

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2015

Bc. Lenka Krčilová

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

**Edukace žáka s poruchou autistického
spektra integrovaného na základní škole
v porovnání s edukací žáka s poruchou
autistického spektra ve specializované třídě**

Diplomová práce

Autor: Bc. Lenka Krčilová
Studijní program: K- SMN Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika rehabilitační činnosti
a management speciálních zařízení
Vedoucí práce: Mgr. Markéta Jirásková

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Lenka Krčilová**

Osobní číslo: **P12252**

Studijní program: **N7506 Speciální pedagogika**

Studijní obor: **Speciální pedagogika rehabilitační činnosti
a management speciálních zařízení**

Název tématu: **Edukace žáka s poruchou autistického spektra
integrovaného na základní škole v porovnání s edukací
žáka s poruchou autistického spektra ve specializované
třídě**

Zadávací katedra: **Katedra speciální pedagogiky**

Zásady pro vypracování:

Diplomová práce se zabývá problematikou poruch autistického spektra. Jejím cílem je popsat možnosti edukace žáka s poruchou autistického spektra integrovaného na běžné základní škole v porovnání s edukací žáka s poruchou autistického spektra vzdělávaného ve specializované třídě. Teoretická část obsahuje charakteristiku poruch autistického spektra, vzdělávání ve specializované třídě a vzdělávání na základní škole, jež je zaměřeno na problematiku integrace žáka s PAS. V praktické části jsou použity metody pozorování, rozhovor, kazuistiky žáků s PAS a studium pedagogické dokumentace.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Seznam odborné literatury:

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Markéta Jirásková

Datum zadání diplomové práce:

19. února 2013

Termín odevzdání diplomové práce:

26. března 2015

L.S.

doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.

děkan

doc. PhDr. Tibor Vojtko, Pd.D.

vedoucí katedry

dne

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 4/2009 (Řád pro nakládání se školními a některými jinými autorskými díly na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Poděkování

Děkuji vedoucí mé diplomové práce Mgr. Markétě Jiráskové za cenné rady a připomínky.

Za spolupráci a poskytnutí materiálů nezbytných pro zpracování výzkumného šetření a za ochotu podílet se na výzkumném šetření rovněž děkuji rodičům, učitelům a asistentům žáků.

Anotace

KRČILOVÁ, Lenka. *Edukace žáka s poruchou autistického spektra integrovaného na základní škole v porovnání s edukací žáka s poruchou autistického spektra ve specializované třídě*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 111 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá problematikou edukace žáků s poruchami autistického spektra (PAS). Je rozdělena na část teoretickou a část praktickou.

Jejím cílem je popsat průběh edukace žáka s PAS integrovaného na běžné základní škole v porovnání s edukací žáka s PAS vzdělávaného ve specializované třídě. Byly stanoveny následující dílčí cíle: 1. Reálný popis vztahových podmínek v integrovaném a specializovaném prostředí. 2. Na základě sociometrického šetření zjistit postavení konkrétního žáka s PAS v kolektivu třídy na běžné základní škole a ve specializované třídě. 3. Získat informace o možnostech využití různých forem výuky v integrovaném a speciálním prostředí z pohledu třídních učitelek.

Teoretická část se soustřeďuje na vysvětlení základních pojmů vztahujících se k této problematice. Charakterizuje poruchy autistického spektra, vzdělávání ve specializované třídě a vzdělávání na základní škole, jež je zaměřeno na problematiku integrace žáka s PAS. Dále se zaměřuje na charakteristiku vybraných organizačních forem výuky.

V praktické části jsou výzkumným šetřením prověřeny cíle diplomové práce. Stěžejním se stalo sociometrické šetření, jehož jednotlivé položky byly analyzovány, zaneseny do sociometrických matic a následně zpracovány do individuálních sociogramů žáků s PAS. Výsledků bylo využito k výpočtu sociometrických statusů žáků a k porovnání jejich sociálních vztahů s vrstevníky v integrovaném a speciálním prostředí. Výzkumnou část dále doplňují rozhovory s třídními učitelkami, stručná charakteristika školy a třídního kolektivu, v němž edukace žáka s PAS probíhá, a kazuistické studie dvou konkrétních žáků s PAS. Závěr práce tvoří návrhy intervence a doporučení pro praxi.

Ve výzkumném šetření byly použity metody sociometrie, rozhovor, pozorování, kazuistiky žáků s PAS, analýza pedagogických dokumentů a anamnestických údajů.

Klíčová slova:

poruchy autistického spektra, edukace, integrace, specializovaná třída pro žáky s poruchami autistického spektra, organizační formy výuky, kazuistická studie, sociometrie

Annotation

KRČILOVÁ, Lenka. *Educating pupils with autistic spectrum disorders at a regular primary school in comparison with educating pupils with autistic spectrum disorder in a special class*. Hradec Králové: Education Faculty of the University of Hradec Králové, 2015. 111-page Diploma Work.

This thesis is concerned with the problematic of the education of students with autistic spectrum disorder (ASD). It is divided into a theoretical section and a section on empirical research.

Its goal is to describe educational methods used on a student with ASD who is integrated into a standard elementary school in comparison with the education of a student with ASD schooled in a special education classroom. The following sub-goals were established: (1) a factual description of relational conditions in both an integrated environment and a specialized environment; (2) to determine a specific student with ASD's standing in the classroom collective at a standard elementary school and in a specialized classroom on the basis of sociometric research; and (3) to acquire information on the options for using various forms of instruction in an integrated and in a specialized environment from the perspective of teachers.

The theoretical section is focused on explaining the basic concepts relating to this problematic. It describes autistic spectrum disorder, instruction in a special education classroom, and elementary school education that is focused on the problematic of integrating a student with ASD. It also focuses on the characteristics of selected teaching strategies.

In the empirical section, the thesis goals are verified by a research investigation. The sociometric research became the pivotal component; its individual elements were analyzed, entered into a sociometric matrix, and subsequently translated into individual sociograms of students with ASD. The results were used to calculate the students' sociometric status and to compare their social relationships with their peers in the integrated and special education environments. The research section is also supplemented by interviews with classroom teachers, a brief description of the school and classroom collective in which the student with ASD

was being educated, and case report studies of two specific students with ASD. The paper's conclusion includes intervention proposals and recommendations for implementation.

The methods of sociometry, interviews, observation, case reports of students with ASD, analysis of educational materials and case history data were used in the research investigation.

Key words:

autistic spectrum disorder, education, integration, special education classroom for students with ASD, teaching strategies, case report study, sociometry

Obsah

Úvod.....	14
I. TEORETICKÁ ČÁST	16
1 Poruchy autistického spektra	16
1.1 Historický vývoj.....	16
1.2 Etiologie a prevalence	19
1.3 Diagnostika poruch autistického spektra	21
1.4 Charakteristika jednotlivých poruch autistického spektra	24
1.5 Aspergerův syndrom	26
2 Charakteristické projevy a deficity autismu	30
2.1 Triáda problémových oblastí.....	30
2.1.1 Sociální interakce	31
2.1.2 Komunikace.....	33
2.1.3 Představitost, zájmy, hra.....	34
2.2 Nespecifické variabilní rysy.....	35
2.3 Problémové chování a možnosti jeho řešení	37
3 Edukace žáka s PAS	39
3.1 TEACCH program a strukturované učení.....	39
3.1.1 TEACCH program.....	39
3.1.2 Strukturované učení.....	40
3.2 Možnosti vzdělávání žáků s PAS	43
3.2.1 Školská legislativa	43
3.2.2 Základní vzdělávání žáků s PAS	45
3.2.3 Integrace na běžných školách.....	48
3.2.4 Poradenská zařízení	50
3.2.5 Asistent pedagoga.....	51
3.2.6 Individuální vzdělávací plán.....	52
4 Organizační formy výuky	54
4.1 Vymezení forem výuky.....	55
4.2 Charakteristika vybraných organizačních forem výuky	56
II. PRAKTICKÁ ČÁST	60
5 Metodika práce	60
5.1 Cíle a výzkumné otázky diplomové práce	60
5.2 Metodologie diplomové práce.....	61
5.2.1 Charakteristika výzkumného souboru	61
5.2.2 Průběh výzkumného šetření	62
5.2.3 Charakteristika technik výzkumného šetření.....	64
5.2.4 Způsob zpracování dat výzkumného šetření	65
6 Prezentace dat získaných výzkumným šetřením.....	68

6.1 Analýza sociometrického šetření	68
6.1.1 Škola A	68
6.1.2 Analýza sociometrie Třídy 1	73
6.1.3 Škola B	79
6.1.4 Analýza sociometrie Třídy 2	83
6.1.5 Porovnání individuálních sociogramů Žáka 1 a Žáka 2	87
6.2 Analýza rozhovorů s třídními učitelkami.....	91
6.2.1 Zkušenosti třídních učitelek s konkrétním žákem s PAS a třídní skupinou, jíž je členem.....	92
6.2.2 Zkušenosti třídních učitelek zaměřené na možnosti využití různých forem výuky	95
6.3 Analýza výsledků	98
Závěr	103
Seznam literatury a dalších studijních pramenů	104
Seznam obrázků.....	109
Seznam příloh	111

Úvod

Téma diplomové práce jsem si zvolila, protože pracuji jako učitelka ve škole poskytující základní vzdělávání žákům s kombinovaným postižením, v níž se vzdělávají i žáci s poruchou autistického spektra (PAS). Jelikož řešíme i možnosti integrace žáků do běžných základních škol, bylo pro mě zajímavé zaměřit diplomovou práci tímto směrem.

Cílem diplomové práce je popsat průběh edukace žáka s PAS integrovaného na běžné základní škole v porovnání s edukací žáka s PAS vzdělaného ve specializované třídě, zjistit a porovnat socioedukační vztahy těchto žáků ve dvou odlišných prostředích. Byly stanoveny následující dílčí cíle: 1. Reálný popis vztahových podmínek v integrovaném a specializovaném prostředí. 2. Na základě sociometrického šetření zjistit postavení konkrétního žáka s PAS v kolektivu třídy na běžné základní škole a ve specializované třídě. 3. Získat informace o možnostech využití různých forem výuky v integrovaném a speciálním prostředí z pohledu třídních učitelek.

Vzhledem k cílům výzkumného šetření byly položeny tyto výzkumné otázky: 1. Jak ovlivňuje integrované a speciální prostředí postavení žáka? 2. Mají žáci s PAS ve třídě kamaráda? 3. Jak ovlivňuje diagnóza PAS volbu organizačních forem výuky učitele? 4. Využívají učitelé v integrovaném prostředí běžné základní školy a v prostředí speciální třídy stejné formy výuky? 5. Dokážou žáci s PAS pracovat ve skupině? 6. Co považují učitelé při edukaci žáků s PAS v integrovaném a specializovaném prostředí za nejdůležitější?

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V empirické části je využita následující metodologie: sociometrie, rozhovor, pozorování, kazuistiky žáků s PAS, analýza pedagogických dokumentů a anamnestických údajů.

Teoretickou část tvoří čtyři kapitoly. Jejich cílem je poskytnout základní orientaci v poruchách autistického spektra, dále uvedení do teoretického základu problematiky edukace žáků s PAS, jež je zaměřeno na problematiku integrace, a stručná charakteristika vybraných organizačních forem výuky. První kapitola popisuje poruchy autistického spektra, jejich historický vývoj, etiologii, prevalenci a diagnostiku. Ve druhé kapitole jsou uvedeny základní projevy a deficity autismu, včetně nespecifických variabilních rysů, problémového chování a možnosti jeho řešení. Třetí kapitola je věnována edukaci žáků s PAS. Stručně charakterizuje

TEACCH program a metodiku strukturovaného učení. Dále se zabývá možnostmi základního vzdělávání, školskou legislativou, výhodami a nevýhodami integrace žáků s PAS a problémy s ní souvisejícími. Čtvrtá kapitola vymezuje vybrané organizační formy výuky.

Praktická část je rozčleněna do dvou kapitol. Pátá kapitola obsahuje metodologii empirického výzkumu. Šestá kapitola prezentuje data získaná výzkumným šetřením. Jedná se o analýzu sociometrického šetření, které se uskutečnilo ve třídě běžné základní školy, kde je integrován žák s PAS, a ve specializované třídě pro žáky s PAS. Zjištěná data doplňuje analýza rozhovoru s třídními učitelkami žáků těchto tříd.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Poruchy autistického spektra

Poruchy autistického spektra, pervazivní vývojové poruchy, patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Slovo pervazivní znamená všepromokající, vyjadřuje fakt, že život dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech. V důsledku vrozeného poškození mozkových funkcí, jež dítěti umožňují komunikaci, sociální interakci a symbolické myšlení (fantazii), dochází k tomu, že dítě neumí vyhodnocovat situace stejným způsobem jako děti stejné mentální úrovně. Jeho vnímání, prožívání i chování je tudíž jiné (Thorová, 2006).

Pervazivní vývojové poruchy diagnostikujeme bez ohledu na přítomnost další poruchy či nemoci, mohou se tedy pojít s jakoukoli další poruchou či nemocí. Poruchy autistického spektra se projeví vždy v prvních letech života, typické věkové rozmezí záleží vždy na konkrétním typu poruchy. Ke stanovení diagnózy je zapotřebí několik symptomů v jednotlivých oblastech triády, které budou uvedené v následujících kapitolách (Thorová, 2006).

1.1 Historický vývoj

První, ale nepřiliš známou práci, vztahující se k pervazivním vývojovým poruchám, je práce vídeňského pedagoga Hellera z počátku 20. století. Popsal v ní u dětí tzv. infantilní demenci. Tato porucha je dnes v Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10, 1992) označována jako Jiná dezintegrační porucha v dětství (Hrdlička, Komárek, 2004). Blíže tuto poruchu specifikujeme v kapitole 1.4.

Druhou, ale nejznámější práci, jež je považována za základní dílo v oblasti pervazivních vývojových poruch, je práce amerického psychiatra rakouského původu Leo Kanner, kterou publikoval v roce 1943 v časopise *Nervous child*. V této práci popisuje 11 pacientů s deficitem ve schopnosti vytvářet vztahy s lidmi, narušenou řečí, abnormální odpovědí na některé běžné podněty z okolí a obsedantní touhou po neměnnosti. Tato práce je však z dnešního pohledu problematická ze dvou hledisek. Použití slova autismus pro nově popsanou poruchu zapříčinil dlouholeté spojování tohoto pojmu se schizofrenií. Termín autismus poprvé použil Eugen Bleuler v roce 1911 při popisu schizofrenie. Označoval jím schizofrenní stažení

se z reálného světa a ponoření se do vlastního, nesrozumitelného světa nemoci. Kannerovým záměrem nebylo vytvoření souvislosti mezi schizofrenií a autismem, ale konstatování, že pozorované děti žijí ve svém vlastním, okolím těžko pochopitelném, světě. Druhou problematickou stránkou se stala Kannerova zmínka o odtažitých, intelektuálně zaměřených rodičích jeho pacientů. Kanner sám původně pojímal dětský autismus jako vrozenou poruchu, avšak této zmínky bylo později použito jako podpory teorie o psychogenním původu autismu (Hrdlička, Komárek, 2004).

Nezávisle na Kannerovi popsal v roce 1944 vídeňský pediatr Hans Asperger v článku Autističtí psychopati v dětství syndrom s podobnými projevy. Vycházel z výsledků své práce, ve které pozoroval chování čtyř chlapců. Syndrom považoval za poruchu osobnosti. U dětí popisoval potíže v sociálním chování, zvláštnosti v komunikaci při bohatě rozvinuté řeči, vysokou míru intelektu, motorickou neobratnost a ulpívavé, omezené zájmy. Pojem autistická psychopatie byl později nahrazen termínem Aspergerův syndrom, který poprvé použila v roce 1981 Lorna Wingová. V současné době trvají diskuse o tom, zda Aspergerův syndrom je samostatnou nozologickou jednotkou, či pouze typem vysoce funkčního autismu (Thorová, 2006).

V předválečné době vzniklo v Evropě psychoanalytické hnutí. Do Ameriky dorazilo po druhé světové válce a mělo výrazný dopad na laické i odborné myšlení. Tyto teorie se staly základem mylného vysvětlení příčin vzniku autismu i zvolených léčebných postupů. Thorová (2006) označuje toto období za černé období historie. Původní přesvědčení Kannerova, že autismus je vrozené postižení, se pod vlivem psychoanalýzy přeměnilo. Kanner se zaměřil na zkoumání rodičovských charakteristik. Byl také autorem slovního spojení „matka lednička“, jež označuje emočně chladnou, odtažitou ženu – typickou matku autistického dítěte. Další představitelkou těchto názorů, jež striktně kladou odpovědnost za stav dítěte za vinu matce, byla Margaret Mahlerová (Thorová, 2006). V roce 1960 publikoval Bruno Bettelheim studii Empty Fortress (Prázdná pevnost), ve které vyjádřil názor, že autismus je způsoben odmítáním dítěte rodiči. Připouští možnost existence organických faktorů, chybné rodičovské postoje však umožní těmto faktorům způsobit autismus (Richman, 2006). Výsledkem psychoanalytických intervencí byly rozvrácené rodiny, kdy si rodiče vzájemně kladli za vinu potíže dítěte (Thorová, 2006).

V šedesátých letech 20. století začali vědci pátrat po jiných příčinách vzniku autismu. V roce 1964 vyšla kniha amerického psychologa Bernarda Rimlanda. Rimland v ní jasně definoval autismus jako neurobiologickou poruchu organického původu (Thorová, 2006). Teprve v 70. letech se objevilo několik prací, které vymezipily autismus oproti schizofrenii z hlediska klinických příznaků, průběhu i rodinné anamnézy (Hrdlička, Komárek, 2004). V 70. letech proběhl ve Spojených státech také výzkum s rodinami autistických dětí, na jehož základě byla vyvrácena domněnka, že autistické děti pocházejí s vyšších vrstev (Thorová, 2006).

Americký behaviorální terapeut O. Ivar Lovaas proslul svým úspěšným intervenčním programem pro děti s autismem raného věku. Svůj výzkum začal v roce 1963. Intervenční program nepovažoval Lovaas za lék na autismus, protože organická příčina autismu není známá. Nicméně nervový systém u člověka je vysoce adaptabilní a Lovaas považoval intenzivní behaviorální trénink za metodu, s jejímž využitím je možné vrozený deficit snížit či vyrovnat (Thorová, 2006).

V šedesátých letech začínají vznikat první společnosti sdružující rodiče autistických dětí i zainteresované odborníky. V sedmdesátých letech vzniká při univerzitě v Severní Karolíně první státní program na pomoc dětem s autismem a s přidruženými poruchami komunikace, tzv. TEACCH program (viz kapitola 3.1.1). Jednalo se o multidisciplinární univerzitní program s legislativní podporou, díky kterému bylo možné získat po celém státě komplexní služby v dané problematice (diagnostika, vzdělávání a výchova, výzkum, terapie, školení odborníků, informovanost veřejnosti). Rodiče měli v programu roli partnerských terapeutů (Thorová, 2006).

Oficiálního uznání nového konceptu vymezení autismu jako samostatné skupiny nemocí se dostalo v americkém diagnostickém manuálu DSM-III (American Psychiatric Association, 1980), tato skupina byla nazvaná „pervazivní vývojové poruchy“ a charakterizovaná jako narušení vývoje mnohočetných základních psychologických funkcí. Tato definice je platná dodnes. Do Mezinárodní klasifikace nemocí se tento koncept dostal až v roce 1993 (MKN-10, 1992) (Hrdlička, Komárek, 2004).

V roce 1983 vznikla mezinárodní nezisková organizace IAAE (International Association Autism Europe) se sídlem v Bruselu. Jedná se o evropskou nevládní organizaci, která sdružuje několik desítek národních i regionálních asociací

a sdružení, jež se zabývají péčí o osoby s autismem v Evropě. Své služby nabízí i jednotlivcům zajímajícím se o problematiku autismu (Thorová, 2006).

„Usnesením, přijatým Valnou hromadou Organizace spojených národů, byl určen 2. duben jako Světový den autismu a současně bylo ustanoveno, aby byl každoročně připomínán v každém následujícím roce od roku 2008.“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 20)

1.2 Etiologie a prevalence

Příčiny vzniku poruch autistického spektra se snažili objasnit již odborníci zmiňovaní v předchozí kapitole.

První epidemiologické studie autismu byla provedena Viktorem Lotterem v roce 1966. Od té doby do dneška bylo provedeno přibližně třicet epidemiologických studií, jejichž výsledky se liší (Komárek, Hrdlička, 2004). Tato situace je dána nejednotností diagnostických kritérií. Mezi dětmi se autismus vyskytuje frekventovaněji než Downův syndrom, rakovina, cukrovka nebo rozštěp páteře (Filipek in Thorová, 2006).

21. století přineslo výsledky nových epidemiologických studií. Byl zaznamenán dramatický nárůst počtu dětí u nejširší kategorie poruch autistického spektra. Čtyři publikované nezávislé výzkumy došly k přibližně stejným výsledkům – 60/10 000 dětí. Dle hrubého odhadu z dostupných informací docházíme k poměru 15/10 000 u dětského autismu, 15/10 000 dětí u Aspergerova syndromu, 30/10 000 dětí s atypickým autismem či s nespecifikovanou pervazivní vývojovou poruchou (Thorová, 2006).

Charman vysvětluje nárůst počtu dětí s diagnostikovanou poruchou autistického spektra následujícím způsobem (Charman in Thorová, 2006):

1. rozšířily se hranice diagnostických kritérií, akceptuje je širší okruh diagnostiků;
2. zlepšila se schopnost odborníků rozeznávat a diagnostikovat poruchy autistického spektra;
3. poruchy autistického spektra jsou diagnostikovány zároveň s jiným typem poruch (Tourettův syndrom, Downův syndrom, dětská mozková obrna a další);

4. zlepšila se schopnost rozeznávat poruchy autistického spektra i u dětí s intelektem v pásmu průměru, které navštěvují běžnou školu.

Obecně platí, že vývojovými poruchami trpí častěji chlapci. Také autismus je u děvčat vzácnější. Nejčastěji uváděným poměrem jsou 3 až 4 chlapci na 1 dívku s autismem. Poměr chlapců a dívek je ještě vyšší u Aspergerova syndromu (Thorová, 2006).

Ve výzkumu příčin autismu se uplatnily dva přístupy – neurobiologický a psychologický. U těchto dvou modelů by se měly hledat jejich vzájemné souvislosti, neměly by být vnímány jako protiklady. Teorie neurobiologické jsou v podstatě podkladem k vysvětlení teorií psychologických (Hrdlička, Komárek, 2004).

Z historického hlediska prvním, kdo přichází s neurobiologickým modelem postižení, byl v roce 1986 Bernard Rimland. Potvrzení organické příčiny autismu odstartovalo řadu výzkumů v oblasti neuropsychologie. Variabilita projevů a nejasně ohraničená diagnostická kritéria autistického syndromu však výuku velmi ztěžují (Hrdlička, Komárek, 2004).

Základem vývojového neurobiologického modelu je hierarchický a kaskádovitý model fyziologického vývoje mozku zdravého dítěte i patofyziologických mechanismů autistické poruchy. Z některých studií vyplývá, že jednou z možných primárních příčin je velmi časté poškození vyvíjejícího se mozku přibližně kolem 24. – 26. embryonálního dne u člověka (Hrdlička, Komárek, 2004).

Zatím nejúplnější neurobiologický model zahrnující jak neuroanatomické, tak neurofyziologické aspekty autismu zveřejnil v roce 1996 Waterhouse. Ve své práci rozlišuje čtyři základní poruchy limbického systému, pro které uvedl vždy i experimentální a klinické podklady (Hrdlička, Komárek, 2004). Bližší charakteristice limbického modelu se v této diplomové práci zabývat nebudeme.

Z psychologických modelů postižení jsou nejvýznamnější koncepce teorie myslí, teorie centrální koherence a teorie exekutivních funkcí. Žádná ze zmíněných koncepcí nedokáže plně vysvětlit všechny symptomy a charakteristiky autismu, nelze je proto upřednostňovat či považovat jednoznačně za validní. I přes tuto skutečnost hrají důležitou roli, jelikož umožňují porozumět mnohým aspektům odlišného chování a prožívání lidí s poruchou autistického spektra (Hrdlička, Komárek, 2004).

Současné vědecké studie směřují k pojímání autismu jako důsledku geneticky podmíněných změn v mozkovém vývoji (Acosta in Thorová, 2006). Specifické projevy dítěte jsou považovány za vrozené, nezapříčiněné chybným výchovným vedením. Autismus řadíme mezi nerozvojové poruchy na neurobiologickém základě. Teoreticky jsou nejvíce zvažovány dysfunkce v oblasti mozečku, limbického systému, kůry mozkové, cingula, hippocampu. Z neuropsychologického hlediska jsou problémy dítěte způsobeny potížemi s vnímáním (příjmem informací) a zpracováním informací (problémy v oblasti emocí a myšlení). Jedná se spíše o poruchu komunikačních a integračních funkcí mozku, ne o jedno místo v mozku odpovědné za vznik autismu. Jelikož projevy poruch autistického spektra jsou rozmanité, předpokládá se i variabilita příčin. Významnou roli hrají také genetické faktory. Na vzniku autismu se zřejmě v různé míře podílí různý počet genů. Specifické geny tvoří spíše genetickou predispozici, která teprve v kombinaci s dalšími vlivy určuje závažnost poruchy či vznik autismu (Thorová, 2006). „*Spoluvýskyt dětského autismu je v rodinách u sourozenců 2-3 %, u dětí s poruchou autistického spektra 5-6 % oproti 0,1-0,4 % výskytu autismu a 0,6-1 % výskytu poruch autistického spektra v běžné populaci.*“ (Thorová, 2006, s. 52)

1.3 Diagnostika poruch autistického spektra

Ideální diagnostický model podle Thorové (2006):

1. **Fáze podezření.** Rodiče jsou znepokojeni vývojem dítěte, s prvním dotazem se obrací většinou na pediatra, ten vysloví podezření na poruchu autistického spektra. Využije k tomu distribuovaný leták s jednoduše popsanou symptomatikou nebo dotazník autistického chování CHAT. Dítě po té pošle k vyšetření na specializované pracoviště. Rodiče si také mohou vyplnit dotazník dětského autistického chování DACH.

2. **Fáze diagnostická.** Diferenciální diagnostika poruchy autistického spektra je poměrně obtížná. Vyžaduje dobrou znalost vývojové psychologie, psychopatologie a klinickou zkušenost. Obvykle ji provádí klinický psycholog nebo dětský psychiatr, nejvýhodnější je týmová spolupráce několika profesí včetně speciálního pedagoga. Děti absolvují další doporučená vyšetření (genetika, neurologie, vyšetření zraku, sluchu apod.).

3. **Fáze postdiagnostická.** Rodiče se orientují v problematice, čtou doporučenou literaturu, vyhledávají možnosti následné péče.

V současné době neexistuje zkouška biologického charakteru, která by prokázala autismus. Screening se proto zcela zaměřuje na mapování a výzkum chování. V diagnostice je nejcennější klinická zkušenost, tu získá jen úzké množství lidí pracujících na specializovaných pracovištích. Je proto zapotřebí, aby byli schopni i další odborníci vyslovit alespoň podezření na poruchu autistického spektra – pediatři, psychiatři, psychologové, učitelé, neurologové, logopedi, pracovníci pedagogicko-psychologických poraden a speciálně-pedagogických center. Nejvhodnějšími pomocníky jsou screeningové metody. Nevýhodou screeningových dotazníků je menší spolehlivost. Nejčastěji selhávají při detekci mírnějších poruch autistického spektra nebo fungují jako falešně pozitivní, tzn. že určí autistickou symptomatiku osobám, které trpí jinou poruchou. V České republice se v současné době v širším měřítku používá pouze semistrukturovaná škála CARS, dále strukturované diagnostické interview ADI-R a nástroj CHAT, který je ovšem k dispozici v několika verzích překladu. Vyšetření dítěte je možné uskutečnit jen v omezeném čase. Pro určení diagnózy jsou nesmírně cenné informace o vývoji dítěte a jeho chování v odlišných prostředích – domova, školy (Beranová, Thorová, Propper in Hrdlička, Komárek, 2004).

Specifické projevy autismu se mění s věkem dětí. V každé věkové skupině lze diagnostikovat dětský autismus. V současné době patří v Evropě mezi všeobecně uznávané a rozšířené diagnostické systémy diagnostická kritéria podle Světové zdravotnické organizace (MKN-10) i podle Americké psychiatrické asociace (DSM-IV). Obě obsahují tři oblasti postižení a nespecifické rysy (Thorová, 2006). Charakteristickým projevům a deficitům autismu věnujeme samostatnou kapitolu 2.

Stručné přiblížení některých specifických diagnostických metod:

CARS – Childhood Autism Rating Scale – Škála dětského autistického chování. Posuzovací stupnice byla vypracována týmem odborníků v rámci státního programu TEACCH na univerzitě v Severní Karolíně. CARS má celkem 15 položek, každá položka se hodnotí na stupnici od jedné do čtyř podle frekvence a intenzity abnormních jevů v dané oblasti. Administrace trvá přibližně hodinu. Výsledný skóre orientačně určuje stupeň závažnosti poruchy. Nevýhodou škály je její malá

spolehlivost. Před jejím využíváním se doporučuje projít školením. Není metodou určenou k diagnóze, ale pro screening (Thorová, 2006).

ADI-R – Autism Diagnostic Interview-Revised. Jedná se o jednu z nejlépe ověřených metod založenou na semistrukturovaném rozhovoru s rodiči dítěte či dospělého se suspektními projevy autismu. Test má nejspolehlivější výsledky při použití v předškolním věku. Nevýhodou je dlouhá administrace (přibližně 90 – 120 minut). Získané skóry jsou klíčové pro diagnózu v těchto oblastech: Sociální interakce, komunikace, chování s opakujícími se a stereotypními tendencemi (Thorová, 2006).

CHAT – Checklist for Autism in Toddlers. Metoda je rozdělená do dvou sekcí. Na otázky oddílu A odpovídají rodiče. Oddíl B vychází z přímého pozorování dítěte, které provádí většinou pediatr při preventivní prohlídce v osmnácti měsících. Celková administrace trvá zhruba dvacet minut. Klíčovými pozorovanými schopnostmi dítěte jsou schopnost sledovat pohled druhého člověka, schopnost symbolické napodobivé hry a schopnost upozornit ostatní ukazováním na něco, co dítě zaujalo (Thorová, 2006).

