s takto složitou diagnózou. (Bazalová in Bartoňová, Vítková, 2009).

Integrace do mateřské školy

Zákon č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných je v § 3, odst. 3 **skupinová integrace** popsána jako vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině, která je zřizována pro žáky, kteří mají určitý druh zdravotního postižení, v běžné škole nebo speciální škole zřízené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. Prakticky to znamená,

že dítě navštěvuje mateřskou školu, ve které jsou zřízeny třídy (nejčastěji pro děti s narušenou komunikační schopností), a současně školu navštěvuje více dětí s PAS. Podle vyhlášky 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání § 2 *odst. 3* má třída, ve které jsou zařazeny děti se zdravotním postižením nejméně 12 dětí a je naplňována do počtu 19 dětí. Podle toho, jak je závažné postižení dětí s PAS, je ve třídě zřizována funkce asistenta pedagoga (Čadilová, Žampachová, 2008). Negativním se při zařazení dítěte do tohoto typu vzdělávací instituce může ukázat pouze různorodost postižení. Může se tedy stát, že tito žáci, kteří potřebují speciální péči, jsou ve značné nevýhodě (Thorová, 2007). Celková kvalita vzdělávání a výchovy dětí a žáků ve speciálních zařízeních je dána podle toho, jak je možné zajistit vhodné personální, materiální, ale i další podmínky vzhledem ke specifickým potřebám dítěte či žáka (Vítková a kol. 2004). Na jednu stranu s sebou může individuální integrace dítěte s PAS přinášet řadu pozitiv, na straně druhé ale také negativ. Integraci je velmi důležité dobře promyslet, poradit se s odborníky, a v neposlední řadě také zvážit individuality konkrétního dítěte. Protože jak již bylo několikrát řečeno – žádné dítě není stejné.

Integrace do základní školy

Jeden z nejdůležitějších faktorů před vstupem žáka do školy zajišťující povinnou školní docházku je dobrá informovanost pedagogických pracovníků a spolupráce s poradenským pracovištěm. Děti, které jsou klidné, pasivní a bez výrazných poruch chování, mohou zvládnout integraci bez obtíží a bez nutnosti dalšího pedagogického pracovníka ve třídě. Většina dětí se ale bez podpory asistenta pedagoga neobejde, protože jsou například neklidné, a nesoustředěné (Thorová, 2006). Pro integraci žáka s PAS je nesmírně důležitá informovanost a připravenost pedagoga, který musí být připraven zvládat situace, kdy chování žáka s PAS neodpovídá normám společenského chování a navíc si v některých situacích neví rady. Na druhou stranu však může svým intelektem převyšovat ostatní spolužáky. Velmi důležitým faktorem je prevence šikany a informování rodičů spolužáků. Šikanování takto postižených dětí je poměrně častý jev. Ostatní děti mohou využívat naivitu a bezradnosti dětí s PAS ke svým posměškům. Šikana velmi často začíná ze špatné informovanosti samotných spolužáků. Správný pedagog musí dětem vysvětlit v čem je dítě jiné, dávat správný příklad a hlavně o problémech diskutovat.

Specifika práce ve vyučovací hodině

Obsah vzdělávání v jednotlivých vyučovacích hodinách musí být přizpůsoben k individualitě jednotlivých žáků s PAS. Práce s integrovaným dítětem vyžaduje mnohem více specifik než práce s kolektivem běžných dětí. Při výkladu učiva bychom ho měli přednášet pomocí stručnějších vět, zdůrazňovat podstatné a vše ukazovat na konkrétních případech, zestručňujeme. Při práci s učebnicí například zvýrazňovačem vyznačíme důležité body. Učebnici se snažíme upravit tak, aby v ní nebylo mnoho obrázků a textu. Je nutné, aby se žáci s autismem o přestávkách něčím zabývali, protože se neumí sami zaměstnat. Osvědčuje se dát jim například “úkol na přestávku” s různými náměty na hraní nebo je nechat poslouchat hudbu. Každý den by měl být zachován určitý rytmus (Vocilka 1996).

Pozitiva a negativa integrace

a) Pozitiva:

- náročnější prostředí školy více odpovídá běžnému životu;
- odbourávání izolace, kontakt se zdravými vrstevníky;
- lepší adaptace na pozdější studium či zaměstnání, ale i na život v dospělosti;
- zvýšení sebevědomí rodičů i dítěte;
- v přítomnosti asistenta je zajištěn individuální přístup;
- nezanedbatelný je přínos pro zdravou populaci, která by se měla setkávat s jinakostí, a tak se jí učila tolerovat a následně i více pomáhat handicapovaným.

b) Negativa:

- chybí ochranné prostředí, což nevyhovuje individuálním potřebám dítěte;
- jsou méně uspokojeny specifické potřeby dítěte;
- vyšší zátěž, tedy i stres, úzkost, strach ze selhání;
- více problémového chování (je více vidět);
- chybějící speciálně pedagogické vzdělání učitelů, málo zkušeností s výukou dětí s PAS;
- nebezpečí šikany.

Jak z výše uvedeného vyplývá, pozitiva i negativa jsou poměrně vyrovnaná a záleží pouze na přání rodičů a dítěte, odborného pracoviště i školy, zda je integrace vhodná (Vosmik, 2010).

2.2 Individuální vzdělávací plán

Základním východiskem pro přípravu vzdělávacích programů pro děti se specifickými potřebami v předškolním věku je *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Organizaci speciálního vzdělávání řeší *vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se specifickými potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*.

Vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami vyžaduje i některé další podmínky vzdělávání, které jsou dány speciálními potřebami a liší se podle charakteru a stupně postižení či znevýhodnění dítěte. Výsledky edukace jsou ovlivněny i týmovou spoluprací školy s ostatními odborníky a rodiči dítěte.

Individuální vzdělávací plán (IVP) je závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím edukaci, vedením školy, žákem a rodiči (zákonnými zástupci) a pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Cílem není v žádném případě hledat úlevy, ale především najít optimální řešení, jak je schopný žák pracovat. Ředitel dané školy musí seznámit zákonné zástupce žáka nebo zletilého žáka s individuálním vzdělávacím plánem. Školské poradenské zařízení dvakrát ročně (nejčastěji v pololetí a na konci školního roku) vyhodnocuje dodržování postupů a opatření v IVP, zároveň poskytuje odbornou a poradenskou pomoc a podporu jak zákonným zástupcům, tak i samotným klientům. V případě, že plány nejsou dodrženy, poradenské zařízení o této skutečnosti musí informovat ředitele školy.

Individuální vzdělávací program musí být nastaven individuálním potřebám daného dítěte. Prioritou je výuka komunikace a interpersonálních vztahů. Učitel musí být dobrý pozorovatel, musí pochopit chování dítěte a musí vycítit, kdy dát dítěti prostor pro samostatnou práci a kdy naopak výuku řídit a dítěti být maximálně nápomocen. Jsou ovšem i situace, kdy je lépe nezasahovat, dítě se tak učí samostatnosti a nezávislosti. Učitel musí používat takové metody, kdy se dítě nejen účastní, ale také svým chováním spoluvytváří výuku. Musí hledat metody, které budou pro výuku zajímavé a dítě s autismem motivují k rozvoji praktických dovedností (Jelínková, 2007).

Pozitiva IVP jsou viděna především v tom, že IVP dítěti umožňuje postupovat podle vlastních schopností a individuálním tempem. Má také motivační hodnotu a je obranou proti „já nemusím nic dělat“ (Vocilka, 1996). Vychází ze současné úrovně dítěte, zakládá se na dosažených vědomostech, takže na dítě neklade nesplnitelné požadavky.

2.3 TEACCH program, strukturované učení

Nejvýznamnější postavení v péči o autistické jedince zaujímají Spojené Státy Americké. Právě v USA se podařilo vytvořit nejpropracovanější systém péče o autisty, který zde později našel i legislativní zakotvení jako tzv. TEACCH program. Tento program se stal programem státním. TEACCH program postupně pronikl do celého světa a není snad jediné zařízení pečující o autistické jedince, které by nepoužívalo některé z jeho postupů.

TEACCH program (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children - „*Terapie, výchova a vzdělávání dětí s autismem i jiným komunikačním handicapem*). Program funguje již třicet let. Vznikl za spolupráce rodičů a profesionálů především jako reakce na tvrzení, že děti s autismem jsou nevzdělatelné. TEACCH program je modelovým programem péče o lidi s autismem v každém věku. Zahrnuje mimo jiné i speciální výchovně vzdělávací program, který vychází z potřeb těchto lidí a specifikované autistické poruchy. V České republice je metodika tohoto programu hojně využívána a mluvíme o tzv. strukturovaném učení.

Strukturované učení je strategie, která byla vyvinuta speciálně pro vzdělávání dětí s autismem ve školních zařízeních. Tento systém napomáhá dětem porozumět, co se od nich očekává a jak se úspěšně vyrovnat s handicapem. Je navrženo tak, aby minimalizovalo problémy s chováním tím, že vytvoří prostředí, které je pro děti srozumitelné a v němž jsou úspěšné. Tento program se snaží se o vytvoření srozumitelného prostředí, které osobám s PAS nevyvolává úzkost a frustraci. (Vítková, 2004).

Filozofie a základy u TEACCH programu modelu dle K. Thorové (2006, s. 385):

- individuální přístup k dětem;
- aktivní generalizace dovedností (prostupnost a propojenost školního a domácího prostředí);
- úzká spolupráce s rodinou;
- integrace lidí s autismem do společnosti;
- přímý vztah mezi ohodnocením a intervencí;
- pozitivní přístup i k dětem s problematickým chováním a těžkým mentálním handicapem, optimistický pohled na efektivitu a možnosti vzdělávání těchto dětí;
- aktivní snaha o pedagogickou intervenci, řešení problematického chování.

Výhody strukturovaného učení podle K.Thorové (2006):

- metodika strukturovaného učení akceptuje zvláštnosti autistického myšlení a přizpůsobuje se specifikám dítěte (dítě se nepřizpůsobuje osnovám, jak to bývá v ČR obvyklé);
- svět, který dítě díky svému handicapu vnímá jako chaos, se stává předvídatelný v prostoru i čas, snižuje se stresová zátěž, dítě je schopno vstřebávat nové informace;
- nácvik samostatnosti, která je v dospělosti velmi potřebná, díky pocitu soběstačnosti se může rozvíjet sebevědomí dítěte;
- redukce problematického chování (agresivity, záchvaty vzteku, negativismus);
- medikace psychofarmaky je možné snížit či po dohodě s lékařem zcela vysadit.

Základní principy strukturovaného vyučování:

- individuální přístup - všechny děti s autismem se od sebe nějakým způsobem liší. Rozdíly jsou v mentální úrovni, v různé míře a četnosti výskytu autistických symptomů, v rozdílných percepčních schopnostech, v úrovni a způsobu komunikace, v temperamentu, v odlišné schopnosti koncentrace a podobně;
- strukturalizace - struktura prostředí, ve kterém se člověk s autismem pohybuje, mu pomáhá v prostorové orientaci a dává mu tak odpověď na otázku kde?. Struktura tak nabízí "jistotu" tím, že vytváří předvídatelná spojení mezi místy, činnostmi a chováním vytvoření vizualizovaného denního programu, umožňuje člověku s autismem předvídat události, čas se tak stává konkrétní;
- vizualizace - tak lidé s autismem se potřebují "situovat" v čase, potřebují "vidět" čas. Pokud jim tuto vizualizaci času neposkytneme z venku, pomohou si sami. Musí si vytvořit svoji vlastní předvídatelnost, což dělají skrze nefunkční rituály a stereotypy.

3 INTERVENČE² U ŽÁKŮ S AUTISMEM

Děti s diagnózou dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom a dalších poruch spadajících do PAS není diagnostikovaných mnoho a na běžných školách se s nimi nesetkáváme až tak často. Ale díky lepší diagnostice a informovanosti se situaci rychle mění. Je nutné, aby školská zařízení byla na příchod těchto žáků a posléze i studentů připravena.

Autismus je celoživotní a nevléčitelné postižení. Není možné realizovat terapii, aby byly potlačeny příčiny, je třeba se soustředit na symptomy a snažit se je řešit a usměrňovat. S tím, jak se zdokonaluje propracovanost diagnostických kritérií, tak se zlepšuje i chápání problémů, které s sebou autismus přináší. Zároveň se rozvíjí intervenční programy nebo různé druhy terapií. Je velmi obtížné z celé škály terapií vybrat tu pravou, jelikož téměř všechny slibují zaručené výsledky. Autismu je syndrom. Ne u všech jedinců se projevují stejné symptomy ve stejné míře. Ke každému je třeba přistupovat velmi individuálně.

Problémy autistů se nezabývají jen jejich rodiny a pracovníci zdravotnických zařízení, speciálních škol a ústavů sociální péče, ale také řada občanských sdružení, která se snaží přispět k jejich integraci do společnosti.

