

# **Integrace žáků s poruchou autistického spektra do základních škol a možnosti jejich vzdělávání**

Bc. Martina Vlastníková

---

Diplomová práce  
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Martina Vlastníková**

Osobní číslo: **H110025**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Integrace žáků s poruchou autistického spektra do základních škol a možnosti jejich vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

**Analýza literárních pramenů a zpracování teoretických východisek.**

**Vymezení pojmů.**

**Příprava metodologie výzkumné části.**

**Realizace kvantitativního výzkumu, určení hypotéz, krátkodobý výzkum-dotazníky, zá-  
měrný výzkumný soubor, sběr dat, zpracování dat, vyhodnocení dat.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**ATTWOOD, Tony. Aspergerův syndrom- Porucha sociálních vztahů a komunikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-979-8.**

**CLERG, Hilde De. Mami je to člověk, nebo zvíře? Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-235-5.**

**ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. Strukturované učení. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.**

**ČERNÁ, Marie a kol. Česká psychopedie. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1565-3.**

**DUBIN, Nick. Šikana dětí s poruchami autistického spektra. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-553-0.**

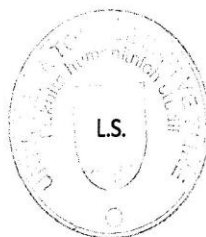
Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Zlatica Bakošová, CSc.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **30. listopadu 2012**

Termín odevzdání diplomové práce: **26. dubna 2013**

Ve Zlíně dne 14. února 2013

  
doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## 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 <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> 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.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 20.4.2013

  
.....

<sup>1)</sup> 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 výpisy, 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, užíje-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). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá integrací žáků s poruchou autistického spektra do základních škol a možnostmi jejich vzdělávání. Teoretická část shrnuje teoretické poznatky o problematice diagnostikování PAS (poruchy autistického spektra) u dětí, metody práce s žákem s poruchou autistického spektra a popisuje komplexně problematiku autismu, včetně samotné integrace žáků s poruchou autistického spektra do základních škol.

Praktická část obsahuje průzkum realizovaný kvantitativními a kvalitativními metodami. V kvantitativní části jsme použili vlastní dotazník. Dotazníky vyplnili respondenti z řad učitelů základních škol Zlína, Otrokovic, Kroměříže a Uherského Hradiště, kteří mají osobní zkušenost s integrovanými žáky s PAS. V kvalitativní části jsme popsali dvě kazuistiky. Cílem praktické části je zjistit, jak probíhá integrace autistických žáků do základních škol přímo v praxi.

Klíčová slova: autismus, porucha autistického spektra, integrace, strukturované učení, inkluze, asistent pedagoga

## **ABSTRACT**

This work deals with the integration of pupils with autistic spectrum disorders in primary schools and the possibilities of their education. The theoretical part summarizes the theoretical knowledge on diagnosing ASD (autism spectrum disorders) of children, methods of work with pupils with autistic spectrum disorder and describes comprehensively the issue of autism, including the integration of students with autistic spectrum disorder into primary schools.

The practical part contains a research realised by quantitative and qualitative methods. In the quantitative part of the study a questionnaire of my own was used and it was filled in by the teachers of Zlin, Otrokovice, Koromeriz and Uherske Hradiste primary schools who have had personal experience with teaching ASD students. In the qualitative part, two case studies are described. The aim of the practical part is to determine how the integration of autistic children into primary schools is implemented in practice.

Keywords: autism, autistic spectrum disorders, integration, structured learning, inclusion, teaching assistant

# OBSAH

<b>ABSTRAKT .....</b>	<b>6</b>
<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>12</b>
<b>1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA .....</b>	<b>13</b>
1.1 PŘEHLED POJMŮ UŽITÝCH V DIPLOMOVÉ PRÁCI .....	13
1.2 PŘEHLED PROBLEMATIKY V LITERATUŘE .....	14
1.2.1 Poruchy autistického spektra - Kateřina Thorová.....	14
1.2.2 Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem – Věra Čadilová, Hynek Jůn, Kateřina Thorová a kol.....	16
1.2.3 Mami, je to člověk, nebo zvíře? – Hilde De Clerg.....	16
1.2.4 Mimořádní lidé-mimořádné výkony .....	17
1.3 METODY PRÁCE SE ŽÁKEM S PAS .....	21
1.3.1 Strukturované učení .....	21
1.3.2 Teacch program.....	23
1.3.3 Vzdělávací program Higashi.....	23
1.3.4 Behaviorální přístupy, intenzivní raná intervenční terapie .....	24
<b>2 TEORIE AUTISMU.....</b>	<b>25</b>
2.1 KLASIFIKACE POSTIŽENÍ.....	25
2.2 PÉČE O DĚTI S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA A POUŽÍVANÉ METODY .....	27
2.3 VÝVOJ PORUCHY AUTISMU V JEDNOTLIVÝCH VĚKOVÝCH OBDOBÍCH A JEHO DIAGNOSTIKA .....	28
2.3.1 Raný věk.....	29
2.3.2 Předškolní období (3-6 let).....	31
2.3.3 Mladší školní věk (6-11 let) .....	31
2.3.4 Puberta, adolescence .....	32
2.3.5 Dospělost.....	32
<b>3 INTEGRACE ŽÁKŮ AUTISTICKÉHO SPEKTRA DO ZÁKLADNÍCH ŠKOL A MOŽNOSTI JEJICH VZDĚLÁVNÍ.....</b>	<b>34</b>



3.1	CÍLE VZDĚLÁVÁNÍ .....	34
3.2	POVINNÁ ŠKOLNÍ DOCHÁZKA U DĚTÍ S PAS .....	34
3.3	PODMÍNKY INKLUZE ŽÁKŮ S PAS .....	35
3.4	ASISTENT PEDAGOGA .....	36
3.4.1	Činnost asistenta pedagoga .....	38
<b>II</b>	<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>40</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA PRAKTICKÉ ČÁSTI .....</b>	<b>41</b>
4.1	CÍL VÝZKUMU .....	41
4.2	VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	42
4.3	FORMULACE HYPOTÉZ .....	42
4.4	METODY VÝZKUMU .....	42
4.4.1	Popis kvantitativního výzkumu .....	43
4.4.2	Popis kvalitativního výzkumu .....	43
4.4.3	Kazuistika č. 1- Kateřina .....	44
4.4.4	Kazuistika č. 2- Lukáš .....	51
4.5	VÝZKUMNÝ VZOREK .....	53
<b>5</b>	<b>REALIZACE VÝZKUMU .....</b>	<b>54</b>
5.1	ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH ÚDAJŮ .....	54
5.2	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....	54
<b>6</b>	<b>VÝSLEDKY VÝZKUMU .....</b>	<b>58</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>91</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>93</b>
	<b>INTERNETOVÉ ZDROJE: .....</b>	<b>97</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK .....</b>	<b>99</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>100</b>
	<b>PŘÍLOHA PI: DOTAZNÍK .....</b>	<b>101</b>

## ÚVOD

Motto: „Každý duch má právo plně se rozvinout. Možná, že se rozvine jen málo, ale i na to má právo, stejné právo, jako máš ty, nebo kdokoli jiný. Odepřeš-li mu právo vědět to, co může vědět, dopouštíš se bezpráví.“

*Pearl S. Bucková*

Téma diplomové práce jsem si vybrala na základě svého studia sociální pedagogiky, ale hlavně své pedagogické praxe na Základní škole, jako asistentky pedagoga u 12 -ti leté dívky s poruchou autistického spektra. Mám tímto osobní zkušenost a potýkám se často s problémy zařazení dětí s poruchou autistického spektra mezi své vrstevníky, ale také s negativními názory samotných učitelů pro jejich integraci do běžných tříd. Postupné zařazování asistentů pedagoga a zvykání si na jejich přítomnost ve třídě je dle mého samo o sobě zátěžovou situací pro všechny zúčastněné ve vzdělávacím procesu. Špatná legislativa (přijetím zákona č. 198/2012, kterým se změnil zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, kdy došlo od 1. 9. 2012 v §20 ke změně ohledně získávání odborné kvalifikace asistentů pedagoga. Došlo ke zjednodušení vzdělávacích cest, zjednodušení přístupu k získání odborné kvalifikace fyzickým osobám, které zatím nemají žádnou pedagogickou způsobilost. Podstatně rozšiřuje možnost získání kvalifikace i absolventům nepedagogických vysokoškolských oborů, ale také oborů pedagogických maturitních, i dvouletých středních oborů. V dalším případě je kategorie asistentů, kteří už vykonávají pomocné výchovné práce ve škole, nebo školských zařízeních poskytujících vzdělání /školní kluby, družiny/, kde je nejnižší možné vzdělání základní, to musí být ovšem doplněno o absolvování vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.) a nízké finanční ohodnocení asistentů pedagoga, jsou další překážky pro motivaci lidí, kteří práci s dětmi berou vážně a nebrání si zvyšovat vlastní kvalifikaci studiem. Svou diplomovou práci bych ráda věnovala všem, kdo mají podobné pocity a zkušenosti výše uvedené. Práce s dětmi je poslání, ale motivace je skutečnou hybnou silou každé činnosti. Vše souvisí se vším a děti s poruchou autistického spektra, které mají svůj intelekt na vysoké úrovni, si zaslouží být součástí svých vrstevníků na základních školách, i když jim v tom musí pomáhat asistenti. Jsou mezi nimi také odborníci na danou problematiku, mnozí z nich studovali několik let na Vysoké škole Sociální pedagogiku, ale v praxi často narážejí na nepochopení svých kolegů.

„Autismus“ je pojem specifický pro speciální pedagogiku, ale také částí sociální pedagogiky a to především socializace a integrace mezi vrstevníky, začlenění do společnosti. Vzhledem ke své práci jsem se rozhodla problém jejich složité integrace popsat ve své diplomové práci. Problematika vztahu intaktní společnosti a osob s kombinovaným postižením je nám již poměrně známá. Významnou změnou v péči ve vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra je systém jejich výchovy a vzdělávání. Úroveň každé společnosti se odvíjí od přístupu k jedincům s tímto postižením.

Pro člověka je v životě edukace jedním z nejdůležitějších úkolů. Každý jedinec má právo na vzdělání a každý je vzdělavatelny, jen v jiné míře. Důležité je, aby každý dostal šanci. To platí i pro děti s poruchou autistického spektra, aby se mohli přiblížit ostatním, zařadit je do společnosti. Důležité je, aby sám speciální pedagog věřil tomu, co dělá a byl v neustálém kontaktu s rodiči vychovávajícími tyto děti. Řešením této situace je hledání cest jak začlenit tyto jedince, ale i jeho rodinu do společnosti.

Poruchy autistického spektra nečítají jen často zmiňovaný autismus, ale i řadu dalších, symptomaticky podobných poruch. Moji snahou je, aby má práce byla přínosem jak praktickým, tak i teoretickým. Existuje celá řada teoretických publikací a kazuistik, ale nenajdete v nich mnoho praktických rad.

Teoretická část diplomového projektu je rozdělena do tří kapitol.

**První kapitola** se zabývá teoretickými východisky. Je rozčleněna na tři části, přehled pojmů užitých v práci, přehled problematiky v literatuře a ve třetí části se zabýváme metodami práce s žákem s PAS.

**Druhá kapitola** teoretické části je převážně o teorii autismu

**Třetí kapitola** konkrétně pojednává o integraci žáků autistického spektra do škol a možnost jejich vzdělávání.

Poslední část diplomové práce je empirická. Předkládá výsledky našeho průzkumu, které mohou sloužit jako podnět pro nalézání nových možností při integrování žáků s PAS do procesu vzdělávání, ale i do společnosti. Tato část je složena z cíle výzkumu, popisu výzkumného problému, formulace hypotéz a popisu kvantitativního šetření formou vlastního dotazníku v kvantitativní části.

V kvalitativní části jsme použili dvě kazuistiky.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

## 1.1 Přehled pojmů užitých v diplomové práci

**PAS-Porucha autistického spektra:** je to druh postižení, který má mnohdy devastující charakter a je celoživotní. Jedná se o pervazivní vývojovou poruchu, která se projevuje velmi často už v raném dětství. Mnozí odborníci se přiklánějí ke genetické dispozici. (Lord a Rutter, 1994 cit. podle Lawson, 208, s. 7)

**Aspergerův syndrom:** jedna z pěti poruch autistického spektra a to ta nejčastěji se vyskytující. V současnosti je Aspergerův syndrom považován za samostatnou jednotku, i když má kritéria autistického spektra, jsou značně kvalitativně odlišná od ostatních poruch Autismu. (Thorová, 2006, s. 185)

**Individualizace:** princip individualizace zajišťuje individuální volbu metod a postupů při vzdělávání dítěte s PAS. Pro práci asistenta pedagoga to znamená, že se snaží najít příčiny problémů vzniklých při vzdělávání a použije vhodné metody komunikace, aby mu dítě rozumělo. (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 46)

**Interakce:** je to základní proces umožňující existenci lidské společnosti, ve které dochází k vzájemnému působení jedinců, skupin a velkých společenství navzájem. Může mít nejrůznější formy od pasivního přizpůsobování se subjektů, jenž se integrují až po záměrné ovlivňování a manipulování jedněch subjektů, subjekty jinými. Interakce je úzce spojena s komunikací a mezi lidmi je chápána jako sociální styk. (Průcha, Mareš, Walterová, 2009, s. 40)

**Imaginace:** z latinského imago (obraz), týká se hlavně vizuálních představ, představivost, fantazie, obrazotvornost (Sovák, 1978, s. 153)

**Strukturalizace:** viditelné uspořádání prostředí, času a činností, což lépe pomůže dítěti orientovat se v čase a prostoru a reagovat pružněji na změny a odpovědět si na otázky: „Co, kde, jak, kdy, jak dlouho a proč?“ (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 46)

**Vizualizace:** „Co vidím, to existuje.“ Obrázek, instrukce psanou formou, fotografie. Pomáhá zlepšit pozornost a paměť, rozvíjí komunikační dovednosti, dítě jí musí porozumět. (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 46)

## 1.2 Přehled problematiky v literatuře

V práci jsem použila množství literatury, ale za stěžejní, považuji, knihu Kateřiny Thorové: „Poruchy autistického spektra“, která je velmi zdařilou a komplexně uspořádanou publikací v České republice a publikace „Metodika práce asistenta pedagoga žáků s poruchami autistického spektra“, která vznikla v rámci řešení projektu ESF a to pod hlavičkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v roce 2012. Tato publikace předkládá inovativní praktické zkušenosti a metody práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dočteme se zde v úplnosti o pojetí asistence, její legislativní opoře a také o možnostech vzdělávání asistentů pedagoga. Konkrétní změny v zákoně nám umožňují lepší orientaci v této problematice, vzhledem k jejímu utříděnému popisu v publikaci. Za zmínku určitě stojí kapitola o speciálně pedagogických centrech, které také zmiňují, z vlastní zkušenosti ve své práci.

Úplně první zmínkou vztahující se k pervazivním vývojovým poruchám použil ve své nepřilíživě známé práci, vídeňský pedagog Heller v roce 1907. Ten popisuje u dětí tzv. infantilní demenci. Druhou, ale nejznámější prací považovanou za základní dílo v oblasti PDP (mezinárodní zkratka termínu *pervasive developmental disorders*), je dozajista práce amerického psychiatra rakouského původu Leo Kanner „Autistické poruchy afektivního kontaktu“ z roku (1943). V této práci autor popisuje 11 pacientů, kteří měli nedostatečnou schopnost vytvářet vztahy s lidmi, narušenou řeč a obsedantní touhou po neměnnosti.

(Hrdlička, 2004, s. 11) Osobně si myslím, že práce Leo Kannerova položila základy pro další mnohaleté výzkumy v oblasti zkoumání poruch autistického spektra. Rozdělení autismu na pět typů vývojových poruch a rozlišení sebemenších rozdílů je úkolem pro skutečné odborníky z řad speciální pedagogiky a odborných lékařů. Samotná diagnostika je nejtěžší částí včasného a správného postupu v léčbě a postupné integraci takového jedince.

### 1.2.1 Poruchy autistického spektra - Kateřina Thorová

Jako první u nás prezentovala článek o autismu r. 1960 v časopise *Československá psychiatrie* v tehdejší československé republice pedopsychiatr MUDr. Růžena Nesnídalová, která zasvětila této problematice celý svůj profesní život. Vlastní praktické i teoretické zkušenosti publikovala v roce 1973 v populárně vědecké knize *Extrémní osamělost*. Tato autorka měla možnost poznat během své praxe mnoho autistických dětí, které byly velmi odlišné a chovaly se individuálně. Tuto skutečnost velmi pěkně popisuje

v zajímavých kazuistikách, které jsou součástí její knihy. Její publikace se stala na dlouhých třicet let jedinou dostupnou monografií na téma Autismus. (Thorová, 2006, s. 357-358)

V České republice se s problémy diagnostiky Autistického spektra setkáváme velmi často. O existování této poruchy měla ještě nedávno většina dětských psychiatrů, psychologů a pediatrů jen malé tušení, což se v posledních několika letech zlepšilo. V praxi už jsou používány k posuzování škály, vycházejí odborné články týkající se této problematiky, pervazivní vývojové poruchy se vyučují na vysokých školách. Široké veřejnosti se vryl do podvědomí pojem Autismus díky filmu Rain Man. Přes všechna tato zmiňovaná pozitiva obdrží v naší republice mnoho dětí nesprávnou diagnózu. Mnozí odborníci nechtějí používat posuzovací škály a stále se drží svých starých zažitých metod a tak se setkáváme s diagnózami typu schizofrenie, hraniční schizoidní osobnost, atypická obsedantně-kompulzivní porucha, mentální retardace s poruchou chování, atypický či disharmonický vývoj s emoční poruchou, nebo nespecifickou poruchou vývoje řeči. Odborník se liší od druhého odborníka, mají mnohdy protichůdné informace a přivádějí tak rodiče v nejistotu, zmatek a obavy. Opožděná, i když správná diagnostika může totiž zbrzdit komplexní vývoj dítěte a efektivní pomoc celé jeho rodiny. (Thorová, 2006, s. 16-17)

Tvrzení z dřívější doby, že autismus je, ojediněle se vyskytující porucha už není platné. Dnes ze studií vyplývá, že naopak je výskyt autismu častější než Downův syndrom, cukrovka či roštěp páteře a rakovina. (Filipek, 1999 cit. podle Thorová 2006, s. 223)

Podle Charmana (2003) je nárůst počtu dětí s diagnostikou poruchy autistického spektra zcela logický:

1. Odborníci lépe rozlišují poruchu autistického spektra a umějí ji diagnostikovat
2. Hranice diagnostických kritérií jsou větší a také obecně akceptovány širším okruhem diagnostiků
3. Schopnost rozeznávat poruchy autistického spektra i u dětí s průměrným intelektem a navštěvujícími běžnou školu, je na lepší úrovni
4. Poruchy autistického spektra diagnostikují společně s jiným typem poruch jakovou Tourettův syndrom, Downův syndrom, dětská mozková obrna, Angelmanův syndrom, tuberózní skleróza, smyslové postižení (Thorová, 2006, s. 225-226)

### 1.2.2 Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem – Věra Čadilová, Hynek Jůn, Kateřina Thorová a kol.

Jak častý výskyt poruch autistického spektra ve skutečnosti je dnes?

Výsledky se mnohdy liší, ale to je dáno nejednotností diagnostických kritérií. Jedno je však zcela jisté, velký nárůst byl zaevidován v době, kdy přišla v platnost širší diagnostická kritéria a tak se z tvrzení, že autismus se vyskytuje jen zřídka, stal mýtus. Ve skutečnosti se dnes vyskytuje častěji než Downův syndrom, cukrovka, ztráta sluchu, či zraku, dětská mozková obrna a rozštěp páteře. (Čadilová, Jůn, Thorová 2007, s. 25)

Dnes je nejmladším dětem, kterým byla diagnostikována porucha autistického spektra okolo dvou let, ve většině případů pak jsou to děti tří a čtyřleté. Čím je dítě mladší, tím dříve může být zahájena speciálně pedagogická péče.

Péči o děti s autismem můžeme rozdělit do skupin podle věku na:

- Ranou péčí – do tří let věku dítěte (v ČR je tato péče nedostatečná, je nedostatek vyškoleného personálu, chybí koncepce a ucelená metodika)
- Péče o děti v předškolním věku – většina mateřských škol děti s autismem odmítá, nebo je přijme jen na krátký čas (1 hodinu denně), funguje pár speciálních programů pro děti s autismem
- Péče o děti školního věku – sem spadají základní a speciální školy a odpolední péče, dítě s PAS a jeho umístění na ZŠ, nebo školu speciální není vůbec jednoduché, vzhledem k jejich nedostatečnému počtu a umístění ve větších městech (nedostupnost), v některých třídách funguje asistent pedagoga
- Asistent pedagoga – funguje na doporučení PPP, nebo SPC. O navýšení finančních prostředků na jeho plat žádá svého zřizovatele příslušné školské zařízení (Čadilová, Jůn, Thorová 2007)

### 1.2.3 Mami, je to člověk, nebo zvíře? – Hilde De Clerg

Pro děti s autismem je velmi důležité utvoření si řádu! Pro nás laiky to mnohdy může znamenat banální situaci, ale i drobnost u dítěte s autismem vyvolá naprosté „vykolejení a stres“. Stereotyp, který většinu dětí může nudit, autistům pomáhá utvořit si jasnou představu o dění situací. Také čas jim plyne velmi rychle, rychleji, než všem ostatním. Můžeme si myslet, že autisté jsou zpomalení, vše jim dlouho trvá a zdržují. Opak je



pravdou. Alespoň co se týká času plynoucího z vynaloženého úsilí. Každá drobnost a veškeré informace spojené s jakoukoli činností musí vstřebávat. Většina autistů dává přednost menším místnostem. Jde hlavně o to, nemít příliš často nových podnětů. Noví lidé, nové činnosti...vše skýtá stresové situace. Lidé s autismem potřebují situace vstřebávat a dlouho jim to trvá. Potřebují si ke všemu umět přiřadit jména a pochopit význam dění kolem nich. (Clerg, s. 90-92)

Van Dalen (1995) uvádí:

*„ Lidé s autismem jsou někdy považováni za „slepé k tomu, co vidí“ a za „hluché k tomu, co slyší“. Já k nim patřím. Fenomén „slepý, i když vidím“ je spojen s mou přehnanou selektivitou. Nedokážu okamžitě pochopit to, co vnímám, v plné šíři. Abych pochopil komplexně to, co vnímám, potřebuji určitý čas, abych posoudil vnímané z různých hledisek. Je velmi obtížné vysvětlit mé vnímání neartistickým lidem, vnímají jinak, bez doprovodných řečí a okamžitě. Cesta mezi předmětem a dojmem, který předmět vyvolal, a konečným významem a pochopením je pro ně velmi krátká. “ (De Clerg, s. 92)*

#### **1.2.4 Mimořádní lidé-mimořádné výkony**

Známý a velmi uznávaný vídeňský pediatr Hans Asperger se domníval, že velmi inteligentní lidé a jejich úspěch v umění, vědě či jiných oborech, se neodmyslitelně pojí s autistickými rysy osobnosti. Trval na přesvědčení, že typické rysy Aspergerova syndromu (AS), mezi které jednoznačně patří úsilí být dokonalý, vytrvalost, nezpochybnitelná inteligence a netečnost k názorům druhých lidí, patří k výhodám a podmínkám nového způsobu uvažování a kreativity. Tito lidé, kteří trpí AS mají sami často pocit, že jsou na této planetě cizinci, ale přesto, nebo právě proto dosahují skvělých výsledků a významných úspěchů. Aspergerův syndrom byl rozpoznán přibližně před šedesáti lety, kdy ji poprvé prezentovali nezávisle na sobě dva významní muži, zabývající se zvláštními symptomy svých pacientů. V roce 1944 Hans Asperger podal zprávu o svých pacientech, u nichž pozoroval zvláštnosti v komunikaci a poruchu společenské empatie zahrnující hlavně nedostatek přizpůsobivosti, vyjadřovacích schopností, nedostatek smyslu pro humor a abnormální pohled. Hlavně upozornil na jejich citlivost a neobyčejně výstřední zájmy. Téměř ve stejnou dobu (1943) podal zprávu o podobném pozorování i americký psychiatr Leo Kanner. Porucha se brzy nato konkretizovala a byl jí dán název Aspergerův syndrom. Časem se zjistilo, že pány Aspergera a Kanneru předběhla již v roce 1926 ruská neuroložka G. E. Suchareva. Porucha AS postihuje různé lidi různým

způsobem, kdy mají vždy silné i slabé stránky. Jejich silnou stránkou bývá často dlouhodobá soustředěnost se na jedinou činnost. Obvykle se tyto jedinci dokážou soustředit tak dlouho, že jiný člověk už by to dávno vzdal. Oproti tomu v sociální oblasti jsou neúspěšní, těžko chápou společenské konvence a neumí jednat a myslet příliš pružně. Některé symptomy lze zmírnit, ale léčba neexistuje. Přesto někteří lidé s AS jsou hrdí, že do této skupiny lidí patří. Jejich každodenní život může být plný smutku a depresí, ale najdou si i určité kompenzace. (James, 2006, s. 11-13)