DACH – Dětské autistické chování. Jedná se o českou screeningovou metodu určenou k depistáži dětí trpících poruchou autistického spektra. Jde o metodu orientační, nikoli diagnostickou, která má formu jednoduchého dotazníku. Otázky jsou směřovány rodičům. Je založen na rodičovské, případně laické výpovědi. Mapuje pouze pozorování rodičů, které není totožné s objektivním škálováním. Využití je nejvhodnější u dětí od 18 měsíců do pěti let. Dotazník se skládá ze 74 položek zaměřených převážně na oblast vnímání, verbální a neverbální komunikaci, sociální chování, motoriku a zvláštní pohyby, emoce, hru a způsob trávení volného času, problémové chování a schopnost adaptace. Slouží převážně pro prezentaci v elektronické podobě (Thorová, 2006).

1.4 Charakteristika jednotlivých poruch autistického spektra

V Příloze A uvádíme v tabulce porovnání dvou uznávaných diagnostických klasifikačních systémů podle MKN-10 a DSM-IV (Thorová, 2006).

Dětský autismus (F84.0) patří mezi komplexní vývojové poruchy. Symptomatika je velmi různorodá. Narušeny jsou rozličné oblasti vývoje v různé míře. Společným jmenovatelem jsou poruchy sociální interakce, problémy v oblasti verbální i neverbální komunikace a narušená schopnost představitivosti, která se projevuje nezvyklými nebo omezenými, často stereotypními aktivitami nebo zájmy (Čadilová, Jůn, Thorová a kol., 2007). Dětský autismus dělíme na vysoce funkční, středně funkční a nízko funkční. Nejčastěji využívaným pojmem je vysoce funkční autismus, jenž označuje osoby s autismem bez přítomnosti mentální retardace (s IQ minimálně 70) a s řečí na komunikativní úrovni. Tento typ se vyskytuje u 11-34% ve skupině dětského autismu. U středně funkčního autismu mají jedinci většinou lehkou až středně těžkou mentální retardaci, přibývá u nich více stereotypií a narušení řeči na komunikativní úrovni je již více patrné (Hrdlička, Komárek, 2004). Těžké formy autismu, tzv. nízko funkční autismus, se obvykle pojí s těžkou a hlubokou mentální retardací, s neschopností slovního vyjadřování, vysoce stereotypními projevy, těžkými poruchami chování. Nejmírnější formy poruchy mají spíše podobu disharmonického osobnostního vývoje spojeného s nerovnoměrným rozvojem psychomotorických dovedností, s poruchami řeči, příp. s lehkou mentální retardací, poruchou aktivity a pozornost a mírnější variantou problémového chování (Čadilová, Jůn, Thorová a kol., 2007). Podrobnější charakteristika triád problémových oblastí je obsažena v kapitole 2.1 a jejich podkapitolách.

Rettův syndrom (F84.2) je doprovázený těžkým neurologickým postižením, které má pervazivní dopad na somatické, motorické i psychické funkce dítěte. Tento syndrom postihuje v klasické podobě pouze dívky (Thorová, 2006). V 77 - 80 % případů způsobuje Rettův syndrom gen situovaný na raménku chromozomu X. U zbylých 20 – 23 % dívek se nepotvrdí genetická porucha, ale splňují kritéria Rettova syndromu či se k nim nápadně blíží (Solaas in Thorová, 2006). Chlapcům stejná mutace genu způsobí natolik těžkou encefalopatii, že plod nebo novorozenec nepřežije (Thorová, 2006).

Mezi nejdůležitější symptomy patří zhoršení kognitivních schopností, ataxie (přestřelující pohyby) a ztráta účelných pohybových schopností rukou (Čadilová, Jůn, Thorová a kol., 2007). Následuje ztráta řeči, manuálních dovedností

a zpomalení růstu hlavy. Dochází ke stereotypním pohybům rukou, které jsou kroutivé, svíravé či tleskavé a připomínají někdy pohyby rukou při mytí. Může se vyskytnout nepravidelné dýchání zahrnující epizody hypoventilace, apnoe a zadržování dechu. Později se vyvíjí skolióza nebo kyfoskolióza. Až u 75 % dětí se vyvíjí epilepsie (Hrdlička, Komárek, 2004).

Rettův syndrom je v MKN-10 zařazen mezi pervazivní vývojové poruchy, jeho zařazení k těmto poruchám je však sporné především proto, že vývoj a kvalita sociální interakce zejména u starších dívek se od autismu liší (Čadilová, Jůn, Thorová a kol., 2007).

Dětská dezintegrační porucha (F84.3). Syndrom poprvé popsal v roce 1908 vídeňský speciální pedagog Theodor Heller. Publikoval případ šesti dětí, u kterých mezi třetím a čtvrtým rokem došlo k výraznému regresu a nástupu těžké mentální retardace, ačkoli předtím vývoj probíhal zcela normálně. Heller tuto poruchu nazval dementia infantilis, později byla známá pod označením Hellerův syndrom nebo dezintegrační psychóza. V MKN-10 je již uvedena jako jiná dezintegrační porucha, která byla zařazena mezi jiné dezintegrační poruchy (Čadilová, Jůn, Thorová a kol., 2007).

K pozorovaným projevům se přidává i nástup emoční lability, záchvaty vzteku, potíže se spánkem, agresivita, úzkostnost, dráždivost, hyperaktivita, dyskoordinace komplexních pohybů a neobratná zvláštní chůze, abnormní reakce na sluchové podněty (Thorová, 2006).

V DSM-IV a ICD-10 se pro diagnózu vyžaduje klinicky významná ztráta dosažených dovedností současně s postižením aspoň ve dvou oblastech triády autismu (Gillberg, Peeters, 2003).

Aspergerův syndrom (F84.5) viz samostatná kapitola 1.5.

Atypický autismus (F84.1) je velmi heterogenní diagnostická skupina, která tvoří součást poruch autistického spektra. Člověk s touto diagnózou splňuje jen částečně diagnostická kritéria definovaná pro dětský autismus. Nicméně u něho najdeme řadu specifických sociálních, emocionálních a behaviorálních symptomů, které se shodují s potížemi, jež mají lidé s autismem. Lze říci, že atypický autismus je zastřešujícím termínem pro jedince, na něž by se hodil vágní diagnostický výrok autistické rysy či sklony. Z hlediska náročnosti péče a potřeby intervence se atypický autismus vůbec nemusí lišit od dětského autismu (Čadilová, Jůn, Thorová a kol., 2007).

Atypický autismus je obvykle diagnostikován v následujících případech:

1. Symptomy autismu byly zaznamenány až po třetím roce života.
2. Abnormní vývoj je zaznamenán ve všech třech oblastech diagnostické triády, nicméně způsob vyjádření, hloubka a frekvence symptomů nenaplnuje diagnostická kritéria.
3. Není naplněna diagnostická triáda. Jedna z oblastí není primárně a výrazně narušena.
4. Autistické chování se přidružuje k těžké a hluboké mentální retardaci (Thorová, 2006).

Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4). Vágně definovaná porucha sdružující hyperaktivní syndrom, mentální retardaci s IQ nižším než 50 a stereotypní pohyby, sebepoškozování. V období adolescence se vyskytuje tendence nahrazení hyperaktivity hypoaktivitou. Sociální narušení autistického typu se neobjevuje. Porucha je uváděna pouze v MKN-10, americký diagnostický manuál DSM-IV tuto poruchu neuznává (Hrdlička, Komárek, 2004).

1.5 Aspergerův syndrom

„Abyste se stali vynikajícím vědcem nebo skvělým umělcem, musíte mít alespoň nějaké znaky Aspergerova syndromu, které vám umožní odpoutat se od tohoto světa.“ (Asperger in Thorová, 2006, s. 185)

V devadesátých letech 20. století převládal názor, že Aspergerův syndrom je druh autismu a pervazivní vývojová porucha, což znamená, že zasahuje do všech oblastí a schopností člověka. V současné době je vnímán jako dílčí kategorie v rámci poruch autistického spektra, má svá vlastní diagnostická kritéria. Odborné informace dokládají skutečnost, že je mnohem rozšířenější než klasický autismus a je diagnostikován i u dětí, u nichž nikdo diagnózu autismu nepředpokládal (Attwood, 2005).

Pro jedince s Aspergerovým syndromem je typické intenzivní věnování se jednomu vyhraněnému zájmu, např. dopravním prostředkům. Nejedná se o celoživotní zájem, ale o relativně pomíjivé okolnosti. Ovšem v době, kdy se dítě danou tematikou zabývá, jí je zcela pohlceno, věnuje jí veškerý volný čas, o ničem jiném v podstatě nemluví (Attwood, 2005). Celkový intelekt těchto osob může být nadprůměrný, průměrný i podprůměrný, mohou se vyskytovat i prvky geniality (Čadilová, Jůn, Thorová a kol., 2007).

Termín Aspergerův syndrom poprvé použila Lorna Wingová v odborné publikaci v roce 1981. Označila jím děti a dospělé, jejichž charakteristiky a chování popsal vídeňský psychiatr Hans Asperger ve své disertační práci z roku 1944, kde tento stav označil za „autistickou psychopatii“ (Attwood, 2005).

Od osmdesátých let se tedy užívají dva termíny – vysoce funkční autismus pro podskupinu osob s autismem s normální či nadprůměrnou inteligencí a Aspergerův syndrom. Obě skupiny jsou si velmi blízké a vedou se diskuse o tom, zda se jedná o jednu stejnou, nebo dvě různé diagnózy (Vosmik, Bělohávková, 2010).

Projevy Aspergerova syndromu jsou velmi různorodé, jeho symptomatika plynule přechází do normy. U určité hraniční skupiny je obtížné, téměř až nemožné, určit, zda se jedná o Aspergerův syndrom, nebo o sociální neobratnost spjatou např. s více vyhraněnými zájmy a výraznějšími rysy osobnosti (Thorová, 2006).

„Pro diagnózu jsou klíčové potíže v komunikaci a v sociálním chování, které jsou v rozporu s celkově dobrým intelektem a řečovými schopnostmi dítěte.“ (Čadilová, Jůn, Thorová a kol., 2007, s. 21). Lorna Wingová na základě svých zjištění vymezila základní klinické příznaky Aspergerova syndromu následujícím způsobem: nedostatek empatie; jednoduchá, nepřiléhavá a jednostranná interakce; omezená komunikace, případně neexistující schopnost navazovat a udržet si přátelství; pedantsky přesná, jednotvárná řeč; nedostatečná neverbální komunikace; hluboký zájem o specifický jev či předměty; nemotornost, nepřirozené pozice (Attwood, 2005).

Lidé s Aspergerovým syndromem jsou většinou pasivní a nemají výrazné problémy s chováním. S pomocí různých nácviků a individuálního empatického přístupu zvládnou běžnou docházku do školy. Pokud si vhodně vyberou i zaměstnání a životního partnera, mohou vést zcela normální život. Na druhé straně spektra existují děti, které se bez asistenta kvůli svému problémovému chování neobejdou již v mateřské škole. Pro některé je výhodnější docházka do speciální školy. Poté, co školu opustí, nemohou za běžných podmínek najít práci, nebo v ní opakovaně selhávají. Nejsou schopni navázat partnerský vztah, nebo o něj nestojí. Rozlišujeme nízko funkční a vysoce funkční Aspergerův syndrom (Thorová, 2006). Orientační pás nízkofunkčního a vysocefunkčního Aspergerova syndromu dle Thorové (2006) uvádíme na konci této kapitoly.

Děti s Aspergerovým syndromem mohou mít opožděný vývoj řeči. Od normálního vývoje řeči se odlišují nápadně mechanickou, šroubovitou a formální řečí kopírující výrazy dospělých. Mívají obtíže hlavně v oblasti pragmatického užívání řeči. Obtížně se zapojují do kolektivu vrstevníků, problematicky chápou pravidla společenského chování, nedokážou se orientovat podle neverbálních signálů, jako jsou např. výrazy tváře či kontext dané situace. Humorně či ironicky řečené výroky vnímají doslovně. Chybí jim empatie, působí egocentricky. Velmi snadno podléhají stresu, negativně reagují na změny, lpí na rituálech. Mají omezenou schopnost vyjádřit své pocity. Bývají náchylní k sebepodceňování a emoční labilitě. Často jsou ve stresu, trpí úzkostmi, depresiemi, což může vést až k sebeubližování, k sebevražedným tendencím. Děti často podléhají nekontrolovatelným záchvatům vzteku a bývají náladové. Vyskytují se u nich abnormality v motorice (Thorová, 2006).

Úroveň adaptability	Projevy chování
Nízko funkční Aspergerův syndrom	<p>Problémové chování – obtížná výchovná usměrnitelnost, negativismus, vyžadování rituálů od ostatních, nutnost dodržování rituálů se zřetelnou úzkostí, výrazné a obtížně sklonitelné repetitivní chování včetně pohybových stereotypií, nepřiměřená emoční reaktivita – destruktivní chování, nízká frustrační tolerance.</p> <p>Sociální a komunikační chování – nutkavé navazování kontaktu bez ohledu na druhé osoby, agresivita, zarputilá ignorace či odmítání spolupráce, sociální izolovanost, provokativní chování, neustálá snaha testovat hranice, odmítání kontaktu s druhými lidmi, emoční chlad a odstup.</p> <p>Podprůměrné intelektové schopnosti, hyperaktivita, poruchy pozornosti, těžká dyspraxie.</p>
Vysoce funkční Aspergerův syndrom	<p>Sociální naivita, nikoli „slepota“, pasivita, schopnost spolupráce, přiměřená nebo pouze mírně odlišná emoční reaktivita, chybí výrazně problémové chování, průměrné a nadprůměrné intelektové schopnosti, vyhraněné zájmy jsou přerušitelné, ochota věnovat se i jiným činnostem, zachovaná sociálně-emoční vzájemnost.</p>

Obr. č. 1: Orientační popis protipólů v úrovni adaptability u lidí s Aspergerovým syndromem (Thorová, 2006)

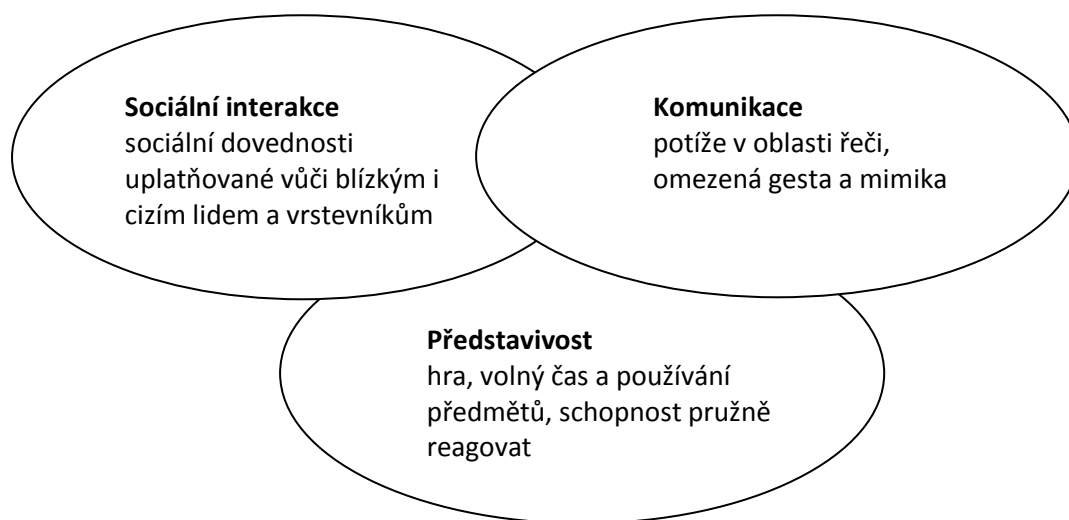
2 Charakteristické projevy a deficity autismu

Následující kapitolu vč. podkapitol 2.1, 2.2 a 2.3 si dovoluji citovat ze své bakalářské práce (Krčilová, 2012), jelikož obsahem plně odpovídají potřebám práce magisterské.

Pro poruchy autistického spektra je značná variabilita symptomů, neexistují dva lidé se stejným vzorcem chování. Diagnostika se usuzuje vždy na základě celkového vzorce chování ve specifických oblastech, nikdy ne na základě několika projevů. V sedmdesátých letech vymezila britská psychiatrička Lorna Wing tři stěžejní problematické oblasti, které jsou pro diagnózu klíčové. Nazvala je „triádou narušení“. Těmito oblastmi jsou: sociální chování, verbální i neverbální komunikace, představivost (Čadilová, Jůn, Thorová a kol., 2007).

Přítomnost pervazivní vývojové poruchy se projeví již v prvních letech života. Diagnostika je velmi obtížná z několika hledisek. Syndromy se liší v rozsáhlosti a různorodosti symptomatiky, v četnosti a síle projevu, některé mohou zcela chybět. Projevy dítěte se mění s věkem, objevují se a zase mizí. Podstatnou úlohu hrají také osobnostní charakteristiky člověka, jeho rozumové schopnosti, případné jiné přidružené poruchy (Čadilová, Jůn, Thorová a kol., 2007).

2.1 Triáda problémových oblastí



Obr. č. 2: Triáda problémových oblastí

2.1.1 Sociální interakce

„Lidé mne otravovali, nevěděl jsem, na co jsou dobří. Báł jsem se, že mi něco udělají. Nikdy nebyli stejní. Necítil jsem se s nimi bezpečně. Dokonce i osoba, která na mě byla hodná, se někdy chovala jinak. Věci s lidmi do sebe nezapadaly, postrádaly logiku a pravidla. Miloval jsem vše, co se opakovalo. Čím déle, tím lépe. Pokaždé, když jsem zmáčknul vypínač, věděl jsem, co se stane. Dodávalo mi to báječný pocit bezpečí.“ (Barron in Thorová, 2006, s. 61)

Sociální chování lze u dětí pozorovat už od prvních týdnů i dnů života. Jedná se o sociální úsměv, sociální broukání, oční kontakt a další. Sociální chování se stává stále diferencovanějším. Porucha sociální interakce se hloubkou postižení u jednotlivých dětí s poruchou autistického spektra výrazně liší. Sociální intelekt je vždy vůči mentálním schopnostem člověka s poruchou autistického spektra v hlubokém deficitu (Thorová, 2006).

Děti s autismem nerozumí neverbálnímu chování a neumí ho správně používat. Nevykazují sociální kontakty přiměřené věku. Mohou se vyhýbat očnímu kontaktu, mohou mít problémy s porozuměním výrazům obličeje, gestikulací, nejsou schopny navazovat a rozvíjet přiměřené sociální kontakty s vrstevníky, dávají přednost samotě a nemají zájem o jiné lidi. Projevují minimální iniciativu, mají minimální nebo žádné herní dovednosti (Richman, 2006).

V roce 1979 popsala Lorna Wingová tři typy sociální interakce u lidí s poruchou autistického spektra (typ osamělý, pasivní, aktivní-zvláštní). V roce 1996 přidala ještě typ čtvrtý (formální). Toto rozlišení se v současné době běžně užívá. Způsob sociální interakce se může měnit s věkem. Typ osamělé či pasivní interakce se může stát dítětem s aktivním, ale zvláštním způsobem interakce a podobně (Thorová, 2006).

Thorová (2006) uvádí kategorizaci PAS podle převažujícího typu sociálního chování podle Lorny Wingové:

1. Typ osamělý – dítě je odtažitě, uzavřené ve většině situacích. V oblasti projevů sociálního chování je minimální či žádná snaha o fyzický kontakt (mazlení, chování) či aktivní vyhýbání se fyzickému kontaktu, některé fyzické doteky (například lechtání a houpání) však může mít rádo. Dítě projevuje nezájem o sociální kontakt (nevyhledává společnost, nestojí o přátele, společnou hru), nemá zájem o komunikaci (dává přednost sebeobsluze). Je samotářské, nevěnuje příliš pozornost svému okolí, vyhýbá se očnímu kontaktu či naváže vágní oční kontakt

bez komunikačního záměru. Nevyhledává útěchu, často mívá snížený práh bolesti. Nemá zájem o vrstevníky (odmítá kolektivní hry, ve skupině dětí se stahuje do ústraní). V raném věku neprojevuje separační úzkost, nedrží se v blízkosti rodičů. Dítě může být i velmi aktivní, bez schopnosti empatie – vtrhne mezi ostatní děti, reakce dospělých nemá na jeho chování vliv. S věkem se většinou kontakt s blízkými osobami zlepšuje (Thorová, 2006).

2. Typ pasivní. V oblasti sociálního chování se projevuje omezená spontaneita v sociální interakci (kontaktu se nevyhýbá, ani ho často neinicuje). Sociální chování je méně diferencované. Kontakt akceptuje pasivně a musí si ho většinou řídit. Nicméně je v této skupině hodně dětí, které se rády mazlí a těší se z fyzického kontaktu. Mají malou schopnost projevit své potřeby, malé potěšení ze sociálního kontaktu (konverzace, společenských akcí, styku s novými lidmi). Další omezené schopnosti se projevují v oblasti sdílení radosti s ostatními, v oblasti empatie a sociální intuice, ve schopnosti poskytovat útěchu, podělit se, poprosit o pomoc. Mohou se pasivně účastnit hry s vrstevníky (projevují o vrstevníky zájem, ale málo společné hry). Neví, jak se do hry účelně zapojit. Jejich sociální komunikace je nespontánní nebo zcela chybí. Komunikaci využívají hlavně k uspokojení základních potřeb. Méně často se objevují poruchy chování, jsou hypoaktivní (Thorová, 2006).

3. Typ aktivní – zvláštní. V oblasti projevů sociálního chování se objevuje přílišná spontaneita v sociální interakci, sociální dezinhibice (dotýkání, líbání či hlazení cizích lidí), nedodržování intimní vzdálenosti. Gestikulace a mimika může být přehnaná či bizarní. Vztah k posluchači bývá omezený, malý či žádný. Řečové a myšlenkové perseverace se týkají většinou oblastí vlastních zájmů, někdy bizarního charakteru. Vyskytuje se pervazivní a ulpívavé dotazování, často sociálně zahanbující či bez kontextu, zaměřené na předměty a témata zájmů. Dále sociálně velmi problematické obtěžující chování, obliba jednoduchých sociálních rituálů (pozdrav, jak se jmenuješ apod.), celková nepřiměřenost sociálního kontaktu. Obtížně chápou pravidla společenského chování, kontext sociální situace. Často se objevuje ulpívavý oční kontakt (zíráni do očí) nebo oční kontakt bez komunikační funkce (chybí koordinace očního kontaktu, řeči a gest). Často se také pojí s hyperaktivitou (Thorová, 2006).

4. Typ formální, afektovaný je typický pro děti a dospělé s vyšším IQ. Mají dobré vyjadřovací schopnosti. Řeč je příliš formální se sklonem k preciznímu

vyjadřování, působí strojeně, projev připomíná „slovník na pochodu“. Chování je velmi konzervativní, často působí chladným dojmem. Odtahité chování se může projevat i vůči rodinným příslušníkům. Oblibu mají ve společenských rituálech, objevuje se až obsedantní touha po jejich dodržování. Vyžadují pedantické dodržování pravidel, často dochází k afektům při nedodržení společenských předpisů. Mnohé výrazy, rčení slepě imitují po dospělých, nuance jejich přiměřeného používání jim často unikají. Doslovně chápou slyšené, mají potíže s ironií, nadsázkou, žertem. Projevuje se sociální naivita, pravdomlupnost bez schopnosti empatie, šokující výroky, encyklopedické zájmy, přílišná dětská zdvořilost (Thorová, 2006).

Na základě zkušeností se určuje i pátá kategorie – typ smíšený – zvláštní. Sociální chování je velmi nesourodé, záleží na prostředí, situaci a osobě, se kterou je kontakt navázán. Vyznačuje se prvky osamělosti, pasivity i aktivního a formálního přístupu. Sociální chování je považováno za zvláštní. Objevují se velké výkyvy v kvalitě kontaktu. Často (ne vždy) je méně problémové chování vůči rodičům. Často využívají prvky chování a mnohé slovní výrazy, které imitují po dospělých, budí dojem falešné sociální zdatnosti. Projevují se prvky osamělé, pasivní, aktivní – zvláštní i formální (Thorová, 2006).

2.1.2 Komunikace

„Z lidí jsem zmatený. Je to ze dvou základních důvodů. První základní důvod je, že lidé hodně mluví a přitom nepoužívají slova. Siobhan říká, že když zvednete jedno obočí, může to znamenat spoustu různých věcí. Může to znamenat, chci se s tebou vyspat‘ a může to taky znamenat, myslím, žes právě řekl hroznou pitomost‘. Druhý základní důvod je, že lidi v rozhovoru používají metafory. A je to, když něco popisujete a použijete slovo pro něco, co to není. Já myslím, že by se tomu mělo říkat lež, protože den nemůže být blbec a lidi ve skříních kostlivce nemají.“
(Haddon in Thorová, 2006, s. 97)

Poruchy autistického spektra jsou primárně poruchami komunikace. Zhruba polovina dětí s touto poruchou si nikdy neosvojí řeč na takové úrovni, aby sloužila ke komunikačním účelům. Porucha komunikace se projevuje na úrovni receptivní (porozumění) i expresivní (vyjadřování), verbální i neverbální. Deficity v komunikaci u dětí s autismem a jejich kombinace jsou velmi různorodé. Řeč nemusí být poškozena, v komplexním řečovém vývoji se však vyskytují abnormity

vždy. Nejméně narušenou řeč mají lidé s Aspergerovým syndromem (Thorová, 2006).

Richman (2006) uvádí, že se v raném věku může dítě s autismem chovat nezvykle tiše, nepláče, nebrouká si. Mohou se objevit náznaky gest, verbálních projevů, nedokáže ale napodobit slova či zvuky. V batolecím věku může dítě přestat používat již naučená slova.

Dle Gillberga a Peeterse (2003) mnozí lidé s autismem, a to i nemluvící, rozumí lépe psanému slovu než mluvenému.

Postižení v komunikaci se může projevit echolálií (opakováním slov a vět), monotónní řečí bez intonace, nedostatky v napodobování, spontánnosti a variacemi v použití jazyka, nesprávným používáním zájmen, rozdílem v receptivním a expresivním jazyce, neschopností chápat abstraktní pojmy (Richman, 2006). Velmi častá je také palilálie, tzn. neustálé opakování vlastních slov či vět často bez zřejmého důvodu šeptem (Gillberg, Peeters, 2003).

Podstata postižení v oblasti komunikace (stejně jako v oblasti sociálních vztahů) je nedostatek recipacity a neschopnost správně pochopit význam používání jazyka, předávání informací jedné osoby osobě druhé. Mnozí lidé s autismem mají vynikající slovní zásobu jednotlivých slov, přesto těmto slovům, jsou-li uvedena v určité souvislosti, nerozumí. Gillberg, Peeters (2003) uvádějí jako příklad slovo „ven“. Rodiče se domnívají, že dítě rozumí větě: „Půjdeme ven na procházku.“ Kdykoliv tuto větu použijí, dítě běží ke dveřím. Dítě však poběží ke dveřím i v případě, když uslyší větu: „Dnes nepůjdeme ven“ nebo „Dej to ven ze skříně“ (Gillberg, Peeters, 2003).

2.1.3 Představivost, zájmy, hra

„Velice mě baví sledovat předpovědi počasí. Porovnávám teploty na celém světě. Rád také navštěvuji knihovny a internet, abych sbíral informace na toto téma.“
(in Thorová, 2006. s. 115)

Narušení schopnosti představivosti (imaginace) má na mentální vývoj dítěte vliv v několika směrech. Podstatnou součástí vývoje představivosti je rozvoj nápodoby (imitace). Narušení imitace a symbolického myšlení způsobuje, že se u dítěte nerozvíjí hra, která je základem pro učení a celý vývoj. Nedostatečná představivost způsobuje, že dítě upřednostňuje činnosti a aktivity, které obvykle preferují podstatně mladší děti. V činnostech dítě s autismem vyhledává

předvídatelnost a upíná se na jednoduché stereotypní činnosti. Úroveň hry závisí i na úrovni motoriky, myšlení a sociálních dovednostech (nápodoba, sdílení pozornosti) (Thorová, 2006).

Děti s autismem si vytvářejí repetitivní (opakující se) motorické manýry a stereotypní vzorce chování, které se projevují následujícími způsoby: Plácání rukama, tleskání, pozorování třepajících se rukou, kolébání a otáčení těla, grimasování, poklepávání, verbální stereotypy. Dále to je abnormální zaměření na určitý vzorec chování či rutinní činnost a snaha o jejich neměnnost. Patří sem i neobvyklé zacházení s hračkami, zaměření se na části předmětu (Richman, 2006).

Některé stereotypy v chování mohou časem přerůst v sebezraňující aktivity, jako jsou rány do obličeje, mačkání očí, bouchání hlavou, kousání zápěstí, bití do stehen. U jedné skupiny dětí se projevují motorické stereotypní aktivity hlavně v prvních letech života, u jiné skupiny se tyto stereotypy v prvních dvou až čtyřech letech prakticky nevyskytují, pak následuje jedno až tříleté období mírných stereotypů a později se projevy stanou opět méně výrazné (Gillberg, Peeters, 2003). Thorová (2006) dále uvádí příliš silné myšlenkové zaujetí pro nějaké téma nebo činnosti doprovázené ulpíváním a neodklonitelností.

U některých lidí s autismem se objeví různé vokální či verbální stereotypy. Opakují stále jeden zvuk, jedno slovo, nebo kladou donekonečna jednu a tutéž stereotypní otázku. Mnozí lidé s autismem si vytvoří velmi přísné rituály a stereotypy. Například dítě se desetkrát otočí kolem své osy, než dovolí, aby jej maminka ráno oblékla. Stereotypy v oblasti zájmů se objevují až později a jsou typické pro Aspergerův syndrom. Nejjednodušším stereotypem je sbírání předmětů či jejich částí. Někteří se učí nazpaměť různé seznamy (Gillberg, Peeters, 2003).

Lidé s poruchou autistického spektra jsou často fascinováni různými vizuálními či auditivními aspekty předmětů. Tyto předměty si vybírají pro smyslovou stimulaci. Například mávání lžičkou z nerezové oceli přináší dvojí uspokojení, motorickou a vizuální stimulaci (Gillberg, Peeters, 2003).

2.2 Nespecifické variabilní rysy

Tímto termínem je označována symptomatika a zvláštní projevy dětí s poruchou autistického spektra, které se netýkají diagnostické triády, ale objevují

se velmi často. Některé projevy se vyskytují až u dvou třetin lidí s diagnostikovanou poruchou autistického spektra (Thorová, 2006).

Thorová (2006) uvádí tyto problematické oblasti: percepční poruchy, odlišnosti v motorickém vývoji a projevech, emoční reaktivitu, adaptabilitu, problémy v chování.

