

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

ÚSTAV SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÝCH STUDIÍ

Diplomová práce

Eva Životková

**Individuální integrace žáka s potřebou podpory ve vzdělávání
z důvodu poruch autistického spektra na prvním stupni základní
školy**

OLOMOUC 2017

Vedoucí práce: Mgr. Zdeňka Kozáková, PhD.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedené informační zdroje.

Olomouc

.....

Děkuji vedoucí této diplomové práce Mgr. Zdeňce Kozákové, Ph.D., za odborné vedení, ochotu při poskytování hodnotných rad a komentářů, kdykoliv jsem ji o to požádala, a velice přátelský přístup.

OBSAH

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE	8
1 Charakteristika žáka mladšího školního věku	9
2 Profese pedagogického asistenta	11
2.1 Funkce asistenta pedagoga	11
2.2 Kompetence asistenta pedagoga.....	12
2.3 Pedagogický asistent versus osobní asistent.....	13
2.4 Osobnost asistenta pedagoga	14
2.5 Typologie osobnosti	16
3 Poruchy autistického spektra	18
3.1 Dětský autismus.....	20
3.2 Atypický autismus	21
3.3 Aspergerův syndrom	22
3.4 Rettův syndrom	22
3.5 Projevy dítěte s poruchou autistického spektra	23
3.5.1 Sociální interakce a sociální chování.....	23
3.5.2 Typ osamělý.....	24
3.5.3 Typ pasivní.....	25
3.5.4 Typ aktivní	25
3.5.5 Typ formální	26
3.5.6 Typ smíšený	26
3.6 Oblast komunikace	27
3.7 Oblast představitosti, hry a zájmů	28
4 Diagnostika poruch autistického spektra.....	30
5 Charakteristika práce se žákem s poruchou autistického spektra.....	33
5.1 Pojem integrace a inkluze.....	34
5.2 Systém vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra v České republice.....	35
5.3 Intervence u osob s poruchou autistického spektra	38
5.4 Působení asistenta pedagoga u žáků s poruchou autistického spektra	38
PRAKTICKÁ ČÁST	41
6 Metodologická východiska praktické části.....	42
6.1 Hlavní cíl výzkumu	42
6.2 Stanovené hypotézy	43
6.3 Metody výzkumu.....	43
Dotazník.....	43

<i>Popis kvalitativního výzkumu</i>	44
6.4 Výzkumný vzorek	44
6.5 Analýza výsledků výzkumného šetření	45
7 Výsledky výzkumu	46
7.1 Kazuistika - Mikuláš.....	60
7.2 Kazuistika – Oskar	62
7.3 Statistické vyhodnocení hypotéz	64
7.4 Diskuze	67
ZÁVĚR.....	69
LITERATURA	70
SEZNAM TABULEK	73
SEZNAM GRAFŮ	74
PŘÍLOHY	1
ANOTACE	10

„Být autistický ještě neznamena nemít lidskou duši. Ale znamená to být veskrze zvláštní. Znamená to, že co je normální pro zdravé lidi, není normální pro mne. A naopak – co je normální pro mne, není normální pro zdravé lidi. Do určité míry jsem špatně vybaven pro přežití v tomto světě, jako mimozemšťan, který přistál na Zemi bez orientační příručky. Ale moje osobnost je nedotčena. Moje já je nedotčené. Našel jsem ve svém životě velké hodnoty a smysl života a nechci z nich být vyléčen...Uvědomte si, že jsme si odcizeni navzájem, že můj způsob bytí není poškozenou verzí vašeho. Prozkoumejte své domněnky a spolupracujte se mnou na stavbě mostů mezi námi.“

Jim Sinclair

ÚVOD

Moderní společnost by měla zajišťovat rovné příležitosti pro všechny lidi. Lidé se zdravotním postižením nebo lidé se zdravotně-sociálním znevýhodněním by neměli v žádném případě představovat výjimku. V oblasti vzdělávání je tento tlak v rámci vyspělé Evropy velmi vysoký a Česká republika se do systému Evropského pojetí vzdělávání hrdě zapojuje v průběhu minulých let ale i v současnosti. Již od roku 2005 je v povědomí profese asistenta pedagoga při základních školách. Tito asistenti pedagoga působí v celé škále vzdělávání a pomáhají naplňovat podporu dětem se zdravotním či sociálně – zdravotním znevýhodněním nebo s potřebou podpory ve vzdělávání.

S problematikou individuální integrace žáka na prvním stupni základní školy se pedagogičtí asistenti setkávají zcela běžně. Jednou z poruch, která vyžaduje individuální integraci je také porucha autistického spektra, čímž se tato diplomová práce zabývá. V době zavedení pojmu inkluze do povědomí i laické veřejnosti je nutné posoudit vliv práce pedagogického asistenta na vzdělávání dětí ve škole.

Tato diplomová práce vzniká z důvodu aktuálnosti problematiky individuální integrace žáků na prvním stupni. Potřeba analyzovat vliv vhodného působení pedagogického asistenta je tedy v rámci obecného mínění nutná. Za přispění této diplomové práce se pokusíme námi vyslovené hypotézy zodpovědět a na základě výzkumu ověřit jejich platnost.

Rozhodnutí sepsat diplomovou práci na toto téma nebylo náhodné. Již po několik let se v rámci svého profesního života zabývám prací pedagogického asistenta u dětí s poruchou autistického spektra. Diplomová práce nebude mít přínos pouze pro mne samotnou, nýbrž i pro všeobecnou veřejnost.

Empirická část této práce bude řešit otázku, jaký je názor učitelů na integraci žáků s poruchou autistického spektra. Dále pak zodpoví otázku názoru na přítomnost asistenta pedagoga v jejich třídě, je-li v ní integrovaný žák s příslušnou poruchou, a jak nahlíží na možnost realizace integrace na jejich škole, ve které působí.

TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE

1 Charakteristika žáka mladšího školního věku

Název tohoto období života napovídá, že se jedná o životní etapu vývoje jedince, jejímž charakteristickým prvkem je především realizace školní docházky. Můžeme ji datovat od nástupu dítěte do základní školy až po ukončení prvního stupně a přechodu na druhý stupeň základní školy. Dítě se během tohoto období setkává s mnoha zásadními mezníky svého života. Jedním z nejdůležitějších kroků směrem k dalšímu bezproblémovému rozvoji lidského jedince je nástup do první třídy základní školy. Najednou si dítě začíná uvědomovat, že bude donuceno omezit svou spontánnost a také se musí podřídit novým pravidlům, nové sociální skupině. S nástupem dítěte do první třídy, pro něj téměř končí období bezstarostného hraní a neomezeného volného času, který plánovali jeho rodiče. Tento čas již také vyplní učení a stanovený harmonogram neboli časový plán dne. Ačkoliv se může zdát tento vstup do žákovské éry života dítěte problémem, schopnost učit se má dítě geneticky nastavenou. Právě v době nástupu do školy, by mělo být dítě zralé k tomu, plně rozvinout schopnost vědomě se něčemu učit (Gillernová, 2013).

Bartoňová (2010) se pak také zmiňuje o procesu myšlení, jenž je ve všech obdobích lidského vývoje nezastupitelným měřítkem a vstupuje do procesu učení velkou měrou. Hovoří také o tom, že dle Piageta pozorujeme u jedince mladšího školního věku, jak dochází ke kombinování názorného myšlení s dozvukem předškolního období, s myšlením konkrétních operací, což je dle odborné literatury pro žáka mladšího školního věku typické. S postupujícím zájmem žáka, rozumět některým složitějším problémům nebo operacím, chcete-li, během edukačního procesu, i jeho myšlení se čím dál tím více přibližuje k modelu konkrétních operací, což je z pohledu vývoje přirozené a po nástupu do školy pro dítě nevyhnutelné. Stejným způsobem, tedy se zvyšováním nároků na dítě ze strany pedagoga, se rozvíjí a zlepšuje logika v oblasti myšlení žáka.

V první třídě dochází k významnému rozvoji jemné a hrubé motoriky, především díky nácviku prvotního psaní a ke zvýšeným nárokům na ucelený a koordinovaný pohyb dítěte v tělesné výchově nebo při sportu.

Dle podrobného zkoumání odborníků dále hovoříme v tomto období o tom, že se vylepšuje pozornost dítěte. Představy a s tím související představivost, jakkoli je založena prozatím na fantazii, se profilují a pomáhají dítěti uchopit dosud neznámé pojmy,

se kterými se prvně setká až v rámci výuky na prvním stupni školy základního typu. Obecně lze říci, že děti jsou v tomto věku stále velmi hravé a soutěživé. Proto je prvek a proces vědomého učení hrou na primárním stupni školství velkou devízou. Díky hře jsme jako učitelé schopni v maximální šíři motivovat žáky k úspěchu při vzdělávání a získávání dalších schopností (Bartoňová, 2010).

S ohledem na individuální zvláštnosti každého dítěte zkoumáme také schopnost komunikovat u žáka mladšího školního věku. Komunikace probíhá v celém záběru lidských kontaktů dítěte s okolím. Každý jedinec je rozvinutý dle stupně vývoje zcela individuálně. Zde tedy nehovoříme o tom, jaký je průměr, ale snažíme se nechat dítěti prostor k ucelenému vyjadřování svých myšlenek za užití komunikačních cvičení a metod vedoucích ke zkvalitnění těchto dovedností co nejpřirozenější cestou.

Podle Bartoňové (2010) je v neposlední řadě důležité pozastavit se u oblasti citového vnímání dítěte mladšího školního věku. S novou životní rolí na sebe přejímá dítě zcela odlišné postoje než doposud a řeší jiné vztahy se svými vrstevníky i pedagogy. V tomto období se setkává prvně s autoritou učitele, tedy s dospělým člověkem, který není součástí jeho rodiny a přesto ho musí respektovat a naslouchat jeho pokynům.

Žák si vytváří sociální vazby se žáky ve třídě nebo ve škole. Díky tomu je možný také výskyt problémů se socializací. Dítě mladšího školního věku intenzivně vnímá okolí ale i sebe samotného. Čím lépe dítě tento nápor v období mladšího školního věku zvládá, tím lépe dochází k naplnění všech jeho potřeb a k dosažení optimálního rozvoje všech jeho vlastností, schopností a vědomostí (Gillernová, 2013).

2 Profese pedagogického asistenta

V rámci České republiky působí na našich základních školách dle zdrojů MŠMT kolem osmi tisíc pedagogických pracovníků na pozici pedagogického asistenta. Tito asistenti pedagoga v úzkém napojení na učitele zajišťují realizaci různých podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga je tedy čím dál častěji persónou, kterou potkáme na běžné škole základního typu. Od roku 2005 je tato pozice uznána v rámci školství na území České republiky zákonem o pedagogických pracovnících (Michalík, 2014).

Asistent pedagoga je povolání, jež je definováno zákonem č.563/2004Sb. Jedná se o zaměstnance školy, který podléhá pravomocím ředitele základní školy. Zpravidla je přidělen ředitelem školy do třídy, kde se nachází integrovaný žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejdůležitějším posláním asistenta pedagoga je zajišťovat podporu k naplnění podpůrných opatření pro žáka, a tím zaštitovat individuální integraci při zařazení žáka do běžné třídy (Žampachová & Čadilová, 2015).

2.1 Funkce asistenta pedagoga

Jak již název této profese napovídá, asistent pedagogika z logiky věci patří k učitelům a podléhá jeho vedení ve třídě. Avšak podíváme-li se na to z pohledu žáka, u něhož je v rámci rozhodnutí Speciálně poradenského centra individuální integrace, asistent spolupracuje s ním. Je tedy nasnadě hovořit o komplexním působení v procesu integrace v rámci jedné třídy či vzdělávací skupiny a o kooperaci mezi všemi účastníky tohoto procesu. V ideálním případě tedy asistent spolupracuje s učitelem, integrovaným žákem i se zbývajícími dětmi v rámci třídy (Habr, Hájková & Vaníčková, 2015).

Dle Habra, Hájkové & Vaníčkové (2015) se v rámci České republiky asistent pedagoga působí na základních školách běžného typu u žáků, kteří se potýkají s jedním z níže vyjmenovaných problémů:

- Zdravotní postižení – jedná se o tělesné, mentální, zrakové či sluchové postižení dítěte nebo narušenou schopnost zdravé komunikace, poruchy autistického spektra, specifické poruchy chování a učení.

- Sociální znevýhodnění – z pohledu odborné literatury hovoříme o rodinách s patologickými jevy, nařízenou ústavní výchovou, se slabým sociálně-kulturním postavením ve společnosti nebo u dětí žádajících o azyl v České republice.
- Zdravotní znevýhodnění – jedná se o děti potýkající se s dlouhodobou nemocí či s lehkými zdravotními poruchami, které vedou ke kombinaci poruchy učení a chování.

Práce asistenta pedagoga je v rámci naší země odlišná v závislosti na jednotlivých regionech a školách. S ohledem na rozdílné uchopení a formu naplňování inkluzivního vzdělávání žáků na základních školách se liší také konkrétní náplň práce asistenta pedagogika a jeho klíčové kompetence v dané pozici na škole. Je žádoucím záměrem Ministerstva školství České republiky ukotvit pozici asistenta pedagogika lépe v zákonech naší země a do budoucna specifikovat systém v rámci naplnění tohoto povolání přesným způsobem (Michalík, 2014).

Asistenti pedagoga již nyní prochází složitější pregraduální přípravou na profesi, musí se orientovat v minimálním rozsahu ve všech navazujících oblastech, významných pro zkvalitnění jejich přístupu ke klientovi jako jsou základy obecné a vývojové psychologie, speciální pedagogiky, minimálně obecný přehled znalostí z psychiatrie a medicínského výzkumu. Asistent je denně v kontaktu s lidmi a se svým klientem a v rámci toho podstupuje každodenně náročnou činnost diagnostiky a správné sociální komunikace. V rámci emočního rámce si musí vytvořit vhodný vztah ke klientovi, aby vůbec byl schopen s ním pracovat, správně monitoroval jeho aktuální prožívání a byl prospěšný v naplňování podpůrných opatření (Habr, Hájková & Vaníčková, 2015).

2.2 Kompetence asistenta pedagoga

Pokud se porozhlédneme po klasifikaci v rámci naplňování rámcového vzdělávacího programu jednotlivých škol, může se terminologie v minimálních odchylkách lišit. Je však důležité říci, že z obecného přehledu v rámci tohoto tématu můžeme vymezit dle Michalíka (2014) klíčové kompetence asistenta pedagoga asi takto:

- organizační – spolupodílí se s pedagogem nebo skupinou pedagogických pracovníků na časové struktuře a náplni vyučovací jednotky.

- ochranné – věnuje se dohledu nad žáky mimo vyučovací jednotku (na obědě nebo o přestávkách)
- poradenské – spolupracuje s PPP a na základě těchto poznatků předává informace vyučujícím, klientovi i zákonným zástupcům.
- individuální – věnuje se klientovi a rozvíjí jeho schopnosti a dovednosti v rámci skupiny osob.
- hromadné působení – věnuje se za rozsahem svého klienta také ostatním žákům a pomáhá jim naplňovat výchovně – vzdělávací cíle.
- komunikační – je účastníkem komunikace mezi všemi školními i mimoškolními subjekty a snaží se prostřednictvím komunikace naplňovat své poslání pedagogického asistenta v ideální míře.
- preventivní – snaží se diagnostikovat úskalí a možné problémy mezi jednotlivými žáky v kolektivu jedné třídy a předcházet jim za spolupráce s pedagogem.

Dle výše zmíněného výčtu kompetencí je zřejmé, že asistent pedagoga zasahuje do edukačního procesu dítěte v celé škále jeho působení ve výuce i mimo ni. Mnohdy bývá tento termín zaměňován s pojmem osobní asistent. Nelze však tyto dva termíny slučovat.