3.1 Legislativa

Právo všech dětí na vzdělání je stanoveno ve Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí 104/1991 Sb. – v **Úmluvě o právech dítěte**, která vstoupila v České republice v platnost 6. února 1991. Součástí ústavního pořádku České republiky je **Listina základních práv a svobod** a její čl.33, který zajišťuje právo každého na vzdělání a také Sdělení Ministerstva zahraničních věcí – **Úmluva o právech osob se zdravotním postižením**. Obě tyto úmluvy jasně říkají, že všechny děti – i ty se zdravotním postižením – se mají právo vzdělávat, samozřejmě s přihlédnutím k jejich schopnostem a možnostem.

² Intervence - představuje vnější zásah do nějakého procesu za účelem jej ovlivnit, změnit; zásah, zákrok v něčí prospěch, příměluva.

Principem a cílem současné transformace speciálního vzdělávání se stává tzv. *inkluzivní vzdělávání*, předpokládající celospolečenskou změnu ve vnímání osob s postižením.

Základní legislativou, která upravuje podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice je **Školský zákon č. 561/2004 Sb.** O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je podle § 16 osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Odstavec 6 pak uvádí: *„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.“* V odstavci 8 je pak stanoveno právo žáků s autismem vzdělávat se v základní škole speciální, nejsou-li vzděláváni jinak. Podle § 18 lze povolit žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Na tento zákon pak dále navazuje vyhláška 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která umožňuje vzdělávání žáků s těžkým zdravotním postižením. Tato vyhláška uvádí, že: *„Žáci s těžkým zdravotním postižením se pro účely této vyhlášky považují žáci s těžkým zrakovým postižením, těžkým sluchovým postižením, těžkou poruchou dorozumívacích schopností, hluchoslepí, se souběžným postižením více vadami, s autismem, s těžkým tělesným nebo těžkým či hlubokým mentálním postižením. Těmto žákům s ohledem na rozsah speciálních vzdělávacích potřeb náleží nejvyšší míra podpůrných opatření.“* (Vyhláška 73/2005 Sb., §1) Dále vyhláška uvádí, že: *„Podpůrnými opatřeními při speciálním vzdělávání se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb1), zajištění služeb asistenta pedagoga2), snížení počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.“* (Vyhláška 73/2005 Sb., §1).

Legislativní podmínky pro integraci zdravotně postižených dětí kromě školského zákona vytváří:

Vyhláška MŠMT č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 48/2006 Sb.

Vyhláška MŠMT č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění školní docházky, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb.

Vyhláška MŠMT č. 13/2005 Sb. o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění vyhlášky č. 374/2006 Sb.

Z mezinárodních dokumentů, které se týkají nejen dětí, ale všeobecně osob postižených autismem, můžeme jmenovat např. **Deklaraci (Chartu) práv osob s autismem**, kterou v roce 1992 vydala Evropská asociace na ochranu lidí s autismem. V roce 1996 byla přijata Evropským parlamentem.

Dnem 1. září 2007 nabyla účinnosti vyhláška č. 62/2007, která mění vyhlášku č. 73/2005 Sb. Tato vyhláška mimo jiné říká, že žák *„s autismem, těžkým nebo hlubokým mentálním postižením nebo souběžným postižením více vadami vyžaduje velmi vysokou nebo vysokou míru podpůrných opatření podle odstavce 2, zejména ve vztahu k počtu žáků a souběžně působících pedagogických*

Služby žákům s poruchami autistického spektra, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením vzdělávajícím tyto žáky zajišťují centra, jejichž činnost vymezuje vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. V souladu s touto vyhláškou byla vytvořena skupina krajských koordinátorů pro problematiku poruch autistického spektra.

3.2 Základní doporučení a strategie při práci s dětmi s autismem

Potřeby osob s autismem jsou shodné v základních biologických úkonech, ovšem v další rovině jsou vždy individuální. Stejně jako se liší projevy lidí s PAS, tak se liší i jejich vzdělávací potřeby. Následující základní doporučení a strategie pro práci s dětmi s autismem jsou dle vnitřních směrnic APLY³ stanoveny takto:

³ APLA ČR sdružuje a zastřešuje veřejně prospěšné organizace, které uplatňují postupy a metody při práci s osobami s poruchou autistického spektra uznávané odbornou veřejností a ve své činnosti se ubírají směrem hlavního (mainstreamového) terapeutického proudu.

1. **Potřeba důležitosti, jasnosti pravidel a zajištění předvídatelnosti** - Lidé s autismem potřebují mít možnost předvídat denní činnosti, protože neznámé a náhlé změny v zaběhnutém řádu je vyvádí z rovnováhy a důsledkem těchto náhlých změn, na které nebylo dítě nebo dospělý jedinec s autismem, může být problémové chování, stres, úzkost, výpadky ve fungování. Snažíme se proto těmto situacím předcházet a včasné zavedení jasných pravidel může lidem s PAS velmi pomoci.
2. **Potřeba jasné a konkrétní motivace** - Děti a dospělí s autismem vyžadují správnou motivaci, aby věděli, proč mají danou činnost vykonávat. Motivace sociálního charakteru u nich z důvodu neschopnosti empatie nefunguje. Nejlepším řešením je pozorovat dítě s autismem co má rádo, jaké jídlo je jeho oblíbené, jaké má zájmy atd. A tyto pak zvolit jako motivaci pro vykonání dané činnosti. Zde jsou kladeny velké nároky na osobního asistenta či asistenta pedagoga. Motivace, která fungovala minulý týden, nemusí fungovat dnes. Asistent je tedy nucen hledat stále nové podněty k funkční motivaci klienta.
3. **Potřeba vyšší míry tolerance** - Autismus znamená celou řadu projevů, od nevhodných poznámek, dotaz intimního rázu nebo mimo kontext, banálních výroků, lpění na stále stejném tématu hovoru, nečekaných úzkostných reakcí, atd. Nad všechny tyto projevy se musí osobní asistent „povznést“ a umět na ně reagovat.
4. **Stanovení sociálně komunikačních pravidel** - Pokud má dítě nebo dospělý s autismem problémy s pochopením ironie, sarkasmu, narážek či metafor, je lepší je v komunikaci nepoužívat. Jejich užívání je pro klienta matoucí a nepříjemné. Velice vhodné jsou jasné výroky, formulované tak, aby jim klient rozuměl.
5. **Potřeba důslednosti v přístupu** - Při komunikaci a jednání s lidmi s autismem je dobré přesně dodržovat pravidla, na která je klient zvyklý. Nepřesnost, nedůslednost a nedodržování domluvených pravidel a spontánnost uvádí osoby s autismem do nejistoty a chaosu.
6. **Strategie nácviků** -Vhodnými strategiemi dle asociace APLA, které se v práci s lidmi s autismem osvědčily, jsou: podrobný rozpis instrukcí, procesní schémata, přehrávání rolí, využití videa při demonstraci vhodného chování nebo nahlížení na chování vlastní, stanovení jednoznačných pravidel a smluv, jasné, nejlépe písemné shrnutí a definování faktů, využívání formulářů a škál, pozitivní odměny.
7. **Nadstandardní řešení obtíží s pozorností** - Při výskytu motorického neklidu je vhodné dítě zaměstnat. Nabídnout mu předmět, se kterým může manipulovat a ni-

jak tím nenarušovat své okolí (např. mačkáací míček) nebo jej zaměstnat konkrétní činností (nákup jízdenek, zjištění doby odjezdu, tramvaje, atd.).

3.3 Specifické terapie

V odborné literatuře lze najít velké množství různorodých specifických terapií, výchovně vzdělávacích technik a léčebných přístupů k autismu a příbuzným vývojovým poruchám. Odborníků, kteří se zajímají o tuto problematiku, je opravdu hodně, v posledních 20 letech se objevuje značné množství specifických terapií a léčebných přístupů k autismu a příbuzným vývojovým poruchám. Zlepšuje se chápání mentálních a kognitivních problémů, které spolu s autismem přicházejí, zdokonalují se diagnostická kritéria. Zároveň se rozvíjí i různé intervenční programy. Tyto techniky často provází velké nadšení. Stejně jako jsou odlišné projevy u osob s PAS, tak jsou odlišné i edukativní potřeby. Velmi vysoké nároky jsou kladeny na celý edukační proces, osobnost asistenta pedagoga i individuální přístup. V následující podkapitole uvádím některé terapeutické přístupy.

Aplikovaná behaviorální analýza (ABA) – tato intervence vychází z teorie, že autismus je neurologicky podmíněný syndrom, který se projeví v chování. Všechny programy ABA jsou individuální a jejich výhodou je, že není třeba kooperaci ze strany dítěte. Výuka může mít dva způsoby: učení postupnými kroky nebo příležitostné učení. Přehled behaviorálních postupů je velmi obsáhlý, ale mezi nejvyužívanější postupy patří generalizace (dítě ovládá dovednost v různých situacích), tvarování (postupné posilování přibližného žádoucího chování, dokud dítě nezvládne celou operaci) a řetězení (dovednost se dítě učí v jednotlivých krocích).

Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS) – metodika vychází ze systému PECS (Picture Exchange Communication System). Cílem je rychlé nabytí funkčních komunikačních dovedností. Tato metoda umožňuje dětem vyjádřit svoje pocity a přání pomocí obrázků (piktogramy, fotogramy). Děti však na obrázky neukazují, ale přinášejí je svému komunikačnímu partnerovi (matce, učiteli apod.). Výhodou tohoto systému je to, že si jej děti velice rychle osvojí, stávají se pak iniciátory komunikace a přestávají být závislí na dospělých a v neposlední řadě dochází i k redukci nevhodného a problémového chování. Jakmile dítě pochopí princip VOKS a význam komunikace, včleníme tento systém do edukačního procesu. Pomocí obrázků je možno „seskládat“ celý režim dne, systém odměn,

pracovní i samoobslužné návyky. Je vhodný jak pro děti mluvící (podpora komunikace), tak pro děti nemluvící jako vizuální odpověď místo hlasové (Knapcová 2005).

Muzikoterapie, taneční terapie, arteterapie – tyto terapie jsou určeny především pro děti s mentální retardací. Uklidňují, zlepšují koordinaci, probouzejí kladné emocionální pochody a redukují nevhodné chování. Zatím bohužel nejsou známy výsledky, že by u dětí došlo ke zlepšení.

Snoezelen – je to metoda, která vznikla při práci s mentálně retardovanými, s cílem nabídnout jim přiměřené aktivity. Je to zvláštní nabídka k využití volného času a prostředek k uvolnění. Odehrává se v místnosti, kde je všechno dovoleno.

Terapie pomocí zvířat – tyto přístupy je možné s úspěchem používat jako doplňkové terapie – jsou to například hipoterapie (terapeutické působení pomocí koně), canisterapie (terapie pomocí psa), terapie pomocí delfínů.

Averzivní terapie – tento proud terapií je určen k nápravě problémového chování. Jsou to postupy, způsoby a metody, které jsou dětem nepříjemné nebo bolestivé – elektrické šoky, dráždivý kouř, fyzická omezení, helmy nebo i bolestivé zvuky apod. Používání averzivních postupů může hraničit s porušováním lidských práv a proto je třeba, aby použití bylo vymezeno zákonem a bylo účinně kontrolováno

Psychoanalytická terapie – léčba spočívala v odnětí dítěte matce a jeho umístěním do psychiatrické léčebny, kde by mělo být obklopeno láskou a porozuměním. Autismus byl považován za emocionální poruchu. Od té doby se názor na autismus změnil a psychoanalýza je spíše doplňkovou terapií.

Diety – dietní opatření užívaná pro děti s autismem vycházejí z diet, které byly původně určeny pro děti s poruchami pozornosti nebo s hyperaktivitou. Dieta obvykle vylučuje konzervanty a jiná aditiva⁴.

Facilitovaná komunikace – zastánci této metody prohlašují, že je to cesta, jak pomoci postiženému autismem vyjádřit myšlenky a city. Původně byla tato metoda navržena pro pacienty s neuromotorickými poruchami (např. po mozkové mrtvici).

⁴ Aditivum - označují se tak látky, které se přidávají do jiných látek či směsí s cílem upravit (vylepšit) jejich vlastnosti.

Senzorická integrace - je vytvořena pro děti, které reagují abnormálně na smyslové podněty. Úkolem vyškoleného terapeuta je vytvořit individuální program, na jehož základě se pak dítě pomůže zbavit nepříjemných pocitů.

Holding therapy (terapie pomocí pevného držení) – je pozůstatkem přesvědčení, že autismus je zapříčiněn chladným přístupem matek. Česká organizace APLA pro podporu dětí s autismem pak proti této metodě veřejně vystupuje. Známou propagátorkou je Jiřina Prekopová, která ji zavedla do praxe v Německu. V Česku není tato metoda akreditována, stejně jako není akreditována její modifikovaná verze *Terapie pevným objetím podle Prekopové*. Podle stanoviska České lékařské komory jde navíc o metodu s neověřenou klinickou působností, která by proto neměla být zdravotníky používána. Matka pevně drží dítě v náručí (obličejem k sobě), i když se dítě brání a vzpouzí a hlasitě vyjadřuje své pocity. Držení trvá, dokud se dítě neuklidní a nevyčerpá. Po několika hodinách takto vedené terapie by dítě mělo cítit lásku a bezpečí, mělo by vyjít ze svého autistického světa.