V oblasti percepčních poruch lze odlišnosti ve vnímání sledovat v několika ohledech. Jedná se o zvláštní způsob vnímání; přecitlivělost (hypersenzitivitu), nebo naopak malou citlivost (hyposenzitivitu) na smyslové podněty; výrazný zájem až fascinace určitými sensorickými vjemy (ulpívavé, autostimulační, nesklonitelné zapojování některých smyslů) (Thorová, 2006). „*Detaily přitahovaly moji pozornost – nit na kabátě, ohnutý růžek v knize, špendlík na zemi, špatně zapnutý knoflík.*“ (Barron in Thorová, 2006, s. 131)

Mezi autostimulační percepční činnosti patří očuchávání nebo oťukávání předmětů, dítě dlouze něco pozoruje, opakovaně naslouchá zvukům nebo je samo vyluzuje, ocucává věci, vkládá je do úst. Dítě s autismem může přecitlivě reagovat na hluk nebo některé specifické zvuky. Odraz světla, zářivky či ostré slunce mohou způsobit až panickou reakci. Objevují se odmítavé reakce na doteky či specifické čichové vjemy. Na bolest může reagovat přecitlivěle nebo málo (Čadilová, Jůn, Thorová a kol., 2007). Richman (2006) uvádí, že děti s poruchou autistického spektra mohou v raném dětství odmítat jídlo určité barvy nebo konzistence.

„*V praxi se u dětí s poruchou autistického spektra setkáváme s různými typy vývoje motoriky i různorodou úrovní motorických dovedností.*“ (Thorová, 2006, s. 136). Mohou se objevovat zvláštní pohyby, kdy dítě chodí po špičkách, třepe prsty, kroutí rukama v zápěstí, ruce nastavuje do zvláštních poloh, otáčí se dokola, opakuje tleskání a poskakování. Může se vyskytnout zvláštní nachýlená chůze, stereotypní stimulační sebezraňování. V oblasti jemné (někdy i hrubé) motoriky se projevuje motorická neobratnost, která má negativní vliv na sebeobslužné dovednosti a pohybové aktivity. Dítě někdy dobře zvládá zautomatizované činnosti, je ale neobratné v nových aktivitách (Čadilová, Jůn, Thorová a kol., 2007).

Emoční reaktivita je obzvlášť v raném věku u dětí s poruchami autistického spektra méně bohatá. Děti mají velmi omezenou škálu emocí nebo své emoce neprojevují vůbec. Většinou reagují na to, co jim je příjemné a nepříjemné. Frustrační tolerance (schopnost snášet nepříjemné podněty) bývá extrémně nízká. Dítě může reagovat emočním výbuchem i na banální situace. Na frustraci může

reagovat i sebezraňujícím chováním. Afektivní labilita se projevuje častým střídáním nálad někdy i bez vnějšího podnětu. Celkově mají lidé s poruchou autistického spektra potíže s emoční reaktivitou na obou pólech senzitivity. Hypersenzitivita se projevuje příliš silnými reakcemi, které nejsou přiměřené situaci a podnětům (záchvaty smíchu, pláče, vzteku, strachu, vysoká úzkostnost). Hyposenzitivita způsobuje malou schopnost reakcí na emoční podněty a situace vyžadující emoční reakci. Mimika obličeje není živá (Thorová, 2006).

Adaptabilita, to je obecná schopnost člověka přizpůsobovat se změnám, je u lidí s poruchou autistického spektra narušena vždy. Míra narušení je různá a souvisí s mnoha faktory (intelekt, úroveň komunikace atd.). Její „funkčnost“ určuje míru fungování dítěte v běžném sociálním prostředí. V souvislosti se změnami je intenzita reakce variabilní. Potíže s adaptací se projevují v různých souvislostech: Při přechodu z jedné činnosti do druhé, při snaze o přerušování či ovlivnění navyklého chování, při změnách v prostředí, při změnách osob, při požadavku na spolupráci (Thorová, 2006).

Problémy v chování nejsou diagnostickým kritériem, nicméně se s poruchami autistického spektra velmi často pojí. Mezi časté formy problémového chování patří sebezraňování, destruktivní činnost, agresivita, afektivní záchvaty, výrazná stereotypní činnost a rituály. 50-70 % dětí s poruchou autistického spektra mělo alespoň epizodu problémů se spánkem v různém věku. Téměř polovina dětí má tendence k vybíravosti v jídle. Problémem je i pasivita a abulie (nedostatek vůle). Sexuální chování je propojeno se sociálním chováním, z čehož vyplývá, že pro lidi s poruchou autistického spektra představuje výrazný problém (přílišná masturbace, neschopnost rozlišit mezi intimním a veřejným, neschopnost navázat přiměřený kontakt s člověkem, který vzbudil sexuální zájem a další) (Thorová, 2006).

2.3 Problémové chování a možnosti jeho řešení

S diagnózou poruch autistického spektra může souviset i problémové chování. Mezi problémové chování řadíme:

- agresivita vůči druhým lidem a věcem (plivání, bouchání, ničení majetku),
- agresivita vůči sobě, tzv. sebepoškození (kousání se, tloučení do hlavy, vytrhávání vlasů),
- výkyvy v činnosti (odbíhání od stolu, křik, přílišná pasivita),

- stereotypní chování (opakování otázek, opakování určitých pohybů, opakující se manipulace s předmětem, ulpívání na tématech...).

Je-li u žáka s autismem zavedena vhodná metodika edukace, většinou dochází k minimalizování výskytu problémového chování. Pokud není jasné, proč se žák chová problémově, je nutné znát důvod jeho chování. K analýze nejlépe slouží záznamy problémového chování, které si pořizuje okolí žáka při jeho výskytu. Zároveň s těmito záznamy je důležité evidovat vlastní průběh činností během dne (tj. i těch činností, které nebyly „problémové“). Do tabulky se zaznamenává kdy, kde, s kým a při čem se problémové chování objevilo. Pozorování musí probíhat intenzivně nejméně patnáct pracovních dnů. Dalším krokem je vlastní vyhodnocení záznamů, při kterém by měli být přítomny všechny osoby, které se účastní edukace. V případě, že se díky záznamům objeví problémové chování, které je vázané na konkrétní situace (místo, osobu, čas, zadání úkolu apod.), je nutné ho řešit přijetím vhodných metodických postupů, které mohou napomoci při eliminaci problémového chování (Jirásková, Sodomková, Svašková, Němcová, Novotná, 2011).

Tvorba pravidel a postupů chování: Žáci s poruchou autistického spektra potřebují dostávat informace o vhodnosti či nevhodnosti svého chování v daných sociálních situacích. Nezbytná je strukturace a vizualizace jednotlivých podávaných informací. Je vhodné vytvořit jasná pravidla chování pro danou třídu, tato pravidla vizuálně podpořit (přiměřeně kognitivní úrovni žáka). Žák by je měl mít neustále ve svém zorném úhlu (např. na lavici). Pro motivaci žáka k eliminaci problémového chování je možné používat i žetonové tabulky. Žetonové tabulky se používají pro odejmutí odměny, pro udělení trestu žákovi. Princip práce s nimi: Na začátku časové jednotky – např. vyučovací hodiny – je tabulka opatřena žetony. V pravém krajním rohu je symbol znázorňující odměnu. Žák je předem informován o nežádoucím chování (podpořeno i vizuálně), výskyt tohoto chování bude potrestán odejmutím jednoho žetonu. Při ztrátě všech žetonů žák odměnu neobdrží. Zpočátku se používá více žetonů, později je počet žetonů snižován, s čímž souvisí menší tolerance problémového chování (Jirásková, Sodomková, Svašková, Němcová, Novotná, 2011) (viz Příloha B, obr. č. 1 - 5).

3 Edukace žáka s PAS

Děti s poruchou autistického spektra mají právo navštěvovat školu, jejíž vzdělávací nároky odpovídají jejich výkonovým schopnostem. Tento vzdělávací požadavek může být řešen pouze tehdy, když je škola v uspořádání výuky a ve své organizační struktuře flexibilní (Vítková a kol., 1998).

Při práci s dětmi s autismem, je nutné uvědomovat si skutečnost, že každý jedinec potřebuje ke svému životu určitou dávku předvídatelnosti, každý dodržuje určitý řád. Pro přijímání nových informací, vědomostí a schopností učit se, musíme nejprve upravit prostředí tak, aby jedinci s autismem dodávalo jistotu a poskytovalo vysokou míru předvídatelnosti. Ve světě je známá řada metod a programů, které se zaměřují na pomoc lidem s autismem (Jirásková, Sodomková, Svašková, Němcová, Novotná, 2011). Některé z nich popíšeme v následujícím textu.

3.1 TEACCH program a strukturované učení

3.1.1 TEACCH program

TEACCH program (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children – péče a vzdělávání dětí s autismem a dětí s problémy v komunikaci) vznikl v Severní Karolině na základě dlouhodobé spolupráce profesionálů a rodičů dětí s autismem. Týká se všech věkových kategorií, stal se modelem péče o lidi s poruchou autistického spektra i v řadě jiných zemí. Důraz je kladen na včasnou a správnou diagnózu a následnou speciálně pedagogickou péči, která vychází ze specifík poruchy. U TEACCH programu byla oceněna vysoká spokojenost rodičů, zlepšení chování, obecně umožnění přístupu ke vzdělání, důraz na rozvoj komunikace a věnování pozornosti prevenci problémového chování (Thorová, 2006).

Thorová (2006) uvádí filozofii a zásady TEACCH modelu:

- Individuální přístup k dětem.
- Aktivní generalizace dovedností (prostupnost školního a domácího prostředí).
- Úzká spolupráce s rodinou.
- Integrace žáků s poruchou autistického spektra do společnosti.

- Přímý vztah mezi ohodnocením a intervencí.
- Pozitivní přístup i k dětem s problematickým chováním, aktivní snaha o pedagogickou intervenci vedoucí k zlepšení chování.

Thorová (2006) dále zmiňuje stěžejní body, o které se metodika TEACCH programu opírá. Jsou jimi fyzická struktura, vizuální podpora, zajištění předvídatelnosti, strukturovaná práce pedagoga a práce s motivací.

Fyzická struktura znamená velmi názornou organizaci fyzického prostoru a pracovních úkolů. Zvyšuje schopnost orientace dítěte, jeho samostatnost, snižuje se úzkostnost, nejistota a dekoncentrace (Thorová, 2006).

Při **vizuální podpoře** je kladen důraz na informace ve vizuální formě. Mezi využívané prostředky patří procesuální schémata, denní režimy, barevné kódy či písemné pokyny. I když dítě slovním pokynům rozumí, vizualizace umožní vyšší míru samostatnosti, podporuje rozvoj komunikace a kompenzuje handicap paměťových a pozornostních funkcí (Thorová, 2006).

Zajištění předvídatelnosti znamená zajištění vizuálního znázornění času a předvídatelnost posloupnosti činností pomocí pracovních a denních schémat a režimů. Režimy snižují úzkost, přispívají k chápání vztahů mezi konkrétní činností a symbolem, umožňují lepší chápání smyslu komunikace (Thorová, 2006).

Strukturovaná práce pedagoga představuje zaznamenávání informací o postupech a výsledcích práce, jež jsou přínosné pro kvalitní plánování práce, spolupráci mezi terapeutem, učitelem a rodiči (Thorová, 2006).

Práce s motivací. Dítě musí získat důvod k práci. Pozitivní motivace funguje lépe než trest. U jedinců s poruchou autistického spektra často fungují pouze materiální odměny (Thorová, 2006).

3.1.2 Strukturované učení

Strukturované učení je metodika výchovy a vzdělávání lidí s autismem. Vychází především z TEACCH programu a Loovasovy intervenční terapie. Základem obou přístupů jsou behaviorální a kognitivně-behaviorální intervence, tzn. že je tato metodika postavena na teoriích učení a chování. Behaviorální intervence se zaměřuje především na vnější změnu podmínek učení a chování jedince, zatímco kognitivně-behaviorální intervence je zaměřena nejen na vnější podmínky chování a učení člověka, ale i na změnu jeho myšlení (Čadilová, Žampachová, 2008).

Jirásková, Sodomková, Svašková, Němcová, Novotná (2011) přehledně definují přínos strukturovaného učení:

- Strukturované učení akceptuje zvláštnosti autistického myšlení a přizpůsobuje se specifikům jedince.
- Svět, který jedinec vnímá jako chaos, se stává předvídatelný v prostoru i v čase, snižuje se stresová zátěž, jedinec je schopen vstřebávat nové informace.
- Může se začít rozvíjet sebevědomí jedince díky zvýšení soběstačnosti.
- Nácvik samostatnosti.
- Snižování problematického chování (agresivity, záchvatů vzteku, negativismu).
- Zmírňuje se či eliminuje kognitivní deprivace, která je způsobená přítomností poruchy.
- Rozvoj schopností a dovedností jedince.
- Po dohodě s lékařem je možné medikaci psychofarmaky snížit či zcela vysadit.

Při uplatňování principů strukturovaného učení se řídíme základním pravidlem, kterým je nastavení systému práce zleva doprava a shora dolů. Mezi základní principy této metodiky patří: individuální přístup, strukturalizace, vizualizace a motivace (Čadilová, Žampachová, 2008).

Individualizace znamená poznání konkrétního jedince, individuální řešení jeho problémů, práce s tímto jedincem v individuálním vztahu. Nastavení intervence, volba vhodných metod pro každého jedince musí být individuální a promyšlená i v nejmenších detailech (Čadilová, Žampachová, 2008).

Strukturalizace. Jednoznačné zviditelněné uspořádání prostoru, pracovního místa, času a jednotlivých činností umožní jedinci s poruchou autistického spektra lépe se orientovat v čase, prostoru a pružněji reagovat na změny. Strukturalizace pomáhá jedinci odpovědět na otázky: „Kdy, kde, co, jak, jak dlouho, proč?“ (Čadilová, Žampachová, 2008).

Existují různé typy pracovních míst. Nejjednodušší uspořádání pracovního místa pro individuální práci s dítětem, dále delší pracovní stůl rozdělený do třech částí, kde v levé části jsou připraveny úkoly k plnění, uprostřed jsou plněny a vpravo splněné odkládány. Vyšším stupněm uspořádání pracovního místa je odebírání úkolů z polic či regálů připravených na levé straně. Nejvyšším typem je místo, které musí

dítě při výkonu práce opustit, vybrat zadanou úlohu a uložit zpět na místo. Podmínkou úspěšnosti je zvládnutí kódovaných úloh a pracovních schémat (Čadilová, Žampachová, 2008) (viz Příloha B, obr. č. 6 - 10).

Struktura času odpovídá na otázku „Co budu dělat?“ a „Kdy to budu dělat?“. Jedná se o různou formu nástěnných a přenosných režimů denních, týdenních, měsíčních apod. (Čadilová, Žampachová, 2008) (viz Příloha, obr. č. 11 - 13).

Strukturou činnosti dostává jedinec s poruchou autistického spektra odpověď na otázku: „Jak a jak dlouho budu zadaný úkol plnit?“ Nejjednodušší formou jsou strukturované krabicové úlohy, vyšší formou jsou úlohy v deskách, v pořadačích. Nejvyšším typem strukturovaných úloh jsou sešity a pracovní listy (Čadilová, Žampachová, 2008) (viz Příloha B, obr. č. 18 - 20).

Vizualizace umožňuje orientovat se bez problémů v různých situacích kdekoliv na světě. Vizuelní vnímání a myšlení patří k silným stránkám lidí s autismem. K vizualizaci prostoru využíváme koberce, police, skříně, barevné pásky atd. Pro vizualizaci času využíváme u nejjednodušší formy zástupné předměty (oběd je znázorněn talířem apod.), u vyšší formy obrázky – fotografie až piktogramy. U jedinců, kteří dokážou funkčně číst, je možné využít i obrazy se slovy, příp. jen slova. Vizualizovat lze i pracovní proces, nazýváme ho pak pracovním schémat. Jedná se o sled jednotlivých úkolů, podle nichž bude dítě činnost plnit. Řadíme sem také již zmíněné kódované úlohy. Nejvyšší formou vizualizace jsou psaná pracovní schémata. Při trávení nestrukturovaného volného času lze využít kuchyňskou minutku, která po určité době ukončí zvukovou signalizací danou činnost. Jako další znázornění konce činnosti mohou sloužit přesýpací hodiny, konec písně, příp. předání tranzitní karty (Čadilová, Žampachová, 2008) (viz Příloha B, obr. č. 14 - 17).

Procesuálním schématem nazýváme znázornění sledu po sobě následujících kroků různých činností. Nejčastěji se využívá k výkonu činností souvisejících se sebeobsluhou (mytí rukou apod.) a domácími pracemi (vaření čaje apod.). Nejjednodušší forma je předmětová, vyšší obrazová a nejvyšší psaná (Čadilová, Žampachová, 2008).

Motivace jako způsob ovlivňování chování hraje při práci s jedinci s poruchou autistického spektra klíčovou roli. Systematické poskytování odměn za žádoucí chování často vede u řady dětí k trvalému zlepšení chování. Vhodnější je uplatňovat pozitivní motivaci než negativní podněty. Odměna neboli zpevňující

podnět je jakákoli událost, která následuje po určitém chování. Nejjednodušší formou je motivace materiální (např. bonbón), vyšší může být výkon oblíbené činnosti (např. poslech oblíbené hudby) a nejvyšší formou je odměna sociální (např. pochvala za splněnou úlohu). Sociální odměně však většina lidí s autismem nerozumí, nejčastější odměnou je odměna materiální. Důležitá je vizualizace odměny (např. na konci procesuálního schématu) a její předání ihned po vykonané práci. V případě, že dítě dokáže určitou dobu vyčkat, můžeme využít tzv. žetonový systém odměňování (Token economy). Dítě v něm získává žetony za splněné úkoly. Po nasbírání určitého počtu žetonů je může vyměnit za odměnu. Cílem je zvýšit spolupráci, samostatnost dítěte a schopnost chovat se přijatelným způsobem. Pomocí žetonů pak dítě dokáže s časovým odstupem vyčkat na odměnu (Čadilová, Žampachová, 2008) (viz Příloha B, obr. č. 21).

3.2 Možnosti vzdělávání žáků s PAS

3.2.1 Školská legislativa

Podle Zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školského zákona) ve znění pozdějších předpisů jsou děti s PAS považovány za žáky s těžkým zdravotním postižením. S ohledem na rozsah speciálních vzdělávacích potřeb jim náleží nejvyšší míra podpůrných opatření (Vyhláška č. 14/2005 Sb.).

Cíle, stupně, organizaci a průběh základního vzdělávání definuje zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon) takto:

§ 44: *„Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.“*

§ 45: (1) *„Stupeň základního vzdělávání získá žák úspěšným ukončením vzdělávacího programu základního vzdělávání v základní škole, na nižším stupni šestiletého nebo osmiletého gymnázia nebo v odpovídající části osmiletého*

vzdělávacího programu konzervatoře. Stupeň základního vzdělání se získá po splnění povinné školní docházky rovněž úspěšným ukončením kurzu pro získání základního vzdělání uskutečňovaného v základní nebo střední škole. (2) Ukončením vzdělávacího programu základního vzdělání v základní škole speciální získá žák základy vzdělání.“

§ 46: (3) „Základní vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením, kteří se vzdělávají ve třídách nebo školách s upraveným vzdělávacím programem, může s předchozím souhlasem ministerstva trvat deset ročníků.“

§ 48: „Žáci s těžkým mentálním postižením, žáci s více vadami a žáci s autismem se mohou vzdělávat v základní škole speciální, a to se souhlasem zákonného zástupce a na základě písemného doporučení odborného lékaře a školského poradenského zařízení.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., s. 1277)

§ 54: „Dokladem o dosažení základního vzdělání je vysvědčení o úspěšném ukončení devátého, popř. desátého ročníku základního vzdělání, vysvědčení o úspěšném ukončení druhého ročníku šestiletého gymnázia nebo čtvrtého ročníku osmiletého gymnázia nebo osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře, nebo vysvědčení, vydané po úspěšném ukončení kurzu pro získání základního vzdělání. Tato vysvědčení jsou opatřena doložkou o získání stupně základního vzdělání.“

§ 55: „Žák, který po splnění povinné školní docházky nezískal základní vzdělání, může po splnění podmínek stanovených tímto zákonem a na základě žádosti jeho zákonného zástupce pokračovat v základním vzdělávání, nejdéle však do konce školního roku, v němž žák dosáhne osmnáctého roku věku.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., s. 1279)

Ve výjimečných případech může povolit ředitel školy žákovi se zdravotním postižením pokračování v základním vzdělání do konce školního roku, v němž žák dosáhne dvacátého roku. Pokud se jedná o přípravu na výkon povolání nebo pracovní činnosti, spolupracuje ředitel školy s příslušným úřadem práce (Zákon č. 561/2004).

Zákonem č. 158/2006 Sb. se mění zákon č. 561/2004 Sb., dochází v něm k úpravě § 55: (2) „Žákovi se zdravotním postižením může ředitel školy ve výjimečných případech povolit pokračování v základním vzdělávání do konce školního roku, v němž žák dosáhne dvacátého roku věku, v případě žáků vzdělávaných podle § 16 (8) věty druhé a § 48 pak se souhlasem zřizovatele do dvacátého šestého roku věku. V uvedených případech, pokud jde o přípravu

na výkon povolání nebo pracovní činnosti, spolupracuje ředitel školy s příslušným úřadem práce.“ (Zákon č. 158/2006 Sb., s. 1940)

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných podrobněji definuje formy vzdělávání. Speciální vzdělávání se uskutečňuje formou individuální integrace, skupinové integrace, ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením nebo kombinací těchto forem. Vyhláška č. 147/2011 Sb. mění Vyhlášku č. 73/2005 Sb. v následujícím znění: „*§ 1 (1) Vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „speciální vzdělávání“) a vzdělávání žáků mimořádně nadaných se uskutečňuje s využitím vyrovnávacích a podpůrných opatření.“ (Vyhláška č. 147/2011 Sb., s. 1499)*

Dále vyhláška podrobněji definuje vyrovnávací a podpůrná opatření. Vyrovnávacími opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním a sociálním znevýhodněním se rozumí využívání pedagogických, příp. speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky i přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy i školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga (Vyhláška č. 147/2011 Sb.).

Podpůrnými opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním postižením se rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo jiné studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka (Vyhláška č. 147/2011 Sb.).

Školská legislativa je v současné době lépe ošetřena než legislativa sociální.

3.2.2 Základní vzdělávání žáků s PAS

Pro potřeby této diplomové práce se zaměřujeme pouze na základní vzdělávání.

Se zahájením povinné školní docházky je již u většiny dětí diagnóza stanovena. Důležitou podmínkou pro úspěšné zvládnutí školní docházky žáka s PAS je informovanost pedagogů, vedení školy, rodiny a poradenského pracoviště.

Z těchto profesionálů a rodiny se stává tým, který v průběhu plnění základního vzdělávání úzce spolupracuje a hledá neoptimálnější a nejefektivnější řešení konkrétních situací. Část žáků s PAS zvládne školní docházku bez větších obtíží. Někteří navštěvují speciální třídy pro žáky s autismem, jiní jsou integrováni v různých typech škol. Řada integrovaných žáků se během plnění povinné školní docházky neobejde bez asistenta pedagoga (Čadilová, Žampachová, 2008).

Speciální třídy pro děti s poruchami autistického spektra

Speciální třídy se strukturovaným programem vznikají při speciálních školách nebo základních školách. Program je plně přizpůsoben specifikům handicapu. Žáci se učí podle vzdělávacích programů různých typů škol nebo jejich kombinací podle svých možností (Thorová, 2006). Speciální třída může být zřízena při počtu nejméně čtyř a nejvýše šesti žáků. Výchovně-vzdělávací činnost mohou souběžně zajišťovat tři pedagogičtí pracovníci, z nichž jeden je asistent pedagoga. Žáci zde mohou být zařazeni ze dvou i více ročníků současně (Čadilová, Žampachová, 2008).

První třídy vznikly u speciálních škol v devadesátých letech, později se připojilo několik speciálních tříd při základních školách. V současnosti existuje v České republice několik desítek tříd pro žáky s poruchami autistického spektra, které jsou převážně při základních školách speciálních. Poptávka po speciálních třídách je často mnohem vyšší než nabídka. Výhodou speciálních programů je individuální přístup a zkušenosti pedagogického personálu (Thorová, 2006).

Individuální integrace ve speciálních školách a třídách

K individuální integraci je přistupováno, pokud v dosahu místa bydliště žáka není základní škola praktická či základní škola speciální, ve které byla zřízena speciální třída pro žáky s PAS, zákonný zástupce žáka dává přednost integraci a žák s touto diagnózou je natolik sociálně zdatný, že mu tato forma vzdělávání bude přínosná (Čadilová, Žampachová, 2008). Jsou to například školy pro žáky s mentální retardací, poruchami chování, s vadami zraku a sluchu, s vývojovými poruchami učení a s vadami řeči. Výhodou bývá menší počet žáků ve třídě a speciální pedagog. K efektivní výuce je důležité využití principů strukturovaného učení a dodržování obecných zásad práce s dětmi s autismem. Žáci s výraznějšími problémy vyžadují pedagogické posílení třídy (Thorová, 2006). Je vytvářen individuální vzdělávací

plán. Za přínosné se považuje zřízení samostatné místnosti pro individuální nácvik, relaxaci, případně pro řešení problémového chování (Čadilová, Žampachová, 2008).

Individuální integrace v běžných školách

Před vstupem dítěte do školy je velmi důležitá informovanost pedagogů a spolupráce s poradenským pracovištěm. Děti klidné, pasivní a bez poruch chování zvládnou integraci bez přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě. Pro většinu dětí s poruchou autistického spektra je ovšem asistent pedagoga nutný. Důležitá je prevence šikany a informovanost rodičů spolužáků. Šikanování je poměrně častým jevem, děti využívají sociální naivity dětí s PAS ke svému obveselování (např. „za dveřmi je slon“), trápí je podněty, o kterých ví, že děti nesnáší (např. záměrné pokašlávání) nebo je pobízí k nevhodnému chování (např. „řekni řediteli nazdar dědku“). Šikana velmi často pramení z malé informovanosti dětí. Nutností je vysvětlování, dávání příkladů, diskuze. Je důležité, aby pedagog ve třídě mluvil se spolužáky, vysvětlil jim, v čem má dítě problém, v čem spočívá jeho handicap a jak mu pomoci (Thorová, 2006).

Zákon č. 561/2004 Sb., stanoví v § 40 jiný způsob plnění povinné školní docházky. Tímto způsobem může být **individuální vzdělávání**, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti žáka ve škole. § 41 vymezuje obsah, vedení a organizaci individuálního vzdělávání. O povolení individuálního vzdělávání rozhoduje ředitel školy, do které je žák přijat k plnění povinné školní docházky, na základě písemné žádosti zákonného zástupce žáka. Součástí žádosti je také vyjádření příslušného školského poradenského zařízení. Žák koná za každé pololetí zkoušku. Individuální vzdělávání v případě dětí s autismem je poměrně vzácné (Čadilová, Žampachová, 2008).

3.2.3 Integrace na běžných školách

Integraci je třeba konzultovat s poradenským pracovníkem, pro všechny děti se nehodí. Existují děti, u kterých je tato volba jednoznačná, a děti, u nichž s vysokou mírou pravděpodobnosti integrace do běžné základní školy vhodná není. Nezanedbatelnou roli úspěšného integračního přístupu hraje celková kvalita zařízení, osobnost učitele a dostupnost zařízení. Neinformovaný učitel často handicap žáka a z něho vyplývající chování hodnotí jako nevychovanost. Nevýhodou integrace je chybějící speciálně pedagogické vzdělání učitele (Thorová, 2006).

Thorová (2006) uvádí faktory, které podporují úspěch integrace:

- schopnost dítěte navázat osobní kontakt;
- alespoň částečně vytvořená schopnost spolupráce v předškolním věku, ve školním věku pak vytvořená schopnost pracovního chování;
- alespoň částečná adaptabilita, určitá míra frustrační tolerance;
- nepřítomnost vysoké frekvence extrémních emočních reakcí;
- schopnost funkční komunikace;
- alespoň částečná schopnost nápodoby;
- menší míra problémového chování;
- nepřítomnost těžké hyperaktivity;
- dobrá spolupráce rodiny, její motivovanost a osobní nasazení k integraci;
- intelekt roven nebo vyšší 80.

Výhody a nevýhody integrace

Na počátku integrace žáka do běžné základní školy nebo víceletého gymnázia je dobré shrnout pozitiva i negativa pro daného jedince (Vosmik, Bělohlávková, 2010). Výhody a nevýhody integrace jsou přehledně uvedeny v obrázku č. 3.

Výhody integrace	Nevýhody integrace
Náročnější prostředí školy více odpovídá běžnému životu.	Chybí ochranné prostředí, což nevyhovuje individuálním potřebám dítěte.
Možnost nápodoby chování v běžném sociálním prostředí.	Méně uspokojeny specifické potřeby dítěte.
Odbourání izolace, kontakt se zdravými vrstevníky.	Vyšší zátěž, z toho vyplývající stres a úzkost, strach ze selhání.
Lepší adaptace na pozdější studium či zaměstnání, ale i na život v dospělosti.	Více problémového chování (je více vidět).
Zvýšení sebevědomí rodičů i dítěte.	Nebezpečí šikany.
V přítomnosti asistenta je zajištěn individuální přístup a nácvik v běžném prostředí.	Chybějící speciálně pedagogické vzdělání učitelů, málo zkušeností s výukou žáků s PAS.
Podpoření touhy některých dětí patřit mezi běžnou populaci.	Sklon k sebepodhodnocování, srovnávání se spolužáky, nemožnost zažít úspěch.
Někdy lepší dostupnost školy.	Problematičtější souhra mezi rodinou a školou.
Přínos pro zdravou populaci, která by se měla setkávat s jinakostí, učit se ji tolerovat a následně i pomáhat handicapovaným.	Možnost tlaku rodičů spolužáků na odchod dítěte (z důvodu špatné informovanosti, strachu z agresivity nebo pocitu, že handicapované dítě brzdí vzdělávání).

Obr. č. 3: Výhody a nevýhody integrace (Vosmik, Bělohávková, 2010)

Stigmatizace v procesu integrace

Pojem **stigma** pochází z řečtiny. Již na svém počátku označovalo tělesné znaky určené k tomu, aby vyšlo najevo něco neobvyklého a špatného o morálním statusu označovaného (Goffman, 2003).