Někteří lidé s AS také trpí maniodepresivními stavy, což nemůžeme říct o některých historických osobnostech s určitostí, ale o vztahu mezi těmito stavy a kreativitou se mluví už dlouho. Vědci zabývající se těmito vazbami uvádějí několik příkladů pozoruhodných lidí postižených tímto onemocněním. Michelangelo Buonarroti (1475-1564), významný malíř milující samotu. Z historických zdrojů bylo nedávno zjištěno, že Buonarroti trpěl AS, nebo vysoce funkčním autismem. Trpěl obsesemi a každodenními stereotypy. Dokázal však během velmi krátké doby pořídit stovky náčrtků fresek Sixtinské kaple, což mu umožnila jeho neobyčejně dlouhodobá vizuální paměť. Měl však problémy s komunikací a konverzací, byl popudlivý a trpěl výbuchy hněvu. Občas býval paranoidní, schizoidní a narcistický, bez emocí a osamělý. Vyvádělo ho z rovnováhy, když si uvědomoval, že se nemůže ovládat. Neměl přátele a také o ně nestál, hlavně se soustředil na sebe a svou vlastní realitu. Dalším z významných osobností s AS byl Isaac Newton (1642-1727). O jeho složité povaze bylo mnoho napsáno. Jeho emoční zvláštnosti, podezřívavost a žárlivost, nepřátelství a rivalita, to celé poukazuje na těžkou neurózu. Odborníci se shodují a díky důkazům přiklání k některé z forem autismu, nejspíše AS. Už od útlého věku až po zbytek života trpěl velkými záchvaty zuřivosti a myšlenkami na sebevraždu. Dokázal se však natolik soustředit na jedinou myšlenku, což mu pomohlo učinit velké objevy v matematice a fyzice. Newtonovy vztahy s jinými lidmi, hlavně pak na vědecké půdě, byly velmi vratké. Byl samotářský, bázlivý, opatrný a velmi podezřívavý. Mnozí ho popisovali jako bezohledného, falešného, nespravedlivého a nemilosrdného. V pozdějším věku pak mnohem více agresivního, přičemž si svou oběť záměrně vyhledával a hněv na ní zaměřil. Stejně jak u jiných lidí s AS měl povahové rysy velmi protichůdné. Životopisci o něm napsali, že byl lakomý a štedrý, megalomanský a skromný s chováním rozporuplným jako jeho nálady a názory. Stejně tak jeden ze zakladatelů Spojených států amerických, Thomas Jefferson (1743-1826) byl jednou

z nejsložitějších osobností, jaká zastávala v prezidentském úřadu. Trpěl řečovými a jazykovými problémy, v Kongresu nikdy nepřednesl žádnou řeč. Měl i smyslové potíže, což se projevovalo hypersenzitivitou na zvuky hlasů prolínajících se během konverzace. Byl přecitlivělý na hluk. Prchal před společností kvůli psaní, či četbě, lidi nevyhledával, spíše oni jeho. V práci nebyl příliš trpělivý. Při mluvení velmi neobratně gestikuloval, na shromážděních špatně seděl a od mládí nebyl nijak pohybově nadaný, ale spíše nemotorný. Každé ráno si rituálně nořil nohy do studené vody z přesvědčení předcházení infekce. Když přemýšlel, propěvoval si. Svět vnímal jako lidstvo celé, kterému svůj život zasvětil, avšak jednotlivci pozornost příliš nevěnoval. Vincent van Gogh (1853-1890) své dětství popsal jako skličující, sterilní a studené a sloužící prohlásil, že se nikdy Vincent nechoval jako dítě. Tvářil se vážně, neusmíval se, byl tichý a mrzoutský, neotesaný a ošklivý. Byl samotářský, toulal se sám a nevedl žádný společenský život. Byl výborný malíř, ale trpěl chronickou duševní labilitou, živě gestikuloval a měl trhavou chůzi. Byl mrzutý, náladový a měl často výbuchy hněvu. Jeho kritickým obdobím bývaly vánoce, kdy se u něho začaly objevovat příznaky šílenství. Sebepoškozoval se, přičemž si jednou uřízl část levého ucha. Poté se u něho objevila paranoia. Na vlastní žádost se nechal převést do blázince. Lékaři u něho diagnostikovali akutní mánii s občasnými epileptickými záchvaty a nasadili hydroterapii (vodoléčbu). Gogh měl občas divoké záchvaty násilí. Vzhledem k osobnostním poruchám u více členů rodiny, přiklání se vědci ke genetickým faktorům. Gogh vykazoval zvláště v mládí typické symptomy AS. V neposlední řadě je potřeba zmínit se také o Albertu Einsteinovi (1879-1955), který se zasloužil o položení základů moderní fyziky než kdokoliv jiný. Einstein začal plyně mluvit až v sedmi letech, do té doby byl velmi náchylný k emocionálním výbuchům. Byl dyslektik a trpěl echolálií. Neustále si pro sebe opakoval, co mu lidé sdělovali. Také se vyhýbal očnímu kontaktu, nesnášel Dějepis a Zeměpis, ale také sport i gymnastiku. Příliš se nestýkal s lidmi. Einsteina fascinovala hudba, hrál náruživě na housle. Byl znám svými náhlými výbuchy smíchu. Podle svých kolegů šel jeho impozantní intelekt souběžně s najivitou v otázkách obyčejného života. Později se stal samotářem. (James, 2006, s.16-104)

Tato kniha je vskutku zajímavá a čtivá. Vzhledem k osobnostem popisovaným v publikaci, je vhodná i pro ne odbornou veřejnost, může sloužit jako praktická pomůcka při skupinové práci s žáky, kdy se snažíme představit jim diagnózu jejich nového autistického spolužáka. Nebo také za situace, kdy je potřeba vyřešit již

konkrétní problémové situace ve třídě s integrovaným autistickým žákem. Děti těžko chápou chování autisty a mnohdy se uchylují směrem k nim, k posměškům. Jak je známo, příklady jsou jednou z mnoha vhodných motivačních prostředků a mě osobně se použití této knihy ve skupinové práci osvědčilo.

### 1.3 Metody práce se žákem s PAS

#### 1.3.1 Strukturované učení

Velká většina zemí považuje za základ intervence žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do základních škol, vzdělávací programy. Za jeden z nich je bezesporu považováno „strukturované učení“. V podstatě to znamená přinést do učení jasná pravidla a řád, zprůhlednit posloupnost činností a jednoznačně uspořádat prostředí, kde se dítě s PAS bude pohybovat. Tento přístup může alespoň částečně vykompenzovat postiženým dětem jejich handicap, jakým je porucha autistického spektra. Logičnost, která nahradí zmatek a nejistotu, ale také řád, pocit jistoty a bezpečí, umožní dětem lépe reagovat na nové úkoly, lépe se učit a snášet nové nepředvídatelné události. Pro děti mající potíže se sebeorganizací, jsou správně aplikované metody strukturovaného učení jistým východiskem. (Thorová, 2006, s. 384)

V současnosti je v praxi využívána celá řada metodických postupů, vycházejících z nedostatků autismu. Metodika strukturovaného učení byla utvořena hlavně pro děti s PAS a pro další jedince s komunikačními a vývojovými poruchami. Při jeho používání se zcela mění přístupy k dítěti, staví do popředí vývojový model. Je nutné porovnat potřeby zdravých dětí a potřeby dětí s vývojovou poruchou. Řídíme se zde základním pravidlem: *pracovat zleva doprava a shora dolů*. Vychází to z našich kulturních tradic a prakticky se uplatňuje ve všech oblastech lidské činnosti (čteme a píšeme zleva doprava a shora dolů) jak to zmiňují Čadilová a Žampachová ve své publikaci z roku 2008. Základními principy strukturovaného učení jsou individualizace, strukturalizace, vizualizace a motivace. Uplatňování těchto principů přispívá ke zvýšení funkčnosti dítěte s PAS, kdy snadněji chápe požadavky na něho kladené, lépe se zapojuje do kolektivu, zlepšují se jeho komunikační schopnosti a celkově se stává samostatnější. (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 46)

V praxi u integrovaného žáka s PAS to může znamenat tyto pracovní postupy:

- a) *Vhodná úprava prostředí* – struktura a vizualizace (rozvrh hodin na vedlejší tabuli doplněný obrysovou náplň přestávek), pracovní místo pro výkon samostatné práce, práce s asistentkou pedagoga, práce ve dvojici, či ve skupince

- b) Samostatná práce a pracovní chování – potřebná struktura a vizualizace (vizualizovat výklad, kdy má integrovaný žák s PAS k dispozici učitelem připravený text právě probíraného učiva, který může sledovat, či si podtrhávat, nebo si text následně nalepit do sešitu), postupné zavedení vlastního diáře (učit plánovat aktivity na den a později i na více dní dopředu, zpočátku pomáhá zapisovat asistentka pedagoga – dále žák s PAS sám – asistentka pedagoga pouze kontroluje, zápis zadaných úkolů – později zautomatizovaná nacvičená aktivita)
- c) Postupné zařazování práce ve dvojici (při činnostech, kde má dítě s PAS jistotu a které nejsou organizačně náročné), střídání rolí ve skupině - zpočátku pomáhá asistentka pedagoga
- d) Nepodávat neúplné či protichůdné informace (pro žáka s PAS je to velmi náročné, neboť nová informace znamená novou situaci)
- e) Respektovat nevhodnost změny pravidel v průběhu činnosti (žákovi s PAS to znesnadňuje učení a spouští problémové chování)
- f) Strukturované zápisy na tabuli a do sešitu (je potřeba zápisy strukturovat dle důležitosti informací, používat barevné rozlišení, což zrychlí orientaci, zvýší porozumění, posílí oslabenou koncentraci pozornosti, podpoří rozvoj logického myšlení) a zvolený systém neměnit. Učit žáka s PAS si podle zvolených a stejných kritérií pořizovat výpisky z textu (všichni vyučující stejně)
- g) Písemné práce (přípravit – vizualizovat tak, aby se žák s PAS mohl soustředit zpočátku pouze na to, co je cílem ověřování, tzn., že zbytečně nepřepisuje text, ale pouze doplňuje požadované, řeší testy, doplňuje do slepých map, vyznačuje na schématech, nákresech apod.

Zápis dle strukturovaných otázek (nejdříve z textu, později vlastní vyprávění), vždy používat osnovu – pomáhá učitel/ka, podle možností vést i k samostatnému vytvoření (týká se slohu, cizího jazyka, přírodopisu, dějepisu, zeměpisu...) Čadilová, Žampachová, 2012, s. 146-148)

Strukturované učení je používané i na školách, kde jsem prováděla vlastní průzkum. Někteří učitelé tuto metodu znají a také používají, alespoň částečně. Nejlépe však mohu mluvit sama za sebe, kdy se snažím řídit strukturovaným učením pro svou svěřenou

žákyni. Víím, že i učitelé, kteří se mnou spoluprací v otázkách integrovaného žáka, nemají problém s přijetím inovativních doporučení, která zlepšují práci ve třídě s žákem s PAS.

### 1.3.2 Teacch program

Filozofie a zásady tohoto modelu jsou hlavně v individuálním přístupu k dětem, úzké spolupráci s rodinou, pozitivním přístupu a přímým vztahem mezi ohodnocením a intervencí. Hlavními body, o které se opírá metodika programu TEACCH jsou:

- Fyzická struktura (uspořádání nábytku v místnosti tak, aby se dítě lépe orientovalo)
- Vizualní podpora (písemné pokyny, barevné kódy...)
- Předvídatelnost (zajištění denních schémat a režimů)
- Strukturovaná práce pedagogů (písemné záznamy práce)
- Motivace (pozitivní motivace – důvod pracovat)

(Thorová, 2006, s. 385)

S tímto modelem jsem se setkala v praxi ve speciálně pedagogickém centru (SPC), kde mají samostatné třídy autistů. Žáci, kteří se díky svému vyššímu stupni postižení nemohou vzdělávat na základních školách standardního typu, chodí do SPC, kde jsou na jejich vzdělávání výborně uzpůsobeni. Pracují zde odborní speciální pedagogové, mají učebny zařízené podle strukturované metody učení a také vhodné učební pomůcky, tak, aby se maximalizovala efektivita jejich práce a dosáhli lepších výsledků v práci s autistickými žáky.

### 1.3.3 Vzdělávací program Higashi

Tento výraz znamená v Japonsku „Naděje“. Založila ho Kiyó Kitahara v 60. tých letech 20. století. V České republice tento program není používán, ale princip práce je velmi zajímavý. Jeho principy jsou:

- Skupinové učení (2-4 děti)
- Samostatnost (rutina-jedna písnička se učí týdně až měsíce)
- Imitace (nápodoba hrubé motoriky, vizuomotorická nápodoba, verbální imitace, vokální nápodoba)

- Fyzické cvičení (běh venku 3x denně 20 minut, fyzická cvičení)
- Výtvarná a hudební výchova (vysoce strukturované)

(Thorová, 2006, s. 387)

#### **1.3.4 Behaviorální přístupy, intenzivní raná intervenční terapie**

Strukturované učení tyto techniky využívají, neboť se ukazují jako velmi účinné. Jedná se o velmi propracovaný a systematický intervenční program, který se u dětí s PAS často používá. Program vychází z principů behaviorální (týkající se chování) terapie, jejímž cílem je úprava různých typů chování (emočního, sociálního, jazykového), velmi se pracuje s formami odměn pozitivních) posilují se chtěné projevy a vyhýbá se trestům, negativní reakcí je důrazné „NE“. U některých dětí s mírnější symptomatickou je jich mnoho úspěšně integrováno v tradiční škole, aniž by měly výrazné problémy v chování, přestože nikdy žádný program neabsolvovaly. Avšak není pochyb o tom, že behaviorální techniky jsou úspěšné a hrají mnohdy v intervenci velkou roli. Výsledky totiž ukazují na významné zlepšení u některých dětí a to v oblastech zlepšení deficitů, zmírňování a redukce problémového chování, které s sebou pervazivní vývojové poruchy přinášejí. (Thorová, 2006, s. 387-389)

Vzájemné propojení vzdělávacích technik při práci s žákem s PAS je z mého pohledu zcela zřejmé. Chování autistického žáka mnohdy velmi narušuje výuku a dokáže vyučovací hodinu přeměnit v nekontrolovatelné představení plné emocí. Je nesmírně důležité, aby si učitelé a asistenti dokonale nastudovali přednosti různých technik vhodných použít při práci s žáky s PAS a dokázali pak v praxi tyto znalosti použít u každého jedince tak, jak je to pro něho nejvhodnější.



## 2 TEORIE AUTISMU

### 2.1 Klasifikace postižení

Zahrnuje hned několik syndromů patřících do pervazivních vývojových poruch. Tyto syndromy se mnohdy překrývají, proto se od roku 1979 používá jejich nadtermín : **poruchy autistického spektra**. Pokud jde o souvislost mezi PVP a mentální retardací není správné časté ztotožňování. V případě Aspergerova syndromu je mentální úroveň až nadprůměrná (Šedibová, Vladová, cit. Podle Lechta, 2010).

Pervazivní vývojové poruchy zahrnuje Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN) do kategorie F 80 – 89. Poruchy psychického vývoje, konkrétně F 84, dále rozlišuje:

F 84.0 Dětský autismus- z historického pohledu tvoří jádro autistického spektra, jeho stupně se dělí od mírné formy až po těžkou, poruchy se projevují jak v klíčových oblastech sociální interakce, komunikace a představitosti, mohou však zde být i další dysfunkce, projevující se odlišným, abnormálním až bizarním chováním, což se mění s věkem dětí.

F 84.1 Atypický autismus- tvoří součást autistického spektra, dítě splňuje jen částečně kritéria pro dětský autismus, ale je zde řada specifických sociálních, behaviorálních a emocionálních symptomů. Celkově lze říci, že u atypického autismu nespĺňuje dítě zcela kritéria pro dětský autismus, může se jednat např. o lepší komunikační a sociální dovednosti.

F 84.2 Rettův syndrom- je doprovázen těžkým neurologickým postižením, jenž má dopad na somatické, motorické i psychické funkce. Symptomatika mohou být velmi různorodá, od mírnějších až po velmi těžké varianty, od ztráty kognitivních schopností, ataxii (porucha koordinace pohybů), ale i ztráty účelných schopností rukou.

F 84.3 Jiná dezintegrační porucha- v období normálního vývoje, trvající u této poruchy minimálně dva roky, nastane z neznámé příčiny regres v doposud nabytých schopnostech (mezi 2-10 rokem věku dítěte), k tomu se může přidat také nástup emoční lability, záchvaty vzteku, potíže se spánkem, agresivita, úzkostnost, dráždivost, hyperaktivita, dyskoordinace komplexních pohybů, neobratná chůze a abnormální reakce na sluchové podněty.

F 84. 4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby- tyto děti mívají nejméně dva symptomy z těžké motorické hyperaktivity (trvalý motorický neklid, obtíž zůstat sedět, přehnaná aktivita, velmi rychlé změny aktivity. Opakují se u nich stereotypní vzorce chování a činností (poklepávání nohou, hra s jedním předmětem např. tekoucí vodou, opakované sebepoškozování, chybí hra odpovídající vývojové úrovni). IQ mají nižší než 50 a není u nich sociální narušení autistického typu (oční kontakt, mimika, sdílení zájmů s vrstevníky, hledání náklonnosti a útěchy jiných lidí, radost s jinými lidmi).

F 84.5 Aspergerův syndrom- někdy nazýván sociální dyslexií, má mnoho forem. Nemusí mít opožděný vývoj řeči, ale její forma působí více šroubovitě, mechanicky a kopírující řeč dospělých. Často tyto děti mívají problémy s pragmatickým užíváním řeči, což má za následek, že neodpovídá sociálnímu kontextu dané situace. Tyto děti špatně chápou pravidla společenského chování. (Thorová, 2006, s. 177-214)

Projevy autistického spektra jsou velmi různorodé a můžeme říci, že nenajdeme dva jedince s naprosto stejnými projevy tohoto postižení. Z velké škály různých symptomů se vyčlenily pouze tři základní kategorie:

1. Komunikace
2. Interakce (sociální chování)
3. Imaginace (představivost).

**Projevy v oblasti komunikace:** do 12 měsíců dítě nežvatlá, do 16 měsíců neužívá slova; absence monotónního žvatlání; nezájem o dětské říkanky; nechápe komunikaci jako prostředek k dorozumění se, hledá jiný způsob jak komunikovat – často se objevuje agrese, sebepoškozování; chudá gesta, mimika, sporadický oční kontakt; echolálie, neologismy (slova, které si dítě samo vytvoří); ideosynkrazie (slova, či slovní spojení jsou užívány v jiném významu); chybné užívání osobních zájmen; neschopnost chápat ironii, vtip, přirodění, metafory; většinou dobrá slovní zásoba bez porozumění obsahu slov.

Velmi často se projevují další symptomy, jako jsou:

- Snížené vnímání nebezpečí
- Snížený práh bolesti
- Vizuální myšlení

- Nesnášenlivost změn
- Silná vazba na realitu
- Problémy s generalizací
- Sociální slepota

V dostupné literatuře se uvádí, že pouze 50% dětí s poruchou autistického spektra, je mluvící, ale jejich řeč není smysluplná. Pro tyto jedince s poruchou autistického spektra je řeč příliš abstraktní, pomíjívá a má problém s analyzováním sluchového vjemu. Je tedy velmi důležité používat více vizualizace. (Thorová, 2006, s. 215-220)

Já sama z praxe vím, že výše uvedená skutečnost se projevuje i u dívky s PAS, která je integrována v naší základní škole. Má nezvykle citlivý sluch, je velmi citlivá na hlučné zvuky a nechápe slovní narážky svých spolužáků. Potřebuje konkrétní a jasná slovní vyjádření. Posměšky ji uvádějí do stavu zuřivosti. Často vyžaduje oční kontakt, nebo potřebuje dotek ruky, aby se dokázala opět soustředit.

## **2.2 Péče o děti s poruchou autistického spektra a používané metody**

Podle Thorové, která ve své knize podrobně popisuje velmi zešířena komplexně nástrahy a záludnosti práce s autistickými dětmi, je důležitou součástí znalost všech dostupných možností pro tuto práci. Samozřejmě i rodiče autistických dětí čerpají mnohdy z této ucelené publikace a z praktických návodů. Uvádím některé z často používaných důležitých postupů u dětí s PAS.

### **Znaková řeč**

Znakovou řečí komunikuje jen malé procento dětí s autismem. Stejně jako verbální mluva je pro ně příliš abstraktní. Mnohým abstrakt vizuální nenahradí abstrakt verbální. Dalším problémem bývá oční kontakt, který děti s autismem navazují velmi zřídka nebo vůbec. Oční kontakt a schopnost napodobování jsou základními předpoklady pro zvládnutí znakové řeči. V mnohých případech jsou právě tyto oblasti pro děti s autismem problém.

### **Komunikace s vizuální podporou**

Nejvhodnější formou komunikace pro děti s autismem je taková forma, ve které je spojení mezi symbolem a jeho významem názorné – tzn. komunikace s vizuální podporou. Děti, které neumí číst, mohou využívat fotografie, obrázky, piktogramy. Obvykle se začíná se

skutečnými předměty, dále s fotografiemi, obrázky, piktogramy. Fotografie i obrázky musí být jednoznačné, bez zbytečných detailů.

### **Strukturované učení**

Základní pilíře strukturovaného učení jsou:

- Strukturované prostředí (čas, prostor, činnosti)
- Vizualizace
- Individualizace
- Motivace a její systém

Strukturované učení je systém maximálně účinný, ale zároveň velmi náročný pro pedagoga. Na pedagoga jsou kladeny následující nároky:

- Profesionalita
- Teoretické porozumění autismu a přidružených poruch
- Schopnost vycházet z aktuálních výsledků ohodnocení
- Schopnost flexibilně program přizpůsobit
- Schopnost přizpůsobit dítěti prostředí s ohledem na aktuální stav
- Reálný odhad schopností dítěte
- Využití silných stránek dítěte
- Důraz na odborný nácvik komunikace, sociálního chování (Thorová, 2006, s. 225 )

## **2.3 Vývoj poruchy Autismu v jednotlivých věkových obdobích a jeho diagnostika**

Poruchy autismu jsou řazeny mezi poruchy vrozené, ale jejich projevy nejsou vždy rozpoznatelné, z důvodů různorodosti. Vzhledem k rozdělení autismu dle jeho závažnosti na lehký, středně těžký a těžký, různorodosti jeho projevů je velmi těžké jej diagnostikovat a je velmi důležité ho rozeznat pokud možno v prvních letech života malých dětí. Je pouze na rodičích, aby si všimli odlišností v chování svých dětí a přišli se o ně podělit se svým lékařem, který je dále pošle na odborná vyšetření. Diagnostika po pátém roce života dítěte je také možná, ale přináší už větší rizika v odhalování mírnějších variant poruch

autistického spektra. Tyto lehčí varianty se postupně mohou rozvinout v jiné formy, ale odlišení od „normy“ je zjevné už na začátku. (Thorová, s. 229)

### 2.3.1 Raný věk

*„Nejprve je třeba zdůraznit, že dětský vývoj v raném věku bývá opravdu velmi různorodý. Existují zdravé děti, které se nerady mazlí a z objetí se odtahují, jsou děti, které se rozmluví až po třetím roce, mnohé dětské zájmy mají ulpívavý charakter (řadí hračky do řad, nosí s sebou stále jednu hračku nebo předmět). Hodně zdravých dětí vyžaduje rituály. Jiné děti jsou hyperaktivní, důsledkem čehož je snížena jejich schopnost sociální interakce. Poměrně velká část dětí využívá sebezraňování, nebo spíše jeho naznačování jako manipulativního prostředku na rodiče. Některé děti se rády točí dokola nebo chodí po špičkách víc, než je obvyklé. Všechny tyto projevy samozřejmě vůbec neznamenají, že dítě musí být autistické.“* (Thorová, 2006, s. 229-230)

K tomu, aby se rodiče začali znepokojovat, musí být hned několik důvodů a je velmi důležité absolvovat odborná vyšetření na pracovištích s praktickými zkušenostmi v této oblasti. Toto vyšetření náleží specialistovi, neboť se jedná o vyšetření ve všech oblastech dětského vývoje. Často se stává, že při vyšetření dítěte byť u odborníka, se rodiče setkávají s omluvitelností na nevyšetřitelnost dítěte pro jeho nízký věk, vyčkávání a výmluvy a to mnohdy z velmi jednoduchého důvodu – neprofesionality odborníka a jeho neznalosti problému autistických dětí. To často vede k nezachycení abnormalit ve vývoji, ujišťování rodičů, že dítě z toho vyroste apod., čímž dítě ztratí zbytečně rok i dva. U odborníků znalých problematiku autismu se přitom jedná o nebolestivé vyšetření formou hry a je plně indikované už před dosažením třetího roku věku dítěte. (Thorová, 2006, s. 230)

V současnosti není zcela jednoznačně možné určit během prvních dvanácti měsíců života dítěte, že se jedná o poruchu autistického spektra. Každý jedinec má průběh jiný. Je mnoho rodičů, kteří si všimnou u svého dítěte jistých odlišností. Například pomalejší motorický vývoj (konkrétně pak odlišnost v oblasti orální motoriky, lezení, sezení či stání, což ovšem nebývá specifické pro autismus. Dále to může být odlišnost při manipulaci s různými předměty, nezájem o své okolí, nevkládání si a nezkoumání hraček a předmětů do úst, neprojevení nadšení o nové barevné věci a dění v místnosti. Co se týká oblasti sociálního chování, děti s autismem se často straní druhých lidí a jsou jim naprosto lhostejní. Některé děti, byť malé procento nevyhledávají mazlení a všechny tyto zmíněné projevy jsou odstupňovány mírou dle typu autismu. (Thorová, 2006, s. 231)

„Analýza retrospektivních videozáznamů potvrdila malou schopnost dětí s autismem reagovat na sociální situace úsměvem“ (Adrien, 1993 cit. podle Thorová 2006, s. 231).

Ale i v oblasti emoční se mnozí rodiče zmiňují o odlišnostech od udávané normy, kdy děti v prvním roce života byly velmi neklidné, podrážděné, špatně spaly a nenechaly se ukonejšit. Jsou však také případy, že dítě už v porodnici nechtělo sát a působilo nemalé problémy při přechodu na pevnou stravu. Vznikají už dokonce výzkumy, které pomáhají vyhledávat rizikové jedince již před dovršením prvního roku života a to na základě jeho pohybů, reakce na zrakové vjemy či sdílení pozornosti. Těchto odlišností ve vývoji si všímá zhruba 40% až 55% rodičů. Typické chování dětí ve věku 12-30 měsíců se liší od plně rozvinuté symptomatiky zachycené v diagnostických systémech. Musíme identifikovat činnosti a projevy chování objevující se často u dětí s autismem v tomto raném věku, a jenž jsou hlavními indikátory budoucí diagnózy PAS. U některých dětí byly zaznamenány projevy hypersenzitivity na dotekové a sluchové podněty, obtíže v orientaci u zrakových podnětů, potíže se spánkem, jídlem a jednoznačné tendence zabývat se více detaily jak celky. Některé z těchto symptomů jsou zřetelnější až okolo dvacátého měsíce věku dítěte a jiné zase poměrně brzy. (Thorová, 2006, s. 233)

Vědci došli k závěru, že u pozorovaných dvouletých dětí s autismem v mnohých oblastech odpovídá jejich vývoj zdravým dětem, ale problémy měly hlavně s motorikou. Dále identifikovali čtyři oblasti specifického chování, které v 90% spolehlivě pomohli rozlišit dítě s autismem od dítěte zdravého, nebo dítěte s mentální retardací. Jsou to: ukazování, oční kontakt, přinášení věcí na ukázkou a reakce na zavolání jménem (Osterling 1996 cit. podle Thorová 2006, s. 233).

První postřehy z oblasti sociálního chování ohledně změn vývoje dětí je velice různorodý. Zájem o sociální kontakt v raném věku je více omezený, dítě nemá snahu napodobovat činnosti, které vidí u rodičů. Neprojevuje radost z her, nebo pouze ve velmi omezené míře. Tyto zvláštnosti odpovídají třem popisovaným typům sociálního chování podle Wingové:

- 1) Klasický osamělý projev (těžší forma narušení sociální interakce) - dítě se skoro neusmívá, je samotářské, nemazlí se, nechce se vodit za ruku-nesnáší doteky, nevnímá své rodiče, po probuzení zůstává zcela zticha v postýlce pozorující nějaký předmět v blízkosti...