Mezi další používané terapie patří například – **sluchový trénink, option terapie, farmakoterapie, normalizace, deinstitucionalizace a TEACCH program** (je mu věnována samostatná kapitola).

Při výběru jakékoliv intervence není vhodné se držet pouze jednoho přístupu či pohledu. Přístup je důležité přizpůsobit situaci v rodině, osobnosti dítěte a také jeho potřebám. Je také důležité spojit několik postupů, nelze se zaměřit pouze na jeden přístup. Cíl práce s autistickými dětmi je DOHODA. Je nutná akceptace zvláštností autistického myšlení a přizpůsobovat se specifikám dítěte, nikoli dítě našemu světu (Polášková in Vítková 2003).

3.4 Dítě s autismem a hra

Hra je nejpřirozenější aktivitou dítěte v předškolním věku. Patří mezi jednu z vývojových potřeb tohoto období. Prostřednictvím hry se dítě všestranně rozvíjí a hra také může posloužit k diagnostice toho daného dítěte. Hra odráží vývojový stav dítěte – ať už se jedná o dítě zdravé nebo postižené. Hra postižených dětí má specifické rysy, které vyplývají z některého z defektu pohybového, mentálního či sensorického. Ve hře dětí s autismem převládá neměnnost a stereotyp. Děti postrádají zkušenosti s jednoduchou manipulací a kombinací předmětů typickou pro první léta života. Jejich způsob hry je popisován

jako mechanický bez spontánního zájmu poznávat vše nové. Preferují známé předměty, které používají stále stejným způsobem (např. srovnávání panáčků do řad, skládání knížek do komínků a jejich následné rozboření aj.). Funkční hra se vyskytuje méně, předstíraná jen zřídka, zaměřená na jedinou dominantní oblast, která je pro dítě zajímavá a zapluje jeho veškerý volný čas (Beyer, J., Gammeltoft, L., 2006).

Vytváření herních příležitostí

Důležitý je přístup asistenta k dítěti. Pokud asistent ví, že dítě nemá rádo direktivní pokyny, nebude je používat. Možností, jak vzbudit zájem dítěte o hru je hrát si vedle něj, s radostí a zaujetím. Herní aktivitu připravit dvojmo, tak, aby byla v dosahu dítěte. Hra by v tomto případě neměla trvat déle než dvě minuty. Při plánování strukturované hry je potřeba pečlivého promyšlení věcí a pomůcek, které budeme ke hře potřebovat. Je třeba zvážit plánovanou činnost a zbytečné věci odklidit pryč.

Herní strategie se mohou zaměřit podle J. Beyera, L. Gammeltofta (2006) na následující témata:

- pozornost, očekávání a sdílený cíl;
- napodobování a zrcadlení;
- paralelní hra a herní dialog;
- scénáře a sociální příběhy;
- střídavá hra;
- hry a herní pravidla.

Vytvořením vhodného prostoru a vizualizace příběhem můžeme rozvíjet sociální a manipulační dovednosti dětí s autismem (Beyer, J., Gammeltoft, L., 2006).

3.5 Profese asistenta pedagoga

3.5.1 Asistent pedagoga z historického hlediska

PhDr. Vlado Oláh v roce 1991 přišel s myšlenkou zaměstnat romské pedagogické asistenty na školách s vyšším počtem romských žáků. V roce 1993 s podobnou idejí přišla Mgr. Helena Balabánová. Služba pedagogické asistence pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami však byla známá ještě před ustanovením funkce asistenta pedagoga v naší legislativě.

Česká republika se od 1. 5. 2004 (tedy od svého vstupu do Evropské unie) stala členem i Evropské agentury pro speciální vzdělávání (European Agency for Developmental in Special Needs Education). Součástí začlenění se do evropského konceptu vzdělávání bylo i akceptování světových a evropských trendů. Jednu z nejdůležitějších podmínek představovalo rozšíření personálních služeb, vznik profese pro podporu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami - **asistenta pedagoga**.

„Mnoho dětí s poruchou autistického spektra potřebuje asistenta, aby mohlo být efektivně vzděláváno. Platí to zejména pro děti integrované do běžné školy nebo školky a děti s výrazným problémovým chováním. Speciální třídy potřebují mít dostatečné personální obsazení.” (Thorová, K. 2006, s.364)

3.5.2 Asistent pedagoga v systému školství a získávání odborné kvalifikace

Asistenční službu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zastřešují v České republice tyto zákony a předpisy:

Zákon č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů § 16 odst. 9 *„Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy vyšší odborné školy může se souhlasem krajského úřadu ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga.”*

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Pojednává o pojmu pedagogický pracovník. Pedagogický pracovník musí být podle ustanovení § 3 výše uvedeného zákona plně právně a zdravotně způsobilý, bezúhonný, prokázal znalost českého jazyka a mít požadovanou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost. Vyčleňuje pedagogické pracovníky jako ty, kteří vykonávají **přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost** přímým působením na vzdělávaného, tak, že uskutečňují výchovu a vzdělávání. Vymezuje tedy asistenta pedagoga jako pedagogického pracovníka. Uvádí také předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka a získání odborné kvalifikace.

Studium pro asistenty pedagoga podle § 20 odst. e) zákona 563/2004 Sb. a § 4 vyhlášky č. 317/2005 Sb., tedy studium pro pedagogy s dosaženým **základním vzděláním**.

Absolvent tohoto studia získává dovednosti a znalosti v oblasti pedagogických věd, jako součást své odborné kvalifikace. Studium se uskutečňuje v zařízení určená pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v trvání nejméně 120 vyučovacích hodin. Toto studium se ukončuje závěrečnou zkouškou před předem zvolenou komisí. Po úspěšném ukončení absolvent získá osvědčení.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů, vymezuje pro asistenty pedagoga studium. V takovémto studiu získá asistent pedagoga dovednosti v oblasti pedagogických věd. Studium je prováděno v rozsahu nejméně 120 hodin a je součástí odborné kvalifikace asistentů pedagoga.

3.5.3 Funkce a náplň práce asistenta pedagoga

Náplň práce asistenta pedagoga je zejména individuální pomoc při začleňování se do školního kolektivu, při adaptaci na školní prostředí, ale i individuální pomoc při zprostředkování učební látky. Často je totiž nutné těmto žákům látku vysvětlovat znovu, zkráceně, jasně. Asistent pedagoga mimo jiné i pomáhá ostatním pedagogům ve škole při výchovné a vzdělávací činnosti. Působí také jako zprostředkovatel případné komunikace pedagogů se žáky a žáků mezi sebou. V případě nutnosti řeší konflikty a kázeňské přestupky, které mohou ve školním kolektivu vyvstat. Asistent pedagoga je v pravidelném kontaktu se zákonnými zástupci žáka. Projednává s rodiči, co je nutné vyřešit, na co se zaměřit, jak dítěti učení zpříjemnit. Asistent pedagoga se podílí také na upevňování sebeobslužných činností, s orientací v prostoru pomoc a s používáním denního režimu.

Celý rozsah a obsah náplně práce asistenta pedagoga je dán dle nařízení vlády **č. 469/2002 Sb.**, kterým se stanoví katalog prací a kvalifikační předpoklady, v platném znění; Katalog prací č. 2.16.5.

Tyto činnosti, které jsou velmi obecné a jsou definované vyhláškou, platí pro asistenta pedagoga, který pracuje s dětmi, žáky a studenty s různým typem postižení. Pro děti a žáky s PAS je dále nutné více specifikovat a konkretizovat náplň práce asistenta pedagoga s ohledem na diagnózu PAS a s ohledem na míru speciálně-pedagogických potřeb (Čadilová, Žampachová 2008). Asistent pedagoga pracuje pod vedením učitele ve třídě a je součástí pedagogického týmu. Je ovšem třeba zdůraznit, že by měl pracovat podle pokynů daného pedagoga. Hlavní odpovědnost za sestavení IVP a komunikace se všemi stranami je na učiteli MŠ a ZŠ.

3.6 Osobní asistence

V užším slova smyslu je osobní asistent zaměstnancem poskytovatele sociálních služeb. V širším slova smyslu se jedná o osobního asistenta jako fyzickou osobu, která klientovi poskytuje péči v jeho přirozeném prostředí, dobrovolně nebo za dohodnutou finanční odměnu hrazenou z příspěvku na péči (Hrdá, J., 2006, sec. cit., Uzlová, I., 2010). Žádané vlastnosti člověka vykonávajícího povolání osobního asistenta jsou vstřícnost, ochota, laskavost, vlídnost, trpělivost, komunikativnost, zodpovědnost a spolehlivost, schopnost řešit zátěžové situace – zachovat si klidnou hlavu, být tolerantní, přizpůsobivý, kreativní a mít schopnost naučit se něčemu novému. Vlastnosti, které se s osobní asistencí vylučují, jsou agresivita, sklony k manipulaci, závislosti, nervozita, netrpělivost, přílišná podezřívavost a nízké sebevědomí.

Než se osoba, která má zájem o vykonávání služby osobní asistence, stane osobním asistentem, musí projít řadou kroků, které jsou nezbytné pro její přijetí a následné vykonávání osobní asistence. U řízené osobní asistence je prvním krokem přijímací pohovor v místě sídla poskytovatele služby osobní asistence. Výběrové řízení v asociaci pomáhající lidem s autismem APLA-JM, o. s., která poskytuje osobní asistence pro osoby s autismem v rámci Jihomoravského kraje, probíhá výběrové řízení dvoukolové. V prvním kole výběrového řízení zašle uchazeč o osobní asistenci vyplněný dotazník společně se svým životopisem. Do druhého kola, které je formou ústního pohovoru, jsou pozváni jen vybraní uchazeči.

3.7 Sociální aspekty

Pokud se narodí dítě s postižením, rodina se ocitne ve velmi vážné situaci, kterou nečekala, kterou nezná a nezavinila. V tuto chvíli pak velmi záleží na rodině i na okolí, jak se s danou situací vyrovná. Pokud bude podpora dostačující, přijme rodina a okolí postiženého jako člena rodiny. Pokud ne, pak se postižené dítě může stát pro rodinu jakousi přítěží, která do rodiny přinesla problémy. Potřeby rodin s dítětem s PAS jsou velmi individuální, variabilní podle věku postiženého dítěte. O tom, jak ovlivní rodinu a okolí narození dítěte s PAS bylo napsáno mnoho publikací. Snad všechny se shodnou na tom, že autismus přináší do rodiny stres, chronický stres.

Každá rodina s postiženým dítětem si projde několika stadii zvládání této nečekané krize (Cuxart, 2002, in Hrdlička, 2004):

- Stadium šoku: zklamání v očekávání, skepse, zmatek, střídání zoufalství a naděje.
- Stadium deprese: uvědomění si situace, beznadějná perspektiva, pesimismus, co se týče přítomnosti i budoucnosti, bezradnost, pochybnosti, pocity viny a selhání v rodičovské roli.
- Stadium činnosti: ambivalentní (odmítání postižení, přehnané ochránářství), horečné hledání pomoci, hledání viníka.
- Stadium realistické: funkční adaptace na změnu situace, realistická očekávání, reálné aktivity.

Délka stadií je v každé rodině jiná. Matky velmi často podléhají depresím a v mnoha případech vyhledávají i psychiatrickou pomoc. Na otcích poté zůstává zabezpečit celou rodinu po ekonomické stránce a ti následně propadají panice, že celou situaci nezvládnou. V nelehkém postavení jsou také sourozenci postiženého. Rodiče na něj mají chť nechtě mnohem méně času. Rodiče by se měli pokusit zdravému dítěti zajistit soukromí, klidné místo, kde si může nerušeně hrát nebo se učit. Určitá pravidla musí platit pro děti stejně. Nelze postižené dítě znevýhodňovat. Rodiče by také měli hledat společné aktivity, které mohou sourozenci vykonávat společně a neupozorňovat na to, že postižené dítě určité činnosti nezvládne. Aby rodiče získali čas pro sebe i své zdravé dítě je nutné u postiženého co nejdříve aktivizovat sebeobslužné činnosti. Čím dříve se jim to podaří, tím menší bude mít dítě časové nároky na rodiče.