Stigmatizace představuje proces, který může provázet všechna životní období odlišného jedince, vyskytuje se tedy i ve školním věku. Není důsledkem samotného označování (etiketizace) na základě viditelné odlišnosti jedince

(např. tělesné postižení), ale celkové znevýhodnění, které se vytváří v přímé souvislosti na sociální prostředí a je v rámci sociálních výměnných procesů uvnitř tohoto prostředí upevňována (Hájková, 2005).

I při integraci do běžné školy hrozí nebezpečí, že škola nebude minimalizovat znevýhodnění dítěte a celé jeho rodiny, ale ještě je různými mechanismy posílí. Typizace skupiny (např. „zlobilů“) je založena na poměrně povrchním a jednostranném posuzování, které se vždy odvíjí od vytvořené představy normality žáků. Učitel, který ulpívá ve stereotypních představách, předsudcích a tendencích v hodnocení odlišného žáka, často i nevědomě posiluje jeho stigma (Hájková, 2005).

Selektivní zacházení s žákem (třeba i pozitivně diskriminující) způsobuje jeho vlastní identifikaci s rolí stigmatizovaného, která může zůstat ve vazbě pouze na školní prostředí, může se ovšem přenést i do dalších sociálních rolí a vazeb (Hájková, 2005).

Odstranění mechanismů etiketizace a stigmatizace integrovaných žáků a dekategoriace postižení jsou hlavními principy integrativní pedagogiky. Jejich naplňování v praxi vyžaduje osobní angažovanost pedagogů, rodičů a dalších zúčastněných (Feuser in Hájková, 2005).

3.2.4 Poradenská zařízení

Důležitou součástí vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zajištění poradenských služeb. Do školských poradenských zařízení patří dle Vyhlášky č. 72/2005, Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a nové vyhlášky č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. V praxi jsou v rámci problematiky autismu více využívána speciálně pedagogická centra.

Speciálně pedagogické centrum poskytuje poradenské služby žákům se zdravotním postižením a znevýhodněním, a to žákům integrovaným i žákům zařazeným do škol, tříd a studijních skupin s upraveným vzdělávacím programem, žákům zařazeným do základních škol speciálních i žákům s těžkým mentálním postižením (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Mezi standardní speciální činnosti poskytované speciálně pedagogickými centry pro žáky s poruchami autistického spektra patří: tvorba domácího programu (rozvoj funkční komunikace, sociálních dovedností, pracovních návyků

a sebeobsluhy, volnočasových aktivit, eliminace problémového chování a práce s rodinou), příprava na zařazení do výchovně vzdělávacího procesu a vzdělávání žáků s PAS, uplatňování metody strukturovaného učení, aplikované behaviorální analýzy a dalších, metodické vedení pracovníků škol a rodičů, osvětová činnost, spolupráce se školskými zařízeními a ostatními účastníky péče, semináře, konzultace, rodičovské skupiny, instruktáž, podpůrná skupina, řešení výchovných problémů, sourozenecké vztahy apod., nácvik funkční komunikace, sociálního chování a zvládání náročného chování (Vyhláška č. 72/2005 Sb., Příloha č. 1).

Pedagogicko-psychologické poradny poskytují poradenské služby týkající se vyšetření školní zralosti, zabezpečení výchovy i vzdělávání dětí a mládeže s postižením, posouzení vhodnosti integrace nebo zařazení do speciální školy, diagnostikování a reedukace specifických poruch učení, poradenství v oblasti volby typu školy a volby povolání, řešení komplexní problematiky školního neprospěchu atd. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Krajský koordinátor zajišťuje systémovou pomoc v každém kraji. Stěžejními body náplně jeho práce jsou konzultace a metodická podpora poskytovaná odborným pracovníkům ve školách a zařízeních v kraji, jež se zabývají klienty s poruchou autistického spektra. Poskytuje poradenské služby a konzultace rodinám s osobami s PAS a monitoruje potřeby v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a podílí se na jeho zajištění ve spolupráci s Institutem pedagogicko-psychologického poradenství ČR (Thorová, 2006).

3.2.5 Asistent pedagoga

Školský zákon v § 16, odst. 9, umožňuje ředitelům MŠ, ZŠ, ZŠ speciálních, středních škol a vyšších odborných škol zřídit se souhlasem krajského úřadu ve třídě funkci asistenta pedagoga. Vyhláška č. 73/2005 Sb., § 7, odst. 1, uvádí hlavní činnost asistenta pedagoga. Hlavní náplní práce asistenta pedagoga je pomoc žákům v přizpůsobování se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovně-vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a pomoc při spolupráci se zákonnými zástupci žáků (Čadilová, Žampachová, 2008).

Pro děti s poruchou autistického spektra je důležité dále specifikovat a konkretizovat náplň práce asistenta s ohledem na diagnózu autismu a míru speciálně pedagogických potřeb konkrétního dítěte (Čadilová, Žampachová, 2008). K nejčastějším činnostem asistenta u žáka s poruchou autistického spektra patří

individuální práce s žákem podle instrukcí učitele, pomoc při adaptaci žáka (při rozvoji sociálních dovedností, orientaci v prostoru a čase, řešení konfliktů se spolužáky, zprostředkování komunikace mezi rodinou a školou, dále komunikaci a navazování sociálních vztahů, nácvik a rozvoj komunikace, zajištění bezpečnosti studenta, nácvik a rozvoj komunikace, dohled o přestávkách a volných hodinách, usměrňování chování žáka atd.), pomoc při přípravě pomůcek a materiálů žáka, spolupráce při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu (pozoruje chování žáka, sleduje jeho studijní výsledky, výsledky svých pozorování konzultuje s učitelem – výchovným poradcem, třídním učitelem, speciálním pedagogem). Tento výčet činností je pouhým nástinem, musí být vždy uzpůsoben specifickým potřebám žáka (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

3.2.6 Individuální vzdělávací plán

Pokud je dítě individuálně integrované, podléhá vypracování individuálním vzdělávacím postupům, které jsou uvedeny ve školském zákoně v § 18 a 19, ve znění pozdějších předpisů, a ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. v § 6, ve znění pozdějších předpisů. O vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu musí školu požádat zákonný zástupce a na podkladě této žádosti ředitel rozhodne o vzdělávání ve správním řízení. IVP by měl být pravidelně vyhodnocován a upravován vždy pro konkrétní dítě (Čadilová, Žampachová, 2008).

Základem pro vytvoření funkčního individuálního vzdělávacího plánu je stanovení vývojové úrovně dítěte v jednotlivých oblastech a stanovení priorit pro výchovně-vzdělávací intervenci (Pipeková, 2010).

Konkrétní podoba individuálního vzdělávacího plánu je závislá na individualitě každého jedince, ale také na konkrétní škole a jejím učitelském sboru a na tom jak funguje jejich spolupráce s odborníky (psychology, lékaři, speciálními pedagogy). Nelze tvrdit, že by existovala nějaká ideální podoba IVP. IVP je vypracováván ve spolupráci se školským poradenským zařízením, jež dává doporučení a kontroluje efektivitu a plnění plánu (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

Vosmik, Bělohlávková (2010) uvádějí možnou formu individuálního vzdělávacího plánu:

1. Obecné údaje – obsahují jméno a příjmení žáka, datum narození, bydliště, telefonní kontakt na rodiče, adresu školy, adresu SPC, telefonické kontakty

na odborníky pečující o žáka, ročník, rok školní docházky, druh a stupeň zdravotního postižení, formu vzdělávání.

2. Speciální vzdělávací potřeby.

- Sebeobsluha – jídlo, osobní hygiena, oblékání, příprava pomůcek, přesuny po budově školy, mimo budovu, relaxace.
- Hrubá motorika – orientace v prostoru, chůze po rovině, chůze do schodů a ze schodů, koordinace pohybů, překonávání překážek, obratnost, kolektivní hry.
- Jemná motorika – příprava pomůcek a manipulace s nimi, koordinace, orientace na ploše, problémy v pracovní výchově.
- Grafomotorika – písmo, používání počítače, psaní zápisků.
- Smyslové vnímání a prožívání – sluch, zrak.
- Rozvoj řeči, komunikace – porozumění řeči, exprese (vyjádření), výslovnost, motorika mluvidel.
- Pozornost, kognitivní schopnosti.
- Sociální dovednosti – spolupráce a navazování kontaktů s vrstevníky, s dospělými, vyjádření potřeb, chování v rámci vyučování, aktivita/pasivita.
- Pracovní dovednosti – schopnost samostatné práce, tempo, změny činnosti, motivace, strukturovanost, reakce na selhání a neúspěch.
- Zajištění péče o přestávkách, volných hodinách a na obědě.

3. Jiná zdravotní omezení.

4. Podpisy odborníků podílejících se na tvorbě IVP – obvykle podpisy speciálního pedagoga, třídního učitele, výchovného poradce, ředitele školy, učitelů (dodávají přílohy za své předměty).

5. Podpisy rodičů a žáka.

6. Poznámky – případné doplňky a změny IVP, záznam o schůzkách a konzultacích během školního roku.

4 Organizační formy výuky

Úvod této kapitoly věnujeme definici vybraných základních pojmů souvisejících s učebním procesem. Následujícím způsobem je uvádíme podle Švarcové (2005).

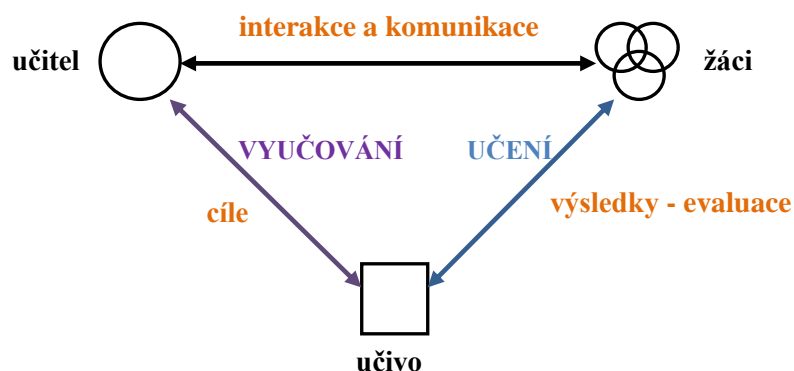
Vyučování je z hlediska školní praxe považováno za hlavní činnost školy a učitele. Výsledky vyučování se promítají do výkonu žáků, jsou měřitelné diagnostickými prostředky a hodnoceny. Aktéry vyučování jsou učitelé a žáci.

Učení je činností žáka. Školní učení je proces, ve kterém si žák postupně osvojuje poznatky o přírodě, společnosti, jejich hodnotách, normách, ale také o sobě samém, vytváří si vlastní postoje, vztahy.

Pedagogická interakce je základním předpokladem vyučování a učení, představuje vzájemnou součinnost mezi učitelem a žáky ve třídě. Jejím vnějším projevem je pedagogická komunikace.

Smyslem **pedagogické komunikace** je vzájemné komunikování učiva mezi pedagogem a žáky, při čemž žák úkol pochopí, aktivně s ním pracuje, aplikuje ho atd.

Učitel – učivo – žáci je základní vztahové schéma pro analýzu vyučování. Toto schéma má tvar rovnostranného trojúhelníku, který se nazývá **didaktický trojúhelník**.



Obr. č. 4: Didaktický trojúhelník (Švarcová, 2005 s. 162)

4.1 Vymezení forem výuky

Organizační forma výuky znamená uspořádání podmínek k funkční realizaci edukačního procesu, v jejímž rámci se používají různé výukové metody a didaktické prostředky (Žák, 2012). Zahrnuje prostředí, ve kterém se vyučování uskutečňuje, časové formy organizace a organizace vzájemné součinnosti učitele a žáků (Vališová, Kasíková a kol., 2007). Organizační formy vytvářejí v těsné souvislosti s metodami výuky předpoklady pro úspěšný průběh výuky (Žák, 2012).

Vyučovací metoda označuje specifický způsob uspořádání činností učitele a žáků, rozvíjí vzdělávací profil žáka a působí v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli. V pedagogické literatuře se setkáváme s různou klasifikací metod – např. metody slovní (přednáška, rozhovor, práce s učebnicí atd.), názorně-demonstrační (pozorování předmětů a jevů, pokusy atd.), metody praktické (návčik pohybových a praktických dovedností, grafické a výtvarné práce, pracovní činnosti v dílnách atd.)

V literatuře je uváděno několik možných způsobů **dělení organizačních forem**. Každá z organizačních forem vytváří vztah mezi žákem, vyučujícím, obsahem a prostředky vzdělávání. Pro uspořádání výuky jsou pro učitele důležitá dvě hlediska: „s kým a jak“ pracuje a „kde“ výuka probíhá.

Vališová, Kasíková a kol. (2007) uvádí dvě hlediska, podle nichž je vyučování realizováno:

1. hledisko způsobu řízení učební činnosti žáků ve výuce (výuka frontální, individuální, vyučování skupinové, párové – dyadické apod.)

2. hledisko časové a prostorové (výuka v blocích, krátkodobých, dlouhodobých projektech, ve specializovaných učebnách, v přírodě, exkurze apod.)

Průcha (2009) dělí organizační formy výuky

1. podle vztahu k osobnosti žáka (výuka individuální, individualizovaná, skupinová, hromadná)

2. podle charakteru výukového prostředí (výuka ve třídě nebo v posluchárně, v odborných učebnách a laboratořích, v dílně, na školním pozemku, v přírodě, v terénu, vycházka, exkurze, domácí úlohy apod.)

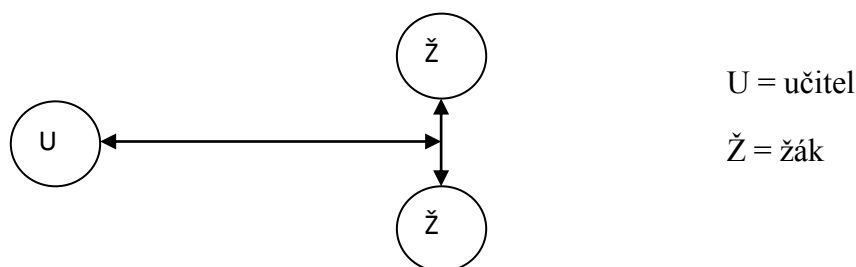
3. podle délky trvání (vyučovací hodina, zkrácená nebo prodloužená výuková jednotka, vysokoškolská přednáška, seminář, cvičení, speciální kurz atd.)

Každá z uvedených forem má své silné i slabé stránky. Důležité je zvážení vhodnosti použití formy, aby směřovala k danému cíli. Pestrost podporuje samotné učení, je proto dobré využívat různé formy uspořádání výuky. V rukou učitele jsou výukové formy nástrojem, kterým řídí a usměrňuje vzdělávání žáka (Průcha, 2009).

4.2 Charakteristika vybraných organizačních forem výuky

Individuální vyučování

Jedná se o nejstarší formu výuky, která byla využívána již ve starověku a středověku. Učitel pracuje s jednotlivcem nebo malou skupinou žáků. Je založeno na nezávislé činnosti žáků v dosahování cílů. Žák dosahuje stanovených cílů bez vazby na druhé žáky. Tato výuka je běžná např. ve školách uměleckého směru, při doučování, výuce cizích jazyků, domácí vzdělávání apod. Za určitých okolností se zde může uplatňovat komunikační struktura každého s každým (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

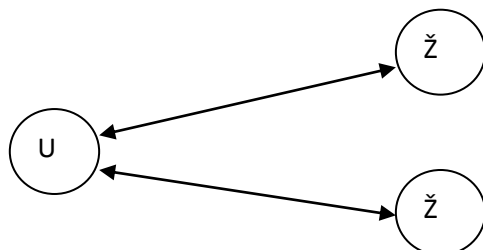


Obr. č. 5: Grafické znázornění individuálního vyučování

Hromadné (frontální, kolektivní) vyučování

Hromadné vyučování převládalo v začátcích institucionální výchovy (Průcha, 2009). Učitel pracuje hromadně se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou se stejným obsahem činnosti. Třída je tvořena žáky stejného věku. Učitel má dominantní postavení, řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků (Žák, 2012). Tato forma umožňuje žákům sdělit ve vymezeném čase uspořádaně a přehledně větší množství poznatků k zapamatování, žáci ovšem zůstávají pasivní. Kolektivní výuka bývá často kritizována, ale přesto patří k nejrozšířenějším v našich školách (Průcha, 2009). Z hlediska komunikačních struktur se uplatňuje vzájemná komunikace s jednotlivými žáky ve třídě (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

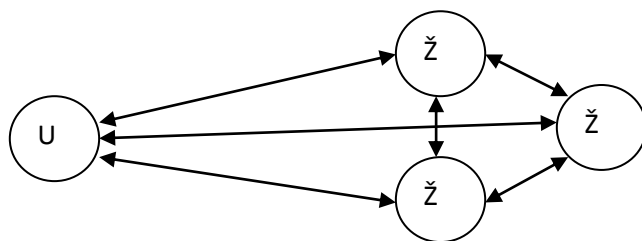
Žáci pracují v určitých okamžicích také individuálně, tzn. nemají formální kontakty s ostatními spolužáky. Slovní působení učitele je často doplňováno zápisem na tabuli, demonstrací obrazů, předváděním. Učitel stanovuje tempo a učební úlohy, které jsou pro celou třídu. Žáci řeší úlohy podle instrukcí učitele, který hodnotí jejich práci. Uspořádání třídy je stálé (Vališová, Kasíková a kol., 2007).



Obr. č. 6: Grafické znázornění hromadného vyučování

Párové (dyadické) a skupinové vyučování

V uvedených organizačních formách výuky učitel řídí učební činnost žáků ne jako jednotlivců, ale činnost spolupracujících dvojic nebo několika početnějších skupin. Dvojice či skupiny pak společně řeší zadané úkoly (Vališová, Kosíková a kol., 2007). Charakteristická je dělba práce, vzájemná pomoc a odpovědnost všech členů skupiny za dosažené výsledky, hovoří se také o kooperativní výuce, která přispívá k rozvoji sociálních vztahů (Průcha, 2009). Výsledek učební činnosti učitel hodnotí jako výsledky skupinového učení. Komunikační struktura je doplněna i o vzájemnou komunikaci žáků (Vališová, Kasíková a kol., 2007).



Obr. č. 7: Grafické znázornění skupinového vyučování

Skupinová forma je základem kooperativního učení (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Individualizované vyučování

Výuka se zaměřuje na svobodný rozvoj tvořivých možností dítěte a snaží se respektovat jeho potřeby, zvláštnosti a zájmy (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Hromadná výuka nedostatečně rozvíjí samostatnost, tvořivost a činorodost žáků. Jedním z prvních ucelených systémů, snažících se o individualizaci výuky, patří tzv. daltonský plán. Vytvořila jej americká učitelka H. Parkhurstová. Byl založen na různých pokusech a experimentování, vyžaduje dokonale rozpracovaný obsah učební látky, žákům umožňuje značnou svobodu, s níž žák získává i zodpovědnost, cvičí se jeho vůle, musí se spoléhat sám na sebe, cvičit se v sebeovládání. Je zdůrazňována vzájemná spolupráce a vytváření pozitivního sociálního klimatu (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Projektové vyučování

Koncept projektového vyučování vypracoval představitel pragmatické pedagogiky John Dewey. Jedná se o formu výuky, při které žáci řeší komplexnější problémy, získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze školního prostředí nebo praktické činnosti k vytvoření např. nějakého výrobku. Obsah i rozsah projektů může být různý. Pro realizaci krátkodobého projektu stačí několik hodin, jindy může být práce rozvržena do několika týdnů, měsíců. Náročnost musí odpovídat věku a úrovni žáků.

Z hlediska sociálních vztahů můžeme výuku rozdělit třemi způsoby: **kompetitivní, individuální, kooperativní.**

Základem **kompetitivního vyučování** jsou konfrontace, soutěž, boj. Stanoveného cíle výuky záměrně mohou dosáhnout jen ti žáci, kteří pracují tvrdě, jsou lepší, pilnější, přesnější než ostatní. Úspěch jednoho je bezpodmínečně spjat s neúspěchem druhého. Činnost je v negativní vzájemné závislosti ve vztahu k cíli. Není to činnost pospolu, ale proti sobě. Méně úspěšný žák je v tomto vyučování podroben výsměchu, případně vystaven sociální izolaci. V zásadě je ale jako typ žáka nepostradatelný ve smyslu „na tvém neúspěchu vznikne můj úspěch“ (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Individuální uspořádání výuky bylo již popsáno v předchozím textu. Konfrontace žáků vyskytující se při kompetitivním vyučování není důležitá. Individuální cíle a výsledky jsou hodnoceny podle předem stanovených kritérií a vylučují boj (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Kooperativní vyučování není totožné s rozdělením do skupin. Při skupinové práci spolu mohou žáci hovořit, pracovat na společném úkolu a přesto nejde o kooperaci (Vališová, Kasíková a kol., 2007). Kooperativní výuka je založena na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny žáků a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativního vyučování je sdílení, spolupráce, podpora (Kasíková in Švarcová, 2005).

Kasíková (2005) uvádí charakteristiky, které skupina musí mít, aby pracovala efektivně:

- *„...členové skupiny vystupují s více než jedním pohledem na sledovanou otázku nebo řešený úkol a dochází ke konfrontaci těchto názorů,*
- *členové skupiny jsou ochotni zkoumat různé názory, být k nim vnímaví a reagovat na ně,*
- *interakce napomáhá vývoji skupinového vědění, porozumění a posuzování záležitostí.“* (Kasíková in Švarcová, 2005, s. 172)

Podle D. W. Johnsona a R. T. Johnson má kooperativní vyučování tyto základní znaky: pozitivní vzájemnou závislost členů skupiny, interakci tváří v tvář, osobní odpovědnost, užití interpersonálních a skupinových dovedností, reflexi skupinových procesů (Johnson, Johnson in Vališová, Kasíková a kol., 2007)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 Metodika práce

5.1 Cíle a výzkumné otázky diplomové práce

Hlavní cíl: Cílem diplomové práce je popsat průběh edukace žáka s poruchou autistického spektra integrovaného na běžné základní škole v porovnání s edukací žáka s poruchou autistického spektra vzdělávaného ve specializované třídě, zjistit a porovnat socioedukační vztahy žáků s PAS ve dvou odlišných prostředích.

Cílem výzkumného šetření není zobecňovat svá zjištění na všechny žáky s PAS. Jde se konkrétní studii žáka s PAS vzdělávajícího se formou individuální integrace na běžné základní škole a žáka s PAS, jenž se vzdělává ve specializované třídě zřízené při běžné základní škole.

Dílčí cíle:

- Reálný popis vztahových podmínek v integrovaném a specializovaném prostředí.
- Na základě sociometrického šetření zjistit postavení konkrétního žáka s PAS v kolektivu třídy na běžné základní škole a ve specializované třídě.
- Získat informace o možnostech využití různých forem výuky v integrovaném a speciálním prostředí z pohledu třídních učitelek.

Vzhledem k cílům výzkumného šetření byly stanoveny následující výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1: Jak ovlivňuje integrované a speciální prostředí postavení žáka?

Výzkumná otázka č. 2: Mají žáci s PAS ve třídě kamaráda?

Výzkumná otázka č. 3: Jak ovlivňuje diagnóza PAS volbu forem výuky učitele?

Výzkumná otázka č. 4: Využívají učitelé v integrovaném prostředí běžné základní školy a v prostředí speciální třídy stejné organizační formy výuky?

Výzkumná otázka č. 5: Dokážou žáci s PAS pracovat ve skupině?

Výzkumná otázka č. 6: Co považují učitelé při edukaci žáků s PAS v integrovaném a specializovaném prostředí za nejdůležitější?

5.2 Metodologie diplomové práce

V rámci výzkumného šetření bylo využito dlouhodobé pozorování, analýza pedagogických dokumentů a anamnestických údajů, polostrukturovaný rozhovor s třídními učitelkami. Pro realizaci výzkumného záměru jsme dále zvolili metodu sociometrie. „*Sociometrií rozumíme soubor specifických výzkumných postupů, které slouží ke zjišťování, popisu a analýze směru a intenzity mezilidských vztahů, jak se projevují v malých sociálních skupinách.*“ (Chráska, 2007, s. 208) Na základě studia odborné literatury byl využit sociometrický dotazník vlastní konstrukce. Jednotlivé položky sociometrického šetření byly analyzovány, zaneseny do sociometrických matic a následně zpracovány do individuálních sociogramů žáků s PAS. Výsledků bylo využito k výpočtu sociometrických statusů žáků a k porovnání jejich sociálních vztahů s vrstevníky v integrovaném a speciálním prostředí.

Odpovědi při rozhovoru s třídním učitelem byly zapisovány formou poznámek. Formou poznámek byly zaznamenávány i postřehy z pozorování kolektivu třídy a žáků s PAS.

5.2.1 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumné šetření probíhalo na dvou základních školách. Na jedné základní škole, kde je individuálně integrován žák s PAS a druhé základní škole, která má zřízeny tři třídy pro žáky s PAS. Kritériem pro výběr žáků byla diagnóza PAS bez přítomnosti mentální retardace, zařazení do specializované třídy a integrace do běžné základní školy.

V rámci výzkumného šetření byla oslovena základní škola, v níž je integrován žák s PAS, který navštěvuje druhý ročník. Zároveň byla oslovena základní škola, v níž se ve specializované třídě vzdělává žák s PAS, jež navštěvuje také druhý ročník. Oslovení druhé školy proběhlo díky doporučení krajských koordinátorů pro PAS. Oslovení krajských koordinátorů i škol proběhlo telefonickou i emailovou formou.

Základní školu, v níž je žák s PAS integrován, navštěvovalo v době výzkumného šetření 21 žáků, z toho jeden žák nedostal souhlas zákonných zástupců s vyplněním sociometrického dotazníku a jeden žák byl dlouhodobě nepřítomen. Tito dva žáci tedy nejsou zahrnuti do realizace výzkumu. Specializovanou třídu navštěvovalo 6 žáků, všichni žáci dostali souhlas zákonných zástupců s výzkumným

šetřením a mohli se ho tudíž účastnit. Skutečné počty žáků ve třídách znázorňuje obr. č. 8.

Škola	Škola A	Škola B
Třída	Třída běžné ZŠ (dále tř. 1)	Specializovaná třída (dále tř. 2)
Ročník	2.	2., 3., 4., 5.
Žáci celkem	21	6
Neúčastníci se žáci	2	0
Respondenti:	19	6
dívky	12	0
chlapci	7	6

Obr. č. 8: Počet žáků ve třídách

Třída 1 je zastoupena větší převahou dívek, všichni žáci navštěvují stejný ročník. Je zde integrován žák s Aspergerovým syndromem, který má vlastní asistentku pedagoga.

Třidu 2 nenavštěvuje žádná dívka, žáci se zde vzdělávají v různých ročnících základní školy. Tři žáci mají diagnostikovan Aspergerův syndrom, další tři dětský autismus různého stupně. Ve třídě působí třídní učitelka a asistentka pedagoga.

5.2.2 Průběh výzkumného šetření

Výzkumná část probíhala v období školních roků 2013/2014, 2014/2015. Součástí první fáze bylo zpracování teoretické části.

- Školní rok 2013/2014 – sbírání materiálů k empirické části, pozorování a přímá práce s žáky, rozhovory s odborníky pracujícími s žáky, rodiči, analýza dokumentace. Zpracování teoretické části.
- Školní rok 2014/2015 – sbírání materiálů k empirické části, pozorování a přímá práce s žáky, sociometrické šetření, zadání a vyhodnocení sociometrického dotazníku, rozhovory s odborníky pracujícími s žáky, s rodiči, analýza dokumentace. Zpracování empirické části dle získaných materiálů.
- červen 2015 – odevzdání diplomové práce.

Výzkumné šetření probíhalo se svolením rodičů žáků, po telefonické domluvě s vedením školy a třídními učitelkami. Po osobní domluvě byl dohodnut termín uskutečnění sociometrického dotazníku a rozhovor se třídními učitelkami. Vedením škol byl vyžádán souhlas rodičů se zadáním dotazníku (Příloha C).

Ve třídách byl dotazník zadáván osobně autorkou práce, po jeho vyplnění následoval rozhovor se třídními učitelkami, který zjišťoval podrobnosti o edukaci daného žáka s PAS, postavení v kolektivu třídy, možnosti využití forem výuky během vyučovací hodiny.

Při zadávání dotazníku jsme se drželi pravidel, které formuloval zakladatel sociometrie J. L. Moreno. Urbancová a Škobrtal (2012) však uvádějí, že všechna tato pravidla nejsou stejně významná a z původních osmi zmiňují pravidel pět:

1. Přesné vymezení skupiny, kde šetření proběhne.
2. Přesná formulace kategorií, dle kterých probíhá zjišťování skupinové struktury.
3. Přesná formulace otázek.
4. Stanovení počtu možných výběrů.
5. Testovaný člověk musí věřit, že je vše důvěrné (Urbancová, Škobrtal, 2012).

Před každým zadáním sociometrického dotazníku byl s dětmi proveden krátký motivační rozhovor, kdy jim bylo vysvětleno, že provádíme krátký výzkum, abychom zjistili, co si každý myslí o svých spolužácích. Nebylo jim sděleno, na koho je výzkum zaměřen. Respondentům byla, přiměřeně jejich věku a schopnostem, vysvětlena pravidla a postup vyplňování dotazníku. Výběr byl omezen pouze na spolužáky a spolužačky dané třídy, jejichž rodiče souhlasili s výzkumným šetřením. Žákům bylo vysvětleno, že neexistují správné a špatné odpovědi, jejich volba záleží čistě na nich. Bylo zdůrazněno, že dotazníky nebudou číst učitelé, rodiče ani žádné další osoby. Odpovědi na otázky by po jejich vyplnění neměly být dále diskutovány. Z důvodů ochrany osobních údajů žáci uváděli pouze svá křestní jména.

Samotný průběh vyplňování dotazníku se ve třídě běžné základní školy odlišoval od vyplňování ve specializované třídě. Na běžné základní škole jsme s žáky postupovali společně. Postupně jsme přečetli otázku, zodpověděli případné dotazy, žáci měli prostor na vyplnění. Tímto způsobem byly zpracovány všechny otázky.

Vyplňování dotazníku ve specializované třídě bylo rozděleno dle schopností žáků po dohodě s učitelkou do několika fází. Se čtyřmi žáky probíhalo zadávání

společně, žáci měli tendenci postupovat sami napřed, bylo nutné dbát na správné přečtení a pochopení otázek. Se dvěma žáky byl dotazník vyplněn individuálně za přítomnosti autorky práce, jelikož práci se skupinou nezvládali.

Zadávání a vyplňování dotazníku trvalo v rozmezí 30 – 40 minut.