2.3 Pedagogický asistent versus osobní asistent

S ohledem na tuto kapitolu je důležité zmínit rozdílnost dvou zdánlivě obdobných profesí, a sice pedagogického asistenta a osobního asistenta.

Osobní asistent je poskytovatelem sociálních služeb a jeho činnost upravuje zákon č.108/2006 Sb. Osobní asistent je hrazen zvlášť z příspěvku na péči a jeho zařazení je konkrétnímu žadateli v rámci České republiky nejisté. Nejedná se o systémovou profesi v rámci rozsahu obecného působení ve školství.

Asistent pedagoga je, jak jsme se již zmínili výše, zaměstnancem školy a působí v rámci vzdělávání ve škole (ve třídě). Není zpravidla k ruce v oblasti mimoškolních aktivit.

Vzhledem k tomu, že Listina základních práv a svobod České republiky slibuje ve svém znění nárok na bezplatné školství, je možnost většího zařazení osobního asistenta oproti pedagogickému asistentovi kontra logické. Legislativa proto podporuje personu pedagogického asistenta zákonem a je v rámci inkluze stěžejní (Michalík, 2014).

Problém ovšem můžeme spatřovat v nesprávném dojmu laické veřejnosti, že asistent pedagoga musí a priori být přidělen k jednomu dítěti a s tím pracovat. Dalším úskalím

je špatný přístup z řad některých ředitelů, kteří se domnívají, že asistent pedagoga je osoba „navíc“, kterou mohou využívat k rozličným úkonům nad rámec jeho práce. V zákoně se však dočteme, že asistent pedagoga je zprostředkovatelem sociálně-pedagogické podpory pro žáky se zdravotním či sociálně-zdravotním znevýhodněním, a to by si všechny subjekty laické i odborné veřejnosti měli uvědomit, a toto stanovení mít na paměti.

Rozdílů u těchto dvou profesí si musíme povšimnout také v rámci vhodného uchazeče o toto povolání. Zatímco osobního asistenta může zastávat prakticky každá osoba, která se v této oblasti z jakéhokoli důvodu chce pohybovat, asistent pedagoga musí projít příslušným odborně-vzdělávacím procesem, který upravuje zákon (Žampachová & Čadilová, 2015)

Důležitým aspektem při posouzení člověka, zda se vůbec hodí k profesi asistenta pedagoga, je také jeho osobnost.

2.4 Osobnost asistenta pedagoga

Asistent pedagoga je dle Zákona o pedagogických pracovnících č.563/2004 Sb. §18 osobou, jenž vykonává přímou výchovnou, vyučovací a speciálně-pedagogickou činnost ve školském zařízení a tím působí na vzdělávaného. Pedagogickým asistentem se může stát člověk, který splňuje dle znění zákona tyto kritéria:

- Je plně právně způsobilý a odpovědný
- Má odpovídající odbornou kvalifikaci
- Je bezúhonný
- Je zdravotně způsobilý
- Ovládá český jazyk a aktivně jím hovoří i píše

Dále se v legislativě podle téhož zákona č.563/2004 Sb. §18 dozvídáme, že asistent pedagoga získává svou odbornost a kvalifikaci jedním z následujících způsobů:

- Vysokoškolským studiem v akreditovaném speciálně-pedagogickém oboru
- Vzděláním v oblasti celoživotního vzdělávání
- Studiem pedagogiky v návaznosti na zaměření se na asistenční činnost
- Absolvováním kurzu pro asistenty pedagoga v předem stanoveném akreditovaném rozsahu

S ohledem na tyto právem stanovené předpoklady, hovoří Habr, Hájek & Čadilová (2015) dále o předpokladech osobních. Chceme-li nahlížet na profesi asistenta pedagoga z pohledu psychologie osobnosti, budou nás zajímat spíše jeho charakterové vlastnosti a osobnostní předpoklady, nikoli právní.

Mezi důležité kvality každého asistenta pedagoga pak Habr, Hájek & Čadilová (2015) zařazuje také jeho práci a komunikaci s dalšími subjekty, se kterými se setkává v každodenním působení následující:

- Pozitivní vztah k žákům – v denním styku se žákem či žáky, se kterými asistent pedagoga pracuje, by se měl vyvarovat jakémukoliv šíření negativní energie a působit pozitivně ve svém projevu směrem ke třídě i kolegům.
- Aktivní nasazení – asistent pedagoga by měl o své úkoly projevovat aktivní zájem a neměl by se vyhýbat jakýmkoliv problémům, které jeho profesi přináší.
- Trpělivost a důslednost – měl by chápat přiměřené pracovní tempo žáka, zohlednit jeho možnosti a trpělivě klientovi nabízet svou oporu.
- Psychická vyrovnanost – asistent pedagoga je denně pod velkým emočním i pracovním tlakem. Měl by vyrovnaně reagovat na veškeré podněty a být psychicky velmi stabilní.
- Organizační schopnost – asistent organizuje v každé vyučovací jednotce i mimo ni čas a práci v souladu s učitelem sobě i svému svěřenci či svěřencům. Schopnost správného tzv. „time managementu“ je stěžejním předpokladem pro dobrého asistenta pedagoga.
- Komunikativnost – komunikace probíhá mezi asistentem a jeho klientem neustále. Komunikanty jsou ve vztahu k nim rozliční lidé a komuniké je ve formě verbální i nonverbální. Komunikačním partnerem pro asistenta je také rodina žáka, kterému se věnuje.

V dalším náhledu se pokusíme shrnout typologii osobnosti podle předních psychologických poznatků. Zaměříme se na charakterové rysy osobnosti člověka z pohledu pedagogických profesí.

2.5 Typologie osobnosti

Teorií, jež se zabývají rozdělením typů osobnosti podle vnitřních kritérií je skutečně mnoho. Jednou z nich je třídění dle Caselmanna, jenž určil své skupiny takto:

- filozoficky orientovaný logotrop – jeho snahou je předat svým žákům svůj osobní názor na společnost
- odborně vědecky orientovaný logotrop – jehož cílem je získat žáka pro svůj obor, kterému se věnuje
- individuálně psychologicky orientovaný paidotrop – vyznačuje se vysoce sociálním a pozitivním vztahem k žákům, ctí jejich osobnost
- všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop – zaměřuje svou pozornost na dosažení vyšších cílů, jako je vzbudit u žáka zájem o myšlení (Kantorová, 2008).

Kantorová (2008) dále ve své práci rozděluje tyto typy do dalších dvou podtypů:

- **autoritativní typ**, pro kterého je stěžejní snahou vše řídit a orientuje se na sebe
- **sociální typ**, který se především soustředí na žáka a na jeho snahy se rozvíjet

Budeme-li dále rozvíjet myšlenku, jak roztřídit typy osobností pedagogického asistenta podle jeho vztahu k lidem obecně, můžeme ho kategorizovat podle neoddelitelné součásti naší osobnosti temperamentu.

Temperament je soustava vlastností, které determinují, jakým způsobem vznikají, probíhají a zanikají emoční děje, a jak se stínují v lidském prožívání a chování. Jde o soubor vrozených, neměnných vlastností. Žádná osoba není jednoznačně zařazena do jednoho z těchto čtyř typů temperamentu, většinou se jedná o kombinaci mezi nimi:

- sangvinik (rychlý, veselý, optimista) – jako pedagog může mít problém s udržením autority)
- choleric (impulsivní, aktivní, leč přísný – dokáže strhnout žáky, ale jeho cíle jsou mnohdy pro ně nesrozumitelné.)
- flegmatik (lhostejný, velmi klidný – má problém žáky zaujmout a udržet jejich pozornost, není empatický)

- melancholik (citlivý, emotivní – chybně reaguje na žáky s dominancí)

Již jsme se zmínili, studií a rozdělení typů osobností je velký počet. Pokusili jsme se nastínit typologie známé a srozumitelné. Další přístupy by bezpochyby vystačily

na samostatnou kapitolu. Proto je nutné připomenout, že každý jedinec v sobě nese plnou změť předpokladů a charakteristik, které ho předurčují k pracovnímu úspěchu či neúspěchu v povolání asistenta pedagoga. Je vítězstvím, je-li ve své profesi naplněn a tím pozitivně přistupuje ke každodenní práci a považuje ji za své poslání (Gillernová, 1994).

3 Poruchy autistického spektra

V odborné literatuře se dočteme v různých obměnách o problematice poruch autistického spektra. Řadíme je do kategorie takzvaných pervazivních vývojových poruch. Jsou považovány za jedny z nejzávažnějších poruch dětského mentálního vývoje. Slovo *pervazivní* ve výkladu znamená, že mentální vývoj dítěte je souběžně narušen v několika oblastech zároveň. Odborní vědci se shodují, že se jedná o nejvíce geneticky podmíněnou poruchu v psychiatrické oblasti.

Slovo autismus je z řeckého jazyka a je složeno ze dvou částí, kdy *autos* znamená „sám“, přípona *-ismus* obecně označuje stav. Samotný pojem autismus poprvé popisuje v roce 1943 psychiatr amerického původu Leo Banner. Podle výzkumu CDC (Centers for Disease Control and Preventiv), která mapuje výskyt autismu, trpí každé 110. dítě nějakou poruchou autistického spektra. V rámci rozdělení dle pohlaví se poukazuje na to, že mužů nebo chlapců, pokud se zabýváme dětským autismem, je čtyřikrát více než žen, dívek. Přední odbornice na tyto poruchy Kateřina Thorová uvádí fakt, že dítě, jenž trpí poruchou autistického spektra, vnímá a prožívá nestandardně, a proto se také chová jinak než ostatní jedinci v běžném životě (Sborník UP Olomouc, 2014).

„V případě, že se normální člověk ocitne na jiné planetě s podivnými neznámými tvory, bude pravděpodobně pociťovat paniku, nebude vědět, jak se správně chovat v tomto prostředí, nebude mít dar se s cizími tvory lehce dorozumět a bude mít potíže s tím, co si ti druzí myslí, co chtějí a co cítí. To je v podstatě autismus...“ (Howlin, 2009).

Odborníci často spojují v předeslání tohoto termínu autismus s extrémní uzavřeností a plachostí. Toto by ale mohlo působit poněkud zjednodušeně. Handicap, kterému říkáme zkráceně autismus, nese spíše znaky podobné jiným handicapům jako je slepota či hluchota.

Výchozí příčina autismu není doposud objasněná. Etiologii této poruchy tedy nelze stanovit objektivně a přesně. V minulosti se vědci a psychologové mylně domnívali, že autismus je způsoben nesprávnou a chladnou výchovou v raném dětství. Dnes je naštěstí v širším povědomí veřejnosti, že tomu tak skutečně není a je známo, že se jedná o poruchu vrozenou, která se projeví při naplnění několika faktorů z medicínského i psychosomatického hlediska ne zcela ověřených, avšak společné jmenovatele zmiňují oba tyto obory (Sborník UP Olomouc, 2009).

Podle Kozákové & Ludíkové (2012) se jedná o těžké dysfunkce mozku, působení těžkého stresu a predispozice v rodině, čili genetické vlivy. Hoffman dále pak uvádí některé spouštěče této poruchy, na které bývá poukazováno:

- metabolické potíže – špatná funkce ledvin, nadměrné množství aminokyselin v těle
- prostředí – přítomnost látek jako je toluen, olovo, rtuť, hliník a jiné toxické látky pro tělo
- dysfunkce štítné žlázy
- střevní choroby – výskyt bakterií a toxinů, propustnost ve střevech
- některé druhy alergií
- silné očkování – za příčinu je považována možná následná infekce

Poruchy autistického spektra je komplexní název pro soubor poruch, které jsou tříděny podle Mezinárodní klasifikace nemocí na jednotlivé typy. Jedná se o dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, Rettův syndrom a vzácně desintegrační poruchu v dětském vývojovém období. Všechny tyto poruchy řadíme mezi neurovývojové, neboť z pohledu medicíny a vývoje jsou způsobeny abnormálním vývojem mozku.

Dle Ludíkové (2012) model dysfunkcí z pohledu neurofunkčních mechanismů doposud nejlépe popsal Waterhouse, který se zmiňuje o takzvaném limbickém modelu čtyř základních poruch:

- emotivní slepota – neboli neschopnost jedince rozeznávat emotivní podněty ve správném rozsahu. Tato dysfunkce znamená neschopnost přiřadit si dle obličeje emoci. Angličtina to nazývá jako loss of affective significance of stimuli.

Tato dysfunkce v mozku jedince zhoršuje či pomíjí schopnost přiřazovat na základě podnětů emoci a tu si zapamatovat.

- Nezájem o sociální vazby – cizím slovem tzv. „asociality“ – souvisí s poruchou oxitocynových a serotoninových okruhů, které jsou třeba k udržení sociální pozornosti. Na základě tohoto nedostatku spatřujeme u autistů obscesivně kompulzivní chování, až bizarní projevy, úzkostné jednání.
- Jednokanálové vnímání – neboli canaesthesia v latině a tomuto Waterhouse přisuzuje nedostatečné multisenzorické vnímání mozku u autistického jedince.

Integrace sensorických jevů je u autismu zmatená nebo mizivá, a proto nedovede jednat v rámci již známých signálů, které si pamatuje z dřívější zkušenosti.

- Unisenzorická hypersenzitivita – jinými slovy nadměrná aktivita a přecenění jednoho z primárních center mozku (zraku či sluchu).

Kdybychom výše zmíněné chtěli shrnout, tvrdili bychom, že tyto poruchy na biologické úrovni vývoje mozku u autistických jedinců jim překáží v uvědomění si vlastní integrity a v pochopení vlastní existence.

3.1 Dětský autismus

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

Jim Sinclair

Dětský autismus je předmětem zkoumání déle než půl století. Americký psychiatr Leo Kanner si všiml u skupinky dětí netypického abnormálního chování a nazval tento problém pojmem Early Infantile Autism – EIA. Od diagnostikování Časného dětského autismu už byl jen krůček k širšímu záměru pozorovat děti s podobnými symptomy a nelézt spojitost mezi tím, jak se projevují a co prožívají. Daleko dříve, než si vůbec někdo z odborníků všiml autismu u dětí se tyto děti objevovaly v historii. V době Hippokrata byly nazývány „svaté děti“ a v kontrastu k tomuto označení byly považovány v období středověku za děti zlé, uhranuté ďáblem, často až určené k likvidaci. Nepochopení osobnosti těchto dětí

bylo symbolem také dlouhotrvajících odborných názorů z řad psychiatrů a psychologů, behavioristů i psychoanalytiků, neboť, jak jsme se zmínili výše, jednalo se velmi často o názor, že jejich odklon od normálního chování je způsoben negativní až nezvládnutou výchovou, s absencí citu a náklonnosti rodiny (Thorová, 2006).

Po odklonění se od teorie viny rodiny se dostává odborná veřejnost k daleko příhodnějším postupům, jak na problematiku nahlížet. Děje se tak po celých desetiletích chybného názoru a sice v šedesátých letech, kdy vznikají organizace na podporu dětí s autismem, do kterých jsou zapojeni i rodiče těchto dětí. Ve Velké Británii vznikl v roce 1962 The National Society for Autistic Children a Velkou Británií následují další státy jako například USA.

S USA je také spojeno další významné jméno Bernarda Rimlanda, který byl zakladatelem Institutu pro výzkum autismu v San Diegu. Poprvé se tento institut zaměřoval na dětský autismus jako na handicap, jenž je způsoben blíže nespecifikovatelnou dysfunkcí centrálního systému mozku. Tento institut funguje dodnes a vydává čtvrtletně nejnovější informace o výzkumu autismu pro laickou i odbornou veřejnost (Thorová, 2006).