- 2) Běžný pasivní projev – dítě se mazlí, ale jen pokud chce samo, hraje si raději o samotě, nezajímá se o ostatní děti, jen o vlastní rodiče, ve společnosti dětí a dospělých je rádo, ale nevyvíjí aktivitu...
- 3) Aktivní-zvláštní projev – dítě má rádo fyzický kontakt, ale podivným způsobem (tahání za vlasy, štípání, tlačení čelem do hlavy aj.), nebojí se cizích lidí, nereaguje na zákazy, směje se a pusinkuje i cizí lidi...(Thorová, 2006, s. 235)

### 2.3.2 Předškolní období (3-6 let)

V tomto období se může stát, že je diagnostika autismu, Aspergerova syndromu a atypického autismu zaměněna s problematickým vývojem řeči, nerovnoměrným mentálním vývojem, celkovou nevyzrálostí kognitivních funkcí, poruchou aktivity a pozornosti, či vyšší mírou vzdorovitosti a manipulativnosti chování. Konečná diagnóza pervazivní vývojové poruchy by měla být stanovena mezi čtvrtým a pátým rokem, kdy je projev nejzřetelnější. Říká se tomu *Falešná negativita*. Oproti tomu *Falešná pozitivita* znamená nerovnoměrný, opožděný vývoj, úzkostnost a plachost, které okolo třetího roku věku dítěte mohou vést k nesprávnému závěru, že se jedná o poruchu autistického spektra. Zásadním zlomem bývá vstup do Mateřské školy, kde pedagogové upozorní ve většině případů rodiče na odlišné chování dítěte v kolektivu. Čím více je dítě nezvladatelné, tím dříve se rodičům doporučí speciální odborné vyšetření. I hra u těchto předškolních dětí je vývojově opožděná, nevyspělá a hračky používají jen málo a nekreativně, což je přisuzováno poruše exekutivních funkcí, která znemožňuje plánování hry a naopak způsobuje lpění na opakujících se činnostech. Reakce rodičů na sdělení diagnózy bývá pak velmi často emocionálně a prudce hodnocena. Někteří se aktivně přizpůsobí novým podmínkám (většina) a druzí se díky vlastnímu obrannému systému snaží uplatňovat nefunkční adaptační mechanismy (popření diagnózy). (Thorová, 2006, s. 245)

### 2.3.3 Mladší školní věk (6-11 let)

Diagnóza ve školním věku je již mnohem složitější, neboť u některých dětí už jisté symptomy odezněly. V tomto věku už dítě může mít potřebu kontakt navazovat, chce být součástí kolektivu svých vrstevníků, může projevovat lítost a snahu pomoci druhému. V takových případech se stává, že při diagnostice se porucha autistického spektra zcela vyloučí. Tato chyba vlastně vychází z ignorování ontogeneze poruch autistického spektra a

nízkému věnování pozornosti vývojové anamnéze. Problémy dítěte při styku s rodiči pak nemusí být natolik evidentní jako ve styku se svými vrstevníky, kde se naopak mnohdy více projevují. Doma v rodinném prostředí rodiče dítěte přisuzují jeho odlišnosti dědičným rysům některého z příbuzných. U mírnějších typů poruch nemusí být problémy velmi znatelné, avšak s přibývajícím věkem a rozvojem sociálních dovedností se odlišnosti u dítěte s poruchou autistického spektra a hlavně pak u dítěte s Aspergerovým syndromem prohlubuje a je velmi výrazný. Diagnostika není nijak odlišná od diagnostiky v předškolním věku, pouze je důležité přihlídnout k projevům v předškolním období a přizpůsobit výsledky vyšetření mentálních schopností, ale i specifických poruch učení. Reakce rodičů bývá mnohdy na sdělení diagnózy mírná, protože v tomto věku ještě zbývá dostatek času na zavedení intervenčních opatření zlepšujících situaci dítěte a zkvalitnění jeho vzdělání. (Thorová, 2006, s. 248-249)

#### 2.3.4 Puberta, adolescence

Mnoho dětí projde školní docházkou i bez správné diagnózy, přestože působí tyto děti občas zvláště, ale nemají velké kázeňské problémy. Proto jejich rodiče necítí potřebu vyhledávat odbornou pomoc. Výrazné problémy u většiny dětí s poruchou autistického spektra přicházejí v období puberty, kdy cítí touhu navazovat sexuální vztahy, či pouze kamarádství. Jejich vrozený handicap je však dostává do problémů a oni začínají pociťovat svou sociální izolovanost a odlišnost, přičemž výraznou roli sehrávají sebehodnotící emoce. Ulpívají na sebedoceňování až sebehohrdání, pociťují úzkost a podléhají depresím. Někdy se může stát, že se pokusí o sebevraždu, nebo jí vyhrožují. U některých těchto jedinců se rozvine panická porucha, nebo fobie. Strach ze sociálního kontaktu, nebo nakažení nějakým mikrobem může dosáhnout i takové intenzity, že dítě si rozvine projevy obsedantně-kompulzivní poruchy (často si umývá ruce...). Děti v tomto věku bývají diagnostikovány na poruchu autistického spektra spíše náhodně a to díky zhoršenému chování a následné návštěvě odborného pracoviště. (Thorová, 2006, s. 250-251)

#### 2.3.5 Dospělost

Vzhledem k faktu, že poruchy autistického spektra jsou vývojového charakteru a projevy jsou nejznatelnější v předškolním věku, je diagnostika autismu v dospělosti velmi obtížná. Jedním z důležitých faktů pro diagnostiku je rozhovor s rodiči, zprávy z lékařských a psychologických vyšetření. Charakteristickými projevy v *sociální oblasti* u dospělých může být několik: neakceptování kritiky, zhoršený cit prosociálního chování, celková



sociální nezralost, potíže ve vnímání, důvěřivost, plachost, výbušný temperament, malý zájem o módu, preferování strohých a holých místností, rigidní lpění na pravidlech (problémy s flexibilitou)... (Thorová, 2006, s. 254)

### **3 INTEGRACE ŽÁKŮ AUTISTICKÉHO SPEKTRA DO ZÁKLADNÍCH ŠKOL A MOŽNOSTI JEJICH VZDĚLÁVNÍ**

#### **3.1 Cíle vzdělávání**

Hlavním cílem odborníků a speciálních pedagogů je v současné době integrace dětí s PAS do běžných typů základních škol. Vzhledem ke skutečnosti, že děti s diagnostikovanou poruchou autistického spektra potřebují pro bezproblémové vzdělávání a zařazení se do běžného typu základních škol svého asistenta pedagoga, bylo nutné toto ošetřit i legislativně. Aby autistické děti, mnohdy s velmi vysokým intelektem, měly stejnou možnost vzdělávání mezi svými vrstevníky, trvalo mnoho let, než se podařilo vytvořit základy nového systému a podmínky pro jeho realizaci.

#### **3.2 Povinná školní docházka u dětí s PAS**

Vzdělávání je zásadní prioritou každého rodiče, ale v případě dítěte s PAS, je tato otázka ještě důležitější. Odborníci, kteří se poruchami autistického spektra blíže zabývají, zjistili, že je velký rozdíl integrace klasického autisty a žáka s Aspergerovým syndromem (AS). Rozhodli se proto tyto poruchy oddělit. Žák s AS vytváří ve třídě nesčetné problémy. Syndrom má vliv na chování dítěte, jak dítě myslí, cítí se. Hlavními rozdíly mezi autismem a Aspergerovým syndromem jsou v kognitivních oblastech a v řeči. Děti s AS mají navíc průměrnou až nadprůměrnou inteligenci. Žák, který je integrovaný a má diagnostikovaný AS přináší do kolektivu ve třídě několik základních problémů. Je to záliba samoty, špatné umění sebeovládání, obtíže s učením ve velkých skupinách, pedantská řeč, špatné psaní, potíže s abstraktními pojmy, špatná koncentrace, zhoršená motorika...Pro žáky s AS je vhodné zajistit strukturované prostředí ve třídě a používat strukturovanou metodu učení, což může zajistit lepší prostředí pro učení celé třídy. (Myles, 2005)

Mnoho dětí s poruchou autistického spektra není v šesti letech připravena plnit povinnou školní docházku. Často je rodičům těchto dětí doporučen její odklad. Tento rok by měl být smysluplně využit ve prospěch dítěte a efektivně využit čas pro jeho přípravu na školní docházku. Někdy ZŠ speciální otevřou přípravný kurz pro jednotku třídy dětí s autismem, ale jen v případě jejího efektivního naplnění. Tento přípravný kurz je pro děti s PAS velmi výhodný, vzhledem k tomu, že spousta takových dětí se díky svému handicapu nedostala do MŠ a neprošla přípravou na vzdělávání. Samotný přechod z MŠ na ZŠ je pro dítě náročný. A u dětí s PAS je míra úspěšnosti povinné docházky zatím velkým otazníkem.

Mnozí odborníci se domnívají, že pokud je dítě včas diagnostikováno, má plnou podporu už v raném věku a všechny instituce spolupracují, je intervence úspěšnější. Z toho také vyplývá, že pokud chceme dosáhnout úspěšného zvládnutí školní docházky žáka s PAS, musíme spolehlivě informovat pedagogy, vedení škol, rodinu a poradenská pracoviště. (Čadilová, Žampachová, 2012, s 38)

### 3.3 Podmínky inkluze žáků s PAS

Hlavním cílem inkluze je naučit děti žít spolu a učit se reagovat na různé potřeby vrstevníků. Školy, které se na takovém vzdělávání podílejí, budují solidaritu mezi dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami a jejich vrstevníky. Žákům s handicapem umožňují podílet se na životě a práci dle vlastních schopností a možností s důležitou dávkou podpory a pomoci. Proces inkluzivního vzdělávání zajišťuje rovný přístup ke vzdělání pro všechny a to bez ohledu na zdravotní znevýhodnění, či sociální postižení. Vzdělání je nedílná součást života každého jedince a přípravou na budoucí život ve společnosti. Podporou takového vzdělávání se rozumí přizpůsobení učebních programů, výuky a způsob financování. V ČR probíhá tento model výuky velmi pomalu a pozvolna a jen hrstka lidí střední a starší generace má s tímto osobní zkušenost. Přestože za poslední desetiletí se tyto tendence několikanásobně zvýšily, naše společnost stále není připravena přijímat odlišnosti lidí s postižením. Jinak řečeno z praxe víme, že je pro lidi jednodušší smířit se viditelným handicapem jako je člověk na vozíku, slepec se slepeckou holí apod., než s takovým, který na první pohled je skrytý (např. lidé s poruchou autistického spektra).

Zajistit proto podmínky pro fungující inkluzi vzdělávání žáků s PAS je často provázeno obtížemi, jako může být nepřipraveností pedagogů, či jejich neinformovaností. Důležitou součástí je také osvěta o problematice PAS a vlastní zájem všech zúčastněných. Pochopení významu inkluze je pro úspěšné začlenění dítěte základem úspěchu. Nejen to, ale svou roli hraje i podpora širší rodiny, jejich spoluúčast na výchově, což může výrazně přispět k pozitivnímu začlenění, v neposlední řadě i materiální zajištění rodiny. (Čadilová, Žampachová, 2012, s 43-44)

Pokud se snažíme o úspěšnou inkluzi, je třeba hledat odpovědi i na negativní postoje a otázky, neboť jsou mezi námi i odpůrci této metody. Patří sem například otázky typu: Proč podporovat integraci žáků s PAS, když na to škola nemá dostatek peněz? Jak mohou učitelé učit děti s PAS, když na to nemají vzdělání? Proč musím být ve stejné třídě jako on? Co když se nakazím stejnou nemocí jako má on? Proč mám dělat práci navíc a

zadarmo?... Takových otázek je spousta a je třeba hledat na ně správné odpovědi! Děti s poruchou autistického spektra ve školách vzhledem k podpoře jejich integrace přibývá a pedagogičtí pracovníci se učí s nimi pracovat. Hledají nové metody, které vedou k řešení problémového chování a kompenzaci nedostatků při procesu vzdělávání. (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 45)

Při používání správných metod se žáci s PAS učí mnohem rychleji a problémy s chováním se snadněji řeší, přičemž se tyto děti vzdělávají zároveň se svými vrstevníky. Poruchy autistického spektra jsou provázeny různými symptomy, celou řadou jejich kombinací a intenzitou. Každý jedinec má jiné individuální potřeby, které je potřeba zohlednit a zaměřit se na strategii pro úspěch inkluzivního vzdělávání. Přesto jsou někteří jedinci, kteří díky složité míře symptomů autismu ve spojení s mentální retardací, nebo jiným přidruženým onemocněním v žádném případě nedovoluje vzdělávání na Základní škole běžného typu. Tito žáci pak lépe prosperují na školách speciálních. V ostatních případech při vzdělávání žáků s PAS na základních školách, je třeba proškolit pedagogické pracovníky v oblasti vzdělávání žáků s PAS a upravit i prostředí plně v souladu s jeho potřebami. (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 45)

### 3.4 Asistent pedagoga

Samotná integrace žáků, se speciálními vzdělávacími potřebami, do základních škol přinesla také potřebu kvalitnějšího vzdělávání těchto žáků. Tím se zlepšuje jejich kvalita života. První zkušenosti však ukázali, že bez jisté pomoci nejsou tito autističtí jedinci schopni integrovat se mezi své spolužáky. Proto byla zřízena pozice asistentů pedagoga na školách.

Je to pedagogický pracovník, který je zaměstnancem školy a působí ve třídě, kde je integrován žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeho hlavním cílem je integrovat, nebo podpořit samotnou integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního proudu vzdělávání. Většina diskuzí o tom „čí vlastně asistent pedagoga je“ se vedla už od počátku návrhů nového školského zákona v roce 2002. Z názvu *Asistent pedagoga* vyplývá, že jde o asistenta pedagoga, ale ve skutečnosti je jasné, že ve třídě působí pouze tehdy, je-li přítomen žák se SVP, kdy žádost o asistenta projevilo zařízení PPP, či SPC. V lepším případě je asistent pedagoga pracovník, který je ve třídě „k ruce“ všem aktérům vzdělávacího procesu tj. (učitelům, žákům, žákům se SVP). Tento zákon byl Poslaneckou sněmovnou zamítnut 25. 06. 2003, ale jeho základ byl dále převzat k následným

legislativním krokům, které později zakotvily pozici asistenta pedagoga do současně platného školského zákona pod § 16. (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 6)

Až do roku 2011 docházelo mnohdy ke konfliktům při zařazení role asistenta pedagoga a jeho kompetencí. Často se tato pozice nesprávně mísila s posláním osobního asistenta, který je v užším slova smyslu zaměstnanec poskytovatele sociálních služeb a je registrován podle poskytované služby v § 39 zákon č. 108/2006 sb. Proti tomu asistent pedagoga je veden § 2 zákona č. 563/2004 Sb. jako pedagogický pracovník. Z výše uvedených definic vyplývá rozdíl těchto dvou pozic. Také kvalifikační předpoklady pro vykonávání výše uvedených pozic jsou velmi rozdílné. Prakticky každý člověk, který se rozhodne pro takový druh zaměstnání, může vykonávat post osobního asistenta. Zde je důležité, aby splňoval požadavky klienta, nebo vyhovoval poskytovateli těchto služeb. U asistenta pedagoga se ve většině případů jedná o práci s dítětem (největší procento integrace je na základních školách) a požadavky na kvalifikaci asistenta pedagoga jsou přesně uvedeny v zákoně. V obou skutečnostech je společných hned několik důležitých bodů: motivace, komunikační schopnosti, empatie, spolehlivost, trpělivost a vstřícnost, schopnost týmové práce, důslednost a odpovědnost. (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 7-9)

Ředitelé škol mají právo v rámci vnitřní optimální situace zaměstnat asistenta pedagoga na druhou pracovní smlouvu např. do školní družiny jako vychovatele a to vzhledem k situaci, kdy asistent pedagoga nedosáhl plného úvazku, což je ve většině případů. Pokud asistence u žáků, kde se musí předem dělat domácí příprava – např. žáci s autismem, může ředitel školy na základě takových specifik započítat do úvazku i tuto nepřímou činnost, která je věnována takové nezbytné přípravě. (Valenta, 2012, s. 16)

Legislativa a právní úpravy uvádějí v zákoně vlastní roli asistenta pedagoga v platném znění ve vyhlášce č. 147/2011, kterou novelizuje vyhláška č. 73/2005 Sb. a jedná se o § 7.

**(1) Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou:**

- a) *pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,*
- b) *podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,*
- c) *pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,*
- d) *nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do*

*školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.*

*(2) Žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga obsahuje název a sídlo právnické*

*osoby, která vykonává činnost školy, počet žáků a tříd celkem, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu nebo mzdy, zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga, cíle, kterých chce ředitel*

*školy zřízením této funkce ve škole dosáhnout, a náplň práce asistenta pedagoga. (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 9)*

Funkci asistenta mohou vykonávat lidé s různými stupni vzdělání, ovšem s odbornou kvalifikací. Vykonávají ji tedy i vysokoškolští absolventi z oblastí pedagogických věd. Tito absolventi, ale díky naší současné legislativě, která umožňuje zařadit asistenta pedagoga nejvýše do 8. platové třídy, nemohou očekávat nijak zvlášť vysoké platové podmínky. Další nevýhodou je dočasný pracovní poměr, nebo spíše špatné vyhlídky na stálý pracovní poměr. Samotné financování asistentů je velmi složité. Většinou toto zajišťují krajské úřady (v případech škol zřizovaných obcí a krajem), přičemž finanční prostředky všem 14- ti krajským úřadům rozdělují MŠMT. Navíc tyto prostředky jsou definovány jako podpora integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a ne na úhradu odměn asistentů pedagogů. Podle zákona č. 500/2004 Sb. správního řádu Krajský úřad nejen financuje, ale vydává také souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga, o který žádá ředitel školy. Počet asistentů pedagoga od roku 2005 (1588 asistentů) do roku 2011 (5386 asistentů) rapidně stoupl. (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 10-12)

### **3.4.1 Činnost asistenta pedagoga**

Asistent pedagoga se podílí přímou prací na budování sebeobsluhy u žáka se SVP, v našem případě s PAS. Žák je často motoricky neobratný, není zcela samostatný. Při nástupu do školy to může znamenat problém s převlékáním, stravováním, nebo používáním WC (můžou mu vadit cizí toalety, nebo jiní žáci na toaletách), je proto třeba vytvořit mu takové podmínky, aby si na toaletu došlo, např. mimo přestávku. Žáci s PAS mohou mít tyto problémy i v pozdějším věku a proto je potřeba na ně dohlédnout.

Další z důležitých momentů integrace žáka s PAS je orientace v prostoru a zvládnutí denního režimu ve škole. Orientace v budově školy těmto žákům působí závažné problémy

a je třeba je s novými podmínkami pořádně seznámit. Patří sem prostory šatny, třídy, tělocvičny, jídelny apod. S některými jedinci je nutné tyto aktivity dlouhodobě trénovat a pro tyto potřeby je nezbytná přítomnost asistenta pedagoga, vzhledem k množství aktivit u jednoho žáka. Žák s PAS by měl mít své pevné pracovní místo, které je jen jeho, dále pak místo pro věci (skříňku), práci s rozvrhem hodin (hlavně pak na druhém stupni, kde se žáci často přemísťují do různých specifických učeben). Asistent pedagoga žákovi přímo pomáhá s plněním požadavků, které žákům zadává učitel. Během vyučování musí zvládat asistent vypjaté situace, do kterých se často děti s PAS dostávají díky rozmanitosti výuky a hlavně pak s volně zadanými tématy v hodinách. Asistent musí žákovi dovysvětlit požadavky učitelů, či nové učivo a to tak, aby nenarušovali společně chod hodiny a komplexně výuku. Pokud se situace stane neúnosnou, je potřeba žáka uklidnit a odvést ho přímo z hodiny na klidné místo ven z učebny. Toto je ovšem dlouhodobou činností mezi asistentem a žákem s PAS naučená aktivita. Jedná se také o utvoření vzájemné důvěry. To samozřejmě napomáhá budovat přiměřený vztah k vrstevníkům ve škole, hlavně během přestávek, ale i v hodinách, kdy je zadána skupinová práce. (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 39-40)

Komunikace je důležitým prostředkem ve spolupráci se svými spolužáky, ale i učiteli. Žáci s PAS mívají zhoršené vyjadřovací schopnosti, často navštěvují od raného věku logopedickou ambulanci. Je důležité trénovat pozdrav, oslovení, žádost, poděkování, odpovědi na otázky, zdolávání delších monologů (např. slohová cvičení, literatura, zkoušení před tabulí aj...). Dalším mezníkem je účelné využití volného času, co se týká školního prostředí, jde hlavně o přestávky, nebo volné hodiny (relaxace, výběr vhodných volnočasových aktivit...).

Nedílnou součástí integrace dítěte s PAS je zpracování dokumentace asistentem (denní záznamy, hodnocení, IVP apod.), to vše totiž ovlivňuje tvorbu IVP žáka. Záznamy o žákovy mohou poskytnout důležité informace při jeho tvorbě a následnému předcházení krizových situací. Asistent pedagoga spolupracuje se SPC, rodiči a ostatními učiteli, což je důležitou součástí úspěšné integrace žáka s PAS. Asistent pedagoga využívá různé formy kontaktu se všemi zmiňovanými (ústní, telefonický, E-mail). (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 39-40)

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



## 4 METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA PRAKTICKÉ ČÁSTI

Cílem našeho výzkumu a jeho hlavní otázkou, na kterou byl výzkum zaměřen, bylo zjistit, jak v praxi probíhá integrace autistických žáků do běžných typů základních škol. Konkrétně se jednalo o sedm ZŠ: ZŠ Zlín (4), ZŠ Otrokovice (1), ZŠ Uherské Hradiště-Jarošov (1) a ZŠ Kroměříž (1). Osobním zájmem byla případná rozdílnost názorů na přítomnost asistenta pedagoga ve výuce. Pro výzkumnou část jsme zvolili kvantitativní metodu a data jsme sbírali anonymní dotazníkovou metodou. Distribuci dotazníků jsme prováděli osobně v tištěné podobě a stejně tak i sběr dotazníků vyplněných. Pro podporu celého výzkumu jsme zpracovali dvě kazuistiky.

### 4.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit názory učitelů na integraci žáků s poruchou autistického spektra, jaký mají názor na přítomnost asistenta pedagoga ve třídě s integrovaným autistickým žákem.

Stanovili jsme si **dílčí cíle**, zaměřené:

1. Zjistit názor učitelů na integraci žáků s PAS
2. Zjistit, jaké podmínky pro integraci žáků s PAS standardní základní škola nabízí
  - zda pracuje na škole, kde je dítě s PAS asistent pedagoga
  - jaké asistent používá metody práce (používání pedagogických a didaktických metod)
  - jak probíhají interakce (komunikace, kooperace, konflikt) mezi asistentem pedagoga a žákem s PAS
3. Zjistit podmínky a možnosti vzdělávání dítěte s PAS na dané škole (personální obsazení, spolupráce asistenta s vyučujícími, vzájemná spolupráce a kontakt s rodiči, provozní podmínky školy)

## 4.2 Výzkumný problém

Výzkumný problém můžeme jednoznačně shrnout v několika otázkách, které nám pomohly zformulovat hypotézy:

- Mají učitelé dostatečné znalosti problematiky autistických integrovaných žáků?
- Jak podporují samotní učitelé integraci autistických žáků do tříd běžného typu na základních školách?
- Má práce a působení asistenta pedagoga vliv na ulehčení práce učitele při výuce?
- Jaké metody práce asistenta podporují vzdělávání a personální rozvoj dítěte s PAS?
- Využívají učitelé strukturovaný systém výuky při práci ve třídách s integrovaným autistickým žákem?
- Jakým způsobem pracují učitelé s autistickým žákem při výuce?

## 4.3 Formulace hypotéz

H1 Jakmile učitelé blíže a důkladněji poznají dítě s PAS, pak budou mít větší zájem o jeho integraci.

H2 Pokud učitel citlivě reaguje na potřeby dítěte s PAS, pak je více nakloněn přítomnosti asistentce třídě i ve škole.

H3 Jakmile je ve třídě přítomen asistent, pak je větší šance k úspěšné integraci dítěte s PAS.

H4 V případě, že je učitel proškolen v oblasti metod práce s žákem s PAS, pak pracuje podle metody strukturovaného učení.

H5 Pokud jsou učitelé starší 40 let, pak jsou méně nakloněni integraci žáků s PAS do ZŠ.

## 4.4 Metody výzkumu

Při zjišťování informací jsme vycházeli z následujících metod. V kvalitativní části jsme použili **vlastní anonymní dotazník**, který obsahuje jak otevřené, tak uzavřené položky. První čtyři otázky se týkají samotného autismu a integrace jako takové. Následující 3 otázky se zaměřují na asistenta pedagoga, následují položky ohledně strukturovaného učení, didaktických forem výuky, výukových materiálů a vzdělávání v tématu PAS. Otázka týkající se samotné integrace žáka je pod číslem 18 a poslední čtyři otázky dotazníku jsou

demografické. Otázky č. 1, 2, 3 a 5 jsou *polouzavřené polytomické* s možností výběru odpovědi. Otázka č. 3 je otevřená a slouží ke konkrétnímu vyjádření respondenta ohledně počtu integrovaného žáka. Položka číslo 6 je tzv. *Likertova typu*, kde se prezentuje určité tvrzení a po respondentovi požadujeme vyjádření stupně jeho souhlasu na hodnotící škále (Chráška, 2007, s. 167). Pátá, šestá a sedmá položka se zaměřuje na existenci asistenta pedagoga ve třídě a spolupráci mezi ním a učitelem. Jedna položka je *polytomická*, další *škálová* a poslední z tří výše popsaných je *uzavřená*. Otázky 10, 14 a 22 jsou taktéž otevřené. Položky 11, 15 a 17 jsou tzv. *Výčtové*, kdy respondent vybírá více možných odpovědí.

V kvantitativní části jsme použili dvě kazuistiky.

#### 4.4.1 Popis kvantitativního výzkumu

Podle Gavory (2000), je dotazník způsob kladení otázek a získávání písemných odpovědí. V pedagogickém výzkumu je dotazník velmi často používanou metodou získávání dat. Jedná se o předem připravený a pečlivě zformulovaný soubor otázek, které jsou seřazeny a dotazovaná osoba (respondent) na ně odpovídá písemně. Dotazník jako takový, nám umožňuje získat velké množství informací, vyžadují velmi obezřetnou interpretaci, abychom odlišili objektivní zjištění od subjektivních soudů. Na druhou stranu jeho výhodou bezesporu je poměrně rychlé a ekonomické shromáždění velkého počtu dat.