Doporučení rodinám s postiženým dítětem (AUTISTIK, 1998, in Hrdlička, 2004):

- Neuzavírat se do sebe. Autismus nelze řešit pouze v kruhu rodiny. Dítě s autismem jednou dospěje a bude se muset obejít bez péče rodičů.
- V rodině s autistickým dítětem je potřeba spolupráce všech členů. Nesmí však jít o obětování či vynucenou toleranci.
- Rodina se nesmí vyhýbat veřejnosti z obavy, že bude kritizována za špatnou výchovu. Rodina musí být připravena přijímat pomoc druhých. Ti, kteří to nemyslí vážně, brzy odpadnou. V náhlých krizových situacích by se rodina neměla bát obrátit i na cizí lidi.

- Rodiče by měli spolupracovat s odborníky, poskytnout jim veškerou dokumentaci a informace.

3.7.1 Sociální pedagogika – pojetí a její funkce v integraci postižených

Sociální pedagogika není novým odvětvím. Spojením pedagogiky, sociologie a sociologie výchovy vznikla na počátku 20.století. V průběhu let zůstal však stále stejný střed zájmů – vztah prostředí a výchovy. Současné pojetí sociální pedagogiky není jednotné. Není zatím mnoho odborníků, kteří již spojují pojem sociální pedagogiky s konkrétním obsahem. Jak uvádí Bakošová (1994, in Vítková), současné pojetí sociální pedagogiky u nás lze shrnout v následujících přístupech:

1. pedagogika jako prostředí, která objasňuje vztah výchovy a prostředí;
2. pedagogika zkoumající otázky výchovy člověka, jako právního nároku na výchovu, analýzu výchovy a vzdělávání;
3. pedagogika, která chápe výchovu jako pomoc všem věkovým kategoriím;
4. pedagogika, která se zabývá odchylkami sociálního chování.

Lze tedy shrnout, že sociální pedagogika je hraniční vědní disciplínou mezi pedagogikou, sociologií, která zkoumá vztahy mezi sociálním prostředím, výchovou, formy sociální pomoci a péče o všechny věkové kategorie, tedy o člověka v sociálním prostředí (Procházková in Vítková).

Integraci jako teoretický pojem můžeme chápat buď jako stav časově podmíněný, ale i jako proces dynamický, proměnlivý v závislosti na mnoha činitelích vnitřních i vnějších. Sociální integrace jako završení vrůstání jedince do společnosti a její kultury je podmíněna integrací osobnosti ve všech jejích složkách. Vedle speciálně-pedagogické péče se objevují úkoly i pro sociální pedagogiku, která hraje v procesu integrace postižených velmi důležitou roli.

Podle Procházkové (in Vítková) by se sociální pedagogové v praxi měli:

- podílet se na spoluvytváření vhodného sociálního prostředí pro integraci postižených;
- participovat při zakládání a provozu středisek pro pomoc postiženým i jejich rodinám;
- podílet se na poradenských službách pedagogům a dalším odborníkům pracujících s postiženými;

- zajišťovat sociální status integrovaného dítěte v podmínkách běžného typu školy;
- vytvářet vhodnou nabídku volnočasových aktivit pro postižené;
- spolupracovat při vytváření klubů a aktivit, při kterých by se setkávali postižení se zdravými jedinci;
- u sociálně nepřizpůsobivých jedinců se podílet na prevenci i postpenitenciární péči a napomáhat jejich resocializaci;
- u těžce postižených nebo starých občanů hledat možnosti alespoň částečné socializace;
- ovlivňovat kladný postoj laické veřejnosti prostřednictvím sdělovacích prostředků, vydáváním časopisů, publikací, apod.

Výchovou sociálního citění dojde zajisté k obohacení všech účastníků integračního procesu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

4.1 Charakteristika výzkumného šetření, cíle a metodologie

Zřejmě nejzávažnějším problémem, o kterém se v současné době diskutuje ve speciální pedagogice, je integrace handicapovaných žáků do běžných tříd a škol, jak jsem se zmínila již v teoretické části. Výchova a vzdělávání člověka určitým způsobem znevýhodněného je závažnou oblastí pedagogické teorie a praxe, kterou se zabývá speciální pedagogika. Odborníci i veřejnost jsou rozděleni na dva tábory. Spor je o tom, co je pro postižené děti užitečnější: Je užitečnější edukace ve speciálních zařízeních, s vysoce odbornou péčí kvalifikovaných profesionálů, nebo je výhodnější zařazovat tyto děti do běžné, normální populace žáků - tedy provádět integraci? Dosáhlo se přitom značného pokroku, na základních školách zhruba polovina postižených žáků je integrována do běžných tříd.

Hlavní výzkumné cíle:

- Cílem praktické části diplomové práce je dokázat, že i žáci s poruchami autistického spektra jsou schopni učit se a efektivně pracovat, pokud je respektována základní triáda jejich postižení a pracuje se v souladu s metodikou strukturovaného učení.

Dílčí výzkumné cíle:

-Snaha prokázat zásadní, nezastupitelné místo asistenta pedagoga v edukačním procesu v mateřských a základních školách běžného typu pro děti a žáky s poruchou autistického spektra, a také dokázat, že asistent pedagoga není jen jednou z forem hlídání dětí. Asistent pedagoga může viditelně přispět k rozvoji dítěte s autismem.

Pro diplomovou práci jsem zvolila kvalitativní výzkum. Myslím, že pro mé téma je to vhodná metoda, protože přináší hlubší informace s větší výpovědní hodnotou.

Při zpracování diplomové práce aplikuji metodu analýzy dokumentů a odborné literatury, metodu rozhovoru s rodiči žáků, pozorování žáků při edukaci, analýzu dovedností a výsledků činností dětí. V praktické části vycházím i ze své zkušenosti s edukací žáků s poruchami autistického spektra. K hodnocení vývoje dětí jsem použila metodický materi-

ál Edukačně-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra (Čadilová; Žampachová, 2004).

Pro kvalitativní výzkum bude použit:

- Nestandardizovaný rozhovor - rozhovor, při kterém mohli rodiče sdělit své zkušenosti, osobní pocity a obavy týkající vývoje jejich dětí.
- Přímé pozorování žáků ve školním prostředí.
- Analýza osobních dokumentů - v rámci analýzy osobních dokumentů jsem prostudovala různé zdroje: osobní dokumentaci dětí, výsledky speciálně pedagogických a psychologických vyšetření, zdravotní dokumentaci.

Analytickou jednotkou pro mě budou 2 žáci s PAS. Zaměřím se na jejich socializaci a integraci v běžné základní škole a na specifikaci práce asistenta pedagoga pro efektivní rozvoj dítěte s atypickým autismem. V rámci výzkumného šetření se okrajově zaměřím i na spolupráci asistentů pedagoga u dětí a žáků s PAS s ostatními pedagogy ve škole, důležitosti role asistenta pedagoga, významem vzdělání a podhodnocením asistentů pedagoga. Každé dítě má jiný typ autismu a sociálního chování, je na jiné vývojové úrovni, která je dána také jejich věkem. Mají svá specifika vyplývající z autismu, ale také z jejich individuality, které je potřeba zohlednovat a které asistenci velice ovlivňují. Děti jsem z důvodu zachování osobních údajů nejmenovala a v diplomové práci jsou uvedeny jako „Dítě A“ a „Dítě B“.

Výzkumné teze

T1. Asistent pedagoga u dětí a žáků s PAS je nezbytná a nezastupitelná funkce.

T2. Pro efektivní podporu je nutná spolupráce s rodinou.

ČASOVÝ HARMONOGRAM PRÁCE

Rešerše, studium odborné literatury – listopad 2012 – duben 2013.

Specifikace tématu DP, základní teze teoretické části práce – květen 2013.

Zpracování první verze textu, vstupní teoretická část – září 2013.

Příprava výzkumné části – průběžně.

Vyhodnocení výzkumu, zpracování poznatků – prosinec 2013 - únor 2014.

Závěrečné úpravy a korektury textu DP – únor 2014.

Odevzdání DP – březen 2014.

4.2 Kazuistiky

4.2.1 Dítě A

Diagnóza:

- atypický autismus (lehká symptomatika, pasivní typ sociálního chování);
- intelektový výkon celkově ve středním pásmu průměru.

Rodinná anamnéza:

Oba rodiče jsou zdraví. Rodina žije ve společné domácnosti a žádné další dítě nemá. V širší rodině byla zaznamenána rakovina u rodinných příslušníků maminky. V budoucnu rodina neplánuje žádné změny (přírůstek do rodiny, stěhování či rekonstrukce bytu). Jedná se o úplnou rodinu, oba rodiče chodí do zaměstnání. Maminka se synovi intenzivně věnuje, spolu mají pěkný vztah. Chlapec má tendence se o matku a rodinné příslušníky starat a opečovávat je.

Osobní anamnéza:

Chlapec se narodil v roce 2007. Těhotenství probíhalo bez potíží a komplikací. Porod byl spontánní o měsíc dříve. Po narození měli maminka i dítě zlatého stafylokoka a z tohoto důvodu bylo ukončeno kojení. Pobyt v porodnici byl delší, protože chlapec odmítal pít mateřské mléko a důsledkem toho hubnul. Po propuštění z nemocnice nutnost denního vážení. Od narození je chlapec pozorován na neurologii. Kvůli opožděnému motorickému vývoji byla zavedena Vojtova metoda a před druhým rokem věku chlapce následoval měsíční pobyt v rehabilitačním zařízení s intenzivním cvičením, na které dojížděli ambulantně. S chlapcem denně, intenzivně cvičila sestra, pravidelně absolvoval bazén a magnetickou rezonanci. Vývoj řeči byl normální s výskytem dyslalie. První stanovení diagnózy bylo neurologem a to na hyperaktivitu s poruchou pozornosti (dále jen „ADHD“). Další vyšetření u psychologičky diagnózu ADHD vyvrátilo.

Na kolektiv v mateřské škole si chlapec zvykal velice těžko. Byl úzkostlivý, plačtivý, stále chtěl odcházet za maminkou. Jakékoli změny nesl velice obtížně, vše muselo být na svém místě, jinak následoval afekt. Také se vyskytovaly problémy se spánkem. Nechtěl ležet a musel mít oblečené ponožky. K uklidnění chlapci pomáhala procházka, kde se držel za ruku učitelky. Kontakt s vrstevníky spíše nenavazoval, jen je pozoroval. Při pokusu o zapojení do činnosti jej děti odmítali, takže se stáhl a opět je jen pozoroval. Maminka si změn

začala více všimnout, a proto syna objednala na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP). Ani učitelka v mateřské škole nemohla uspokojit chlapcovy potřeby na individuální přístup. Jistých anomálií si začala všimnout i rodina. První návštěva v PPP proběhla pouze za přítomnosti matky. Speciální psycholog přislíbil návštěvu v mateřské škole. Na základě této návštěvy byla stanovena diagnóza pervazivní vývojová porucha.

Chlapec navštěvuje 1. ročník běžné základní školy, kde je vzděláván na základě IVP. Vzdělává se s pomocí asistenta pedagoga dle zásad strukturovaného učení. Pracuje dle obrázkového denního režimu. K nácvičku komunikačních dovedností byla potřeba velká podpora pedagogů. Ti chlapce aktivně podporovali a pobízeli k navázání očního kontaktu a učili jej formulovat žádost.

Chlapec má velmi dobrou paměť, rád se učí novým věcem. Každou informaci si velmi pečlivě zapamatuje, z paměti dokáže bez chyby odříkat úvodní monolog českých drah, ale i známé reklamy apod.

Celková charakteristika dítěte

Chlapec působí slušným dojmem, má velmi dobrou paměť. Používání řeči je spíše formální. Nemá rád přeplněné prostory, ani situace a momenty, kdy je velký hluk - například při akcích, kterých se účastní celá škola nebo když se jede třeba na výlet do divadla. Velmi špatně snáší doteky či pohlazení cizích lidí. Je velmi opatrný na všechny své věci. Pokud nemůže něco najít nebo mu jeho věc „z legrace“ vezmou spolužáci, dostává se do afektu. S asistentem pedagoga má velmi dobrý vztah. Z počátku na ní byl velmi fixovaný, nechtěl, aby odešla na toaletu, stále vyžadovat její pomoc a asistenci. Nyní je situace již lepší, postupně se od ní odpoutává. Asistent pedagoga v případě potřeby „dovysvětlí“ učivo, případně najde jiné možnosti vysvětlení pro snazší pochopení.

Dovednosti dítěte k 1. říjnu 2013

Motorika – při chůzi ze schodů bez problémů střídá nohy, chůze mu nedělá žádné problémy. Při tělesné výchově se téměř neorientuje v pokynech - připažit, upažit, vzpažit, předklon, úklon. Zvládá dřepy, sedy-lehy. Udržení rovnováhy například na lavičce mu dělá velké problémy. Při kopání do míče má problémy s koordinací pohybů. V oblasti jemné motoriky jsou činnosti, které mu nedělají žádný problém – stříhání, lepení, trhání papíru. Ovšem činnosti jako navlékání korálků, navléknutí jehly mu dělají problémy podstatně větší.

