

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Daniela Rumianová

**Strukturované úkoly jako edukační podpora pro
integrovaného žáka s autismem a pro žáky v běžné ZŠ**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 19. 4. 2015

.....

Daniela Rumianová

Poděkování

Děkuji Mgr. Zdeňce Kozákové, Ph. D. za odborné vedení, cenné rady a vstřícný přístup při vytváření a zpracování práce, které mi v průběhu poskytla. Poděkování patří také třídní učitelce a asistenci pedagoga na Základní škole v Dolních Dubňanech za jejich ochotu a spolupráci.

V neposlední řadě děkuji své rodině za projevenou důvěru, trpělivost a podporu nejen při zpracovávání diplomové práce, ale při celém mém studiu.

OBSAH

Úvod	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Autismus.....	9
1.1 Historické souvislosti	9
1.2 Typy autismu.....	13
1.2.1 Dětský autismus.....	14
1.2.2 Atypický autismus	16
1.3 Diagnostika autismu.....	17
1.3.1 Kritéria dětského autismu dle MKN	18
1.3.2 Diagnostické nástroje.....	20
1.4 Etiologie autismu	22
1.5 Projevy autismu v jednotlivých věkových obdobích	24
1.5.1 První rok života	24
1.5.2 Batolecí období.....	25
1.5.3 Předškolní období.....	26
1.5.4 Mladší školní věk	26
2 Edukace žáků s autismem.....	27
2.1 Legislativa v oblasti vzdělávání žáků s autismem	27
2.2 Výchovně-vzdělávací proces.....	28
2.3 Individuální integrace žáků s autismem v běžné základní škole.....	31
2.3.1 Individuální vzdělávací plán	34
2.3.2 Asistent pedagoga	35
3 Strukturované učení.....	36
3.1 Princip individualizace.....	36
3.2 Princip strukturalizace	37
3.2.1 Struktura pracovního místa ve třídě.....	37
3.2.2 Struktura činností.....	38

3.2.3	Struktura času	39
3.3	Princip vizualizace.....	39
3.3.1	Vizualizace prostoru.....	39
3.3.2	Vizualizace činností.....	40
3.3.3	Vizualizace času.....	40
PRAKTICKÁ ČÁST		41
4	Metodologická východiska praktické části	42
4.1	Cíle práce.....	42
4.2	Metody šetření	42
5	Vlastní šetření.....	44
5.1	Výsledky šetření	45
5.1.1	Výsledky rozhovorů.....	45
5.1.2	Výsledky případové studie žáka Vítka.....	47
6	Tvorba strukturovaných úkolů a jejich využití v praxi	49
6.1	Český jazyk.....	49
6.2	Matematika.....	56
6.3	Prvouka.....	58
6.4	Závěr šetření a zhodnocení cílů.....	67
Závěr.....		70
Seznam použité literatury		71
Seznam tabulek		76
Seznam grafů		77
Seznam obrázků		78
Seznam příloh.....		80
Anotace.....		91

Úvod

Téma autismu je mi blízké již od dob, kdy jsem studovala na střední škole. V rámci mé čtrnáctidenní praxe jsem navštívila speciální třídu, kde byly vzdělávány děti s nejrůznějšími druhy postižení, mezi nimi i dva chlapci s autismem. Většinu své praxe jsem trávila s nimi a snažila se jim co nejvíce porozumět a předat jim ze sebe to nejlepší. Ani po absolvování praxe jsem na toto téma nezapomněla a četla různé knihy týkající se poruch autistického spektra. Při studiu na vysoké škole jsem si pak svoje znalosti prohloubila a některé z nich mohla využít při dalším absolvování praxí na různých speciálních školách. Všimla jsem si, že většina pedagogů, kteří vedli moji praxi, neměla dostatek pomůcek primárně určených k výuce žáků s autismem. Už v této době jsem dospěla k tématu své diplomové práce a rozhodla se několik takových pomůcek zhotovit. Když jsem pak v září roku 2014 nastoupila na pozici učitelky v první a třetí třídě, měla jsem možnost setkávat se s výukou integrovaného žáka s autismem dnes a denně. Školu, ve které pracuji, navštěvuje Vítek již druhým rokem. Na základě rozhovorů s třídní učitelkou a asistentkou jsem se rozhodla zhotovit pomůcky právě pro Vítku. **Cílem práce je tedy vytvořit edukační pomůcky na principu strukturovaných úkolů a následně zjistit, jaké využití mají tyto úkoly při vzdělávání žáků v běžné základní škole.**

Problematika autismu je v posledních desetiletích velmi diskutovaná. Odborníků, kteří se tímto tématem zabývají, je ve světě i v České republice mnoho. Z českých osobností stojí za zmínku PhDr. Kateřina Thorová, Ph.D., která je spoluzakladatelkou občanského sdružení APLA Praha – Asociace pomáhající lidem s autismem. Jako první se v České republice zabývala problematikou dětí s poruchami autistického spektra. V dnešní době se věnuje supervizi, metodice nebo také diagnostice poruch autistického spektra.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část obsahuje informace týkající se autismu, edukací žáků s autismem a strukturovaného učení. V rámci první kapitoly jsou zpracované historické souvislosti, včetně přístupů k lidem s autismem, a to zejména z toho důvodu, že bychom všichni měli mít povědomí o tom, jak se s lidmi s jakýmkoliv postižením dříve zacházelo a vzít si z toho ponaučení. Kapitola také vymezuje oblast etiologie, typy autismu, diagnostická kritéria dle Mezinárodní klasifikace nemocí, některé diagnostické nástroje a také projevy autismu v určitých obdobích života jedince.

Druhá kapitola je věnována tématu edukace žáka s autismem se zaměřením na individuální integraci. S touto formou se pojí důležitý dokument, a to individuální vzdělávací plán, který je v kapitole vymezen také. Kapitola popisuje funkci asistenta pedagoga.

Třetí a také poslední kapitola teoretické části se zabývá strukturovaným učením, se zaměřením na jeho principy.

V praktické části je vymezen hlavní cíl, dále pak i cíle dílčí. Je také popsána Základní škola v Dolních Dubňanech, kde probíhalo šetření, včetně třídy, kterou Vítek navštěvuje. Je zvolen kvalitativní výzkum a jako metody šetření jsou využity rozhovory, analýza dokumentů, zpracování kazuistiky a pozorování.

Diplomová práce by měla v ideálním případě upozornit na problematiku autismu, zejména na potřebu strukturalizace při vzdělávání žáků s autismem. Je také třeba si uvědomit, že pomůcek, které by byly snadno finančně dostupné a vytvořené primárně na principu struktury, je na trhu málo. Z toho důvodu je nutné Vítkovi (a já věřím, že nejen jemu) upravovat materiály, které má škola k dispozici. Tato činnost je velmi náročná na organizaci i na čas. Bylo by na místě se nad touto problematikou zamyslet.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Autismus

Přístup k osobám s autismem prošel během let zásadním vývojem. Změnily se metody vzdělávání, výchovy, diagnostiky a víme více o etiologii. Tato kapitola se zaměřuje na autismus z hlediska historie, je zde popsán vznik pojmu v průběhu několika let, etiologie autismu, diagnostická kritéria, typy autismu a také projevy autismu v jednotlivých obdobích života dítěte.

1.1 Historické souvislosti

Pojem autismus existuje v naší společnosti již déle než 50 let. Jeho původ je v řeckém slově „autos“, což můžeme přeložit jako „sám“. Tento název poprvé použil švýcarský psychiatr E. Bleuler. Popsal jím jeden ze symptomů, který pozoroval u pacientů se schizofrenií. (Říhová, 2011) Pojem autismus použil také vážený americký psychiatr Leo Kanner, který jako první na světě pozoroval děti, u nichž se projevovало nepřiměřené chování. Popsal poruchu, kterou nazval infantilní autismus, nebo také časný dětský autismus – Early Infantile Autism = EIA. V roce 1943 vyšel v časopise *Nervous Child* Kannerův článek s názvem Autistická porucha afektivního kontaktu. Popsal v něm několik dětí, které se vyznačovaly neobvyklým chováním – některé z nich vůbec nemluvily, nereagovaly na zavolání jménem, byly uzavřené ve vlastním světě a Kanner je popsal jako extrémně osamělé, naopak některé měly mimořádné nadání. (Vocilka, 1996) Odborných časopisů vycházelo na téma autismus poměrně dost. Ten nejdůležitější začal být vydáván v roce 1970 pod vedením Leo Kanner a původně nesl název *Autismus a dětská schizofrenie* (*Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*). Tento název později přestal vyhovovat názorům odborníků a byl přejmenován na *Autismus a vývojové poruchy* (*Autism and Developmental Disorders*). (Peeters, 1998)

Můžeme tedy pozorovat, že někteří autoři, jako například Bleuler, dávají do souvislosti autismus se schizofrenií. Děje se tak hlavně proto, že příznaky poruch autistického spektra (dále také PAS), mohou být zaměněny za příznaky schizofrenie či psychózy. (Říhová, 2011) V několika slovnících dokonce můžeme najít definici autismu, která nesprávně spojuje autismus pouze se schizofrenií. Například: „Autismus – pohroužení se do vnitřního života převládá nad vztahem ke skutečné realitě, egocentrické, nerealistické myšlení, snění.“ (Hartl, 1993 in Thorová, 2012, s. 34)

Za zmínku stojí také Hans Asperger. Tento vídeňský pediatr na základě své disertační práce popsal podobně se projevující syndrom jako autismus a nezávisle na Kannerovi použil také stejný termín, ačkoliv o něm vůbec nevěděl. Sledoval chování čtyř chlapců. Věnoval pozornost především sociální interakci, řeči a myšlení.

V roce 1981 použila britská lékařka Lorna Wingová pojem Aspergerův syndrom. Sama se věnovala pacientům s touto poruchou a díky ní se značně rozšířily informace z oblasti psychopatologie poruch autistického spektra. Pojem Aspergerův syndrom se stal mezinárodně uznávaným až po roce 1981, tedy několik let po Hansově smrti. (Thorová, 2012)

Historické pojetí etiologie

Jako pro každou jinou poruchu či onemocnění, tak i pro autismus, se v průběhu let vystřídal několik teorií o jeho příčinách. Názory autorů se v průběhu let měnily a střídaly s ohledem na nové informace a možnosti. (Thorová, 2012) Pravděpodobně nejhorší dopad na společnost měla teorie psychoanalýzy. Tato teorie vznikla před druhou světovou válkou v Evropě a do Ameriky se dostala až po ní. Příkladně se k ní například Kanner, který je autorem pojmu „matka lednička“. Toto slovní spojení mělo označovat matku, která je emočně chladná a odtažitá. Kanner ji nazval „typickou matkou autistického dítěte.“ (Bazalová, 2011) K této příčině se samozřejmě vyjadřovala i média a časopisy psaly o těchto rodičích jako o lidech, kteří zplodili potomka jen za předpokladu, že na krátkou chvíli rozmrzli.

Mezi psychoanalyticky dále řadíme Margaret Mahlerovou. Také ona tvrdila, že příčinou autismu je přístup matek. Její teorie je založena na tvrzení, že každé dítě je od narození autistické, až do věku tří měsíců. Do této doby si neuvědomuje okolní svět a nekomunikuje. V období po čtvrtém měsíci je podle Mahlerové důležitá osobnost matky a její přístup k dítěti. Pokud není dostatečně vřelá a dítě není stimulováno, z autistického období nikdy nevyroste. (Thorová, 2012)

Teorií psychoanalýzy se zabýval také americký dětský psychiatr Bruno Bettelheim, který za příčinu autismu považoval chybné rodičovské postoje. (Bazalová, 2011) Další zastánkyní této teorie byla Frances Tustinová, která se domnívala, že autismus je způsobený nedostatečnou výchovou. Tvrdila, že matky, které mají autistické dítě, se chovají podrážděně. Toto období – psychoanalytické teorie – můžeme zařadit mezi nejčernější dobu v dějinách psychologie a psychiatrie. Teorie měla samozřejmě velký dopad na rodiny, protože rodiče si postižení dítěte kladli za vinu, některé rodiny tuto situaci neustály a rozpadly se, děti byly umístovány do ústavní péče, aby nevyrostaly ve špatném rodinném prostředí. (Thorová, 2012) Postupem času se začaly objevovat další přístupy k pojetí autismu. Jedním z nich bylo medicínské či vědecké pojetí. V šedesátých letech dvacátého století vyšla kniha amerického psychologa Bernarda Rimlanda, který popřel vinu rodičů za vznik autismu. Svým výzkumem dokázal, že rodiče nenesou žádnou odpovědnost, nevěnují menší pozornost dítěti s postižením, než rodiče zdravého dítěte. Rimland za příčinu autismu považuje neurobiologickou poruchu, která má organický původ. (Rimland, 1962 in Thorová, 2012)

V sedmdesátých letech začal v Americe výzkum, který měl za cíl zjistit, zda vznik autismu ovlivňuje socio-ekonomické prostředí. Základem bylo 264 rodin, které patřily mezi vyšší vrstvy. Bylo prokázáno, že jediný rozdíl je v tom, zda jsou rodičům přístupné služby potřebných odborníků, ale ekonomická úroveň rodiny nehraje roli. Tento výsledek vedl k tomu, že z diagnostického manuálu Americké psychiatrické asociace byla vyřazena informace o vlivu vyššího ekonomického postavení rodičů dětí s autismem. (Thorová, 2012)

Jak už bylo řečeno, časem se objevovaly nové přístupy a názory. Opačnou teorií než psychoanalýza, je behaviorální přístup, který je založen například na vědeckých výzkumech I. P. Pavlova. Nástroje, které behaviorální přístup používá, jsou odměny a tresty. Odborníci se snažili podporovat žádoucí chování a naopak odbourávat chování nežádoucí, a to za pomoci odměn a trestů. Mezi nejznámější představitele patří C. B. Ferster, který autismus spojoval se schizofrenií. Za nástroj podporující vhodné chování u dětí s autismem považoval jídlo, ale tvrdil, že naprosto bez účinku, je trest. Všiml si, že na tyto děti působí jiný druh motivace než na děti zdravé. Někteří terapeuti však měli naprosto opačný názor. V šedesátých letech bylo používání trestů běžné. Například Lovaas tvrdil, že k vymizení nevhodného chování stačí dvakrát či třikrát použít elektrický šok. (Lovaas, 1969 in Thorová, 2012)

Zbavení viny rodičů vedlo k tomu, že se postupem času začali sami zapojovat do různých aktivit na podporu dětí s autismem. Začaly vznikat první organizace či společnosti, které sdružovaly rodiče těchto dětí. Jako první vznikla ve Velké Británii The National Society for Autistic Children – založena byla roku 1962. (Čadilová, Žampachová, 2008) Mezi další, které stojí za to zmínit, patří: Autism Society of America, která, jak už napovídá název, byla založena ve Spojených státech amerických, další společností, která vznikla v San Diegu, je The Autism Research Institute. V roce 1983 vznikla mezinárodní nezisková organizace s názvem International Association Autism Europe, zkráceně IAEE. Tato asociace se zabývá péčí o osoby s autismem na evropském kontinentě, se sídlem v Bruselu. (Thorová, 2012)

Neméně významným počinem bylo vytvoření multidisciplinárního programu na podporu diagnostiky, vzdělávání, terapie, výzkumu a výchovy s názvem TEACCH program. Vznikl za využití výzkumného grantu na univerzitě v Severní Karolíně na počátku sedmdesátých let. (Bazalová, 2011)

Velký rozruch ve společnosti způsobila také teorie gastroenterologa Wakefielda, který tvrdil, že našel spojitost, mezi žaludečními a střevními potížemi a autismem. Jeho názor byl takový, že očkování trojkombinací zarděnek, spalniček a příušnic způsobuje zánět tenkého a tlustého střeva. Následkem tohoto zánětu vzniknou toxiny, které se dostanou do krve, poškodí mozek a tím vznikne autismus.

Naštěstí byla tato teorie vyvrácena výzkumem, spojitost mezi autismem a očkováním byla popřena a Wakefieldova studie byla prohlášena za podvodnou. (Thorová, 2012)

Jednou z dalších výzkumných oblastí byla genetika. Její spojitost s autismem byla potvrzena ve více na sobě nezávislých výzkumech prováděných převážně v sedmdesátých letech. Předmětem těchto výzkumů byla například dvojčata s poruchami autistického spektra nebo rodiny, kde se autismus objevoval u sourozenců nebo dalších příbuzných. „Získaná data z řady výzkumů prokázala fakt, že dědičnost hraje u výskytu autismu významnou roli. V běžné populaci se autismus vyskytuje zhruba v 0,1-0,4 %. Spoluvýskyt autismu u sourozenců je udáván na 2-3 %“ (Thorová, 2012, s. 49). Z výzkumů dále vyplynulo, že u rodičů autistických dětí se často projevují některé symptomy autismu, zejména u těch, kteří mají doma dítě s Aspergerovým syndromem. Vědci tedy odhadují, že genetika se v 91-93 % podílí na vzniku těchto poruch. (Thorová, 2012)

Vývoj diagnostických kritérií a pojmů

Stejně jako teorie etiologie i diagnostika si prošla svým vývojem. Již zmíněný Leo Kanner spolupracoval s psychiatrem L. Eisenbergem a společně určili dva základní autistické projevy: extrémní osamělost a výrazné ulpívání na dodržování stejných rituálů. (Thorová, 2012) V osmdesátých letech vedly L. Wingová a J. Gouldová výzkum, který se zabýval nejen autismem, ale všemi možnými dětskými poruchami. Autorky upozornily na děti, které měly autistické rysy, ale kritéria, která určil Kanner, nesplňovaly. Poprvé tedy použily termín poruchy autistického spektra. (Bazalová, 2011)

Nový termín pervazivní vývojová porucha se objevil díky Americké psychiatrické asociaci DSM-III, s anglickým názvem Pervasive Developmental Disorder. Zastřešuje tři diagnostické jednotky: infantilní autismus, který má nástup do třiceti měsíců věku, pervazivní vývojovou poruchu s pozdním nástupem po třiceti měsících a atypickou pervazivní vývojovou poruchu. V roce 1987 byl do kategorie pervazivních vývojových poruch zařazen autismus a nespecifické pervazivní poruchy. Termín pervazivní znamená všepromokávající, říká nám, že postižení dítěte není jen povrchové, ale zasahuje hluboko do mnoha směrů jeho osobnosti.

Přesto je diagnostika velmi těžkým úkolem. Symptomy, které vyhodnocujeme, jsou různorodé a nemusí se objevit všechny. Dalším faktorem je samozřejmě osobnost dítěte či případné další postižení. Tyto všechny faktory ztěžují rozřazení dětí do dané kategorie, proto bylo zapotřebí vzniku širšího a všeobecnější pojmu – poruchy autistického spektra. Tento pojem můžeme považovat za téměř stejný, jako pervazivní vývojové poruchy, s tím rozdílem, že poruchy autistického spektra jsou výstižnější. (Thorová, 2012)

1.2 Typy autismu

Prostřednictvím této kapitoly jsou přiblíženy typy autismu, protože jak už bylo řečeno, autismus nepatří mezi jednotné postižení. Jde o širší formu poruch, které mají společné některé symptomy: problémy v oblasti komunikace, sociálního chování a představitosti – také zvané jako diagnostická triáda. (Thorová, 2012) Pro větší představu je zde uvedeno dělení poruch dle dvou nejvíce uznávaných diagnostických systémů: Mezinárodní klasifikace nemocí – MKN-10 a systém Americké psychiatrické asociace – DSM-IV.

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

Tabulka 1 - Porovnávání klasifikačních systémů (Bazalová, 2011, s. 68)

V červenci 2014 vyšlo nové vydání diagnostického manuálu Americké asociace s číslem pět – DSM V. Tento manuál přináší změny i v oblasti diagnostiky autismu. Jedna z nejdůležitějších změn se týká poruch autistického spektra. Tento termín v současnosti nahradil dřívější pojem pervazivní vývojové poruchy. Americká asociace tvrdí, že tímto krokem se vytvořil přesnější, nový a vědecky i lékařsky užitečnější způsob diagnostiky. Nový název tedy zahrnuje autistickou poruchu, pervazivní vývojovou poruchu jinak nespecifikovanou, Aspergerovu poruchu a desintegrační poruchu v dětství, Rettův syndrom byl vypuštěn. Nový manuál také zrušil diagnostickou triádu a nyní používá pouze tzv. dyádu. V praxi to znamená, že došlo ke sloučení symptomů v oblasti narušení sociální interakce a komunikace, což je nyní považováno za jeden symptom, druhý tvoří opakující se a stereotypní vzorce chování (<http://www.asaonline.org>). České vydání manuálu se připravuje na květen 2015.