Dotazník jako takový musí splňovat několik zásadních požadavků kladených na dobré měření a tím jsou validita (zjišťuje to, co je výzkumným záměrem), reliabilita (schopnost dotazníku zachycovat spolehlivě a přesně zkoumané jevy) a praktičnost (rychlé shromáždění velkého počtu dat). Zároveň dotazník umožňuje demografickou kategorizaci respondentů v závislosti na jednotlivé odpovědi dle věku. (Chráška, 2007, s. 163)

#### 4.4.2 Popis kvalitativního výzkumu

V kvalitativním výzkumu lze použít mnoho strategií a s přihlédnutím na jejich obecnost a stručnost je můžeme rozdělit na níže popsané: případová studie-kazuistika, rozhovor, etnometodologie, etnografie (pozorování a participantní/zúčastněné pozorování), zakotvená teorie, analýza dokumentů a textů, sémiotika, narativní výzkum aj. (Punch, 2008, s. 203)

Jednou z nejčastěji používaných metod tohoto výzkumu je **kazuistika**. Zahrnuje popis zkoumané osoby a komplexně popisuje jeho charakteristiku. Jedná se výzkum dlouhodobý,

který ovšem vychází ze zkušenosti a názoru badatele. Často bývá subjektivní. (Chráška, 2007, s. 237)

V kazuistice vycházíme z komplexní diagnostiky zkoumané osoby, osobní a rodinné anamnézy a odborných výsledků vyšetření.

#### 4.4.3 Kazuistika č. 1- Kateřina

Jako asistentka pedagoga jsem se poprvé setkala s Kateřinou při nástupu na Základní školu. Byla jsem její druhá asistentka a vzhledem k diagnostice Aspergerova syndromu, trávím s Kateřinou veškeré hodiny výuky a to už druhým rokem. Holčička se narodila v roce 2000, v úplné rodině. Těhotenství proběhlo u matky bez problémů, porod bez komplikací. Dítě se vyvíjelo přiměřeně svému věku, pouze jemná i hrubá motorika byla opožděná. To si také vyžádalo péči odborníka, kdy matka Kateřiny po konzultaci s dětskou lékařkou oslovila dětské rehabilitační centrum. Byla ji doporučena pravidelná rehabilitační péče, která zahrnovala cvičení jemné a hrubé motoriky.

Zpočátku se Kateřina vyvíjela bez větších obtíží, ale po druhém roce života, kdy ostatní děti mají slovní zásobu a snaží se zapojit ve hře mezi ostatní děti, se Kateřina jevila spíše velmi tichou až nekomunikativní. Obzvláště nerada měla fyzický kontakt, mazlení a dovádivé hry. Navíc nepoužívala oční kontakt, soustředila se na činnost a nevnímala okolí, když se rodiče snažili o běžnou komunikaci.

Evidentní změny nastaly ve třech letech, kdy Kateřina nastoupila do mateřské školy. O sociální kontakt a začlenění se do kolektivu nemohla být řeč. Kateřina byla spíše samotářská, lákalo jí hrát si se zvukovými hračkami, ale sama. Nejvíce ze všeho milovala věci spíše rozebírat a zjišťovat tak princip jejich funkčnosti. Slovní zásoba byla průměrná, avšak ne často používaná. Učitelky ve školce měly problém se s Kateřinou domluvit, natož ji nutit k nějaké společné činnosti. Doporučily proto po dohodě s paní ředitelkou návštěvu psychologa.

Rodiče se této myšlence zpočátku bránili, neboť v této době se jim narodila mladší dcera a pomyšlení, že by Kateřina nebyla zcela zdráva, je spíše zneklidňovalo. Nakonec však s vyšetřením souhlasili a po návštěvě dětského psychologa, jim byla doporučena návštěva SPC v místě bydliště. Po stanovení diagnózy dětského atypického autismu- Aspergerova syndromu, se rodiče na určitou dobu uzavřeli před okolím s tím, že Kateřinu si maminka

nechá doma a bude se sama věnovat její výchově, bez kontaktu s vrstevníky ve školce. Byla na mateřské dovolené a měla tudíž dostatek času. Celá situace se komplikovala z důvodu mladšího sourozence. Maminka neměla tolik času, jak si zpočátku myslela a v SPC ji doporučili naopak Kateřinu do mateřské školy zpět zavést po domluvě s paní ředitelkou. Školka však nebyla ochotna přistoupit na asistenci a tak byla situace a postavení Kateřiny v kolektivu spíše zátěží. Měla časté záchvaty vzteku, nepomáhaly klidné domluvy paní učitelky. Často docházelo k agresivním útokům ze strany Kateřiny, později i ze strany dětí, které se tímto naučily bránit jejím útokům. Holčička často plakala, ale našla si novou zálibu v prohlížení knížek. Navíc její řečové schopnosti byly spíše na úrovni monotónnosti a nesrozumitelnosti, což děti považovaly za směšné a posmívaly se jí. Rodiče navštěvovali SPC centrum i z důvodů integrace do kolektivu, aby se Kateřina naučila sociálním vztahům. Bylo nutné upravit řeč, pravidelnými návštěvami logopedie.

V pěti letech, po celkovém intelektovém vyšetření v SPC centru, bylo jasné, že Kateřina dosahuje nadprůměrných intelektových schopností. To byla dobrá zpráva pro rodiče, kterým se v případě volby základní školy velmi ulevilo. Mohla nastoupit do běžné základní školy, kde se znala s některými dětmi z mateřské školy. Její schopnosti v oblasti jemné motoriky byly však slabé a bylo nutné je trénovat. Dále se řešila otázka asistence, přičemž bylo nutné zajít do základní školy ještě před nástupem školní docházky a domluvit se s paní ředitelkou. Velké štěstí byla skutečnost, že na vybrané škole už asistenti pedagoga působili a paní ředitelka byla takové spolupráci nakloněna. Nakonec se však po dohodě s SPC rodiče rozhodli s asistencí vyčkat, až jak se Kateřina bude projevovat ve škole.

V šesti letech a devíti měsících nastoupila dívka do první třídy základní školy poblíž místa svého bydliště a také poblíž místa SPC ve Zlíně.

Od prvních dnů ve škole se její problémy nejevily příliš velké. Ve škole se jí moc líbilo, kontakty s vrstevníky nenavazovala a nevyhledávala a většinu času si listovala v učebnicích. Své intelektové schopnosti uplatnila velmi dobře, prospěchově se jí dařilo. Měla problémy s vyjadřováním, což se učitelé snažili tolerovat s ohledem na její diagnózu. Doma se Kateřině velmi věnovala babička, které bydlí s rodinou ve stejném domě. Převzala většinu péče o holčičku a po vyučování se jí velmi věnovala. Pomáhala jí s úkoly, přihlásila Kateřinu na soukromé hodiny hry na Keyboard, četly si spolu knihy a vedly nekonečné rozpravy o věcech, které dívku zajímaly, například vesmír a přírodní jevy. Tím se prospěch dívky udržoval na vysoké úrovni i celý druhý rok na základní škole. Chyběly však sociální vazby s vrstevníky a kolektiv se snažil spíše o její vyčlenění. Dívka si

vynucovala vlastní pracovní prostor, výrazně nesnesla fyzický kontakt ostatních žáků a manipulaci se svými školními pomůckami. Také pohyb po školních prostorách ji působil čím dál větší obtíže. Často zmatkovala, že se ztratila, koordinace v prostoru jí naháněla hrůzu a přesuny z učebny do jídelny, či tělocvičny se staly jejím hlavním nepřítelem. Křičela, plakala, házela věcmi. Učitelé se po vzájemné domluvě shodli na neúnosnosti situace a doporučili dívku zařadit na jinou školu, či zařadit asistenta. V SPC definitivně rozhodli o přidělení asistentky pedagoga a doporučili asistenci během všech vyučovacích hodin.

Od třetího ročníku nastoupila ke Kateřině asistentka pedagoga. Práce ve třídě se celkově zlepšila, Kateřina se uklidnila a díky pomoci asistentky se mohla lépe soustředit na výuku. Celé dva roky spolupráce s paní asistentkou přinesly své ovoce a všichni byli spokojeni. Rodiče, učitelé, děti ve třídě. Co se však příliš nezměnilo, byla vzájemná sociální interakce mezi dětmi. Spolužáci Kateřině vytýkali, že má výhody, že je divná a pořád jí učitelé nadržují a že se s ní nebudou kamarádit. Díky nízkým empatickým schopnostem se tím podle slov paní asistentky dívka příliš nezatožovala. Milovala svou rodinu, maminku, tatínka i sestru. Babička s dědečkem pro ni byli jako přístav dobré naděje.

Ve věku 11-ti let měla dívka bohatou slovní zásobu, ale horší vyjadřovací schopnosti. Trvalo jí delší dobu, než zkoordinovala mluvené slovo a děti se jí často smály, se čtením to bylo lepší. Chodila do knihovny a její záliba ve čtení se jen prohlubovala. Zajímaly ji hlavně knihy typu encyklopedie, pořady o přírodě. Ve škole měla problémy v tělesné výchově. Díky špatné motorice, musela mít individuální přístup asistentky, aby zvládla cviky, které ostatní dělali jaksi přirozeně. Propadala vzteku, pokud se jí nedařilo, měla pocit bezmoci. Plakala a musela se chodit uklidnit mimo dosah spolužáků. Na prvním stupni si děti na její přítomnost zvykly, ale když se koncem páté třídy rozdělovaly do sportovních a nesportovních tříd, většina dětí z Kateřininy třídy se díky její přítomnosti přihlásila do té sportovní. Nechtěly už další dobu na škole trávit ve stejné třídě s Kateřinou.

V šesté třídě jsem ke Kateřině, jako asistentka pedagoga, přestoupila já, vzhledem k osobním problémům se bývala paní asistentka rozhodla ze školy odejít.

Seznámila jsem se nejprve s Kateřininou maminkou, která mne informovala o všem podstatném z jejího pohledu, a také jsem byla seznámena s její anamnézou a diagnózou, všemi dostupnými materiály ohledně Kateřiny od školní psycholožky, školního poradce a SPC centra. Bylo mi umožněno a doporučeno nastudování těchto informací a čekalo se, jak

mne dívka přijme. Kateřina mne od začátku přijala tak nějak neformálně. Spíše se mi jevila, jako že plní naučené úkony. Nenechala mne manipulovat se svými věcmi, chodila se radit a neustále ptát na kdejakou banální věc učitelů. Tato situace trvala jen několik dní.

Když jsme si na sebe trochu zvykly, naučily jsme se vzájemně respektovat, nastal každodenní rituální plán výuky.

Kateřina má velmi ráda matematiku a fyziku. Tyto předměty jsou světlým bodem celého týdne. Pokud má veškeré pomůcky nachystány na svém místě, má splněné domácí úlohy a výuka probíhá běžným způsobem, je zaujatá výkladem a spokojená. Čísla jsou její svět. Během šesté a sedmé třídy se mi stalo jen párkrát, že by v těchto předmětech došlo k afektu. V sedmém ročníku dvakrát, v případě psaní písemné práce, kdy došlo k tomu, že se u první úlohy zarazila a v roztržitosti začala zmatkovat, že to neumí a bude to mít špatně. V obou případech jsem ji vzala do prázdné učebny, kde se uklidnila a v závěru svou práci dokončila úspěšně. Navíc nerušila ostatní.

Český jazyk jí nečiní také žádné větší potíže vzhledem k jejím čtenářským zálibám. Získává tím velkou slovní zásobu, zlepšily se její vyjadřovací schopnosti. Problém nastává při psaní diktovaného textu. Kateřina je pomalejší a nestihá tak tempu ostatních žáků v jejím věku. Již v loňském roce jsem se v SPC centru domluvila, že pro ni bude vhodné texty tisknout a dávat jí je na začátku hodiny, čímž se předejde afektivním situacím. Jedná se o všechny předměty, kde se dělají zápisy, jako je Přírodopis, Dějepis, Český jazyk aj. dle potřeby. Toto nám všem velmi zjednodušilo život ve třídě a předchází krizovým situacím, které byly na denním pořádku. Kateřina se už na začátku hodiny sama hlásí o zápis, a pokud se někdy stane, že učitel zapomene, snažím se co nejrychleji zápis pořídit. Velký problém u Kateřiny je v asociálních návycích. Už její první asistentka měla problémy odnaučit ji rýpání v nose. Tuto činnost provádí pravidelně a musím ji neustále napomínat. Spolužáci se jí smějí, když se v hodinách zabývá touto činností a přitom se vrtí na židli. Občas působí, že výklad učitele ani nevnímá, ale opak je pravdou. Také má potřebu neustále si s něčím hrát. Celé vyučovací hodiny udržuji pozornost, abych Kateřinu udržela v pozornosti. Rozebírá propisky, psací potřeby, hraje si se strouhátkem, kreslí na obaly, pouzdro, nebo nůžkami něco stříhá. Činností si dokáže najít nespočet. Má zaveden deníček na úkoly, který jí píše já, nebo dohlížím na to, aby si vše zapsala. Také si vedu deník, pro případ konfrontace v SPC centru. O přestávkách má čas na nachystání věcí do další vyučovací hodiny a dojít si na záchod. Vzhledem k tomu, že se neustále přesouváme z učebny do učebny, je nutné být vždy včas ve třídě. Jinak přestávky tráví bez mé pomoci,

snažíme se o její začlenění do kolektivu. Osobně se snažím si udržet dobré osobní vztahy s ostatními spolužáky, abych udržela dobré klima ve třídě. Při vhodných příležitostech komunikuji se všemi o situaci Kateřiny ve třídě, abych získala přehled o vztazích. Situaci mohu mapovat během celé výuky a dle toho se pak snadněji orientuji mezi žáky a Kateřinou. Vztahy s učiteli mám na velmi dobré úrovni, což udržuje vzájemnou spolupráci v rovnováze a v komunikaci o doporučeních jak pracovat během výuky s Kateřinou přispívá k jejímu klidnějšímu průběhu.

Náročnějšími předměty jsou Výtvarná výchova a Tělesná výchova. Vzhledem k její středně horší jemné i hrubé motorice, nemá sama Kateřina tyto předměty v oblíbenosti. Velmi často se stává, že při zadání nové práce ve Výtvarné výchově začne Kateřině plakat, vztekat se a křičet, v horším případě papír začne muchlat a trhat, dříve, než se vzpamatují, je výkres v koši. I přes veškerou snahu, se tomu čas od času nedá zabránit. Pak jsem nucena Kateřinu v co nejkratší době odvést na chodbu a tam ji uklidnit. Někdy to může trvat zbytek hodiny, někdy stačí jen pět minut. Procházíme se po chodbě, prohlížíme si výkresy na stěnách, povídáme si. Dojde na rozebírání předešlé situace. Pokaždé je jí líto, že se jí to stalo a sama nechápe, jak se to vždy stane. Pracujeme spolu na takových situacích, máme smluvený signál, na který se zvedne a odchází ze třídy, aby se konflikt co nejméně dotkl spolužáků a oni neměli důvod k posměchu. Pokud je situace natolik vyhrcoená, že Kateřina nereaguje a křičí, hází věcmi po třídě, vezmu do ruky mobil a rázně jí řeknu, že pokud neodejde okamžitě na chodbu, zavolám mamince. Toto máme domluvené s maminkou i paní psychologkou z SPC, a zatím se mi to vždy osvědčilo. Maminka pracuje v nemocnici a Kateřina si velice dobře uvědomuje, že pokud by maminka musela odejít z práce a přijet si pro ni, bylo by zle. Během hodin Výtvarné výchovy je potřeba Kateřinu hodně motivovat. Nemá ráda volná témata, proto se snažím jí maximálně být nápomocna a hodně chválit. Občas jí pomáhám s nápadem, nabízím možnosti, předkresluji návrhy jakoby mimochodem na svůj papír. Většinou pak některý nápad využije a druhou hodinu už je schopna pracovat sama. Oproti tomu v Tělesné výchově je práce s integrovaným žákem nejen náročná, ale musí se dbát zvýšené opatrnosti a to hlavně díky nekoordinovaným pohybům dívky. Pomáhám při nácviku nových cviků, gymnastických prvků. Největší problém většinou nastává v začlenění do nějakého družstva při skupinových hrách. Spolužáci se snaží spíše se vyhnout spolupráci s Kateřinou, dvě dívky pak jsou ochotny vzít ji mezi sebe.



V loňském roce jely šesté třídy na ozdravný pobyt do Chorvatska a maminka si přála, aby jela i Kateřina. Největší problém byl v přiřazení dívky na pokoj k ostatním. Dobrovolně s ní nikdo nechtěl být. V úvahu připadaly dvě dívky se zvýšeným sociálním cítěním. Po domluvě s dívkami se tak stalo. Na pobyt jela jiná paní asistentka, která má na starosti autistického chlapce na prvním stupni a Kateřinu příliš nezná. Bylo to z rodinných důvodů, kdy jsem nemohla jet s dívkou já. Po návratu jsme dlouho konzultovaly problémy, které dívka na pobytu měla. Režim, který byl jiný, než na který byla Kateřina zvyklá, ji vyvedl hned první den z rovnováhy. Činnosti spojené s pobytem naprosto ignorovala, byla unavená, hádala se se všemi, nadávala jim, házela věcmi, plakala. Přitom se na pobyt velmi těšila. Pro všechny zúčastněné byl ozdravný pobyt o to víc náročný. Nakonec jsme se s maminkou shodly, že to bylo pravděpodobně malým osobním prostorem na čtení, či jinou odpočinkovou činnost.

Proto, když jsme v sedmé třídě jeli se třídou na lyžařský výcvik (Kateřina dobře lyžuje, jezdí s rodiči na hory), snažili jsme se opakování těchto situací od počátku předejít. Na pokoji byla opět s jednou z dívek, která je schopna s Kateřinou normálně komunikovat a ještě se dvěma, tak jak se domluvilo předem. Na pobytu jsem dohlížela na potřeby Kateřiny, ale tak, abych tím nenarušovala příliš osobní prostor všech zúčastněných. Většinu osobního volna si četla. Když šlo její družstvo na běžky, šla jsem s nimi i já, neboť pomalejší tempo Kateřiny by brzdilo celou skupinu a šlo o to, nevyčlenit Kateřinu z této činnosti. Nakonec jsme šly spolu vlastním tempem. Zpočátku trochu poplakávala, ale vysvětlila jsem jí, že to nejsou závody a důležité je dojít ve zdraví, ušly jsme celou trasu, i když se zpožděním. Přesto si na cestě zpátky Kateřina běžky velmi pochvalovala. Neustále jsem se jí snažila motivovat a povzbuzovat. Vrátila se domů z lyžařského výcviku velmi spokojená a maminka mi na konzultaci také děkovala. Bylo to jiné než po příjezdu z Chorvatska. Kateřina svou rodinu velmi miluje, ale také má respekt. Strach z nesplněného úkolu ji dovede velmi rozladit, stejně tak přemíra zadaných úkolů. Stěžuje si na málo času na čtení. Každý den se musí učit, hrát na keyboard, sdílet prostory se svoji o tři roky mladší sestrou. Nemá žádné kamarádky, to ji také trápí. Moc by si kamarádku přála. Jedna spolužačka se snaží s ní komunikovat jako rovný s rovným, ale vzhledem k rozdílným zájmům se jedná spíše o chvilkové empatie. I za to je Kateřina vděčná.

Kromě vlastního deníku ještě zapisuji deník Kateřině, který slouží rodičům jako zpětná vazba. Každý den zapisuji situace z vyučování a nakonec to stvrzuji určitým počtem hvězdiček. Od jedné do tří. To je maximální počet. Slouží to jako motivace a také zpětná

vazba pro samotnou Kateřinu. Někdy máme hektický den, a když já zapomenu, Kateřina ne. Vždy se připomene, je to takový rituál. Pokud se nějaký den nezdaří a má jednu hvězdičku, ví, že je zle. Má strach, že jí maminka zakáže chodit do knihovny, což by pro ni byl velký trest.

Tímto moje práce nekončí, ale úspěšné chvíle při spolupráci s Kateřinou, jsou vzácné a motivující i pro mne.

Je spousta aspektů, které autistické děti ovlivňují, ale utvoření návyků a rituálů těmto dětem může velmi zjednodušit jejich život a stejně tak i v kontextu ke svému okolí, vrstevníkům.

#### 4.4.4 Kazuistika č. 2- Lukáš

V druhé případové studii popisují individuální případ dvanáctiletého chlapce Lukáše s PAS, který navštěvuje jinou základní školu ve Zlíně, než je ta, kde pracuji, ale jsem dobře obeznámena s jeho případem. Navštěvuje SPC, kam dochází i moje svěřenkyň Kateřina. Lukáš chodí do šesté třídy. Spolupracuji s jeho maminkou, která je mojí dlouholetou přítelkyní a často si předáváme zkušenosti z praxe.

Chlapec se narodil ve čtyřicátém týdnu těhotenství, přirozenou cestou. Jeho rodiče jsou oba vysokoškoláci, zdraví. Má jednoho staršího sourozence, zdravého. Autismus mu byl diagnostikován v pěti letech v SPC ve Zlíně. Ve školce se choval velmi uzavřeně, moc nemluvil, špatně koordinoval své pohyby. Také trpěl přílišnou vazbou na dospělé a nepřiliš se snažil utvářet vrstevnické vztahy. Zpočátku to rodiče příliš neřešili, nepřipouštěli si problém. Na doporučení paní ředitelky z mateřské školky a následně i dětské lékařky, navštívili rodiče SPC.

Lukáš má svou asistentku již od první třídy základní školy. Nejkrušnější byly první dva roky. Trvalo, než si vypěstoval důvěru a začal se svěřovat. Do dnešního dne je potřeba, aby ho asistentka neustále kontrolovala, zda má nachystané věci, zda si zapsal úkol atd.

Podle doporučení SPC je nutné dodržovat zásady strukturovaného učení při výuce ve všech předmětech. Nachystat řádně rozfázování např. sportovních či pracovních dovedností. Je třeba používat názorové pomůcky, aby Lukáš dobře porozuměl požadavkům sociálním a nedocházelo k problémovým situacím. Nedokončení práce může vést ke stresu, zvyšuje chaos, strach, útoky, sebeubližování aj. Může pracovat dle vlastního tempa, ale to by se mělo postupně navyšovat.

Často se u Lukáše stává, že pokud neví odpověď, lehne si na lavici a nereaguje. Jeho asistentka mu na prvním stupni chystala otázku, na které se doma naučil a ve škole ho pak nic nepřekvapilo. Toto je potřeba ovšem postupně odbourávat, aby ho v budoucnu nepřekvapily nečekané situace a dotazů učitelů.

Lukáš se dříve odmítal účastnit všech kulturních akcí pořádaných školou. V současné době už dokáže takové situace zvládat, ovšem při nadměrném hluku si zacpává uši, mnohdy musíme místnost opustit.

Vzhledem k tomu, že letos přešel Lukáš na druhý stupeň a jeho třída se rozdělila, je ve třídě s menším počtem žáků než doposud. Dříve mu dělalo problém číst před dětmi nahlas, chodil číst s paní asistentkou mimo třídu, dnes už si zvykl a nevádí mu to. Možná je to dané počtem žáků. Dokonce čítával vlastní výběr knih, odmítal školní čítanku. Dnes mu nové články nevádí, ale recitaci před třídou stále nezvládne.

Co mu dělá neustále problémy je jeho pomalejší pracovní tempo, vzhledem k ulpívání na detailech. Písmo má vcelku úhledné, dodržuje liniaturu i tvar, zvládá lehce přepis, opis, dokáže načrtnout zadané geometrické útvary i jednodušší rovinný obrazec v matematicke-geometrii.

V komunikaci s učiteli problém nemá, pouze při formulaci otázek se občas nemůže vyjádřit, tak ho asistentka povzbudí a pomůže mu, aby si problém mohl vyřešit sám. Úkoly do deníčku si zapisuje sám, pod dohledem asistentky. Co si nezapiše, to neudělá.

Při odmítání práce je nutná neustálá motivace. Sbírání puntíků, za které následuje odměna, u Lukáše nefungovalo, neboť rodina po čase od této smluvené aktivity ustoupila. Takže díky tomu byla asistentka s motivací v koncích. Pokud potřebuje Lukáše donutit pracovat, pohrozí mu tím, že budou pracovat o přestávce, nebo místo zájmového kroužku Fyziky, což je střed Lukášova světa. To zatím pomáhá. Jak je známo, autistické děti většinou vynikají v nějaké oblasti a u Lukáše to je vše, co se týká elektřiny a oblasti Fyziky. Každý rok se účastní na místní střední škole soutěže, určené žákům druhého stupně. Chodí tam už od druhé třídy a sklízí úspěchy.

Co se týká sociálních vztahů se svými spolužáky, nemá kamarády. Často se dostává do konfliktu, který sám nevyhledává, ale bývá terčem posměchu. Při popisování takových situací Lukášem (např. strkání se spolužáky) nikdy nelže. Tyto děti, děti s PAS jsou hyperrealisté a stejně tak i Lukáš. Nerozumí ironii, škádlení ani lichotkám. Ve společenských střetech je naprosto bezbranný. Je třeba nacvičovat modelové situace.

Lukáš má dobré vztahy s rodiči, hodně k nim vzhlíží. Bratr, který studuje na střední škole, je pro něho vzor. S asistentkou si utvořil vztah založený na důvěře. Prospěch ve škole si udržuje na úrovni vyznamenání a to i přes výsledky psychologického vyšetření, z kterých jednoznačně vyplývá, že úroveň Lukášových mentálních předpokladů odpovídá průměrné inteligenci a využití intelektového potenciálu v praktickém životě je blokováno pervazivní vývojovou poruchou.

## 4.5 Výzkumný vzorek

Předem jsme si stanovili, jak budou účastníci (respondenti) našeho šetření vybíráni. Vzorek respondentů byl záměrný, protože cílem našeho výzkumu bylo sledovat vztah mezi proměnnými. Sledovanými respondenty v našem výzkumu byli **učitelé základních škol**, kteří při výuce pracují s integrovanými žáky s PAS. Konkrétně jsme navštívili **7** různých základních škol. Celkem bylo osloveno **50** respondentů.

## 5 REALIZACE VÝZKUMU

Výzkum jsme realizovali na běžných základních školách ve Zlíně, Otrokovicích, Kroměříži a Jarošově u Uherského Hradiště. V našem případě jsme se rozhodli pro osobní přístup k respondentům a vytištěné dotazníky byly rozdány každému učiteli po telefonické domluvě. Tím se nám maximalizovala návratnost na 47 dotazníků.

### 5.1 Analýza a interpretace získaných údajů

Díky dotazníkové metodě jsme získali velký počet dat, který jsme si uspořádali přehledně do tabulky v programu MS EXCEL. Poté jsme vypočítali relativní a absolutní četnost a znázornili pro přehlednost v grafech.

Po stanovení nulové a alternativní hypotézy u konkrétních hypotéz dílčích, jsme postupovali k výpočtům pomocí Testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. V našem případě jsme počítali jen s jedním stupněm volnosti a to vzhledem ke dvěma řádkům v tabulce ve všech případech. Na základě Testu chí-kvadrát jsme mohli odmítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní, což by v praxi znamenalo, že zkoumané jevy a vlastnosti proměnných nejsou náhodné a mají statisticky významný podíl. V druhém případě jsme nulovou hypotézu přijali a zjistili tak, že mezi proměnnými není statisticky významný podíl a vzájemné vztahy mezi proměnnými jsou pouze náhodné.