Sociální dovednosti – v neznámém prostředí se cítí nesvůj. Oční kontakt navazuje na velmi krátkou dobu. Společnost a hru se svými vrstevníky nevyhledává. Je raději sám. Při žádosti mu nečiní problémy poprosit, poděkovat. Zvládá také samoobslužné činnosti. Zapne si bundu, obleče kalhoty (problémy nastanou, pokud je oblečení nové a neví si s ním rady – v tuto chvíli vyžaduje pomoc). Tkaničky se zvládá zavázat s dopomocí. Osobní hygienu a umytí rukou po použití WC zvládá bez problémů, není třeba mu nic připomínat. U jídla si také poradí sám. Ví, v jaké ruce se drží lžička, vidlička i nůž, ale při jídle je nedrží správně. Stejně jako ve škole, tak i doma má vše své místo. I doma používá rutinní činnosti. Po příchodu ze školy si vždy pečlivě uklidí své věci a obouvá si papuče. Teprve potom si jde hrát a plnit školní povinnosti. Rád si hraje se svým tatínkem a pomáhá mu v dílně.

Rozumové dovednosti – bez problémů se orientuje ve svém okolí. Pamatuje si cestu do školy, ze školy, do obchodu a na další známá a často navštěvovaná místa. Poznává části lidského těla, ukáže je sám na sobě nebo i na rodičích či asistentce. Orientuje se v pojmech jako malý x velký, tlustý x hubený, den x noc, hodně x málo, všechno x nic, vedro x chladno. Zvládá třídít předměty podle zadaných kritérií.

Komunikace – při komunikaci používá výraznou mimiku. V řeči je patrná značná dyslalie. Používá stále stejné otázky až do chvíle, než se dočká odpovědi, kterou chce slyšet právě on. Při cestě ze školy vypráví zážitky ze školy – je ale nutné se jej intenzivně vyptávat, sám plynule nemluví. Vyhoví některým pokynům – stůj, čekej, sedni si, pojď ke mně, dej mi. Reaguje na negativní pokyny a gesta – neskákej, nesmíš apod., ne vždy však napoprve.

V dalším školním roce bude navštěvovat druhý ročník běžné základní školy opět za pomoci asistenta pedagoga.

Pro další rozvoj dítěte jsou navržnuta následující opatření:

- Chlapec začne od příštího roku navštěvovat plavecký výcvik v rámci vyučovacích hodin tělesné výchovy.
- Bude nadále rozvíjena jemná motorika – stříhání, lepení, navlékání korálků, apod.
- Uvědomování si pravidel silničního provozu. Učit chlapce zodpovědnosti.
- Naučit chlapce návykům při cestování vlakem či autobusem – kupování jízdenek a následné označování v automatu na jízdenky, také ukázání jízdenky a průkazky

průvodčímu ve vlaku (Můžeme hrát například hry „Na tramvaj“, „Na vlak“ a tím si trénovat situace, které mohou chlapce potkat a překvapit.).

- Snaha navazovat kontakty s vrstevníky. Zapojovat chlapce do kolektivních her (zpočátku jen na chvíli, později na delší dobu, případně na celou dobu hry).
- Velmi důležitá je podpora sebevědomí. Chlapec se totiž velmi často podceňuje a nevěří si.
- Pokusíme se zavést „antistresový balonek“, který by chlapci pomáhal řešit stresové situace.
- Snažit se podporovat jeho samostatnost. Zbavovat velmi pozvolna na závislosti na asistentovi.

Návštěva chlapce 20. února 2014 ve vyučování

Při příchodu do třídy mě chlapec přivítal s úsměvem a jeho klasickým *Ahoj!*. Stále se držel v blízkosti asistentky. Zrovna si chystal pomůcky na hodinu prvouky. Na předmět se těší a vypráví zážitky z předchozí hodiny, kdy dostal jedničku ze čtení, ale nepovedlo se mu psaní v písance a dostal dvojku, z čehož je trošku smutný. O přestávkách se s kamarády nezdržuje, raději sedí v lavici s asistentkou. Po zazvonění se ukázkově zdraví s učitelkou, postaví se, pozdraví, následně se posadí a vše si pečlivě srovná. V prvouce se probírá učivo o zdraví a nemoc. Chlapec se příliš neprojevuje, pokud je dotázán, heslovitě odpoví. Bývá upozorňován, aby dával pozor. Často si s něčím hraje. Při vypracovávání pracovního listu vyžaduje pomoc asistentky. Jeho úkolem je roztřídit, co vše potřebujeme, když jsme nemocní a co všechno, když se nám stane úraz. Lepí a stříhá samostatně. Je jen třeba ho upozornit na správné držení nůžek. Při rozřazování si není jistý. Žádá o kontrolu. Svou práci odevzdává jako poslední, ovšem vše má přesně seřazeno, každá kartička má své místo.

Jelikož se jedná o poslední vyučovací hodinu, balí si své věci. Úklid zvládá samostatně, je potřeba mu jen dopomoci se zapnutím aktovky, které mu dělá problémy. Loučí se s dětmi. Na oběd spolu s asistentkou odchází dříve. Svě věci si odnáší do školní družiny. Pobyt ve školní družině se mu líbí. Rád si hraje s hračkami, s dětmi si ale příliš nerozumí a s vychovatelkou při společném tvoření nic nevyrobí.

Po 5 měsících je znatelný značný pokrok. Piktogramy již nejsou téměř vůbec potřeba. Je z něj pilný a bystrý chlapec. Snaží se o to, být stále dobrý, možná proto, aby nezklamal sebe, učitelku, asistentku či rodiče.

Asistent pedagoga v tomto případě plní nezastupitelnou funkci. V tomto případě působí asistent i jako důvěrník, ale i prostředník mezi chlapcem a „ostatním světem“. Chlapec by bez asistence pravděpodobně nebyl schopný v běžné třídě studovat. Spolupráci s asistentem si pochvalují i rodiče. V případě potřeby se po vyučování schází a povídají si, co je třeba s chlapcem probrat nebo jaké problémy se ten daný den vyskytly.

Názory rodičů dítěte A na profesi asistenta pedagoga

„Nedovedu si představit, že by naše dítě muselo dojíždět do speciální školy. Také si nedovedu představit, že by mé dítě mělo jiného asistenta. S paní Z. si náš syn padl do noty. Když se ho na ni zeptáme, moc hezky o ní mluví. Také si myslím, že i s vedením školy je velmi dobrá spolupráce. Pan ředitel asistentku uznává, její slovo pro něj má váhu. Hrozně obdivuju paní asistentku, která mnohdy reaguje pohotověji a lépe než-li já nebo manžel. Paní Z. dokonale předvídá situaci. Je vidět, že práci rozumí, baví ji a je si jistá „v kramflecích“. Velmi mě ale mrzí, že tato práce není dostatečně finančně ohodnocena, protože tyto lidé vykonávají velmi, především psychicky, náročnou práci.“

Názory ředitele školy, kde dítě A studuje

„Pozice asistenta je velmi důležitou pracovní pozicí. Velmi mě mrzí, že lidé na vysokých pracovních pozicích na ministerstvu nevidí, jak velmi náročnou práci tyto lidé vykonávají. Za tak směšnou částku, kterou asistenti za svou práci dostávají, by „ti nahoře“ ani nevstali z postele. Snad všichni se mnou budou souhlasit, když řeknu, že asistent pedagoga u dětí s PAS je nezbytností. Jsem také rád, že paní asistentka má velmi dobrý vztah. Znáám několik ředitelů, kteří se potýkají s problémy, že ostatní pedagogové s asistenty ne vychází – berou je jako někoho, kdo „bere“ lepší platové ohodnocení. Přitom to s tím nemá nic společného, jde pouze o špatnou informovanost veřejnosti i pedagogického personálu.“

4.2.2 Dítě B

Diagnóza:

- atypický autismus (kombinace dětského autismu a Aspergerova syndromu);
- intelektový výkon celkově ve středním pásmu průměru.

Rodinná anamnéza:

Chlapec žije v úplné rodině s matkou, otcem a starším bratrem, který navštěvuje 8.ročník základní školy. Rodina žije v rodinném domě v podkroví, v 1.patře bydlí prarodiče. Chlapec má 2 domácí mazlíčky – zlatého retrievera Maxe a piskomila Sofii. Oba rodiče chodí pravidelně do zaměstnání. Bratr má s chlapcem dobrý vztah. Chlapci se nejvíce věnuje matka. Rodina v blízké budoucnosti neplánuje žádné změny – bydlení, přírůstek do rodiny.

Osobní anamnéza:

Chlapec se narodil v roce 2006. Těhotenství probíhalo bez potíží a komplikací. Genetické testy, které byly provedeny ve 3.měsíci těhotenství, byly také bez zjevných problémů. Porod byl spontánní v termínu. Rodiče si jistých zvláštností všimli okolo 18.měsíce věku. Chlapce nezajímaly běžné hračky. Nejraději seděl před pračkou a sledoval, jak ždímá, jak se buben točí. Velmi rád dával také do sklenice ubrousek, točil s ní a pozoroval, co se bude s ubrouskem dít. Rodiče tedy navštívili nejdříve dětského lékaře. V tu dobu začalo nekočné kolečko lékařů. Testy na neurologii, hospitalizace v nemocnici. Jelikož nereagoval na své jméno, bylo provedeno vyšetření sluchu, které ale neprokázalo žádnou sluchovou vadu. Ve 3 letech nastoupil do běžné mateřské školy. Velmi brzy byl také vyšetřen v PPP, kde se prokázala jedna z poruch autistického spektra – dětský autismus. V mateřské škole již funguje za pomoci asistenta pedagoga. S asistentem si ale nerozumí, do školky se netěší, objevují se konflikty s pedagogy i spolužáky. Chlapec velmi často propadal záchvatům vzteku, které byly doprovázeny i určitými výhružkami: „*Já vás zabiju. Nenávidím vás. Přijdete do pekla!*“. Následovalo klidné období, kdy ho dokonce i jeho slova mrzela. Ve školce vrstevníky nevyhledával, hrál si rád sám. Někdy naopak vyžadoval společnost jednoho „vytipovaného“ spolužáka, na kterého se upnul. V denním režimu mateřské školy se dobře orientoval. Nikdy nebylo potřeba zavádění piktogramů. V roce 2012 začal navštěvovat 1.ročník v běžné základní škole, jedinou nevýhodou je vysoce početná třída – 26 dětí (z toho 2 žáci jsou integrovaní). Ihned mu byl „přidělen“ asistent pedagoga. Adaptace na nové prostředí byla velmi komplikovaná. Chlapec si velmi obtížně zvykal na nové prostředí a na přísnější režim. Velmi často se objevují záchvaty vzteku, hysterie, zuřivé a občas i mírně vulgární výlevy, prochází se po třídě, nereaguje na pokyny. Období do 1. pololetí školního roku 2012/2013 bylo velmi složité a náročné. Chlapec musel být kvůli svým záchvatům i odváděn ze třídy. Problém byl také při mimoškolních akce – divadelní představení, výstavy. Nikde nevydržel, po 10 minutách chtěl ihned odjet domů. Rodiče ale nesouhlasili

s tím, aby se chlapec akcí nezúčastňoval. Chlapec je ovšem dobrý čtenář, velmi dobrý počtář, tělesná a výtvarná výchova ho vůbec nebaví. V tělesné výchově vydrží své úkoly plnit 10-15 minut, poté utíká z tělocvičny, skáče po náradí. Poté, co se v prvouce naučil poznávat hodiny, stále sleduje hodiny ve třídě, chodí po třídě a poslouchá tikot, stále hlásí, kolik je hodin a vůbec nereaguje na příkazy. Velké problémy nastaly na konci 1. ročníku, kdy se upnul na jedno děvče, stále ji držel, vodil se s ní za ruku a neustále opakoval: „*Tereza patří jen mně!*“. Velmi obtížně jsme mu ve škole, i rodiče doma, vysvětlovali, že to dělat nemůže, že se to nesmí. V letošním školním roce 2013/2014 navštěvuje 2. ročník běžné základní školy, který opět absolvuje s asistentem pedagoga, který je ale jiný než v loňském školním roce. Velmi náročné jsou lekce plavání, které v rámci hodin tělesné výchovy, musí absolvovat. Nechce s plavčíky spolupracovat, stále utíká, nechce se starat o své věci. Často opakuje: „*Od toho jsi tady ty. Hlídej mě. Nemusím tě poslouchat. Jsem chytřejší, dám ti pětku.*“.

Celková charakteristika dítěte

Chlapec je velmi často nepozorný, udržet pozornost je naprosto nemožné. Je ale velmi chytrý. Asistent pedagoga ho bohužel stále jen upozorňuje, aby dával pozor, psal, co má, nelelekoval. Pokud nemůže něco najít nebo mu jeho věc „z legrace“ vezmou spolužáci, dostává se do afektu. Se současným asistentem pedagoga nemá moc dobrý vztah, nerespektuje jeho pokyny. Své vrstevníky nevyhledává. Je stále velmi fixován na svou kamarádku z 1. třídy.