5.2.3 Charakteristika technik výzkumného šetření

Chráška (2007) zmiňuje, že **sociometrickým dotazníkem** můžeme zjišťovat pozitivní volby ve skupině (sympatie, preference), ale i negativní volby (odmítání, antipatie). Sociometrický test může obsahovat jednu a více otázek, které umožňují všem členům dané skupiny volit partnery pro určité situace nebo činnosti. Zadává se většinou písemně, obsah otázek je závislý vždy na konkrétním cíli sociometrického šetření. Údaje získané sociometrickým testem se nejčastěji zpracovávají třemi druhy analýzy: sociometrickou maticí, sociogramy, výpočtem sociometrických indexů.

Pro účely šetření byl vytvořen dotazník, který obsahoval 7 položek. Čtyři otázky byly formulovány pozitivně, tři negativně (Příloha D). Z tohoto hlediska lze rozlišit, kdy jsou daní žáci preferováni a kdy odmítáni.

Žáci běžné školy mohli ke každé otázce uvést 0 – 3 spolužáky, žáci specializované třídy 0 – 2 spolužáky. Výběr ve specializované třídě byl více omezen díky nižšímu počtu žáků ve třídě.

Abychom získali komplexní obraz o vztazích a postavení žáka s PAS ve třídě, využili jsme tři výběrová kritéria: přátelství (otázky č. 1, 2 a 5, 6), spolupráce (otázky č. 3, 7) a vůdcovské schopnosti (otázka č. 4). Při tvorbě dotazníku jsme předpokládali, že žáci budou chtít sedět v lavici s kamarádem a kamaráda také pozvou na oslavu narozenin, proto jsou tyto otázky zahrnuty do kritéria přátelství.

Pro sběr dat o samotném žákovi s PAS byla dále zvolena technika rozhovoru. Rozhovor byl veden s třídní učitelkou, s asistentem pedagoga a rodičem. V rámci rozhovoru s učitelkami jsme měli připraveny návodné otázky, jejichž pořadí bylo možné měnit, příp. doplnit o otázky další. Základní struktura rozhovoru s třídními učitelkami je uvedena v Příloze E, F.

5.2.4 Způsob zpracování dat výzkumného šetření

Jednotlivé položky sociometrického dotazníku jsme zpracovali do **neuspořádaných sociometrických matic**, ze kterých byly pro účely výzkumného šetření vypracovány **individuální sociogramy** žáků s PAS a vypočteny jejich **sociometrické indexy**.

Do celkového počtu zpracovaných dotazníků byly zařazeny i ty, v nichž byla uvedená chybná odpověď. V případě uvedení stejných žáků v kladné i záporné otázce nebyla ani jedna z odpovědí počítána. Někteří respondenti uvedli v odpovědích sami sebe. Takovouto odpověď jsme také neuznali. Někteří žáci používali hovorová jména spolužáků, aby nedošlo ke zkreslení jejich výpovědi, proběhla telefonická konzultace se třídní učitelkou.

V tzv. **neuspořádané sociometrické matici** jsou všichni členové skupiny uvedeni v prvním sloupci zleva a ve stejném pořadí také v záhlaví matice. Do řádků se postupně zaznamenávají znaménky (+) pozitivní volby, které členové skupiny provedli a znaménky (-) negativní volby. Bývá výhodné označit provedené vzájemné volby. Při okrajích matice se zaznamenávají součty obdržných a odevzdaných voleb ve skupině. Diagonála se proškrtává, jelikož se nepředpokládá, že respondent bude volit sám sebe (Chráška, 2007).

V námi uspořádané matici jsou žáci z důvodu zachování anonymity uvedeny pod písmeny abecedy, integrovaný žák je označen „Žák 1“, žák vzdělávající se ve specializované třídě „Žák 2“. Číslo žáka zároveň odpovídá číslu třídy. Chlapci a děvčata jsou odlišeny barevně.

Škola	Škola A	Škola B
Třída	Třída 1	Třída 2
Žák s PAS	Žák 1	Žák 2

Obr. č. 9: Označení pro účely výzkumného šetření

Na základě sociometrických matic byly vypočteny **individuální sociometrické indexy** všech žáků ve třídě a vytvořeny **individuální sociogramy** žáků s PAS.

Sociogramy jsou jakýmsi „mapami“ neformálních vztahů v sociálních skupinách. Existuje více druhů sociogramů – kruhový, individuální, hierarchický

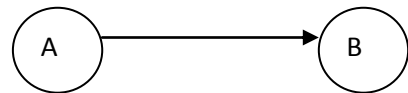
osový, terčový, dvojrozměrný (kovariační). Sociogram má smysl konstruovat pro skupinu s maximálním počtem členů 10 až 15, při větším počtu osob je potom nepřehledný (Chráska, 2007).

Individuální sociogram nezachycuje strukturu skupiny jako celku, ale pouze vztah určitého jedince k jedincům, které volil, nebo jimiž byl volen. Jedinec, k němuž se sociogram vztahuje, je znázorněn uprostřed a kolem něho jsou rozmístěni volení či volící jedinci. Volby jsou znázorněny pomocí plných a čárkovaných čar se šipkami. Individuální sociogram je výhodné použít např. tehdy, když potřebujeme analyzovat vztahy určitého jedince k sociální skupině (Chráska, 2007).

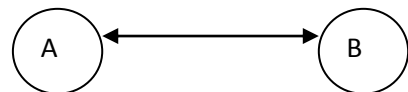
Individuální sociogram byl ve výzkumném šetření vypracován pro žáky s PAS. Umožňuje porovnání sociálních vazeb těchto konkrétních žáků v integrovaném a specializovaném prostředí. Pozitivní i negativní volby jsou pro daný okruh otázek zobrazeny v jednom grafu.

Vztahy v sociogramu jsou znázorněny takto:

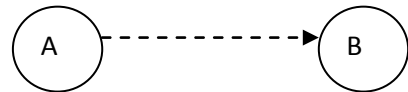
Jedinec B obdržel pozitivní volbu od jedince A.



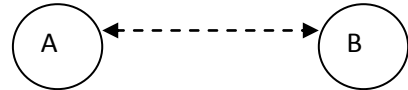
Vzájemná pozitivní volba jedinců A, B.



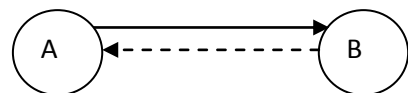
Jedinec B obdržel negativní volbu od jedince A.



Vzájemná negativní volba jedinců A, B.



Jedinec B obdržel pozitivní volbu od jedince A,
jedinec A obdržel negativní volbu od jedince



Obr. č. 10: Znázornění vzájemných vztahů mezi dvěma jedinci

Žáci jsou označeny stejnými písmeny abecedy jako v sociometrické matici, žáci s PAS nesou označení „Žák 1“, „Žák 2“.

Barevné znázornění dívek.



Barevné znázornění chlapců.



Obr. č. 11: Barevné označení dívek a chlapců pro účely výzkumného šetření

Sociometrické indexy představují kvantitativní vyjádření výsledků sociometrického šetření. Lze je rozdělit do tří skupin: individuální sociometrické indexy (charakterizují neformální postavení jedince ve skupině), skupinové sociometrické indexy (charakterizují sociální skupinu jako celek) a indexy charakterizující strukturu podskupin (Chráska, 2007). Pro naše účely jsme použili **individuální sociometrické indexy**, jež jsme zpracovali do tabulek a znázornili grafem. „*Postavení jedince ve skupině je dáno sociálním statusem. Status jedince je dán počtem voleb, které jedinec získal, vztahených k možnému počtu voleb, tj. $N - 1$, kde N je počet členů ve skupině.*“ (Chráska, 2007, s. 218) U šesti otázek jsme vypočítali výsledný status, u jedné pozitivní sociometrický status (status volby).

Pozitivní sociometrický status S_v , vypočítáme následovně: $S_v = p / (N - 1)$. p je počet obdržných pozitivních voleb a N počet jedinců v sociální skupině (Chráska, 2007).

Výsledný status V získáme pomocí vzorce: $V = (p - n) / (N - 1)$. p je počet obdržných pozitivních voleb, n počet obdržných záporných voleb a N počet jedinců v sociální skupině (Chráska, 2007).

Vzhledem k charakteru výběru žáků s PAS a kvalitativní povaze šetření si výzkum neklade za cíl závěry zobecňovat. Záměrem dotazníkového šetření je získání konkrétních dat týkajících se konkrétních žáků s PAS, na základě nichž proběhne porovnání sociálních vztahů těchto jedinců v průběhu edukace v běžné třídě základní školy a ve specializované třídě.

6 Prezentace dat získaných výzkumným šetřením

Následující kapitola je rozdělena na analýzu sociometrického šetření, analýzu rozhovoru se třídními učitelkami žáků s PAS. Závěr kapitoly tvoří analýza výsledků výzkumného šetření.

6.1 Analýza sociometrického šetření

Analýza sociometrického šetření je rozčleněna do podkapitol podle jednotlivých škol. Obsahuje charakteristiku školy, třídy a kazuistiku žáka s PAS, jež jsme získali pozorováním, rozhovory s rodiči, s třídními učitelkami, s asistenty pedagoga a studiem dokumentace. V kazuistikách žáků je uvedeno i několik přímých citací matek a třídních učitelek žáků.

Dále přikládáme sociometrické matice, jež jsme uspořádali podle jednotlivých otázek sociometrického dotazníku. Za každou maticí je uvedeno její dílčí hrnutí.

6.1.1 Škola A

Škola A se nachází v menším městě. Má dvě budovy umístěné na od sebe vzdálených místech. První stupeň se nachází na okraji města v uzavřeném areálu se sportovištěm. Má 15 kmenových tříd. Součástí vzdělávání je i přípravná třída. ŠD má šest oddělení. Přípravná třída i školní družina pracují dle svého vzdělávacího programu. Budova druhého stupně se nachází v centru města v dosahu autobusové i vlakové dopravy. Druhý stupeň má 11 tříd.

Na pomoc žákům má každý učitel 1x týdně konzultační hodiny, které slouží na individuální procvičování učiva, na doučování po nemoci apod. Tyto hodiny mohou využívat i rodiče k návštěvě školy. Průběžně také probíhá doučování nově příchozích dětí do školy, zvláště v druhém cizím jazyce. Dětem se specifickými poruchami učení a chování jsou poskytovány reedukační hodiny dle jejich potřeb.

Škola se stala součástí projektu „Rodiče vítáni“. Pro rodiče slouží k návštěvě školy kromě konzultačních hodin také dny otevřených dveří. Každoročně se tyto dny konají celkem 5x, využívají je především rodiče na prvním stupni.

Ve škole působí jeden den v týdnu školní psycholog – liché týdny na druhém stupni, sudé na prvním. Dále má škola výchovného poradce pro 1. a 2. stupeň a poradce pro volbu povolání. Spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními.

Výzkumné šetření probíhalo v budově prvního stupně, kde je integrován i žák s poruchou autistického spektra. Žák s touto diagnózou je na škole jediný. Třídy běžně navštěvují žáci se specifickými poruchami učení, ADHD.

Třída 1

Jedná se o druhý ročník běžné základní školy. Třidu navštěvuje 21 žáků, sociometrického šetření se zúčastnilo 19 žáků, z toho 12 dívek a 7 chlapců. Dva žáci se výzkumu neúčastnili. Žáci navštěvovali ve stejném složení již první třídu. Od druhé třídy je přítomna při výuce i asistentka pedagoga, která pracuje s žákem s Aspergerovým syndromem.

Kolektiv třídy je dle slov učitelky rozdělen spíše do skupin podle oblíbenosti a dřívějších vztahů z mateřské školy. Učitelka si stanovila pracovní skupiny sama, aby promíchala navyklé skupiny z mateřské školy. Žáci spolupracují. Vyložená negace spolupráce se podle ní vyskytuje mezi chlapcem F a dívkou H. Spolužákům nebyla vysvětlena problematika spjatá s Aspergerovým syndromem, učitelka se již od první třídy snažila „o jistou míru tolerance mezi žáky“. Žák s Aspergerovým syndromem je třídou přijímán. Spontánně se našli chlapci, kteří se kolem něj o přestávkách seskupují – chlapci B, C, D. Jejich kontaktování o přestávkách se ale mění podle nálady Žáka 1. Ten bývá někdy rád sám, nebo je „nazlobený“.

Třidu navštěvuje jeden chlapec s hyperkinetickým syndromem (chlapec G). Žák 1 s žákem G spolu mají dle učitelky „zvláštní vztah – nemají se rádi, ale něco je spolu přitahuje“.

Ucelený přehled výběrových vazeb ve třídě znázorňují sociometrické matice, na základě nichž jsou vypočteny individuální výsledné a pozitivní statusy znázorněné grafy.

Žák 1 - kazuistika

Diagnóza: Aspergerův syndrom, dyslalie, porucha aktivity a pozornosti.

Věk: 9 let

Vzdělávací program, ročník: Školní vzdělávací program základní školy, 2. ročník běžné základní školy.

Osobní anamnéza: Žák 1 je tmavovlasý, na první pohled ničím se neodlišující chlapec. Těhotenství i porod probíhal bez komplikací. Byl narozen v termínu, spontánně kojen do 1, 5 roku, dobře přibýval. Motoricky šikovný, chodil v deseti měsících. První slova a rozvoj řeči byl v normě, do čtyř let kamarádský, veselý. Zhoršení nastalo v době manželské krize, do rodiny byly v té době přijaty další dvě děti. Nastal sociální regres, kdy se stáhl do sebe. Při konfliktní situaci manželů začal ubližovat ostatním dětem.

Do mateřské školy začal chodit ve třech letech. Mezi dětský kolektiv se nezařadil, dětem ubližoval. Matka vyhledala odbornou pomoc před nástupem chlapce do základní školy, tj. v jeho 7 letech. Po řadě odborných vyšetření mu byla stanovena diagnóza pervazivní vývojové poruchy – Aspergerova syndromu. Pedagogicko-psychologická poradna doporučila pro socioemoční nezralost odklad školní docházky. Navštěvoval přípravný ročník.

Do základní školy byl integrován bez přítomnosti asistenta pedagoga. Školní docházku tímto způsobem nezvládal. Škola ho nebavila, zalézal pod lavici, měl výpadky pozornosti, nezvládal tempo třídy. Nedokázal zapsat příklady do sešitu, při čtení se ztrácel v textu, byl agresivní k ostatním dětem. Dle slov učitelky se někdy celý den válel po lavici. Od druhého pololetí prvního ročníku mu asistenci při výuce poskytovala matka. Od září 2014 má vlastní asistentku pedagoga, která je přítomna při výuce a chlapci se individuálně věnuje. Jeho výkon, spolupráce při hodině se díky tomu značně zlepšila.

Žák 1 je v péči pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogického centra, pedopsychiatra a klinického logopeda. V současnosti je medikován.

Matka uvedla: „*Má vytvořený svůj vlastní svět, upíná se sám do sebe, nemá konflikty. Lpí na neměnnosti, rituálech, nedokáže vyjádřit své emoce.*“ V řeči se objevují echolálie, monotónně opakuje celá slova nebo poslední slabiky. Pravidelně dochází ke klinickému logopedovi. Aktuálně zbývá dokončit správnou výslovnost hlásky Ř. Komunikaci, vč. očního kontaktu, navazuje.

Rodinná anamnéza: Narodil se do manželské krize. Rodiče se rozvedli. V současnosti žije s matkou, nevlastním otcem a dalšími čtyřmi dětmi v bytě. S nevlastním otcem (manželem matky) má pěkný vztah. Biologického otce vídá nepravidelně. V rodině je celkem pět dětí – starší syn matky a vlastní bratr chlapce a další tři děti v pěstounské péči. Starší biologický bratr je v péči dětského

psychiatra. Do školy Žáka 1 přiváží matka, po vyučování, příp. po školní družině ho i vyzvedává.

Nevlastní otec má stálé zaměstnání, matka využívá příležitostné brigády. V problematice poruch autistického spektra je rodina zorientována.

Analýza schopností žáka

Motorika: U chlapce se projevuje celkově tužší hrubá motorika, jež je patrná ve zvláštní chůzi. Chůzi ze schodů i do schodů zvládá, běh v terénu také. Házení, chytání i kutálení míče, kotrmelec dopředu, dozadu zvládá. Objevuje se u něho stereotypní a opakující se motorické manýrování rukou (třepe rukama).

V oblasti jemné motoriky upřednostňuje levou ruku. Úchop tužky je správný, ale křečovitý. Kresba postavy je obsahově chudší – ruce kreslí pouze čarou. Nejraději kreslí postavičky ze svého vlastního světa. U činností zaměřených na manipulaci s předměty se u chlapce neobjevují potíže při kooperaci obou rukou.

Sebeobsluha: Obléká a svléká se sám. Má oblíbené to oblečení, které ho neškrťí. Rozepne a zapne si knoflíky i zip. Tkaničku u bot si nezaváže. V oblasti příjmu potravy má určitá oblíbená jídla (nejraději má polévku, šunku, sýry), jí lžící i příborem, pije z hrnečku. Hygienické návyky (mytí, utírání rukou, mytí obličeje, čištění zubů) dodržuje. Na vyučování se připravuje sám, někdy je nutné připomenutí.

Komunikace: Oční kontakt navazuje, někdy ho je třeba připomenout. Při vyprávění má výraznou, někdy až přehnanou, mimiku. Při komunikaci často působí našťvaně. Narůstá slovní agrese, používá vulgární slova. Užívá výrazy dospělých. Při komunikaci odbíhá od tématu. Má vlastní témata konverzace, nejde si popovídat. Zajímá se o Lego, o to, co panáčci zažívají, o přírodovědné filmy.

Řeč je neobratná, strojená s echoláliemi. Chlapec vypráví, najednou se „zasekne“ a říká opakovaně poslední slabiku. Opakování konců nebo celých slov se objevuje také ve vypjatých situacích. Nedokáže přiměřeně vyjádřit své emoce. Vnitřní konflikt, problém projevuje vztekáním se, příp. se u něho objevuje únava.

Smyslové vnímání: Ve zrakovém vnímání se neobjevují žádné abnormality. Bojí se pouze tmy, na noc má zapnutou noční lampičku. Ve sluchové percepci mu vadí hluk a křik dětí i dospělých. Objevují se neobvyklé smyslové zájmy s plenou. Ve vypjatých situacích a při usínání si tře plenu o obličej, pomáhá mu i cumlání dětského dudlíku. Další hypersenzitivní reakce se u něho neprojevují.

Rozumové schopnosti: Dle slov učitelky má vlastní svět, často se zasní. Nepotřebuje dlouhé vysvětlování toho, co má dělat. Problémem je začátek jakékoliv

činnosti. Při zadání úkolu potřebuje individuální tempo. Při výuce je nutná přítomnost asistenta pedagoga. Pozornost má krátkodobou. Nutné je usměrňování činnosti asistentkou. Baví ho matematika, má dobrou představivost i logické myšlení. V českém jazyce zvládá tempo ostatních dětí, dává ovšem najevo, že to není jeho oblíbený předmět.

Při čtení se snaží, nevydrží ale číst dlouho, ztrácí se v textu. Pamatuje si celé věty z přírodovědných filmů. Učitelky ve škole respektuje, není na ně drzý. Projevují se u něho propady nálad, negativismus.

Sociální oblast, volná hra: Chápání sociálních situací je obtížné. Při hrách má vlastní pravidla, hraje si „své“ hry, nerad přistupuje na hry a pravidla jiných. Upíná se sám do sebe. Situace ze svých her je schopný malovat celé hodiny. Hodiny si dokáže také stavět z kostek. Staví opevnění a figurky, hraje si s Legem, s vojáky. Lego funguje rovněž v domácím prostředí jako odměna.

Má rád kreslené pořady, přírodovědné filmy, bájný svět. Prohlíží si a čte knížky. Čtené si dobře pamatuje.

Je šikovný na sport, sportovat se mu ovšem nechce, nejraději sedí doma. Říká, že nezvládne. Vystupuje negativně, nemá chuť učit se něco nového, jen dle svého výběru.

Lpí na neměnnosti, chce, aby věci byly tak, jak se řekly. Při hře vyžaduje dodržování pravidel. Má své rituály, vyžaduje své místo, svůj klid. Musí se dodržovat režim, je zásadový. Pokud dojde k porušení zásad či pravidel, neustále se k tomu vrací a musí se uklidňovat. V domácím prostředí mu pomáhá tření plínky přes tvář a cumlání dudlíku, příp. drbání po zádech blízkou osobou. Doma se vyspí pouze ve své posteli. Vlastní věci má v krabičkách umístěné pod postelí.

6.1.2 Analýza sociometrie Třídy 1

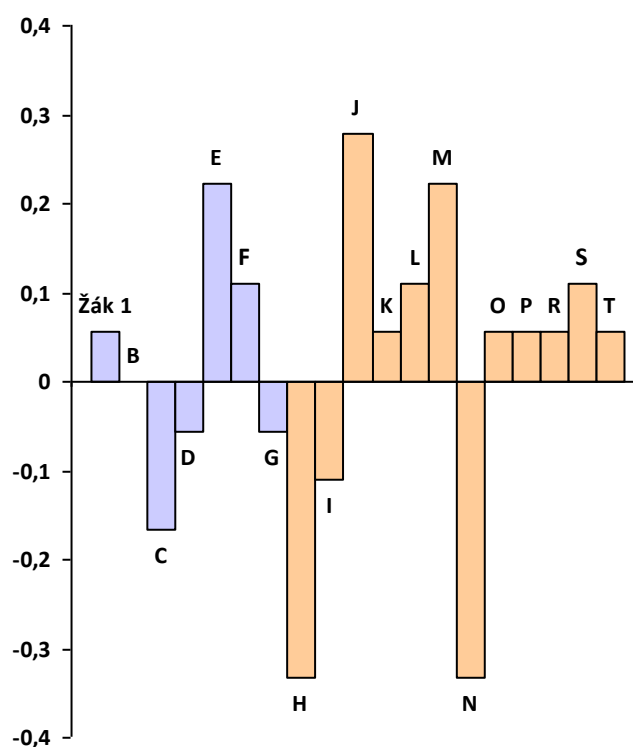
Prvotním výstupem sociometrického šetření bylo vypracování sociometrických matic na každou z otázek sociometrického dotazníku. Matice znázorňují přehled výběrových pozitivních i negativních vazeb ve třídě, na základě nichž jsou vypočteny individuální sociální indexy, jež jsme zpracovali do tabulek a znázornili grafy. Ve schématech jsme použili barevné odlišení chlapců, děvčat a žáka s PAS. Pod každým znázorněním uvádíme stručné dílčí shrnutí, ve kterém se nezaměřujeme na podrobný popis všech sociálních vazeb ve třídě, ale na zjištění výsledného, případně pozitivního sociometrického statusu žáka s PAS v rámci třídního kolektivu.

Na základě sociometrických matic byly dále vypracovány individuální sociogramy žáků s PAS, jež umožňují přehledné porovnání sociálních vazeb ve dvou odlišných prostředích (viz podkapitola 6.1.5).

		Odevzdané volby																	+	-	Σ				
	Žák 1	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	R	S	T						
	Žák 1	X	+	+	+			-	-												3	3	6		
	B		X	+																	1	0	1		
	C			X				-	-												2	3	5		
	D				X	+	+			-											3	2	5		
	E	+				X	+	+		-											3	3	6		
	F						+	+	X						+	-					3	2	5		
	G							+	+	X	-	-	-								2	3	5		
	H								X	+	+	+									3	3	6		
	I									+	X	+	+								3	0	3		
	J										+	+	X	+							3	0	3		
	K																				1	3	4		
	L												X	+	-						2	2	4		
	M																				3	3	6		
	N																				1	2	3		
	O																				3	2	5		
	P																				2	0	2		
	R																				2	3	5		
	S																				2	2	4		
	T																					X	1	1	2
	+	1	2	2	2	4	5	1	2	2	6	3	2	4	0	1	2	1	2	1	43				
	-	0	2	5	3	0	3	2	8	4	1	2	0	0	6	0	1	0	0	0		37			
	Σ	1	4	7	5	4	8	3	10	6	7	5	2	4	6	1	3	1	2	1			80		

Obr. č. 12: Neuspořádaná sociometrická matice otázek sociometrického dotazníku č. 1, 5 (Třída 1).

Výsledný status	
Žák 1	0,055556
B	0
C	-0,16667
D	-0,05556
E	0,222222
F	0,111111
G	-0,05556
H	-0,33333
I	-0,11111
J	0,277778
K	0,055556
L	0,111111
M	0,222222
N	-0,33333
O	0,055556
P	0,055556
R	0,055556
S	0,111111
T	0,055556



Obr. č. 13, 14: Výsledné individuální statusy otázek sociometrického dotazníku č. 1, 5 (Třída 1).

Dílčí shrnutí: Otázky č. 1 a 5 se zaměřily na míru přátelských vztahů ve skupině. Předpokládali jsme, že žáci budou chtít sedět se svými nejlepšími kamarády.

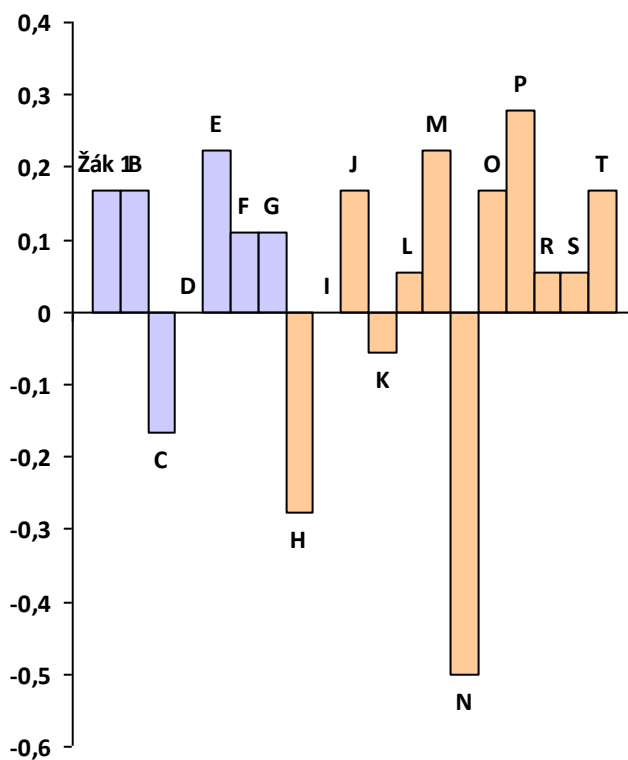
U pozitivních voleb se projevilo rozlišení přátelství podle pohlaví, kdy by převážná většina žáků chtěla sedět v lavici se spolužákem stejného pohlaví, pouze žák F by chtěl sedět s žákyní M a naopak. U negativních voleb již nebylo rozlišení podle pohlaví tak výrazné.

Nevyššího sociometrického statusu dosáhla žákyně J (0,277778), která obdržela 6 pozitivních a 1 negativní volbu. Nejnižší sociometrický status obdržely žákyně H (-0,33333) a N (-0,33333), kdy žákyně H získala 2 pozitivní a 8 negativních voleb, žákyně N pouze 6 negativních voleb. Žák 1 získal 1 pozitivní volbu, jeho výsledný status je tedy 0,055556. Stejný status získalo dalších pět spolužaček (K, O, P, R, T).

	Žák 1	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	R	S	T	+	-	Σ
Žák 1	X		+		+	+		-												3	2	5
B	+	X																		1	1	2
C		+	X		+		+	-			-									3	3	6
D		+		X	+		+		-											3	2	5
E	+				X	+	+	-			-									3	3	6
F	+	+			+	X		-												3	2	5
G				+	+	+	X		-											3	2	5
H			-	-		-		X	+	+	+									3	3	6
I								+	X	+	+									3	0	3
J								+	+	X	+									3	0	3
K					-	-	-	+	+	+	X									3	3	6
L												X	+					+		2	0	2
M			-	-		+		-				+	X			+				3	3	6
N				+										X	+	+				3	0	3
O								-			-			X	+	+		+		3	3	6
P												+		+	X	-		+		3	1	4
R			-					-			-	+			+	X		+		3	3	6
S			-									+		-	+			X		2	2	4
T								-	-			-	+			+	+		X	3	3	6
+	3	3	1	2	5	4	3	3	3	3	3	2	4	0	3	5	2	1	3	53		
-	0	0	4	2	1	2	1	8	3	0	4	1	0	9	0	0	1	0	0		36	
Σ	3	3	5	4	6	6	4	11	6	3	7	3	4	9	3	5	3	1	3			89

Obr. č. 15: Neuspořádaná sociometrická matice otázek sociometrického dotazníku č. 2, 6 (Třída 1).

Výsledný status	
Žák 1	0,166667
B	0,166667
C	-0,16667
D	0
E	0,222222
F	0,111111
G	0,111111
H	-0,27778
I	0
J	0,166667
K	-0,05556
L	0,055556
M	0,222222
N	-0,5
O	0,166667
P	0,277778
R	0,055556
S	0,055556
T	0,166667



Obr. č. 16, 17: Výsledné individuální statusy otázek sociometrického dotazníku č. 2, 6 (Třída 1).

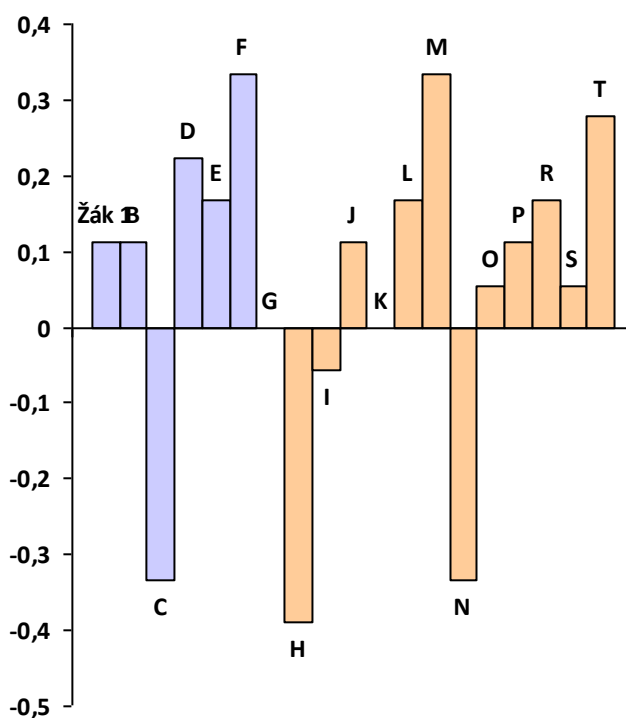
Dílčí shrnutí: Otázky č. 2, 6 se zaměřily na míru přátelských vztahů ve skupině udržovaných mimo prostředí školy. Předpokládali jsme, že se volby u žáků budou shodovat s odpověďmi na otázky č. 1, 5, což se ovšem potvrdilo pouze částečně. Upřednostnění pozitivních voleb mezi žáky stejného pohlaví zůstalo.