U dětského autismu se vlastně poprvé u jedince setkáváme s diagnostikou poruchy. Je vlajkovou lodí všech poruch autistického spektra. Hovoříme o něm pouze v případě, jestliže se problém projeví ve všech aspektech triády a to do dovršení 36. měsíce věku dítěte. Je známo, že zhruba v padesáti procentech případů dětí s autismem je tato porucha doprovázená mentálními dysfunkcemi až retardacemi. V takovémto případě jsou tito jedinci zcela a celoživotně odkázáni na pomoc asistenta. Na dětský autismus bohužel navazují také některé velmi závažné destruktivní a sebedestruktivní projevy chování jako je sebepoškozování, fyzická agresivita a vysoká vznětlivost i při sebemenším podnětu směrem ke změně v zajetých kolejích osoby s poruchou (Žampachová & Čadilová, 2012).

3.2 Atypický autismus

Jedná se o formu poruchy, která nemá naplněné specifika dětského autismu. Jinými slovy, projevy jedince s atypickým autismem nejsou tak kauzální jako u dětského autismu. Většinou je diagnostikou zjištěn nárůst prosociálních schopností. Thorová (2006) udává, že se jedná o děti, které mají autistické sklony a nenaplnují plně terminologii pro dětský autismus.

Pro Bazalovou (2011) je společným jmenovatelem těchto poruch narušení ve třech specifických oblastech vývoje dítěte. Jedná se o takzvanou autistickou „triádu“. Toto označení odvozujeme z anglického slova Triad of impariments, která L.Wingová publikovala v roce 1979 a obsahuje vymezení abnormálního projevu ve třech, proto triáda, oblastech lidského vnímání a prožívání:

1. narušená komunikace
2. narušená sociální spolupráce
3. poruchy v chování

Postižení v těchto vývojových aspektech má u jednotlivých případů lidí s autismem různou intenzitu a nelze tedy tyto projevy shrnout do jednoho souvětí. Budeme se jim věnovat dále v této práci. Předně je nutné si uvědomit, že je-li něco abnormální, pak to nevyhovuje

naučenému vzorci chování a našeho očekávání projevů dítěte v jednotlivých vývojových fázích (Žampachová & Čadilová, 2015).

3.3 Aspergerův syndrom

Vídeňský pediatr Hans Asperger popsal v roce 1944 u čtyř chlapců specifické znaky nestandardního chování v rámci sociální interakce, velmi netradiční způsoby vyjadřování a neobratnost v oblasti motoriky. Dal tak příčinu dalšímu zkoumání těchto nestandardních projevů. Zhruba od devadesátých let dvacátého století věšel tento pojem, tedy „Aspergerův syndrom“ do povědomí odborné veřejnosti a byl právoplatně zařazen do kategorie poruch autistického spektra. Někdy můžeme narazit na zjednodušené vyložení tohoto syndromu, a sice se o něm vyjadřují jako o takzvané „sociální dyslexii“.

To bychom ale chtěli obsah této poruchy velmi zjednodušit. Inteligence u osob s Aspergerovým syndromem nebývá nijak rapidně snižena, přesto však toto vede ke znevýhodnění v dosahování precizních výsledků v oblasti vzdělávání a také v deficitu schopnosti sebeobsluhy. Osoby s Aspergerovým syndromem jsou zpravidla velmi činorodí, dokáží se svým zájmům natolik věnovat a propadnout jim, že se dobře orientují i ve vhodně zvolené profesi, která koresponduje s jejich zájmem. Nejsou tak zcela omezení na celoživotní pomoc. Samozřejmě hovoříme o lepších případech jedinců, kteří tímto syndromem trpí (Žampachová & Čadilová, 2012).

3.4 Rettův syndrom

Přibližně v roce 1965 se poprvé objevuje zmínka o tzv. Rettově syndromu, když rakouský neurolog Andreas Rett popisuje přibližně 21 dívek s obdobnými příznaky a symptomy ve své praxi. Obecně si však všímáme tohoto označení až v roce 1983. Rettův syndrom, jak jsme již naznačili, se vyskytuje výhradně u ženské části populace.

Mužští potomci s touto mutací genu nejsou totiž schopni přežít již v prenatálním období. Zhruba 6-7 dívek na 100 000 trpí touto formou. Typické je pro Rettův syndrom, že dívky se v raném dětství vyvíjejí veskrze normálně, poté však nastává ztráta řeči, mizí zručnost v manuálních činnostech a bohužel také nastává zpomalený růst hlavy. V rámci držení těla se objevuje skolióza či kyfoskolióza. Velmi často je tento syndrom doprovázen epilepsií a pozitivním nálezem na EEG mozku. Výsledkem je postupné mentální postižení dítěte. Dívky, které trpí Rettovým syndromem, jsou však schopny vyzrát a dožívají se běžně věku 40 až 50 let. V České republice se s diagnostikou tohoto syndromu setkáváme od roku

2001, čili v nedávné minulosti. Diagnostika rozlišuje Klasický Rettův syndrom, je-li naplněno vyšetření ve všech symptomech pozitivně a dále pak Atypický Rettův syndrom, který se vyskytuje zhruba u třetiny dívek a je mírnější formou. Statistika ukazuje, že se ročně v České republice narodí asi 5-6 dívek s tímto syndromem (Pastieriková, 2013).

Pro svou různorodost co do poznatků o jednotlivých poruchách pervazivního typu je velmi náročné diagnostikovat správně a systematicky poruchu autistického spektra. Mnohdy se stává, že je dítě příliš nezralé na diagnostiku a přesné určení jednotlivé diagnózy.

3.5 Projevy dítěte s poruchou autistického spektra

V rámci diagnostiky jsme se dozvěděli, že se žáci s poruchami autistického spektra projevují nestandardně až narušeně ve třech oblastech lidského prožívání a vnímání. Mezi tyto oblasti patří sociální interakce, kvalitativní narušení komunikačních schopností a stereotypní chování. V této kapitole se budeme blíže zajímat o jednotlivé oblasti a symptomy nestandardních projevů dětí s tímto problémem.

3.5.1 Sociální interakce a sociální chování

Se sociálním chováním se u dětí setkáváme zpravidla již během prvních týdnů jejich života. Mezi klasické znaky sociální vázanosti na okolí dítěte patří úsměv dítěte, broukání, navázání očního kontaktu na podnět matky. Tyto sociální kontakty se postupným vývojem dítěte zlepšují a upevňují se. Dítě užívá gesta, mimiku, oční kontakt i první zvuky k navázání kontaktu se svým okolím v přiměřené míře a to od svého narození (Thorová, 2006).

Jinak je tomu však u dětí s poruchou autistického spektra. Objevuje se narušení těchto výše zmíněných schopností sociálně kooperovat a projevovat se. V rámci sociální interakce mají děti s PAS velký problém také navazovat vztah s dětmi stejného věku. Je pro ně komplikované projevovat spontánně emoce jako jsou radost, úsměv, potěšení a jiné. Z tohoto důvodu se jeví až apaticky a sociálně nezralé. Nezřídka kdy se objevuje nechuť se zapojit do společných činností s vrstevníky a to vede k deficitu sdílené pozornosti s ostatními až k separaci od skupiny vrstevníků. Děti se vyhraňují vůči takovému spolužákovi a nechtějí ho takzvaně „do party“ (Žampachová & Čadilová, 2012).

Díky této neochotě se zapojit do skupiny, často děti s poruchou autistického spektra nemají možnost prožívat dětskou hru. Jsou v mnohých případech separovaní, vyskytují se v rámci kolektivu osamocení a jsou uzavření do sebe. Není to však úplným pravidlem. Stává se také, že děti s tímto problémem mají kvůli nestandardním prožitkům na emoční bázi touhu začlenit se až upnutě do skupiny. Mnohdy jsou jejich spolužáci při těchto projevech

jejich snahou až atakování a vystrašení. Setkáváme se tak s nepřiměřenými reakcemi jak ze strany dítěte s PAS, tak ze strany jejich kamarádů a vrstevníků. Okolí na dítě s PAS v devadesáti procentech reaguje zkrátka nestandardně, všímá si rozdílů v chování těchto dětí. Nejsou-li vhodným způsobem děti i dospělí instruováni, dochází k problémům v každodenním kontaktu se společností. Děti s PAS jsou mnohdy nečitelní a mají takzvaně svůj emocionální svět (Žampachová & Čadilová, 2012).

Někdy se v souvislosti s obtížným navazováním sociálních vztahů setkáváme s pojmem „mind blindness“ v českém překladu „sociální slepota“. Tento pojem shrnuje neschopnost chovat se adekvátně v různých obměnách sociálních situací v běžném životě. Osobě se sociální slepotou se nedostává schopnosti přiměřeně reagovat na podněty svého okolí a bohužel také nedovede spolu sdílet radost, empatii, hru a případně tak náročné emoce jako jsou bolest, ztráta a sebeuvědomění sebe sama.

Přední česká odbornice Kateřina Thorová (2006) ve své publikaci uvádí možnou kategorizaci dětí s PAS podle nevhodné sociální interakce a definuje ji přibližně do těchto kategorií:

- typ osamělý
- typ pasivní
- typ aktivní

- typ formální (afektovaný)
- typ zvláštní (smíšený)

Thorová tak volně navazuje na vyhranění těchto typů dětí s PAS od L.Wingové. Upřesňuje jednotlivé typy pro lepší pochopení dítěte s touto poruchou. V následujících podkapitolách se zaměříme na upřesnění, jak je charakterizován ten či onen typ podle sociálního působení a znaků s tím spojených (Thorová, 2006).

3.5.2 Typ osamělý

Cizím výrazem mu říkáme „aloof“. Dle projevů v rámci sociálních vztahů a působení na lidi se jeví toto dítě jako odtažitě až osamělé, proto toto označení. Jedinec neprojevuje téměř žádnou snahu o lidský kontakt nebo interakci s jinými lidmi. V raném dětství vykazuje minimálním zájmem o chování, hlazení či mazlení. Často například na pískovišti nejeví kontakt o hru nebo o společné hraní si. Většinou se raději obléká a svléká samo. Nemá příliš rádo oční kontakt a to ani krátkodobého charakteru, pokud ho naváže, nezřídka kdy se dívá skrze vás a nejeví o váš kontakt zájem za účelem rozvíjení další spolupráce.

Tyto děti nevyžadují utěšování, jsou většinou až bez projevů, že je něco bolí nebo trápí. Nehlásí se o utěšování ani po zranění, mívají totiž snížený práh bolesti oproti svým vrstevníkům. V průběhu růstu se často však jejich kontakt s okolím zlepšuje, již se nedrží v zákrytu za rodiči a vrhají se stále častěji do navázání alespoň minimálního kontaktu s dětmi nebo dospělými (Thorová, 2006).

3.5.3 Typ pasivní

Děti pasivního typu mají velmi omezenou oblast spontánních projevů v sociálních vztazích. Nezapojují se často sami od sebe do činnosti, nejsou tvůrci sociální hry ani interakce. Přesto jsou to děti mazlivé a chtivé kontaktu, i když ho samostatně neinicují. Tyto jedinci mají velkou nevýhodu v tom, že ačkoliv by rádi lidský kontakt, neumějí to dát najevo, proto označení „passive“ čili pasivní.

Neradi komunikují s lidmi běžnou formou. Nejsou příliš nadšení ani ze sociálních podob her a tvoření. Opět, stejně jako u prvního typu, sledáváme i tady neschopnost empatie a souznění s druhými. Pasivní jedinec s poruchou PAS nepodá druhému útěchu, neboť jeho potřebě zkrátka nerozumí a nevnímá ji na svém spektru prožitků a emocí. Tyto děti nejsou tak nepředvídatelné jako u první kategorie jedinců, netrpí převážně poruchami chování (Bazalová, 2011).

3.5.4 Typ aktivní

Nálepku aktivní neboli „aktive but odd“ v cizím jazyce mu přisuzujeme především pro jeho horlivost při navozování kontaktů. Ač se tato horlivost často zdá druhým nepřiměřená, jedná se z jeho strany o pokusy navázat sociální vztahy. Kolektiv je pro jejich nepřiměřené reakce a aktivitu nevhodnou podnětu příliš často nepřijímá mezi sebe, díky čemuž dochází až k frustraci.

Podle Žampachové & Čadilové (2012) aktivní typ žáka s PAS poznáme také podle toho, že nedodrží vhodnou intimní vzdálenost a osobní prostor druhého. Velmi často projevuje dotyky k úplně cizím lidem, nepocituje stud ani není opatrný ve fyzickém kontaktu k vrstevníkům ale i dospělým. Toto chování ostatní ve společnosti do značné míry obtěžuje, neustále klade stejné dotazy v zájmu o své zaměření. Zajímá se o úzký profil činností a na nich do značné míry lpí. Tyto děti bývají hyperaktivní a náladové.

3.5.5 Typ formální

Děti, které mají zdatně vyšší intelligenční kvocient (IQ) a zároveň jsou postihnuti poruchou autistického spektra, bývají členy tohoto typu členění dle sociální interakce. V angličtině je označují jako „over-forma“l nebo také „stilted“. Tito jedinci nemívají problémy na poli vyjadřování nebo komunikace s druhými, umí své potřeby vyjádřit, avšak působí na své okolí až strojeně a encyklopedicky, chrlí ze sebe nezdřídka kdy slova jako by měli v hlavě slovník. Právě tímto typem se zabýval velmi slavný film, který se zabýval problematikou autismu „Rain man“.

Tento americký film vykreslil autistického člověka jako někoho velmi chytrého, až geniálního. Laická veřejnost tuto poruchu do značné míry s touto rolí ztotožňuje. Je to mylná představa podkreslená na pozadí jednoho typu v rámci sociální interakce. Afektovaný typ opravdu trvá až na úzkostném harmonogramu všech svých, pro něj velmi důležitých činností. Působí chvílemi geniálně ve svých zájmech a vyjadřování má na vyšší úrovni než jiné typy jedinců s PAS.

Při bližším poznání však pochopíme, že tito lidé jednají na základě naučeného a velmi těžce berou jakoukoliv odchylku od zažitého způsobu jednání s lidmi. Jsou sociálně velmi naivní, afektovaní a mnohdy je doprovází až agrese v případě porušení rituálu (Thorová, 2006).

3.5.6 Typ smíšený

U tohoto typu podle Thorové (2006) dochází k mnohým obměnám sociálního chování, neboť je podmíněno prostředím, ve kterém se jedinec utváří a pohybuje v průběhu svého dětství.

Dá-li se to zjednodušeně takto říci, pak tvrdíme, že smíšený typ jedince s PAS je kombinací předchozích typů. Projevuje se v některých oblastech aktivně, jindy je přílišně pasivní a mívá také formální projevy v sociálních interakcích ve společnosti. Vše je podmíněno jeho okolím, ve kterém se nachází a s kým sociálně kooperuje. Je skvělým imitátorem a zvládá sociální nápodobu.

Nemá také zdánlivě potíže s vyjadřováním se, avšak opravdu se stále jedná jen o zdařilou dovednost nápodoby dospělých a nebo rodičů, ke kterým mívají pěkný vztah v očích neznalého pozorovatele až normální. Formální typ je tedy mistrem naučeného. Má své fráze, které opakuje, dotazy a jiné. Snaží se denně dostávat do přízpůsobené umírněné situace,

ve které mu je dobře. Často chce být sám, proto užívá výrazů jako „nech mne být“ apod. (Bazalová, 2011).

S tím, že se každý typ dle sociální interakce jinak vyjadřuje, souvisí také další z oblastí takzvané triády – komunikace.

3.6 Oblast komunikace

Osoby, které trpí poruchou autistického spektra, mají do značné míry velké komplikace při správné komunikaci. Komunikační složka je v jejich případě narušená buď nesprávným či opožděným vývojem nebo dokonce absentuje úplně.

V případě řeči se jedná o expresivní i receptivní složku. Mívají tedy obtíže jak ve vyjadřování (exprese), tak v porozumění tomu, co bylo vysloveno (recepce). Pro svou omezenou schopnost komunikovat nemají bohužel náhradu ani v oblasti gestiky nebo mimiky, tak je jak jsme se již zmínili výše dle K. Thorové i jiných odborníků v deficitu.