1.2.1 Dětský autismus

Hrdlička, Komárek (2004) uvádějí, že dětský autismus můžeme zařadit k nejlépe prostudovaným poruchám, zároveň se ale jedná o nejtěžší poruchu autistického spektra. Dle Thorové (2008) tvoří dětský autismus jádro PAS a to zejména z pohledu historie. Dětský autismus popsal už v minulosti Leo Kanner a nazval jej infantilní autismus. Někteří odborníci nazývají dětský autismus také Kannerův syndrom (např. WHO). Mezi typické symptomy patří samozřejmě diagnostická triáda, můžeme sem však zařadit mnoho dalších dysfunkcí. Stejně jako u jiných postižení bývá stupeň závažnosti autismu různý. Můžeme se setkat s mírnou až těžkou formou, typická je však přítomnost více symptomů najednou. (Thorová, 2012) Bazalová (2011, s. 69) píše, že: „Nástup těchto symptomů může být dvojitý. Buď je vývoj dítěte od prvních měsíců abnormální (neusmívá se, nenavazuje oční kontakt, nesdílí pozornost, je výrazně neklidné, nenastupuje řeč, apod.) nebo u dítěte dojde k tzv. autistické regresi, dítě začne postupně ztrácet nabyté dovednosti, především v oblasti verbální i neverbální komunikace, sociálního chování, někdy i kognitivních schopností, mohou se objevovat specifické projevy v chování.“ Vedle těchto symptomů se mohou projevit také nespecifické rysy, jako je přecitlivělost na různé zvuky, chutě, pachy, strach, úzkost, poruchy příjmu potravy, poruchy spánku, záchvaty agrese i vzteku, sebezpoškození apod. (Říhová, 2011) Z hlediska statistiky se dětský autismus vyskytuje častěji u chlapců než u dívek, a to v poměru 4-5 : 1. (Cohen, Volkmar, 1988 in Hrdlička, Komárek, 2004) Typické projevy můžeme zpozorovat již mezi 12. – 18. měsícem života, nejčastěji se vyskytují před třetím rokem ve všech oblastech triády. (Bazalová, 2012)

Přidružené poruchy

Je důležité si uvědomit, že každé dítě s autismem má oproti zdravým dětem značné nevýhody. (Thorová, 2008) Jen zřídka se autismus vyskytuje samostatně, můžeme jej však diagnostikovat bez ohledu na to, zda je nebo není přidružena další porucha. Asi u jedné třetiny dětí se vyskytují poruchy pozornosti a aktivity, mohou se objevit také specifické vývojové poruchy chování – dyspraxie, dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie. (Thorová, 2008)

1) Epilepsie

Výskyt epilepsie u dětí s autismem popisují ve své publikaci Gilberg, Peeters (2008). Píší, že epilepsie se vyskytuje u jednoho z pěti až šesti dětí v předškolním věku. Nástup této nemoci je tedy v některých případech už v prvních letech života. Pozdější výskyt, například v období puberty nebo těsně před ní, se objevuje u dalších 20 % dětí, obvykle v mírnější podobě. Bazalová (2012) ve své publikaci uvádí, že výskyt epilepsie u dětí s autismem je nejčastější komorbiditou.

2) Mentální retardace

Také mentální retardace bývá jedna z přidružených obtíží. Lidé s autismem mají velmi rozdílnou úroveň intelektových schopností – u některých se může vyskytovat jen lehká až středně těžká mentální retardace (asi 30 %), jsou ale osoby, které mají přidruženou těžkou až hlubokou mentální retardaci (asi 45 %). (Bazalová, 2012) Výjimku tvoří osoby s Aspergerovým syndromem, kde naměřené IQ bývá daleko vyšší, než u ostatních osob s poruchami autistického spektra. (Gilberg, Peeters, 2008; Thorová, 2012) Pokud se u dětí s autismem vyskytuje mentální retardace, je velice pravděpodobné, že další přidruženou poruchou bude problémové chování. To se může projevat v různých formách, ať už se jedná o agresivitu vůči sobě samému nebo vůči ostatním dětem, objevit se mohou také záchvaty vzteku. (Bazalová, 2011)

3) Zrakové postižení

Přibližně jednomu z pěti dětí s autismem bývá diagnostikované podstatně omezené vidění. Problém nastává v situaci, kdy se toto omezení projeví ve školním věku či později. Starší děti většinou odmítají brýle nosit. V tomto období, někdy i dříve, se u dětí s autismem často vyskytuje strabismus – asi u dvou z pěti dětí. Oproti tomu je nevidomost u dětí s autismem specifickou oblastí, která doposud nebyla dostatečně prozkoumaná. (Gilberg, Peeters, 2008)

4) Postižení řeči

V případě postižení řeči u dětí s autismem je ve většině případů primárně narušena schopnost komunikovat. Charakter postižení je tedy jiný než například u afázie či dysfázie. Hlavním rozdílem je, že dítě má největší obtíže v oblasti pochopení komunikace - důvodu řeči, porozumění mluvené i psané podobě, sdílení informací mezi lidmi. U afázie jsou tyto schopnosti zachované. (Gilberg, Peeters, 2008)

5) Sluchové postižení

Toto postižení se v kombinaci s autismem vyskytuje poměrně často. Dle Gilberga, Peeterse (2008) je sluchový aparát těžce postižen asi u jedné čtvrtiny dětí s autismem, některé z nich nemají vůbec rozvinutý sluch. Problém je spíše ve způsobu přijímání informací za pomoci sluchu, které je často neobvyklé nebo patologické. Někteří rodiče mají zkušenosti s tím, že jejich dítě nereaguje na hlas učitele ve škole, ale slyší rozbalování čokolády z vedlejší místnosti.

1.2.2 Atypický autismus

Tuto formu autismu můžeme diagnostikovat v situaci, kdy dítě plně nesplňuje diagnostická kritéria pro dětský autismus. Některé symptomy, například z oblasti sociální interakce nebo emocí, se mohou projevovat stejným způsobem jako u osob s diagnostikovaným autismem, ale projevují se až po třetím roce života. (Bazalová, 2012) Velkým problémem je však skutečnost, že kategorie atypického autismu nemá stanovená přesná diagnostická kritéria. Hodnotící odborník pak musí mít co nejlepší odhad. „Lze říci, že atypický autismus je zastřešujícím termínem pro část osob, na které by se hodil vágní diagnostický výrok autistické rysy, či sklony.“ (Thorová, 2012, s. 182) Tuto diagnózu můžeme stanovit také v případě, že je k autismu přidruženo těžké až hluboké mentální postižení a je tedy velice obtížné odlišit symptomy autismu od symptomů mentální retardace. (Thorová, 2006 in Bazalová, 2012) Ve výše uvedené tabulce jsme zjistili, že diagnostický systém Americké asociace ve svém manuálu č. 4 nedefinoval pojem atypický autismus, ale místo něj používal termín pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná. Tato skutečnost však byla ve světě často kritizovaná. Dělo se tak proto, že kritéria DSM-IV neposkytovala dostatečné informace pro odlišení atypického autismu od dětského. (Thorová, 2012) Také tyto důvody vedly Americkou asociaci k vytvoření nového diagnostického manuálu.

Thorová (2012) ve své publikaci uvádí několik případů, kdy je atypický autismus diagnostikován:

- symptomy se u dítěte poprvé projeví až po třetím roce života,
- abnormální vývoj je zaznamenán ve všech oblastech triády, přesto frekvence symptomů, jejich tíže a způsob vyjádření nesplňují diagnostická kritéria,
- v opačném případě nemusí být diagnostická kritéria triády splněna vůbec,
- mentální věk dítěte je natolik nízký, že je velice obtížné odlišit symptomy mentální retardace od symptomů určených pro autismus.

V některých případech se tedy stává, že má dítě s atypickým autismem lépe vyvinuté sociální či komunikační dovednosti než dítě s diagnózou dětského autismu, u některých jedinců může chybět i známé lpění na stereotypu. Některé symptomy se objeví dříve, některé až v pozdějším věku. Tato skutečnost vede k tomu, aby byla diagnostická vyšetření prováděna opakovaně a komplexně. Můžeme tak vyloučit jinou příčinu poruch chování – například infekce nebo různé alergie. (Thorová, 2012)

1.3 Diagnostika autismu

Ve většině případů jsou jako první znepokojení rodiče. Mohou nastat tři fáze – jedná se o tzv. Ideální diagnostický model (Thorová, 2012):

- 1) **Fáze podezření** - dítě se chová zvláště, rodiče se bojí, že s ním není něco v pořádku. Nejčastěji jako první vyhledají pediatra. Pokud i ten po krátkém vyšetření pojme podezření, měl by dítě poslat na specializované pracoviště. Nejdůležitější je komplexní vyšetření u specialisty, který je v tomto oboru zkušený. Určit předběžnou diagnózu je možné nejdříve od 18. měsíce věku dítěte. V tomto období by měla být zahájena raná péče a intervence v rodině.
- 2) **Fáze diagnostická** - diagnostika autismu bývá zpravidla obtížná a to z několika důvodů: dítě je ovlivněno prostředím, roli hrají také povahové vlastnosti jedince. Autismus se vyvíjí s věkem, proto se může stát, že není od začátku zřetelný, některé jeho období může být i stagnující, dalším důvodem jsou symptomy, které se různě liší, ať už v síle projevu či četnosti, některé symptomy se nemusí projevit vůbec. Diagnostiku provádí zpravidla dětský psycholog nebo psychiatr, který by měl spolupracovat s dalšími odborníky – speciálním pedagogem, neurologem nebo oftalmologem.
- 3) **Fáze postdiagnostická** – rodiče získali danou představu o problému a sami se snaží najít další informace v knihách, navštěvují podpurné skupiny s ostatními rodiči. (Thorová, 2012)

V dnešní době ještě stále neexistuje vyšetření autismu, které by bylo biologického charakteru. Pokud tedy provádíme screening, je zaměřený na diagnostiku chování dítěte. Toto vyšetření by mělo být časově nenáročné na vyhodnocení. Takovéto screeningové dotazníky jsou v zahraničí zcela běžné a najdeme jich spoustu. Jejich nevýhodou je však malá spolehlivost. Většinou nedokážou odhalit lehčí formy autismu. Pro diagnostiku je používán Diagnostický a statistický manuál duševních poruch, který vytvořila Americká psychiatrická asociace. V České republice se vychází z Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10. (Richman, 2006)

Dle Gilberga, Peeterse (2008, s. 35) se všechny současné uznávané diagnostické systémy shodnou v tom, že: „Pro diagnózu autismu je nutné postižení ve třech oblastech: omezení recipročních sociálních interakcí, omezení reciproční komunikace (verbální i neverbální) a omezení imaginace, které se projeví omezeným repertoárem chování. Tyto tři skupiny symptomů, jestliže se objevují společně, bývají jednoduše nazývány triádou.“ Hlavním kritériem pro diagnostikování autismu je výskyt potíží v těchto oblastech, které musí způsobit významné narušení každodenního fungování a musí se objevit před dokončením třetího roku života. Je nutné říci, že u dítěte s autismem se nemusí objevit všechny symptomy či znaky. (Roth, Barson, 2010)

1.3.1 Kritéria dětského autismu dle MKN

V této části kapitoly je uvedeno přesné znění kritérií autismu podle Mezinárodní klasifikace nemocí (International Classification of Disease – ICD-10). V současnosti je stále platná 10. revize, na rok 2017 se připravuje aktualizované vydání s číslem 11.

Hrdlička, Komárek (2004, s. 41) uvádějí, že: „Celkem musí být přítomno nejméně šest symptomů, uvedených pod bodem 1, 2 a 3, přičemž nejméně dva z bodu 1, nejméně jedním z bodu 2 a 3.

1. Kvalitativní abnormality v reciproční sociální interakci

- a) Neschopnost přiměřeně užívat pohledu z očí do očí, výrazu tváře, postoje těla a gest k sociální interakci.
- b) Neschopnost rozvíjet (způsobem přiměřeným mentálnímu věku a navzdory hojným příležitostem) vztahy s vrstevníky, které se týkají vzájemného sdílení zájmů, aktivit a emocí.
- c) Nedostatek sociálně emoční reciprocity, což se projevuje narušenou nebo deviantní reakcí na emoce jiných lidí, nedostatečné přizpůsobování chování sociálnímu kontextu, nebo slabá integrace sociálního, emočního a komunikativního chování.
- d) Chybí spontánní snaha o zábavu, zájmy nebo aktivity s jinými lidmi (např. ukazovat, přinášet předměty zájmu jiným lidem nebo na ně upozorňovat).

2. Kvalitativní abnormality v komunikaci

- a) Rozvoj mluvené řeči je opožděn nebo úplně chybí a není snaha tento nedostatek kompenzovat používáním gest nebo výrazem tváře jako alternativního způsobu komunikace (často chybí předcházející komunikativní žvatlání).
- b) Relativní neschopnost začít nebo udržet konverzaci (ať už je schopnost řeči na jakékoli úrovni), kde je třeba recipročně reagovat na komunikaci jiné osoby.
- c) Stereotypní a opakující se používání jazyka nebo idiosynkratické užívání slov nebo frází.
- d) Nedostatek různých spontánních her „jakoby“ nebo (v mládí) společenských her.

3. Omezené, opakující se a stereotypní vzorce chování zájmů a aktivit

- a) Stálé zabývání se jedním nebo více stereotypními a omezenými zájmy, které jsou abnormální co do obsahu nebo zaměření, nebo jedním nebo více zájmy, které jsou abnormální ve své intenzitě a přesně vymezeném druhu, i když ne v obsahu a zaměření.

- b) Zdánlivě kompulzivní lpění na specifických, nefunkčních rutinách nebo rituálech.
- c) Stereotypní a opakující se motorické manýry, které zahrnují buď poklepávání, nebo kroucení rukama nebo prsty, anebo komplexní pohyby celého těla.
- d) Zájem o části předmětů, nebo nefunkční prvky hraček (jako je např. vůně, omak, hluk nebo vibrace, které vytvářejí).

„Klinický obraz nelze přičíst jiným pervazivním vývojovým poruchám: specifické vývojové poruše receptivní řeči (F80.2), se sekundárními sociálně emočními problémy, reaktivní poruše vztahů (F94.1), nebo desinhibičnímu typu náklonnosti (F94.2), mentální retardaci (F70 - F72), s některou přidruženou poruchou emocí nebo chování, schizofrenií (F20-) s neobvykle časným vznikem a Rettově syndromu (F84.2).“ (Hrdlička, Komárek, 2004, s. 42)

Jak uvádí Richman (2006), tyto problémy a zvláštnosti se mohou projevit už v raném dětství a v to v různých podobách. Kritéria pro diagnostiku vychází ze specifických rysů autismu. Mimo nich se však mohou projevovat i rysy nespecifické.

Nespecifické rysy autismu

U některých dětí se mohou projevovat další symptomy, které se neřadí mezi diagnostickou triádu. Typickým nespecifickým projevem je například změna ve zrakové percepci. Projevuje se tím, že dítě pozoruje předměty koutkem oka, až příliš se zaměřuje na detail, sleduje předměty z velmi blízké vzdálenosti, nebo si je naopak oddaluje až na nezvyklou vzdálenost. Děti s těmito rysy se mohou rády dívat do slunce, aniž by jim tato situace vadila. Zrak některých dětí je natolik jiný, že dokážou pozorovat částičky prachu ve vzduchu. Dalším projevem může být sluchová hypersenzitivita. To znamená, že dítě přehnaně reaguje na různé jemné zvuky, jako je třeba zvuk z počítače nebo zářivky v místnosti. Naopak, některé děti mohou být citlivé na hlasitý zvuk – vysavač, mixér apod. U dětí se může také vyskytovat abnormální reakce na dotek. Projevuje se tím, že děti nesnesou dotyk od druhého člověka, ať už je to pohlazení, mazlení, podání ruky nebo objímání. Vnímání horka a chladu je u těchto dětí také odlišné, stejně tak čichové reakce. Nesnídalová (1994) uvádí, že pro některé děti s autismem je čich jejich hlavním orientačním pomocníkem, díky kterému mohou poznat druhé osoby, předměty, hračky i jídlo. Velký počet dětí má také časté stravovací problémy. Většina z nich musí držet různé diety, obvykle dietu bezlepkovou. V oblasti jídla se vyskytují i další obtíže. Ty se projevují tak, že dítě často lpí na určitých potravinách nebo potravinách dané barvy. S tímto tématem se váže také alergie na různé potraviny. (Bazalová, 2011)

1.3.2 Diagnostické nástroje

Při diagnostice je důležité navázat s dítětem vztah, a to nejlépe prostřednictvím hračky. Diagnostika je většinou obtížný proces, jde o náročnou situaci, kdy dítě často nespolupracuje. Stresující pro dítě je také odloučení od matky, čímž můžeme vyvolat velkou sociální úzkost. Vyšetření může probíhat i doma, kde je vhodné pozorovat dítě při hře ve známém prostředí. Diagnostika tak bude přesnější a pro dítě méně stresující. (Říčan, Krejčířová, 1997) U dětí s autismem můžeme používat inteligenční testy, ale je velmi těžké dokázat, zda naměřené IQ opravdu odpovídá skutečnosti. „Dlouholeté statistické záznamy ukazují, že děti s autismem dosahují lepší výsledky v oblasti neverbální inteligence než v oblasti inteligence verbální.“ (Richman, 2006, s. 10) Naměřené výsledky se pak pohybují v pásmu mírné až střední mentální retardace. V současné době se používají tyto posuzovací škály: v České republice – CARS, v zahraničí ADOS, dále: diagnostické interview ADI nebo CHAT. Nejstěžejnější však zůstává standardní systematické vyšetření a objektivní pozorování. Doba vyšetřování dítěte je různá, většinou trvá několik hodin, maximálně pár dnů. Některá probíhají v domácím prostředí, některá naopak v prostředí odlišném, jako je škola. (Thorová, 2012)

ADOS – Autism Diagnostic Observation Schedule

ADOS není zatím v České republice k dispozici a používá se pouze v zahraničí. Jde o metodu posuzování dětí i dospělých osob (zpravidla od dvou let), obvykle zdravotníkem nebo výzkumným pracovníkem. Skládá se ze 4 samostatných modulů, které se dále dělí na samostatné úkoly. Každý modul je určený pro jinou věkovou skupinu. (Roth, Barson, 2010) Jde o přesně definované činnosti, pomocí kterých hodnotíme fungování sledované osoby, zejména v oblasti sociální interakce a komunikace. Samotné vyšetření trvá 30 – 45 minut, jeho výsledky jsou nakonec převedeny na oficiální kritéria MKN. (Thorová, 2012)

1) Modul I

Úkoly v tomto modulu jsou vhodné pro děti, které nemluví, nebo řeč nevyužívají v takové míře, jsou tedy vhodné i pro batolata. (Thorová, 2012) Zahnují volnou hru – dítěti je představena řada hraček, včetně stavebních bloků, bubliny, balónky apod. Zkoušející vykonává různé akce, aby posoudil, jak dítě reaguje – např. reakce na zavolání jménem či opěťovaný úsměv. V průběhu vyšetření se zkoušející soustředí na chování dítěte, pozoruje jej v oblasti verbální i neverbální komunikace, sociálního chování, všímá si, jakým způsobem žádá o věci, zda se dítě dělí o své zájmy s jinou osobou. Pokud je u dítěte některá z těchto oblastí narušená, může to značit autismus. (Roth, Barson, 2010)

2) Modul II

Modul je určený převážně pro děti od čtyř do šesti let, tedy pro děti, které řeč používají, mluví ve větách, ale nikoli plynule. (Thorová, 2012) Zahrnuje několik stejných úkolů, jako Modul I, avšak navíc jsou zařazeny úkoly z oblasti jazyka či konverzace – např. popis obrázku, vyprávění příběhu z knížky apod. Zkoušející opět sleduje chování dítěte, úroveň jeho jazykových dovedností a sociálního chování. (Roth, Barson, 2010)

3) Modul III – IV

Tyto dva moduly jsou si navzájem velmi podobné ve svém obsahu. Jsou používány pro děti, mládež a dospělé, jejichž řeč je plynulá. Modul III testuje dovednosti dítěte mezi šesti až sedmi nebo třinácti až čtrnácti lety, které se vyvíjí bez potíží. Modul IV je vhodný pro dospívající osoby od 14 let. Opět je zde hodnocena řada sociálních a komunikativních dovedností, dále verbální i neverbální komunikace, oční kontakt, gesta apod. Úkoly jsou podobné jako v modulu II a zahrnují práci s knihou, s obrázky nebo figurkami. (Roth, Barson, 2010)

ADI-R – Autism Diagnostic Interview-Revised

Metoda založená na strukturovaném rozhovoru s rodiči (či primárním pečovatelem), kterým je předkládáno 111 otázek z oblasti aktuálních dovedností a chování jejich dítěte. Takovéto množství otázek je značnou nevýhodou metody ADI-R, protože vyhodnocování výsledků obvykle trvá tři až čtyři hodiny. Je určena pro děti ve věku čtyři až pět let, protože v tomto období je nejspolehlivější, ale může se provádět i v dřívějším věku až do období dospělosti. Odpovědi rodičů jsou pak rozděleny do čtyř oblastí, které odpovídají kritériím DSM-IV: reciproční sociální interakce, komunikace verbální i neverbální, opakující se a stereotypní chování a věk nástupu nemoci. (Hrdlička, Komárek, 2004; Roth, Barson, 2010)

CHAT – Checklist for Autism in Toddlers

Tato metoda byla jednou z prvních, která byla vyvinuta s cílem screeningu autismu u dětí předškolního věku. Byla navržena tak, aby mohla být prováděna i s mladšími dětmi a to ve věku od 18 měsíců při preventivní prohlídce pod vedením pediatra. Nevýhodou je, že nedokáže odhalit mírnější formy autismu. Dětem, které toto vyšetření absolvovaly v osmnácti měsících, byl později diagnostikován atypický autismus nebo Aspergerův syndrom. (Hrdlička, Komárek, 2004; Roth, Barson, 2010) Metoda CHAT má dvě části. Jednou z nich je právě vyšetření pediatrem, které je zaměřeno na klíčové položky. Pediatr pozoruje dítě, zda se dívá, pokud někdo ukazuje na daný objekt, zda samo ukazuje na objekt svého zájmu a zda předstírá při hře.