Nejvyšší výsledný status získala žákyně P (0,277778), kdy obdržela 5 pozitivních voleb a žádnou negativní. Nejnižšího sociometrického statusu jednoznačně dosáhla žákyně N (-0,5), která obdržela 9 negativních voleb a žádnou pozitivní. Výsledný status Žáka 1 je 0,166667. Stejného statusu dosáhli jeho další čtyři spolužáci (B, J, O, T).

		Odevzdané volby																+	-	Σ			
	Žák 1	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	R	S	T				
	Žák 1	X	+		+			-	-												3	3	6
	B	+	X			+															2	0	2
	C		+	X	+	+		-			-										4	2	6
	D	+			X								+	-							3	1	4
	E	+			+	X		+	-						-						3	2	5
	F		+		+		X		-			+		-							3	2	5
	G				+	+		X	-	-	-									+	3	3	6
	H			-	-				X	+	+	+									3	2	5
	I								+	X	+	+									3	0	3
	J										X										0	0	0
	K	-		-							+	X					+		+		3	2	5
	L												X	+	-				+		2	1	3
	M			-	-		+		-				+	X		+					3	3	6
	N				+	+	+								X						3	0	3
	O			-					-				+		X	+			+		3	2	5
	P											+		-	X	+			+		3	1	4
	R							-			-	+				X			+		2	2	4
	S			-								+		-	+				X		2	2	4
	T		-	-				-					+		+		+		X		3	3	6
	+	3	3	0	6	3	6	1	1	1	3	2	3	6	0	2	2	3	1	5	51		
	-	1	1	6	2	0	0	1	8	2	1	2	0	0	6	1	0	0	0	0		31	
	Σ	4	4	6	8	3	6	2	9	3	4	4	3	6	3	2	3	1	5				82

Obr. č. 18: Neuspořádaná sociometrická matice otázek sociometrického dotazníku č. 3, 7 (Třída 1).

Výsledný status	
Žák 1	0,111111
B	0,111111
C	-0,333333
D	0,222222
E	0,166667
F	0,333333
G	0
H	-0,38889
I	-0,05556
J	0,111111
K	0
L	0,166667
M	0,333333
N	-0,333333
O	0,055556
P	0,111111
R	0,166667
S	0,055556
T	0,277778



Obr. č. 19, 20: Výsledné individuální statusy otázek sociometrického dotazníku č. 2, 6 (Třída 1).

Dílčí shrnutí: Otázky č. 3, 7 se týkají vzájemné přitažlivosti a odmítání spolužáků do pracovní skupiny.

Nejvyšší výsledný status (0,333333) získal žák F a žákyně M, kdy oba získali shodně 6 pozitivních voleb a žádnou volbu negativní. Naopak nejnižšího výsledného statusu dosáhla žákyně H (-038889), která obdržela 8 negativních a 1 pozitivní volbu. Žák 1 získal 3 pozitivní a jednu negativní volbu, jeho výsledný status činí 0,111111, stejně jako u žáka B a spolužaček J, P.

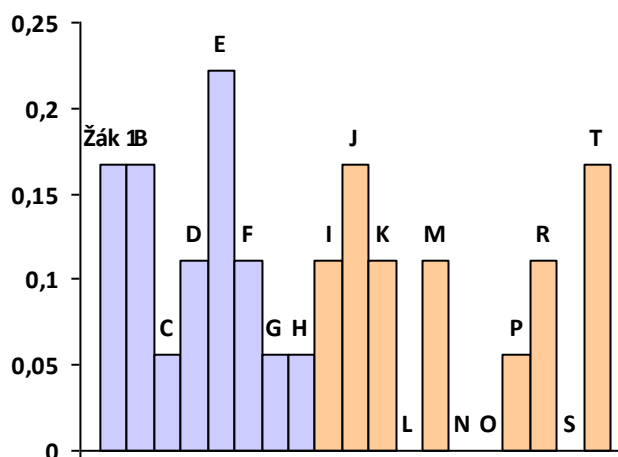
Obdržené
volby

	žák 1	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	R	S	T	+
žák 1	X	+	+		+															3
B	+	X																		1
C			X		+															2
D	+	+		X	+															3
E	+				X		+													3
F						X														0
G							X													0
H								X	+	+	+									3
I									X	+										1
J									+	+	X	+								3
K										+	X									1
L												X								0
M						+							X							1
N				+	+	+								X						3
O													+		X	+			+	3
P																X	+		+	2
R													+				X		+	2
S																		X		0
T																	+		X	1
+	3	3	1	2	4	2	1	1	2	3	2	0	2	0	0	1	2	0	3	32

Obdržené
volby

Obr. č. 21: Neuspořádaná sociometrická matice otázky č. 4 sociometrického dotazníku (Třída 1).

Pozitivní status	
žák 1	0,166667
B	0,166667
C	0,055556
D	0,111111
E	0,222222
F	0,111111
G	0,055556
H	0,055556
I	0,111111
J	0,166667
K	0,111111
L	0
M	0,111111
N	0
O	0
P	0,055556
R	0,111111
S	0
T	0,166667



Obr. č. 22, 23: Pozitivní statusy otázky č. 4 sociometrického dotazníku (Třída 1).

Dílčí shrnutí: Otázka č. 4 byla zaměřena na zjišťování vůdcovských schopností. Tato otázka byla jedinou otázkou v sociometrickém dotazníku, která se nevyskytovala v negativní formulaci.

Nejvyšší pozitivní sociometrický status získal žák E (0,222222), kdy ho za vedoucího skupiny zvolili 4 spolužáci. Nulového pozitivního statusu dosáhly žákyně L, N, O, S. Žák 1 získal status 0,166667, stejně jako spolužák B a spolužačky J, T. Žáka 1 by za vedoucího skupiny zvolili 3 spolužáci.

6.1.3 Škola B

Škola B se nachází v historické budově velkoměsta. Má 19 tříd a 7 odborných pracoven. Součástí školy je i mateřská škola. Školní družina má sedm oddělení. Ve škole jsou zřízeny tři třídy pro žáky s poruchou autistického spektra. Tyto třídy jsou speciálně vybavené, kromě pracovní části mají i část relaxační. Škola má venkovní sportoviště a dvě tělocvičny.

Školní docházku zde plní i děti z nepodnětného prostředí, čemuž odpovídá zájem zákonných zástupců. Rodiče mohou školu navštívit kdykoliv po dohodě s vyučujícím, dále v době třídních schůzek a akcí pořádaných pro veřejnost.

Na škole působí 7 speciálních pedagožek a 3 asistentky pedagoga. Její součástí je školní poradenské pracoviště složené z výchovné poradkyně, speciální pedagožky – terapeutky a metodiček prevence sociálně-patologických jevů. Zákonní zástupci mohou jednou týdně využívat školní poradenské pracoviště v otázkách výchovy a vzdělávání dětí. Dále škola spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními.

Škola má dlouholetou tradici v práci s dětmi se specifickými poruchami učení a ADHD. Při vyučování se používají speciální cvičení a nápravy, logopedická cvičení. Děti mohou navštěvovat logopeda i kurz SPU na počítačích. Pro děti integrované v běžných třídách i pro děti vzdělávané ve specializovaných třídách je každým rokem vypracován IVP.

Na škole se mohou vzdělávat i žáci s lehkou mentální retardací a s kombinovaným postižením. Specializované třídy pro žáky s PAS jsou zřízeny na prvním stupni a mají snížený počet žáků. Na druhém stupni jsou tito žáci individuálně integrováni, příp. přecházejí do jiné školy, která odpovídá úrovni jejich schopností (gymnázium, základní škola praktická, jiná základní škola).

Třída 2

Jedná se o specializovanou třídu zřízenou pro žáky s poruchami autistického spektra – především s diagnózou Aspergerův syndrom a vysoce funkční autismus. Pracuje zde třídní učitelka a asistentka pedagoga. Všichni žáci jsou chlapci, tři mají diagnózu Aspergerův syndrom, tři dětský autismus různého stupně. Žáci navštěvují různé ročníky – jeden chodí do 2. ročníku, dva do 3. ročníku, další dva do 4. a jeden žák do 5. ročníku základní školy. Vzdělávání je uzpůsobeno individuálním schopnostem na základě vypracovaného IVP. Vzhledem k diagnózám a variabilitě ročníků klade výuka velké nároky na přípravu učitele. Výzkumu se účastnili všichni žáci.

V kolektivu třídy se děti dle slov učitelky respektují. Do třídy ve školním roce 2014/2015 přibyl žák 5. ročníku (chlapec F), který se v předešlém roce vzdělával v jiné specializované třídě na stejné škole, ovšem tam docházelo k nedorozumění s jiným spolužákem, proto byl přeřazen. Žáci jsou naučeni individuální práci, jiná forma výuky lze uskutečnit jen velmi obtížně, jelikož neumí spolupracovat. Nejvíce komunikativní ve třídě je žák C s AS, o přestávkách vyhledává především komunikaci s dospělými. Témata komunikace jsou často výběrová o tom, co ho zajímá. Žák E stojí na pokraji zájmu ostatních, ostatní ani nevyhledává. Přestávky tráví se sluchátky na uších, které má za odměnu po výuce.

Ucelený přehled výběrových vazeb ve třídě znázorňují sociometrické matice, na základě nichž jsou vypočteny individuální výsledné a pozitivní statusy znázorněné grafy.

Žák 2 - kazuistika

Diagnóza: Aspergerův syndrom, dyslalie, porucha aktivity a pozornosti.

Věk: 9 let

Vzdělávací program, ročník: Školní vzdělávací program základní školy, 2. ročník, specializovaná třída pro žáky s PAS.

Osobní anamnéza: Žák 2 je chlapec přiměřeného věku tmavších vlasů, světlých očí. Těhotenství i porod probíhal v normě, kojení bylo do jednoho roku. Prodělal řádná očkování, vývoj bez vážných infekcí a operací. Chodit začal ve třinácti měsících. Ve čtyřech letech byl poprvé vyšetřen na neurologii z důvodu opožděného vývoje řeči (první slova začal říkat od 2, 5 roku, krátké věty od 3, 5 roku) a náhlých stavů (pobíhání, točení dokola s výpadkem vnímání). Vyšetřením

byla poprvé určena jako možná diagnóza porucha autistického spektra. Zároveň absolvoval psychiatrické vyšetření s doporučením na specifický edukační přístup a pomalé zařazení v mateřské škole.

Na základě doporučení speciálně pedagogického centra nastoupil v roce 2008 do mateřské školy, kde postupně narůstaly problémy, jelikož nebyl schopen interakce s vrstevníky ani učitelkami.

V září 2013 zahájil povinnou školní docházku, kdy nastoupil do specializované třídy pro žáky s poruchou autistického spektra. Ve specializované třídě po počátečních problémech dokázali chlapci zorganizovat výuku a přestávky tak, že byl schopen absolvovat pravidelný režim. Chlapci je umožněn volný pohyb po třídě i během výuky, takže pokud je nervózní, může se procházením uvolnit.

Žák 2 je v péči speciálně pedagogického centra, klinického logopeda, pedopsychiatra. V současnosti je medikován. Když je nervózní, projevuje se v řeči echolálie – opakování poslední slabiky slov. Komunikaci, vč. očního kontaktu, navazuje.

Rodinná anamnéza: Chlapec pochází z úplné rodiny. Žije v bytě s rodiči. Má jednoho staršího sourozence, který již má vlastní domácnost a s rodinou nežije. Otec je zaměstnán, matka v domácnosti. Do školy ho nejčastěji přivádí i vyzvedává matka.

Rodiče jsou v problematice poruch autistického spektra zorientováni. Výchovné postupy konzultují s poradenským zařízením a se školou.

Analýza schopností žáka

Motorika: U chlapce se projevuje tužší hrubá motorika. Zvládá chůzi ze schodů i do schodů, chůzi i běh v terénu. Házení, chytání i kutálení míče, kotrmelec dopředu, dozadu zvládá. Projevují se u něho ritualizované stereotypní pohyby – chodí dokola, třepe rukama, příp. přešlapuje na místě.

V oblasti jemné motoriky upřednostňuje pravou ruku. Úchop tužky je správný. Kresba postavy je obsahově chudší. Rád kreslí pouze vlastní postavy a vlastní témata. Nerad kreslí a vybarvuje témata zadaná.

Sebeobsluha: Chlapec se dokáže sám obléci i svléci. Zapne i rozepne knoflíky, zip, suchý zip. Zavázání tkaniček přes snahu nezvládá. Hygienické návyky (utírání rukou, mytí obličeje) dodržuje. Dle matky sprchování zvládá bez problémů, s čištěním zubů je nutná pomoc. Na vyučování se připravuje s matkou.

Komunikace: Oční kontakt navazuje. V cizím prostředí je mu špatně rozumět. Když mu někdo nerozumí, těžce to snáší a dál již nechce mluvit. Na druhou stranu to pro něj představuje motivaci na krátká logopedická cvičení. Když chce sdělit něco důležitého, v případě nervozity se objevují echolálie – opakování posledních slabik slov. Má vlastní témata konverzace. Nedokáže přiměřeně vyjádřit své emoce. Nedokáže poznat legraci či nadsázku. Ví, že se sprostá slova neříkají, pokud takové slovo zná, okřikuje ostatní, aby ho neříkali. Matka uvedla: „*Velkým problémem pro něho bylo slovo „kráva“.* Nedokázal rozlišit, že není sprosté, pokud jím označíme zvíře a je sprosté pouze, pokud jím označíme člověka.“

Smyslové vnímání: Ve zrakovém vnímání se neobjevují žádné abnormality. Nerad si myje vlasy, nutná je pomoc matky. Potraviny přijímá výběrově, v případě nálezů suroviny, kterou nemá rád (cibule), odmítá celé jídlo. Snídani vyžaduje stále stejnou (obiloviny, mléko, ovoce). Jiné hypersenzitivní reakce se u chlapce nevyskytují.

Rozumové schopnosti: Dle slov učitelky chlapec velice špatně snáší neúspěch. Přičemž na posuzování správnosti – špatnosti vypracování má vlastní hodnocení. Dle učitelky se bojí selhání ve svých očích. Výuka (matematika, český jazyk, člověk a jeho svět) ho baví, cvičení má rychle vypracovaná. V případě, že je v zadaném úkolu rychlejší než ostatní, nedokáže čekat, je nervózní, jiná nabídnutá činnost ho nemotivuje. Uvolní se volným procházením po třídě. Koncentraci pozornosti má střídavou. Vydrží se soustředit cca 20 minut, poté jeho pozornost klesá. Nebaví ho psaní, výtvarná a pracovní výchova. Učitelky ve škole respektuje.

Sociální oblast, volná hra: Chápání sociálních situací je obtížné. Pravidla společenského styku se naučil a respektuje je (pozdrav, prosba, poděkování). Ve vyjadřování k okolním událostem a situacím je dle matky „*naprosto upřímný, což okolí nevnímá vždy pozitivně*“. Například komentáře: „Ta paní je hnusná.“ „Ten pán je starý, už brzy umře.“

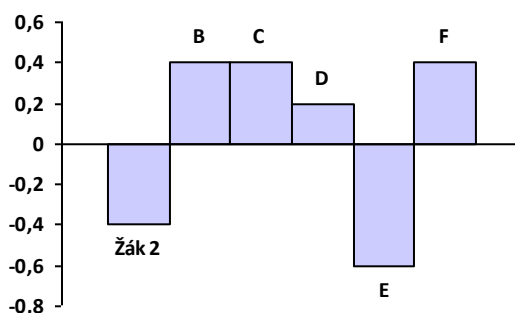
Při hrách má vlastní pravidla, nerad přistupuje na hry a pravidla ostatních. Hru s vrstevníky nevyhledává, zabaví se sám. Nejoblíbenější aktivitou v domácím prostředí je používání tabletu, vyhledávání na internetu, hraní počítačových her. Má rád zvířata a kontakt s nimi. Rád poslouchá příběhy čtené jinou osobou i pouštěné z rádia, CD. Někdy hraje deskové hry, ovšem jen po omezenou dobu. Není schopen prohrávat a zároveň těžce nese, pokud prohraje někdo jiný.

6.1.4 Analýza sociometrie Třídy 2

	Žák 2	B	C	D	E	F	Odevzdané volby		
							+	-	Σ
Žák 2	X	-			-	+	1	2	3
B	-	X	+			+	2	1	3
C	-	+	X	+	-		2	2	4
D	-	+	+	X	-		2	2	4
E			+		X		1	0	1
F	+	+	-			X	2	1	3
Obdržené volby	+	1	3	3	1	0	2	10	
	-	3	1	1	0	3	0		8
	Σ	4	4	4	1	3	2		18

Obr. č. 24: Výsledné individuální statusy otázek sociometrického dotazníku č. 1, 5 (Třída 2).

Výsledný status	
Žák 2	-0,4
B	0,4
C	0,4
D	0,2
E	-0,6
F	0,4



Obr. č. 25, 26: Výsledné individuální statusy otázek sociometrického dotazníku č. 1, 5 (Třída 2).

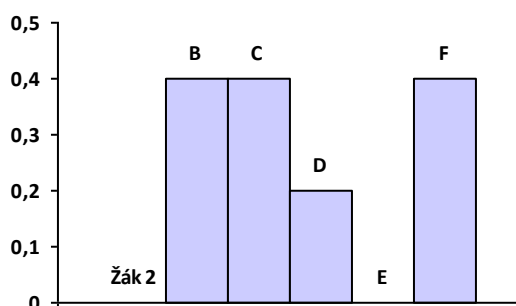
Dílčí shrnutí: Otázky č. 1 a 5 se zaměřily na míru přátelských vztahů ve skupině. Předpokládali jsme, že žáci budou chtít sedět se svými nejlepšími kamarády.

Nejvyššího výsledného statusu dosáhli žáci B, C, F (0,4), při čemž žáci B, C získali 3 pozitivní a 1 negativní volbu, žák F získal 2 volby pozitivní. Nejnižší výsledný status obdržel žák E (-0,6). Výsledný status Žáka 2 je -0,4, kdy získal 1 pozitivní a 3 negativní volby.

	Žák 2	B	C	D	E	F	Odevzdané volby		
							+	-	Σ
Žák 2	X	+			-	+	2	1	3
B		X	+		+	+	3	0	3
C	-	+	X	+	-		2	2	4
D			+	X	+		2	0	2
E			+		X		1	0	1
F	+		-			X	1	1	2
Obdržené volby	+	1	2	3	1	2	2	11	
	-	1	0	1	0	2	0		4
	Σ	2	2	4	1	4	2		15

Obr. č. 27: Výsledné individuální statusy otázek sociometrického dotazníku č. 2, 6 (Třída 2).

Výsledný status	
Žák 2	0
B	0,4
C	0,4
D	0,2
E	0
F	0,4



Obr. č. 28, 29: Výsledné individuální statusy otázek sociometrického dotazníku č. 2, 6 (Třída 2).

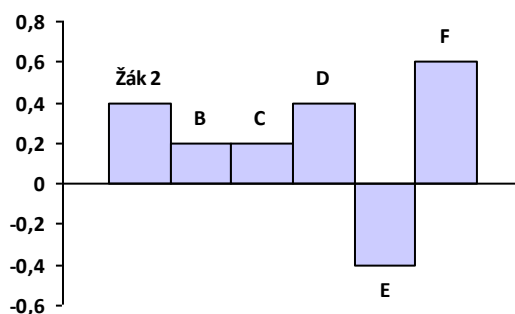
Dílčí shrnutí: Otázky č. 2, 6 se zaměřily na míru přátelských vztahů ve skupině udržovaných mimo prostředí školy. Předpokládali jsme, že se volby u žáků budou shodovat s odpověďmi na otázky č. 1, 5, tento předpoklad se ovšem nepotvrdil.

Nejvyšší výsledný status opět získali žáci B, C, F (0,4), kdy žáci B, F získali 2 kladné a žádnou zápornou volbu. Žák C obdržel 3 kladné a 1 zápornou volbu. Nejnižšího výsledného statusu dosáhl Žák 2 a žák E (0). K Žákovi 2 projevil 1 spolužák pozitivní a zároveň 1 žák negativní vazbu, k žákovi E projeví 2 žáci pozitivní a 2 žáci negativní volbu.

	Žák 2	B	C	D	E	F	Odevzdané volby		
							+	-	Σ
Žák 2	X	+			-	+	2	1	3
B		X			+	+	2	0	2
C			X	+	-		1	1	2
D	+			X	-	+	2	1	3
E			+	+	X		2	0	2
F	+					X	1	0	1
Obdržené volby	+	2	1	1	2	1	3	10	
	-	0	0	0	0	3	0		3
	Σ	2	1	1	2	4	3		13

Obr. č. 30: Výsledné individuální statusy otázek sociometrického dotazníku č. 3, 7 (Třída 2).

Výsledný status	
Žák 2	0,4
B	0,2
C	0,2
D	0,4
E	-0,4
F	0,6



Obr. č. 31, 32: Výsledné individuální statusy otázek sociometrického dotazníku č. 3, 7 (Třída 2).

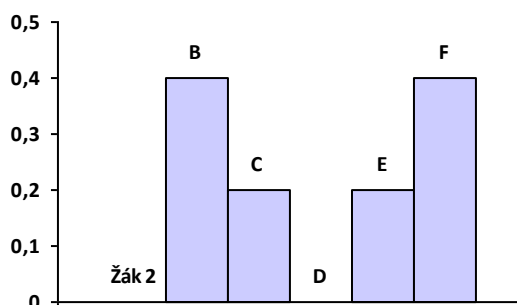
Dílčí shrnutí: Otázky č. 3, 7 se týkají vzájemné přitažlivosti a odmítání spolužáků do pracovní skupiny.

Nejvyšší výsledný status (0,6) získal žák F, kterého volili 3 spolužáci. Naopak nejnižší skóre obdržel žák E (-0,4). Toho do pracovní skupiny vybral 1 žák, od 3 spolužáků ovšem obdržel volbu negativní. Žák 2 získal s žákem D dvě pozitivní volby. Jejich výsledný status je 0,4.

	Žák 2	B	C	D	E	F	Odevzdané volby		
							+	-	Σ
Žák 2	X	+				+	2	0	2
B		X			+	+	2	0	2
C			X				0	0	0
D				X			0	0	0
E		+	+		X		2	0	0
F						X	0	0	0
Obdržené volby	+	0	2	1	0	1	2	6	
	-	0	0	0	0	0	0		0
	Σ	0	2	1	0	1	2		6

Obr. č. 33: Neuspořádaná sociometrická matice otázky č. 4 sociometrického dotazníku (Třída 2).

Pozitivní status	
Žák 2	0
B	0,4
C	0,2
D	0
E	0,2
F	0,4



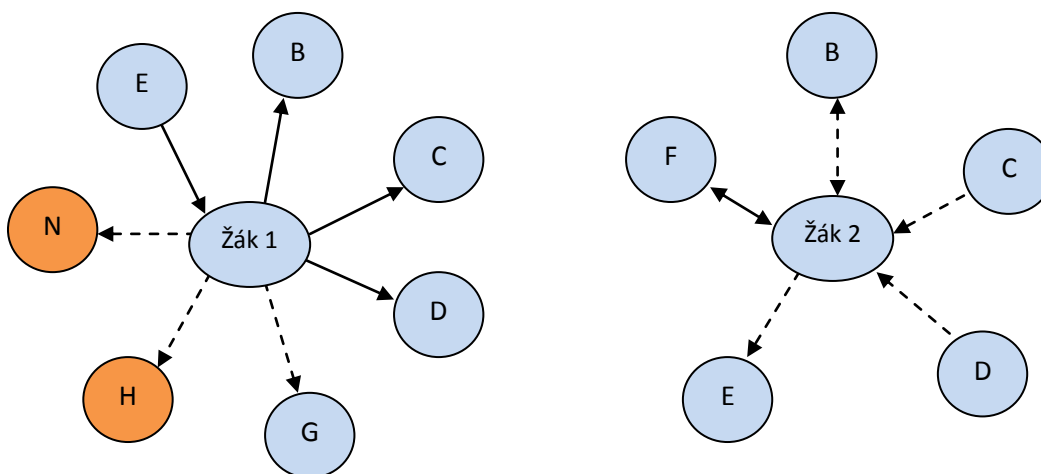
Obr. č. 34, 35: Pozitivní statusy otázky č. 4 sociometrického dotazníku (Třída 2).

Dílčí shrnutí: Otázka č. 4 byla zaměřena na zjišťování vůdcovských schopností. Tato otázka byla jedinou otázkou v sociometrickém dotazníku, která se nevyskytovala v negativní formulaci.

Nejvyšší pozitivní sociometrický status získali shodně žáci B a F (0,4). Volili je 2 spolužáci. Nejnižší status obdrželi Žák 2 a žák D (0), jichž nikdo za vedoucí skupiny ne zvolil.

6.1.5 Porovnání individuálních sociogramů Žáka 1 a Žáka 2

Následující kapitola přehledně znázorňuje existující sociální vztahové vazby v integrovaném prostředí, tzn. v prostředí běžné základní školy, kde je integrovaný žák s PAS, a v prostředí specializovaném, tzn. v prostředí specializované třídy pro žáky s PAS. Pro přehlednost zobrazujeme vedle sebe individuální sociogramy žáků vztahujících se ke konkrétním otázkám. Pod sociogramy uvádíme komentáře včetně stručného porovnání vztahových podmínek každého žáka, jež sociogram znázorňuje.



Obr. č. 36, 37: Individuální sociogramy otázek sociometrického dotazníku č. 1, 5 (Žák 1, Žák 2).

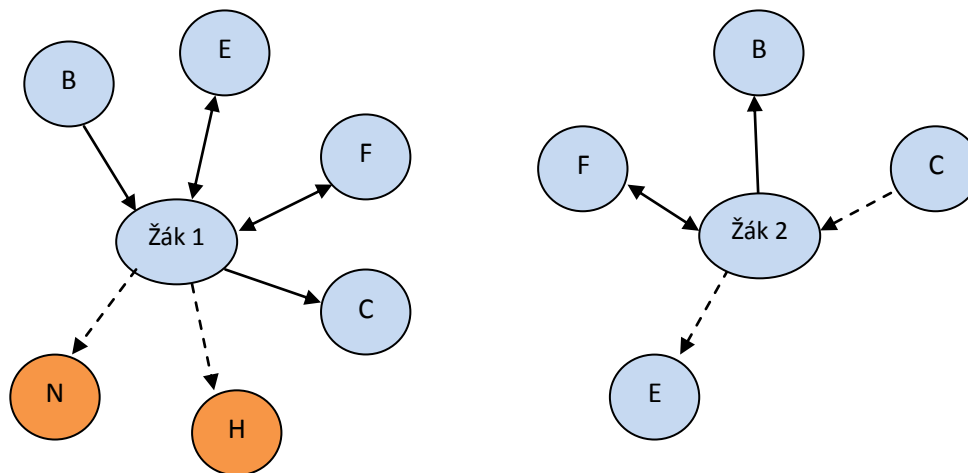
Otázky č. 1 a 5 se zaměřily na míru přátelských vztahů ve skupině.

Na otázku č. 1 „*Kdyby sis mohl/a vybrat, s kterými spolužáky bys chtěl/a sedět v lavici?*“ **Žák 1** zvolil spolužáky B, C, D. Tato volba byla jednostranná, protože zvolení žáci jeho výběr neopětovali. Žák 1 obdržel jednu pozitivní volbu od spolužáka E. **Žák 2** by chtěl sedět v lavici pouze s žákem F. Tato volba byla vzájemná.

Na otázku č. 5 „*Kdyby sis mohl/a vybrat, s kterými spolužáky bys nechtěl/a sedět v lavici?*“ **Žák 1** vybral žáka G a spolužačky H, N. Sám neobdržel žádnou negativní volbu. **Žák 2** by nechtěl sedět se spolužáky E a B, přičemž spolužák B by nechtěl sedět ani s ním. S Žákem 2 by nechtěli sedět ani žáci C a D.

Porovnání: I přes skutečnost, že výběr žáků ve specializované třídě byl více omezen, získal Žák 2 více negativních voleb než Žák 1. S Žákem 1 by chtěl sedět

pouze spolužák E, on jeho volbu ale nesdílel. Žák 2 s žákem F uskutečnili volbu vzájemnou. I přes fakt, že Žák 2 dostal více negativních voleb, oproti Žákovi 1 sdílí vzájemnou volbu s jiným spolužákem.



Obr. č. 38, 39: Individuální sociogramy otázek sociometrického dotazníku č. 2, 6 (Žák 1, Žák 2).

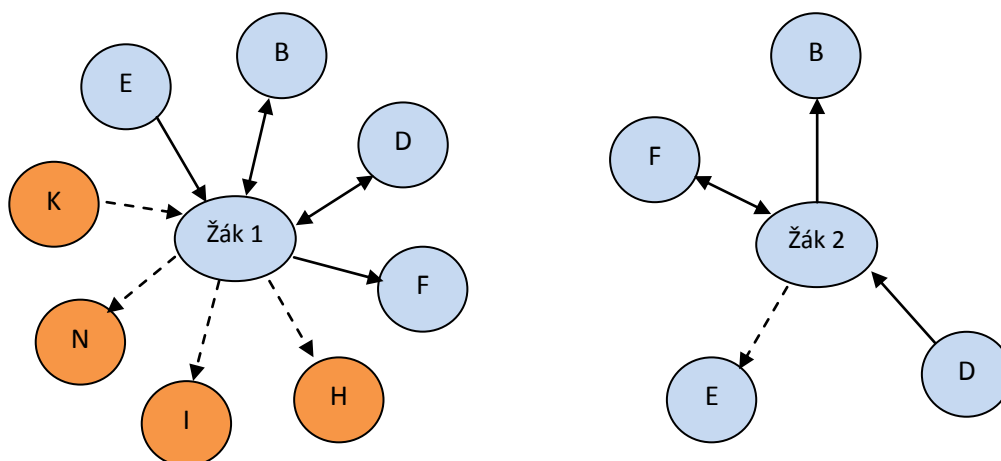
Otázky č. 2, 6 sledovaly míru přitažlivosti přátelských vztahů mimo budovu školy.