U dětí nebo dospělých s PAS, kteří jsou schopni komunikovat pomocí řeči, často dochází k neudržení souvislé konverzace, k mluvě s primitivními prvky nebo ke stereotypu v užití slov. Lidé s poruchou autistického spektra mívají své oblíbené „hlášky“ – věty, které nadužívají nebo opakuji i v nevhodném kontextu. Sociálně naplněná komunikace u těchto jedinců zpravidla zcela chybí nebo je omezená a společnost tuto omezenost vnímá již při prvním delším rozhovoru či setkání (Žampachová & Čadilová, 2012).

Děti s PAS, které nastoupí do první třídy školy základního typu, mívají oproti svým vrstevníkům velký deficit právě v řeči. Jsou často oběti řečové poruchy vývojové dysfázie, která negativně ovlivňuje jejich schopnost porozumět. Dalším problémem je velmi malá slovní zásoba nebo nelogické používání výrazů v komunikaci, která má jiné téma. Jsou velmi špatní posluchači, nedokáží lehce reagovat a vést dialog se jim daří jen obtížně. Vše souvisí s nedostatečnou možností vývoje projevu mluveného slova i mimiky. Do značné míry jsou komunikačně uvězněny ve svých možnostech mozkové činnosti a mnohdy se straní dále komunikovat, když prožijí neúspěch.

Opačným pólem k problému, že nekomunikují je fakt, že autistické děti komunikují a projevují se hlasitě, ačkoliv to v dané situaci není vhodné. Jejich skřeky, hlasité projevy, opakování slov apod. vedou opět k velké zátěži co do vnímání jich samotných v rámci společnosti. V tomto případě i v případě mlčení a neúčastnění se komunikace s okolím je potřeba velmi důsledného působení právě pedagogického asistenta, který dítě zná a pracuje na zlepšení jeho komunikace spolu s ním (Žampachová & Čadilová, 2012).

Od svých vrstevníků se také autisté liší neschopností si plně normálně hrát dětské hry. Dle Sadocka je patrné narušení ve fantazijní složce komunikace a chování, tvořivost je v omezené míře a není výjimkou, že děti s PAS chtějí zachovat stereotyp a neradi se podílejí na hře a mění komunikační modely (Hrdlička & Komárek, 2004).

V rámci oblasti komunikace sesbírala Thorová (2006) výpovědi 137 rodičů. Ti se shodují na těchto nestandardních projevech komunikace u svých dětí do 5let věku:

- dítě se vyhýbá očnímu kontaktu nebo ho má velmi omezený, často se dívá skrz osobu
- dítě nepoužívá gesta ukazování na něco, co ho zaujalo
- dítě nepoužívá nebo jen omezeně gest pro slovo „ano“ x „ne“
- dítě využívá namísto své ruky pro ukázání rukou rodičů
- dítě nežvatlalo a nebo žvatlá dlouhodobě prapodivným způsobem
- dítě si mluví pro sebe bez zájmu o okolí
- dítě nadužívá svá vlastní slova, která si vytvořilo
- dítě nekomunikuje tzv. v situaci ale mimo situaci
- dítě se neptalo klasicky v raném období slovem „proč. aj.

Signálů, že něco není v pořádku a dítě komunikuje abnormálním způsobem, tedy nalezneme čteně. Je však, jak jsme se již zmínili výše, velmi těžké diagnostikovat a pojmenovat problém pro laika a mnohdy i pro odborníka.

3.7 Oblast představivosti, hry a zájmů

Imaginace nebo-li představivost je u dětí vyvíjena pomocí nápodoby a učení ve stylu „co bude následovat, když“. Následkem tohoto učení je představa o tom, co po jednotlivých krocích následuje nebo také co nastane, když něco uděláme. Celkově vývoj jedince ve smyslu umět si hrát staví na představivosti a fantazii dítěte, která se u zdravých jedinců mění. Právě tím, že je u dětí s PAS tento vývoj narušen nebo opožděn, nejsou schopni si kvalitně hrát se svými vrstevníky (Thorová, 2006).

To, čemu se děti s poruchou autistického spektra ve svém volném čase věnují, ruku v ruce souvisí s tím, co je předmětem jejich zájmu. Většinou se jedná o velmi specifickou a úzkou skupinu námětů, které je zaujmou dlouhodobě, a proto se ničemu jinému věnovat nechtějí. Vrstevníci si pak všimají toho, že „nic jiného nedělají“. Jsou proto nepřilíš atraktivními společníky pro ostatní děti ve skupině. Lidé s PAS obecně mají velkou trpělivost v činnostech, které je baví. Dovedou se jim věnovat nejen dny, ale dokonce týdny i měsíce.

Jsou velmi stereotypní. Jedinci, kteří mají dobře vyvinutý kognitivní způsob myšlení, jsou pohlceni problematikou skládání, čísel, rébusů apod. Méně zdatní jedinci se omezují na stejný pohyb a manipulaci s věcí jako je bouchání, házení a točení předmětem, který mají k dispozici a velmi často se na něj fixují. Volno časové aktivity a náplň je pro všechny způsob, jak si odpočinout. Proto přílišné omezování nebo absence projevů volno-časového charakteru, vede stejně jako u ostatních dětí, také u dětí s PAS k únavě a k neblahým projevům s ní spojeným.

Lidé s PAS se i v dospělém věku vyhrazují proti volno-časovým aktivitám v nějaké zájmové skupině, protože jejich záměr je udržet si kvalitu ve své oblasti zájmu, ale nad rámec tohoto je druzí nezajímají. Rozvíjí se tedy jen dle svých možností v aktuálním věku a v šíři, kde se cítí naplnění (Žampachová & Čadilová, 2012).

Tato oblast vystupuje také v celkovém vnímání prostředí, ve kterém se jedinec s PAS pohybuje. Má-li své místo v domácnosti, nese velmi nelibě až hystericky změny s ním spojené. Má rádo svůj systém a rád také v kolektivu ve škole. Nenese dobře změny v umístění ve třídě. Potřebuje pravidelnost v činnostech a v nástrojích, se kterými je ochotno pracovat. Potřebuje jednoznačně své místo u stolu, neměnné a stálé apod. Pokud se necítí dobře v rámci prostředí, objevují se nápadné pohyby jeho končetin nebo částí těla. Jedná se nezdědka kdy o manipulaci s prsty, rukou nebo o bouchání nějakým předmětem. Pro okolí tak dávají signál, že jsou ve stresu (Hrdlička & Komárek, 2004).

Žampachová & Čadilová (2012) se zmiňují o tom, že někteří lidé s poruchou autistického spektra mají také manýry v opakujících se pohybech nebo projevech chování a tím jsou pro společnost nápadní. Mezi ně řadíme například tyto:

- nakloněná chůze na jednu stranu,
- chůze pouze po špičkách chodidel
- časté tleskání rukou
- točení hračkou, házení míčkem, sledování točivých předmětů
- bezdůvodné projevy hněvu, smíchu, křik
- občasná agresivita a sebedestruktivní chování
- neschopnost se koncentrovat po delší časový úsek aj.

Těchto netradičních zvyků a projevů si může všimnout i neznalý člověk, který nemá tušení, že se nejedná o nevychovanost či schválnost. Někdy je pro rodiče obtížné vysvětlit, že je tento projev pro jeho dítě normální.

4 Diagnostika poruch autistického spektra

Podle Hrdličky & Komárka (2004) prvním, kdo se setkává s nestandardními projevy v chování dítěte, je jeho zákonný zástupce. Ten na základě srovnání či laické zkušenosti odhaduje problém a obrací se na odborné pracovníky. Pokud se tak nestane, dochází k odhalení problému ze strany pediatra nebo dokonce až pedagoga.

Projevy osoby s poruchou autistického spektra jsou vázány na jeho vývojové období, na intenzitu poruchy a jiné faktory ovlivňující sílu narušení života. Jedno je však jisté, nelze najít dvě osoby, které by měly totožné projevy. Budeme-li se bavit o projevech v jednotlivých oblastech autistické triády, pak vždy v rovině obecných znaků, které jsou známé.

Diagnostikovat tyto projevy je nelehké. Závazné kritéria pro vyhodnocení psychických poruch nalezneme v rámci Evropské unie v takzvané Mezinárodní klasifikaci nemocí. V rámci tohoto sborníku je možné využít poznatků o přidružených znacích, které charakterizují jednotlivou poruchu či nemoc – hovoříme o symptomech nemoci. Pokud jednotlivé symptomy zkombinujeme, dostáváme se k dalšímu stupni poznání a mluvíme o syndromu. Symptomy pozorujeme v rozličné délce. U některých chorob pouze krátkodobě, u některých v průběhu celého života. V rámci PAS je to o to komplikovanější, že se jednotlivé symptomy mohou v průběhu života výrazně měnit nebo dokonce zcela vymizet (Hrdlička&Komárek, 2004).

Projevy v oblasti diagnostiky dlouhodobě pozorujeme a roztrídíme do kategorií méně závažných projevů až těžkých projevů. Nikdy nesmíme opomenout hledisko subjektivity, která je vždy u odborníka na paměti, proto často jedince pozoruje a diagnostikuje více odborníků a dojdou-li k neshodě, pak přisuzují svému pozorování závěry, případně definují nemoc, poruchu nebo míru postižení. Diagnostikovat Poruchy autistického spektra tak může pouze zkušený odborník na základě postřehů z několika oblastí života jedince. Je zapotřebí mít v ruce zprávu o projevech dítěte v jednotlivých vývojových fázích od toho nejpovolanějšího, tedy od rodiče. Dále pak je nutné mít vyjádření školského zařízení, které navštěvuje, či organizace, ve kterých se pohybuje.

Chceme-li se bavit o medicínském úhlu pohledu na PAS, pak za diagnostikou stojí vždy a pouze lékař. Psychiatr stanoví také rozsah míry postižení a propojením těchto dílčích diagnostik odborníků může být stanovena optimální léčba. Jedná se zpravidla o psychoterapii nebo farmakoterapii. Zatímco v rámci psychoterapie jsou nástrojem k léčení sezení s odborníkem, ve farmakoterapii, jak už název sám napovídá, užívá pacient léky k utlumení některých z projevů PAS. S tímto postupem velmi často nesouhlasí rodina dítěte, pokud není přesvědčena o prospěchu v dané situaci (Ryšánková & Kulísek, 2014).

Celou situaci komplikují také zřídka se vyskytující přidružené poruchy a onemocnění, které nás mohou v diagnostice odklonit od podstatných znaků PAS. Mezi nejčastěji vyskytující se přidružené poruchy patří:

- Downův syndrom (kolem 10% případů)
- Mentální retardace (až 60% případů)
- Vady řeči
- Vady zraku
- Vady sluchu
- ADHD/porucha aktivity a pozornosti či ADD/porucha aktivity aj.

V rámci moderní diagnostiky se tedy přikláníme k vyšetření z různých oblastí psychiatrie, psychologie a medicíny.

Kateřina Thorová (2006) udává tři pilíře jak správně postupovat při diagnostice autismu:

1. Fáze podezření – rodiče, kteří si všimli jistých odklonů od normálu ve vývoji svého dítěte, se obrátí v nejlepším případě na odborníka, pediatra svého dítěte. Ten, pokud pojme stín pochybnosti, vysloví nahlas obavu, zda-li se nejedná o poruchu autistického spektra. Rodiče navede k dalšímu odborníkovi z oblasti diagnostiky.
2. Fáze diagnostická – v ní probíhá velmi složitý proces diagnostikování poruchy autistického spektra. Postup je dle výše zmíněného přes psychologa, neurologa, psychiatra a speciálního pedagoga veden k odhalení konkrétní diagnózy u jednotlivého dítěte.
3. Fáze postdiagnostická – rodiče se věnují svému dítěti způsobem odpovídajícím jeho problémům a vyhledávají další různé metody ke zlepšení a usnadnění jeho výchovy i edukace.

Jediné, k čemu by správná diagnostika ve všech směrech měla vést, je pochopení odlišného způsobu existence každého z nás. Jedinec je vždy originál, rodí se jako nepopsaný list papíru a je mu dáno do vínku něco, co patří jen jemu samotnému. Cílem pomoci je zajištění možnosti prožít smysluplný a šťastný život každému bez rozdílu.

5 Charakteristika práce se žákem s poruchou autistického spektra

V květnu roku 1992 přijali na 4. kongresu AUTISM-EUROPE v Haagu takzvanou Chartu práv osob s autismem. Dle tohoto usnesení a dokumentu z něho vyplývajícího mají osoby s poruchou autistického spektra práva jako všichni ostatní jedinci. Pouze dochází například v edukačním procesu k zohlednění jejich postižení. V každém státě Evropské unie je toto právo zakotveno a chráněno příslušnými zákony o ochraně lidských práv a ve školském zákoně.

Podle Adamuse (2014) z této Charty práv osob s autismem ve zkratce vyplývá následující:

- Osoby s autismem mají právo na plnohodnotný a smysluplný život
- Mají právo na příslušná vyšetření a z nich vyhotovenou nezávislou odbornou diagnózu
- Právo na vhodné vzdělávání a podporu při něm
- Právo na přijatelné a uzpůsobené bydlení
- Právo na mzdu či jiný příjem zajišťující jejich existenci dle rozsahu jejich schopností
- Právo na poradenství a podporu v rámci specializovaných pracovišť
- Právo na práci
- Právo na účast při občanském a kulturním životě státu
- Právo na partnerské vztahy a emocionální naplnění života
- Právo na kontrolu dodržování těchto norem i norem vyplývajících z této charty
- Právo na život bez nucené izolace, svobodný pohyb a svobody vyplývající z Listiny základních práv a svobod

Zastavíme-li se u bodu „Právo na vhodné vzdělávání a podporu při něm“, je nám více než jasné, že v rámci zkvalitňování tohoto práva postupuje také legislativa České republiky kupředu a zohledňuje tyto jedince a napomáhá ke zkvalitnění jejich možností ve vzdělávání a osobním rozvoji. Česká republika ctí úmluvu z roku 2009 o právech osob ze zdravotním postižením a v rámci legislativy upravuje tato práva školský zákon č.561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v němž se mimo jiné ustanovuje, že lidé se zdravotním postižením či znevýhodněním se vzdělávají v hlavním proudu. S ohledem na integrační proces a inkluzi v rámci ČR jsou žáci s PAS zařazováni do běžných škol základního typu. Se školským zákonem nadále souvisí také vyhláška č.147/2011Sb., která se týká

vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně – vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Žáci s PAS spadají do kategorie nejvyšších podpůrných opatření a forma jejich vzdělávání může být dle třetího článku:

1. formou individuální integrace
2. formou skupinové integrace
3. v zařízení pro žáky se zdravotním postižením
4. kombinací předchozích tří možností (Adamus, 2014).

Dozvěděli jsme se, že s potřebou zohlednění české zákony v oblasti školství počítají. Nyní je nasnadě vysvětlit, jak chápeme samotný pojem integrace.

5.1 Pojem integrace a inkluze

Inkluzivní přístupy k edukaci osob se zdravotním znevýhodněním jsou aktuálním trendem všech států vyspělé Evropy i USA. Tento směr byl výrazně vyzdvihnut na konferenci v Salamance v roce 1994. Oblast speciální pedagogiky si bere za úkol co možná nejvíce připravit osoby se znevýhodněním na běžný dospělý život, jenž by i přes jejich handicap měl být naplněn po všech dostupných stránkách kvality. Odtud vyplývá potřeba integrovat tyto osoby do běžných forem vzdělávání. Samotný pojem inkluze se objevuje zhruba v 90. letech minulého století. Namísto toho pojem integrace je mnohem staršího charakteru a je znám již od 60. let 20. století. Integrace znamená „zařazení“ žáků se znevýhodněním neboli handicapem, chcete-li, do běžného vzdělávání. Pojem inkluze je v podstatě integraci zcela nadřazen v tom, že se nejedná o postup ale o celou koncepci. Inkluze je záměr o vytvoření vhodných podmínek pro vzdělávání, o systém, který je v dané zemi proveditelný na základě zvážení všech dostupných možností vzdělávacích zařízení a odborných poradenských pracovišť. Integrovat, znamená uznat z pohledu medicíny zvláštnost. Ale začlenit v rámci inkluze znamená dodržovat sociální aspekt celého problému a hodnotně k němu přistoupit v rámci práv osob se zdravotním či jiným znevýhodněním (Bazalová, 2011).