Ve druhé části odpovídají rodiče na otázky. Tyto položky pozorování – ukazování a předstírání při hře – byly vybrány záměrně proto, že nedostatek v těchto oblastech je silným indikátorem rizika pozdější diagnózy autismu. (Roth, Barson, 2010) V současné době je v České republice jen v několika přeložených verzích, ale „jeho užití je příliš okrajové, takže zatím neslouží účelu, ke kterému je určen (populační screening).“ (Thorová, 2012, s. 264)

DACH – Dětské autistické chování

DACH je screeningová metoda používaná v České republice pro diagnostiku dětí s PAS, která je prozatím orientační a stále ještě ve vývoji. Posuzujeme dítě ve věku dvou až pěti let. Obsahuje 74 otázek z oblasti verbální i neverbální komunikace, sociálního chování, vnímání, motoriky a zvláštních pohybů, emocí, hry a způsobu trávení volného času, problémového chování a schopnosti adaptace. Jedná se o dotazník určený rodičům. (Hrdlička, Komárek, 2004)

CARS – Childhood Autism Rating Scale – Škála dětského autistického chování

CARS je nejčastější metodou využívanou v České republice, bohužel není určena pro přesnou diagnózu, a tak ji odborníci využívají pouze pro orientační screening. Sestává z patnácti položek. Každý projev chování je dále hodnocen na čtyřbodové škále podle frekvence a intenzity abnormálních projevů v určité posuzované oblasti. Hodnotící oblasti jsou: vztah k lidem, imitace, emocionální reakce, motorika, živání předmětů a hra, adaptace na změny, zraková reakce, sluchová reakce, čichová, chuťová a hmatová reakce, strach a nervozita, verbální komunikace, neverbální komunikace, úroveň aktivity, úroveň intelektových funkcí, celkový dojem. Administrace trvá přibližně hodinu. Vyhodnocené skóre potom orientačně určuje stupeň závažnosti poruchy. Pokud je dítěti naměřeno do třiceti bodů, nejedná se o autismus. Naopak pokud se naměřené skóre pohybuje mezi třiceti až třiceti-šesti body, jde o lehčí až středně těžkou formu autismu. Těžká forma je pak definovaná při naměření více než třiceti-šesti bodů. (Thorová, 2012)

1.4 Etiologie autismu

Přesná příčina autismu není v dnešní době stále ještě známá a je předmětem mnoha výzkumů. Nicméně víme, že v případě autismu se jedná o poruchu vrozenou, neuro-vývojovou, která má organický původ a neurobiologický základ (Bazalová, 2011). Historie etiologie je přiblížena v první kapitole, proto jsou nadále uvedeny pouze teorie, které jsou v současné době nejvíce diskutované.

Většina odborníků se shoduje na tom, že původ postižení je nejen v genetice, ale i v metabolických nebo virových faktorech. Tyto faktory ovlivňují vývoj centrální nervové soustavy již v prenatálním období dítěte a vedou k jejímu narušení (Bazalová, 2011).

Genetika

Genetická predispozice pro vznik autismu je vědecky dokázaná. Z výzkumů dvojčat a sourozenců vyplynulo, že v 91-93 % případů se genetické faktory podílí na vzniku tohoto postižení. U jednovaječných dvojčat byl zjištěný vysoký výskyt autismu – asi v 60 % případů, oproti tomu u dvojvaječných dvojčat je tento výskyt velmi nízký. (Bazalová, 2011) Kromě pozorování sourozenců a dvojčat, docházelo ke studování vztahu dítě-rodíč. Genetická predispozice byla prokázána také v těchto případech. Není ovšem jasné, co přesně je dědičné, studie však podporují teorii přítomnosti hereditárních faktorů. (Gilberg, Peeters, 2008)

Abnormality mozku

Gilberg, Peeters (2008) ve své publikaci uvádějí, že děti s autismem utrpěly v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období života poškození mozku. Mohlo jít o matčiny potíže v době těhotenství, kdy se vytvořilo nepřátelské prostředí pro růst a vývoj dítěte – zejména pro mozek. Svou roli hrají také infekce a některé prodělané nemoci v době těhotenství – například zarděnky. Je dokázané, že tyto faktory ovlivňují a zvyšují riziko vzniku autismu. Z poškození mozku pak pravděpodobně vyplývá i narušená schopnost přijímat a zpracovávat informace. Thorová (2012) píše, že v případě poškození mozku je více narušena levá hemisféra, přední a čelní část mozku – nemusí být vždy.

Vakcinace

Tato teorie etiologie není vědecky podložena a někteří odborníci ji považují za scestnou a spekulativní. Přesto se mnoho rodičů hlásí k názoru, že po aplikování vakcíny začali u svého dítěte pozorovat symptomy autismu. Zastánci této teorie v České republice jsou například manželé Jandekovi. Svoje názory veřejně prezentují prostřednictvím občanského sdružení, které založili – JAN Olomouc. (Bazalová, 2011) Tento názor se již v minulosti objevil. Brit Andrew Jeremy Wakefield prováděl výzkum s vakcínou proti spalničkám, příušnicím a zarděnkám (viz kapitola 1.1).

1.5 Projevy autismu v jednotlivých věkových obdobích

V této kapitole je přiblížen vývoj dítěte a jeho projevy v jednotlivém období života – období prvního roku, batolecí, předškolní a také období mladšího školního věku. Jedná se o dobu, kdy se autismus začíná projevovat a rodina či okolí si více uvědomuje odlišnost dítěte. Z důvodu zaměření této práce na žáky prvního stupně běžné základní školy nejsou více popsána jednotlivá období od staršího školního věku až do dospělosti.

Na úvod je třeba zmínit, že ačkoliv jsou pro autismus daná diagnostická kritéria, ne vždy musí některý z projevů znamenat, že dítě trpí autismem. Vývoj jedince je velice různorodý a každý z nás se v raném věku může projevovat různými způsoby. Jsou děti, které vyžadují rituály, některé z nich nemají rády obětí a mazlení, velká část dětí v raném věku používá sebepoškození, jako způsob využívání rodičů, existují zdravé děti, které chodí po špičkách ve větší míře, než ostatní. Žádný z těchto projevů však nemusí znamenat, že dítě má autismus. Ukazatelů na toto postižení musí být samozřejmě více. Problémem mohou být přístupy ze strany lékařů. Ve většině případů jsou to totiž rodiče, kteří pojmu podzření, že s jejich dítětem není něco v pořádku. V první řadě se tedy obrátí na lékařskou pomoc. Ne vždy se jim však dostane profesionálního přístupu, některé děti jsou označovány jako línější, u chlapců se mluví o jejich pomalejším fyziologickém vývoji a maminky jsou označovány za přecitlivělé. V tomto případě se může stát, že dítě čeká na speciální vyšetření rok i dva. Potom nastává kolotoč vyšetření u různých odborníků a specialistů – dětského psychologa, foniatra či neurologa. (Thorová, 2012)

1.5.1 První rok života

V současné době není možné stanovit přesnou diagnózu v tak brzkém období života. Jsou ale určité signály, které můžeme u dětí zpozorovat. Rodiče si často všimnou, že se u dítěte neobjevilo období žvatlání, v jiných případech může být žvatlání monotónní. Část dětí má opožděný motorický vývoj, což ale není specifický symptom pro autismus. (Thorová, 2012) Zvláštnosti se mohou objevit také v oblasti manipulace s předměty, kdy dítě nemá o tuto činnost zájem. Stejně tak se může projevit nezájem o známé dětské hry, jako „paci paci“. Rodiče také často uvádí, že jejich dítě nereaguje na zavolání svým jménem, nebo se jim nedaří upoutat jeho pozornost. Důležitým vodítkem v tomto období může být také oční kontakt a úsměv. Děti, u nichž je diagnostikován autismus, mají tyto sociální dovednosti narušeny. Objevuje se také hyperaktivita nebo naopak hypoaktivita. (Gilberg, Peeters, 2008) Krejčířová (2003) uvádí, že u mnoha dětí se neprojevuje separační úzkost, naopak výrazné reakce projevují dítě při drobných změnách v okolí.

V dnešní době vznikají první výzkumy, které se snaží diagnostikovat autismus již v prvním roce života. Většina z nich se opírá o zpětnou analýzu videozáznamů, některé se zaměřují na studium mladších sourozenců dětí s diagnostikovaným autismem. (Thorová, 2012)

1.5.2 Batolecí období

Jedná se o období ve věku dvanácti až třiceti měsíců života. Je stále těžké určit přesnou diagnózu, protože chování dítěte má nespecifický charakter. Opět se zde ale vyskytují symptomy, které slouží jako varovné signály. Jedním z nich je například hypersenzitivita. To znamená, že dítě je přecitlivělé například na dotyk, světlo, sluchové podněty apod. Některým dětem může vadit i látka, ze které je vyrobené jejich oblečení. V tomto případě pak mohou nastat situace, kdy se dítě samo svléká. Potíže můžeme zaznamenat také v oblasti stravování a spánku. Rodiče bývají znepokojení také kvůli opožděnému vývoji řeči u jejich dítěte. Všimají si, že dítě málo komunikuje. Důležitou sociální schopností je samozřejmě oční kontakt. Jak uvádí Vágnerová (2010) dítě ve 14 měsících dokáže na určitou vzdálenost, přibližně několik metrů, navázat oční kontakt nebo věnovat pozornost člověku ve své přítomnosti. U dětí s autismem jsou však tyto schopnosti narušeny. Děti často reagují na své rodiče stejně, jako na cizí osoby, zřetelněji dávají přednost samotě, před společností. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001) Ulpívání na předmětech je jedním z dalších rysů. Většinou se jedná o předměty, které nejsou zas tak běžné – víčko od lahve, kartáček na zuby, gumička apod. Thorová (2012) také uvádí, že do tří let se většinou u dítěte objeví typické pohyby – kývání tělem, točení se do kolečka, chůze po špičkách, postavení rukou v netypické poloze, mnutí rukou či třepání prsty. V období kolem 18. – 24. měsíce může dojít k tzv. regresi. To znamená, že dítě ztratí osvojené dovednosti. Může se jednat o dovednosti v oblasti řeči – dítě přestane užívat slova, která už mělo naučené, neverbální komunikaci – dojde ke zhoršení či vymizení očního kontaktu, pozornosti, sociální interakci nebo také ve hře. Regres se dle Thorové objeví do tří let zhruba u jedné třetiny dětí s PAS. (Thorová, 2008)

Analýza nahrávek tohoto věkového období je stále největším pomocným nástrojem. Díky nahrávkám z oslavy prvních narozenin mohou výzkumné týmy porovnávat chování zdravých dětí a dětí, u nichž byl později diagnostikován autismus. „Vědci identifikovali čtyři oblasti specifického chování, které s 90% spolehlivostí pomohly experimentátorům odlišit dítě s autismem od zdravého dítěte a dítěte s prostou mentální retardací. Patří sem (a) ukazování, (b) přinášení věcí na ukázkou, (c) oční kontakt a (d) reakce na zavolání jménem.“ (Osterling, 1966 in Thorová, 2012, s. 233)

1.5.3 Předškolní období

Období charakterizuje děti ve věku tří do šesti let. Na začátku dítě zpravidla nastupuje do mateřské školy a klíčovou osobou se zde stává pedagog. Ten si ve většině případů sám všimne, že s dítětem není něco v pořádku. Může dojít k tomu, že se dítě v mateřské škole nebude tolik projevovat, stává se pasivní a nevyhledává kolektiv ostatních dětí. Na druhou stranu se může dítě projevit velice aktivně, mohli bychom říct až nezvladatelně. Thorová (2012, s. 242) píše, že: „čím je chování dítěte nezvladatelnější, tím větší je pravděpodobnost, že dítě v předškolním věku podstoupí odborné vyšetření.“ Mnoho symptomů se projeví až kolem 4. – 5. roku života. Mezi nejvýraznější projevy můžeme zařadit stereotypní pohyby a rituální chování, záchvaty vzteku, agrese vůči sobě i ostatním či zvláštní zájmy. Krejčířová (2003) ve své publikaci také zdůrazňuje zvýšený zájem dítěte o mazlení s rodiči. V tomto případě se však nejedná o prostředek komunikace, ale o navození pocitu klidu či pohodlí. Jedním z dalších projevů je nedostatek kreativity při hře. Dítě používá hračky nesprávným způsobem, neumí vytvořit příběh – scénář. V tomto životním období by také měla být stanovena přesná diagnóza. (Krejčířová, 2003)

V období před šestým rokem dochází ke zlepšení v oblasti řeči. U dětí, které měly opožděný vývoj řeči, dochází k ústupu echolálie, dítě začíná používat rozvitější věty, mluví spontánně, komunikace více připomíná dialog. Neplatí to samozřejmě u všech dětí, tato situace nastává u dětí s mírnější formou autismu. Toto období je také charakteristické znovunabýváním ztracených dovedností, které dítě ztratilo při již zmíněném regresu. (Thorová, 2012)

1.5.4 Mladší školní věk

Toto období je vymezeno od nástupu dítěte do školy (většinou šest let), až po začátek tzv. tělesného a psychického dospívání (jedenáct let), zpravidla tím máme na mysli období prvních pěti let školní docházky. Z hlediska projevů dítěte s autismem je tato doba považována za období zlepšujícího se stavu v oblasti sociálních vztahů – dítě mluví, snaží se najít přátele, stojí o navázání kamarádství. Můžeme ale zaznamenat značné rozdíly v oblasti komunikace u dětí ve věku sedm až dvanáct let. Rozdílnost se projevuje v mnoha aspektech. Některé děti jsou upovídané, některé naopak prakticky nekomunikují. Pro většinu z nich je snadnější porozumět psanému než mluvenému slovu a přetrvává chybějící pocit vzájemnosti či soudržnosti. (Gillberg, Peeters, 2008)

2 Edukace žáků s autismem

Jak už vypovídá samotný název práce, stěžejním tématem je základní vzdělávání žáků s autismem. Nejeefektivnějším způsobem vzdělávání je samozřejmě speciálně-individuální přístup. V dnešní době je rodičům dítěte s autismem nabídnuto několik možností, jak své dítě vzdělávat. S výběrem vzdělávací strategie ve většině případů pomáhají odborníci, a to zejména kvůli orientaci ve velkém množství různých podpůrných opatření, intervencí, programů či postupů, které jsou v dnešní době k dispozici. Samozřejmě na světě neexistuje žádná univerzální či unikátní vzdělávací strategie, která by byla vhodná pro všechny žáky s autismem. Je nutné vybírat podle individuálních potřeb a možností dítěte. (Jelínková, 2008)

2.1 Legislativa v oblasti vzdělávání žáků s autismem

Právo na vzdělávání osob se zdravotním postižením je ukotveno v mezinárodních listinách a dokumentech. Mezi nejzákladnější patří Úmluva o právech dítěte, ve které najdeme informace o právech dítěte, mj. právo na vzdělání (Michalová, 2012). Dalšími dokumenty jsou například Deklarace o právech dítěte, Deklarace práv mentálně postižených osob, Úmluva o právech osob se zdravotním postižením a Deklarace o právech dítěte (Vocilka, 1996). Státy, které se řídí těmito dokumenty, se zavazují k rovnoprávnému a maximálnímu rozvoji jak tělesného tak duševního zdraví dítěte, a to bez ohledu na rasu, barvu pleti, pohlaví či jazyk jedince (Franiok, 2008).

Právo na vzdělávání žáků s autismem je v České republice ukotveno například v Listině základních práv a svobod. Jedná se o součást ústavního pořádku České republiky. Za zmínku stojí také Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – tzv. Bílá kniha a Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015 – 2020. (Hájková, Strnadová, 2010) Vzdělávání je také vymezeno v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – tzv. školský zákon, v aktualizovaném znění zákona č. 472/2011 Sb. Způsob vzdělávání žáků s autismem je upraven v § 16 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, přesněji v odst. 2, ve kterém je autismus zařazen pod zdravotní postižení. V § 48 odst. 1 se píše: „Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a s autismem se mohou vzdělávat v základní škole speciální, a to se souhlasem zákonného zástupce a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení.“ (Zákon č.561/2004 Sb. § 48, odst. 1, www.msmt.cz)

Na školský zákon navazuje vyhláška č. 103/2014 Sb., kterou se mění vyhlášky č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Základní vzdělávání je pro všechny povinné a tato skutečnost je ukotvena ve vyhlášce č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, novelizovaná vyhláškou č. 265/2012 Sb. (Havel, 2014)

2.2 Výchovně-vzdělávací proces

Vocilka (1996) ve své publikaci píše, že pokud má být vzdělávání úspěšné, je důležité vytvořit takový výchovně-vzdělávací proces, aby podporoval základní dovednosti dítěte, které jsou potřebné k životu, a rozvíjel jeho soběstačnost. Neméně důležitým faktorem je samozřejmě rodina, nicméně tento proces by neměl probíhat pouze v prostředí rodiny, ale zejména ve škole a jiných školských zařízeních. Pokud dojde k jakémukoliv zanedbání či přerušení zvoleného postupu, může u dítěte s autismem nastat regres, ztráta dosud získaných dovedností, mohou se objevit poruchy chování, sebepoškozování či agresivita.

Ačkoliv je v současné době možné využít nové přístupy ve vzdělávání či různé výukové metody, musíme zachovat určité principy. Je zde uvedeno osm základních zásad důležitých při vzdělávání žáků s autismem, ve své publikaci je popisuje P. Howlin (1997):

Strukturované učení

Tento princip má velmi pozitivní vliv na výuku a chování dětí s autismem. Jedná se o systematické uspořádání třídy - striktně musí být odděleno pracovní místo od místa, které je určeno pro hraní či odpočinek. Je vhodné tato různá prostředí odlišit pomocí barevného lepicího pásku na podlaze. Také prostor, který je využíván pro skupinovou výuku, musí být zřetelně oddělen od místa, kde probíhá výuka individuální. Toto téma je více popsáno v dalších kapitolách, proto je zde uvedena jen stručná charakteristika.

Organizace času

Pro děti s autismem je velmi důležitý pevně stanovený denní program, jak doma, tak i ve škole. Zde je samozřejmostí rozvrh hodin, který může být doplněn individuálním plánem. To znamená, že dítě ví, jak bude vypadat jeho den, co se bude v určitou hodinu dít a co se od něj očekává. Vhodné jsou také vizuální pomůcky při sestavování rozvrhu, například pomocí piktogramů. Po skončení činnosti dítě odstraní danou kartičkou se zobrazeným úkolem, tím se lépe orientuje v rozvrženém čase.

Problémem bývá doba, kterou nelze dostatečným způsobem naplánovat, jako například školní přestávky. U dětí s autismem se potom více projevuje odlišné či rituální chování a ze strany intaktních dětí hrozí šikana, posměch nebo dokonce týrání.

Výukové materiály a pomůcky

Velmi důležitým kritériem při tvorbě pomůcek je jejich správná organizace a to takovým způsobem, aby bylo dítě schopné dokončit úkol samostatně až do konce. Je to nutné zejména proto, že i děti s nejmenší mírou postižení, mají velké problémy při organizaci vlastní práce, i za neustálého vedení a pobízení. S tím souvisí princip struktury. Odborníci doporučují, aby se jednotlivé jednoduché činnosti umístily do krabice či na tácek. Dítě tak má u sebe vše, co potřebuje, a není nucené vybírat si z velkého množství předmětů. Vhodné je také umístit dokončený úkol do krabice k tomu určené, většinou označené jako „hotové úkoly“. Problémy mohou nastat při plnění domácích úkolů. Dítě si většinou domů nedonese správnou učebnici nebo zapomene, co má za úkol. Řešením může být speciální sešit pro zapisování úkolů.

Učení pravidlům

Děti s autismem mají velké potíže chápat pravidla společnosti, nepsané zákony apod. Je těžké jim vysvětlit, jak se mají za daných podmínek chovat, ale je důležité jim tyto informace sdělit a několikrát opakovat a připomínat. Nevhodné či nelogické chování může dětem způsobovat potíže při navazování společenských vztahů. Existují však pravidla, která jim určité situace mohou usnadnit. Je nutné dětem vysvětlit, že se nesmí svlékat do naha a potřebu mohou vykonávat pouze na toaletě. Také rodiče mohou přispět k lepším vztahům mezi vrstevníky například tím, že své dítě budou vhodně oblékat, aby nevypadalo jako „staré mladé“, oblečení by mělo být moderní a dobře padnoucí. Dítě by mělo vědět, že nesmí opravovat či komentovat učitelův projev, nežalovat na druhé děti, nekomentovat fyzický vzhled ostatních nebo nedělat věci, které jsou hloupé či zakázané, i když je o to kdokoli požádá. Tato pravidla mohou občas způsobit potíže, protože osoby s autismem chápou téměř vše doslovně. Peter Vermeulen (2006) ve své publikaci uvádí případ chlapce, který znal pravidla silničního provozu, tudíž věděl, že nesmí přejít na přechodu, pokud na semaforu svítí červená. Nikdo bohužel nepředpokládal poruchu semaforu a jeho trvalé osvětlení červenou. V tomto případě stál chlapec hodiny na přechodu a nebyl schopen přejít silnici.

Zvládání změn

Pro osoby s autismem jsou velmi důležité stereotypy. Během školních let se však musí potýkat s řadou změn. Důležitá je připravenost na změnu, což bývá mnohdy složitý úkol. Jako výborná pomůcka se osvědčila například názorná tabulka denního rozvrhu. V této tabulce je zaznamenán celodenní plán, veškeré činnosti, výlety, prázdniny, školní dny a tedy i jednotlivé pomůcky pro vyučování, učebny nebo vyučující pro daný předmět.

Další vizuální klíče nebo speciální pomoc

Při výuce dětí s autismem je někdy obtížné jednoduše vysvětlit abstraktní pojmy či informace. Pokud mají děti k dispozici další alternativní a ve většině případů také vizuální klíče, je pro ně jednodušší těmto výrazům porozumět. Problém může také nastat při aktivitách, jako je příprava nápojů (např. čaje) či vaření. Tyto činnosti můžeme rozdělit do několika samostatných kroků tak, že připravíme kartičky s každým úkonem zvlášť a po jejich zvládnutí je můžeme buď přeškrtnout, nebo jednoduše odstranit ze seznamu. Pro těžce postižené jsou vhodné skutečné fotografie daných předmětů, tedy těch, které doopravdy ve svém životě používají. Pro děti s lehčím postižením postačí například piktogramy, symboly nebo psané instrukce.

Využití dalších zdrojů informací

Při vzdělávání je důležité dodržet několik zásad – využívat konzultace s odborníky, jako jsou psychologové, psychiatři, pediatři či sociální pracovníci, kteří mohou pomoci při hledání optimálního přístupu. Je také dobré setkávat se s lidmi, kteří mají zkušenosti s péčí o osoby s autismem, například učitelé ve speciální třídě pro žáky s autismem. Pomoc od ostatních žáků ve třídě je také velkým přínosem, mohou pomáhat žákům s autismem při orientaci v budově školy. Velkou pozornost by měli dostat samozřejmě rodiče, kteří své dítě znají daleko lépe než ostatní.

Flexibilita zařízení

Flexibilitou zařízení se myslí širší a pestrost nabízených vzdělávacích zařízení, to znamená možnost přechodu z jednoho typu školy na druhý. Pro některé děti je lepší navštěvovat školu speciální, pro druhé naopak školu běžného typu. V některých případech se stane, že dítě zvládne první stupeň vzdělávání v běžné základní škole, ale druhý stupeň musí absolvovat na škole speciální. Tento přestup by měl být pečlivě naplánovaný.