Na otázku č. 2 „Které spolužáky bys pozval/a na oslavu svých narozenin?“ vybral **Žák 1** spolužáky E, F, C. Přičemž žáci E, F jeho volbu opětovali, což svědčí o jejich přátelských vztazích. Zajímavé je, že tato volba nesouhlasí s volbou v první otázce. Žáka 1 by na oslavu svých narozenin pozval také žák B. Tyto volby tedy prokazují začlenění integrovaného žáka do třídní skupiny v oblasti neformálních přátelských vztahů. Mezi **Žákem 2** a žákem F je shoda v jejich vzájemném výběru jako při otázce č. 1. Tyto preference tedy dokazují jejich přátelské vazby. Žák 2 by pozval na oslavu narozenin i žáka B, ovšem v lavici by s ním sedět nechtěl.

V otázce č. 6 „Které spolužáky bys nevybral/a na oslavu svých narozenin?“ projevil **Žák 1** již podruhé negativní vazbu ke spolužačkám H a N, sám žádnou negativní odpověď neobdržel. Žák C projevil již podruhé negativní vazbu k **Žákovi 2**, ten by, stejně jako v první otázce, nepozval na oslavu narozenin žáka E.

Porovnání: **Žák 1** neobdržel od spolužáků žádnou negativní odpověď, **Žák 2** obdržel 1. Oba žáci dokázali projevit k ostatním spolužákům pozitivní i negativní

vazby. Žák 1 prožívá ve třídě i sociální vztahy k děvčatům, Žák 2 tuto možnost nemá.



Obr. č. 40, 41: Individuální sociogramy otázek sociometrického dotazníku č. 3, 7 (Žák 1, Žák 2).

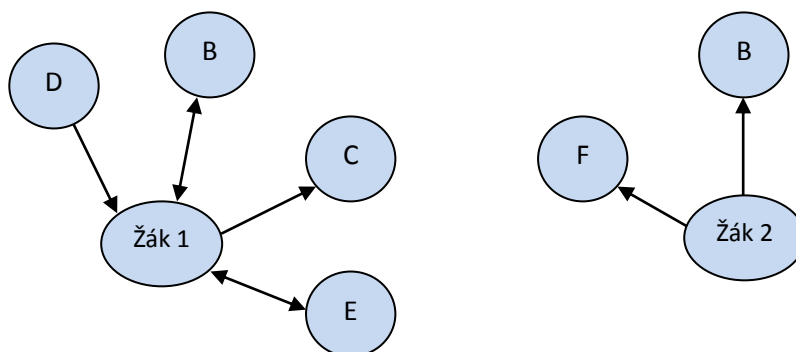
Sociogram otázek č. 3, 7 vyjadřuje vzájemnou přitažlivost a odmítání spolužáků do pracovní skupiny.

Na otázku č. 3 „Koho bys vybral/a do skupiny, kdyby vám paní učitelka zadala nějakou skupinovou práci?“ si **Žáka 1** vybrali spolužáci E, B, D. Spolužáky B, D si vybral i on. Žáka 1 si stejně jako u otázky č. 1 vybral i žák E, ale Žák 1 jeho výběr neopětoval. Žák 1 by ve skupině pracoval i s žákem F, ten jeho ovšem nevybral. **Žák 2** by si do pracovní skupiny zvolil žáky F, B. S žákem F se opět potvrzují jejich vzájemné sympatie, jelikož volba byla oboustranná, žák B volbu neopětoval. Žáka 2 by si ve skupině dokázal představit i žák D, který by s tím ale z výsledků otázky č. 5 nechtěl sedět v lavici.

Na otázku č. 7 „Koho by sis nevybral/a do skupiny, kdyby vám paní učitelka zadala nějakou skupinovou práci?“ by si **Žák 1** do své skupiny nevybral žákyně H, I, N, od žákyně K dostal první negativní vazbu v dotazníku, která je zároveň i jeho poslední zápornou vazbou od spolužáka. **Žák 2** by ve skupině nechtěl pracovat s žákem E, potvrzuje tím tak současné vztahové antipatie k tomuto žákovi.

Porovnání: **Žák 1** vyslal tři negativní volby ke třem spolužačkám, ani jedna spolužačka by s ním nechtěla spolupracovat, nejedná se tedy o vzájemnou antipatii, ale vždy o vztah antipatie a lhostejnosti. **Žák 2** nedostal žádnou negativní volbu, sám

vyslal pouze 1 negativní. Ve sledované oblasti spolupráce se projevily vyšší vzájemné sympatie u **Žáka 1** (s žákem B, D). Vzájemné sympatie u **Žáka 2** jsou pouze s žákem F.



Obr. č. 42, 43: Individuální sociogramy otázky č. 4 sociometrického dotazníku (Žák 1, Žák 2).

Otázka č. 4 byla zaměřena na zjišťování vůdcovských schopností v rámci kolektivu třídu. Tato otázka byla jedinou otázkou v sociometrickém dotazníku, která se nevyskytovala v negativní formulaci.

Na její znění „*Koho bys vybral/a, aby byl vedoucí skupiny, se kterou budete plnit nějaký úkol zadaný paní učitelkou?*“ si žáci D, B, E vybrali **Žáka 1**, při čemž žáky B a E si Žák 1 vybral také. Žák 1 zvolil i žáka C, ten jeho volbu neopětoval. Zajímavé ovšem je, že žáky C a E si v předešlé otázce do skupiny Žák 1 nevybral. **Žák 2** uskutečnil dvě pozitivní volby, od spolužáků žádnou kladnou volbu neobdržel.

Porovnání: **Žáka 1** si dokážou představit jako vedoucího skupiny tři žáci, **Žáka 2** jako vedoucího skupiny nikdo nezvolil. **Žák 1** i **Žák 2** využili v dotazníku maximum možných voleb – Žák 1 tři volby, Žák 2 dvě volby. Můžeme se domnívat, že v této skutečnosti může hrát významnou roli i fakt, že žáci ve specializované třídě nejsou navyklí pracovat ve skupinách, je pro ně proto obtížné zvolit vedoucího skupiny.

Dílčí shrnutí individuálních sociogramů

Individuální sociogramy **Žáka 1** znázornily pět chlapců, kteří s Žákem 1 vytvářejí pozitivní sociální vztahy. Jedná se o žáky B, C, D, E, F. Největší vzájemné sympatie se prokázaly se žáky B a E (dvě vzájemné pozitivní volby). Jednu

vzájemnou pozitivní volbu měl Žák 1 s žáky E a F, k žákovi C vyslal tři pozitivní volby, ty ovšem nebyly ani jednou opětovány.

Individuální sociogram **Žáka 2** ukázal největší vzájemné sympatie k žákovi F (tři vzájemné pozitivní volby). Dvě pozitivní vazby vyslal Žák 2 k žákovi B, nebyli ale vzájemné, žák B uskutečnil 1 kladnou volbu k Žákovi 2. Žák D provedl jeden pozitivní výběr směrem k Žákovi 1 – jedná se o vztah sympatie a antipatie.

Individuální sociogram dále přehledně znázorňuje vztahy antipatie. V případě **Žáka 1** se nejedná o vzájemnou antipatii s jiným spolužákem. Pouze žákyně K zvolila jednu negativní vazbu k Žákovi 1 – jedná se tedy o antipatii a lhostejnost. Žák 1 vyjádřil největší antipatii k žákyním H, I a N (tři negativní volby), jednu negativní volbu dal žákyni I a žákovi G.

Při jedné volbě (otázka č. 5) je **Žák 2** ve vzájemné antipatii s žákem B. Největší antipatii chová Žák 2 k žákovi E, k němuž uskutečnil tři negativní volby, tomuto žákovi je ale lhostejný. Ke sledovanému žákovi vyslal nejvíce negativních voleb (dvě) žák C, ten je Žákovi 2 ale naprosto lhostejný (neuskutečnil k němu pozitivní ani negativní volbu).

6.2 Analýza rozhovorů s třídními učitelkami

V této části výzkumného šetření jsou analyzovány výpovědi dvou třídních učitelek žáků s PAS, které se tematicky a obsahově váží k jejich zkušenostem spjatým s edukací tohoto žáka, k třídní skupině, jíž je žák členem, a jeho postavení v rámci kolektivu třídy. Zaměřili jsme se na zjištění, jaké formy výuky učitelky ve své třídě používají, zda jsou všechny formy vhodné či zda je nutné nějaké vyloučit, příp. jakým způsobem je přizpůsobit, aby se mohl účastnit i konkrétní žák s PAS. Rozhovory byly polostrukturované, jejich základní struktura se pro účely dotazování mírně odlišovala a byla uzpůsobena integrovanému a speciálnímu prostředí. Základní osnova rozhovorů je uvedena v Příloze E, F. Podkapitoly jsou členěny podle výpovědí jednotlivých třídních učitelek a doplňovány jejich přímými citacemi.

6.2.1 Zkušenosti třídních učitelek s konkrétním žákem s PAS a třídní skupinou, jíž je členem

Třídní učitelka Žáka 1

Dle učitelky je kolektiv třídy rozdělen do skupin podle dřívějších vztahů z mateřské školy. Z jejího pohledu je „*poměrně dost oblíbený*“ žák F, což se prokázalo i v sociometrickém šetření, kdy patřil k nejčastěji voleným žákům. Učitelka dále zmiňuje, že vyložený negativní vztah existuje mezi žákem F a žákyní H. I tento postřeh učitelky potvrdilo sociometrické šetření, při němž žák F projevil k žákyni H tři negativní volby, žákyně H k žákovi F dvě negativní volby. Učitelka se dále vyjádřila, že dominantní žákyně H představuje problém v oblasti sociálních vztahů, kdy doslova uvádí: „*Ovládá další tři spolužačky.*“ Výsledky šetření potvrdily vzájemnou propojenost vztahů žákyň H, I, J, K. Učitelka dále zmiňuje: „*Zvláštní vztah mají*“ žák G (s hyperkinetickým syndromem) s Žákem 1: „*Nemají se rádi, ale něco je spolu přitahuje.*“ V sociometrickém šetření se tento fakt potvrdil částečně, kdy Žák 1 projevil jednu negativní volbu k žákovi G, žák G neuskutečnil pozitivní ani negativní volbu k Žákovi 1.

Z vlastních zkušeností s prací s žákem s PAS učitelka sdělila, že především v první třídě kolektiv zažíval „*velmi časté výbušné vzteklé scény*“ Žáka 1, po jeho zklidnění se snažila „*o jistou míru tolerance mezi dětmi*“. Se zvládnutím jeho nálad velmi pomohla paní asistentka, která s ním pracuje od druhé třídy.

Podle učitelky Žák 1 nejvíce vyniká „*v logickém uvažování, v matematice, má neobvyklý slovník, používá i méně časté výrazy. Má rozvinutou slovní zásobu a dětem často vysvětluje neznámá slova.*“ Naopak největší problém pro něho představuje „*srovnat se s náhlou změnou v organizaci, neznámé prostředí, hluk. Velký problém byl odpoutat se od tabletu.*“ Problémem je i pomalejší vyjadřování, kdy je „*nutné počkat na jeho vyjádření. Občas se necítí ve vlastní kůži, není v pohodě a neumí to vysvětlit. Na celý den ho dokáže rozhodit nejasnost – např. když neví, kdy pro něj přijde matka do školní družiny.*“

K dalším „*postřehům*“ souvisejícím s edukací žáka s PAS hovořila učitelka o důležité roli trpělivosti, vstřícnosti k dítěti, poskytnutí dostatečného prostoru. Důležitá je ovšem „*ale naprostá důslednost v tom, na čem se spolu domluvíme. Nutnost vcítit se. Musí mít pocit, že po něm něco sice vyžadují, ale vždy u mě najde pomoc a podporu.*“ Učitelku překvapil chlapcův silný smysl pro spravedlnost

a schopnost číst náladu z obličeje. „*Mluvím ale pouze o jednom dítěti s poruchou autistického spektra, ne obecně o všech. Nemám zatím jinou zkušenost.*“

Směrem k integraci žáků s PAS se učitelka vyjádřila pozitivně vzhledem ke své konkrétní zkušenosti s Žákem 1. Domnívá se, že žáci této diagnózy by měli být běžně integrováni. Zpočátku to pro učitele bez zkušeností není snadné, ale podle jejího názoru a osobní zkušenosti to lze. Nutná je aktivní spolupráce s rodiči, školským poradenským zařízením a, pokud to je nutné, zřízení pozice asistenta pedagoga.

Třídní učitelka Žáka 2

V kolektivu třídy se děti dle slov učitelky respektují. Žáci s PAS jsou „*individualisté, rozvíjet a udržovat přátelství je u nich obtížné.*“ Dle učitelky jsou zásadoví, „*dbají na dodržování pravidel, velice často vymýšlí pravidla svá vlastní, když je ostatní nepřijmou, vzniká problém.*“ Ve třídě podle ní není nikdo vyčleněn, kolektiv si vyhovuje, čemuž tak nemusí být vždy. Chlapec F byl přeřazen do třídy ve školním roce 2014/2015 z jiné specializované třídy na škole, ve které docházelo ke konfliktům s jiným spolužákem s PAS. V této třídě je spokojený, zřejmě nejvíce se spřátelil s Žákem 2, což potvrzuje i sociometrické šetření. Žák 2 učinil čtyři pozitivní volby k žákovi F, žák F k Žákovi 2 tři pozitivní volby. Nejvýraznější projevy PAS se objevují u žáka E – učitelka k němu dále dodala: „*Nevyhledává ostatní, nejvíce ze všech „žije ve svém vlastním světě“.* Navázat spolupráci, motivovat ho k činnosti a činnost dokončit je u něho ze všech žáků ve třídě nejobtížnější. Pracuje za odměnu. Ve třídě je ale spokojený.“

Z vlastních zkušeností s prací s Žákem 2 učitelka sdělila: „*Má velký strach z neúspěchu. Při tom pro neúspěch má vlastní kritéria – důležitější než to, jak hodnotí danou věc ostatní, je pro něho fakt, jak ji hodnotí on sám.*“ V první třídě se stávalo, že odmítal spolupracovat, byl nervózní, začal pobíhat po třídě nebo se vztekat. To se podařilo minimalizovat. Pro uvolnění od tenzí, které prožívá, mu učitelka dovoluje procházení po třídě tak, aby nerušil ostatní. Po uvolnění bez problémů pracuje dál.

Podle učitelky vynikají celkově žáci s PAS ve svých oblíbených tématech. V současnosti se Žák 2 zajímá o geografii. Témata komunikace proto velmi často směřuje tímto směrem. „*Má velmi dobrou paměť, to, o co se zajímá, si snadno zapamatuje.*“ Největší problém pro Žáka 2 představují sociální situace, kterým nerozumí. „*Nechápe běžně užívaná klišé. Problém představují i hry – např. vybíjená,*

kdy nechce vyběít ostatní, protože si to kamarádi nedělají.“ Dále špatně prožívá situace, kdy mu druzí nerozumí.

Při edukaci žáků s PAS považuje učitelka za podstatné *„odklonit se od rigidních pravidel popisovaných v odborných literaturách, ale snažit se děti pochopit a nechat se od nich obohatit jejich vnímáním světa.*“ Po dotazu, co tím měla na mysli, uvedla: *„Nestrukturovat striktně prostředí všem dětem v případě, že to nepotřebují. Když jsem začínala, používala jsem na ohraničení vyučovací hodiny minutku. Zjistila jsem, že to ale děti nepotřebují. V současnosti dětem oznámím začátek a konec hodiny ústně – jsem tedy pánem situace dle vlastní potřeby – a dětem i mně to plně vyhovuje.*“ Dále považuje za důležité odklon od dogmatu k empatii: *„Odklon od dogmatu a předsudků k citům.*“ Nutné je podle ní zjednodušení jazyka, podávání jasných pokynů a vizualizace prostřednictvím fotografií, obrázků: *„Co děti nevidí, to neví. Ideálně by měl v každé třídě pracovat speciální pedagog a výtvarník.*“

K integraci se učitelka vyjádřila pozitivně. *„Všichni žáci ze třídy se budou postupně integrovat. Ti, kteří by to nezvládli, přejdou do základní školy praktické.*“ Učitelka se přiklání k integraci bez asistenta pedagoga – dle jejího názoru asistent vyčleňuje dítě z kolektivu ostatních dětí. *„Práce asistenta je velice náročná a učitelé s asistenty neumí pracovat.*“

Porovnání

Učitelce Žáka 1 i učitelce Žáka 2 se podařilo usměrnit chování obou chlapců a naučit přiměřeným způsobem ovládat jejich náhlé stavy zlosti, nervozity. Učitelka Žáka 1 uvedla, že se zvládním jeho nálad výrazně pomohla paní asistentka a její působení s žákem velice chválí. Učitelka Žáka 2 mu dovolila k uvolnění jeho stavů procházení po třídě, díky čemuž může potom dál pokračovat v zadané práci. V obou třídách projevují žáci toleranci k chování jejich spolužáků s PAS, což svědčí i o pedagogickém taktu učitelek.

Zkušenosti učitelek s prací s žáky s PAS se různí. Z toho usuzujeme, že každé dítě je i přes stejnou diagnózu naprostou individualitou a nutností je naprostý individuální přístup. Obě učitelky se shodují na důležitosti empatie při edukaci žáků. Učitelky se dále shodly v tvrzení, že žáci s PAS vynikají ve svých oblíbených tématech. Žák 1 nejvíce vyniká v logickém myšlení, matematice a široké slovní zásobě, Žák 2 se zajímá o témata spjatá s geografii.

Zajímavý je rozdílný názor na integraci těchto žáků. Obě se shodují v tom, že žáky s diagnózou Žáka 1 i Žáka 2 je vhodné integrovat. Ovšem **učitelka Žáka 1** na základě své zkušenosti považuje za prospěšné žáky integrovat s asistentem pedagoga, zatímco **učitelka Žáka 2** se přiklání k variantě žáky integrovat bez asistenta, jelikož ten dítě odděluje od kolektivu ostatních dětí a učitel s ním, dle jejího názoru, neumí často pracovat.

6.2.2 Zkušenosti třídních učitelek zaměřené na možnosti využití různých forem výuky

Třídní učitelka Žáka 1

Učitelka vidí rozdíl mezi možnostmi využívání metod v první a druhé třídě. Uvedla: „*V prvním ročníku byl problém návštěva divadelního představení, koncertu, tělesná výchova venku na sportovním areálu, pracovní činnosti – nechtěl cokoliv stříhat, lepit.*“ Velký vliv na tuto skutečnost měl dle učitelky fakt, že Žák 1 byl v prvním ročníku integrován bez asistentky pedagoga. V průběhu první třídy mu byla také nasazena medikace, což vedlo k jeho postupnému zklidnění. Od druhé třídy má vlastní asistentku pedagoga, která je přítomna při výuce „*a velmi pomáhá se zvládním jeho nálad*“.

Při využívání různých forem výuky dává učitelka Žákovi 1 možnost volby, zda se chce zapojit či nikoliv. „*Rád pracuje v matematice napřed. Při skupinové práci nemusí do skupiny, když nechce, ale rád se zapojí. Nevystavuji ho soutěživým formám.*“ Dle jejich slov nemusí v organizaci výuky ve druhém ročníku nic měnit, používá různé metody i formy výuky. „*Pokud by byl problém, má chlapec s paní asistentkou možnost klidu, soukromí a ticha ve vedlejší místnosti. Za celý rok to ale využili jen jednou asi na deset minut.*“

Třídní učitelka Žáka 2

Průběh vyučovacího dne je uzpůsoben potřebám žáků a naprosto individualizován. „*Řekla bych, že se učíme spíše v týdnech než ve dnech.*“ Učitelka tím po vysvětlení měla na mysli rozdílnost každého dne. Žáci přijdou každý den do školy v jiném rozpoložení, což pedagogové respektují a podle toho k nim přistupují. Vyučovací hodina ve specializované třídě netrvá klasických 45 minut, ale výuka v průběhu dne je rozdělena do několika cca dvaceti minutových bloků, po kterých se žáci mohou uvolnit, relaxovat. Výuku žáci ve specializované třídě začínají v 8.30, ostatní žáci v 8.00. Na otázku proč tomu tak je, učitelka uvedla:

„Na žáky naší třídy nepůsobil ruch na chodbách a tolik dětí při příchodu dobře, proto jsme zavedli výuku od 8.30, což všem vyhovuje. Na chodbách se tak nepotkávají, rodiče je mohou v klidu ráno zavést až k nám do třídy.“ Dle slov učitelky chodí žáci ze stejného důvodu i do školní jídelny v jiný čas než ostatní.

Z forem výuky učitelka uvedla, že používá v podstatě pouze individuální formu. Frontálně děti zažívají ranní kruh, kde si povídají o různých tématech. Práce ve dvojicích či ve skupině představuje pro děti veliký problém. *„Práce ve dvojicích vede nakonec stejně k individuální práci. Děti neumí spolupracovat, vzájemně spolu účelně komunikovat.“* Na otázku, jak zvládá párovou či skupinovou výuku Žák 2 učitelka uvedla, že převezme vedení a úkol vypracovává po svém, správně, ale bez dovednosti spolupráce s ostatními.

Porovnání

Pro porovnání forem výuky v integrovaném a specializovaném prostředí využijeme členění dle Průchy (2009), který je dělí 1. podle vztahu k osobnosti žáka, 2. podle charakteru výukového prostředí, 3. podle délky trvání.

Učitelka Žáka 1 využívá různé **formy výuky podle vztahu k osobnosti**, tzn. výuku individuální, individualizovanou, skupinovou i hromadnou. Žák je integrován s asistentkou pedagoga, učitelka není nijak omezena ve volbě formy výuky. Žák 1 se dle momentálního psychického rozpoložení zapojí či nikoliv – učitelka mu dává možnost volby. Žák se zapojovat většinou chce. Při sociometrickém měření se potvrdila skupina pěti chlapců, se kterými má Žák 1 pozitivní vazby. Tito žáci jsou schopni tolerovat jeho projevy chování a dokážou spolu s ním vzájemně spolupracovat. **Učitelka Žáka 2** využívá nejvíce formu individuální, kdy je každému žákovi předkládána k výuce jiná učební látka. Žákovi látku vysvětlí, zadá, on ji pak vypracovává sám, případně s učitelkou či asistentkou. Jinou formu výuky v podstatě nevyužívá, jelikož v prostředí specializované třídy nevede k cíli. Hromadnou formu výuky využívá pouze při ranním kruhu, nejedná se zde ovšem o výuku, ale spíše o společné povídání s žáky a ritualizovaný začátek nového dne.

Učitelka Žáka 1 i učitelka Žáka 2 používají různé **organizační formy výuky podle charakteru výukového prostředí** – učí ve třídě, chodí na vycházky, exkurze, žáci plní domácí úlohy. Obě učitelky se shodly v tom, že žákům dělá v různé míře problém cizí prostředí, kontakt s cizími lidmi, i přes to tyto formy výuky využívají. Rozdíl učitelky uvedly v účasti pobytu žáků na škole v přírodě, kdy

Žák 1 „na školu v přírodě nejedí, necítí by se dobře“, ale Žák 2 jezdí na školu v přírodě s celou třídou – učitelka řekla: „Byli jsme všichni vloni a moc jsme si to užili. Letos pojedeme všichni zas.“ Můžeme se domnívat, že roli bude v tomto případě hrát velikost skupiny. Žáci v úzkém kolektivu specializované třídy se cítí zřejmě jistěji i v mimoškolním prostředí. Pro integrovaného žáka je orientace v neznámém prostředí obtížnější, není mu umožněn s velkou skupinou takový pocit předvídatelnosti jako ve škole.

Z hlediska délky trvání výuky používá **učitelka Žáka 1** klasickou vyučovací hodinu. K Žákovi 1 přistupuje individuálně, když potřebuje, může se uvolnit vstáváním, pohyby rukou, přešlapováním, příp. s paní asistentkou odejít do individuální místnosti, což, jak uvedla, využili pouze jednou. **Učitelka Žáka 2** využívá zkrácené výukové jednotky trvající cca 20 minut, po kterých se mohou žáci uvolnit, relaxovat v relaxačním koutku, příp. vybrat vlastní činnost, které se věnují.

Formy výuky můžeme dále dělit **z hlediska sociálních vztahů**. Jako vhodné se při práci s žáky s PAS neprokázalo kompetitivní ani kooperativní vyučování. **Kompetitivní vyučování**, jehož základem je konfrontace, soutěž, boj, **učitelka Žáka 1** přesto využívá, dává mu ovšem možnost volby na jejich účasti, jelikož velmi špatně snáší neúspěch a navíc ho limitují problémy v řeči ve vypjatých situacích. **Učitelka Žáka 2** tuto formu výuky se svými žáky vůbec nepoužívá. Dle jejich slov to nelze.

Učitelka Žáka 1 se účastní **projektového vyučování** v rámci projektových dnů celé školy. **Učitelka Žáka 2** více zvažuje, kterého projektu se budou se třídou účastnit. V průběhu školního roku se ale prokázala důležitost projektových dnů, kdy dle jejich slov „autistická třída také otevřela své dveře a děti z jiných tříd k našim dětem chodily pro odměny.“ Pedagogové ve specializované třídě pociťovali „uzavřenost“ a vyčleněnost specializované třídy od zbytku školy, což se díky projektovému dnu podařilo částečně „zlomit“ a do třídy začali o přestávkách chodit i děti jiných tříd prvního stupně, využívají relaxační koutek, hrají si s hračkami a nenuceně navazují kontakt i s dětmi s PAS.

6.3 Analýza výsledků

Zhodnocení cílů:

Cílem výzkumného šetření není zobecňovat svá zjištění na všechny žáky s PAS. Jedná se o konkrétní studii žáka s PAS vzdělávajícího se formou individuální integrace na běžné základní škole a žáka s PAS vzdělávaného ve specializované třídě zřízené při běžné základní škole. Cílem je zjistit a porovnat socioedukační vztahy těchto žáků ve dvou odlišných prostředích.

Byly stanoveny následující dílčí cíle:

- **Reálný popis vztahových podmínek v integrovaném a specializovaném prostředí.**
- **Na základě sociometrického šetření zjistit postavení konkrétního žáka s PAS v kolektivu třídy na běžné základní škole a ve specializované třídě.**
- **Získat informace o možnostech využití různých forem výuky v integrovaném a speciálním prostředí z pohledu třídních učitelek.**

Dotazníkovým sociometrickým šetřením jsme analyzovali postavení žáka s PAS v kolektivu třídy běžné základní školy a žáka s PAS ve specializované třídě.

Důležitým faktorem pro výběr žáků, na něž bylo výzkumné šetření zaměřeno, se stala totožná diagnóza, docházka do stejného ročníku základní školy a vzdělávání v odlišném prostředí (specializovaná třída, běžná základní škola). Dotazník byl předložen žákům třídy základní školy, v níž integrace probíhá (účastnilo se 19 žáků z 21) a všem žákům specializované třídy (tj. 6). Účast žáků na šetření byla podmíněna souhlasem zákonných zástupců. V případě integrovaného prostředí se vyplňování dotazníku neúčastnila jedna dívka a jeden chlapec. Nesouhlasili pouze rodiče dívky, chlapec byl dlouhodobě nepřítomen.

Výsledky šetření se staly důležitým nástrojem pro reálný popis vztahových podmínek v integrovaném a specializovaném prostředí, přičemž mohou být neúčastí dvou žáků mírně zkresleny. Vzhledem k zaměření výzkumu na dva konkrétní žáky s PAS jsme získali dvojí informaci a to – které spolužáky žák s PAS dle různých výběrů preferuje, které naopak odmítá a kdo preferuje a odmítá jeho. Tyto vztahové podmínky jsme pro přehlednost znázornili individuálními sociogramy chlapců a získali tak možnost porovnání vzhledem k odlišnému prostředí, v němž edukace probíhá.

Dalším důležitým nástrojem zjištění průběhu edukace žáků s PAS v rozdílném prostředí se staly rozhovory s třídními učitelkami. Ty byly zaměřeny jak na celkové vztahy ve třídě, problémy spjaté s edukací žáka s PAS, tak na možnosti využití forem výuky. Zaměřili jsme se na skutečnost, do jaké míry ovlivňuje diagnóza PAS, prostředí a vztahy ve skupině možnosti využití vyučovacích forem.

Vzhledem k cílům výzkumného šetření byly stanoveny následující výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1: Jak ovlivňuje integrované a speciální prostředí postavení žáka?

Na základě dotazníkového šetření, které doplňovaly rozhovory s třídními učitelkami, jsme analyzovali socioprefereční vztahy ve třídní skupině. Zařazení negativních otázek se ukázalo jako účelné, neboť pouze pozitivně položené otázky by neukázaly skutečnou situaci ve třídách. Z dotazníkového šetření vyplynula skutečnost větší variability vztahů, jež prožívá Žák 1, který má možnost zažívat sociální vazby k více žákům ve třídě a to i k dívkám. Žák 2 tuto možnost v úzkém kolektivu třídy nemá, jelikož ji navštěvují pouze chlapi.

Ze zjištění se můžeme domnívat, že velký význam má učitelův pedagogický takt. Důležitá je snaha o vcítění se do dítěte. S tím úzce souvisí práce s celou skupinou, tolerance odlišných projevů žáka s PAS ostatními, což se v případě edukace Žáka 1 i Žáka 2 podařilo.

Výsledek: Z výsledku sociometrického šetření můžeme konstatovat, že žák v integrovaném prostředí je třídou přijímán jako její rovnoprávný člen. Stejně tak je ostatními přijímán žák vzdělávaný ve specializované třídě. Integrované ani specializované prostředí tedy u těchto konkrétních jedinců nijak výrazně neovlivňuje jejich postavení ve třídě. Zjištění jsou důkazem o vysoké úrovni integrace Žáka 1.

Výzkumná otázka č. 2: Mají žáci s PAS ve třídě kamaráda?

Při sestavování dotazníku jsme předpokládali, že žáci budou chtít sedět se svým nejlepším kamarádem a zároveň ho i pozvou na oslavu svých narozenin. Domnívali jsme se tedy, že odpovědi na otázky č. 1,5 a 2,6 se budou ve větší míře shodovat. Tento předpoklad se ovšem potvrdil pouze částečně. Výsledky zachycené v sociometrických maticích ukazují odlišující odpovědi u více žáků. Někteří žáci by

tedy chtěli sedět s někým jiným ve školní lavici a někoho jiného by pozvali na oslavu narozenin.

Žák 1 uskutečnil v sociometrickém dotazníku pozitivní volby týkající se oblasti přátelství k žákům B, C, D, E, F, ze strany spolužáků obdržel pozitivní odpovědi od B, E, F. Můžeme tedy usuzovat na přátelské vztahy mezi těmito chlapci.

Žák 2 volil v těchto otázkách dvakrát žáka F, jednou žáka B, on sám byl dvakrát zvolen žákem F. V tomto případě se tedy potvrzuje naše domněnka a usuzujeme na přátelství mezi Žákem 2 a žákem F.