5.2 Systém vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra v České republice

Vzdělávání dítěte je prioritou pro každého rodiče, ovšem u rodičů dítěte s PAS je tato priorita vzrůstajícího charakteru právě proto, že ti, jenž mají doma „jiné“ dítě, setkávají se s větší zátěží na jejich psychiku. Žák s poruchou autistického spektra přináší do školy nesčetné problémy z pohledu náročnosti působit na něj správným směrem. Autismus má vliv na chování dítěte, jak přemýšlí, cítí a prožívá. Hlavními rozdíly mezi autistickým a v uvozovkách normálním dítětem je, jak jsme se již zmínili výše, v řeči. Děti s Aspergerovým syndromem mívají navíc průměrnou až nadprůměrnou inteligenci. Žák s autistickými projevy mívá zálibu v samotě, špatně se ovládá a to přináší problémy v učení. Proto je velmi vhodné jim zajistit vhodné až strukturované prostředí v rámci třídy a používat strukturovanou metodu učení, což může zapříčinit lepší výuku celé třídy (Myles, 2005).

V rámci pedagogické společnosti České republiky doposud převládá spíše názor, že je integrace osob s PAS nevhodným nástrojem. Zařazení dětí s autismem není z jejich pohledu v mnohých případech vůbec žádoucí. Jedná se především o pedagogy středního a vyššího věku, kteří s tímto modelem nemají zkušenosti. S ohledem na rozdílnost u dětí s autismem, o které jsme se již dříve v této práci zmínili, nelze stanovit jasný závěr, zda obecně integrace přispívá k vyřešení problému nebo je tomu spíše naopak. Už víme, že otázka poruch autistického spektra je natolik široká, že se nedá zodpovědně kategorizovat a z toho vytvářet závěry. Žáci s poruchou autistického spektra jsou zařazováni pozvolna a velmi pomalu do efektivního procesu integrace v rámci České republiky (Čadilová & Žampachová, 2012).

Žáka s PAS je možné integrovat dle Bazalové (2011) v souladu s vyhodnocením specializovaného školského pracoviště i psychologické zprávy a především v souladu s přáním zákonných zástupců. Z těchto jednotlivých zhodnocení lze zařadit dítě s PAS do těchto forem vzdělávání:

- individuální integrace v rámci specializované školy
- individuální integrace v rámci běžné školy
- skupinová integrace osob v běžné škole
- skupinová integrace osob ve specializované škole pro žáky se spec. potřebami
- kombinace předchozích možností

Po zařazení do systému vzdělávání je dále třeba zmínit, že žáci s PAS naplňují svůj edukační proces taktéž na principech a výstupech stanovených v Rámcovém vzdělávacím plánu a Školního vzdělávacího plánu příslušné instituce. Rámcový vzdělávací plán je obecně

platný v rámci České republiky, Školní vzdělávací plán je podružný a zpracovává si ho příslušné školské zařízení (Adamus, 2014).

Pomineme-li však obecné zařazení žáků s PAS do edukačního systému v rámci ČR, dostáváme se ke konkrétním specifikům v jejich vedení a vzdělávání v rámci tohoto systému.

Jelikož jsou osoby s poruchou autistického spektra zařazeny do nejvyššího stupně podpory ve vzdělávání, mají právo na přidělení pedagogického asistenta k podpoře při edukaci na škole základního typu. Asistent pedagoga je přidělen v souladu s rozhodnutím PPP a SPC. V souladu s vyhláškou č.73/2005 zákona č.561/2004Sb. žádá o navýšení na plat asistenta pedagoga škola či příslušné školské zařízení. Přes tuto devízu nebývá lehké dítě s PAS do běžné školy umístit. V rámci okresních měst je obvyklé, že vznikají školy specializované nebo alespoň specializované třídy pro žáky s PAS. Je však v rámci inkluzivních tendencí častější také zařazení do běžné třídy s asistentem pedagoga (Thorová, 2006).

Většina dětí, které trpí PAS, se bez asistenta až na výjimky neobejdou. Jedná se o děti pasivní a bez excesivních projevů, které pomocného pedagoga nepotřebují, ale jen zřídka kdy. Je obecně snazší pro začlenění dítěte s PAS využít celé škály podpůrných opatření nejvyššího stupně. V souladu s tímto tvrzením udáváme výsledky šetření Institutu pedagogicko-psychologického poradenství, které tvrdí, že se počet asistentů pedagoga na běžných školách v období mezi lety 2001 a 2010 zvedl o více než 300%. Tento fakt je jasným ukazatelem tendence i potřeby inkluze v České republice. Samotné zvýšení počtu asistentů však nestačí. Stále narážíme na problém neinformovanosti pedagogů o specifických potřebách dětí s PAS. Má-li být proces integrace k něčemu dobrý, lze říci, že je zapotřebí úzká provázanost mezi školou, rodiči žáka a asistentem pedagoga, který by tuto vazbu měl posilovat plnou měrou a v rámci vhodné intervence zkvalitňovat tok informací (Bazalová, 2011).

Mezi další aspekty úpravy ve vzdělávání směrem k potřebám dítěte s PAS zmiňuje Žampachová & Čadilová (2015) výčet podpůrných opatření, jenž by měly být realizovány při edukaci dítěte:

- Odlišná organizace výuky – s cílem zredukovat nepřiměřenou zátěž na jedince se specifickými potřebami ve vzdělávání mu je upraven harmonogram hodiny i jednotlivé činnosti
- Změna výukových metod a forem práce – učitel i asistent užívá speciální metody a formy práce např. k udržení pozornosti, k lepšímu uchopení látky a systému učení apod.

- Intervence – jak jsme se již zmínili, je nutné intervenovat směrem k žákovi ne od něj, pomoci mu naplňovat jeho potřeby
- Pomůcky – většina škol vyhledává podporu speciálních pomůcek pro žáky se znevýhodněním
- Upravení obsahu výuky – je nasnadě zacílit na dítě a na jeho možnosti, nepřetěžovat ho, ale také nepodceňovat, aby pro něj byl celý výukový model prospěšný
- Hodnocení – u dětí s PAS je hodnocení zaměřeno především na jejich celkový rozvoj schopností a klíčových dovedností, neměl by se omezovat jen na zvládnutí učiva
- Odlišná příprava na hodinu – pedagog by měl daleko více pozornosti věnovat také přípravě na vyučovací jednotku, zvážit specifika vzdělávání osob s PAS atd.
- Podpora v oblasti sociální a zdravotní – celý edukační proces vnímá potřebu souladu se zdravotním stavem dítěte a jeho sociálním zařazením
- Práce se třídou – pedagog je mediátorem dobrého klimatu ve třídě, napomáhá zvládat krizové situace spojené s odlišným vnímáním žáka s PAS, zabraňuje patologickým jevům s tím spojených
- Úprava prostředí – celou dobu musíme brát na vědomí, jak negativně mohou být prožívány změny v osobním prostoru dítěte, změny v jeho místě ve třídě i jiné běžné změny pro ostatní děti.

Shrneme-li výše zmíněný výčet podpůrných opatření, pro autistické dítě může být rušivým elementem i drobnost, která se z našeho pohledu může jevit nepodstatná. Proto je velmi důležité celou problematiku autismu v případě zařazení do běžné třídy prostudovat a přistupovat k edukaci nadměru zodpovědně.

5.3 Intervence u osob s poruchou autistického spektra

Mezi další stěžejní metody, jak zpříjemnit proces edukace osob s PAS jak jim, tak jejich rodinám patří bezesporu pedagogická intervence. Lehce jsme se v předchozí podkapitole zmínili o vhodném propojení názorů poradenského pracoviště a rodiny na směřování dítěte s PAS. Další vhodnou podporou je tedy intervenovat.

Žampachová & Čadilová (2015) se zmiňují o tom, že pokud budeme vycházet z poznání, co porucha autistického spektra obnáší, pak bychom byli schopni zhruba stanovit pár zásad, na které je vhodné pamatovat, které jsou stoprocentně zapotřebí. Patří mezi ně například tyto:

- Dbát na individuální přístup ve všech směrech
- Nastavit vyhovující komunikaci všech subjektů
- Vytvořit přijatelné a příjemné prostředí
- Strukturovat a opakovat situace, které nejsou v rozporu s klidem a pohodou dítěte
- Pomáhat ke smysluplnému využití také volného času a pauzy
- Motivovat v nejvyšší možné míře vždy a všude
- Volit vhodné relaxační techniky
- Změny a pravidla měnit pozvolna a nenásilným způsobem aj.

Co se týče konkrétního působení asistenta pedagoga při vzdělávání žáků se specifickými potřebami v rámci poruchy autistického spektra, pokusíme se jejich přínos shrnout v následující podkapitole.

5.4 Působení asistenta pedagoga u žáků s poruchou autistického spektra

Asistent pedagoga je přítomen u dítěte po celou dobu jeho přítomnosti ve škole a mnohdy i v čase po ní. Náplní jeho přímé činnosti je hned několik stěžejních bodů a tyto body můžeme kategorizovat podle Žampachové & Čadilové (2015) zhruba tímto způsobem:

1. Spolupodílí se na sebeobsluze – asistent pedagoga pomáhá žákovi při motorických činnostech, které mnohdy v souladu s jeho poruchou není schopen v plném rozsahu zvládat nebo potřebuje minimálně dopomoci. Jedná se většinou o úkony spojené s převlékáním, oblékáním, obouváním bot, chystáním věcí, balením věcí, se stravováním o přestávkách, s dodržováním správné hygieny na toaletě aj.

2. pomáhá zorientovat se v prostoru a čase – děti s PAS mívají nezdárka kdy komplikace při přechodu z místnosti do místnosti, jakémkoliv přesunu na jiné místo, má problémy s orientací v čase, je pro ně problematické zvládnout rozvrh hodin a přípravu k následné činnosti. Při tom všem jim asistent pedagoga je nápomocen a oporou při zvládnání těchto nelehkých úkolů.
3. vede ho ke vhodnému pracovnímu chování – obecně je těžké pro děti s PAS soustředit se a ve svém soustředění setrvat. Ostatní děti by časté změny nálad mohly rušit.
4. Asistent pedagoga vede žáka k tomu, aby u činnosti setrval, udržoval na místě pořádek, orientoval se v klidovém režimu i ve skupinové činnosti, pomáhá mu kooperovat s jinou osobou, učí ho, jak pracovat bez podpory a sám plnit lehčí úkoly.
5. upevňuje pozitivní vztah k ostatním – asistent pedagoga slouží v rámci socializace dítěte s PAS ve třídě jako podpora a jako prostředník v případě, že se schyluje k nepochopení nebo konfliktu. Zároveň se snaží předcházet nevhodnému chování svého svěřence vůči ostatním. Postupně mu předkládá možnosti, jak se začlenit.
6. Vzájemně komunikují a napomáhá ke komunikaci – pomáhá žákovi pochopit vhodnou komunikaci, opakuje mu vhodné výrazy, nabádá ho ke zpřesňování slovní charakteristiky jeho potřeb nejen směrem k sobě ale i k vrstevníkům a učiteli. Učí ho, jak vést rozhovor nebo ho začít, umírněně ukončit. Celkově rozvíjí jeho komunikační schopnosti.
7. napomáhá ke vhodnému využití času – navozuje klidový režim. Učí dítě, jak vhodně relaxovat, nebo hrou vyplnit svůj čas směrem k sebe obohacování.

V rámci činností, které nejsou úzce spjaty přímo s činnostmi ve třídě, se pak také asistent pedagoga podílí na dalších důležitých činnostech:

- pomáhá vytvářet dokumentaci k žákovi
- kontaktuje rodinu dítěte, kdykoliv je to nutné jako prostředník
- spoluvytváří vhodné pomůcky k výuce i relaxaci
- komunikuje s poradenským pracovištěm
- spoludotváří vhodné prostředí k učení apod.

Záběr asistenta pedagoga je tedy obrovský. Pokud má dítě s PAS možnost asistenta k sobě mít, je na dobré cestě ke správné socializaci ve společnosti a v optimálním případě k plnému rozvoji své osobnosti, schopností a klíčových kompetencí. Tato práce se dále bude zabývat v empirické části právě mírou vlivu asistenta pedagoga na edukačním progresu žáka,

který trpí poruchou autistického spektra a využívá plné šíře podpůrných opatření, tedy má asistenta.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Metodologická východiska praktické části

Hlavní otázkou diplomové práce, kvůli které vznikla, bylo zjistit, jak probíhá v současnosti integrace na školách základního typu, jak se k ní pedagogové staví.

Zda se na ní v čtené míře podílí asistenti pedagoga a s tím souvisí také otázka:

Do jaké míry jsou dle pohledu pedagogů asistenti pedagoga u dětí s poruchou autistického spektra zapotřebí. Pokusili jsme se zajistit odpovědi na tyto výše zmíněné otázky pomocí kvantitativní metody a data jsme sbírali anonymním dotazníkem, který jsme rozdali pedagogům na prvním stupni základní školy v Olomouci a Přerově. Školy jsme si vytipovali cíleně, neboť jsme potřebovali vzorek pedagogů, kteří ve většině případů s nimi přichází do styku nepřímo, anebo přímo pracují se žákem či žáky s Poruchou autistického spektra. Jednalo se tedy o pomoc ze strany kolegů a přátel z oboru. V rámci zkvalitnění praktické části jsme přidali také dvě kazuistiky autistického žáka. V jednom případě jsem jako autorka této práce použila žáka, se kterým denně pracuji jako asistent, a ve druhém se jedná o žáka z jiné školy, se kterým pracuje moje blízká kamarádka na téže pozici.

6.1 Hlavní cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit názory učitelů na integraci žáků s poruchou autistického spektra. Dále pak zodpovědět otázku názoru na přítomnost asistenta pedagoga v jejich třídě, je-li v ní integrovaný žák s příslušnou poruchou, a jak nahlíží na možnost realizace integrace na jejich škole, ve které působí.

Za dílčí cíle jsme si stanovili zjistit:

- zda učitel pracuje, či pracoval se žákem s PAS
- jestli na škole, kde pedagog působí je asistent pedagoga
- jaký má názor na integraci žáků s PAS
- jak hodnotí asistenta pedagoga ve své třídě
- zda má učitel zájem o další rozvoj směrem ke zlepšení přípravy práce s dítětem s PAS

Dále jsme k potřebám výzkumu stanovili hypotézy.

6.2 Stanovené hypotézy

V rámci této diplomové práce byly stanoveny následující hypotézy:

H1 Učitelé, kteří pracují s dítětem s PAS, hodnotí integraci pozitivněji, než učitelé, kteří se s tímto typem žáka nesetkali

H2 Učitelé, kteří mají zkušenost se žákem s PAS, vyžadují potřebu pedagogického asistenta, zatímco učitelé, kteří s dítětem s PAS nepracují, nevidí důležitost v osobě pedagogického asistenta

H3 Starší učitelé jsou méně nakloněni integraci žáků s PAS než mladší učitelé s kratší dobou pedagogické praxe

6.3 Metody výzkumu

Při sbírání dat v této práci jsme užili metody kvantitativního dotazníku, který používá především uzavřené položky, ale máme v něm zařazenou i položku otevřenou a polootevřenou. První dvě otázky mají demografický charakter. Od třetí otázky se dotazník zabývá pojmem integrace v obecnější rovině. Další otázky směřují k pedagogické praxi a osobě asistenta pedagoga. V rámci dotazníku sbíráme také podklady k vyhodnocení názoru na integraci a zájem o další vzdělávání učitelů v problematice poruch autistického spektra.