2.3 Individuální integrace žáků s autismem v běžné základní škole

Výchovně-vzdělávací proces může být realizován hned několika způsoby, důležité jsou individuální potřeby, zvláštnosti či možnosti dítěte. Formy vzdělávání žáků se zdravotním postižením, a tedy i autismem, definuje vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných¹ takto:

- 1) formou individuální integrace,
- 2) formou skupinové integrace,
- 3) ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením,
- 4) kombinací forem uvedených pod bodem 1) až 3). (Vyhláška č. 73/2005 Sb., § 3, odst. 1)

Vzhledem k povaze práce je v další podkapitole popsáno vzdělávání žáků s autismem formou individuální integrace.

Světová zdravotnická organizace WHO definuje integraci jako „sociální rehabilitaci, schopnost příslušné osoby podílet se objektivně na společenských vztazích. Integrace je stav, kdy se zdravotně postižený jedinec vyrovnal se svou vadou, žije a spolupracuje s nepostiženými, prokazuje výkony a vytváří hodnoty, které společnost intaktních uznává jako rovnocenné společensky významné a potřebné.“ (Pípeková, 1998 in Pešatová, Tomická, 2007, s. 33)

Dle Pešatové, Tomické (2007, s. 33) „obecně znamená pojem integrace plné začlenění jedince s postižením do společnosti, do přirozeného sociálního prostředí v co nejvyšší možné míře.“

V českých zemích se začala integrace zavádět někdy na počátku 90. let minulého století. Od té doby se mnoho věcí změnilo a jde vidět značný pokrok. V dnešní době je integrace velkým trendem. Je však důležité uvědomit si, že i tento způsob vzdělávání má své výhody i nevýhody. Bylo by tedy zcela nesprávné prosazovat integraci v každém případě. (Průcha, 2009) Je nutné vytvořit takové podmínky, aby integrace žáka s autismem do běžné základní školy byla co nejprínosnější:

- připravenost školy a uspořádání třídy, dostatečné materiální vybavení školy,
- dostatečné vzdělání a informovanost pedagogů,
- kolektiv intaktních spolužáků, jejich připravenost, popř. snížený počet žáků ve třídě,
- spolupráce s rodinou. (Vítková, 2004)

¹ Dnes již vyhláška č. 103/2014 Sb., s účinností dnem 1. září 2014, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb., a vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.

Výhody	Nevýhody
Prostředí běžné školy více odpovídá přirozeným podmínkám života	Nedostatečné vzdělání pedagogů v oblasti speciální pedagogiky
Žákovi s autismem pomáhá napodobovat chování v sociálních situacích	Nedostatečné zkušenosti pedagogů v oblasti vzdělávání žáků s autismem
Je odbourána izolace od vrstevníků	Větší strach ze selhání, úzkost, stres
Dostupnost školy	Vyšší zátěž pro žáka s autismem, vyšší nároky
Rodičům napomáhá k pocitu, že je jejich dítě „normální“	Individuální potřeby dítěte jsou uspokojovány v menší míře
V budoucnu usnadňuje přestup do dalšího studia či zaměstnání	Nebezpečí šikany ze strany intaktních spolužáků

Tabulka 2 - Výhody a nevýhody integrace (Thorová, 2012; Vosmik, Bělohlávková, 2010)

Uvedené zápory však můžeme eliminovat, a to pomocí zvýšeného dohledu ze strany učitele, úpravy prostředí, při úzkosti či stresu je možné, aby žák docházel na terapii, můžeme také předcházet problémovému chování a za pomoci prevence také šikaně. Vzdělání pedagogů a jejich zkušenosti mohou být rozšířeny doplňujícím studiem. (Vosmik, Bělohlávková, 2010)

Jak už bylo řečeno, integrace není vždy přínosem a je důležité brát ohled na vnitřní podmínky, které vychází z individuálních potřeb žáka s postižením. Ukazatelem je samozřejmě také druh a stupeň postižení, tedy jeho míra, hloubka. (Pešatová, Tomická, 2007) Dítě by také mělo mít určité předpoklady pro úspěšné zvládnutí vzdělávání v běžné základní škole. Patří mezi ně například sociální adaptabilita, schopnost vyrovnávat se s překážkami, navázat osobní kontakt, předpoklady pro pracovní chování, absence hyperaktivity a extrémních emočních reakcí a samozřejmě dobrá spolupráce s rodinou. Všechny tyto skutečnosti je třeba konzultovat se speciálním poradenským pracovníkem. (Thorová, 2012)

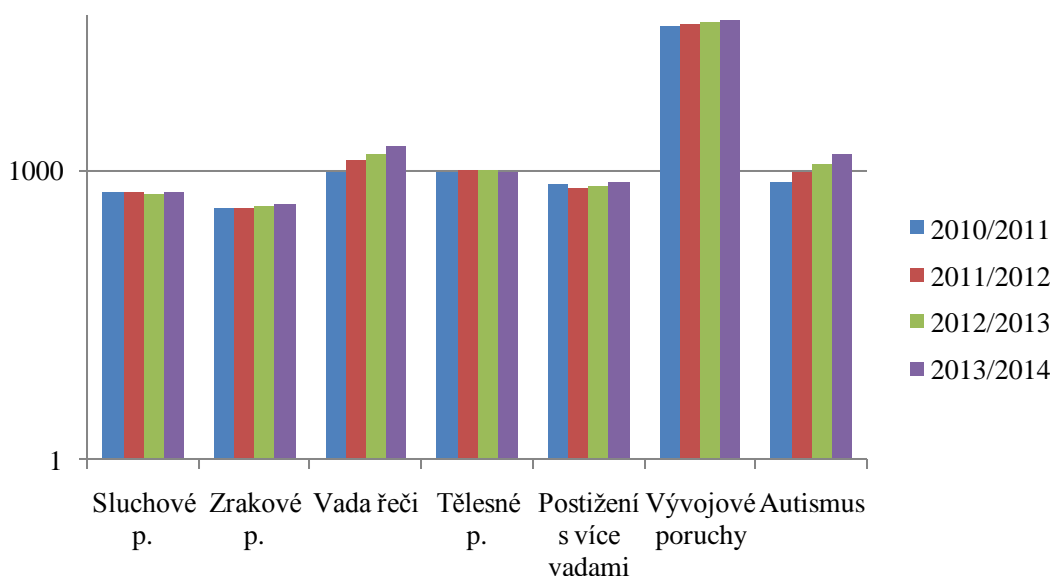
Cílem integrace je potom co nejvyšší možná míra stimulace kognitivního potenciálu žáka s autismem, jeho možnost začlenit se mezi vrstevníky a naučit se sociálním dovednostem. Úspěch žáka při vzdělávání je důležitým bodem pro úspěšnou integraci. (Vosmik, Bělohlávková, 2010)

Pro lepší představu je uveden přehled počtu dětí se zdravotním postižením integrovaných do tříd běžných základních škol dle druhu postižení v letech 2010–2014.

Druh postižení / Školní rok	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Žáci se sluchovým postižením	581	582	574	597
Žáci se zrakovým postižením	401	398	428	441
Žáci s vadou řeči	963	1 250	1 489	1 800
Žáci s tělesným postižením	977	1 021	1 022	971
Žáci s více vadami	703	663	696	739
Žáci s vývojovými poruchami	30 744	33 078	34 205	35 959
Žáci s autismem	738	946	1 180	1 458
Individuální integrovaní žáci celkem	36 226	39 160	40 888	43 352

Tabulka 3 - Počet dětí se zdravotním postižením vzdělávaných v běžné základní škole (www.msmt.cz)

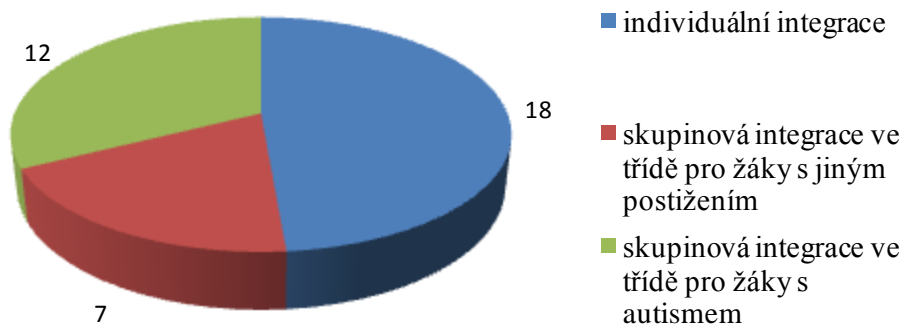
Jak je vidět, největší zastoupení v základních školách mají žáci s vývojovými poruchami a dále žáci s tělesným postižením. Během let se počet integrovaných žáků s autismem neustále zvyšuje. Ve školním roce 2013/2014 bylo integrováno celkem 1458 žáků, což je téměř o 50 % více, než ve školním roce 2010/2011. Pro lepší přehled je dále uveden graf.



Graf 1 - Počet dětí se zdravotním postižením integrovaných do tříd běžných základních škol dle druhu postižení v letech 2010-2014.

Bazalová (2012, s. 143) ve své publikaci uvádí výsledky výzkumu probíhajícího v Jihomoravském kraji v letech 2009–2010. Z výzkumu vyplynulo, že 18 žáků s autismem bylo v těchto letech individuálně integrováno v běžných základních školách. Jihomoravský kraj je zde uveden z důvodu zaměření diplomové práce.

Forma integrace a umístění žáka s autismem v Jihomoravském kraji



Graf 2 - Forma integrace žáka s autismem v Jihomoravském kraji v letech 2009-2010.

Z grafu můžeme vyčíst, že nejvyšší míru zastoupení měla v letech 2009/2010 individuální integrace v počtu osmnácti dětí, které byly v Jihomoravském kraji vzdělávány v běžných základních školách.

2.3.1 Individuální vzdělávací plán

Integrovaní žáci s autismem se v běžné základní škole vzdělávají podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Podmínkou pro tuto formu vzdělávání je vypracování individuálního vzdělávacího plánu (také IVP). Jedná se o závazný typ dokumentu, který vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy. Podmínky pro vypracování IVP vymezuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a také vyhláška č. 103/2014 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. IVP obsahuje závěry z psychologického vyšetření, zprávu od odborného lékaře (např. psychiatra) a vyjádření rodičů či jiných zákonných zástupců žáka. Na tvorbě se podílí ředitel školy, učitel, školské poradenské zařízení – ve většině případů se jedná o speciálněpedagogické centrum (také SPC), rodiče a v případě zletilého žáka také on sám.

Školské poradenské zařízení poskytuje odbornou pomoc, například v oblasti podpůrných opatření žáka, kompenzačních pomůcek či zvláštního materiálního vybavení školy. Může také doporučit asistenta pedagoga či osobního asistenta. (Pešatová, Tomická, 2007) SPC může tedy například navrhnout redukci množství učiva či úpravu hodinové dotace některých předmětů. Bartoňová (2010) ve své publikaci popisují případ žáka, který nezvládal hodiny tělesné výchovy, proto pro něj SPC navrhlo snížit dotaci z dvou hodin na jednu hodinu tělesné výchovy týdně. (Bartoňová et al., 2010)

Pro tvorbu IVP jsou doporučovány základní principy, které musí vycházet z individuálních potřeb dítěte a samozřejmě z lékařské i pedagogické diagnózy. Stav dítěte zaznamenaný v IVP musí být pokud možno co nejaktuálnější. Z tohoto důvodu je možné obsah plánu v průběhu roku měnit a uzpůsobovat. Co se týče právě zmíněného obsahu, je těžké zaznamenat veškeré položky, které musí zahrnovat, protože vždy záleží na individualitě žáka, prostředí školy apod. V každém případě musí obsahovat specifické cíle, vzdělávací metody a postupy, způsob hodnocení žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, způsob zadávání a plnění úkolů, v neposlední řadě také seznam doporučených učebních a kompenzačních pomůcek. (Vocilka, 1996) Pro úplnou představu je v příloze č. 1 uveden individuální plán žáka s autismem, který je integrovaný do běžné základní školy.

2.3.2 Asistent pedagoga

Při vzdělávání žáků s autismem se asistent pedagoga považuje za jeden z nejdůležitějších prostředků speciálněpedagogické podpory. Úloha asistenta je ukotvena ve vyhlášce č. 103/2014 Sb. kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Hlavní činností asistenta pedagoga je pomoc žákovi při přizpůsobování se vzdělávacímu procesu a školnímu prostředí, pomoc při sebeobsluze, při komunikaci pedagogů s žákem i jeho zákonnými zástupci, napomáhá také při přípravě na výuku a samozřejmě i ve výuce (Vyhláška č. 103/2014 Sb., § 7 odst. 1).

Náplň práce, její rozsah a také rozpis činností asistenta stanovuje vždy ředitel školy. Vše samozřejmě určuje na základě doporučení a podkladů od speciálněpedagogického centra a přihlíží k potřebám žáka i podmínkám ve škole. Doporučení od SPC neobsahuje pouze jednoznačnou odpověď: asistent pedagoga ano, nebo ne, je zde doporučen například rozsah činnosti asistenta, doba trvání pracovního poměru a také zdůvodnění potřeby asistenta. Při práci s žákem s autismem by měl asistent pedagoga napomáhat s dodržováním denního režimu, vytvářet dovednosti v oblasti sebeobsluhy, komunikace s dospělými, ale i vrstevníky, asistent by se měl také zaměřit na cvičení orientace v čase a prostoru. (Čadilová, Žampachová, 2008)

3 Strukturované učení

Strukturované učení je považováno za jeden z nejvíce úspěšných vzdělávacích programů ve světě, ale i v České republice (Thorová, 2012). Jedná se o strategii, která byla vytvořena speciálně pro děti s autismem, jejich výchovu a vzdělávání. Toto téma je velice obsáhlé, a proto je následující kapitola zaměřena pouze na principy vzdělávání žáků s autismem pomocí tohoto programu, jimiž jsou: strukturalizace, vizualizace a individualizace.

Strukturované učení vychází z TEACCH programu (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children – v českém překladu Léčení, výchova a vzdělávání dětí s autismem i s jiným komunikačním handicapem). (Říhová, 2011) Vznikl v Severní Karolíně (Spojené státy americké) r. 1966 a vytvořili jej Erich Schopler a Robert Reichler. Podstatou tohoto programu je spolupráce odborníků s rodinou, včasná diagnóza, individuální přístup k dětem s autismem, snaha o integraci či vhodná motivace. Podporuje také domácí péči, vzdělávání a uplatnění ve společnosti. (Schopler, Reichler, Lansing, 1983)

Cílem metody strukturovaného učení je, aby dítě porozumělo tomu, co se od něj očekává, měly by se také eliminovat výchovné problémy. Pro dítě je vytvořeno prostředí, kterému rozumí. To znamená, že ví, jaké množství práce na něj čeká a jakým způsobem bude úkol plnit. Informovanost o těchto věcech je pro dítě značně uklidňující, přináší mu pocit bezpečí a jistoty. (Čadilová, Žampachová, 2008)

3.1 Princip individualizace

Jak už vypovídá samotné pojmenování tohoto principu, je založen na individuálním přístupu k žáku s autismem. To znamená, že musíme brát ohled na jeho mentální věk, specifické deficity, možnosti, získané schopnosti i dovednosti. Důležitá je také analýza chování žáka, protože stejné chování u dvou různých žáků může mít různou příčinu. Roli hraje také temperament žáka i způsob, jakým s námi komunikuje. (Čadilová, Žampachová, 2008) Nejprve je tedy důležité zjistit jeho současnou úroveň v oblasti vývoje. Tyto informace potom považujeme za výchozí k vytvoření individuálně vzdělávacího plánu. Individuální přístup je také důležitý při vytváření pracovního místa ve třídě – umístění stolu či pomůcek. (Jelínková, 2002)

3.2 Princip strukturalizace

Pojem strukturalizace můžeme definovat jako přehlednost, členění určité činnosti či věci nebo také pomoc v prostorové orientaci (Bazalová, 2006).

Thorová (2012) ve své publikaci píše, že děti s autismem mají rády pevný režim a řád a těžce nesou změny, jejich reakce jsou mnohdy až neadekvátní. Ve většině případů se dítě dostane do stresu, je zmatené a důsledkem může být již zmíněné problémové chování. Z těchto důvodů je princip strukturalizace nezbytně důležitý (Čadilová, Žampachová, 2008).

Dle Valenty (2013) rozumíme tímto pojmem strukturu prostředí, ať už třídy, pracovního místa, místa určeného ke hře či stolování (Valenta et al., 2013). Tyto prostory by měly být pevně vymezeny a odděleny, aby dítě nebylo při své práci rušeno. Můžeme tedy vytvořit různé pracovní, převlékáací či odpočinkové koutky (Schopler, Mesibov, 1997). Strukturu také zachováváme u rozvržení denního režimu žáka – ve škole, doma ve volném čase (Valenta et al., 2013).

Tento princip tedy pomáhá žákům s autismem orientovat se v jednotlivých činnostech, které budou vykonávat, žák tak ví, kde se tato činnost bude odehrávat. Tato skutečnost může také zlepšit samostatnost a adaptaci na nové prostředí. (Čadilová, Žampachová, 2008)

3.2.1 Struktura pracovního místa ve třídě

Pracovní místo ve třídě volí učitel dle věku žáka, jeho symptomů, mentální úrovně a bere ohled i na doposud získané schopnosti a dovednosti (Čadilová, Žampachová, 2008). Je důležité, aby byl ve třídě vymezený prostor pro individuální práci, společné aktivity, prostor pro svačinu, sebeobsahu, prostor pro nácvik domácích prací (Schopler, Mesibov, 1997). Pro některé děti, zvláště ty, u kterých byla diagnostikovaná hyperaktivita, je výhodou uzavřený box, kde nejsou ničím a nikým rušeny.

Pracovní místo může mít několik způsobů uspořádání. Tím nejjednodušším je pracovní plocha – stůl, který používáme pro individuální práci s žákem pro jeden úkol. Při této práci sedí pedagog proti žákovi, je ale potřeba, aby měl také přístup zezadu či ze strany. Může se totiž stát, že někteří žáci nesnesou, aby pedagog seděl přímo proti nim. V těchto situacích si pedagog stoupne za žáka a pracuje s ním z této pozice. Při takto zvoleném pracovním místě pedagog usměřňuje žáka, podává mu a zase odebírá úkoly, komunikuje s ním. Je tedy zřejmé, že žák nevykonává samostatnou práci, ale je stále pod vedením pedagoga. (Čadilová, Žampachová, 2008) Druhým způsobem uspořádání je rovná pracovní plocha – delší stůl. Je vhodný pro mladší žáky. Stůl je rozdělen na tři části – vlevo jsou nachystané úkoly, uprostřed jsou plněny a vpravo se splněné úkoly odkládají. Dodržujeme tedy základní princip postupu práce – zleva doprava.

Pokud má dítě dobrou prostorovou orientaci, je pro ně vhodný třetí typ uspořádání pracovního místa, kde jsou připravené úkoly postupně odebírané z polic či regálů. Zde dodržujeme pravidlo shora dolů. Poslední možnost, jak uspořádat pracovní místo se nejvíce podobá podmínkám při běžné výuce. Na dítě jsou kladeny různé požadavky – musí se naučit místo opustit, vybrat si úlohu a zase se vrátit. Tento způsob uspořádání volíme pro děti, které mají dobré motorické a kognitivní dovednosti a zvládají systém kódovaných úloh a pracovních schémat. (Čadilová, Žampachová, 2008)

3.2.2 Struktura činností

Důležitost struktury činností spočívá v tom, že žák dopředu ví, jakým způsobem bude úkol plnit a také jak dlouho. Tyto skutečnosti musíme zohledňovat už při přípravě úkolů. Délku úkolu určuje počet jednotlivých prvků, úloh nebo kroků při plnění.

Krabicové úkoly

Tento typ úloh patří mezi nejjednodušší. Velikost krabice je daná typem úkolu, okraje však nesmí být příliš velké, aby žákovi nebránily při práci. Vnitřek krabice musí být také přehledně uspořádaný. Krabicový úkol využíváme nejčastěji při manipulaci s trojrozměrnými předměty a symboly.

Úlohy v deskách

Jedná se o vyšší formu plnění úkolů, protože dítě musí desky otevřít a procvičovat tak motoriku a orientaci na ploše. Stejně jako v krabici, i v deskách najdeme vždy pouze jeden úkol. Velikost odpovídá klasickému formátu A4, případně A3.

Úlohy v pořadačích (šanonech)

Na rozdíl od úloh v deskách, v pořadačích se nachází současně několik úloh. Pro žáky je tento způsob obtížnější z několika důvodů – musí překonat kroužkovou vazbu v pořadači, naučit se listovat úlohami a orientovat se v jednotlivých listech. Orientace spočívá v tom, že žák si z levé strany bere úkoly pro splnění a vkládá je na stranu pravou, kde jsou připraveny vzory či tabulky.

Sešity a pracovní listy

Tento způsob plnění úkolů řadíme mezi nejsložitější. Žákovi je překládáme v případě, že jsme si jisti jeho schopností orientace na ploše a dobrými motorickými schopnostmi. Ve většině případů umí žák také číst i psát. Při tvoření těchto úkolů je nutné dodržovat pravidlo jasnosti a srozumitelnosti, žák musí sám poznat, jakým způsobem bude daný úkol plněn. (Čadilová, Žampachová, 2008)

3.2.3 Struktura času

„Časovou strukturu pro lidi s autismem vytváříme formou nástěnných a přenosných denních režimů. Vždy jde o sled jednotlivých činností v průběhu dne, které po sobě následují.“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 39) Tento způsob zobrazení také často motivuje žáky k lepšímu výkonu, protože vidí, jaká další činnost bude následovat a zda je jeho oblíbená, popř. může přijít také odměna.