### 5.2 Shrnutí výsledků výzkumu

V našem výzkumu jsme použili vlastní anonymní dotazník s několika typy otázek. První 3 položky, jak jinak můžeme nazvat otázky, se týkají pojmu autismu, praxe učitelů s autisty a vlastního názoru na integraci autistických žáků. Tyto otázky jsou polouzavřené. Respondent měl možnost, pokud mu nevyhovovala žádná z nabízených možností, použít z nabídky „jinou odpověď“. Všichni dotázaní respondenti potvrdili znalost pojmu, většina (45) se setkává při své práci pravidelně s autistickými žáky a u třetí otázky si 14 respondentů myslí, že integrace autistických žáků je nutná, 17 dotazovaných by ji posuzovala individuálně u každého jedince, 10 napsalo, že není integrace vhodná a 6 se nedokázalo vyjádřit konkrétně. Čtvrtá otázka byla otevřená a týkala se konkrétního vyčíslení přítomných autistických žáků ve třídě. 31 respondentů odpovědělo, že má nejčastěji ve třídě pouze jednoho integrovaného žáka, jednoho až dva integrované žáky podle odpovědí v dotazníku uvedlo 5 respondentů, 2 dotazovaní mají obvykle dva integrované autisty a 4 respondenti napsali, že těchto žáků mají až 5. Z toho můžeme

usoudit, že ve většině případů (66%), se v praxi setkáme pouze s jedním integrovaným žákem v běžné třídě na základní škole. U páté položky dotazníku hovoříme o otázce *polouzavřené* a ptáme se na přítomnost asistenta pedagoga ve třídě u integrovaného žáka. Zde 38 respondentů odpovědělo, že má k dispozici asistenta pedagoga a 9 ho k dispozici nemá. Opět můžeme říci, že většina respondentů (81%) asistenta k dispozici má. Myslíme si, že v praxi je tato skutečnost opodstatněná a ulehčí práci učiteli i výuku celému třídnímu kolektivu. V šesté otázce *škálového typu (Likertova)* měl respondent také možnost se navíc vyjádřit sám a to ohledně spokojenosti s přítomností asistenta pedagoga u integrovaného autistického žáka ve třídě. Nejvíce, 28 oslovených respondentů pokládá přítomnost asistenta ve třídě jako maximálně důležitou, 9 mu přikládá důležitost na položce škály číslo 4, ke stupni č. 3 připsali odpověď dva dotazovaní, ke stupni 2 jeden a 3 dotazovaní odpověděli, že asistent je důležitý minimálně. Ve třech případech odpověď zněla, že je potřeba každý případ posuzovat individuálně. Jeden respondent neodpověděl na tuto otázku vůbec. Sedmá otázka byla tzv. *polytomická* s výběrem odpovědi. Tato otázka se týkala spolupráce mezi učitelem a asistentem a odpovědi jsme mohli po sečtení rozdělit zhruba na dva stejně velké díly. Jedna se vyjádřila, že spolupracuje s asistentem jak v didaktických, výchovných, tak i sociálních (45%) a druhá část respondentů (40%) spolupracuje pouze v otázkách integrovaného žáka. Pouze tři dotazovaní odpověděli, že s asistentem nespolupracují. Z této skutečnosti soudíme, že spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga funguje vždy v otázkách integrovaného žáka, ale jen část učitelů se podílí o spolupráci i v dalších otázkách integrovaného autistického žáka. Další otázka byla zaměřena na znalost strukturovaného učení a jeho znalost učiteli. Opět jsme ji zařadili mezi *polytomické*. 38 dotazovaných respondentů strukturované učení zná, buď dobře, nebo povrchně a pouze 9 dotázaných tuto metodu nezná vůbec. S tím souvisí také otázka následující č. 9, kde se konkrétně respondenti vyjadřovali, zda tuto svou znalost používají v praxi. Kladně odpovídalo pouze 32 a ostatní se vyjádřili záporně, nebo neodpovídali. V otázce 11, která byla *výčtová* (respondent vybírá i více odpovědí), měli respondenti vybrat všechny používané didaktické formy výuky, které používají při výuce s žákem s PAS. U tří položek z nabízených možností se objevilo nejvíce odpovědí v rámci znalosti těchto metod. Patří mezi ně forma výuky frontální, skupinová a podporovaná PC. Ostatní formy výuky nejsou podle nás příliš používané v praxi s integrovanými autistickými žáky. Další položku můžeme nazvat *polytomická uzavřená* týkající se pomůcek a učebnic pro autistického žáka. 31 respondentů odpovídalo, že je přesvědčeno o jejich vhodnosti a 14

zbylých respondentů si myslí opak. 2 neodpovídali. Z těchto odpovědí vyplývá, že učitelé, kteří odpověděli kladně, neznají dobře potřeby autistického žáka. Následující otázka je stejného typu jako předchozí a dotazuje se respondentů na názor ohledně vhodnosti prostor v učebnách pro žáky s PAS. Opět většina (55%) učitelů odpovídala kladně a 25% záporně. V tomto případě však můžeme souhlasit s kladnými odpověďmi, vzhledem ke zkoumanému tématu integrace. 14 otázka byla otevřená a respondenti konkrétně psali, jak dlouho pracují s autistickými žáky. V následující otevřené otázce č. 15 psali respondenti, kde jsou proškoleni a mohli uvést i více odpovědí. Nejvíce (24) respondentů bylo proškoleny ve SPC. Z toho usuzujeme, že tato instituce nejvíce spolupracuje v praxi se školami, učiteli a se žáky s PAS a otázkách jejich integrace do běžných typů základních škol. Na následující uzavřenou otázku se respondenti vyjadřovali, zda mají zájem o další vzdělávání. 28 dotazovaných se vyjádřilo kladně a 17 záporně. Dva neodpovídali. V další otevřené otázce už se měli respondenti konkrétně vyjádřit, o jaká témata by měli zájem. Z výsledků je patrné, že největší (19) zájem mají respondenti o *zvládnutí náročného chování*, (17) *nácvik sociálního chování*, (18) *specifika přístupů k žákům s PAS*, (11) *tvorba pomůcek*, (3) *tvorba strukturovaného učení* a jeden jen věci z praxe. Je pravděpodobné, že největší problémy s integrovaným autistickým žákem při výuce jsou problémy s jeho chováním a tudíž o tato témata mají učitelé největší zájem. Na 18 položku dotazníku, která byla *polytomická uzavřená*, se dotazovaní respondenti vyjadřovali ohledně spokojenosti s chováním integrovaného žáka a to za přítomnosti, nebo nepřítomnosti asistenta pedagoga. Téměř 45% (44,68%) dotázaných se vyjádřilo, že pokud je přítomen asistent, není problém s chováním integrovaného žáka. Oproti tomu 36,17% se vyjádřilo, že pokud asistent přítomen není, nejsou spokojeni s chováním žáka. Tuto otázku jsme definovali také hypotézou, kde jsme předpokládali, že přítomnost asistenta má významný vliv na chování integrovaného žáka, ovšem po výpočtu Fisherova kombinatorického testu, se nám alternativní hypotéza nepotvrdila. Otázky č. 19, 20, 21 byli demografické. Z odpovědí vyplynulo, že z dotazovaných respondentů byla většina žen (31), 17 respondentů bylo v kategorii 31-40 let, 13 respondentů 41-50, 13 respondentů 51-60, 3 respondenti byli mladší 30-ti let (24-30) a pouze jeden dotázaný byl starší 60-ti let. Z výsledků vyplývá, že věková kategorie, která je nejvíce zastoupena u učitelů na školách, kteří mají zkušenost s autistickými žáky, je velmi široká a to v rozmezí 31-60 let věku. U hypotéz, kdy jsme zjišťovali, zda má věk respondenta vliv na názory ohledně integrace, opět jsme museli přijmout nulovou hypotézu. Délka praxe u respondentů neměla vliv na



vyhodnocování dotazníku. Poslední otázka byla otevřená a respondenti psali konkrétně název školy, kde pracují. Tyto odpovědi nám sloužily k vlastnímu přehledu ohledně rozptýlení integrovaných žáků hlavně ve Zlíně. V Otrokovicích, Uherském Hradišti-Jarošově a Kroměříži jsme prováděli výzkum čistě z hlediska porovnání.

Na závěr našeho shrnutí můžeme konstatovat, že i přesto, že se nám nepotvrdily alternativní hypotézy a zkoumané aspekty nemají významnou souvislost, je integrace žáka s PAS na vzestupu a společnost je připravena na vzájemné respektování.

## 6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

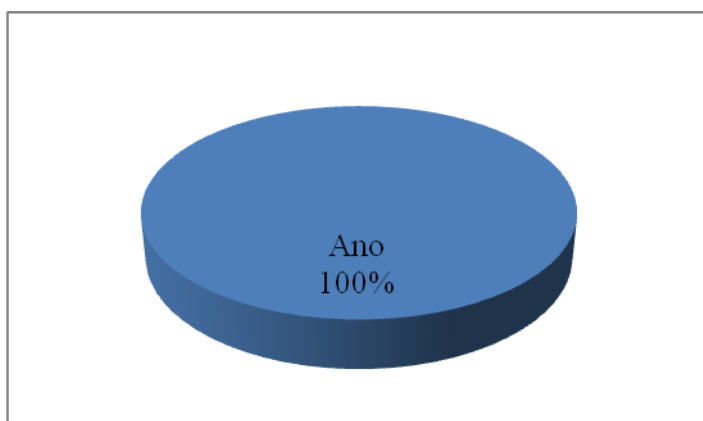
### 1. Setkal/a jste se s pojmem autismus?

*Tabulka č. 1 Znalost pojmu autismus*

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Ano	47	100
Ne	0	0
Jiné	0	0
Celkem	47	100

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v dubnu 2013*

*Graf č. 1 Známost pojmu autismus*



#### **Komentář:**

Z uvedené tabulky a grafu je zřejmé, že na otázku odpovědělo všech 47 respondentů kladně. Vzhledem k záměrnému výběru respondentů, jsme tuto skutečnost předpokládali. Dotazovaní respondenti se s pojmem autismus budou setkávat i v dalších otázkách našeho výzkumu.

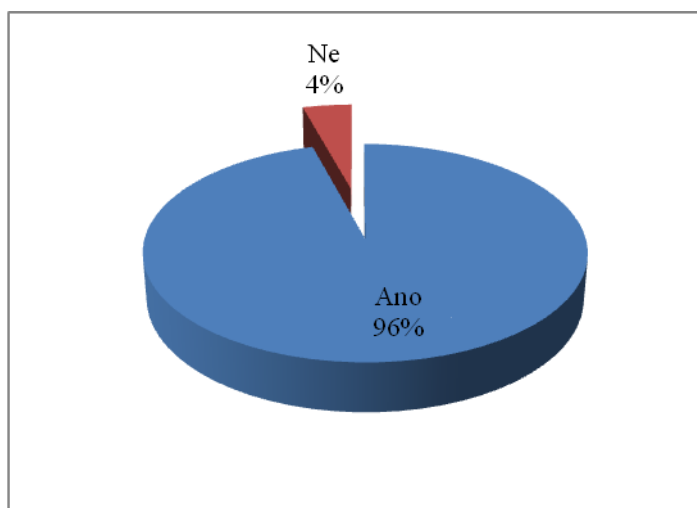
## 2. Setkáváte se s žáky s poruchou autistického spektra (PAS) při své práci?

*Tabulka č. 2 Žáci s PAS ve školách*

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Ano	45	95,74
Ne	2	4,26
Jiné	0	0
Celkem	47	100

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v dubnu 2013*

*Graf č. 2 Žáci s PAS ve školách*



### **Komentář:**

Na otázku odpověděli dva respondenti, že nepracují s žáky s PAS. Neuvedli však proč tato skutečnost existuje, přesto, že se mohli vyjádřit v nabídce *JINÉ*. Ostatních 96% oslovených respondentů se při své práci setkává s autistickými žáky.

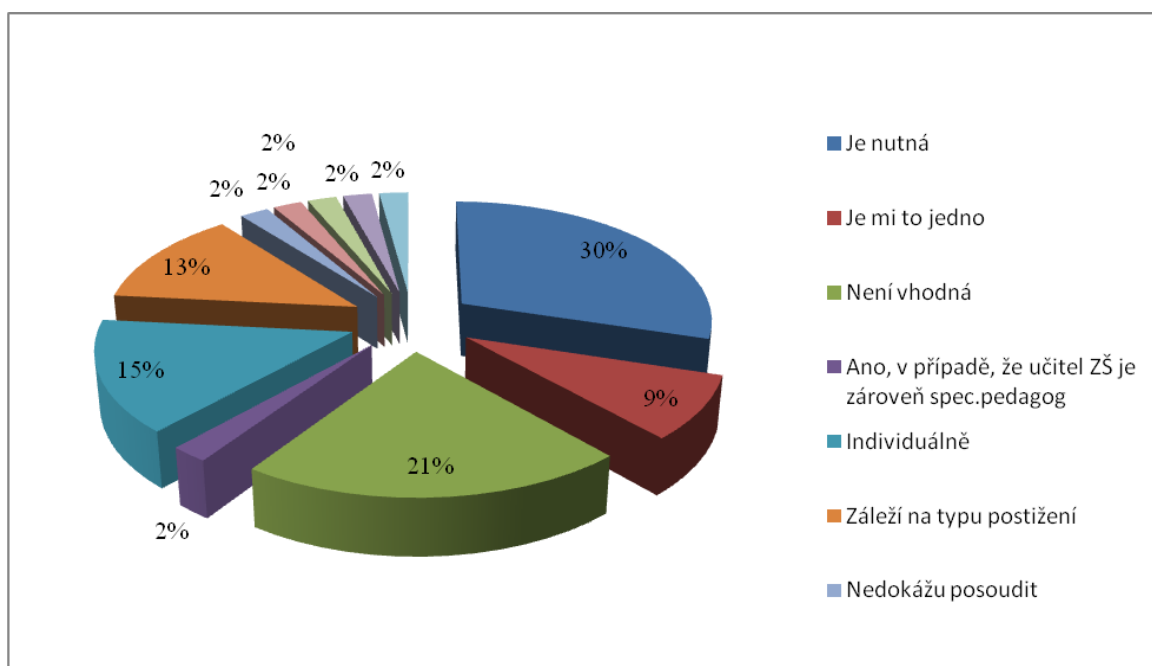
### 3. Co si myslíte o integraci dětí s PAS do standardních základních škol?

Tabulka č. 3 Názor učitelů na integraci

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Je nutná	14	29,78
Je mi to jedno	4	8,51
Není vhodná	10	21,28
Ano, v případě, že učitel ZŠ je zároveň spec.pedagog	1	2,13
Individuálně	7	14,88
Záleží na typu postižení	6	12,77
Nedokážu posoudit	1	2,13
Je to jedna z možností	1	2,13
Jen na určité hodiny	1	2,13
Nelze napsat jednoduše	1	2,13
Nevyplněno	1	2,13
Celkem	47	100

Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v dubnu 2013

Graf č. 3 Názor učitelů na integraci



**Komentář:**

Z odpovědí na otevřenou otázku je zřejmý široký rozptyl názorů učitelů na samotnou integraci. Převážná většina (30%) dotázaných považuje integraci za nutnou, 21% respondentů si naopak myslí, že integrace vhodná není. Za zmínku stojí 15% a 13% oslovených respondentů, kteří považují za důležité hodnotit toto individuálně a podle typu postižení každého jedince.

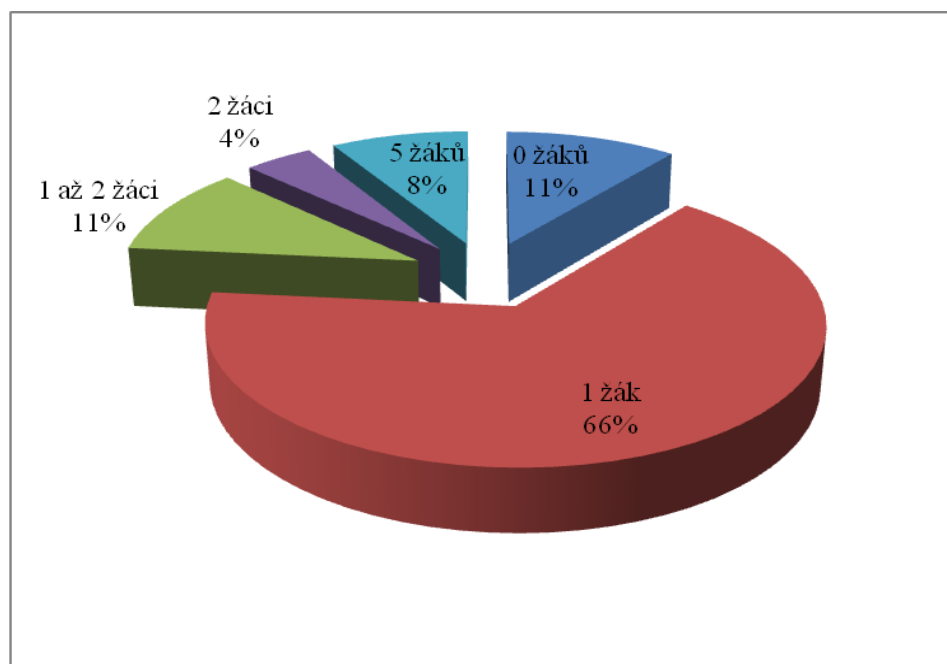
4. Kolik žáků s poruchou autistického spektra máte obvykle ve třídě? (napište, konkretizujte)

**Tabulka č. 4** Počet žáků s PAS ve třídě

Počet žáků	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
0 žáků	5	10,64
1 žák	31	65,96
1 až 2 žáci	5	10,64
2 žáci	2	4,25
5 žáků	4	8,51
Celkem	47	100

Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v dubnu 2013

**Graf č. 4** Počet žáků s PAS ve třídě



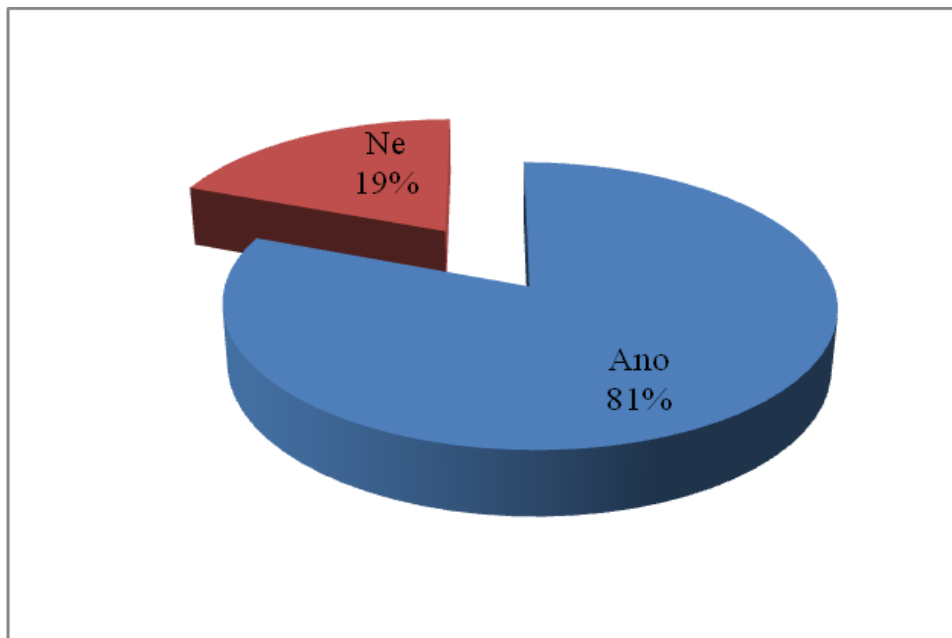
**Komentář:**

66% respondentů má při své práci ve třídě přítomného pouze jednoho integrovaného žáka s PAS, což je v našem případě většina. Oproti tomu 11% dotázaných odpovědělo, že ve své třídě nemá žádného žáka s PAS. Tito respondenti mají s takovými žáky buď zkušenost jako suplující učitelé, nebo z minulých let (což vyplynulo z dotazníkového šetření u jiných otázek).

**5. Máte k dispozici asistenta pedagoga?***Tabulka č. 5 Přítomnost asistenta*

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Ano	38	80,85
Ne	9	19,15
Jiné	0	0
Celkem	47	100

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v dubnu 2013*

*Graf č. 5 Přítomnost asistenta***Komentář:**

U této otázky můžeme pozorovat, že většina (81%) dotázaných respondentů má při své práci ve třídě s autistickým žákem k dispozici asistenta. Zbylých 19% respondentů asistenta pedagoga nemá. Usuzujeme, že tato skutečnost vyplývá z nutnosti potřeby

přítomnosti asistenta pedagoga, který je důležitým prostředníkem zdařilé integrace ve vzdělávacím procesu autistického žáka.

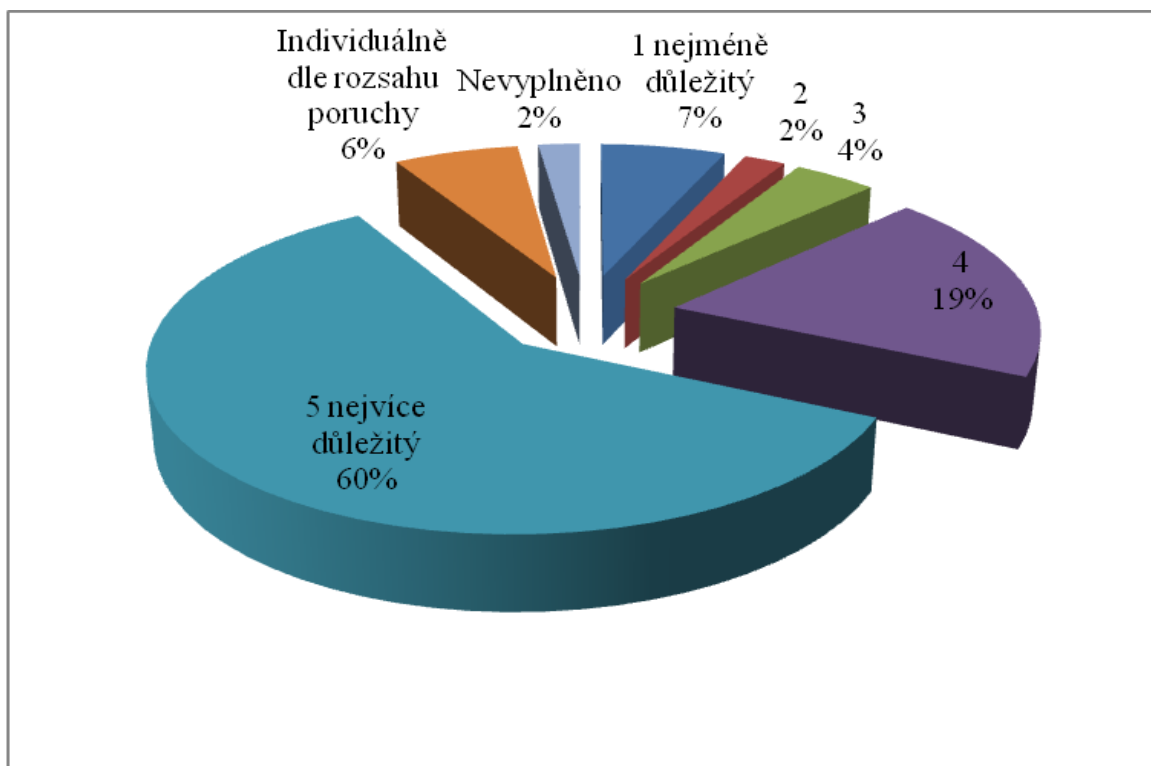
## 6. Co si myslíte o přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě?

Tabulka č. 6 Důležitost asistenta pedagoga ve třídě

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
1 nejméně důležitý	3	6,38
2	1	2,13
3	2	4,26
4	9	19,15
5 nejvíce důležitý	28	59,57
Individuálně dle rozsahu poruchy	3	6,38
Nevyplněno	1	2,13
Celkem	47	100

Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v dubnu 2013

Graf č. 6 Důležitost asistenta pedagoga ve třídě



### Komentář:

Výše uvedený graf nám znázorňuje důležitost přítomnosti asistenta ve třídě. 28 (60%) učitelů si myslí, že je asistent pedagoga podle škálové otázky od nejméně (1) důležitého po

nejvíce (2) důležitý nejvíce. Pouze 7% dotazovaných odpovědělo naopak, že je asistent pedagoga důležitý nejméně a 6% napsalo, že by to posuzovali individuálně u každého jedince s PAS.

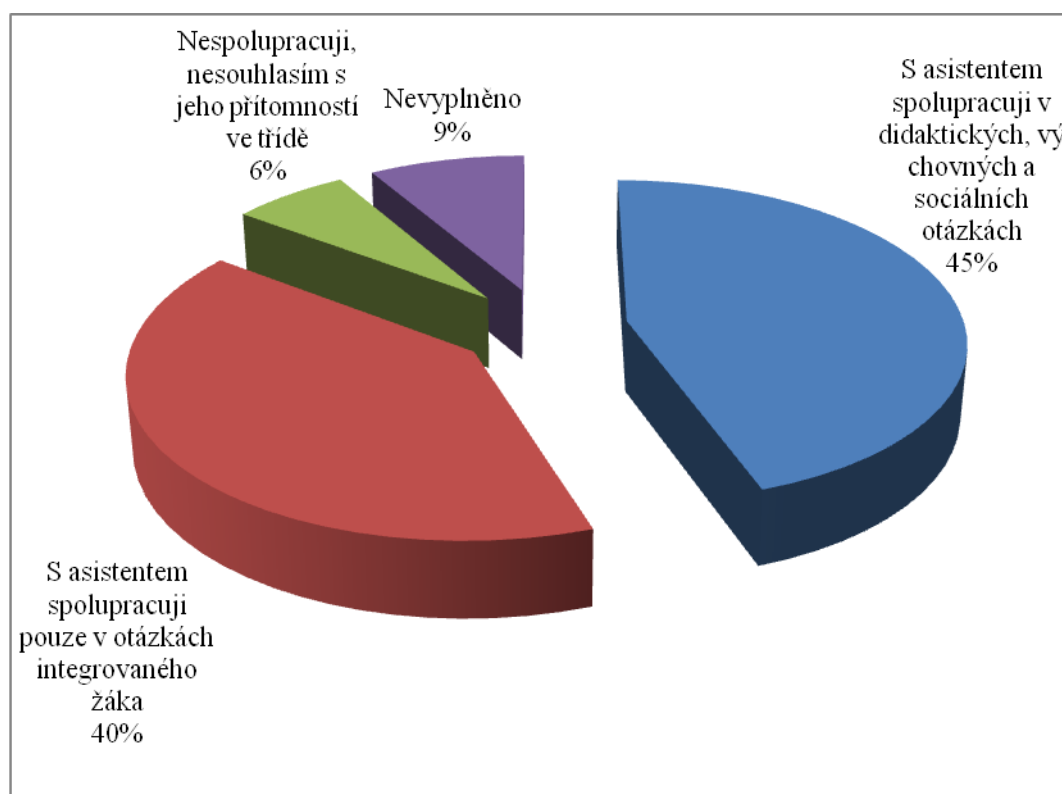
### 7. Jak spolupracujete s asistentem pedagoga?