Dovednosti dítěte k 4. říjnu 2013

Motorika – při chůzi ze schodů bez problémů střídá nohy, chůze mu nedělá žádné problémy. Při tělesné výchově se téměř neorientuje v pokynech - připažit, upažit, vzpažit, předklon, úklon. Dřepy, sedy-lehy nezvládá. Udržení rovnováhy například na lavičce mu dělá velké problémy. V oblasti jemné motoriky jsou činnosti, které mu stále dělají problém – stříhání, lepení, trhání papíru – neustále vyžaduje pomoc, asistenci. Stále opakuje, že to nezvládne. Ovšem činnosti jako navlékání korálků, navléknutí jehly mu dělají problémy podstatně větší. Činnosti, které mu nejdou, dělat nechce.

Sociální dovednosti –nedělá mu dobře společnost více lidí a hluk s tím spojený. Při hádkách nebo zvýšení hlasu dospělé osoby se ihned ohradí a reaguje afektovaně. Oční kontakt téměř vůbec nenavazuje. Společnost a hru se svými vrstevníky nevyhledává, stále si hraje

pouze s jednou či dvěma kamarádkami. Pokud je v školní družině s více dětmi i z ostatních tříd, nastává problém, pokud někdo vezme hračku, kterou chlapec chtěl. Při žádosti o něco mu problémy poprosit, poděkovat. Je potřeba mu to neustále připomínat. Zvládá také samoobslužné činnosti. Zapne si bundu, obleče kalhoty (problémy nastanou, pokud je oblečení nové a neví si s ním rady – v tuto chvíli vyžaduje pomoc). Tkaničky se nezvládá zavázat ani s dopomocí, má boty na suchý zip. Osobní hygienu a umytí rukou po použití WC zvládá bez problémů, není třeba mu nic připomínat. U jídla si také poradí sám. Ví, v jaké ruce se drží lžička, vidlička i nůž, ale při jídle je nedrží správně. U jídla je velmi neklidný, stále sleduje vše kolem sebe a i zde vyžaduje přítomnost své kamarádky. Stejně jako ve škole, tak i doma má vše své místo. I doma používá rutinní činnosti.

Rozumové dovednosti – bez problémů se orientuje ve svém okolí. Pamatuje si cestu do školy, ze školy, do obchodu a na další známá a často navštěvovaná místa. Poznává části lidského těla, ukáže je sám na sobě nebo i na rodičích či asistentce. Orientuje se v pojmech jako malý x velký, tlustý x hubený, den x noc, hodně x málo, všechno x nic, vedro x chladno. Zvládá třídít předměty podle zadaných kritérií.

Komunikace –používá stále stejné otázky až do chvíle, než se dočká odpovědi, kterou chce slyšet právě on. Při cestě ze školy vypráví zážitky ze školy – je ale nutné se jej intenzivně vyptávat, sám plynule nemluví. Vyhoví některým pokynům – stůj, čekej, sedni si, pojď ke mně, dej mi. Reaguje na negativní pokyny a gesta – neskákej, nesmiš apod., ne vždy však napoprvé.

V dalším školním roce bude navštěvovat třetí ročník běžné základní školy opět za pomoci asistenta pedagoga.

Pro další rozvoj dítěte jsou navržena následující opatření:

- Bude nadále rozvíjena jemná motorika – stříhání, lepení, navlékání korálků, apod
- Snaha navazovat kontakty s vrstevníky. Zapojovat chlapce do kolektivních her (zpočátku jen na chvíli, později na delší dobu, případně na celou dobu hry).
- Snažit se podporovat jeho samostatnost. Zbavovat velmi pozvolna na závislosti na asistentovi.
- Snažit se, aby se při jídle choval lépe. Natrénovat klidný pobyt v jídelně.
- Postupně žáka připravovat na každodenní činnosti – nákupy v obchodě, cestování vlakem, autobusem, návštěva pošty.

- Zavést jisté zpřísnění režimu – nebude moci chodit v hodině po třídě – zavést „malé tresty“, které by jej upozornily na nevhodné chování.

Návštěva chlapce 19. února 2014 ve vyučování

Chlapec se se mnou velmi srdečně vítá. S kamarádkou Terezou hraje *Člověče, nezlob se*, prohrává a je nervózní. Zvoní a chlapec jde do lavice, ovšem s průpovídkami, že prohrává, že se to nesmí, že on musí stále vyhrávat a všichni ho musí nechat vyhrát. Hodina českého jazyka začíná diktátem. Chlapec si sešit otevírá až na potřetí. Při diktátu se stále na něco ptá a vyžaduje odpověď. Učitelka diktuje větu: *Paní Eva jde na nákup*. Chlapec ještě nezačal psát a už se ptá:

CH: „Jaké písmeno se píše na začátku věty?“

U: „Jaké si myslíš ty?“

CH: „Velké?“

U: „Ano“

CH: „Jen tě zkouším.“

U: „Tak mě nezkoušej. Od toho jsem tady já.“

CH: „To teda nejsi. A jaké písmeno je Eva?“

U: „Co je to Eva?“

CH: „Nevím.“

U: „Jméno?“

CH: „Ano.“

U: „Tak vidíš.“

CH: „Nevidím. Nevím, co mám napsat.“

U: „Napiš to tak, jak si myslíš, že to bude správně.“

CH: Stále si potichu něco povídá. Větu napíše a zakončí to slovy: „Ale stejně mně musíte radit. Já to sám nezvládnou!“

Diktát napsal hezky, bez chyb. Pero ovšem nadržuje správně. Čtení mu jde dobře. Pokud se splete, ihned se opraví. Při skupinové práci pracuje pouze s asistentkou. Ve skupince se s nikým „nesnese“. Chlapec se příliš neprojevuje, pokud je dotázán, heslovitě odpoví. Bývá upozorňován, aby dával pozor. Často si s něčím hraje. Stále vyžaduje pomoc asistentky. Po zazvonění utíká ze třídy, své věci si nesbalí. Po příchodu do třídy je upozorněn, aby si uklidil věci a nachystal se na další hodinu. Pokyn splní až na podruhé. Ihned ale utíká za svou kamarádkou a chytá ji za ruku, drží se s ní a stále opakuje, že je jen jeho.

Po vyučování jej na chvíli ještě navštěvuji ve školní družině. Přicházím v momentu, kdy mu jeden ze starších dětí vzal auto. Chlapec dostává velmi silný záchvat. Vychovatelka si s ním neví rady. Je tedy přivolána asistentka, která chlapce odvádí z družiny, domlouvá mu. Po návratu do družiny už ale není veselý, sedí, mračí se, kope do dětí, které kolem něj jen prochází. Po asi hodině si pro něj přichází babička. Na pokyn, aby si vzal věci, nereaguje. Babička musí zvýšit hlas. Chlapec následně křičí na ni, že na něj nesmí křičet, že ji dobije. Z družiny odchází za velmi vydatného křiku.

Následuje odpolední telefonní hovor rodičů s asistentkou. Probírána je dnešní opět vyhrocená situace (v tomto týdnu je to již poněkolkáté).

Po 5 měsících ovšem není vidět žádný znatelný pokrok. Chlapec se stále pohybuje ve svém pásmu průměru. Jednou za půl roku jej navštěvuje i paní psychologka z SPC Brno. Je velmi zvláštní, že se před ní ukazuje vždy jen v tom nejlepším světle.

I v tomto případě se ukázala profese asistenta pedagoga jako neodmyslitelná funkce. Chlapec by bez asistenta nebyl schopen práce v běžné třídě. Spolupráci s asistentem si pochvalují i rodiče. V případě potřeby se po vyučování schází a povídají si, co je třeba s chlapcem probrat nebo jaké problémy se ten daný den vyskytly.

Názory rodičů dítěte B na asistenta pedagoga

„Náš syn měl velmi dobrý vztah s asistentkou, která s ním absolvovala 1. ročník. Vcelku si na sebe zvykli. Jelikož asistentka ze školy odešla, byla synovi „přidělena“ asistentka jiná. S tou již syn tak vřelý vztah nemám, ale nemůžu si stěžovat. Asistentka se mu 100% věnuje, mnohdy mám pocit, že až nad rámec svých povinností, za což jí patří velké dík. I přesto, že ho vedeme k samostatnosti a on se snaží, vím, že bez asistenta pedagoga by v běžné škole fungovat nemohl. Chceme ale, aby byl vzděláván v běžné škole se svými vrstevníky. Myslíme si, že by například ve speciální škole, šel jistým způsobem dolů. Viděl by děti s určitým postižením a mohl by je například napodobovat. Myslím si, že by to jeho stavu moc nepřidalo. Proto jsme rádi, chodí do místní školy. I přesto, že je třída velmi početná – 26 dětí, z toho 2 integrované – se syn dobře adaptoval. S asistentkou jsme v neustálém kontaktu, řešíme situace, které potřebují dlouhodobé řešení, ale i okamžitý zásah. Je pravda, že v současné době prožívá syn velmi divoké období, je nepřijemný, zlobí, odmlouvá. Jsem moc ráda, že máme kolem sebe lidi, kteří se nám snaží pomoci.

Roli asistenta pedagoga v dnešní době považuji za velmi důležitou. Vždyť mi přece nikdo nebude tvrdit, že asistent je pouze u jednoho žáka. Může přeci pomáhat i ostatním dětem, které jsou například trošku pomalejší a potřebují pomoc.“

Názory ředitele školy, kde dítě B studuje

„Chlapec je prvním dítětem s PAS, kterého na škole máme. Takže v loňském roce to pro nás byla velká neznámá. Všichni jsme se snažili, aby jeho nástup do základního vzdělávání byl co nejsnazší. Jsem toho názoru, že funkce asistenta pedagoga je velmi důležitá, horší je to ovšem s jejím zařizováním. Je také fakt, že některé děti (nejen ty, u kterých byl diagnostikován autismus) by vůbec nemohly být v běžných školách vzdělávány. Zastávám také názor, že vzdělání pro vykonání profese asistenta pedagoga, není tolik důležité. Za mnohem důležitější považuji dávku empatie a chuť toto trochu nevděčné povolání vykonávat. Plně si také uvědomuji, že vybavení naší školy a pomůcky pro integrované žáky nejsou příliš obsáhlé, ale i zde hrají velkou roli peníze. Proto jsou asistentům k dispozici všechny pomůcky, které používají ostatní pedagogové. Setkal jsem se bohužel s nepříjemnou reakcí kolegů, jelikož někteří berou asistenty jako někoho, kdo jim „bere výplatu“. Musel jsem tedy asi 3 zasahovat a situaci na pedagogické poradě řádně probrat a vysvětlit, jak se situace skutečně má. Jsem také v kontaktu se zákonnými zástupci žáka. Jednou za čtvrtletí se scházíme, abychom probrali pokroky, případně řešili problém. Myslím, že je to dostačující. Jsem ale skutečně rád, že tuto funkci na naší škole máme.“

4.3 Analýza výsledků výzkumu, ověřování platností tezí

Hlavní výzkumné cíle:

Cílem praktické části diplomové práce bylo prokázat, že i žáci s poruchami autistického spektra jsou schopni učit se a efektivně pracovat, pokud je respektována základní triáda jejich postižení a pracuje se v souladu s metodikou strukturovaného učení. Cíl výzkum byl splněn. Bylo prokázáno, že žáci s PAS jsou schopni se vzdělávat a efektivně pracovat i v běžné škole za pomoci asistenta pedagoga či osobního asistenta. U obou dětí během výzkumu docházelo k velkým pokrokům. Pokud se k dětem bude přistupovat stejně i nadále, je zde velká šance, že děti by mohly v budoucnosti vést víceméně normální život.

Dílčí výzkumné cíle:

Snahou bylo prokázat zásadní, nezastupitelné místo asistenta pedagoga v edukačním procesu v mateřských a základních školách běžného typu pro děti a žáky s poruchou autistického spektra, a také dokázat, že asistent pedagoga není jen jednou z forem hlídání dětí. Asistent pedagoga může viditelně přispět k rozvoji dítěte s autismem. Tento cíl byl také splněn. Z rozhovoru s oběma maminkami bylo prokázáno, že roli asistenta pedagoga berou jako velmi důležitou, která jejich dětem může pomoci. Maminky také uvádí, že jsou velmi spokojené s nacvičováním běžných dovedností, s kterými se dítě může setkat. Ukázalo se také, že je důležitá samotná osobnost pedagoga, která má přednost před dosaženým vzděláním. Z výzkumu je také patrné, že asistenti pedagoga bohužel nejsou dostatečně ohodnoceni. Jejich práce je náročná především psychicky a za tuto práci dostávají téměř minimální mzdu, což mnoho lidí od této práce odradí.

Teze č. 1 - Asistent pedagoga u dětí a žáků s PAS je nezbytná a nezastupitelná funkce.

Teze číslo 1 byla potvrzena. Asistent pedagoga se opravdu ukázala jako nezbytná a nezastupitelná funkce a to nejen u dětí a žáků s PAS. U obou dětí byl patrný posun vpřed.