Jedná se o časový plán, který může být krátkodobějšího charakteru (tedy denní režim), ale pokud se s ním žák naučí dostatečně a správně pracovat, může používat i týdenní či měsíční plány. (Gillberg, Peeters, 2008) Plán by tedy měl zahrnovat veškeré aktivity, činnosti i akce, které se v daném časovém úseku odehrají. Zaznamenáváme i narozeniny, návštěvu lékaře, školu v přírodě apod. (Čadilová, Žampachová, 2008) Také u této struktury zachováváme posloupnost zleva doprava a shora dolů. Časový plán napomáhá žákům lépe předvídat události a je známkou určité nezávislosti. (Schopler, Mesibov, 1997)

3.3 Princip vizualizace

Vítková (2004) ve své publikaci uvádí, že princip strukturalizace a vizualizace spolu úzce souvisí a jeden bez druhého nemůže fungovat. U osob s autismem patří vizualizace k jejich nejsilnějším schopnostem. Jedná se o podporu, díky které mohou rychleji a snadněji porozumět informacím a dále je interpretovat, pomáhá lépe porozumět nastalé změně, podporuje samostatnost a zvyšuje sebevědomí a flexibilitu. (Čadilová, Žampachová, 2008)

3.3.1 Vizualizace prostoru

Prostorovou vizualizaci využíváme proto, aby se žák lépe orientoval v prostoru, měl stále přehled o uspořádání a také tím podporujeme jeho samostatnost. Využíváme barevné pásky či nátěry, police, skříňky, koberce i paravány.

3.3.2 Vizualizace činností

Pro tuto formu vizualizace nám slouží pracovní schéma, které umožňuje rozpracovat úkol na jednotlivé kroky (Čadilová, Žampachová, 2008). Takto můžeme označit různé činnosti, např. v koupelně při čištění zubů, sprchování či v šatně při oblékání (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007). Jednotlivé kroky opět řadíme dle daného pravidla zleva doprava nebo shora dolů. Používáme k tomu například lištu se suchými zipy, kam se lepí obrázky, fotografie nebo piktogramy ve správném pořadí. Žáci, kteří umí číst, nemusí využívat obrázkovou formu, ale můžeme zavést kartičky se slovními obrazy nebo psaným textem. V tomto případě je dobré, když si žák každý provedený krok odškrtnává a tím se lépe ve schématu orientuje. (Čadilová, Žampachová, 2008)

3.3.3 Vizualizace času

Vizualizaci času musíme přizpůsobit dle vývojové úrovně žáka tak, aby mu rozuměl. Vycházíme ze struktury času a snažíme se o to, aby se žák naučil samostatné orientaci. Ze začátku využíváme konkrétní předměty – jídlo např. znázorníme plastovým talířkem. Pokud je dítě schopné spojit obrázek s předmětem, stačí k vizualizaci pouze obrázky – fotografie, piktogramy. V případě, že žák umí číst, využíváme, stejně jako při vizualizaci činností, slovní obrazy. (Čadilová, Žampachová, 2008)

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Metodologická východiska praktické části

Praktická část diplomové práce je zaměřena na oblast tvorby strukturovaných úkolů a následné analýzy jejich využití při vzdělávání integrovaného žáka s dětským autismem a žáků v běžné základní škole. Vychází z teoretické části, která se zabývá problematikou autismu, vzděláváním žáků s autismem, integrací a strukturovaným učením.

4.1 Cíle práce

Hlavním cílem je vytvořit pro žáka s autismem edukační pomůcky na principu strukturovaných úkolů a následně je ověřit v praxi. V rámci toho byly stanoveny následující dílčí cíle:

- zpracovat kazuistiku žáka s autismem
- zjistit specifika práce učitele ve třídě s integrovaným žákem s autismem
- zjistit specifika práce asistenta pedagoga
- srovnat využití strukturovaných úkolů u žáka s autismem a intaktních žáků

4.2 Metody šetření

Realizace šetření probíhala formou kvalitativního výzkumu. Jedná se o dlouhodobý, intenzivní a podrobný výzkum, který využívá menšího počtu respondentů (Hendl, 2008). Ke sběru dat byly v naší práci použity následující metody:

- analýza dokumentů,
- případová studie,
- rozhovor,
- pozorování.

Analýza dokumentů

Dokumenty, ze kterých můžeme čerpat, jsou velmi rozmanité a získané informace nebývají zkreslené nebo chybné. To je jednou z výhod této strategie. Výběr potřebných dokumentů je zcela v režii výzkumníka. (Hendl, 2008) Při vlastním šetření jsme využili dokumenty týkající se žáka Vítky: zprávu ze speciálněpedagogického centra, zprávu z pedagogicko-psychologické poradny, Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, dle kterého je Vítek vzdělávaný, individuální vzdělávací plán a Vítkův zážitkový deník.

Případová studie

Při využití této metody jde o zachycení vztahů, jejich celistvosti, výzkumník se snaží důkladně prozkoumat jeden případ, aby mohl lépe porozumět dalším případům. Dle Hendla (2008, s. 104) můžeme případovou studii přirovnat k mikroskopu: „Její hodnota závisí na tom, jak dobře je zaostřena.“ Případová studie v naší práci je zaměřena na žáka Vítku, jeho osobní i rodinou anamnézu, současný stav jeho schopností a dovedností. Některé informace nebyly z důvodu zachování soukromí zveřejněny.

Rozhovor

Rozhovor je jedním z nejdůležitějších způsobů sběru dat. Během rozhovoru můžeme klást několik typů otázek – vztahující se ke zkušenostem, k chování, k názorům, k pocitům, ke znalostem či k vnímání. Důležitý je také způsob řazení a kladení otázek. Měli bychom si uvědomit, že při práci s dětmi je důležité, aby si sami neuvědomovali, že od nich záměrně požadujeme informace. (Hendl, 2008) Stěžejními pro tuto práci byly rozhovory s učitelkou a asistentkou, které pracují s Vítkem. Využili jsme polostrukturované rozhovory s deseti otevřenými otázkami. Plné znění rozhovoru s učitelkou je součástí přílohy č. 3, rozhovor s asistentkou je součástí přílohy č. 4. Během celého šetření probíhaly další doplňkové rozhovory.

Pozorování

Pozorování je charakteristické tím, že je předem stanovena jen daná událost, osoba či jev, kterou budeme pozorovat, ale neurčujeme škálu či systém pozorování. V průběhu pozorování si výzkumník shromažďuje poznámky, které po skončení pozorování zpracuje a vyhodnotí. (Gavora, 2010) Pro naše šetření jsme použili participační pozorování žáků ve třídě. Probíhalo v délce tří měsíců, a to od října do prosince.

5 Vlastní šetření

Vlastní šetření probíhalo na Základní škole v Dolních Dubňanech, kde jsou vzdělávány děti od první do páté třídy. Od září roku 2014 zde pracuji jako třídní učitelka v první a třetí třídě. Zmíněný žák Vítek byl naší zkoumanou osobou. Jeho práci s vytvořenými pomůckami jsme srovnávali s prací ostatních patnácti žáků ve třídě. Tato skupina je tvořena dětmi ve věku sedm až osm let. Čtyři žáci mají diagnostikovanou specifickou poruchu učení, žádné další vzdělávací či výchovné problémy se v této třídě neobjevují. Šetření probíhalo po dobu necelých třech měsíců ve vybraných hodinách českého jazyka, matematiky a prvouky. Žáci v určitých fázích vyučovacího procesu pracovali s vybraným materiálem či pomůckou. Při této činnosti jsme prováděli pozorování a následnou analýzu jejich způsobu práce. Vyhodnocení a shrnutí šetření je součástí další kapitoly.

Základní škola v Dolních Dubňanech je malotřídní škola, kterou v letošním školním roce navštěvuje 67 žáků, přičemž má kapacitu pro 70 žáků. Poskytuje vzdělání jak žákům z Dolních Dubňan, tak žákům z okolních vesnic. Všichni jsou vzděláváni dle Školního vzdělávacího programu s názvem „Škola pro děti.“ Ve škole jsou k dispozici tři prostorné učebny, v každé je velký koberec, na němž probíhají aktivity nevyžadující sezení v lavici (skupinová práce, ranní kruh, relaxační činnosti, práce ve dvojicích apod.). Ve dvou třídách jsou spojeny vždy dva ročníky, jeden ročník, zpravidla ten nejpočetnější bývá ve třídě samostatně. Čtvrtá učebna je upravena jako tělocvična, v prvním poschodí se nachází školní bufet, na jehož provozu se podílí školní parlament sestavený z žáků pátého ročníku. Všechny tři učebny jsou vybaveny počítačem a interaktivní tabulí. Škola má také k dispozici tenisový kurt a dětské hřiště. Filozofie výchovy a vzdělávání je založena na klidném, přátelském, přehledném a téměř rodinném prostředí. Nižší počet žáků umožňuje individuální přístup a respektování zvláštních potřeb a možností dětí. Škola každoročně pořádá několik akcí – Vánoční koncert i jarmark, dny otevřených dveří, Noc s Andersenem, odpoledne pro děti s maminkami nebo babičkami, den otců, různé dílny, karneval, Velikonoční jarmark. Na konci školního roku také školní akademii a školu v přírodě. Žáci mohou navštěvovat několik kroužků – aerobic, country tance, mažoretky, sportovní hry, náboženství, sborový zpěv, flétnu, kroužek hry na kytaru i keyboard, keramiku či šachy. Škola je také zapojena do několika projektů Evropské unie, jeden z nich nese název „Efektivní spolupráce v oblasti prevence školního neúspěchu žáků.“ Díky tomuto projektu jsme na škole zřídili kroužek matematické a čtenářské gramotnosti pro děti, u kterých je nutná prevence specifických poruch učení. Vzdělávání zajišťuje ředitelka a další dvě učitelky, výchovné předměty a školní družinu vedou tři vychovatelky. Součástí pedagogického týmu je asistentka pedagoga.

Třída, ve které je Vítek integrovaný, je právě tou třídou, kde jsou děti vzdělávány samostatně. Tato skutečnost nastala hned na začátku jeho vzdělávání a je v plánu takto pokračovat až do ukončení páté třídy. Učebna se nachází v přízemí školy v blízkosti šatny a tělocvičny. Ostatní třídy i místnosti se nachází v dalších patrech, tudíž zde panuje větší klid. Třída je vybavena klasickým nábytkem – tabule, lavice, židle, úložný prostor. Najdeme zde také třídní knihovničku, ze které mohou žáci čerpat při dlánách čtení. Ve skříních a na policích jsou různé didaktické pomůcky, které jsou využívány při skupinové i individuální práci. Škola se snaží podporovat žáky v třídění odpadů, proto zde nalezneme speciální koše pro třídění plastů i papírů. Zdi jsou vyzdobeny výtvary a obrázky dětí, názornými pomůckami pro výuku, na zdi také visí pravidla třídy, které si žáci s p. učitelkou stanovili na začátku školního roku. Jediným ukazatelem, že se zde vzdělává žák s autismem, je speciální „koutek“, který je určen pouze Vítkovi. Nachází se v levém rohu třídy a je oddělen pomocí knihovničky, ve které se nachází didaktické pomůcky a materiály potřebné k výuce (fotodokumentace je součástí přílohy č. 2).

5.1 Výsledky šetření

V následující kapitole jsou popsány výsledky rozhovorů s třídní učitelkou i asistentkou pedagoga. Součástí je také případová studie žáka s autismem, z důvodu zachování soukromí nejsou veškeré informace zveřejněny.

5.1.1 Výsledky rozhovorů

Rozhovor s třídní učitelkou probíhal na počátku šetření v měsíci září. Z našeho rozhovoru, který byl polostrukturovaný s otevřenými otázkami, vyplynuly následující informace.

Třídní učitelkou Vítka je aprobovaná učitelka, která na této škole pracuje od začátku své pedagogické praxe již patnáct let. Vystudovala magisterský obor učitelství pro 1. stupeň základní školy a po tomto studiu si doplnila vzdělání v oblasti speciální pedagogiky. Edukace Vítka je její první zkušeností v oblasti vzdělávání žáka s diagnostikovaným autismem. Věděla však dopředu, že bude integrovaný právě do její třídy, tudíž se mohla dostatečně připravit. Chlapce znala již z předchozích let, protože mateřská škola, kterou navštěvoval, spadá organizačně pod základní školu a obě instituce spolu úzce spolupracují. Informace o tomto druhu postižení, formách a metodách vzdělávání si tedy zjišťovala z dostupné knižní odborné literatury i na internetu. Proběhlo samozřejmě také setkání s psychologkou ze speciálněpedagogického centra při Základní škole Brno, Štolcova, která paní učitelce poskytla mnoho cenných rad. Velkou pomocí byla sama Vítkova maminka, která mu od zjištění diagnózy věnuje největší možnou péči.

Spolupráce s rodinou je v tomto případě na velmi dobré úrovni. Rodiče dochází do školy na pravidelné schůzky, v případě potřeby vše řeší okamžitě. Maminka sama napomáhá při výrobě didaktických i jiných potřebných pomůcek. Společně se také zúčastňují všech školních akcí. Paní učitelka používá ke vzdělávání Vítka strukturované úkoly. Ne vždy jsou však potřeba. Tento způsob výuky mu vyhovuje zejména v matematice a prvouce. Co se týče ostatních předmětů, nevyžaduje naprostou strukturu. S některým typem učiva si poradí jen díky vizualizaci – např. výchovy. Integraci vidí paní učitelka jako velmi výhodnou nejen pro Vítka, ale i jeho spolužáky. Jak sama říká, děti jsou více trpělivé, ochotné pomoci, ví, co je to autismus a jak se s k lidem s tímto postižením chovat. V případě Vítka zatím vidí také samá pozitiva. Napomáhá tomu rodinné prostředí školy, menší počet žáků ve škole, také menší pedagogický kolektiv a stále pracovní prostředí.

Rozhovor s asistentkou pedagoga následoval téměř ihned po rozhovoru s třídní učitelkou a vyplynuly z něj následující informace.

Vítek má asistentku pedagoga k dispozici od roku 2011, která mu byla na základně psychologického vyšetření doporučena speciálněpedagogickým centrem při Základní škole Brno, Štolcova. Vybrali si ji sami rodiče. Jde o paní, která do té doby neměla žádné zkušenosti s asistentstvím u dítěte s autismem. Ihned na začátku vykonávání této funkce absolvovala kurz asistenta pedagoga, který probíhal vždy v pátek jednou za 14 dní a trval 1 rok. Z rozhovoru s ní vyplynulo, že při práci s Vítkem neměla téměř nikdy žádné problémy. Seznámení proběhlo v klidu a rychle si na sebe zvykli. Cestu k sobě našli také díky písničkám, protože chlapec i paní asistentka rádi zpívají. Přestup z mateřské školy do základní byl pro Vítka, dá se říct jednoduchou záležitostí. Už v mateřské škole byl zvyklý na řád, souvislou práci i strukturu. Koutek, který měl k dispozici ve školce, byl přenesen i do školy – resp. nábytek a pomůcky. Prostředí školy nebylo pro Vítka úplně neznámé, protože celý rok před nástupem do školy se zúčastňoval kroužku „Předškolák“, společně se svými budoucími spolužáky. Tento kroužek probíhal vždy jednou za čtrnáct dní pod vedením budoucí učitelky prvňáčků, aby si na sebe všichni navzájem zvykli. Paní asistentka je tedy s chlapcem už čtvrtý rok. Podílí se na vypracovávání jeho IVP tím způsobem, že přispívá svými informacemi o tom, co Vítek ve vyučování zvládá a nezvládá, jaké jsou metody práce, co by pro něj chtěla do budoucna, na co je potřeba se momentálně zaměřit apod. Při výuce napomáhá učitelce s ostatními žáky, kteří její pomoc potřebují. Většinou se jedná o žáky se specifickými poruchami učení. Samozřejmě je to většinou ona, kdo pro něj vytváří didaktické pomůcky. Když je potřeba opravuje sešity, doplňuje a podílí se na přípravě školních akcí.

5.1.2 Výsledky případové studie žáka Vítky

Osmiletý chlapec Vítek, s diagnózou dětský autismus s přidruženou lehkou mentální retardací, středně těžká symptomatika, primárně spíše pasivní typ sociálního chování, kognitivní schopnosti celkově v pásmu lehké mentální retardace, výrazně kolísá pozornost a práceschopnost s ohledem na prostředí, specifické zájmy, zvláštnosti v sociálním chování, výrazně opožděný vývoj expresivní, částečně i receptivní složky řeči.

Rodinná anamnéza

Rodina úplná, matka (35 let), středoškolské vzdělání, OSVČ, zdravotní stav dobrý, projevuje velký zájem o problematiku autismu, otec (35 let), středoškolské vzdělání, truhlář – OSVČ, zdravotní stav dobrý, starší bratr Tomáš (10 let), hereditární zátěž: bezvýznamná.

Těhotenství proběhlo v pořádku, porod v termínu, jeden den byl Vítek v inkubátoru, motorika v normě, vývoj řeči opožděný. Při nástupu do mateřské školy se více projevila jeho odlišnost, problémy s adaptací se objevily zejména v prvních měsících, nenavazoval vztahy s ostatními, pokud za ním sami přišli, nereagoval na ně, nezajímaly ho společné činnosti, ze společného ranního kruhu odbíhal, většinu času ve školce trávil chůzí po třídě a prohlížením hraček.

Současný stav - triáda

1) Sociální chování

Vítek má stále potíže s adaptací, když se mu něco nelíbí, dá to dostatečně najevo. Při změně se projevuje úzkostně, plačtivě, občas tato úzkost vyústí v drobné projevy agrese (plácání), ve většině případů vůči asistentce. Nemá problém se separací od maminky, chápe naučené pokyny – např. teď se půjde do školy, stále přetrvává porucha pozornosti a aktivity, pokud ale ví, že přijde odměna, u práce vydrží a soustředí se.

2) Komunikace

Neverbální – přímý oční kontakt spontánně nenavazuje, primárně sleduje předměty, se kterými pracuje, mimika je méně výrazná, s úzkostí se objevuje výraz nevole a negativismu. Jednoduchá gesta využívá Vítek komunikačně, imperativně ukazuje. Příliš nereaguje ani na gesta – když k němu např. natáhnu ruku.

Verbální – Vítek je v péči logopedky, v řeči jsou vidět mírné pokroky, přesto není řeč vždy funkční, pojmenuje některé obrázky, pokud pod nimi vidí nápis, má tendenci tento nápis přečíst. Při úzkosti se objevují řečové stereotypie, často echolálie, lépe komunikuje s vizuální podporou a s pomocí své komunikační tabulky. Stále vážne receptivní složka řeči – verbální porozumění, kdy Vítek hůře chápe zadání u některých slovních úloh. Má také potíže s vysvětlováním významu některých slov.

3) Volná činnost, hra

Vítek rád sleduje oblíbené pohádky, má rád jednoduché pohybové aktivity – např. trampolínu, zaujme ho i notebook či iPad. Dokáže se postupně s podporou zapojit i do jednoduchých společenských her s pravidly (např. Člověče, nezlob se apod.).

Kognitivní schopnosti

Z vyšetření SPC – při hodnocení subtestů, u kterých Vítek spolupracoval, odpovídá pásmu lehké mentální retardace. V profilu jsou výrazné disharmonie. Aktuálně je spolupráce celkově slabší a omezená. Myšlení je výrazně frigidní (méně flexibilní). I nadále se projevuje slabší práceschopnost, která se ale více objevuje v neznámém prostředí a je ovlivněná poruchou aktivity a pozornosti.

Motorika

Hrubá – Vítek je motoricky obratný, chůzi zvládá samostatně, překonává překážky, doma má malou tělocvičnu ve stodole, kde má i oblíbenou trampolínu a chodí se sem odreagovat.

Jemná motorika a grafomotorika – i zde je obratný, naučil se psát tiskacím i psacím písmem. Ve výtvarné výchově už nepotřebuje takový dohled, většinou odkoukává z předlohy a poté přesně překreslí.

Sebeobsluha

V současné době zvládá Vítek sebeobslužné prvky sám, je ale zapotřebí mu neustále připomínat, co má dělat. Při převlékání čeká na pokyny, i když ví, co je potřeba si obléct, ale sám se k tomuto činu neodhodlá, stále potřebuje ujišťovat o správnosti. Od začátku školní docházky se také zlepšily Vítkovy zažívací potíže, dříve se toaletě vyhýbal. Nyní je vše v pořádku, pokud potřebuje jít na toaletu, upozorní asistentku nebo si odběhne sám.

6 Tvorba strukturovaných úkolů a jejich využití v praxi

Při tvorbě pomůcek jsme se zaměřili na tři hlavní předměty, ve kterých Vítek nejvíce využívá strukturované úkoly – tedy český jazyk, matematiku a prvouku. Jednou z možností, jak pomůcky vyrobit, je vytvořit podklad pomocí počítače, většinou v programu Microsoft Word nebo Microsoft Publisher, takto jsme většinou tvořili šablony. Další možností je přizpůsobit běžné úkoly tak, aby se zde projevil princip struktury. V našem případě jsme využili učebnici prvouky pro první a druhou třídu. Pomůcky do předmětu matematika jsme vytvořili v programu Microsoft Word. V českém jazyce jsme využili Lincovy Tabulky ke čtení. Dle platného Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením jsme v průběhu měsíce srpna pracovali na výrobě pomůcek, abychom je v dalších měsících mohli ověřit v praxi. Vytvořili jsme celkem 13 edukačních pomůcek, které jsou přizpůsobené tak, aby vyhovovaly individuálním potřebám Vítka.

V následující podkapitole je tedy jednoduše popsána metodika i další využití těchto materiálů.

Materiál a pomůcky pro výrobu:

- netkaná textilie (dále také kobereček)
- laminovačka, laminovací fólie
- samolepící suchý zip
- didaktické materiály

Všechny pomůcky byly vyrobeny na stejném principu – potřebné didaktické materiály jsme kopírovali z učebnic pro první i druhou třídu, které Vítek používá, některé z nich jsme tedy sami vytvářeli na počítači pomocí programu Microsoft Word. Ve většině případů jsme vše zvětšili, rozstříhali a pro větší trvanlivost také zalaminovali. Na druhou stranu jsme připevnili samolepící suchý zip.