*Tabulka č. 7 Spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga*

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
S asistentem spolupracuji v didaktických, výchovných a sociálních otázkách	21	44,68
S asistentem spolupracuji pouze v otázkách integrovaného žáka	19	40,43
Nespolupracuji, nesouhlasím s jeho přítomností ve třídě	3	6,38
Nevyplněno	4	8,51
Celkem	47	100

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v dubnu 2013*

*Graf č. 7 Spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga*



#### **Komentář:**

Odpovědi na otázku ohledně spolupráce mezi asistentem a učitelem vypovídají, že 45% učitelů spolupracuje komplexně v otázkách didaktických, výchovných i sociálních a téměř



stejně množství (40%) spolupracuje pouze v otázkách samotného integrovaného žáka. Pouze 3 respondenti odpověděli, že s asistentem pedagoga nespolupracují vůbec. Myslíme si, že tyto výsledky vypovídají o vzájemném respektování se mezi učitelem a asistentem pedagoga a také skutečnosti, že pokud už ve třídě asistent pedagoga je přítomen, učitelé ho respektují a snaží se s ním spolupracovat.

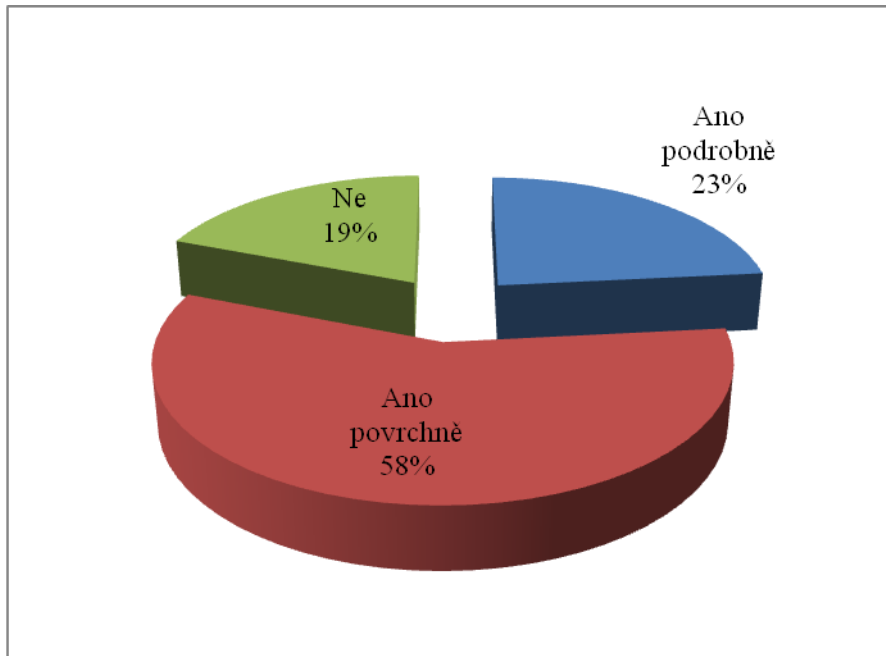
## 8. Znáte metodu strukturovaného učení?

*Tabulka č. 8 Strukturované učení*

Odpoověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Ano podrobně	11	23,4
Ano povrchně	27	57,45
Ne	9	19,15
Celkem	47	100

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v dubnu 2013*

*Graf č. 8 Strukturované učení*



### Komentář:

Ze 47 dotázaných respondentů jich 38 metodu strukturovaného učení zná, z toho 11 podrobně a 27 povrchně. 9 učitelů tuto metodu nezná vůbec.

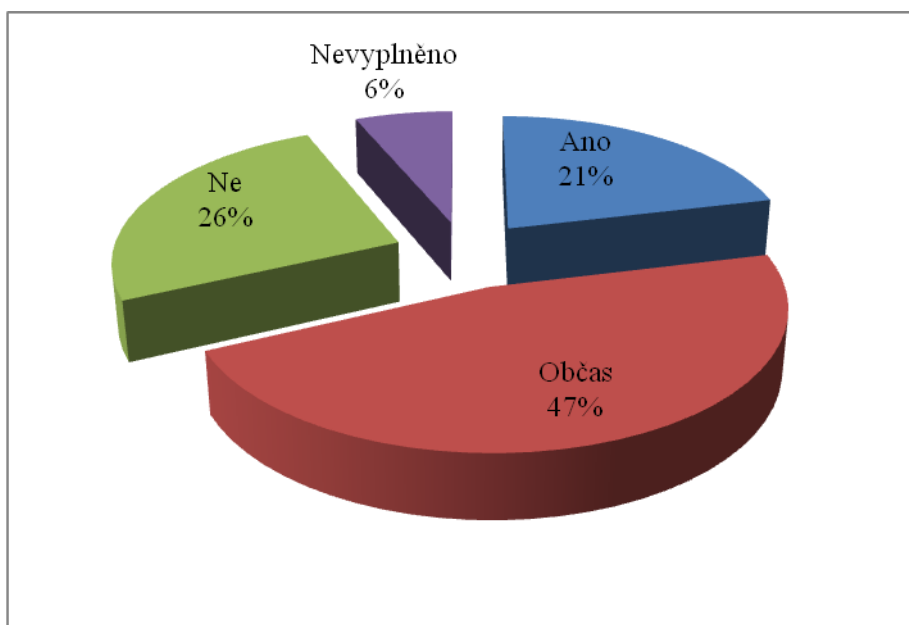
**9. Pokud ano, pracujete podle strukturovaného učení? (V případě záporné odpovědi v předchozí otázce neodpovídejte)**

*Tabulka č. 9 Využití strukturovaného učení ve výuce*

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Ano	10	21,28
Občas	22	46,81
Ne	12	25,53
Nevyplněno	3	6,38
Celkem	47	100

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v dubnu 2013*

*Graf č. 9 Využití strukturovaného učení ve výuce*



**Komentář:**

Metodu strukturovaného učení používá ve výuce 47% dotazovaných respondentů jen občas, ale 21% často. Oproti tomu 26% dotázaných uvedlo, že metodu nepoužívají vůbec. Z odpovědí vyplývá, že učitelé, kteří uvedli znalost strukturovaného učení, ji pravděpodobně nepoužívají právě díky svému vytížení, nebo nízké znalosti problému autismu. Ještě můžeme zvážit možnost, že se touto možností nezabývají, vzhledem k přítomnosti asistenta integrovaného žáka.

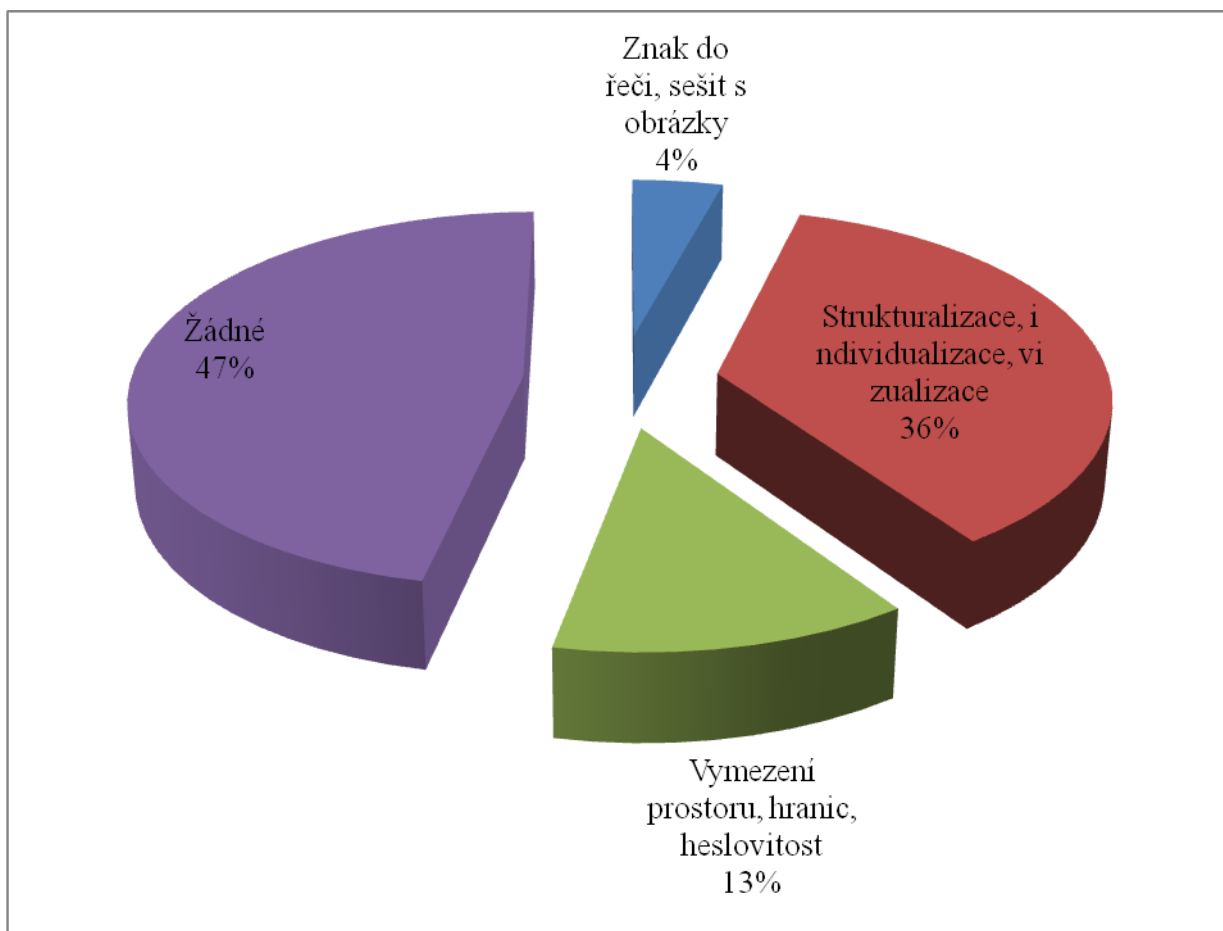
### 10. Jaké základní znaky strukturovaného učení znáte? Vypište.

Tabulka č. 10 Znaky strukturovaného učení

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Znak do řeči, sešit s obrázky	2	4,26
Strukturalizace, individualizace, vizualizace	17	36,17
Vymezení prostoru, hranic, heslovitost	6	12,77
Žádné	22	46,80
Celkem	47	100

Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v dubnu 2013

Graf č. 10 Znaky strukturovaného učení



**Komentář:**

Téměř polovina dotazovaných respondentů 22 (44,8%) nevypsalo žádné základní znaky strukturovaného učení. 17 (36,17%) respondentů vyplnilo v dotazníku tři základní znaky strukturovaného učení, což je strukturalizace, individualizace a vizualizace.

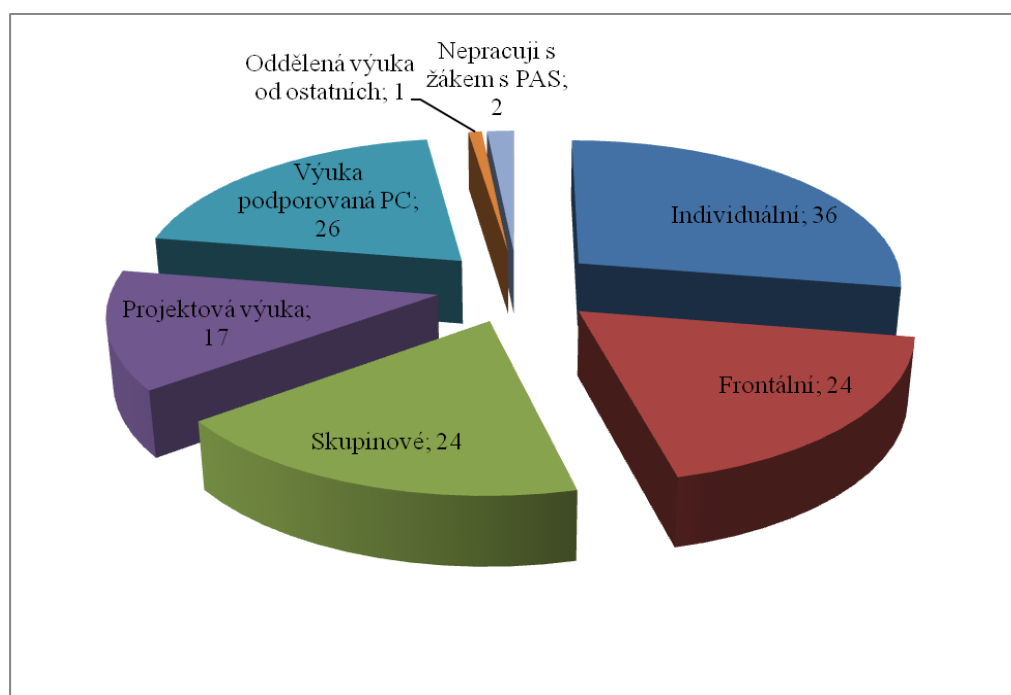
**11. Které z uvedených didaktických forem výuky ve třídě se žákem s PAS využíváte? (zaškrtněte i více možností)**

*Tabulka č. 11 Didaktické formy výuky*

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Individuální	36	76,6
Frontální	24	51,06
Skupinové	24	51,06
Projektová výuka	17	3,17
Výuka podporovaná PC	26	55,32
Oddělená výuka od ostatních	1	2,13
Nepracuji s žákem s PAS	2	4,26

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v dubnu 2013*

*Graf č. 11 Didaktické formy výuky*



**Komentář:**

U této otevřené otázky mohli dotazovaní respondenti označit i více odpovědí. Z toho 24 vyplnilo, že používá skupinovou formu výuky a stejně tak i frontální formu výuky. Výuku podporovanou PC využívá 26 respondentů a individuální formu výuky pak 36 dotázaných respondentů.

**12. Jsou metodické materiály a učebnice, které využíváte vhodné pro žáky s PAS?**

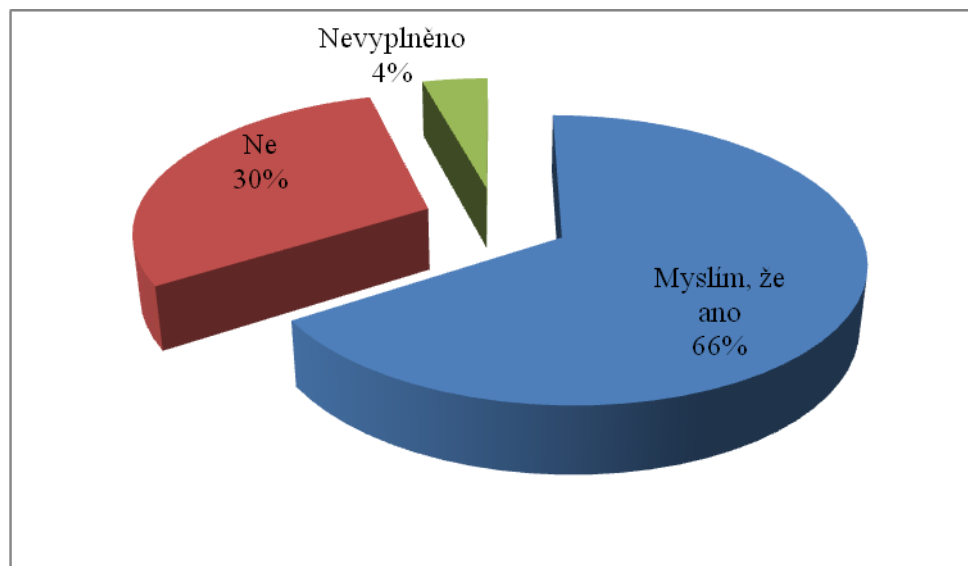
(Pokud odpovíte NE, napište, jakým způsobem se tyto žáci vzdělávají)

*Tabulka č. 12 a) Vhodnost metodických materiálů*

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Myslím, že ano	31	65,96
Ne	14	29,78
Nevyplněno	2	4,26
Celkem	47	100

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v dubnu 2013*

*Graf č. 12 a) Vhodnost metodických materiálů*

**Komentář:**

Většina respondentů (66%) si myslí, že materiály a učebnice používané běžně na základních školách jsou také vhodné pro integrované žáky s PAS. Oproti tomu 3% si myslí, že vhodné nejsou. U této otázky osobně nesouhlasíme s většinou respondentů, kteří souhlasili s možností vhodnosti běžných výukových materiálů a učebnic používaných i

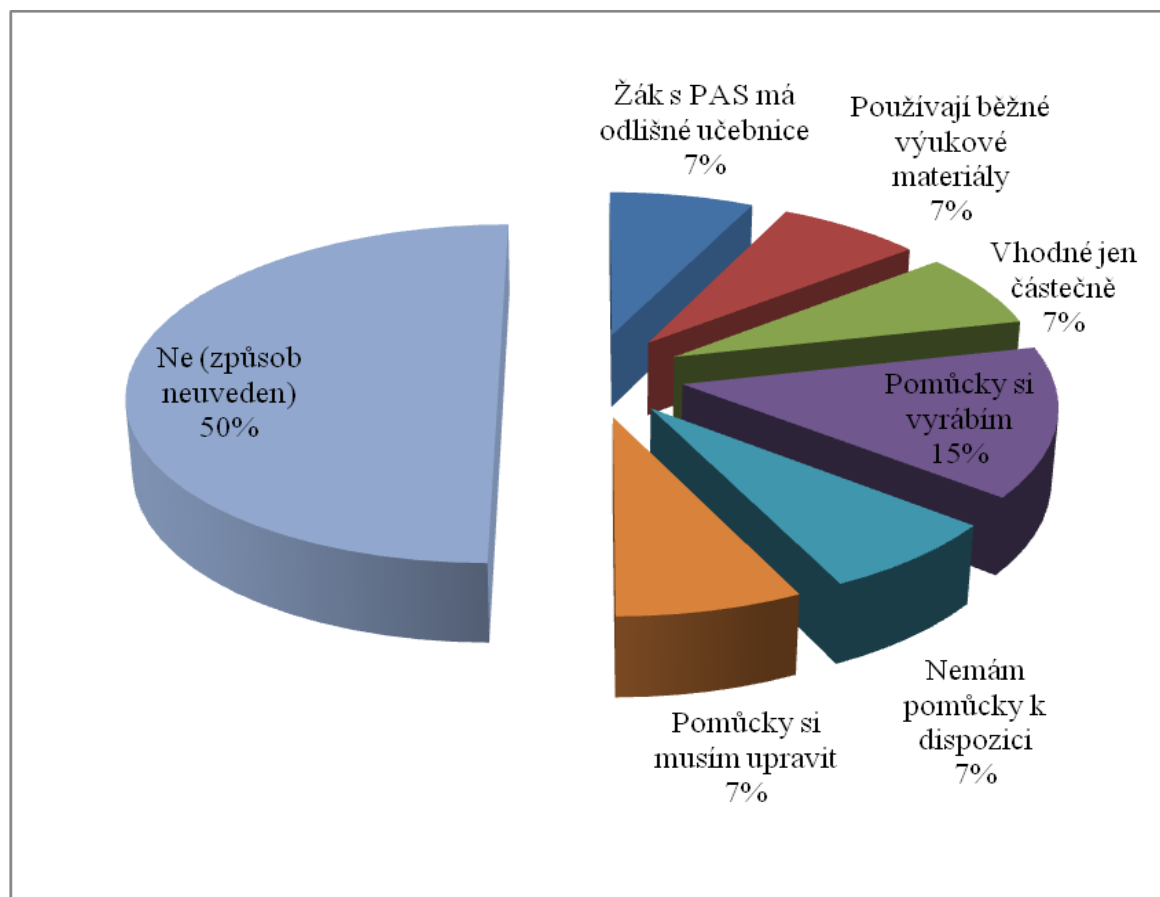
žáky s PAS. Skutečnost, že je žák integrovaný, ještě neznamená, že se vším všudy. Právě učebnice a materiály upravené pro autistické žáky může velmi ulehčit vzdělávací proces integrovaného žáka a předcházet tak mnohdy kritickým situacím během vyučovací hodiny.

**Tabulka č. 22 b) Jiné způsoby vzdělávání žáků s PAS**

Odpověď NE	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Žák s PAS má odlišné učebnice	1	7,14
Používají běžné výukové materiály	1	7,14
Vhodné jen částečně	1	7,14
Pomůcky si vyrábím	2	14,3
Nemám pomůcky k dispozici	1	7,14
Pomůcky si musím upravit	1	7,14
Ne (způsob neuveden)	7	50

Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v dubnu 2013

**Graf č. 12 b) Jiné způsoby vzdělávání žáků s PAS**



**Komentář:**

Pouze 7% respondentů uvádí, že integrovaný autista používá odlišné učebnice, 7% respondentů si pomůcky pro žáky s PAS samo upravuje a 15% si pomůcky vyrábí samo. Ostatní respondenti, kteří na tuto otázku odpovídali používá běžné výukové materiály a pomůcky, zbylých 7 respondentů neuvádí nic.

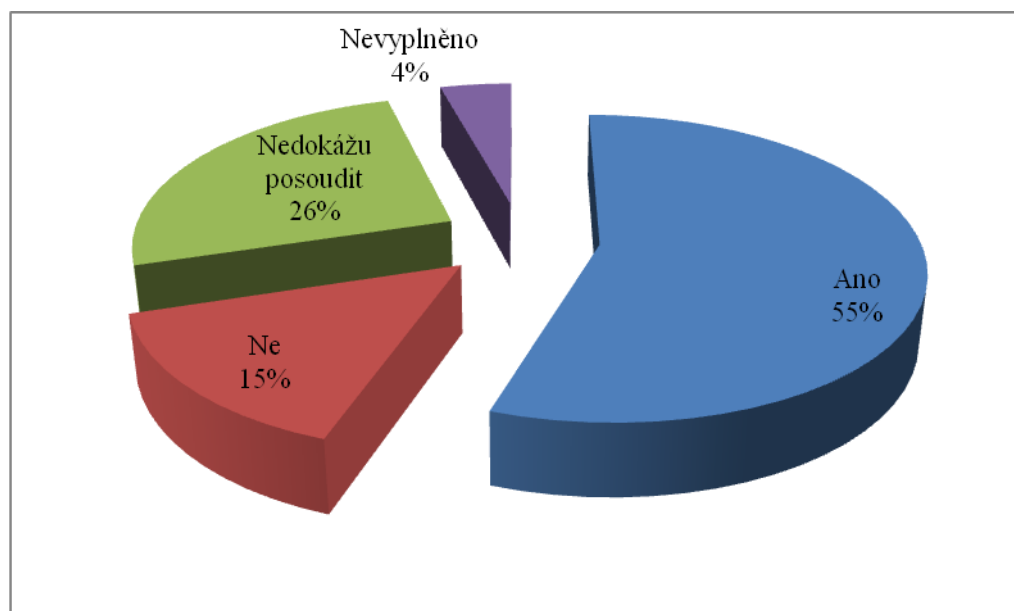
### 13. Myslíte si, že jsou prostory v učebnách Vaší školy vhodné pro vzdělávání žáků s PAS?

*Tabulka č. 13 Vhodnost prostor v učebnách*

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Ano	26	55,32
Ne	7	14,89
Nedokážu posoudit	12	25,53
Nevyplněno	2	4,26
Celkem	47	100

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v dubnu 2013*

*Graf č. 13 Vhodnost prostor v učebnách*

**Komentář:**

Z dotazovaných respondentů si 55% myslí, že prostory ve třídách jsou vhodné pro integrované autistické žáky, 26% tuto otázku nedokáže posoudit a 15% je přesvědčeno, že vhodné nejsou. Z osobní zkušenosti víme, že prostory na základních školách nejsou nijak

upravované pro přítomnost autistického žáka a pokud to situace vyžadují, většinou je možnost přesunout se s autistickým žákem do jiné učebny, kde má vlastní prostor.



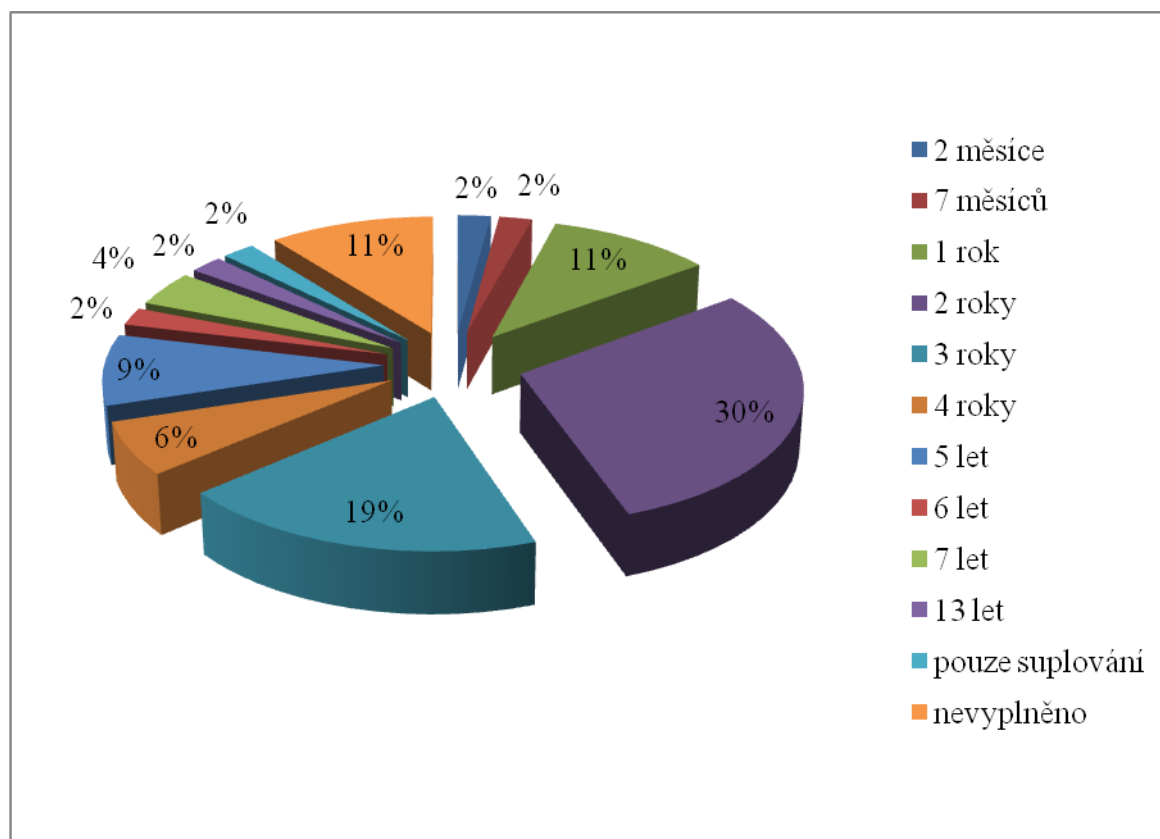
#### 14. Jak dlouho pracujete s žáky s poruchou autistického spektra? (napíšte)

Tabulka č. 14 Délka praxe s žáky s PAS

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
2 měsíce	1	2,13
7 měsíců	1	2,13
1 rok	5	10,64
2 roky	14	29,78
3 roky	9	19,15
4 roky	3	6,37
5 let	4	8,51
6 let	1	2,13
7 let	2	4,26
13 let	1	2,13
pouze suplování	1	2,13
nevyplněno	5	10,64
Celkem	47	100

Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v dubnu 2013

Graf č. 14 Délka praxe s žáky s PAS



**Komentář:**

Výše uvedený graf ukazuje délku praxe učitelů s autistickými žáky. 30% respondentů, což je v našem případě největší počet, má praxi s autistickými integrovanými žáky v délce 2 let, 19% 3 roky, 11% 1 rok, 9% 5 let a 6% 4 roky praxe.