Pro žáky ve specializované třídě byli odpovědi na cílené otázky nesnadné. Obtížná byla otázka týkající se oslavy narozenin – roli může hrát i skutečnost, že se po vyučování vzájemně nenavštěvují a většina z nich nikdy žádnou oslavu narozenin neměla ani se žádné oslavy narozenin spolužáka neúčastnila.

Výsledek: Ano, Žák 1 i Žák 2 má ve třídě kamaráda. V případě Žáka 1 ukazují výsledky šetření na přátelské vazby se čtyřmi dalšími spolužáky, u Žáka 2 se dvěma spolužáky.

Výzkumná otázka č. 3: Jak ovlivňuje diagnóza PAS volbu forem výuky učitele?

Cílem této otázky bylo porovnání možností využití organizačních forem výuky u žáků s totožnou diagnózou vzdělávaných v různém prostředí. Na tomto místě znovu zdůrazňujeme, že z těchto výsledků nelze v žádném případě zobecňovat. Jedná se pouze o volbu forem výuky konkrétního učitele u konkrétní třídní skupiny, v níž je vzděláván konkrétní žák cílové skupiny. K výsledné odpovědi docházíme na základě rozhovorů s třídními učitelkami, kde přicházíme k velmi zajímavému výsledku, jelikož jejich názory a zkušenosti jsou rozdílné.

Učitelka Žáka 1 uvedla, že přítomnost žáka s PAS ve třídě nemá vliv na volbu organizačních forem výuky. Zbytečně ho nevystavuje kompetitivním formám, jejichž podstata spočívá v konfrontaci, soutěži, boji, jelikož chlapec špatně snáší neúspěch a ve vypjatých situacích ho limitují problémy v řeči. Chlapec je integrován s asistentkou pedagoga, která se mu příp. může individuálně věnovat. Žák 1 se ale většinou chce účastnit stejného způsobu výuky jako jeho spolužáci.

Dle učitelky Žáka 2 lze u dětí s PAS ve specializované třídě využívat v podstatě pouze individuální formu výuky. Domnívá se, že ostatní formy při výuce v podstatě využívat nelze.

Výsledek: Názory učitelek jsou rozdílné. Toto zjištění nás přivádí k následujícímu závěru: Složení třídní skupiny a práce pedagoga sehrávají velmi důležitou roli při edukaci žáků s PAS. Docházíme tedy k závěru, že spíše než samotná diagnóza (u těchto dvou konkrétních případů) ovlivňuje volbu vyučovacích forem celkové složení třídní skupiny. Důležitý je také přístup učitelek a jejich osobní angažovanost.

Integrovaný žák je ovlivněn spolužáky, kteří dokážou tolerovat jeho nedostatky v sociální oblasti a dokážou s ním spolupracovat. Ve specializované třídě jsou všichni žáci znevýhodněni v oblasti sociálních vztahů, komunikaci a tudíž je pro ně obtížná jiná forma výuky než výuka individuální.

Výzkumná otázka č. 4: Využívají učitelé v integrovaném prostředí běžné základní školy a v prostředí speciální třídy stejné organizační formy výuky?

Pro porovnání forem výuky v integrovaném a specializovaném prostředí bylo využito členění dle Průchy (2009), který je dělí 1. podle vztahu k osobnosti žáka, 2. podle charakteru výukového prostředí, 3. podle délky trvání.

Formy výuky podle vztahu k osobnosti se liší. Učitelka Žáka 1 využívá různé formy, učitelka Žáka 2 v podstatě pouze individuální, při ranním kruhu hromadnou.

Podle charakteru výukového prostředí využívají obě učitelky různé formy. Zajímavé je, že pro Žáka 1 představuje problém účast na škole v přírodě, pro Žáka 2 ne. Můžeme se domnívat, že Žák 2 se cítí v menším kolektivu i mimo prostředí školy jistěji.

Z hlediska doby trvání se formy liší. Učitelka Žáka 1 využívá klasickou 45 minutovou vyučovací hodinu, učitelka Žáka 2 volí několik cca 20 minutových bloků během dne přerušovaných častějšími přestávkami.

Shodně se oběma učitelkám neosvědčilo kompetitivní ani kooperativní vyučování. V integrovaném prostředí je kompetitivní forma využívána, Žák 2 má možnost volby na její účasti.

Projektového vyučování využívají obě učitelky v různé míře.

Výsledek: Ne, učitelé nevyužívají stejné formy výuky. Třídní skupina na běžné základní škole umožňuje učitelce Žáka 1 větší variabilitu využití organizačních forem výuky.

Výzkumná otázka č. 5: Dokážou žáci s PAS pracovat ve skupině?

Analýza sociometrického šetření a rozhovory se třídními učitelkami nás dovedly k následujícímu zjištění: Práce ve skupině sledovaných žáků s PAS je ovlivněná skupinou, v níž se tato forma výuky uskutečňuje. Integrovaný žák ve skupině pracuje běžně. V sociometrickém dotazníku by si ho do skupiny vybrali 3 žáci (E, B, D), 3 spolužačky by s ním ale zároveň ve skupině pracovat nechtěly. Výsledný status v této oblasti zaujímá jako průměrný žák ve třídě s dalšími třemi žáky (B, J, P). Tři žáci ho zároveň zvolili i vedoucím skupiny.

Žáci ve specializované třídě v podstatě nevěděli, co práce ve skupině znamená. Aby mohli zodpovědět otázky sociometrického dotazníku, vyžadovala otázka důkladnější vysvětlení. Žák 2 nemá dostatečnou zkušenost s touto formou výuky. Učitelka Žáka 2 uvedla, že žáci s PAS spolupracovat nezvládají, nedokážou spolu účelně komunikovat. Na základě výsledků dotazníku by s Žákem 2 ve skupině chtěli pracovat žáci F a D. Těmito volbami získal nejvyšší výsledný status ve třídě ve sledované oblasti. Za vedoucího skupiny ho nikdo nezvolil.

Výsledek: Integrovaný žák dokáže pracovat ve skupině, žák ve specializované třídě ve skupině pracovat nedokáže. Specializované prostředí neumožňuje dostatek příležitostí ke skupinové práci.

Výzkumná otázka č. 6: Co považují učitelé při edukaci žáků s PAS v integrovaném a specializovaném prostředí za nejdůležitější?

Učitelka Žáka 1 uvedla: „*Trpělivost, vstřícnost vůči dítěti, dát mu prostor, ale naprostá důslednost v tom, na čem se spolu domluvíme. Nutnost vcítit se. Musí mít pocit, že po něm něco sice vyžadují, ale vždy u mě najde pomoc a podporu.*“ Učitelka Žáka 2 považuje za podstatné „*odklonit se od rigidních pravidel popisovaných v odborných literaturách, ale snažit se děti pochopit a nechat se od nich obohatit jejich vnímáním světa.*“ Dále uvádí potřebu odklonit se od dogmatu k empatii. Význam přisoudila i nutnosti zjednodušení jazyka, podávání jasných pokynů a vizualizaci.

Výsledek: Za nejdůležitější při edukaci žáka s PAS považují učitelky empatii, oproštění se od dogmat, všeobecně tvrzených pravidel a schémat. Dále zmínily důležitost vizualizace a přizpůsobení jazyka schopnostem žáků.

Závěr

Diplomová práce se zabývá edukací konkrétního žáka s PAS integrovaného na běžné základní škole a edukací konkrétního žáka s PAS vzdělávaného ve specializované třídě. Jejím záměrem bylo zjistit a porovnat socioedukační vztahy těchto žáků a podat tak reálný obraz vztahových podmínek v integrovaném a specializovaném prostředí. Dále jsme se zaměřili na možnosti využití organizačních forem výuky, při čemž jsme vycházeli ze zkušeností třídních učitelek žáků ve dvou rozdílných prostředích.

V teoretické části je analyzována odborná literatura, jejím cílem je podat základní orientaci v problematice poruch autistického spektra se zaměřením na edukaci žáků s PAS. Zaměřili jsme se také na charakteristiku vybraných organizačních forem výuky.

V empirické části je popsáno výzkumné šetření, které se uskutečnilo na dvou základních školách – ve třídě běžné základní školy, kde probíhá integrace žáka s PAS, a ve specializované třídě při běžné základní škole. Výzkumná část je tvořena analýzou sociometrického šetření, které se uskutečnilo v obou třídách, a rozhovory s třídními učitelkami žáků.

Díky stanoveným výzkumným otázkám můžeme usuzovat, že pro žáka s tímto konkrétním typem postižení je vzdělávání formou individuální integrace do běžné základní školy vhodnější. K tomuto závěru docházíme na základě popsaných výsledků výzkumného šetření, kdy třídní skupina žáků na běžné základní škole dokáže tolerovat nedostatky žáka s PAS, příp. je vykompenzovat. Žák s PAS má možnost většímu sociálnímu učení než žák ve specializované třídě. Naprostou důležitost přikládáme roli pedagoga, jeho osobní angažovanosti, spolupráci s rodiči, poradenským zařízením a v případě potřeby i spolupráci s asistentem pedagoga.

Seznam literatury a dalších studijních pramenů

ATTWOOD, T. *Aspergerův syndrom*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 203 s. ISBN 80-7178-979-8.

BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. 1. vyd. Brno: Paido, 2008. 369 s. ISBN 978-80-7315-170-6.

BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009. 443 s. ISBN 978-80-7315-189-8.

ČADILOVÁ, V.; JŮN, H.; THOROVÁ, K. a kol. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 243 s. ISBN 978-80-7367-319-2.

ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 408 s. ISBN 978-80-7367-475-5.

GILLBERG, CH.; PEETERS, T. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 122 s. ISBN 80-7178-856-2.

GOFFMAN, E. *Stigma. Poznámky o způsobech zvládnání narušené identity*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. 167 s. ISBN 80-86429-21-0.

HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005. 124 s. ISBN 80-86856-05-4.

HANÁK, P. a kol. *Diagnostika a edukace dětí a žáků s těžkým zdravotním postižením*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005. 104 s. ISBN 80-86856-10-0.

HLADKÁ, L.; PAVLIŠTÍKOVÁ, A. *Struktura a strukturované úkoly pro děti s autismem*. 1. vyd. Most: K&B, 2008. 112 s. ISBN 978-80-254-2356-1.

HOWLIN, P. *Autismus u dospívajících a dospělých*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 295 s. ISBN 80-7367-041-0.

HRDLIČKA, M.; KOMÁREK, V. (eds.). *Dětský autismus*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 206 s. ISBN 80-7178-813-9.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JIRÁSKOVÁ, M.; SODOMKOVÁ, R.; SVATOŠOVÁ, P.; NĚMCOVÁ, Š.; NOVOTNÁ, M. *Strukturované učení*. Pardubice: Silueta. 48 s. Pracovní sešit zhotoven v rámci projektu učit (se) nás baví...! reg. č. CZ.1.07/1.2.13/02.0004.

KRČILOVÁ, Lenka. *Využití strukturovaného učení při edukaci žáka s autismem na základní škole praktické*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2012. 74 s. Bakalářská práce.

NOTBOHM, ELLEN. *1001 great ideas for teaching and rating children with autism spektrum disorder / by Ellen Notbohm and Veronica Zysk*. Arlington: Future Horizons, 2004. 218 s. ISBN 1-932565-19-1.

OPATŘILOVÁ, D. et al. *Vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. 298 s. ISBN 978-80-7315-219-2.

PEETERS, T. *Autismus*. 1. vyd. Praha: Scientia, 1998. 169 s. ISBN 80-7183-114-X.

PIPEKOVÁ, J. (et al.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vyd. Brno: Paido, 2010. 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. Praha : Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

RENOTIÉROVÁ, M.; LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 313 s. ISBN 80-244-1475-9.

RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 127 s. ISBN 80-7367-102-6.

SCHOPLER, E. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 172 s. ISBN 80-7178-202-5.

SCHOPLER, E.; REICHLER, R.; LANSINGOVÁ, M. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 271 s. ISBN 80-7178-199-1.

ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 178 s. ISBN 80-7178-506-7.

ŠVARCOVÁ, I. *Základy pedagogiky*. 1. vyd. Praha: VŠCHT, 2005. 290 s. ISBN 80-7080-573-0.

THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 453 s. ISBN 80-7367-091-7.

URBANCOVÁ, E.; ŠKOBRTAL, P. *Sociální a pedagogická psychologie pro speciální pedagogii*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 135 s. ISBN 978-80-244-3065-2.

VALENTA, M.; MÜLLER, O. *Psychopedie*. 1. vyd. Praha: Parta, 2003. 443 s. ISBN 80-7320-039-2.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

VERMEULEN, P. *Autistické myšlení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 130 s. ISBN 80-247-1600-3 ISBN 978-80-247-1600-8.

VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998. 181 s. ISBN 80-85931-51-6.

VOCILKA, M. *Autismus a možnosti výchovné praxe*. 1. vyd. Praha: Septima, 1995. 84 s. ISBN 80-85801-58-2.

VOSMIK, M.; BĚLOHLÁVKOVÁ, L. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 197 s. ISBN 978-80-7367-687-2.

WELTON, J. *Povím Vám o Aspergerově syndromu*. 1. vyd. Brno: Edika, 2014. 48 s. ISBN 978-80-266-0564-5.

Internetové zdroje

Autismus Deutschland e.V. *Was ist Autismus*, [cit: 27.12.2014]. Dostupné z: <http://w3.autismus.de/pages/startseite/was-ist-autismus.php>

GAVORA, Peter a kol. 2010. Elektronická učebnice pedagogického výskumu. [online]. Bratislava> Univerzita Komenského. 2010. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/ISBN978-80-223-2951-4>

Hamburger Autismus Institut. *Autismus-Spektrum-Störung*, [cit: 27.12.2014]. Dostupné z: <http://autismus-institut.de/pages/autismus-spektrum-stoerungen.php>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [on-line]. MŠMT. [cit: 30.11.2014]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením [on-line]. MŠMT. [cit: 30.11.2014].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [on-line]. MŠMT. [cit: 22.11.2014]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [on-line]. MŠMT. [cit: 28.11.2014]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [on-line]. MŠMT. [cit: 20.11.2014]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [on-line]. MŠMT. [cit: 1.11.2014]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

Zákon č. 158/2006 sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákona č. 383/2005 Sb. [on-line]. MŠMT. [cit: 10.11.2014]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-158-2006-sb-kterym-se-meni-zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim-odbornem-a-jinem-vzdelavani-skolsky-zakon-ve-zneni-zakona-c-383-2005-sb-ktery-nabyva-ucinnosti-dnem-1-cervence-2006>

Zákon č. 472/2011 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů [on-line]. MŠMT. [cit: 10.11.2014]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-472-2011-sb-kterym-se-meni-skolsky-zakon>

Seznam obrázků

Obr. č. 1: Orientační popis protipólů v úrovni adaptability u lidí s Aspergerovým syndromem

Obr. č. 2: Triáda problémových oblastí

Obr. č. 3: Výhody a nevýhody integrace

Obr. č. 4: Didaktický trojúhelník

Obr. č. 5: Grafické znázornění individuálního vyučování

Obr. č. 6: Grafické znázornění hromadného vyučování

Obr. č. 7: Grafické znázornění skupinového vyučování

Obr. č. 8: Počet žáků ve třídách

Obr. č. 9: Označení pro účely výzkumného šetření

Obr. č. 10: Znázornění vzájemných vztahů mezi dvěma jedinci

Obr. č. 11: Barevné označení dívek a chlapců pro účely výzkumného šetření

Obr. č. 12: Neuspořádaná sociometrická matice otázek sociometrického dotazníku č. 1, 5 (Třída 1).

Obr. č. 13, 14: Výsledné individuální statusy otázek sociometrického dotazníku č. 1, 5 (Třída 1).

Obr. č. 15: Neuspořádaná sociometrická matice otázek sociometrického dotazníku č. 2, 6 (Třída 1).

Obr. č. 16, 17: Výsledné individuální statusy otázek sociometrického dotazníku č. 2, 6 (Třída 1).

Obr. č. 18: Neuspořádaná sociometrická matice otázek sociometrického dotazníku č. 3, 7.

Obr. č. 19, 20: Výsledné individuální statusy otázek sociometrického dotazníku č. 2, 6 (Třída 1).

Obr. č. 21: Neuspořádaná sociometrická matice otázky č. 4 sociometrického dotazníku (Třída 1).

Obr. č. 22, 23: Pozitivní statusy otázky č. 4 sociometrického dotazníku (Třída 1).

Obr. č. 24: Výsledné individuální statusy otázek sociometrického dotazníku č. 1, 5 (Třída 2).

Obr. č. 25, 26: Výsledné individuální statusy otázek sociometrického dotazníku č. 1, 5 (Třída 2).

Obr. č. 27: Výsledné individuální statusy otázek sociometrického dotazníku č. 2, 6 (Třída 2).

Obr. č. 28, 29: Výsledné individuální statusy otázek sociometrického dotazníku č. 2, 6 (Třída 2).

Obr. č. 30: Výsledné individuální statusy otázek sociometrického dotazníku č. 3, 7 (Třída 2).

Obr. č. 31, 32: Výsledné individuální statusy otázek sociometrického dotazníku č. 3, 7 (Třída 2).

Obr. č. 33: Neuspořádaná sociometrická matice otázky č. 4 sociometrického dotazníku (Třída 2).

Obr. č. 34, 35: Pozitivní statusy otázky č. 4 sociometrického dotazníku (Třída 2).

Obr. č. 36, 37: Individuální sociogramy otázek sociometrického dotazníku č. 1, 5 (Žák 1, Žák 2).

Obr. č. 38, 39: Individuální sociogramy otázek sociometrického dotazníku č. 2, 6 (Žák 1, Žák 2).

Obr. č. 40, 41: Individuální sociogramy otázek sociometrického dotazníku č. 3, 7 (Žák 1, Žák 2).

Obr. č. 42, 43: Individuální sociogramy otázky č. 4 sociometrického dotazníku (Žák 1, Žák 2).

Seznam příloh

Příloha A: Porovnání klasifikačních systémů podle MKN-10 a DSM-IV

Příloha B: Obrázková příloha

Obr. č. 1 Pravidla chování znázorněná na liště

Obr. č. 2 Vizualizace chování

Obr. č. 3, 4 Příklady žetonových tabulek na odejmutí odměny

Obr. č. 5 Denní hodnocení v notýsku o chování ve škole

Obr. č. 6 Uspořádání prostoru autistické třídy

Obr. č. 7 Opticky rozdělený delší pracovní stůl

Obr. č. 8 Výukový box

Obr. č. 9 Pracovní místo s kódovanými úlohami

Obr. č. 10 Připravená lišta s kódy jednotlivých úkolů

Obr. č. 11 Příklad denního režimu – rozvrh hodin

Obr. č. 12 Příklad týdenního režimu – rozvrh hodin

Obr. č. 13 Znázornění domácího denního režimu vč. vizuálního znázornění chování

Obr. č. 14 Organizace prostoru umývárny včetně procesuálního schéma mytí rukou

Obr. č. 15 Pracovní schéma znázorněná obrázky

Obr. č. 16 Pracovní schéma znázorněná písemně

Obr. č. 17 Procesuální schéma svlékání a oblékání

Obr. č. 18 Třídění geometrických tvarů

Obr. č. 19 Vybarvování

Obr. č. 20 Geometrické tvary, posloupnost prvků

Obr. č. 21 Odměna prostřednictvím získávání žetonů

Obr. č. 22 Strukturovaný pracovní ubrus pro výtvarnou výchovu

Obr. č. 23 Organizace školních učebnic a sešitů v deskách umístěných v aktovce

Příloha C: Souhlas zákonných zástupců se sociometrickým šetřením

Příloha D: Sociometrický dotazník

**Příloha E: Základní osnova polostrukturovaného rozhovoru s třídní učitelkou
Žáka 1**

**Příloha F: Základní osnova polostrukturovaného rozhovoru s třídní učitelkou
Žáka 2**

Příloha A: Porovnání klasifikačních systémů podle MKN-10 a DSM-IV

MKN-10	DSM-IV
Dětský autismus, F84.0	Autistická porucha
Rettův syndrom, F84.2	Rettův syndrom
Jiná dezintegrační porucha v dětství, F84.3	Dětská dezintegrační porucha
Aspergerův syndrom, F84.5	Aspergerova porucha
Atypický autismus, F84.1	Pervazivní vývojová porucha dále nespecifikovaná
Jiné pervazivní vývojové poruchy, F84.8	
Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná, F84.9	
Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby, F84.4	Není ekvivalent

(Thorová, 2006)

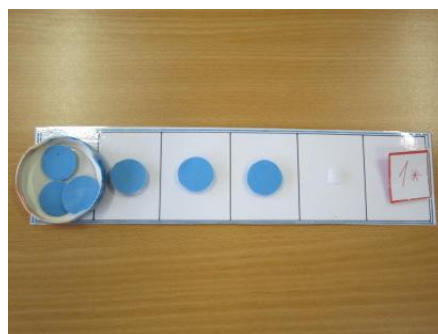
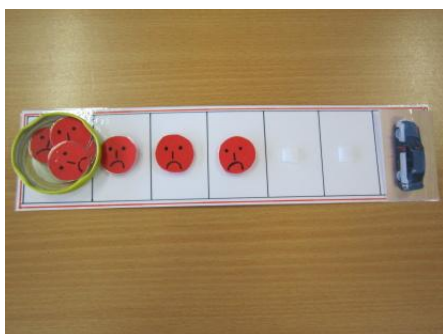
Příloha B: Obrázková příloha



Obr. č. 1 Pravidla chování znázorněná na liště



Obr. č. 2 Vizualizace chování



Obr. č. 3, 4 Příkladů žetonových tabulek na odejmutí odměny



Obr. č. 5 Denní hodnocení v notýsku o chování ve škole



Obr. č. 6 Uspořádání prostoru autistické třídy



Obr. č. 7 Opticky rozdělený delší pracovní stůl



Obr. č. 8 Výukový box



Obr. č. 9 Pracovní místo s kódovanými úlohami



Obr. č. 10 Připravená lišta s kódy jednotlivých úkolů



Obr. č. 11 Příklad denního režimu – rozvrh hodin



Obr. č. 12 Příklad týdenního režimu – rozvrh hodin



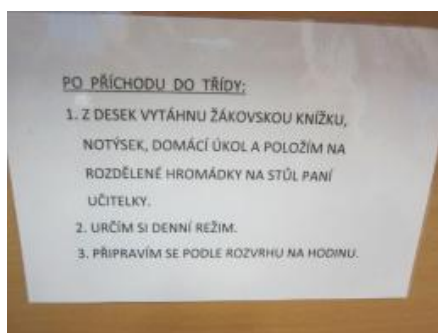
Obr. č. 13 Znárodnění domácího denního režimu vč. vizuálního znárodnění chování



Obr. č. 14 Organizace prostoru umývárny včetně procesuálního schéma mytí rukou



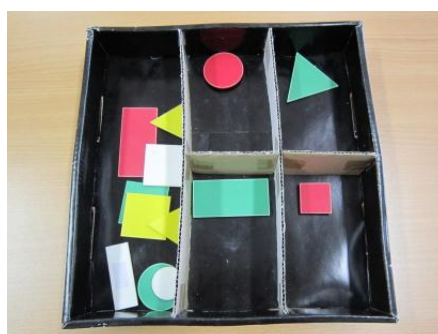
Obr. č. 15 Pracovní schéma znárodněná obrázky



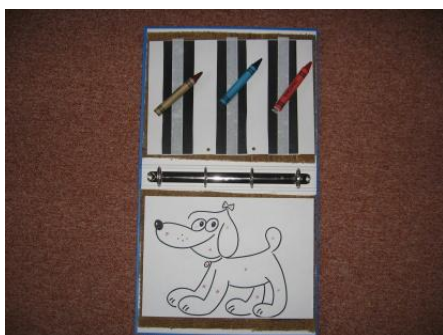
Obr. č. 16 Pracovní schéma znárodněná písemně



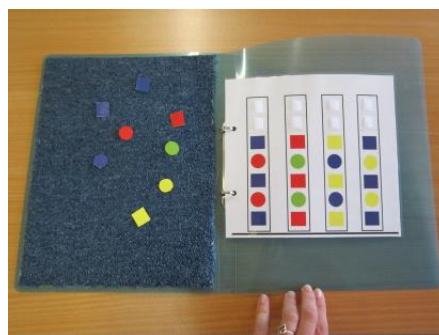
Obr. č. 17 Procesuální schéma svlékání a oblékání



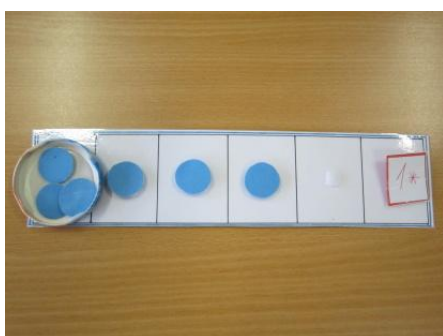
Obr. č. 18 Třídění geometrických tvarů



Obr. č. 19 Vybarvování



Obr. č. 20 Geometrické tvary,
posloupnost prvků



Obr. č. 21 Odměna prostřednictvím
získávání žetonů



Obr. č. 22 Strukturovaný pracovní
ubrus pro výtvarnou výchovu



Obr. č. 23 Organizace školních
učebnic a sešitů v deskách
umístěných v aktovce

Příloha C: Souhlas zákonných zástupců se sociometrickým šetřením

Souhlas se sociometrickým šetřením

Jméno a příjmení zákonného zástupce: _____

Datum: _____

Vážení rodiče,

žádám Vás tímto o svolení k účasti Vaší dcery/Vašeho syna _____
_____ na sociometrickém měření, jež je součástí mé diplomové práce s názvem „Edukace žáka s poruchou autistického spektra integrovaného na základní škole v porovnání s edukací žáka s poruchou autistického spektra ve specializované třídě“.

Žákům bude předložen sociometrický dotazník, který je adresný a je určen pouze pro potřeby diplomové práce. Údaje z něho získané budou anonymně vyhodnoceny, nikde nebudou použity žádné osobní údaje Vaší dcery/Vašeho syna.

Cílem šetření je získat reálný obraz sociálních vztahů třídní skupiny, v níž je integrován žák s poruchou autistického spektra v porovnání se sociálními vztahy ve specializované třídě pro žáky s poruchou autistického spektra.

Tímto Vám moc děkuji za pomoc.

V případě jakýchkoliv nejasností mě prosím kontaktujte na tel.: 734 710 493,

případně na

e-mailu: krcilova@svitani.cz.

Souhlasím s výše uvedeným:

.....
zákonný zástupce dítěte

.....
Bc. Lenka Krčilová
autorka práce

Příloha D: Sociometrický dotazník

Jméno: _____

1. Kdyby sis mohl/a vybrat, s kterými spolužáky bys chtěl/a sedět v lavici?

- _____
- _____
- _____

2. Které spolužáky bys pozval/a na oslavu svých narozenin?

- _____
- _____
- _____

3. Koho by sis vybral/a do skupiny, kdyby vám paní učitelka zadala nějakou skupinovou práci (úkol, úlohu v matematice, českém jazyce, sestavení modelu při pracovní výchově a tak dále)?

- _____
- _____
- _____

4. Koho bys vybral/a, aby byl vedoucí skupiny, se kterou budete plnit nějaký úkol zadaný paní učitelkou?

- _____
- _____
- _____

5. Kdyby sis mohl/a vybrat, s kterými spolužáky bys nechtěl/a sedět v lavici?

- _____
- _____
- _____

6. Které spolužáky bys nepozval/a na oslavu svých narozenin?

- _____
- _____
- _____

7. Koho by sis nevybral/a do skupiny, kdyby vám paní učitelka zadala nějakou skupinovou práci (úkol, úlohu v matematice, českém jazyce, sestavení modelu při pracovní výchově a tak dále)?

- _____
- _____
- _____

Příloha E: Základní osnova polostrukturovaného rozhovoru s třídní učitelkou

Žáka 1

1. Jak se Vám třída jeví jako skupina?
 - Kdo je podle Vás ve třídě nejoblíbenější, kdo má největší vliv?
 - Dokážou žáci navzájem spolupracovat?
 - Řešíte ve třídě nějaké problémy?

2. Jaké má ve třídě postavení žák s PAS? Jak myslíte, že je začleněn mezi ostatní?
 - Je třídou přijímán, respektován, má kamarády? S kým se on sám kamarádí, s kým má problémy? S kým tráví přestávky? S kým spolupracuje na vypracování určitého úkolu?

3. Jsou ve třídě integrováni další žáci?
 - Jaké mají postižení?

4. V čem žák s PAS vyniká?

5. Co představuje pro žáka s PAS největší problém?

6. Jaké formy výuky nejčastěji používáte?

7. Můžete s ohledem na výuku s žákem s PAS využívat všechny metody a formy práce?

8. Musela jste nějaké formy změnit – proč?

9. Pomáhají ostatní spolužáci žákovi s PAS (při výuce, o přestávkách)? Do jaké míry se zapojuje asistentka pedagoga?

10. Napadá Vás nějaká další důležitá informace v souvislosti se vzděláváním žáka s PAS ve Vaší třídě?

Příloha F: Základní osnova polostrukturovaného rozhovoru s třídní učitelkou

Žáka 2

1. Jak se Vám třída jeví jako skupina?
 - Kdo je podle Vás ve třídě nejoblíbenější, kdo má největší vliv?
 - Dokážou žáci navzájem spolupracovat?
 - Řešíte ve třídě nějaké problémy?
2. Jaké má ve třídě postavení žák s PAS? Jak myslíte, že je začleněn mezi ostatní?
 - Je třídou přijímán, respektován, má kamarády? S kým se on sám kamarádí, s kým má problémy? S kým tráví přestávky? S kým spolupracuje na vypracování určitého úkolu?
3. Mají žáci ve třídě stejnou/podobnou diagnózu? Jsou stejného/rozdílného věku?
4. Nejsou žáci ve specializované třídě izolováni od ostatních? Jsou stigmatizováni okolím?
5. V čem žák s PAS vyniká?
6. Co představuje pro žáka s PAS největší problém?
7. Jaké metody a formy výuky nejčastěji používáte?
8. Můžete s ohledem na výuku s žákem s PAS využívat všechny organizační formy výuky?
9. Musela jste nějaké formy změnit – proč?
10. Pomáhají si žáci s PAS (při výuce, o přestávkách)? Do jaké míry se zapojuje asistentka pedagoga?
11. Napadá Vás nějaká další důležitá informace v souvislosti se vzděláváním žáka s PAS ve Vaší třídě?