6.1 Český jazyk

Pomůcky pro tento předmět jsou zaměřené na oblasti, které jsou pro Vítka stále problematické. Ačkoliv je jeho prospěch na výborné úrovni a dosud měl samé jedničky na vysvědčení, občas chybuje při určování počátečního písmena ve slově či ve významu slov. Je také potřeba s Vítkem procvičovat analýzu slov – rozklad na slabiky.

1) Pomůcka – Sestavování vět dle obrázku

Vzdělávací oblast	Jazyk a jazyková komunikace
Rozvíjené oblasti	Sociální rozvoj, komunikace, motorika, vizuální myšlení, vnímání, nácvik čtení a psaní
Popis	Při tvorbě této pomůcky jsme se inspirovali na webových stránkách www.dumy.cz . Pomůcka se skládá z vět, které jsme rozstříhali na slova, zalaminovali a na každý díl nalepili samolepící suchý zip. Také šablona je pro delší životnost zalaminovaná, suchý zip je připevněný v každém dílku v šabloně.
Metodika	Kartičky se slovy rozložíme na kobereček, vpravo položíme šablonu, úkolem žáka je sestavit věty podle obrázků tak, aby dávaly smysl, ptáme se: „Jak se jmenuje chlapec, který se houpe na houpačce?“ Nebo: „Co dělá Eliška a Vojta?“ Pomůcku jsme tiskli ve větším množství a děti pracovaly ve dvojicích.
Využití u intaktních žáků	Tato pomůcka slouží také k nácviku psaní věty. Děti do sešitu opíší věty se správnou diakritikou. Důraz klademe na velké počáteční písmeno, velké písmeno u jmen a tečku na konci věty. Při další úloze můžeme dětem klást otázky typu: „Jak se jmenuje chlapec ve žlutém tričku? Co dělá holčička se dvěma culíky?“ Žáci mohou odpovědi zapisovat nebo rovnou odpovídat.
Srovnání	Při tomto úkolu pracoval Vítek téměř stejným tempem jako jeho spolužáci. Větší obtíže měl při hledání správného slova, v tomto případě pro něj bylo lepší, když jsme mu na kobereček vyskládali pouze dvě věty a potom přidali další.

Tabulka 4 - Pomůcka: Význam slov



Obrázek 1 - Připravená pomůcka



Obrázek 2 - Šablona



Obrázek 4 - Kartičky k přiřazení



Obrázek 3 - Správné řešení

2) Pomůcka - Počáteční písmeno ve slově

Vzdělávací oblast	Jazyk a jazyková komunikace
Rozvíjené oblasti	Vnímání, motorika, analýza, paměť, jazykové dovednosti, slovní zásoba, nácvik čtení
Popis	Podklady k této pomůcce jsme získali od maminky Vítka, upravili jsme je pro jeho potřeby, vše jsme zvětšili, rozstříhali, nalepili na barevný papír, opět zalaminovali a vše podložili samolepicím suchým zipem. Pomůcka se skládá opět ze dvou částí – z šablony a nastříhaných kartiček s obrázky.
Metodika	Úkolem žáka je přiřadit k sobě dva obrázky začínající stejným písmenem. Ptáme se: „Na jaké písmeno začíná tento obrázek?“ Umíš najít druhý obrázek na koberečku, který začíná stejným písmenem?“
Využití u intaktních žáků	Pomůcku jsme využívali stejným způsobem, jak u intaktních žáků, tak u Vítka. Pro širší využití jsme nechali žáky, aby malé obrázky sestavili do řady podle abecedy na základě prvního písmene. Pro rozvoj slovní zásoby vymýšleli žáci větu, která obsahuje vybraný obrázek – říkáme: „Vyber si jeden obrázek a vymysli větu.“ Můžeme také procvičovat rozlišování počtu slabik ve slově. Žákům dáme pokyny: „Vytleskej mi slovo auto, kolik slabik má toto slovo?“
Srovnání	U těchto materiálů jsme nenašli žádné významné rozdíly mezi prací Vítka a jeho spolužáků. Téměř všichni pracovali stejným tempem a bez chyb. Jen vymýšlení vět s obrázkem bylo nad rámec Vítkových možností.

Tabulka 5 - Pomůcka: Počáteční písmeno



Obrázek 5 - Připravená pomůcka



Obrázek 6 - Šablona



Obrázek 8 - Správné řešení



Obrázek 7 - Šablona



Obrázek 9 - Připravená pomůcka

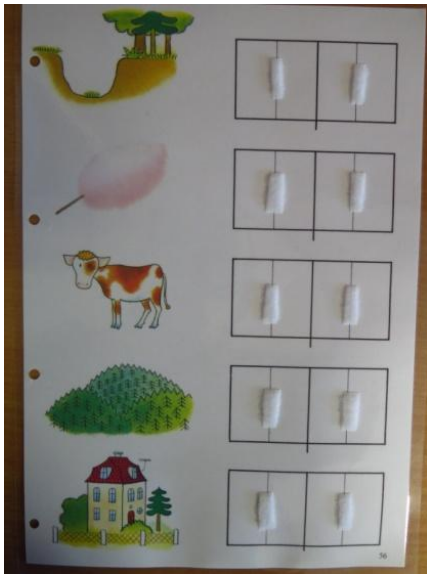


Obrázek 10 - Správné řešení

3) Pomůcka – Sestavování slova ze slabik

Vzdělávací oblast	Jazyk a jazyková komunikace
Rozvíjené oblasti	Motorika, vnímání, pravolevá orientace, zraková syntéza, nácvik čtení a psaní.
Popis	Podkladem pro tyto pomůcky byly Tabulky ke čtení od Vladimíra Lince č. 1. Materiály získala škola jako dar, bohužel obsahovaly pouze pracovní listy s natisknutými obrázky. Přiložená slova k rozstříhání jsme v rámci naší práce vytvořili v programu Microsoft Word. Žák má tedy k dispozici slova na kartičkách, rozstříhané na slabiky, které jsou z druhé strany podlepené suchým zipem, druhá část zipu je připevněna na šabloně.
Metodika	Kartičky rozložíme na kobereček v počtu dvou, maximálně tří slov. Žák má za úkol poskládat slovo ze slabik tak, aby dávalo smysl. Říkáme: „Co je na obrázku? Vytleskej mi toto slovo. Ze kterých slabik se skládá? Najdi je a přiřaď.“
Využití u intaktních žáků	Jak jsme zjistili při našem šetření, je tato pomůcka vhodná spíše pro mladší žáky, využití jsme našli u žáků prvního ročníků. Je vhodná pro individuální práci. Využit se dá dvěma způsoby: Žák může slovo pouze poskládat, nebo pro nácvik psacího či tiskacího písma také opsat. Můžeme se ptát jako u pomůcky č. 1: „Co dělá chlapec se zelenými kalhotami? Jak vypadá holčička, která mává?“
Srovnání	Jak už bylo řečeno, zjistili jsme, že pro žáky druhého ročníku byla tato činnost spíše způsobem k opakování, než upevnování učiva. Provedli ji proto bez větších obtíží. Dle našeho názoru však Vítkovi tato pomůcka pomohla k lepšímu porozumění učiva. Pracoval obvyklým tempem, seskládal slova bez chyby.

Tabulka 6 - Pomůcka: Rozdělení slov na slabiky



Obrázek 12 - Šablona



Obrázek 11 - Připravená pomůcka



Obrázek 13 - Správné řešení



Obrázek 14 - Další verze listu



Obrázek 15 - Další verze listu II

6.2 Matematika

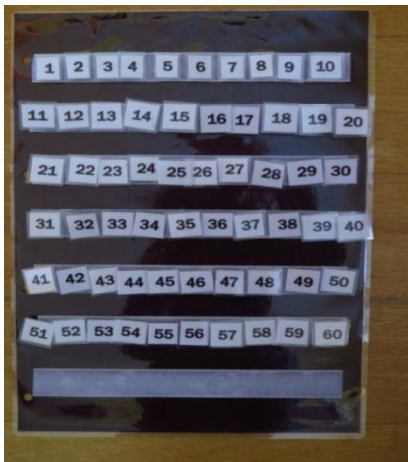
Matematika nepředstavuje pro Vítka v tomto školním roce téměř žádný problém. Je to zejména z toho důvodu, že se od listopadu začal učit násobilku. Ta má, jak víme, daná pravidla, která Vítkovi naprosto vyhovují. I přesto jsme vyrobili vizuální pomůcku na podporu násobilky dvou, tří, čtyř a pěti.

1) Pomůcka – Násobilka

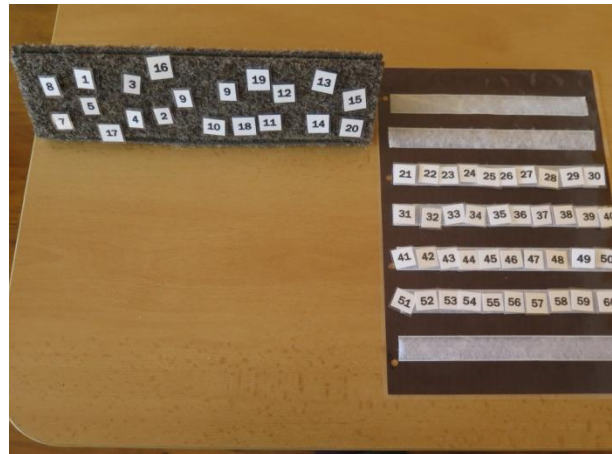
Vzdělávací oblast	Matematika a její aplikace
Rozvíjené oblasti	Abstraktně-vizuální myšlení, paměť, vnímání, motorika
Popis	Součástí této pomůcky je zásobník čísel od 1 do 60, znaménka „krát“ a „rovná se“, kobereček s pásy suchých zipů a koberečkový trojúhelník. Čísla jsou opět rozstříhaná na kartičky a podlepená druhou částí suchého zipu. Pro vizuální doplnění jsou pro žáky k dispozici zalaminované kartičky s „panáčky“ zobrazené vždy po dvou, po třech, po čtyřech a po pěti. Vše je vytvořené v programu MS Word
Metodika	Při prvotním nácvičku využíváme ze zásobníku jen ta čísla, která opravdu potřebujeme, abychom žáky zbytečně nepletli. Připevníme je na koberečkový trojúhelník, na pás si připevníme také „panáčky“ a seřadíme je tak, abychom vytvořili násobky. Pod něj můžeme zadávat příklady. Ze začátku přikládáme pouze jeden příklad, postupem času jich můžeme vytvořit víc a nechat žáky počítat.
Využití u intaktních žáků	U této pomůcky jsme našli nejširší využití. Můžeme ji používat k procvičení malé násobilky. Žák může sám seřadit všechny násobky nebo můžeme řadu sestavit my, několik čísel vynechat a žák jen doplní chybějící násobek. Pro šikovnější žáky můžeme čísla nachystat pouze v prvním sloupečku a prvním řádku od jedné do pěti. Vznikne nám tak násobilková tabulka. Žák doplňuje výsledky násobení dvou čísel do správného políčka.

Srovnání	<p>Při nácvičku pracovali všichni žáci stejným tempem. Vítek po čase pochopil princip násobilky natolik, že začal pracovat mnohem rychleji a bez chyb. Oproti některým jeho spolužákům momentálně nepotřebuje vizuální podporu „panáčků“.</p>
-----------------	---

Tabulka 7 - Pomůcka: Násobilka



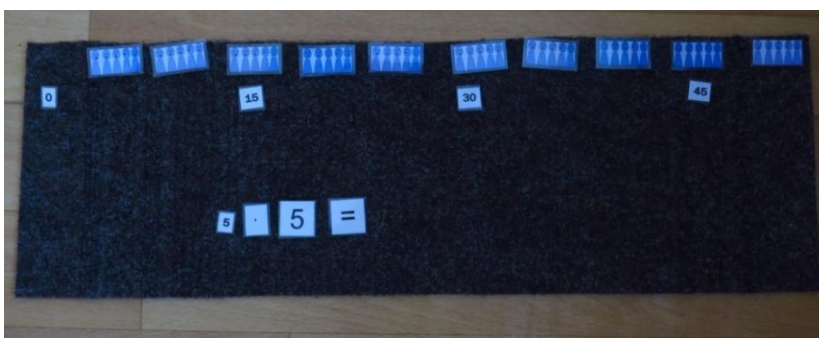
Obrázek 17 - Zásobník čísel



Obrázek 16 - Zásobník čísel II



Obrázek 18 - Zásobník násobků



Obrázek 19 - Názorná ukázka příkladu

6.3 Prvouka

Pomůcky do předmětu prvouka jsme tvořili s ohledem na učivo druhého ročníku. Jsou zaměřeny na oblasti z učiva: lidské tělo, lidské smysly a rostliny.

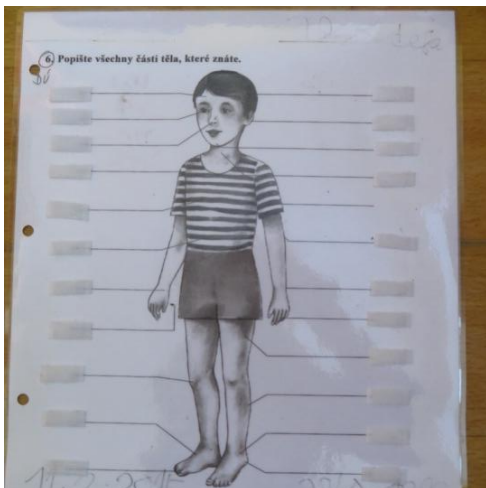
Všechny materiály z oblasti lidského těla jsou vyrobeny na stejném principu, metodika jejich využití se také neliší. Využili jsme je stejným způsobem jak u Vítka, tak u jeho intaktních spolužáků. Tyto informace tedy uvedeme na začátek textu a již je nebudeme rozvádět u každé pomůcky zvlášť.

Pomůcky – Lidské tělo

Vzdělávací oblast	Člověk a jeho svět
Rozvíjené oblasti	Třídění, motorika, paměť, vnímání, rozvoj slovní zásoby
Popis	Veškeré pomůcky jsme kopírovali z učebnice prvouky pro druhou třídu. Potřebné pracovní listy jsme zvětšili, zalaminovali, rozstříhali, kartičky i šablony polepili suchým zipem.
Metodika	Úkolem žáka je správně přiřadit název těla ke správné části na obrázku.
Využití u intaktních žáků	Pomůcka je využitelná jak při individuální práci žáků, tak při práci ve dvojicích. My jsme ji využili také na konci při ověřování probraného učiva na známky. Dětem jsme zadali samostatnou práci, následně chodili po jednom ke stolu a měli za úkol doplnit všechny části těla na správné místo. Zkoušeli jsme i opačný postup, do kolonek jsme kartičky vlepili náhodně, žáci měli za úkol říct, zda je daná část připevněná správně. Pokud ne, měli ji opravit.
Srovnání	Při práci s tímto materiálem jsme nezaznamenali žádné viditelné rozdíly mezi prací Vítka a jeho spolužáků. Vítek si dané učivo osvojil právě díky těmto pracovním listům. Ostatní žáci se s učivem seznámili nejdříve v učebnicích a tyto materiály byly pouze doplňkem využívaným při opakování či prověřování učiva.

Tabulka 8 - Pomůcka: Lidské tělo

1) **Lidské tělo**

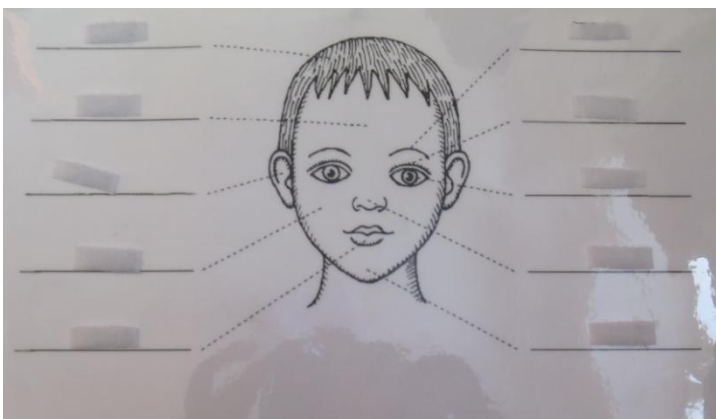


Obrázek 20 - Šablona



Obrázek 21 - Kartičky k přiřazení

2) **Hlava – obličej**

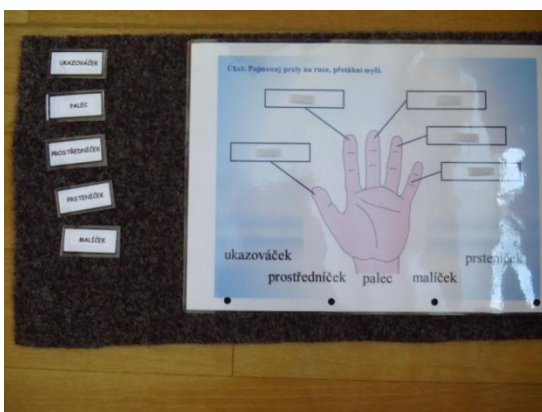


Obrázek 22 - Šablona



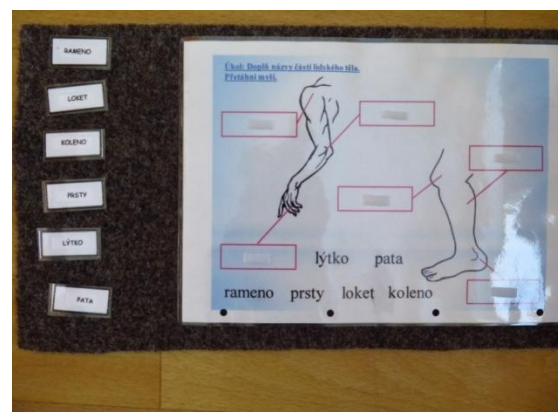
Obrázek 23 - Kartičky k přiřazení

3) **Ruka – prsty**



Obrázek 24 - Názvy prstů

4) **Noha + paže**



Obrázek 25 - Názvy částí nohy a paže

5) Pomůcka - Lidské smysly

Vzdělávací oblast	Člověk a jeho svět
Rozvíjené oblasti	Vnímání, paměť, třídění, motorika, rozvoj slovní zásoby
Popis	Pomůcka byla vytvořena v programu MS Word. Obrázky v ní využitě jsou okopírované z učebnice prvouky pro druhý ročník. Součástí jsou zalaminované kartičky s názvy smyslů, pojmů týkajících se této oblasti a pro lepší vizualizaci také obrázky smyslů. Z druhé strany každé karty je vždy připevněn suchý zip. Karty se pak přiřazují na pracovní list, který je také opatřen suchým zipem.
Metodika	Žák má za úkol rozdělit názvy smyslů do prvního sloupečku, k tomu přiřadit správný obrázek, smyslový orgán a nakonec také to, co kterým smyslem vnímáme. Postupujeme vždy od jednoho smyslu ke druhému.
Využití u intaktních žáků	Pomůcku jsme využívali téměř stejným způsobem u Vítka i u jeho spolužáků. Ve správnosti plnění jsme nezaznamenali žádné rozdíly.
Srovnání	Při práci s Vítkem jsme první sloupeček zadali my, on dál doplňoval postupně vždy první řádek a přidával další. Při práci potřeboval naše vedení. Jeho spolužáci vyplnili vždy první řádek sami, potom nastala společná kontrola. Takto jsme přidávali další řádky. Pokud víme, že žák dané učivo ovládá a pomůcku využijeme jen k opakování učiva, můžeme nechat žáky vyplnit všechna políčka najednou dle jejich vlastního postupu.

Tabulka 9 - Pomůcka: Lidské smysly



Obrázek 26 - Kartičky k přiřazení



Obrázek 27 - Připravená pomůcka



Obrázek 28 - Správné řešení

6) Pomůcka – Části rostliny

Vzdělávací oblast	Člověk a jeho svět
Rozvíjené oblasti	Motorika, paměť, vnímání, třídění, rozvoj slovní zásoby
Popis	Pomůcka je založena na stejném principu jako předchozí. Její součástí jsou zalaminované kartičky s názvy částí rostliny, pracovní list s obrázkem rostliny (vše jsme okopírovali z učebnice prvouky pro první ročník a následně zvětšili). Kartičky i šablonu jsme polepili suchým zipem.
Metodika	Úkolem žáka je správně přiřadit název k části rostliny
Využití u intaktních žáků	Při pozorování žáků s touto pomůckou jsme nezaznamenali žádné významné rozdíly mezi prací Vítka a jeho spolužáků. U nikoho se neobjevily problémy při osvojování učiva, intaktní žáci využívali k prvnímu seznámení s učivem své učebnice prvouky, Vítek pracoval okamžitě s touto pomůckou.
Srovnání	Pro Vítka i ostatní žáky měla tato pomůcka stejné využití, neprovedli jsme žádné obměny a nezkoušeli jiný přístup.

Tabulka 10 - Pomůcka: Části rostliny



Obrázek 29 - Připravená pomůcka



Obrázek 30 - Správné řešení

7) Pomůcka – Třídění zeleniny

Vzdělávací oblast	Člověk a jeho svět
Rozvíjené oblasti	Motorika, paměť, vnímání, třídění, rozvoj slovní zásoby
Popis	Pomůcku jsme vyráběli stejným způsobem jako dvě předchozí. Opět jsme materiály kopírovali z učebnice prvouky pro druhý ročník. Součástí pomůcky jsou zalaminované kartičky s obrázky a názvy zeleniny, šablona, obě části jsou vybavené suchým zipem.
Metodika	Princip pomůcky je založen na správném přiřazení názvu zeleniny ke svému druhu. Můžeme se žáků ptát: „Která zelenina je košťálová?“ Nebo: „Jaký druh zeleniny je ředkvička?“ „Patří česnek mezi zeleninu cibulovou?“
Využití u intaktních žáků	Materiály jsme využili u Vítka i jeho spolužáků stejným způsobem. Pomůcka má opět širší využití. Pokud si ji vyplníme všichni zároveň a poskládáme kartičky na stejná místa, můžeme díky ní trénovat orientaci na ploše. Ptáme se žáků: „Která zelenina je hned – nad, pod, vedle....?“
Srovnání	Pro Vítka i jeho spolužáky jsme našli stejné využití, pomůcku jsme používali zejména při opakování učiva. Vítek byl tímto způsobem také zkoušen.