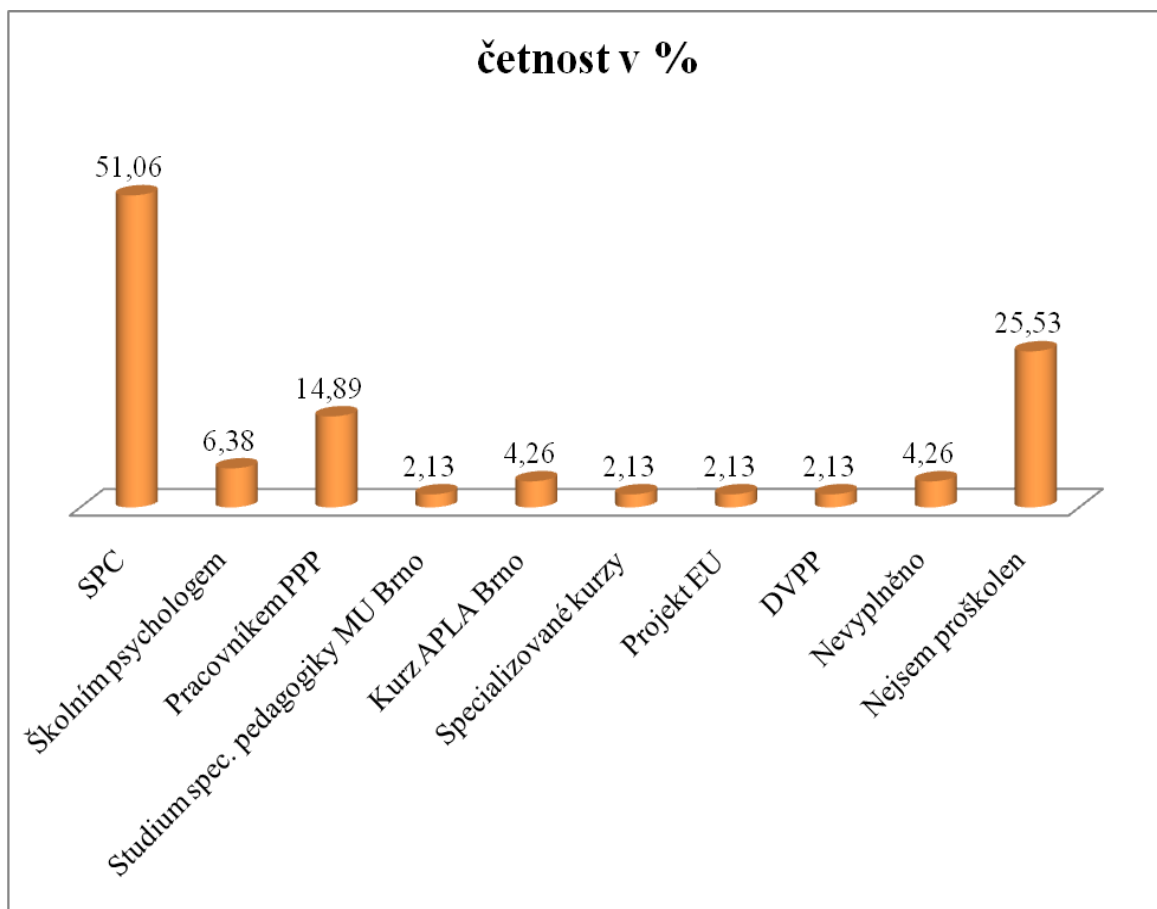
**15. Jste proškoleni v oblasti metod práce s dítětem s PAS? (Pokud ano, vyberte možnosti)**

*Tabulka č. 15 Školení ohledně PAS*

<b>Odpověď</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost v %</b>
SPC	24	51,06
Školním psychologem	3	6,38
Pracovníkem PPP	7	14,89
Studium spec. Pedagogiky MU Brno	1	2,13
Kurz APLA Brno	2	4,26
Specializované kurzy	1	2,13
Projekt EU	1	2,13
DVPP	1	2,13
Nevyplněno	2	4,26
Nejsem proškolen	12	25,53

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v dubnu 2013*

Graf č. 15 Školení ohledně PAS

**Komentář:**

Z výše uvedeného grafu (bylo nutné použít sloupcový, vzhledem k objemu dat), vyplývá že, nejvíce (24) respondentů je proškolen v SPC, pracovníkem PPP je to zhruba 15% dotazovaných, ale alarmující je číslo 12 dotazovaných respondentů, kteří proškoleni nejsou vůbec. Myslíme si, že tato skutečnost je naprosto nevhodná a každý učitel, který pracuje s autistickým žákem, musí být proškolen.

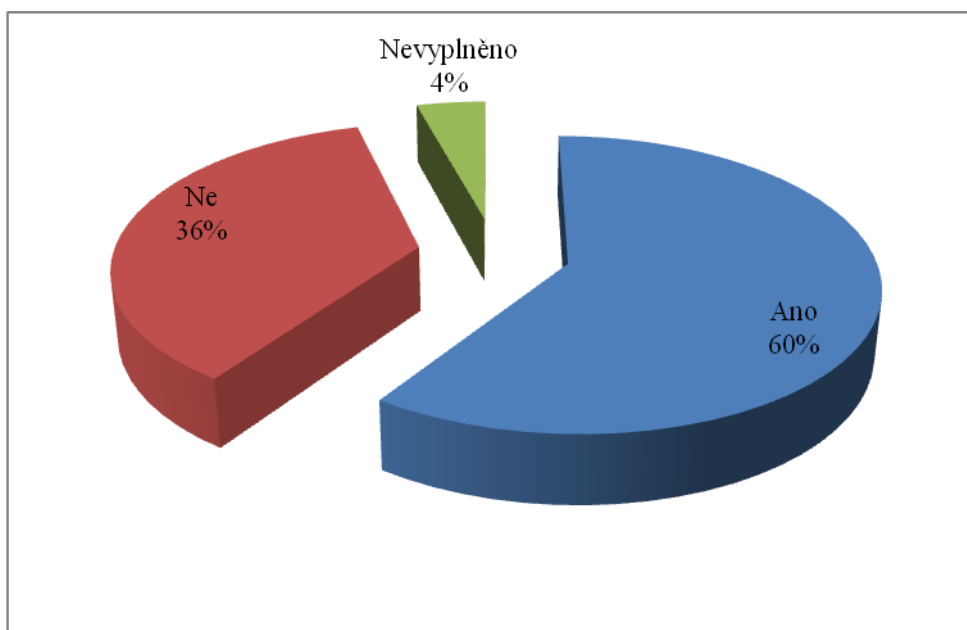
### 16. Měli byste zájem o další vzdělávání v rámci tématu PAS?

Tabulka č. 16 Další vzdělávání ohledně PAS

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Ano	28	59,57
Ne	17	36,17
Nevyplněno	2	4,26
Celkem	47	100

Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v dubnu 2013

Graf č. 16 Další vzdělávání ohledně PAS



#### Komentář:

Z výše uvedeného grafu je patrné, že 28 dotazovaných respondentů má zájem o další vzdělávání v oblasti PAS a 17 respondentů zájem o další vzdělávání zájem nemá. Fakta z odpovědí ukazují na nízký zájem učitelů o další vzdělávání v oblasti PAS. Opět se nabízí možnost, že spoléhají na proškoleného asistenta pedagoga, který jim potřebné informace ohledně integrovaného žáka s PAS předá osobně.

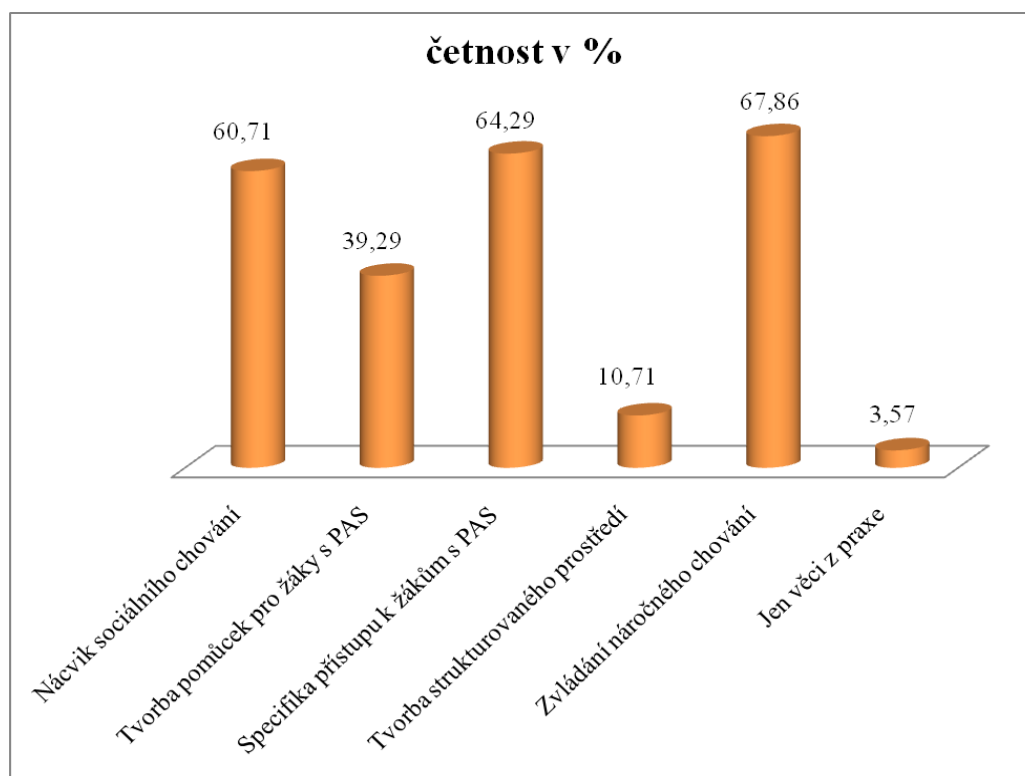
**17. Pokud ano, o jaká témata byste měli zájem v rámci dalšího vzdělávání?  
(Označte všechny možné odpovědi)**

*Tabulka č. 17 Témata dalšího vzdělávání PAS*

Odpověď (28 respondentů)	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Nácvik sociálního chování	17	60,71
Tvorba pomůcek pro žáky s PAS	11	39,29
Specifika přístupu k žákům s PAS	18	64,29
Tvorba strukturovaného prostředí	3	10,71
Zvládání náročného chování	19	67,86
Jen věci z praxe	1	3,57

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v dubnu 2013*

*Graf č. 17 Témata dalšího vzdělávání PAS*



**Komentář:**

Podle tabulky můžeme definovat, že 19 respondentů, kteří mají zájem o další vzdělávání v rámci PAS, by se rádo zaměřilo na téma ohledně zvládání náročného chování, 18 respondentů má zájem o specifika přístupu k žákům s PAS, 17 o nácvik sociálního chování, 11 respondentů o tvorbu pomůcek a 3 o tvorbu strukturovaného prostředí.

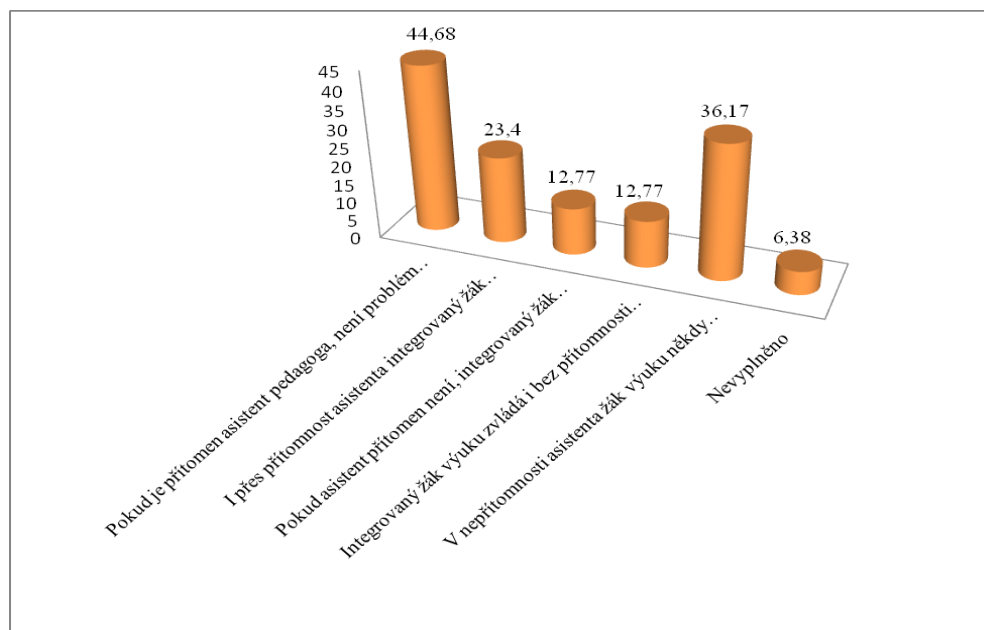
### 18. Vyjádřete prosím spokojenost s chováním integrovaného žáka s PAS

Tabulka č. 18 Chování žáka s PAS

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Pokud je přítomen asistent pedagoga, není problém s výukou	21	44,68
I přes přítomnost asistenta integrovaný žák narušuje výuku	11	23,4
Pokud asistent přítomen není, integrovaný žák velmi narušuje výuku	6	12,77
Integrovaný žák výuku zvládá i bez přítomnosti asistenta	6	12,77
V nepřítomnosti asistenta žák výuku někdy zvládá, někdy nezvládá	17	36,17
Nevyplněno	3	6,38

Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v dubnu 2013

Graf č. 18 Chování žáka s PAS



#### Komentář:

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že 33% respondentů je spokojených s chováním integrovaných autistických žáků pokud je přítomen asistent pedagoga a oproti tomu pouze 9% oslovených respondentů uvádí, že integrovaný žák bez přítomnosti asistenta pedagoga velmi narušuje výuku.

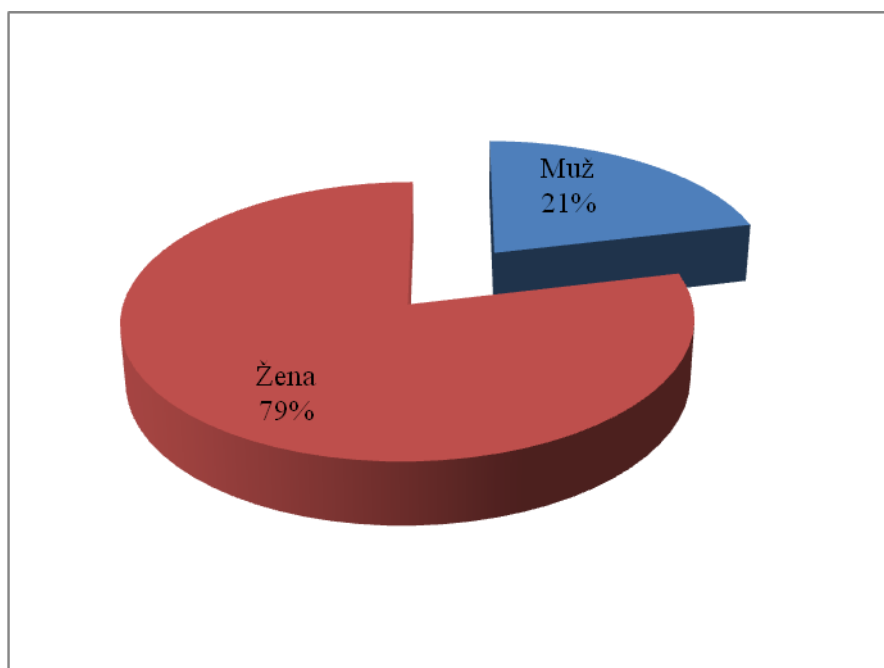
### 19. Jaké je Vaše pohlaví?

Tabulka č. 19 Pohlaví

Odpoověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Muž	10	21,28
Žena	37	78,72
Celkem	47	100

Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v dubnu 2013

Graf č. 19 Pohlaví



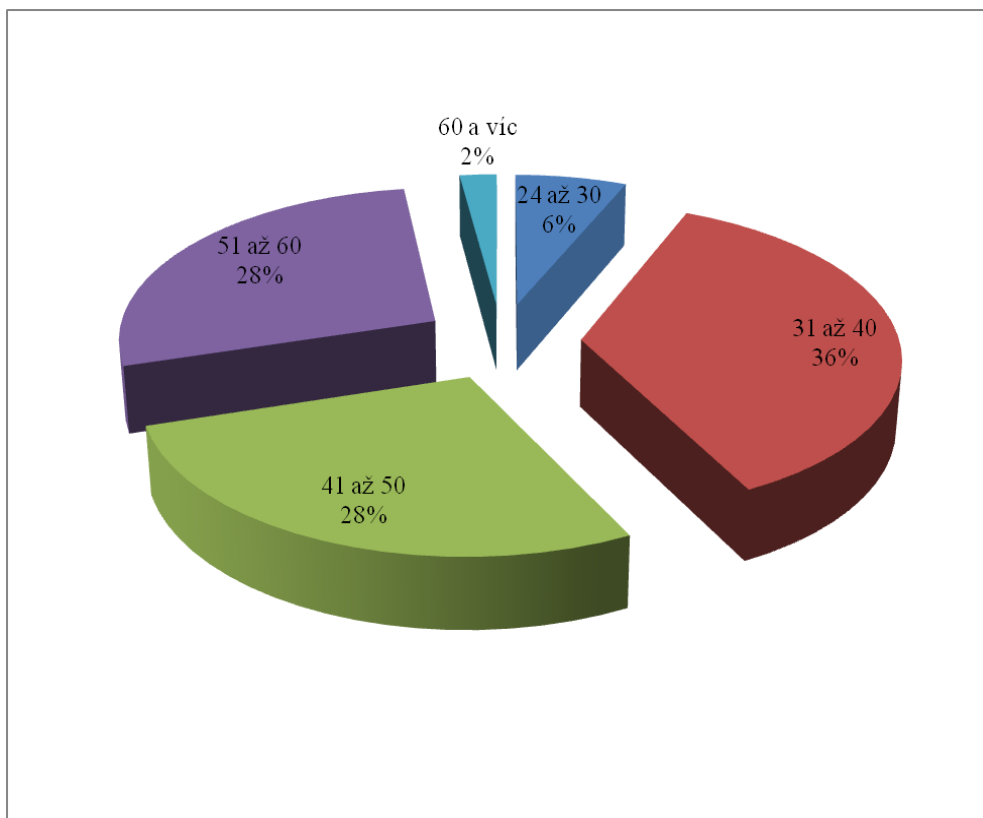
#### Komentář:

Z oslovených respondentů bylo podle grafu 37 žen a 10 mužů. V našem školství je patrně více žen učitelek, než mužů učitelů. Z našeho pohledu si tuto skutečnost nedokážeme objektivně vysvětlit.

**20. Kolik je Vám let?***Tabulka č. 20 Věk*

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
24 až 30	3	6,38
31 až 40	17	36,17
41 až 50	13	27,66
51 až 60	13	27,66
60 a víc	1	2,13
Celkem	47	100

*Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v dubnu 2013*

*Graf č. 20 Věk***Komentář:**

3 oslovení respondenti uvedli, že je jim 24-30 let, 17 oslovených uvádí svůj věk od 31-40 let, 13 jich napsalo věk v rozmezí 41-50 let, a stejně tak jich 13 uvedlo věk 51-60 let. Poslední kategorii 60-ti let uvedl pouze 1 respondent.



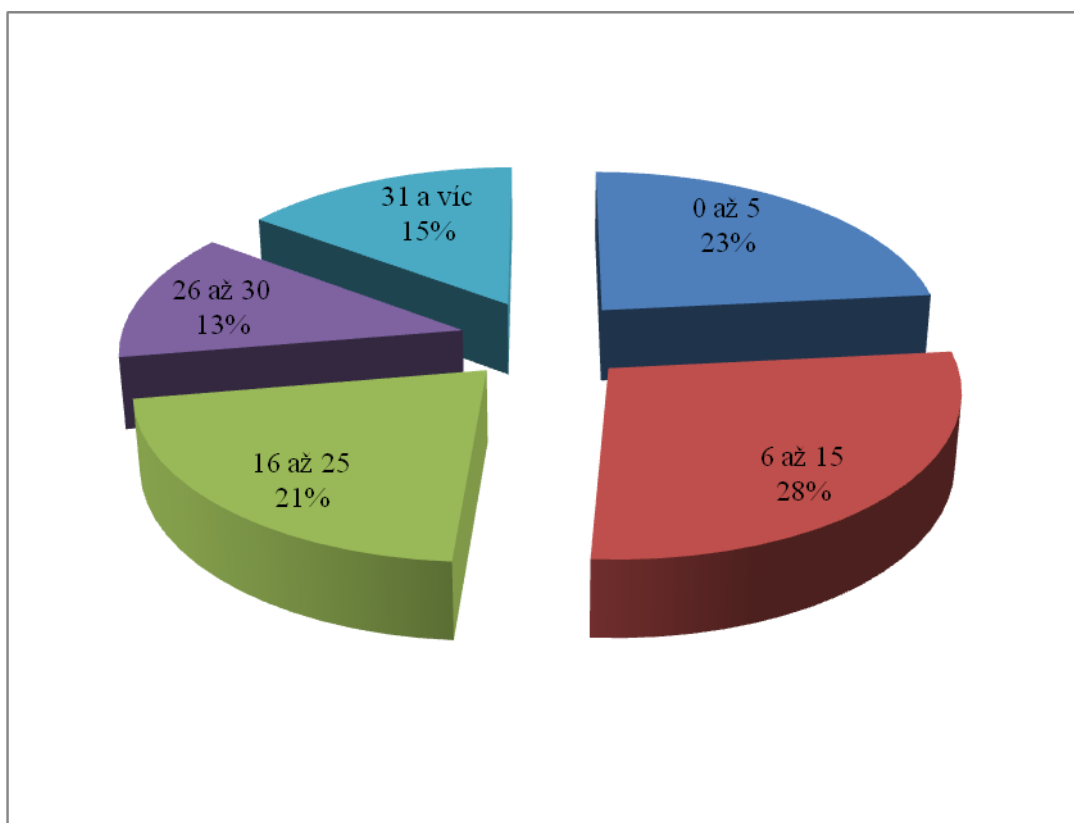
## 21. Délka Vaší praxe?

Tabulka č. 21 Délka praxe

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
0 až 5	11	23,4
6 až 15	13	27,66
16 až 25	10	21,28
26 až 30	6	12,77
31 a víc	7	14,89
Celkem	47	100

Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v dubnu 2013

Graf č. 21 Délka praxe



### Komentář:

Z grafu můžeme vyčíst celkovou délku praxe každého z oslovených učitelů. Nejdelší dobu praxe uvedlo 7 respondentů, 6 respondentů uvedlo délku praxe 26-30 let, 10 oslovených 16-25 let, 13 respondentů 6-15 let a do 6 let má praxi 11 respondentů ze 47 oslovených.

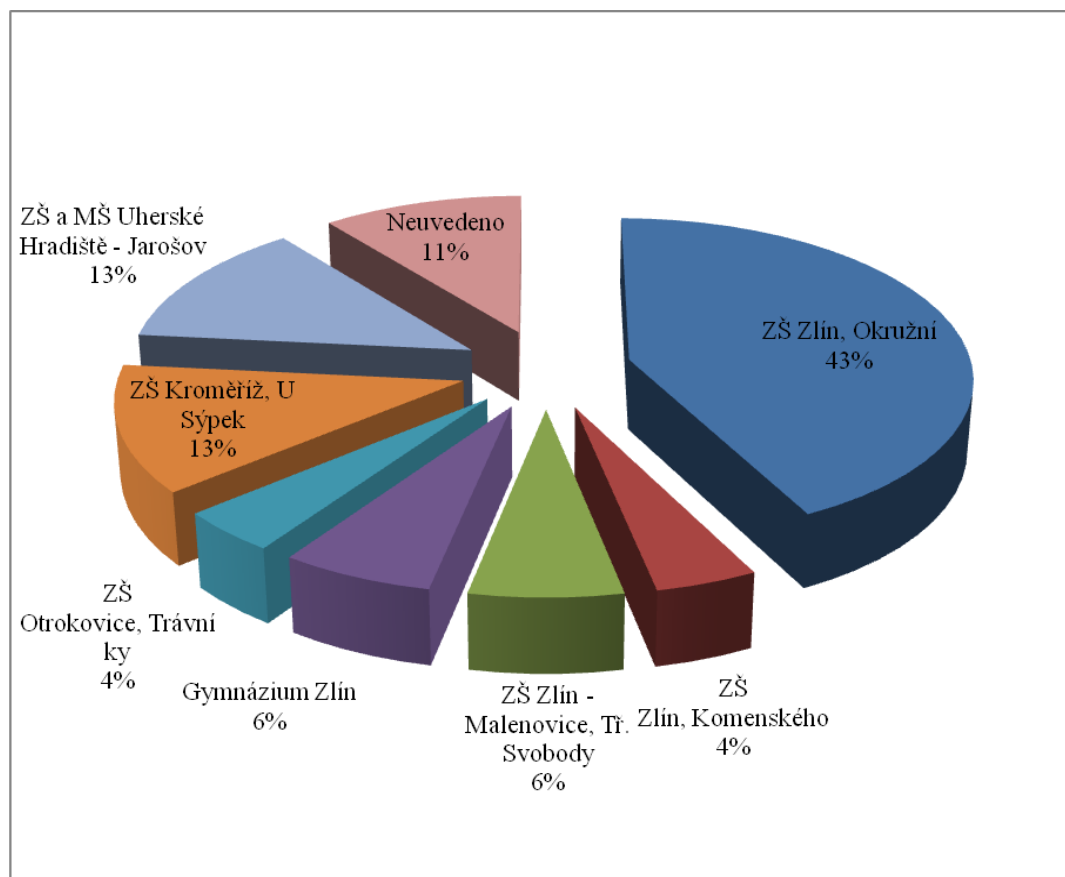
## 22. Název školy kde pracujete?