Jako další výzkumnou metodu jsme zvolili kazuistiku. Jedná se o prostředek kvalitativního výzkumu. Přistoupili jsme také k této formě z důvodu vnoření výzkumu do konkrétního života dvou žáků s autismem, které chodí na námi oslovené školy.

Dotazník

Hovoříme-li o dotazníku, míníme tím, dle Gavory (2000), výzkumnou metodu, která používá systém kladení předem zformulovaných otázek. Na tyto otázky je možné odpovědět otevřeným způsobem nebo takzvaným uzavřeným způsobem, což znamená, že byl předem stanoven výčet možných odpovědí. Jedná se o velmi častou metodu získávání dat a údajů v rámci výzkumné praxe.

Respondent na otázky odpovídá písemně a to nám umožní sesbírat velké množství dat a informací v širokém spektru otázek, jakmile nám dotazník vrátí. Dotazník jednoznačně musí splňovat dle Chráska (2007) několik kritérií jako jsou:

1. validita – sbíráme data k výzkumné otázce
2. reliabilita – dotazník shromažďuje odpovědi na dané téma
3. praktičnost – větší počet odpovědí a dat z nich vzniklých
4. demografičnost – zjevnou možnost zařazení dle věku, pohlaví apod.

Popis kvalitativního výzkumu

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

V našem případě jsme v této práci také použili kazuistiku. Jedná se o rozbor zkoumané osoby se všemi potřebnými detaily, které souvisí s daným tématem. Jedná se o dlouhodobý výzkum. Většinou jej zpracovává osoba, která přímo s předmětem (osobou) kazuistiky pracuje nebo pracovala, případně je s celou situací dopodrobna obeznámena. Při samotném vytváření kazuistiky zahrnujeme do studie rodinnou anamnézu, perinatální vývoj a vývoj jedince až do konce zkoumaného období. Zaměřujeme se na determinanty odborných výsledků a na šetření, které proběhlo za přispění odborníků (Chráska, 2007).

6.4 Výzkumný vzorek

Oslovili jsme učitele na základních školách ve městě Olomouci a na jedné škole v Přerově. Předem jsme si vytipovali školy, na kterých díky dobrým pracovním vztahům bylo lehčí zajistit vyplnění dotazníků. Celkem jsme oslovili 38 respondentů. Vzorek tedy můžeme považovat za záměrný a předem stanovený. V této práci jsme se nejvíce zaměřili na pedagogy, kteří pravděpodobně přišli během své praxe do styku s dítětem, které má PAS a jsou pro náš výzkum vhodným respondentem. Celkem se nám k dalšímu výzkumu sešlo 35 dotazníků, které nám respondenti vyplnili.

6.5 Analýza výsledků výzkumného šetření

Při analýze výsledků výzkumného šetření náleží ke každé položce v dotazníku tabulka výsledků v programu MS EXCEL a graf pro skupinu respondentů se shodnou odpovědí či názorem. Tímto jsme vždy shrnuli informace, které jsme objektivně z odpovědí respondentů vyhodnotili. Ve shrnutí, které jsme přidali ke každé položce v dotazníku, jsme vyhodnotili jednotlivé odpovědi respondentů slovně. Navázali jsme tím, že jsme si stanovili nulovou a alternativní hypotézu u konkrétních hypotéz dílčích a dle Testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpólovou tabulku vyhodnotili platnost hypotéz.

Pro potřeby našeho výzkumu jsme si stanovili jeden stupeň volnosti a to dle dvou řádků v tabulce v každém z případů zkoumání. Dle Testu chí-kvadrát bylo možné odmítnout nulovou hypotézu a naopak přijmout alternativní hypotézu. V rámci výzkumu to pak znamená, že předmět našeho zkoumání a vlastnosti proměnných nespádají do kategorie náhodných proměnných a mají statisticky významný podíl. V druhé variantě pak bylo možné nulovou hypotézu přijmout a vyhodnotit tak, že mezi proměnnými není statisticky významný podíl a vzájemné vztahy mezi proměnnými jsou vcelku náhodné. Tuto metodu jsme zvolili především pro statisticky nižší podíl respondentů a věrohodnost celého výzkumného šetření.

7 Výsledky výzkumu

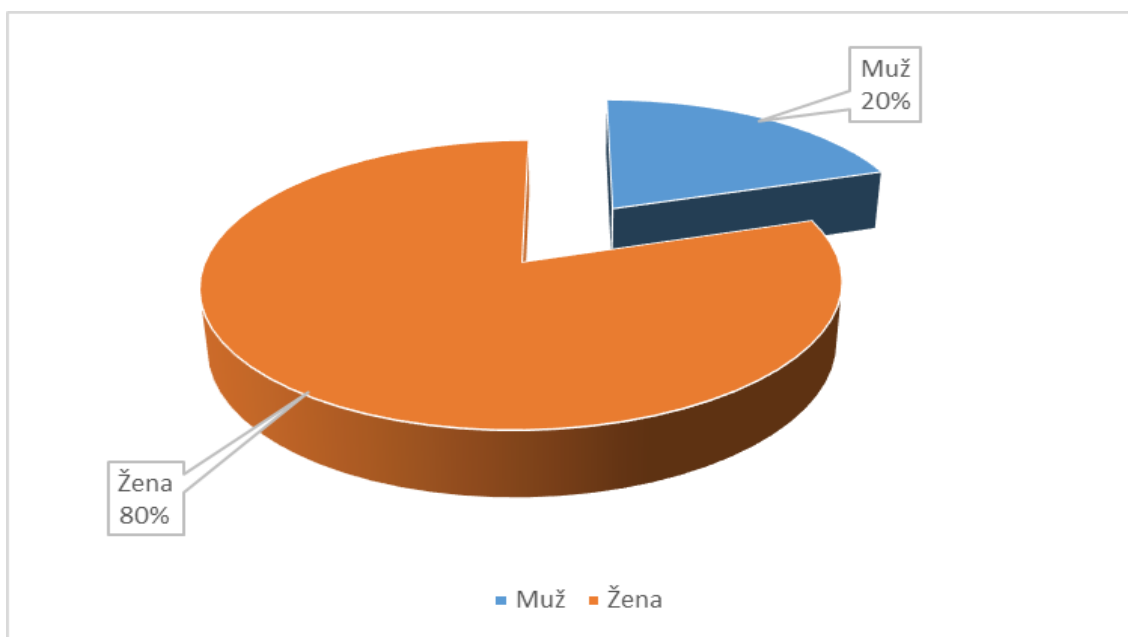
V této podkapitole představujeme vlastní výsledky výzkumu, který byl proveden v období březen- duben 2017 při zastoupení 35 respondentů.

Otázka č. 1 - Zjišťovali jsme pohlaví respondentů

Tabulka č. 1- Pohlaví respondentů

	Absolutní četnost	Procentuální vyjádření
Muž	7	20,00%
Žena	28	80,00%
Celkem	35	100,00%

Graf č. 1- Pohlaví respondentů



Shrnutí k položce č. 1:

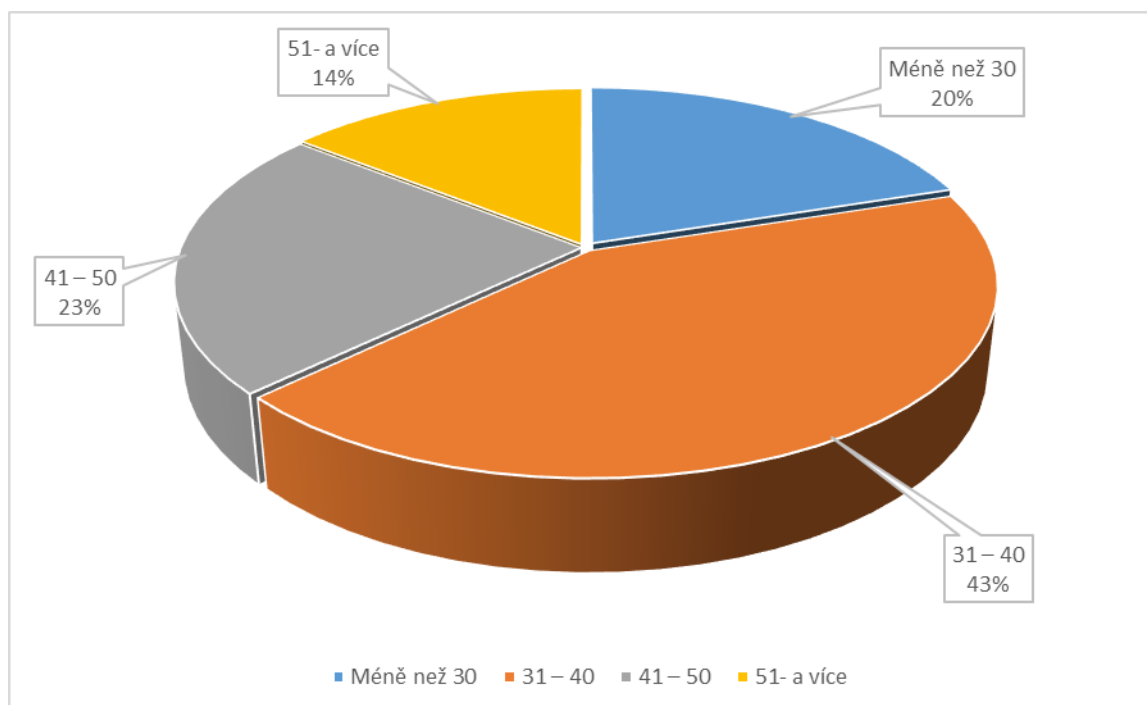
Tato položka má demografický charakter. Ačkoliv jsme oslovovali náhodně všechny kantory z předem zvolených škol, sešlo se nám již tradičně více osob ženského pohlaví – přesně 28, než-li osob mužského pohlaví – 7. Vyhodnocení této položky napovídá demografickému obsazení pozice učitele na základních školách, tedy procentuálně 20% mužů. 80% žen.

Otázka č. 2 – Zjišťovali jsme, jaký je věk respondentů.

Tabulka č.2- Věk respondentů

	Absolutní četnost	Procentuální vyjádření
Méně než 30	7	20,00%
31 – 40	15	43,00%
41 – 50	8	23,00%
51- a více	5	14,00%
Celkem	35	100,00%

Graf č.2 – Věk respondentů



Shrnutí k položce č. 2:

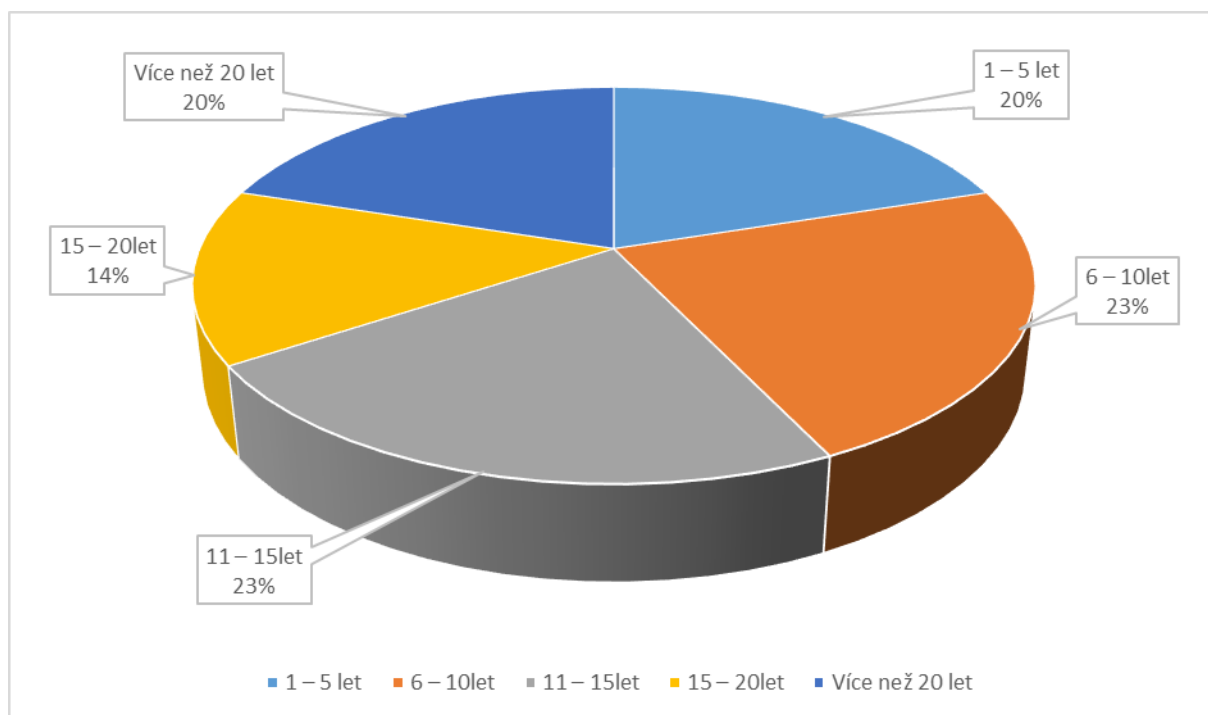
S ohledem na výsledky této položky můžeme konstatovat, že nejčastěji nám dotazník vyplnili lidé ve věku 31 – 40 let, jednalo se o celých 43% dotazovaných. Poté jsme s návratností měli úspěch u osob ve věkovém rozpětí 41 – 50 let, ve 23% a také u lidí do 30.let, procentuálně vyjádřeno ve 20% zastoupení. Nejméně se pak do výzkumu formou anonymního dotazníku zapojili učitelé starší 51 let, kteří naplňovali pouze 14% respondentů. Tato otázka měla opět demografický charakter.

Otázka č. 3 – Dotazovali jsme se na délku pedagogické praxe

Tabulka č.3- Délka pedagogické praxe

	Absolutní četnost	Procentuální vyjádření
1 – 5 let	7	20,00%
6 – 10let	8	23,00%
11 – 15let	8	23,00%
15 – 20let	5	14,00%
Více než 20 let	7	20,00%
Celkem	35	100,00%

Graf č. 3 – Délka pedagogické praxe



Shrnutí k položce č.3:

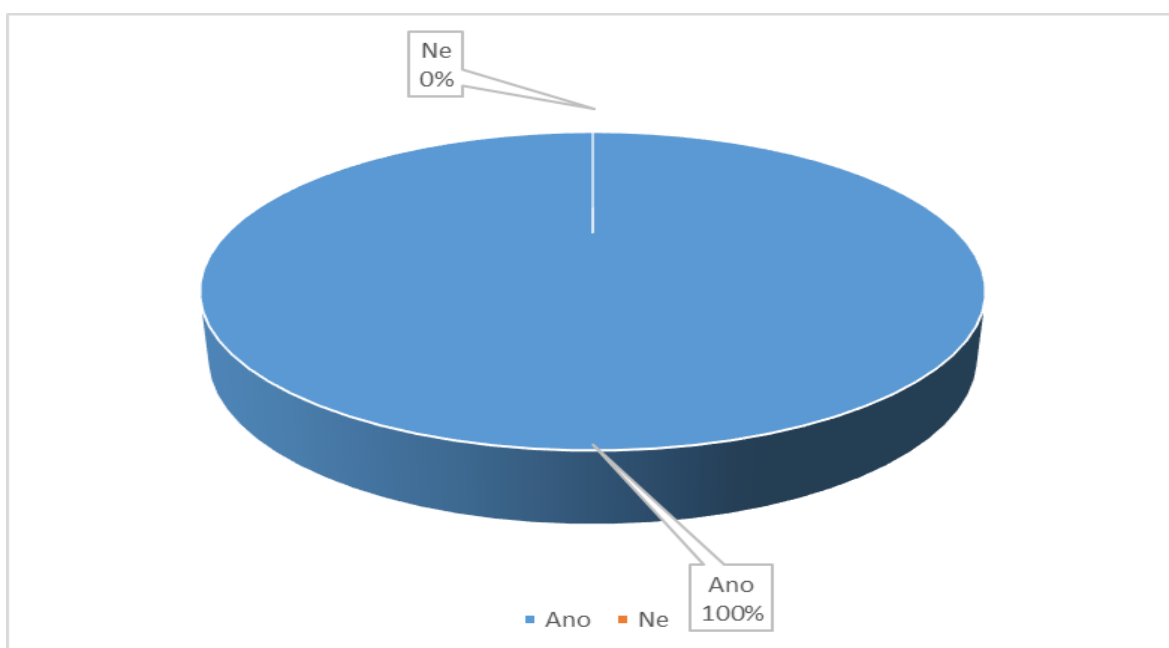
Tato položka obsahovala otevřenou odpověď. Dle výsledků odpovědí jsme učinili rozptyl let, jež přísluší většímu počtu respondentů, abychom docílili větší přehlednosti. Z výsledků vyplývá, že se do našeho výzkumu zařadili spíše osoby s délkou praxe do 15 let, v procentuálním vyjádření po sečtení 66%. Pedagogů, kteří působí na škole základního typu a vykonávají svou praxi v délce 15 let a více, bylo o něco málo méně, jak je znatelné také z grafu k položce číslo 3.