Teze č. 2 - Pro efektivní podporu je nutná spolupráce s rodinou.

Teze číslo 2 se také potvrdila. Bez úplné spolupráce s rodinou by asistence nemohla řádně fungovat. Je potřeba, aby byla zajištěna zpětná vazba. To se v obou případech potvrdilo. Rodiče 100% spolupracují s asistentem pedagoga, společně se snaží řešit problémy, komunikují spolu.

Na základě výzkumného šetření se ukázala asistence pro žáky s PAS jako nezbytná a velmi důležitá funkce. V obou případech děti se svými asistenty dobře spolupracovaly. Je pravda, že ve druhém případě byl žák B mnohem divočejší a práce s ním byla náročnější. Asistent pedagoga může kladně ovlivňovat rozvoj dítěte s PAS. Práce s každým jedincem je výjimečná. Jak již bylo řečeno - co zabírá u jednoho, nemusí zabrat u druhého.

ZÁVĚR

Vzdělávání žáků s PAS je velmi specifickou oblastí vzdělávání. V posledních 15 letech se pohled na tuto problematiku výrazně změnil. Určitě tomu přispívá i větší informovanost veřejnosti. Situace se každým rokem zlepšuje. Nemalou zásluhu na tom mají i občanská sdružení, která se věnují pomoci lidem a rodinám s jedinci s PAS.

Práce s dětmi, u kterých byly diagnostikovány poruchy autistického spektra, je velmi náročná. Asistenti pedagoga, kteří těmto žákům pomáhají do zapojení se do výuky ať už v běžné či speciální třídě, před sebou mají nelehký úkol. Chce to především velkou trpělivost, empatii, důslednost, kreativitu a kladný vztah k lidem a k dětem vůbec. Všechny úspěchy jsou výsledkem správně zvolených metod a neskutečné trpělivosti okolí. Autismus se u každého jedince projevuje jinak. Nelze na každého používat univerzální vzorce. Autismus se totiž netýká jen osob s tímto postižením, ale i okolí, ve kterém jedince žije.

Cílem této diplomové práce bylo seznámit čtenáře s problematikou autismu, poskytnout náhled na legislativu pro osoby s autismem, možnosti vzdělávání, specializované péče a pracovní uplatnění autistických jedinců. Teoretická část také zmiňuje profesi asistenta pedagoga. Praktická část se věnuje dvěma žákům s PAS, kteří jsou vzděláváni v běžné základní škole. Oba tito žáci studují na 1. stupni za pomoci asistenta pedagoga, který jim pomáhá nejen ve výuce, ale i o přestávkách, kdy je třeba řešit problémy, které se vyskytují v komunikaci s vrstevníky. Cílem realizovaného výzkumu bylo, mimo jiné, prokázat důležitost role asistenta pedagoga, nezastupitelné místo v procesu vzdělávání žáků s PAS. Jako důležitá se také ukázala spolupráce asistenta pedagoga s rodinou postiženého jedince, jelikož je důležitá neustálá komunikace a řešení vyvstalých problémů.

Jsem velmi ráda, že jsem v loňském roce mohla pracovat jako asistentka pedagoga u chlapce s PAS a i nyní s těmito dětmi přicházím do kontaktu. Práce s nimi je velmi zajímavá. Je potěšující u těchto dětí vidět i malé krůčky vpřed. Myslím, že nikdo z nás si nedovede představit, že by měl doma dítě, které samo nepříjde a rodiče neobejme, nepohládí, neřekne vlídná slova. Všichni by si měli uvědomit, jak těžké to pro rodiny těchto dětí musí být. Před touto problematikou bychom neměli zavírat oči. V této situaci se může ocitnout kdokoliv z nás.

„ Dnes už většině věcí rozumím velmi dobře. Víím, že mám svou cenu a své místo na tomto světě. Jsem sama sebou a mám se ráda taková, jaká jsem. Nebylo lehké poznat sebe samu a víím, že mé egocentrické chování může být pro některé lidi příliš. Jak mnohem jednodušší to je s lidmi, kteří splňují očekávání a hodí se do konvenčních „norem“ a které nejsou v ničem překvapiví. Dobrá zpráva je, že jsem se naučila „zapadnout“; většinou si nikdo ničeho zvláštního nevšimne a nevěnuje mi další pozornost. Jsem také schopna tvrdit, že být autistický je výzva, impulz, abych se s vámi podělila o svůj příběh. Mé dobrodružství ještě není u konce. “

(Lawson, W., Život za sklem, 2008, s.95)

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III*. Brno: Paido, 2009, 443 s. ISBN 978-80-7315-189-8.
- ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008, 408 s. ISBN 978- 80 - 7367- 475-5.
- GILBERG, CH.; PEETERS, T. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. Praha: Portál, 1998. 182 s. ISBN 80 – 7178 – 201 – 7.
- HADDON, M. *Podivný případ se psem*. 1.vyd. Praha: Argo, 2003. 176 s. ISBN 80-7203-541-X.
- HRDLIČKA, M.; KOMÁREK, V. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 1.vyd. Praha: Portál, 2004.208 s. ISBN 80 – 7178 – 813 – 9.
- LAWSON, W. *Život za sklem*. 1.vyd. Praha: Portál, 2008. 96 s. ISBN 978-80-7367-389-5.
- MICHALÍK, J. *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice*. Olomouc, 2005. ISBN 80-244-1045-1
- *Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele - asistenta učitele*. Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, sešit 1/2001.
- NOVOSAD, J. *Základy speciálního poradenství*, Praha: Portál, 2000. 159 s. ISBN 80-7367-174-3.
- OPEKAROVÁ, O.; ŠEDIVÁ, Z. *Psychologická diagnostika u žáků s poruchami autistického spektra ve speciálně pedagogických centrech*, Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-16-X.
- RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem - Aplikovaná behaviorální analýza*. 1.vyd. Praha: Portál, 2006. 128 s. ISBN 80-7367-102-6
- SCHOPLER, E.; MESIBOV, G. B. *Autistické chování*. 1.vyd. Praha: Portál, 1997. 304 s. ISBN 80 – 7178 – 133 – 9.
- SCHOPLER, E., REICHLER, R., J., LANSINGOVÁ, M. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 1998. 271 s. ISBN 80-7178-199-1.

- THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*, 1.vyd. Praha: Portál, 2006. 400 s. ISBN 80-7367-091-7.
- VERMEULEN, P. *Autistické myšlení*. 1.vyd Praha: Grada, 2006. 130 s. ISBN 80-247-1600-3.
- VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. 2.vyd. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
- VOCILKA, M. *Autismus*. Praha: Neoset, 1996. 115 s. ISBN 80-902134-3-X.
- VOCILKA, M. *Autismus a možnosti výchovné praxe*. 1.vyd. Praha: Septima, 1995. 112 s. ISBN 80 – 85801 – 58 – 2.
- VOCILKA, M. *Výchova a vzdělávání autistických dětí*. 1.vyd. Praha: Septima, 1994. 118 s. ISBN 80 – 85801 – 33 – 7.
- *Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. Sbíрка zákonů ČR, 2005.
- *Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*. Sbíрка zákonů ČR, 2005.
- *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Sbíрка zákonů ČR, 2004.
- *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Sbíрка zákonů ČR, 2004
- AUTISTIK Praha [on-line]. Dostupné na: [http:// www.volny.cz/autistik/](http://www.volny.cz/autistik/)
- Rain Man [on-line]. Dostupné na: <http://www.rain-man.cz/>

SEZNAM PŘÍLOH

1. Individuální vzdělávací plán – šablona
2. Individuální vzdělávací plán pro konkrétního žáka
3. Piktogramy vytvořené spolužáky integrovaných žáků – ZŠ Podivín
4. Propagační leták

PŘÍLOHA P I: INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN – ŠABLONA

Základní škola Podivín, okres Břeclav

Masarykovo nám. 230, Podivín 691 45

IČ: 70285471

Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka/žákyně

Druh zdravotního znevýhodnění:

Bydliště

Datum narození

Třída/ročník

Školní rok

Vyhláška 73/2005 v platném znění § 6 ods 4 g

Závěr odborného vyšetření:

stručný výňatek z odborného posudku školského poradenského zařízení, případně odkaz na příloženou kopii

Doporučení poradenského zařízení vypracovat IVP v předmětech:

Vyhláška 73/2005 v platném znění § 6 ods 4 b

Cíl vzdělání zvládnutí učiva dle IVP

Vzdělávací opatření:

cíle vzdělávání, časové a obsahové rozvržení učiva, úprava organizace výuky, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, pedagogické postupy, metody, apod.

Výuka bude probíhat:

-(běžná třída, s pedagogickým asistentem atd....)

Hodnocení žáka

Vyhláška 73/2005 v platném znění § 6 ods 4 a

Speciálně pedagogická péče:

rozsah poskytované speciálně pedagogické péče, její podrobné cíle a zaměření podle druhu zdravotního postižení, organizace a způsob zabezpečení

Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka/žákyni:

Údaje na základě zprávy školského poradenského zařízení:

Název a adresa školského poradenského zařízení

Výsledky vyšetření žáka/žákyně ve školském poradenském zařízení

Vyšetření dne:

Kontrolní vyšetření dne:

Závěry vyšetření:

Vyhláška 73/2005 v platném znění § 6 ods 4 d

Kompenzační, rehabilitační a speciálně pedagogické pomůcky:

seznam nezbytných kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů pro běžnou výuku i speciálně pedagogickou péči

Vyhláška 73/2005 v platném znění § 6, ods 4 c

Potřeba dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem:

uvádí se potřeba asistenta pedagoga, osobního asistenta, tlumočnicka znakového jazyka apod. a její rozsah, a to v případě, je-li doporučena školským poradenským zařízením

Vyhláška 73/2005 v platném znění § 6, ods 4 f

Předpoklad navýšení finančních prostředků:

uvádí se předpokládaná potřeba navýšení finančních prostředků určených pro zajištění integrační péče

Vyhláška 73/2005 v platném znění § 6 ods 4 e

Jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka:

většinou se uvádí jméno odborného pracovníka, který prováděl odborné vyšetření

Vyhláška 73/2005 v platném znění § 6, ods. 6

Spolupráce se zákonnými zástupci, příp. podíl žáka na řešení problému:

doporučené aktivity, domácí příprava, kontakty s pedagogy apod.

(Poznámka: není povinnou, ale doporučovanou součástí IVP)

Spolupráce s rodiči:

- *konkrétně, i domácí přípravy, dohled na DÚ*
- *Napsat i rámcové stanovení termínu schůzky zúčastněných stran na zhodnocení realizace IVP*
- *Může se napsat i návštěva jiných odborníků- logoped, neurolog....(zajistí rodiče)a, že nás budou rodiče informovat. A informovat i o potřebné medikaci a jejich změnách.*

Na vypracování IVP se podíleli:

jména zúčastněných

Datum:

Zákonný zástupce:

Ředitel školy:

PŘÍLOHA P II: INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN PRO KONKRÉTNÍHO ŽÁKA

Základní škola Podivín, okres Břeclav

Masarykovo nám. 230, Podivín 691 45

IČ: 70285471

Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka: XYZ

Druh zdravotního znevýhodnění: autismus

Bydliště: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Datum narození: xxxxxxxxxxxxxxxx

Třída/ ročník : II. třída / 2.

Školní rok : 2013/ 2014

Vyhláška 73/2005 v platném znění § 6 ods 4 g

Závěr odborného vyšetření:

Autismus

Doporučení poradny individuální integrace, vytvoření individuálního vzdělávacího plánu ve všech předmětech:

Vyhláška 73/2005 v platném znění § 6 ods 4 b

Vzdělávací opatření:

Cíl vzdělávání: Zvládnutí učiva dle IVP

Priority v oblastech rozvoje:

Upevňování a rozšiřování vědomostí a znalostí.

Matematika: +, - do 20 (i s přechodem), násobení a dělení, základní geometrické tvary

Český jazyk: procvičování plynulého čtení, psaní písmen, slov, vět, abeceda, druhy vět. Dále psaní podle diktátu, přepis a opis, recitace básní. Čtení příběhu, porozumění textu, práce s textem.

Anglický jazyk: základní slovíčka z oblasti škola, rodina, pozdravy, zvířata.

Prvouka: orientace informací ze života - rodina, škola, zvířata, rostliny.

Hv, Tv, Pč, Vv: respektování určitých pravidel.

Rozvoj receptivní a expresivní složky řeči – vyprávění (zážitky ze ZŠ, z domova, podle knížek, reprodukce pohádek, říkanek).

Rozvoj jemné motoriky (kreslení, stříhání, modelování).

lepení, uvolňující cviky podporující psaní a správný úchop)

Podpora v oblasti sociálního chování, příprava pro individuální práci a samostatnost.