Tabulka č. 22 Název školy

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
ZŠ Zlín, Okružní	20	42,54
ZŠ Zlín, Komenského	2	4,26
ZŠ Zlín - Malenovice, Tř. Svobody	3	6,38
Gymnázium Zlín	3	6,38
ZŠ Otrokovice, Trávníky	2	4,26
ZŠ Kroměříž, U Sýpek	6	12,77
ZŠ a MŠ Uherské Hradiště - Jarošov	6	12,77
Neuvedeno	5	10,64
Celkem	47	100

Zdroj: Vlastní výzkum realizovaný v dubnu 2013

Graf č. 22 Název školy



### Komentář:

Poslední otázkou jsme sledovali rozptyl integrovaných žáků ve Zlíně. Na každé námi oslovené základní škole měli alespoň jednoho integrovaného autistického žáka.

**H1** *Otázky č. 14 a ot. č. 3*

**H<sub>0</sub>** *Délka praxe učitelů s autistickým žákem nemá vliv na souhlas s integrací žáků s PAS do běžných typů ZŠ.*

**H<sub>A1</sub>** *Délka praxe učitelů s autistickým žákem má vliv na souhlas s integrací žáků s PAS do běžných typů ZŠ.*

**Tabulka 23** Čtyřpolní tabulka č 1 pro test nezávislosti chí – kvadrát

	kratší doba praxe		
	praxe	delší doba praxe	$\Sigma$
nejsou proti	24	7	31
jsou proti	10	1	11
$\Sigma$	34	8	42

$$\chi^2 = n \times \frac{(a \times d - b \times c)^2}{(a + b) \times (a + c) \times (b + d) \times (c + d)}$$

$$\chi^2 = 42 \times \frac{(24 \times 1 - 7 \times 10)^2}{31 \times 34 \times 8 \times 11}$$

$$\chi^2 = 42 \times \frac{2116}{92752}$$

$$\chi^2 = 42 \times 0,0228$$

$$\chi^2 = 0,958$$

Zvolená hladina významnosti: 0,05.

Zvolený stupeň volnosti:  $f = (2-1) = 1$

$$\chi^2_{0,05}(1) = 3,841 > 0,958$$

Zjistili jsme, že vypočítaná hodnota  $\chi^2$  (chí-kvadrát) je menší než kritická hodnota  $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ , proto přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme hypotézu alternativní. Z toho vyplývá, že délka praxe učitelů u autistických žáků nemá vliv na názor ohledně integrace žáků s PAS do běžných ZŠ.

**H2** Otázky č. 11 a ot. č.7

$H_0$  Rozsah používaných didaktických forem výuky nemá vliv na vzájemnou spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga.

$H_A$  Rozsah používaných didaktických forem výuky má vliv na vzájemnou spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga.

**Tabulka 24** Čtyřpolní tabulka č. 2 pro test nezávislosti chí - kvadrát

	spolupracuje s asistentem	nespolupracuje s asistentem	$\Sigma$
používá jednu metodu	8	1	31
používá více metod	32	1	11
$\Sigma$	40	2	42

$$\chi^2 = \frac{(a \times d - b \times c)^2}{(a + b) \times (a + c) \times (b + d) \times (c + d)}$$

$$\chi^2 = 42 \times \frac{(8 \times 1 - 1 \times 32)^2}{9 \times 40 \times 2 \times 33}$$

$$\chi^2 = 42 \times \frac{576}{23760}$$

$$\chi^2 = 42 \times 0,02424$$

$$\chi^2 = 1,018$$

Zvolená hladina významnosti: 0,05.

Zvolený stupeň volnosti:  $f = (2-1) = 1$

$$\chi^2_{0,05}(1) = 3,841 > 1,018$$

Zjistili jsme, že vypočítaná hodnota  $\chi^2$  (chí-kvadrát) je menší než kritická hodnota  $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ , proto přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme hypotézu alternativní. Z toho

vyplývá, že rozsah didaktických forem používaných učitelem ve výuce nemá vliv na spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem.

### H3 Otázky č. 18

**$H_0$  3** Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě nemá vliv na chování autistického žáka ve třídě.

**$H_A$  3** Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě má významný vliv na chování autistického žáka ve třídě.

**Tabulka 24** Čtyřpolní tabulka č. 3

	asistent je přítomen	asistent není přítomen	$\Sigma$
žák narušuje výuku	8	4	12
žák nenarušuje výuku	17	5	22
$\Sigma$	24	9	34

Vzhledem k nízkému vzorku odpovědí oslovených respondentů, není možné použít chí-kvadrát pro výpočet testu nezávislosti. Fisherův kombinatorický test se v tomto případě zdá být nejlepší variantou pro výpočet. U tohoto testu musíme však postupovat zcela odlišně oproti testu významnosti chí-kvadrát. U tohoto testu musíme vypočítat přímo pravděpodobnost, díky které bychom mohli neprávem odmítnout nulovou hypotézu přesto, že by byla správná. Spočítáme přímo významnost (signifikaci), kterou srovnáme s námi zvolenou hladinou významnosti.

Nejprve si musíme vytvořit další pomocné tabulky. A pak vypočítat pravděpodobnost  $p_i$ .

## ČTYŘPOLNÍ TABULKA

		$\Sigma$	
	8	4	12
	17	5	22
$\Sigma$	25	9	34

$$p_i = \frac{(a+b)!(c+d)!(a+c)!(b+d)}{n!a!b!c!d!}$$

$$p_i = \frac{12!22!25!9}{34!8!4!17!5!}$$

$$p_i = \frac{197505}{794716}$$

$$p_i = 0,2485227$$

POMOCNÉ TABULKY PRO FISHERŮV TEST

	<b>A</b>		$\Sigma$
	9	3	12
	16	6	22
$\Sigma$	25	9	34

$$p_{iA} = \frac{12!22!25!9}{34!9!3!16!6!}$$

$$p_{iA} = 0,312955$$

	<b>B</b>		$\Sigma$
	10	2	12
	15	7	22
$\Sigma$	25	9	34

$$p_{iB} = \frac{12!22!25!9}{34!10!2!15!7!}$$

$$p_{iB} = 0,000000$$

<b>C</b>	11	1	$\Sigma$
	14	8	12
$\Sigma$	25	9	22
			34

$$p_{iC} = \frac{12!9!25!9}{34!11!1!14!8!}$$

$$p_{iC} = 0,000000$$

<b>D</b>	12	0	$\Sigma$
	13	9	12
$\Sigma$	25	9	22
			34

$$p_{iD} = \frac{12!9!25!9}{34!12!0!13!9!}$$

$$p_{iD} = 0,000000$$

$$p = 0,2485227 + 0,312955 + 0,000000 + 0,000000 + 0,000000$$

$$p = 0,561478$$

$$p = \sum p_i$$

Vypočítaná hodnota pravděpodobnosti  $p$  vypovídá o tom, že daný výsledek a výsledky ještě nepříznivější mohou nastat (za předpokladu platnosti nulové hypotézy) s pravděpodobností asi  $0,561 = 6,1\%$ . Riziko neoprávněného odmítnutí nulové hypotézy je tedy  $0,561$ , což je hodnota větší než zvolená hladina významnosti  $0,05$ . (Chráška, 2007 s. 86)

Proto můžeme na hladině významnosti  $0,05$  přijmout nulovou hypotézu a odmítnout hypotézu alternativní. Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě nemá vliv na chování autistického žáka ve třídě.



**H4** Otázky č. 15 a č. 16

**H<sub>0</sub> 4** Podíl respondentů, kteří mají zájem o další vzdělávání v oblasti tématu PAS je stejný u proškolených učitelů v oblasti práce s dítětem s PAS jako u učitelů v této oblasti dosud neproškolených.

**H<sub>A</sub> 4** Učitelé, kteří již byli proškoleni v oblasti PAS, častěji uvádějí, že mají zájem o další vzdělávání v této oblasti, než učitelé, kteří nejsou zatím v problematice PAS proškoleni.

**Tabulka 25** Čtyřpolní tabulka č. 4 pro test nezávislosti chí - kvadrát

	učitel je proškolen	učitel není proškolen	Σ
má zájem	22	6	28
nemá zájem	12	4	16
Σ	34	10	44

$$\chi^2 = \frac{(a \times d - b \times c)^2}{(a + b) \times (a + c) \times (b + d) \times (c + d)}$$

$$\chi^2 = 44 \times \frac{(22 \times 4 - 6 \times 12)^2}{28 \times 34 \times 10 \times 16}$$

$$\chi^2 = 44 \times \frac{256}{152320}$$

$$\chi^2 = 44 \times 0,00168$$

$$\chi^2 = 0,074$$

Zvolená hladina významnosti: 0,05.

Zvolený stupeň volnosti:  $f = (2-1) = 1$

$$\chi^2_{0,05}(1) = 3,841 > 0,074$$

Zjistili jsme, že vypočítaná hodnota  $\chi^2$  (chí-kvadrát) je menší než kritická hodnota  $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ , proto přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme hypotézu alternativní. Z toho vyplývá, že dosavadní proškolení učitelů v oblasti PAS nemá vliv na zájem o další vzdělávání v této oblasti.

**H5** Otázky č. 20 a č. 3

**H<sub>0</sub>5** Věk u učitelů není rozhodujícím faktorem pro jejich názor na integraci žáků s PAS.

**H<sub>A</sub> 5** Učitelé starší 40 let častěji uvádějí, že integraci žáků s PAS do běžných základních škol neschvalují.

**Tabulka 26** Čtyřpolní tabulka č. 5 pro test nezávislosti chí - kvadrát

	mladší 40	starší 40	Σ
schvaluje integraci	11	20	31
neschvaluje integraci	4	7	11
Σ	15	27	42

$$\chi^2 = \frac{(a \times d - b \times c)^2}{(a + b) \times (a + c) \times (b + d) \times (c + d)}$$

$$\chi^2 = 42 \times \frac{(11 \times 7 - 20 \times 4)^2}{31 \times 15 \times 27 \times 11}$$

$$\chi^2 = 42 \times \frac{9}{138105}$$

$$\chi^2 = 42 \times 0,0000651$$

$$\chi^2 = 0,0027342$$

Zvolená hladina významnosti:  $\alpha = 0,05$ .

Zvolený stupeň volnosti:  $f = (2-1) = 1$

$$\chi^2_{0,05}(1) = 3,841 > 0,027$$

Zjistili jsme, že vypočítaná hodnota  $\chi^2$  (chí-kvadrát) je menší než kritická hodnota  $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ , proto přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme hypotézu alternativní. Z toho vyplývá, že věk učitelů nemá vliv na jejich názor vzhledem k integraci žáků s PAS do ZŠ běžného typu.

## ZÁVĚR

Porucha autistického spektra existuje jistě od nepaměti, ale teprve posledních pár desítek let se nezvyklými aspekty projevujícími se na chování některých jedinců zabývají odborníci. V naší republice můžeme dokonce mluvit jen o letech něco málo posledních. Vzhledem k většímu počtu přeložených publikací zahraničních autorů se také rozšířilo širší spektrum pohledu v oblasti PAS. Existuje celá řada kurzů, školení a studijních oborů, kde se veškeré odborné informace můžeme dozvědět.

Společnost je více nakloněna integraci jedinců s různými typy postižení a školy jsou více přístupné k integračním procesům a samy přistupují pozitivně k těmto krokům.

Celý proces úspěšné integrace však závisí na mnoha aspektech. Bavíme-li se o poruchách autistického spektra a integraci žáků s touto diagnózou do běžných typů základních škol, můžeme s jistotou konstatovat, že u každého jedince je celý proces integrace zcela individuální. Pokud se autismus diagnostikuje v raném věku dítěte a rodiče spolupracují s odbornými institucemi a lékařem, můžou si tak brzy osvojit metody práce s autistickým dítětem. Mnohdy se sami rodiče nedokážou smířit se skutečností, že právě jejich dítě je autista a odmítají veškerou pomoc. Problémy tak narůstají a po nástupu do mateřské školky, nebo školy základní, se tyto zvláštnosti osobnosti a problémy s tím spojené začnou více prohlubovat. Obecně platí, že čím dříve se s autistickým dítětem začne odborně pracovat, tím dříve se kritické situace jeho chování stávají pro okolí lépe snesitelné.

Celý systém integrace a metody práce s dětmi s PAS jsou legislativně ukotveny v Metodice práce asistenta pedagoga žáků s poruchami autistického spektra, ve Školském zákonu a Vyhlášce Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy. Ve většině případů rodiče prvotně absolvují odborná vyšetření, ale hlavně spolupracují se SPC (speciálně pedagogickým centrem), kde jsou zaměstnáni speciální pedagogové mající bohaté zkušenosti s autistickými dětmi. Dítě s poruchou autistického spektra ještě neznamená, že nemůže navštěvovat standardní mateřskou a základní školu. Pokud je jeho intelekt na dostatečně vysoké úrovni, nastoupí s určitostí do výše zmíněných institucí. Později, pokud se prokáže nevladatelnost sociálních interakcí a kontaktů, narušování výuky autistickým dítětem, bude SPC doporučena podpora asistenta pedagoga. Z praxe je zkušenost taková, že nestačí se zabývat pouze konkrétním integrovaným autistickým žákem, ale musíme brát v úvahu celý kolektiv žáků ve třídě. Žáci mohou být zpočátku zvědaví a nadšení z nového spolužáka, ale pouze do doby, než se objeví první problémy ve vrstevnické skupině. Tyto

se mohou také stupňovat a integrovaného žáka dostávat do nepříjemných situací, pro něho samotného neřešitelných. Marginální skupina spolužáků mnohdy ani vlastně neví, jak se k takovému spolužákovi chovat. Je potřeba pořádat skupinová sezení a o konkrétních problémových situacích si formou diskuze povídat. Zkusit žákům popsat samotnou poruchu, kterou integrovaný žák má diagnostikovanou. Je potřeba žáky informovat konkrétně a dát jim prostor k vlastnímu vyjádření svých pocitů. Nastavení určitých jasných pravidel může vést časem k velkému zlepšení ve vzájemných vztazích a skutečné integraci autistického žáka mezi své vrstevníky.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] ATTWOOD, Tony, 2005. Aspergerův syndrom- Porucha sociálních vztahů a komunikace. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-979-8.
- [2] BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2011. Teórie sociálnej pedagogiky: edukačné, sociálne a komunikačné aspekty. Vyd. 1. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť Slovenskej akadémie vied. ISBN 978-80-970675-0-2.
- [3] BOYD, Brenda, 2001. Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-834-0.
- [4] CLERQ, Hilde De, 2007. Mami je to člověk, nebo zvíře? Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-235-5.
- [5] ČADILOVÁ, Věra, Hynek JŮN a Kateřina THOROVÁ a kol., 2007. Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-319-2.
- [6] ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2008. Strukturované učení. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.
- [7] ČERNÁ, Marie a kol., 2009. Česká psychopedie. Vyd.1. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1565-3.
- [8] DISMAN, Miroslav, 2007. Jak se vyrábí sociologická znalost. Vyd. 3. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0139-7.
- [9] DUBIN, Nick, 2009. Šikana dětí s poruchami autistického spektra. Vyd.1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-553-0.
- [10] EMERSON, Richard, 2008. Problémové chování u lidí s mentální retardací a autismem. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-390-1.
- [11] FISCHER, Slavomír a Jiří ŠKODA, 2008. Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním. Vyd.1. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-014-0.
- [12] GILLBERT, Christopher a Theo PEETERS, 2008. Autismus – zdravotní a výchovné aspekty. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-498-4.
- [13] HELUS, Zdeněk, 2006. Sociální psychologie pro pedagogy. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.

- [14] HLADKÁ, Lenka a Alena PAVLIŠTÍKOVÁ, 2008. Struktura a strukturované úkoly pro děti s autismem. Vyd. 1. Most: Ing. Ladislav Pavlišťík. ISBN 978-80-254-2356-1.
- [15] HOWLIN, Patricia, 2011. Autismus u dospívajících a dospělých. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-499-1.
- [16] HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK, 2004. Dětský autismus. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-813-9.
- [17] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [18] JAMES, Loan, 2008. Aspergerův syndrom, mimořádní lidé-mimořádné výkony. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-099-7.
- [19] JEDLIČKA, Richard, 2011. Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-788-6.
- [20] KOMÁREK, Vladimír a Michal HRDLIČKA, 2004. Dětský autismus. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-813-9.
- [21] KVAPILÍK, Josef a Marie ČERNÁ, 1990. Zdravý způsob života mentálně postižených. Vyd.1. Praha1 : Avicenum. ISBN 80-201-0019-9.
- [22] LANGMAJER, Josef a Jana KREJČIŘÍKOVÁ, 2006. Vývojová psychologie. Vyd. 2. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.
- [23] LAWSON, Wendy, 2008. Život za sklem. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-389-5.
- [24] LECHTA, Viktor a kol. 2010. Základy inkluzivní pedagogiky. Vyd.1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7
- [25] LUDÍKOVÁ, Libuše, 2005. Kombinované vady. Vyd.1. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1154-7.
- [26] MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2004. Cesty pedagogického výzkumu. Brno: Paido. ISBN 80-7315-078-6.
- [27] MATĚJČEK, Zdeněk, 2007. Co, kdy a jak ve výchově dětí. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-325-3.

- [28] NAKONEČNÝ, Milan, 2009. Sociální psychologie. 2. rozšíř. a přeprac. vydání. Praha: Aca-demia. ISBN 978-80-200-1679-9.
- [29] PATRICK, Nancy, 2011. Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-867-8.
- [30] PREIßMANN, CHristine, 2010. Život s Aspergerovým syndromem. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-688-9.
- [31] PRŮCHA, Jan, Eliška Walterová a Jiří Mareš, 2009. Pedagogický slovník. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [32] PUNCH, Keith, 2008. Úspěšný návrh výzkumu. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-468-7.
- [33] RICHMAN, Shira, 2006. Výchova dětí s autismem: Aplikovaná behaviorální analýza. Vyd. 1. Praha: Portál, ISBN 80-7367-102-6.
- [34] SCHOPLER, Eric, Robert REICHLER a Margaret LANSING, 2011. Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-898-2.
- [35] SOVÁK, Miloš, 1978. Defektologický slovník. Vyd 1. Praha: St. ped. nakladatelství, n. p.
- [36] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [37] THOROVÁ, Kateřina, 2006. Poruchy autistického spektra. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7367-091-7.
- [38] VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGROVÁ, 2008. Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1538-7.
- [39] VÁGNEROVÁ, Marie, 1999. Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, ISBN 80-7178-217-9.
- [40] VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER, 2004. Psychopedie: teoretické základy a metodika. 2. vydání. Praha: Parta. ISBN 80-7320-063-5.
- [41] VÍTKOVÁ, Marie, 1998. Paradigma somatopedie. Vyd.1. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1953-0.

[42] VÍTKOVÁ, Marie, 2004. Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.

[43] VOCILKA, Miroslav, 1995. Autismus a možnosti výchovné praxe. Praha: Septima. ISBN 80-85801-58-2.



**INTERNETOVÉ ZDROJE:**

[44] Autismus.cz – Portál o poruchách autistického spektra [online]. Dostupný z WWW: <http://www.autismus.cz/vzdelavani-deti-s-pas/program-pro-spoluzaky-deti-s-aspergerovym-syndrome.html>

[45] Autismus.cz – Portál o poruchách autistického spektra [online]. Dostupný z WWW: <http://www.autismus.cz/socialni-prispevky/zmeny-v-zamestnavani-osob-se-zp-v-roce-2012-3.html>

[46] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením [online]. Dostupný z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/rvpzv-lmp.pdf>

[47] Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010–2014 [online]. Dostupný z WWW: <http://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/aktualizaceNPVRP2011.doc>

[48] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Pomůcka na pomoc učitelům (aktuální znění k 1. 9. 2010) [online]. Dostupný z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>

[49] Model inkluzivního vzdělávání v ČR, Závěrečná zpráva z výzkumu [online]. Dostupný z WWW: <http://www.rytmus.org/download/zprava.pdf>

[50] Speciálně pedagogické centrum Zlín [online]. Dostupný z WWW: <http://www.skola-spc.cz/trida-pro-zaky-s-poruchou-autistickeho-spektra/>

[51] V. Čadilová, Z. Žampachová a kol., ©2012. Metodika práce asistenta pedagoga žáků s poruchami autistického spektra. [online] říjen 2012 [citace 2013-3-27] Dostupný z WWW: [http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/PAS\\_Metodika\\_AP\\_verze\\_overeni\\_011\\_2012.pdf](http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/PAS_Metodika_AP_verze_overeni_011_2012.pdf)

[52] Milan Valenta, a kol., ©2012. Metodika práce asistenta pedagoga žáka s mentálním postižením [online] říjen 2012 [citace 2013-3-27]. Dostupný z WWW: [http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/MP\\_%20Metodika\\_asistent\\_verze\\_overeni\\_%20011\\_2012.pdf](http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/MP_%20Metodika_asistent_verze_overeni_%20011_2012.pdf)

- [53] Аутизм - лечение детского аутизма [online]. Dostupný z WWW:  
<http://www.drlevit.ru/autism.php?gclid=CK7Indm5uLYCFUQV3god5EsApw>
- [54] Вопрос-ответ. Почему у детей с аутизмом могут быть трудности во время школьных перемен? [online]. Dostupný z WWW: <http://outfund.ru/tag/obrazovanie/>
- [55] При поддержке Фонда вышла первая книга о прикладном анализе поведения (АВА) при аутизме на русском языке [online]. Dostupný z WWW:  
<http://outfund.ru/pervaya-kniga-o-aba-pri-autizme/>
- [56] Brenda Smith Myles a kol., ©2005, Руководство учителя по синдрому Аспергера.[online] 1. Srpna 2005 [citace 2013-3-29].. Dostupný z WWW:  
<http://www.aspergers.ru/node/156>
- [57] Проблемы коррекционной работы с аутичными детьми [online]. Dostupný z WWW: <http://autist.narod.ru/Ulian1.htm>

## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

- AS Aspergerův syndrom
- MKN Mezinárodní klasifikace nemocí
- PAS Porucha autistického spektra
- SPC Speciálně pedagogické centrum
- ZP Zdravotní postižení

## SEZNAM PŘÍLOH

PI - Dotazník

## **PŘÍLOHA PI: DOTAZNÍK**

Vážené paní učitelky/učitelé,

Jako studentka 2. ročníku magisterského programu sociální pedagogiky Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, se na Vás obracím s prosbou o vyplnění dotazníku. Tento dotazník použiji ve své diplomové práci na téma „Integrace žáků s poruchou autistického spektra do základních škol a možnosti jejich vzdělávání“.

Při vyplňování označte vždy jednu odpověď, pokud není uvedeno jinak. Předem děkuji za Váš čas. Dotazník je anonymní a poslouží výhradně ke zpracování jeho dat v mé diplomové práci.

Vážené paní učitelky/učitelé,

Jako studentka 2. ročníku magisterského programu sociální pedagogiky Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, se na Vás obracím s prosbou o vyplnění dotazníku. Tento dotazník použiji ve své diplomové práci na téma „Integrace žáků s poruchou autistického spektra do základních škol a možnosti jejich vzdělávání“.

Při vyplňování označte vždy jednu odpověď, pokud není uvedeno jinak. Předem děkuji za Váš čas. Dotazník je anonymní a poslouží výhradně ke zpracování jeho dat v mé diplomové práci.

1. Setkal/a jste se s pojmem autismus?

- Ano
- Ne
- Jiné (doplňte) .....

2. Setkáváte se s žáky s poruchou autistického spektra (PAS) při své práci?

- Ano
- Ne
- Jiná možnost (napište konkrétně) .....

3. Co si myslíte o integraci dětí s PAS do standardních základních škol?

- Je nutná
- Je mi to jedno

- Není vhodná
  - Jiná možnost (napište konkrétně) .....
4. Kolik žáků s poruchou autistického spektra máte obvykle ve třídě? (napište, konkretizujte)
- .....
- .....
5. Máte k dispozici asistenta pedagoga?
- Ano
  - Ne
  - Jiná možnost (uveďte).....
6. Co si myslíte o přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě?
- Číslicí 1 až 5 označte důležitost asistenta ve třídě
- 1 – nejméně důležitý
- 5 – nejvíce důležitý
- .....
7. Jak spolupracujete s asistentem pedagoga?
- S asistentem spolupracuji v didaktických, výchovných a sociálních otázkách
  - S asistentem spolupracuji pouze v otázkách integrovaného žáka
  - Nespolupracuji, nesouhlasím s jeho přítomností ve třídě
8. Znáte metodu strukturovaného učení?
- Ano podrobně
  - Ano povrchně
  - Ne
  - Jinak (uveďte) .....
9. Pokud ano, pracujete podle strukturovaného učení? (V případě záporné odpovědi v předchozí otázce neodpovídejte)

- Ano
- Občas
- Ne

10. Jaké základní znaky strukturovaného učení znáte? Vypište.

.....

11. Které z uvedených didaktických forem výuky ve třídě se žákem s PAS využíváte?

(zaškrtněte i více možností)

- Individuální
- Frontální
- Skupinové
- Projektová výuka
- Výuka podporovaná PC
- Jiné.....

12. Jsou metodické materiály a učebnice, které využíváte vhodné pro žáky s PAS?

(Pokud odpovíte NE, napište, jakým způsobem se tyto žáci vzdělávají)

- Myslím, že ano
- Ne
- Jinak (uveďte) .....

13. Myslíte si, že jsou prostory v učebnách Vaší školy vhodné pro vzdělávání žáků s PAS?

- Ano
- Ne
- Nedokážu posoudit

14. Jak dlouho pracujete s žáky s poruchou autistického spektra? (napište)

.....

15. Jste proškoleni v oblasti metod práce s dítětem s PAS? (Pokud ano, vyberte možnosti)

- SPC (Speciální pedagogické centrum)
- Školním psychologem
- Pracovníkem PPP
- Jinak .....
- Nejsem proškolen/a

16. Měli byste zájem o další vzdělávání v rámci tématu PAS?

- Ano
- Ne

17. Pokud ano, o jaká témata byste měli zájem v rámci dalšího vzdělávání? (Označte všechny možné odpovědi)

- Návuk sociálního chování
- Tvorba pomůcek pro žáky s PAS
- Specifika přístupu k žákům s PAS
- Tvorba strukturovaného prostředí
- Zvládání náročného chování
- Další - vlastní námět .....

18. Vyjádřete prosím spokojenost s chováním integrovaného žáka s PAS

- Pokud je přítomen asistent pedagoga, není problém s výukou
- I přes přítomnost asistenta integrovaný žák narušuje výuku
- Pokud asistent přítomen není, integrovaný žák velmi narušuje výuku
- Integrovaný žák výuku zvládá i bez přítomnosti asistenta
- V nepřítomnosti asistenta žák výuku někdy zvládá, někdy nezvládá



19. Jaké je Vaše pohlaví?

- Žena
- Muž

20. Kolik je Vám let?

- 24 – 30
- 31 – 40
- 41 – 50
- 51 – 60
- 60 a více

21. Délka Vaší praxe?

- 0 - 5 let
- 6 - 15 let
- 16 – 25
- 26 – 30
- 31 a více

22. Název školy kde pracujete?

.....