Otázka č. 4 – Zeptali jsme se, zda se respondent(ka) setkal(a) v rámci své praxe s pojmem „Porucha autistického spektra“?

Tabulka č.4 – Pojem porucha autistického spektra

	Absolutní četnost	Procentuální vyjádření
Ano	35	100,00%
Ne	0	0%
Celkem	35	100,00%

Graf č.4 - Pojem porucha autistického spektra



Shrnutí k položce č. 4:

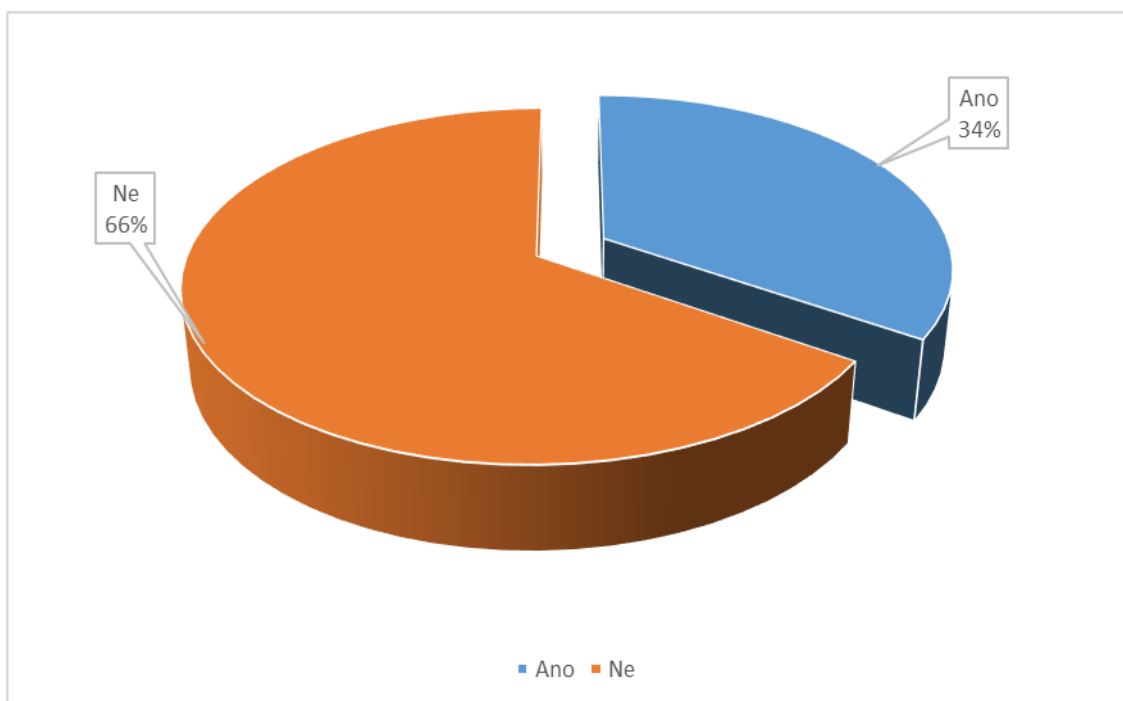
Dle výsledků této položky můžeme konstatovat, že se všichni naši respondenti (100%) během své praxe setkali s pojmem PAS – Porucha autistického spektra. Tato položka má tedy absolutní zastoupení jedné odpovědi a to kladné, což je pro potřeby našeho výzkumu vynikající.

Otázka č.5 – Ptali jsme se, zda pracují nyní se žákem nebo žáky s Poruchou autistického spektra?

Tabulka č. 5- Práce se žákem s PAS

	Absolutní četnost	Procentuální vyjádření
Ano	12	34,00%
Ne	23	66,00%
Celkem	35	100,00%

Graf č. 5 – Práce se žákem s PAS



Shrnutí k položce č. 5:

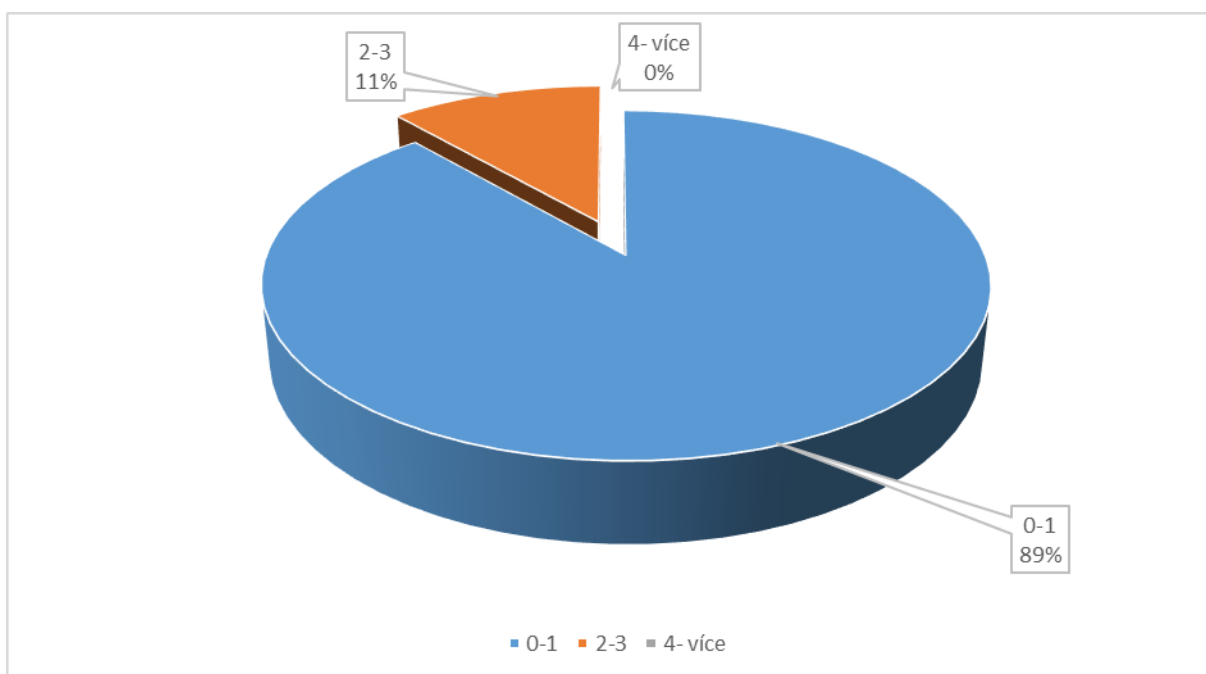
Jak je patrné z naší tabulky výsledků i příslušného grafu přibližně jedna třetina respondentů je nyní v přímé práci s dítětem nebo dětmi s poruchou autistického spektra, tedy v procentuálně 34%. Zbylí účastníci našeho výzkumu nejsou v současné době zapojeni do vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra (66%), avšak víme, dle záměrně vybraného vzorku respondentů na školách, že v minulosti s dítětem s PAS pracovali nebo byli přítomni na praxi s tímto typem žáka.

Otázka č.6 – Položkou jsme zjišťovali počet žáků, se kterými aktuálně respondent pracuje, a zároveň tito žáci trpí Poruchou autistického spektra

Tabulka č.6 – Aktuální počet žáků s PAS

	Absolutní četnost	Procentuální vyjádření
0-1	31	89,00%
2-3	4	11,00%
4-	0	0%
celkem	35	100,00%

Graf č. 6 - Aktuální počet žáků s PAS



Shrnutí k položce č. 6:

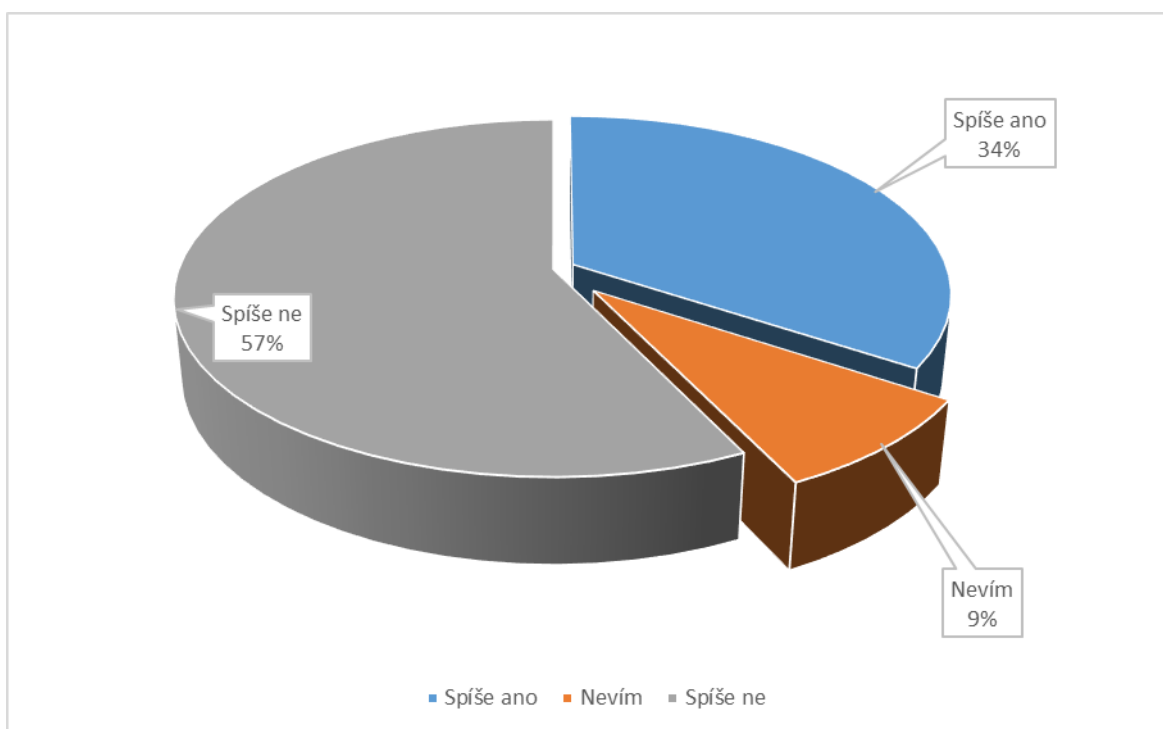
Ze sesbíraných dat k této položce jsme zjistili, že k 23 respondentům, kteří nepracují v současné době s dítětem s poruchou autistického spektra, což vyplynulo z předchozí položky, se připojuje 8 respondentů, kteří pracují právě s jedním žákem s PAS. Zbývá 4 respondenti označili možnost 2 – 3 žáci s touto poruchou v jejich současné praxi a nikdo nezvolil odpověď, že by nyní v době probíhajícího výzkumu pracoval současně se 4 a více dětmi s touto poruchou.

Otázka č. 7 – Položka zjišťovala, zda jsou respondenti nakloněni integraci žáků s PAS do běžných škol základního typu

Tabulka č. 7 – Integrace do běžných škol

	Absolutní četnost	Procentuální vyjádření
Spíše ano	12	34,00%
Nevím	3	9,00%
Spíše ne	20	57,00%
Celkem	35	100,00%

Graf č. 7 - Integrace do běžných škol



Shrnutí k položce č. 7:

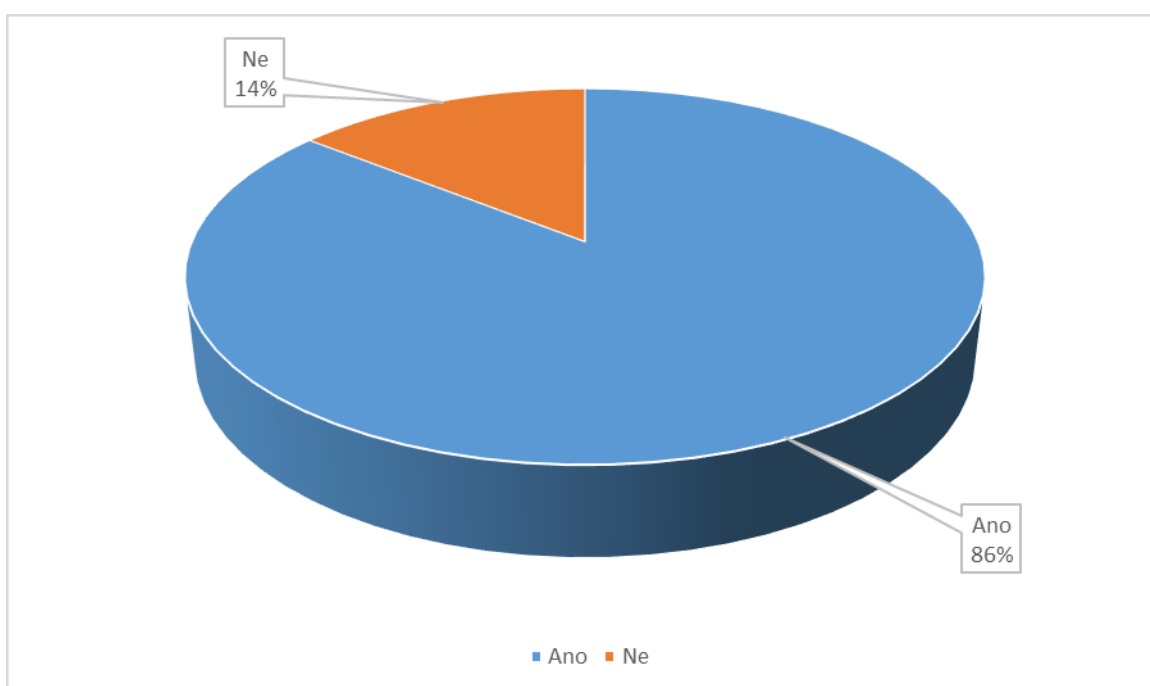
Z odpovědí respondentů vychází, že mají spíše negativní postoj k otázce zařazení žáků s poruchou autistického spektra. Negativní postoj při odpovědi na tuto položku, či otázku v dotazníku, chcete-li, zaujalo 20 respondentů, což je 57% dotazovaných. Pozitivní vyjádření bylo od 34% dotazovaných a 9%, tedy 3 odpověděli, že neví. Tyto informace nám poslouží k dalšímu řešení hypotéz, které jsme si stanovili před samotným výzkumem.