Zásady pro práci:

Pracovat jednotně (motivace, pochvala, odměna);

Individuální přístup;

Vzájemná konzultace (pedagog x asistent x rodič x konzultant);

Důslednost v zadaných požadavcích.

Zásady a cíle pro práci a vzdělávání:

Při výuce **je nutno respektovat pomalejší tempo práce a zvýšenou unavitelnost**, dále nepřesnosti u činnostech zaměřených na přesnost prováděných pohybů, fixovat správný špetkový úchop, respektovat výkyvy, tolerance písemného projevu, rozlišení specifických a gramatických chyb, poskytnutí dostatečného času na práci i kontrolu, krátit délku čteného i

psaného textu, redukce diktátů, preference opisu či přepisu, doplňování. Nechat dostatek času na prodloužené procvičování. Při samostatné práci zajistit, aby porozuměl zadání – zpětná vazba. Vyloučit práci v časovém limitu a vyvarovat se srovnávání s ostatními dětmi – nenutit do soutěží, pokud se sám nebude chtít zapojit).

Dohlížet na průběh samostatné práce.

Klíčové kompetence se zaměřením na žáka s PAS (Poruchy autistického spektra)

Kompetence k učení: kooperace, podřízení se instrukcím pedagoga, organizace školních povinností, příprava pomůcek

Kompetence k řešení problémů: schopnost řešit zadané úkoly, samostatná práce

Kompetence komunikativní:

Neverbální: běžně využívá očního kontaktu, pokud je spokojen, usmívá se, v opačném případě dá nelibost najevo i mimikou

Verbální: na požádání sděluje to, co se událo, komentuje dění ve třídě, začíná sdělovat události, které prožil.

Kompetence sociální a personální: Velký pokrok nastal v komunikační oblasti a sociálním chování (klade otázky, reaguje na situace, komentuje dění, které vnímá okolo sebe, oslovuje paní učitelky, kamarády - komunikuje s nimi, diskutuje. Sám dokáže o něco požádat, poprosit, sdělit, co ho trápí. V určitých situacích respektuje dohodnutá pravidla, je stále zapotřebí ho usměrňovat, pokud nechce něco udělat, vypracovat.

Kompetence občanské: Na veřejnosti se chová většinou sociálně přiměřeně, navazuje sociální vztahy.

Kompetence pracovní: v oblasti sebeobsluhy je samostatný.

Individuální přístup – motivace, odměna, pochvala. Hodnocení pozitivně, i dílčí úspěch nejen výslednou práci.

Důslednost v zadaných požadavcích.

Vzájemná konzultace (pedagog x asistent x rodič x asistent x logoped).

Metody a formy práce:

expoziční metody – metody podání učiva: např. vyprávění, popis, instrukce, různé metody zprostředkovaného přenosu didaktické techniky či manipulací s předměty, samostatná práce žáků.

a) metody motivační – usměrňují zájem žáka; motivační vyprávění, motivační rozhovor a motivační demonstrace,

b) metody opakování probraného učiva – ústní reprodukce, reprodukce spojená s demonstrací, rozhovor, písemné řešení úloh;

metody osvojování nového učiva

a) metody slovního projevu – monologické (výklad, popis, vysvětlení, přednáška), dialogické (rozhovor, diskuse),

b) metody práce s učebnicí nebo jinými texty,

c) metody smyslového pozorování (demonstrace),

d) metody manipulace s předměty – laboratorní práce, frontální pokus, didaktická hra,

e) metody nácviku dovedností

f) metody písemných prací;

fixační metody - metody opakování a procvičování učiva; opakování vědomostí ústní, písemné, rozhovor, beseda, dramatizace, nácvik dovedností

a) metody ústního opakování vědomostí,

b) metody písemného opakování a procvičování,

c) metody upevňování dovedností;

metody prověřování a hodnocení žákovských výkonů = diagnostické a klasifikační

a) klasické diagnostické metody – ústní zkoušky, písemné zkoušky, praktické zkoušky, didaktické testy,

b) metody získávání diagnostických údajů – pozorování, diagnostický rozhovor, pedagogický dotazník).

Motivace a hodnocení: - Žák bude hodnocen dle klasifikačního řádu článku č. 5. (slovní, známky (razítka, obrázky)

Výuka bude probíhat:

- typ třídy – běžná, 26 žáků
- v docházce jsou specifika: dělené hodiny českého a anglického jazyka, tělesné výchovy. Hodiny tělesné výchovy a hudební výchovy probíhají v tělocvičně a hudebně, v jiné učebně než v kmenové třídě nebo v plaveckém bazénu (je zapotřebí individuální výuka).
- žák je vzděláván podle „Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání ŠVP ZŠ Podivín.

Vyhláška 73/2005 v platném znění § 6 ods. 4 a

Speciálně pedagogická péče:

rozsah poskytované speciálně pedagogické péče, její podrobné cíle a zaměření podle druhu zdravotního postižení, organizace a způsob zabezpečení

Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka/žákyni:

SPC

Údaje na základě zprávy školského poradenského zařízení:

SPC Štolcova 16, Brno 618 00 Mgr. Michaela Horutová

Výsledky vyšetření žáka/žákyně ve školském poradenském zařízení

Vyšetření dne:

Kontrolní vyšetření dne:

Závěry vyšetření:

Vyhláška 73/2005 v platném znění § 6 ods. 4 d

Kompenzační, rehabilitační a speciálně pedagogické pomůcky:

- Pracovní listy pro rozvoj jemné motoriky, grafomotoriky
- Pracovní listy pro rozvoj prostorového vnímání, zrakového vnímání
- Výukové programy na PC
- Dětské knihy

Vyhláška 73/2005 v platném znění § 6, ods. 4 c

Potřeba dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem:

Asistent pedagoga: xxxxxx

Kompetence asistenta pedagoga: Asistent vykonává výchovně-vzdělávací činnost v rozsahu 20 hod./týden, pomáhá dítěti při adaptaci na školní prostředí a kolektiv, spolupodílí se na výchovné práci, respektuje ŠVP, zasahuje do činností v případě krizových situací.

Vyhláška 73/2005 v platném znění § 6, ods. 4 f

Předpoklad navýšení finančních prostředků:

- a) potřeba navýšení finančních prostředků určených pro zajištění integrační péče dle normativu JmK .
- b) finanční prostředky na zakoupení učebních pomůcek (3.000,- Kč, zdroj – zřizovatel).
- c) finanční prostředky na zajištění asistenta pedagoga – JmK.

Vyhláška 73/2005 v platném znění § 6 ods. 4 e

Jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka:

Mgr. Michaela Horutová

Vyhláška 73/2005 v platném znění § 6, ods. 6

Spolupráce se zákonnými zástupci, příp. podíl žáka na řešení problému:

Spolupráce s rodiči:

Rodiče jsou v pravidelném kontaktu s třídní učitelkou i s asistentkou, jsou pravidelně informováni o prospěchu a chování dítěte, jak písemně, tak telefonicky či v osobním jednání – třídní schůzky, konzultace, dle potřeby. Pečlivý dohled nad domácí přípravou. Kontrolní vyšetření – schůzka se zástupci SPC se uskuteční

Na vypracování IVP se podíleli:

Yzyzyzyzyz

Yyyyyyzzzzz

Datum:

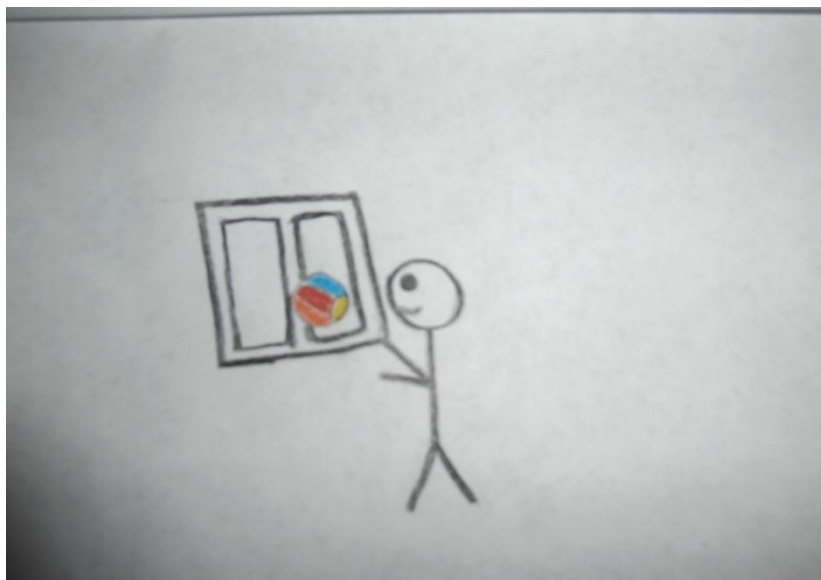
Zákonný zástupce: _____

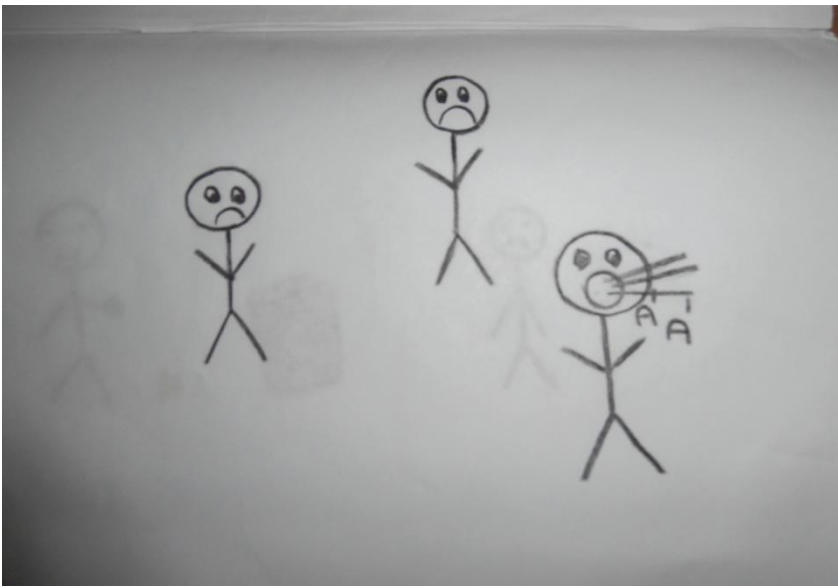
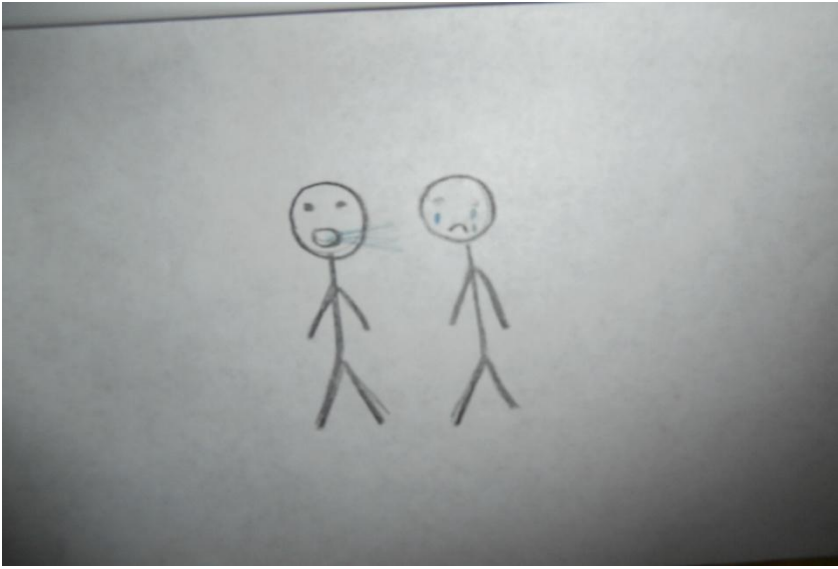
Ředitel školy – Mgr. Miroslav Cagášek: _____

PŘÍLOHA P III: PIKTOGRAMY VYTVOŘENÉ SPOLUŽÁKY INTEGROVANÝCH ŽÁKŮ



Máme se rádi, pomáháme si.







PŘÍLOHA P IV: PROPAGAČNÍ LETÁK

AUTISMUS



Nevhodně se smějí
nebo chichotají



Neuvědomují si
nebezpečí



Mají posunutý práh
bolesti



Nemazlí se



Vydrží si dlouho
a soustavně hrát



Nevyhledávají oční
kontakt



Raději jsou osamotě



Mají problémy s
vyjadřováním potřeb



Mají nevhodný vztah
k věcem



Trvají na
jednotvárnosti



Opakují slovo či fráze



Mají nevhodné nebo
žádné reakce na zvuk



Rádi roztáčejí různé věci
nebo se rádi točí dokola



Špatně navazují vztah
s ostatními

2. dubna je Světový den porozumění autismu

Připoj se i Ty!

Stačí si na sebe vzít modré tričko nebo modrou stužku



Podpořeno z programu Think Big