Tabulka 11 - Pomůcka: Dělení zeleniny



Obrázek 31 - Připravená pomůcka



Obrázek 32 - Kartičky k přiřazení

8) Pomůcka – Roční období

Vzdělávací oblast	Člověk a jeho svět
Rozvíjené oblasti	Přiřazování, paměť, motorika, vnímání, slovní zásoba, pravolevá orientace
Popis	Pomůcku tvoří šablona, dvanáct zalaminovaných a rozstříhaných kartiček, které jsme okopírovali z učebnice prvouky. Najdeme na nich typické znaky pro jednotlivá roční období. Další částí je šablona, obě jsou vybavené suchým zipem.
Metodika	Žák má za úkol přiřadit typické znaky ročních období do správného řádku.
Využití u intaktních žáků	Pomůcku jsme využili stejně, jako je popsáno v metodice. Zkoušeli jsme s dětmi opět orientaci na ploše, pokud jsme s žáky vše vyplňovali dohromady, můžeme se ptát: „Který obrázek je hned pod...?“ Využili jsme zde opět „metodu klamání“, kdy jsme je zpřeházeně roztrídili do šablony, a úkolem dětí bylo poznat, kde je chyba. U této pomůcky bychom našli využití i v dalších předmětech, žáci mohou pracovat jen s obrázky a říkat, co vidí, vymýšlet s tímto slovem větu, příběh apod.
Srovnání	Vítek pracoval s touto pomůckou rychlejším tempem, než jeho spolužáci. Kartičky měl přiřazené během chvíle, jeho spolužákům trvalo delší dobu, než přesně poznali, co je na obrázku a kam ho zařadit. Hru na konci jsme s Vítkem také zkoušeli. Ze začátku to pro něj bylo obtížnější, ale nakonec všechny otázky zvládl.

Tabulka 12 - Pomůcka: Roční období



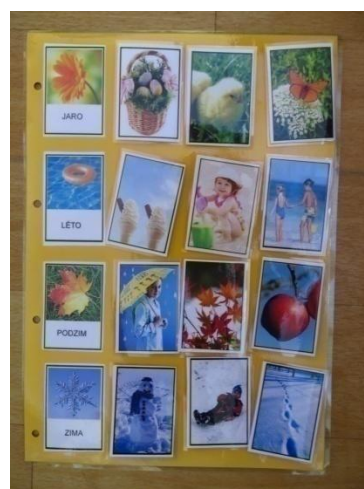
Obrázek 33 - Šablona



Obrázek 34 - Kartičky k přiřazení



Obrázek 35 - Připravená pomůcka

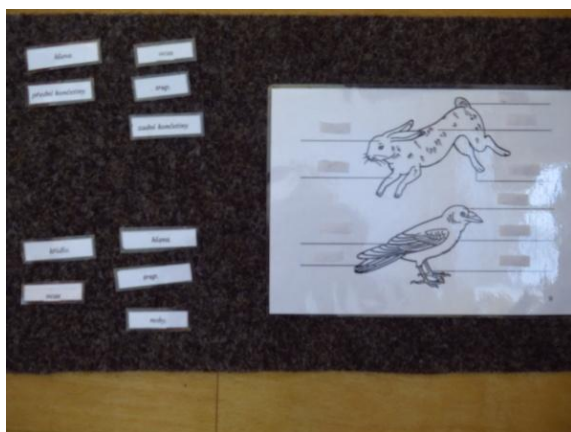


Obrázek 36 - Správné řešení

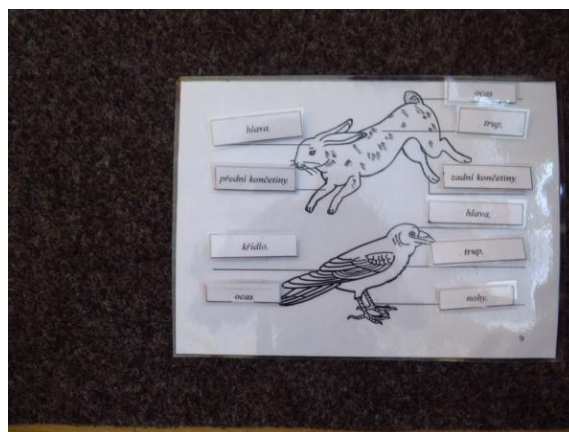
9) Pomůcka – Části těla zvířat

Vzdělávací oblast	Člověk a jeho svět
Rozvíjené oblasti	Vnímání, paměť, orientace, rozvoj slovní zásoby a motoriky
Popis	Podklady k této pomůcce jsme kopírovali z učebnice prvouky pro druhý ročník. Zvětšili je, zalaminovali, potřebné části rozstříhali a opatřili suchým zipem. Pomůcka se skládá ze dvou částí. První obsahuje kartičky s názvy částí těla zajíce a sýkorky, druhou tvoří podkladová šablona pro přiřazení.
Metodika	Úkolem žáků je přiřadit názvy ke správné části těla daného zvířete.
Využití u intaktních žáků	Vítek dostal za úkol pracovat nejdříve s jedním zvířetem, následně jsme doplnili zvíře druhé. Při práci s jeho spolužáký jsme pomůcku využili až při opakování, tudíž jsme zadali obě zvířata najednou. Děti jsme rozdělili do skupinek, každá z nich měla připravené tyto materiály. Kartičky s částmi těla jsme rozmístili po třídě. Děti měli za úkol hledat a přiřazovat na správné místo ke správnému zvířeti. Zvítězilo družstvo, které mělo jako první správně přiřazené všechny části.
Srovnání	Při využití této pomůcky jsme nenašli žádné významné rozdíly mezi prací Vítky a jeho spolužáků. Vítek se však hry nezúčastnil, způsob plnění úkolu pro něj nebyl vhodný.

Tabulka 13 - Pomůcka: Tělo zvířat



Obrázek 38 - Připravená pomůcka



Obrázek 37 - Správné řešení

6.4 Závěr šetření a zhodnocení cílů

Cílem praktické části diplomové práce bylo vytvořit pomůcky na principu strukturovaných úkolů a následně zjistit, jaké využití mají tyto úkoly při vzdělávání žáků v běžné základní škole. Pomůcky jsme vyráběli v souladu s Rámcově vzdělávacím programem pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, podle kterého je vzděláván Vítek. Náměty jsme čerpali z pracovního sešitu prvouky pro první a druhý ročník z oblastí lidské tělo a jeho smysly, zvířata a rostliny. Pro český jazyk jsme využili Lincovy Tabulky ke čtení, které škola dostala darem. Pomůcky pro matematiku jsme vyrobili pomocí programu Microsoft Word. Inspiraci pro vytvoření vizuální pomůcky k násobilce jsme čerpali na internetových stránkách www.dumy.cz.

Veškeré vyrobené materiály jsme následně ověřovali v praxi. S pomůckami jsme pracovali ve vybraných vyučovacích hodinách. Žáky jsme při práci pozorovali a následně vyhodnocovali získané informace. Z našeho šetření vyplynulo, že princip vizualizace a strukturalizace úkolů také vyhovuje žákům v běžné základní škole. Učivo si tímto způsobem lépe zapamatovali a upevnili. Způsob práce a plnění úkolů byl pro ně méně tradiční, ale vyhovující. Věděli přesně, co musí splnit a jakým způsobem. K pozitivnímu výsledku při vyučování samozřejmě přispěl princip vizualizace. Pomůcky jsme při našem šetření využívali stejným způsobem jak při výuce žáka s autismem, tak u ostatních žáků. Při plnění úkolů se nevyskytly žádné problémy. Jediný rozdíl byl v tom, že materiály byly u Vítky využity ve všech fázích vyučovacího procesu, u jeho spolužáků pouze ve fázi fixační a diagnostické.

Na počátku našeho šetření jsme si stanovili dílčí cíle, které bychom nyní měli umět zodpovědět.

1. Dílčí cíl: Zpracovat kazuistiku žáka s autismem.

Tento cíl byl naplněn na počátku našeho šetření. Rodina Vítky nám poskytla veškeré důležité informace, které byly pro tuto práci potřeba. Díky získaným informacím jsme mohli více proniknout do této problematiky a samozřejmě lépe porozumět individuálním možnostem Vítky. Kazuistiku jsme zpracovali také díky zprávám ze speciálněpedagogického centra. Tyto informace nám se souhlasem rodiny poskytla ředitelka Základní školy v Dolních Dubňanech, kde se Vítek vzdělává a kde také probíhalo naše šetření. Podařilo se nám tedy zpracovat informace z oblasti rodinné i osobní anamnézy, nastínili jsme také oblast sebeobsluhy, motoriky i kognitivních schopností. Součástí kazuistiky bylo vyhodnocení Vítkova současného stavu v oblasti diagnostické třídy.

2. **Dílčí cíl: Zjistit specifika práce učitele ve třídě s integrovaným žákem s autismem.**

K naplnění tohoto cíle jsme využili metodu rozhovoru s třídní učitelkou Vítka. Na počátku našeho šetření proběhl úvodní polostrukturovaný rozhovor, kde jsme se snažili zmapovat specifika její práce, nutná opatření i změny, které musely nastat, aby mohl být Vítek integrovaný. Obsahoval celkem deset otevřených otázek. Z rozhovoru jsme zjistili, že největší změny proběhly v rámci organizace třídy i samotné přípravy učitelky na hodinu. Musí dopředu více promýšlet zadání úloh, způsob i metody práce s žáky tak, aby vyhovovaly jak Vítkovi, tak ostatním spolužákům. Jelikož se jedná o školu malotřídní, je důležité, aby tato třída nebyla ve výuce spojena s dalším ročníkem. K této situaci dochází pouze ve třech předmětech a to ve výtvarné a hudební výchově a v pracovních činnostech. K tomuto kroku došlo již na samém počátku vzdělávání Vítka, tudíž si na tuto skutečnost zvykl a nemá s ní žádný problém. Učitelka má k dispozici také asistentku, bez které, jak sama říká, by se neobešla. Společně pracují na výrobě didaktických pomůcek pro Vítka, i na jeho týdenním plánu. Úkolem třídní učitelky je také zpracování individuálního vzdělávacího plánu.

3. **Dílčí cíl: Zjistit specifika práce asistenta pedagoga.**

Při zpracování tohoto cíle jsme opět použili metodu rozhovoru. S asistentkou pedagoga jsme hovořili téměř bezprostředně po rozhovoru s třídní učitelkou. Také zde jsme využili polostrukturovaný rozhovor o deseti otevřených otázkách. Výsledkem bylo zjištění, že práce asistenta pedagoga má ve vzdělávacím procesu žáka s autismem nezastupitelnou roli. Je to právě asistentka, která Vítka v hodinách vede a občas ho také uklidňuje. Při vyučování potřebuje téměř neustálý dohled a tuto činnost zastává také ona. Velkou měrou se také podílí na výrobě didaktických materiálů a pomůcek pro Vítka. Pokud je potřeba, věnuje se v hodinách také ostatním žákům, opravuje sešity, supluje za třídní učitelku a podílí se na přípravě školních akcí. Svými poznatky a informacemi přispívá při zpracování individuálního vzdělávacího plánu pro Vítka.

4. **Dílčí cíl: Srovnat využití strukturovaných úkolů u žáka s autismem a intaktních žáků.**

Naše šetření jsme zaměřili na žáky druhého ročníku Základní školy v Dolních Dubňanech, mezi nimiž je i integrovaný Vítek. Primárně pro něj jsme vyrobili 13 pomůcek na principu strukturovaných úkolů. Tyto pomůcky jsme potom využili při výuce celé třídy, tedy i jeho intaktních spolužáků. Během našeho šetření jsme zjistili, že nejsou významné rozdíly mezi prací Vítka a ostatních žáků.

Jediný rozdíl je v tom, že Vítek potřebuje veškeré materiály upravit dle jeho možností tak, aby se mohl učit pouze z nich. Ve většině případů jsme pro něj vše zvětšovali. Ostatní žáci používali při prvotním seznámení s učivem učebnici prvouky pro druhý ročník. Pomůcky jsme do výuky zařadili v rámci fixační a diagnostické fáze. Některých her či cvičení se Vítek z organizačních důvodů zúčastnit nemohl. Zejména proto, že při hře byl ve třídě větší hluk a Vítek začal být neklidný a nervózně pobíhal po třídě. Z celého šetření nám ale vyplynulo, že strukturované úkoly můžeme efektivně využít i při vzdělávání intaktních žáků. Většině z nich struktura a vizualizace napomáhá k lepšímu zapamatování a následnému vybavení daného učiva.

Závěr

Diplomovou práci jsem psala na téma **Strukturované úkoly jako edukační podpora pro integrovaného žáka s autismem a pro žáky v běžné ZŠ**. Toto téma jsem zvolila proto, že problematika autismu mě zajímá již několik let. Pro tvorbu pomůcek jsem se rozhodla zejména z toho důvodu, že na naší škole v Dolních Dubňanech je materiálů, které by vyhovovaly individuálním potřebám Vítka (žáka s autismem), velmi málo. Rozhodla jsem se srovnat Vítkovu práci s prací intaktních spolužáků, abych zjistila, zda mají tyto pomůcky širší využití.

Práci jsme rozdělili na dvě části. První část teoreticky popisovala oblasti autismu. Zde jsme vymezili historické souvislosti, diagnostiku, etiologii a typy autismu. Pro lepší pochopení celé problematiky jsme jednu podkapitulu věnovali specifickým projevům autismu v daném vývojovém období dítěte. Vzhledem k tomu, že šetření probíhalo na prvním stupni základní školy, při zpracování této podkapitoly jsme svoji pozornost soustředili pouze k dětem do jedenácti let. Druhá kapitola nesla název Edukace žáka s autismem. Zaměřili jsme se v ní na vzdělávání žáků formou individuální integrace, tedy v běžné základní škole. Zmínili jsme také legislativní vymezení, zákony i vyhlášky, které se touto problematikou zabývají. Poslední kapitulu teoretické části jsme zaměřili na strukturované učení. V této části práce jsme vymezili pouze principy, které jsou při metodě využívány. Jedná se o princip strukturalizace, individualizace a vizualizace.

V praktické části jsme popsali využití pomůcek, které jsme vyrobili na principu struktury. Tyto pomůcky jsme v praxi ověřovali na základní škole v Dolních Dubňanech. Celkem jsme zhotovili 13 edukačních materiálů. Při šetření jsme zjistili, že strukturované úkoly mohou být využity jak při vzdělávání žáků s autismem, tak u intaktních žáků. Princip práce je stejný pro obě dvě skupiny a jejich výsledky činností se prakticky nelišily. Některé pomůcky jsme dále využili v jiných předmětech či při dalších činnostech ve výuce. Našli jsme více využití a způsobů, jak s tímto materiálem pracovat. Tímto jsme naplnili hlavní cíl naší práce.

Díky šetření jsme pochopili, jak je vizualizace důležitá i u dětí, které na první pohled nemají žádné vzdělávací obtíže. Potvrdilo se nám, že s použitím pomůcek žáci lépe pochopili dané učivo. Z našeho rozhovoru s třídní učitelkou a asistentkou vyplynulo, že si edukační materiály a pomůcky musí sami vyrábět či přizpůsobovat. Z toho důvodu bychom byli velmi rádi, kdyby bylo podobných pomůcek na trhu víc a byly lépe finančně dostupné. Materiály, které jsme zpracovali a vyrobili, zůstanou ve škole v Dolních Dubňanech jako zásobníky pro další generace dětí. Věříme tomu, že najdou další využití a tato práce se stane inspirací k tomu, aby pomůcek pro žáky s autismem jenom přibývalo.

Seznam použité literatury

BARTOŇOVÁ, Miroslava et al. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy = Inclusive education in current Czech school*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 409 s. ISBN 978-80-210-5383-0.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, BAZALOVÁ, Barbora a PIPEKOVÁ, Jarmila. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. 150 s. ISBN 978-80-7315-144-7.

BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 188 s. ISBN 80-210-3971-X.

BAZALOVÁ, Barbora. *Poruchy autistického spektra: teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 247 s. ISBN 978-80-210-5781-4.

BAZALOVÁ, Barbora. *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 278 s. ISBN 978-80-210-5930-6.

ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 405 s. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-475-5.

FRANIOK, Petr. *Vzdělávání osob s mentálním postižením: (inkluzivní vzdělávání s přiblížením k žákům s mentálním postižením)*. Vyd. 3., dopl. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2008. 142 s. ISBN 978-80-7368-622-2.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

GILLBERG, Christopher a PEETERS, Theo. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008. 122 s. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-498-4.

HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 217 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3070-7.

HAVEL, Jiří. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východiště inkluzivní didaktiky*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. 255 s. ISBN 978-80-210-7150-6.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

HRDLIČKA, Michal a KOMÁREK, Vladimír, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 206 s. ISBN 80-7178-813-9.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. 188 s. ISBN 978-80-7290-383-2.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus VI. – diagnostika a možnosti korekce chování u klientů s autismem*. 1. vyd. Praha: IPPP ČR, 2002.

KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Autismus VII: Diagnostika poruch autistického spektra*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2003.

LINC, Vladimír. *Tabulky ke čtení I*. 2. vyd. Praha: Klett, 2007. 70 l. Učebnice pro základní školy. ISBN 978-80-86906-85-0.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Integrativní speciální pedagogika: (především zaměřena na aktuální legislativu v ČR)*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. 73 s. ISBN 978-80-7372-879-3.

MÜHLHAUSEROVÁ, Hana a Jaromíra SVOBODOVÁ. *Prvouka 2 - pracovní sešit pro 2.ročník ZŠ*. Brno: Nová škola, 2014. ISBN 978-80-7289-585-4.

NESNÍDALOVÁ, Růžena. *Extrémní osamělost*. 2., opr. a dopl. vyd. Praha: Portál, 1994. 163 s. ISBN 80-7178-024-3.

NOVÁKOVÁ, Zdislava a Eva JULÍNKOVÁ. *Prvouka 1 - pracovní sešit, Čtení s porozuměním*. Brno: Nová škola, 2013. ISBN 978-80-87591-03-1.

PEETERS, Theo. *Autismus: od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. 1. čes. vyd. Praha: Scientia, 1998. 169 s. ISBN 80-7183-114-X.

PEŠATOVÁ, Ilona a TOMICKÁ, Václava. *Úvod do integrativní speciální pedagogiky*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. 115 s. ISBN 978-80-7372-268-5.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. 271 s. ISBN 978-80-7367-567-7.

RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 127 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7367-102-6.

ŘÍČAN, Pavel a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Dětská klinická psychologie*. 3., přeprac. a dopl. vyd, v Gradě 2. vyd. Praha: Grada, 1997. 450 s. ISBN 80-7169-512-2.

ŘÍHOVÁ, Alena a kol. *Poruchy autistického spektra: (pomoc pro rodiče dětí s PAS)*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. 90 s. ISBN 978-80-244-2677-8.

SCHOPLER, Eric a MESIBOV, Gary B. *Autistické chování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. 303 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-133-9.

SVOBODA, Mojmír (ed.), KREJČÍŘOVÁ, Dana, VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*, 1. Vyd. Praha: Portál, 2001. 792 s. ISBN 80-7178-545-8.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. 453 s. ISBN 978-80-262-0215-8.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: včasná diagnóza branou k účinné pomoci: [informační příručka]*. Vyd. 2. Praha: APLA, ©2008. 60 s. ISBN 978-80-254-6339-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Školní pas pro děti s PAS: [informační příručka]*. 2. vyd. Praha: APLA Praha, Střední Čechy, ©2008. 67 s. ISBN 978-80-87690-10-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2010. 467 s. ISBN 978-80-246-1832-6.

VALENTA, Milan et al. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2013. 495 s. ISBN 978-80-7320-187-6.

VERMEULEN, Peter. *Autistické myšlení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 130 s. Psyché. ISBN 80-247-1600-3.

VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

VOCILKA, Miroslav. *Autismus*. Praha: Tech-Market, 1996. 116 s. ISBN 80-902134-3-X.

VOSMIK, Miroslav a BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 197 s. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-687-2.

Zahraniční zdroje:

HOWLIN, Patricia. *Autism: preparing for adulthood*. New York: Routledge, 1997, 294 p. ISBN 04-151-1532-9.

ROTH, Ilona a Chris BARSON. *The autism spectrum in the 21st century: exploring psychology, biology, and practice*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2010. ISBN 978-184-9050-876.

SCHOPLER, Erich, REICHLER, Robert, J., LANSING, Margaret. *Individualized assessment and treatment for autistic and developmentally disabled children: teaching activities for autistic children*. Baltimore: University Park Press, 1983. ISBN 978-0890792384.

Internetové zdroje:

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ: *Příloha RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP* [online]. [cit. 2014-08-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/138>

Digitální materiály pro výuku: Přehled materiálů [online]. [cit. 2014-08-19]. Dostupné z: <http://dumy.cz/vyhledavani?vzdelavani=B&nazev=zakladni-vzdelavani-prvni-stupen>

MŠMT. Vyhláška č. 73/2005 Sb., *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. [online] [cit. 2015-02-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

MŠMT. Zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)*. [online] [cit. 2015-02-20]. Dostupné z: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:TQold_0BVHsJ:www.msmt.cz/file/19743/download/+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz

MŠMT. *Výkonová data o školách a školských zařízeních – 2003/04–2013/14: Údaje o počtech škol, tříd, žáků, nově přijatých, absolventech a dalš.* [online] [cit. 2015-02-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vykonova-data-o-skolach-a-skolskych-zarizenich-2003-04-2013?highlightWords=v%C3%BDkonov%C3%A1+data>

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Vyhláška č. 103/2014 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* [online]. [cit. 2015-04-01]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/492/>

THE ASSOCIATION FOR SCIENCE IN AUTISM TREATMENT. *Changes to the DSM Autism Diagnostic Criteria* [online]. [cit. 2015-04-14]. Dostupné z: <http://www.asatonline.org/research-treatment/resources/topical-articles/changes-to-the-dsm-autism-diagnostic-criteria/>

Seznam tabulek

Tabulka 1 - Porovnávání klasifikačních systémů.....	13
Tabulka 2 - Výhody a nevýhody integrace	32
Tabulka 3 - Počet dětí se zdravotním postižením vzdělávaných v běžné základní škole.....	33
Tabulka 4 - Pomůcka: Význam slov	50
Tabulka 5 - Pomůcka: Počáteční písmeno.....	52
Tabulka 6 - Pomůcka: Rozdělení slov na slabiky	54
Tabulka 7 - Pomůcka: Násobilka.....	57
Tabulka 8 - Pomůcka: Lidské tělo	58
Tabulka 9 - Pomůcka: Lidské smysly.....	60
Tabulka 10 - Pomůcka: Části rostliny.....	62
Tabulka 11 - Pomůcka: Dělení zeleniny.....	63
Tabulka 12 - Pomůcka: Roční období	64
Tabulka 13 - Pomůcka: Tělo zvířat.....	66

Seznam grafů

Graf 1 - Počet dětí se zdravotním postižením integrovaných do tříd běžných základních škol dle druhu postižení v letech 2010-2014.....	33
Graf 2 - Forma integrace žáka s autismem v Jihomoravském kraji v letech 2009-2010.	34

Seznam obrázků

Obrázek 1 - Připravená pomůcka.....	51
Obrázek 2 - Šablona.....	51
Obrázek 3 - Správné řešení	51
Obrázek 4 - Kartičky k přiřazení.....	51
Obrázek 5 - Připravená pomůcka.....	53
Obrázek 6 - Šablona.....	53
Obrázek 7 - Šablona.....	53
Obrázek 8 - Správné řešení	53
Obrázek 9 - Připravená pomůcka.....	53
Obrázek 10 - Správné řešení	53
Obrázek 11 - Připravená pomůcka.....	55
Obrázek 12 - Šablona.....	55
Obrázek 13 - Správné řešení	55
Obrázek 14 - Další verze listu	55
Obrázek 15 - Další verze listu II	55
Obrázek 16 - Zásobník čísel II.....	57
Obrázek 17 - Zásobník čísel.....	57
Obrázek 18 - Zásobník násobků	57
Obrázek 19 - Názorná ukázka příkladu.....	57
Obrázek 20 - Šablona.....	59
Obrázek 21 - Kartičky k přiřazení	59
Obrázek 22 - Šablona.....	59
Obrázek 23 - Kartičky k přiřazení	59
Obrázek 24 - Názvy prstů.....	59
Obrázek 25 - Názvy části nohy a paže.....	59
Obrázek 26 - Kartičky k přiřazení	61
Obrázek 27 - Připravená pomůcka.....	61
Obrázek 28 - Správné řešení	61
Obrázek 29 - Připravená pomůcka.....	62
Obrázek 30 - Správné řešení	62
Obrázek 31 - Připravená pomůcka.....	63
Obrázek 32 - Kartičky k přiřazení	63
Obrázek 33 - Šablona.....	65

Obrázek 34 - Kartičky k přiřazení	65
Obrázek 35 - Připravená pomůcka.....	65
Obrázek 36 - Správné řešení	65
Obrázek 37 - Správné řešení	66
Obrázek 38 - Připravená pomůcka.....	66

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Individuální vzdělávací plán žáka Vítka

Příloha č. 2 - Pracovní místo žáka Vítka

Příloha č. 3 - Rozhovor s třídní učitelkou

Příloha č. 4 - Rozhovor s asistentkou pedagoga

Přílohy

Příloha č. 1 - Individuální vzdělávací plán žáka Vítko

IVP

Školní rok: 2014/2015

Jméno a příjmení žáka:

Datum narození:

Bydliště:

Typ zdravotního postižení pro účely statistického výkaznictví: Dětský autismus

Název a adresa školy: ZŠ a MŠ Dolní Dubňany, okres Znojmo, Dolní Dubňany 74, Tulešice
671 73

Školské poradenské zařízení: SPC při ZŠ, Brno, Štolcova

Asistent pedagoga: ano

Datum psychologického vyšetření: 2. 2. 2015

Kompetence asistenta pedagoga

Spolupodílí se na výchovné práci zaměřené na rozvoj a zkvalitnění společenského chování, pomáhá žákovi při komunikaci se spolužáky a pedagogy a při přizpůsobování se školnímu prostředí, přizpůsobuje a upravuje žákovi učební látku a konkrétní úkoly. Úzce spolupracuje s rodiči žáka a pedagogy ZŠ, respektuje ŠVP. Spolupodílí se na výrobě pomůcek.

Zařazení

Vítek navštěvuje druhým rokem malotřídní základní školu. Je integrován v běžné třídě, ve které je jeden samostatný ročník, pouze na některé výchovy (hudební, výtvarná) a pracovní činnosti jsou druháci spojeni s prvním ročníkem.

Ve třídě je celkem šestnáct žáků, při spojení dvacet čtyři. Vyučování probíhá převážně v kmenové třídě – hlavní vyučovací předměty, na výchovy se žáci stěhují do jiné třídy. Tato změna nastala již na začátku školního roku, proto s ní Vítek nemá žádné problémy. Výuka tělesné výchovy probíhá v tělocvičně nebo na kurtu před školou. Vítek je vzděláván podle IVP sestaveného na podkladě RVP ZV – LMP.

Stručná historie školní docházky

Od počátku je Vítek ve stejné třídě. Integrace probíhá úspěšně, je ve stejném kolektivu dětí, má stejné pedagogy i asistentku.

Priority v oblastech rozvoje

- zvýšení práceschopnosti a pozornosti,
- rozvoj slovního vyjadřování,
- komunikace se žáky a pedagogy,
- dodržování denního režimu.

Klíčové kompetence se zaměřením na žáka s autismem

- a) kompetence k učení – pracovat dle pokynů asistenta a pedagoga, příprava a uklízení pomůcek na vyučování,
- b) kompetence k řešení problémů – schopnost řešit zadané úkoly, samostatná práce – rozvíjet schopnosti samostatně řešit úkoly a zvládnutí nových nečekaných situací,
- c) kompetence komunikativní – rozvoj slovního vyjadřování, porozumění běžné řeči, vysvětlování významu slov – rozvíjet u Vítka komunikaci pomocí vizuální podpory s využitím komunikačního deníku,
- d) kompetence sociální a personální – větší zapojení do kolektivu vrstevníků, usměřování emocionálních „výbuchů“ – projevy smutku, přílišné radosti,
- e) kompetence pracovní – respektovat pravidla nastavená pro učení a zábavu.

Zásady pro práci ve všech předmětech

- individuální přístup,
- struktura učení,
- motivace,
- názornost.

Vítek bývá první vyučovací hodinu většinou pasivní, začíná pracovat kolem deváté hodiny, pak následuje nejproduktivnější pracovní fáze. P. asistentka se snaží dávat Vítkovi podobné nebo stejné úkoly jako mají jeho spolužáci ve stejnou dobu. Posilujeme vědomí toho, že když práci nedokončí, nezaslouží si odměnu. Koordinujeme pracovní a relaxační dobu dle jeho možností.

Současná úroveň v jednotlivých předmětech

a) Český jazyk

- začíná převažovat písmo psací nad tiskacím,
- snaží se držet správné tvary, zmenšil velikost písma,
- rád opisuje z tabule,
- doplňuje správně do slov ů, ú, u,
- dovede ke slovům najít protiklady,
- snaží se vymýšlet slova na počáteční písmena,
- zhoršil se ve čtení, hůře rozlišuje samohlásky a souhlásky, v delších slovech se mu pletou písmena, občas chybuje v délce samohlásek.

Plán do budoucna – nadále rozvíjet psací písmo, zafixovat správné držení tužky i pera, snažit se ve škole i doma o hlasité čtení.

Pomůcky – pracovní listy, počítač.

b) Matematika

- s počítadlem zvládá sčítání i odčítání do 20,
- dokáže číslo rozložit, vypočítá i delší matematické řetězce,
- při sčítání umí pracovat s tabulkou, poradí si i při výpočtu pyramid (součtové trojúhelníky),
- výborně zvládá matematické prostředí Děda Lesůň – práce s veličinou zapsanou ikonami,
- seznámil se s principem násobení, zná řadu násobků čísel 2, 3, 4, 5 příklady na násobení procvičuje s vizuální podporou,
- s pomocí asistentky se orientuje v kalendáři.

Plán – pokračovat v násobení, naučit se dělit na části, dělit po částech, rozšířit sčítání i odčítání v oboru do sta, procvičovat stavby z krychlí – prostorová geometrie, manipulativní činnost.

c) Prvouka

- umí podrobněji dělit ovoce a zeleninu,
- zvládá některé dopravní značky,
- pozná některé pokojové rostliny,
- má přehled o základních vztazích v rodině.

Plán – učivo prvouky se Vítěk učí poměrně snadno pomocí vizualizace, v plánu je pokračovat tímto způsobem do konce druhého ročníku.

d) Tělesná výchova

- dělá malé, ale podstatné pokroky, rád předvádí kotouly, zatím však nejsou provedeny správně,
- chybí mu síla v rukou, která je potřeba jak ke šplhu, tak k výskoku na bednu,
- naučil se přihrávky s míčem, snaží se o střelbu na basketbalový koš,
- někdy se snaží vyhnout rozcvičce, nechápe pravidla her,
- baví ho „honičky“ s ostatními dětmi.

Plán – zaměřit se na posílení všech svalových skupin, zapojit do tělesné výchovy i volného času více pohybu, rozvíjet veškeré motorické činnosti, dodržovat bezpečnost nejen při cvičení.

e) Hudební výchova

- zpívá intonačně čistě a rytmicky přesně,
- naučil se zazpívat stupnici C-dur,
- zkouší hrát první tóny na flétnu pomocí vizuální podpory – sám si dává prsty dle fotografií,
- zná noty – nácvik probíhá pomocí pexesa, noty umí znázornit na magnetické tabulce,
- rád hraje na xylofon.

Plán – podporovat hru na flétnu i zpěv, pomocí komunikačních karet se učit další nové písně.

f) Výtvarná výchova a pracovní činnosti

- baví ho práce s vodovými barvami,
- začal mít rád práci s lepidlem, dříve mu kvůli možnosti ušpinění vadila,
- rád pracuje s papírem – trhání, mačkání,
- zlepšil se ve stříhání,
- baví ho šití a práce s vlnou.

Plán – všechny prováděné činnosti stále zdokonalovat, procvičovat jemnou motoriku.

Motivace během dne

- různé pochutiny, ovoce, zelenina,
- práce na počítači – cvičení zaměřená na učení zábavnou formou,
- dominové kostky – ostatní spolužáci mu postaví řadu kostek a on je s radostí zboří,
- v zimě byl účinnou motivací také sníh – koulování, bobování v rámci tělesné výchovy,
- ve výtvarné výchově sedí Vítek poslední měsíc se spolužačkou, která ho při práci pěkně vede, Vítek ji napodobuje a žádnou motivaci ani odměnu už nepotřebuje.

Způsob hodnocení

Vítek je hodnocen hvězdičkami, známkami (na pololetní vysvědčení měl samé jedničky), a slovním hodnocením, které dostávají všichni žáci této školy, jako doplnění ke známkám.

Spolupráce s rodinou

Spolupráce s rodinou je na velmi dobré úrovni, rodiče školu navštěvují poměrně často, v případě potřeby jsou vždy k zastížení.

IVP vypracovaly:

S individuálním plánem byli seznámeni a souhlasí:

Ředitelka školy:

Třídní učitelka:

Výchovný poradce:

Asistentka pedagoga:

Vyučující za jednotlivé předměty:

Konzultant SPC:

Rodiče žáka:

Datum:

Příloha č. 2 - Pracovní místo žáka Vítky



Vítkův stůl



Vítkovo pracovní místo



Komunikační karty

Příloha č. 3 - Rozhovor s třídní učitelkou

Kolik je Vám let?

U: „Je mi 39 let.“

Jaký obor jste vystudovala?

U: „Studovala jsem magisterský obor Učitelství pro 1. ročník základní školy v Brně na Masarykově univerzitě, po studiu jsem si v rámci celoživotního vzdělávání doplnila znalosti z oblasti speciální pedagogiky.“

Kolik máte let praxe?

U: „Začala jsem učit hned po skončení studia, pokud od toho odečteme 5 let mateřskou, tak učím desátým rokem.“

Jaké jsou Vaše dosavadní zkušenosti v oblasti vzdělávání žáků s autismem?

U: „Vítek je prvním žákem s touto diagnózou, který navštěvuje naši školu, setkala jsem se s dětmi s autismem v rámci praxí na škole, ale jako učitel takto postiženého žáka působím poprvé. Informace jsem hledala hlavně v knížkách, hodně mi pomohla také návštěva ze SPC a samozřejmě Vít'ova mamka.“

Bylo pro Vás těžké zvyknout si, že ve třídě je jiný systém vyučování?

U: „Ze začátku bylo těžké zvyknout si na to, že ve třídě není takové ticho a klid, který při vyučování bývá. Vít'a rád vše opakuje a komentuje, projevuje se u něj echolálie, takže bylo občas dost těžké mluvit a nevšímat si jeho projevů. Po čase jsem si ale zvykla, zvykly si i děti, které s Vítkem od začátku hezky vychází. Těžší je pro mě samozřejmě příprava na hodiny, protože si musím dopředu promýšlet, jakým způsobem a stylem budu Vítkovi vysvětlovat novou látku. Ale mám oporu v asistentce.“

V čem spočívají změny, které musely být nastoleny?

U: „Největší změnou byla asi právě přítomnost asistentky pedagoga při vyučování, byla jsem samozřejmě zvyklá si do té doby chystat a připravovat všechno sama, a hlavně být v té hodině sama. Na druhou stranu vidím, že bez ní by to asi nešlo.“

Další změnou bylo uspořádání třídy, lavice jsme museli dát tak, aby na konci třídy vznikl prostor pro Vítkův koutek se všemi jeho pomůckami a nábytkem, co potřebuje. No a taky jak už jsem říkala, musím si víc promýšlet činnosti dopředu, myslet na to, že Vít' a potřebuje pomůcky uzpůsobit do strukturovaných úkolů, někdy stačí některé pracovní listy jen pozměnit, někdy je to náročnější práce.“

Jak hodnotíte spolupráci s rodinou?

U: „Tady v té oblasti jsem spokojená, kdykoliv, cokoliv potřebuji, jsou mi rodiče, hlavně maminka, k dispozici. Bydlí ve stejné vesnici, jak je škola, takže to pro ně není žádný problém. Když potřebuju tak jim volám nebo píšu, ještě se mi nestalo, že by se vyskytl nějaký problém. Maminka sama nám pomáhá vůbec pochopit Vít'ovo chování a jednání.“

Jak hodnotíte přítomnost asistentky pedagoga ve Vaší třídě?

U: „Velmi pozitivně. Mám vedle sebe osobu, na kterou se můžu spolehnout, společně se na všem domluvíme, vím, že zařídí hodně věcí, pomáhá mi při výzdobě třídy, výrobě pomůcek nejen pro Vítka, ale i pro ostatní děti. Když potřebuju, zaskakuje za mě při vyučování jako supl.“

Myslíte si, že má integrace vliv i na ostatní žáky ve třídě či škole?

U: „Určitě! Jednak proto, že se osobně setkávají s někým, kdo je odlišný od ostatních, pokud to tak mohu říct, berou na vědomí, že někdo takový existuje už od malička, taky se ale naučí, jak se k lidem s autismem chovat a v hodinách musí projevit víc tolerance, naučili se Vít'ovi pomáhat a doprovázet ho třeba na toaletu. Jsou více samostatní a přátelštější.“

Jaký je Váš názor na integraci?

U: „Osobně si myslím, že vždycky záleží na typu postižení dítěte a na možnostech jaké má třeba on, nebo jeho rodina. Řekla bych to asi takto: integrace má smysl, když víme, že na dítě nebudou kladené příliš vysoké nároky a zvládne kolektiv zdravých spolužáků. Myslím, že třeba o těžce postižené děti je lépe postaráno ve speciálních školách či zařízeních. Ve Vítkově případě si ale myslím, že mu integrace hodně pomáhá a ve speciální škole by tak dobrý výsledky neměl.“

Příloha č. 4 - Rozhovor s asistentkou pedagoga

Kolik je Vám let?

A: „Je mi 45 let.“

Jak dlouho pracujete s dětmi s touto problematikou?

A: „Dětem s autismem se věnuji již čtvrtým rokem. Zkušenosti s Vít'kem jsou mé první v této oblasti.“

Jaké máte vzdělání?

A: „Mám středoškolské vzdělání s maturitou, kvůli asistentství u Vítka jsem absolvovala kurz pro asistenta pedagoga, probíhal jednou za čtrnáct dní vždycky v pátek, kurz trval dva semestry, takže rok.“

Kde jste získala informace k dané problematice?

A: „Informace jsem čerpala všude, kde se dalo. Na internetu a speciálních stránkách pro osoby s autismem, např. na stránkách APLA, hodně mi pomohly i stránky, které píšou rodiče dítěte s autismem. Velkým zdrojem informací a hlavně námětů je Vít'ova maminka, spolupracujeme spolu už od začátku. Tento rok jsem začala studovat obor vychovatelství, součástí byl i předmět Speciální pedagogika, kde jsem se zase dozvěděla nové informace.“

Jaké byly začátky práce s Vítkem?

A: „K Vít'ovi jsem nastoupila, když začal chodit do mateřské školy, zvykli jsme si na sebe poměrně rychle, on rád zpívá a já taky, takže jsme si spolu zpívali a tím si k sobě našli cestu. Teď už mě bere jako součást skoro všeho, co se ho týká.“

Jakým způsobem se nejčastěji podílíte na výuce?

A: „Na začátku první hodiny jsem vždy s Vítkem, protože jeho výkonnost je kolem osmé ráno dost malá, začíná pracovat až kolem půl 9, takže do té doby se ho snažím zabavit, motivovat k činnosti, někdy odpočívá. Pokud se spolu učíme a Vít'ka zvládá samostatnou práci, snažím se pomáhat ostatním dětem, ve třídě jich je dohromady 16, občas někomu pomůžu, když neví, co dělat. V případě potřeby také supluju za třídní učitelku, opravuju sešity a připravuju školní akce.“

Jakým způsobem vytváříte pomůcky pro Vítku?

A: „Pomůcky pro Vítku většinou chystám já, samotnou mě laminování a stříhání veškerých pomůcek strašně baví, takže to většinou funguje tak, že mi třídní učitelka nachystá a řekne, co se bude v příštím týdnu probírat, co je potřeba nachystat, společně si řekneme, jakou metodou budeme u Vítky postupovat a já si pak potřebné věci nachystám sama.“

Jak hodnotíte spolupráci s třídní učitelkou?

A: „Řekla bych, že výborně, vždy se na všem společně domluvíme, ujasníme si, čeho chceme dosáhnout v dalších dnech, a myslím, že to funguje dobře.“

Jak hodnotíte spolupráci s rodinou?

A: „Vítkova maminka je pro nás velkou pomocnicí, občas nám sama nosí nápady na didaktické pomůcky, které by mu výuku usnadnily, sama některé chystá i doma a pak je nosí do školy. Píše mu také zážitkový deník, vždycky v pondělí má v deskách pomocí piktogramů vytvořený celý jeho víkendový program, takže když si pak v pondělí ráno povídáme, co kdo dělal, i Vítek se může pochlubit svými zážitky. Rodiče se také podílí na různých školních akcích, v letošním roce bychom chtěli, aby se zúčastnil týdenní školy v přírodě.“

Jaký je Váš názor na integraci?

A: „Myslím si, že integrace má určitě smysl, samozřejmě to hodnotím z pohledu Vítky, vidím, že v této škole je rozumná domluva se všemi pracovníky, všichni si na něj zvykli a berou ho takového. Můj názor je, že kdyby byl ve třídě pro žáky s autismem, zaostával by, zakrnul a nerozvíjel by se tak, jako tady, kdy se mu můžu já, nebo třídní učitelka víc věnovat. Je ale pravda, že asi ne vždycky to takto funguje a ne vždycky je to prospěšné pro to dítě. Pokud je některé třeba opravdu těžce postižené a potřebuje úplně jinou péči, pak si myslím, že jsou pro něj lepší specializovaná zařízení.“

Anotace

Jméno a příjmení:	Daniela Rumianová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Zdeňka Kozáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Strukturované úkoly jako edukační podpora pro integrovaného žáka s autismem a pro žáky v běžné ZŠ
Název v angličtině:	Structured Tasks Such as Educational Support for Integrated Pupils with Autism and for Pupils in Basic School
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá tvorbou a využitím strukturovaných úkolů u žáků v běžné základní škole, které byly primárně vytvořeny pro žáka s autismem. Teoretická část vymezuje pojem autismus, informuje o možnostech vzdělávání žáků s autismem se zaměřením na integraci v běžné základní škole, popisuje metodu strukturovaného učení a její principy. Praktická část je zaměřena na tvorbu strukturovaných úkolů a jejich následné ověření v praxi. Závěr šetření poskytuje cenné informace o důležitosti principu strukturalizace a vizualizace ve vzdělávacím procesu.
Klíčová slova:	Autismus, edukace, individuální integrace, strukturované úkoly.
Anotace v angličtině:	This thesis deals with the creation and use of structured tasks for pupils in the primary school, which were primarily created for students with autism. The theoretical part defines autism, informs about the education possibilities for pupils with autism focusing on integration at the elementary school, describes a method for structured learning and its principles.

	The practical part is focused on creating structured tasks and their subsequent verification in practice. The survey conclusion provides valuable information about the importance of the principle of structuring and visualization in the learning process.
Klíčová slova v angličtině:	autism, education, individual integration, structured tasks.
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 - Individuální vzdělávací plán žáka Vítka Příloha č. 2 - Pracovní místo žáka Vítka Příloha č. 3 - Rozhovor s třídní učitelkou Příloha č. 4 - Rozhovor s asistentkou pedagoga
Rozsah práce:	80 stran
Jazyk práce:	Český jazyk