Otázka č.8 – Ptali jsme se, zda mají k dispozici na škole asistenta pedagoga

Tabulka č.8 – Asistent pedagoga na škole

	Absolutní četnost	Procentuální vyjádření
Ano	30	86,00%
Ne	5	14,00%
Celkem	35	100,00%

Graf č.8 - Asistent pedagoga na škole



Shrnutí k položce č. 8:

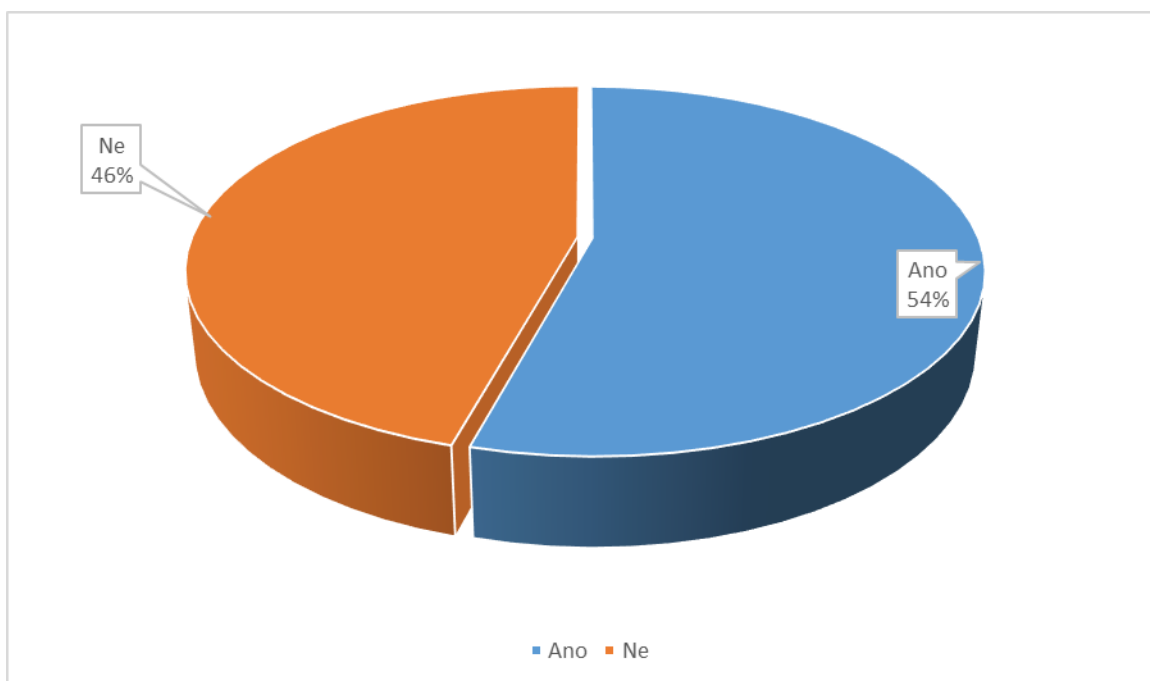
V této položce nás zajímala účast asistentů pedagoga na školách, ve kterých jsme oslovovali námi zvolené respondenty. Dle tabulky a grafu je zřejmý výsledek. Ve většině případů (30) odpověděli respondenti, že mají asistenta pedagoga na škole k dispozici. Tato odpověď tedy zahrnuje 86% z dotazovaných. Díky tomuto zjištění víme, že jsou tyto osoby schopné práci asistenta pedagoga pozorovat a případně hodnotit jeho vliv. Z tohoto důvodu jsme tuto položku do dotazníku také zařadili. Zbýlých 14% dotazovaných odpovědělo na tuto otázku negativně, tedy, že na jejich škole asistenti pedagoga nepracují.

Otázka č. 9 – Otázka byla zaměřena na působení asistenta pedagoga ve třídě konkrétního respondenta

Tabulka č. 9 – Působení asistenta ve třídě

	Absolutní četnost	Procentuální vyjádření
Ano	19	54,00%
Ne	16	46,00%
Celkem	35	100,00%

Graf č.9 - Působení asistenta ve třídě



Shrnutí k položce č. 9:

Z předchozí otázky vyplynulo, že z našich respondentů se 30 osob v práci minimálně setkává s osobou asistenta pedagoga. V této položce jsme tento údaj ještě rozvinuli a z této položky je zřejmé, že z toho 19 respondentů má asistenta pedagoga ve třídě, kde učí. Zbýlých 16, mezi které řadíme také ty, kteří u předchozí možnosti zvolili odpověď, že nemají asistenta pedagoga na své škole, odpovědělo, že jej nemají ve třídě, ve které působí.

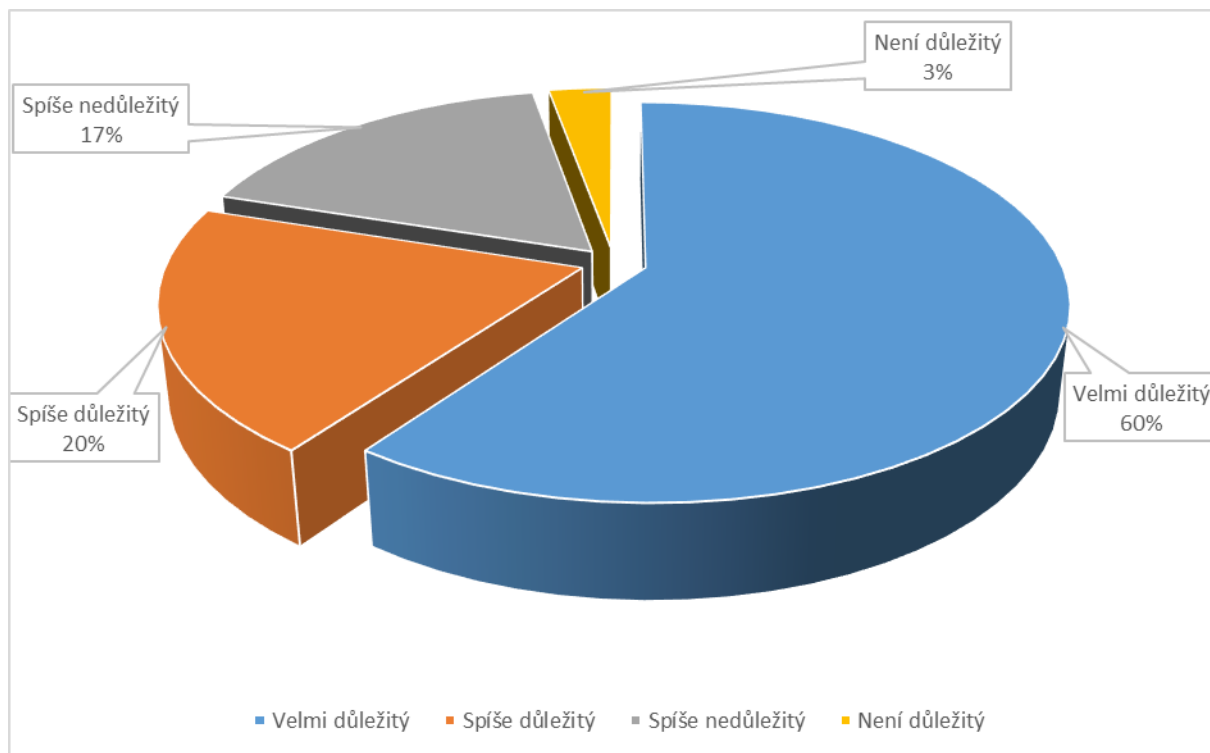
Uznáváme, že tato položka může být lehce nyní s odstupem zavádějící, neboť asistent pedagoga nemusí být ve třídě pouze na jednoho žáka s autismem, nýbrž může být přidělen do třídy i na jiného žáka.

Otázka č. 10 – Zjišťovali jsme, jak hodnotí důležitost asistenta pedagoga u dětí s PAS přičemž: (1 – velmi důležitý, 4 – není důležitý)

Tabulka č. 10 – Důležitost asistenta pedagoga

	Absolutní četnost	Procentuální vyjádření
Velmi důležitý	21	60,00%
Spíše důležitý	7	20,00%
Spíše nedůležitý	6	17,00%
Není důležitý	1	3,00%
Celkem	35	100,00%

Graf č.10 - Důležitost asistenta pedagoga



Shrnutí k položce č.10:

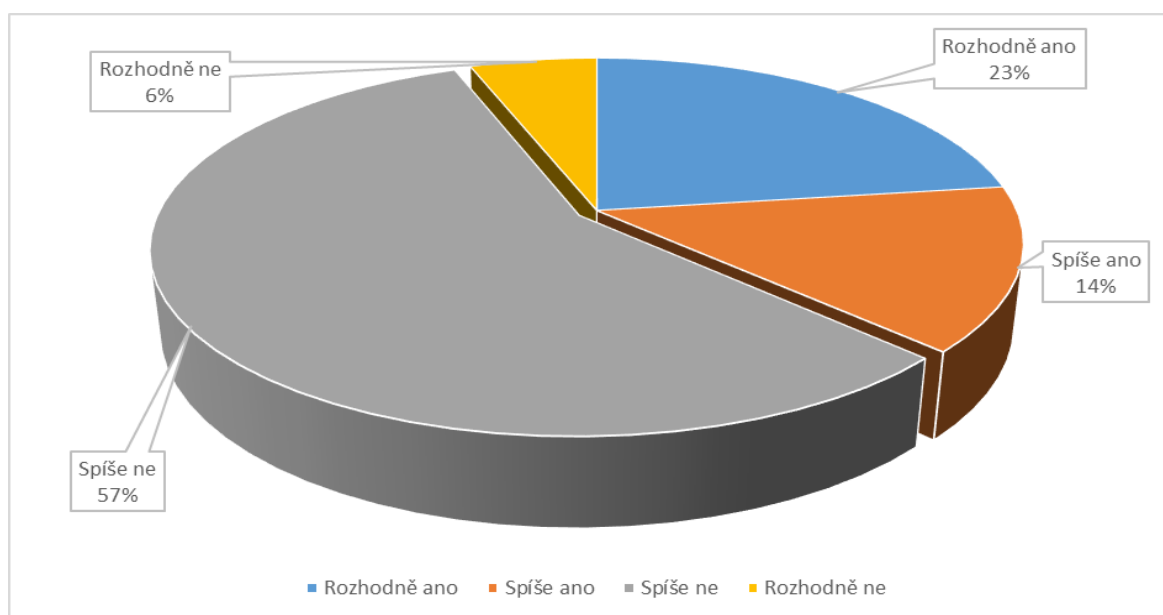
S přihlédnutím k výsledkům této položky lze říci, že jakkoliv se pedagogové, které jsme oslovili, staví k otázce vhodnosti integrace v běžných školách základního typu, oceňují osobu pedagogického asistenta v případě, že mají pracovat s dítětem s poruchou autistického spektra a to v 60% dotazníků. Funkce asistenta pedagoga je tedy z jejich pohledu velmi důležitá nebo spíše důležitá. Z výsledků tedy plyne, že 80% z dotazovaných hodnotí asistenta pedagoga jako podstatného v procesu integrace.

Otázka č. 11 – Otázkou jsme chtěli zjistit, jak vnímají respondenti svou školu co do vhodnosti pro integraci žáků s poruchou autistického spektra

Tabulka č. 11- Vhodnost integrace na škole

	Absolutní četnost	Procentuální vyjádření
Rozhodně ano	8	23,00%
Spíše ano	5	14,00%
Spíše ne	20	57,00%
Rozhodně ne	2	6,00%
Celkem	35	100,00%

Graf č. 11 - Vhodnost integrace na škole



Shrnutí k položce č.11:

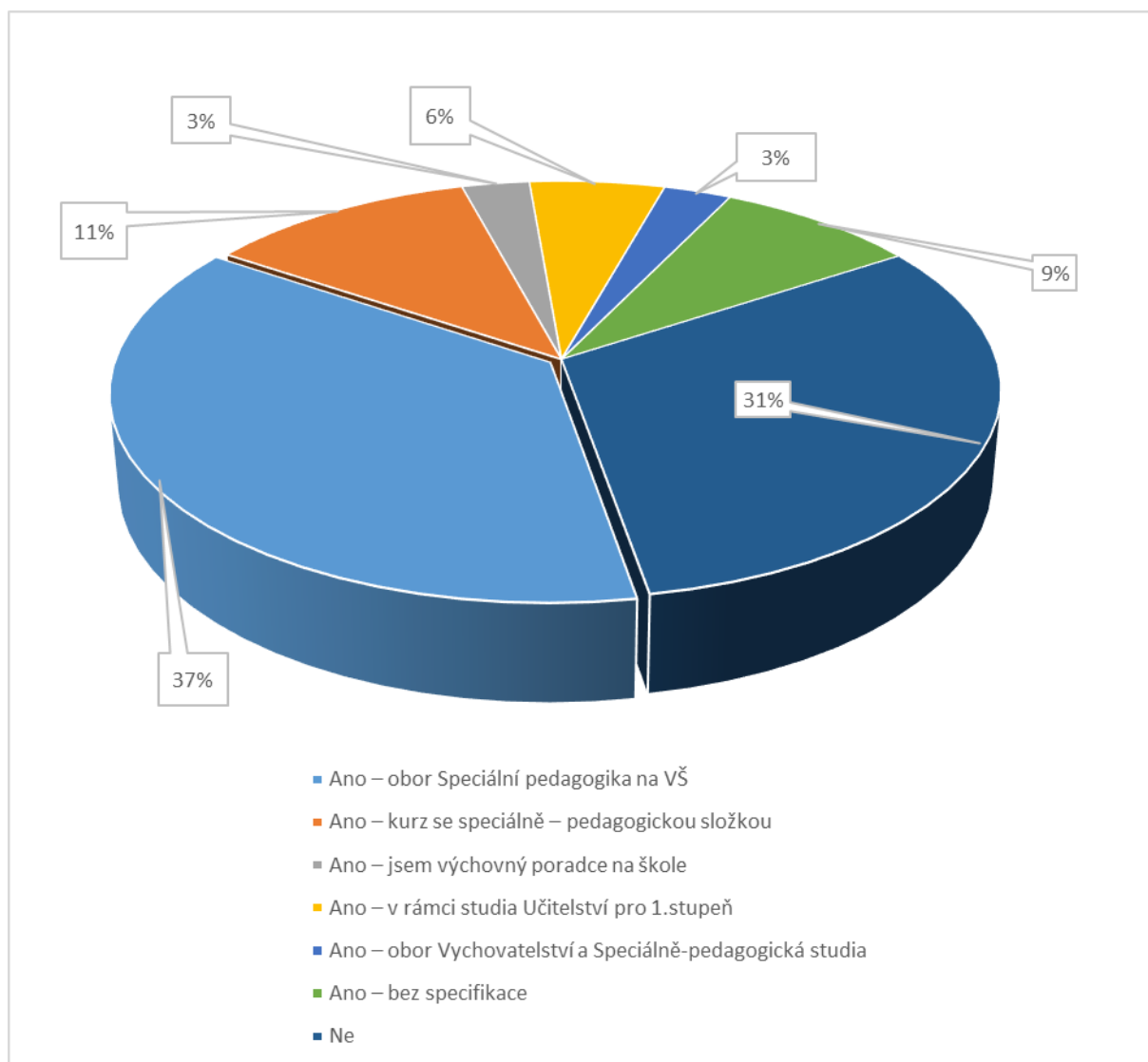
Co do otázky vnímání vhodnosti svého působiště k integraci žáků s poruchou autistického spektra se naši respondenti vyjádřili následujícím způsobem - 8 z nich je toho názoru, že je jejich škola ideálním prostředím pro děti s touto poruchou a pro jejich vzdělávání především, dále pak se 5 z nich vyjádřilo, že spíše hodnotí svou školu jako vhodnou. Máme tu však v rozporu s nimi dalších 20 respondentů, kteří se z různých blíže nespecifikovaných důvodů domnívají, že je jejich škola spíše nevhodná k zařazení integrace a 2 si myslí, že je rozhodně nevhodná.

Otázka č. 12 – V této otázce jsme se věnovali zjišťování míry vzdělání našich respondentů v rámci Poruch autistického spektra

Tabulka č. 12 – Míra vzdělání

	Absolutní četnost	Procentuální vyjádření
Ano – obor Speciální pedagogika na VŠ	13	37,00%
Ano – kurz se speciálně – pedagogickou složkou	4	11,00%
Ano – jsem výchovný poradce na škole	1	3,00%
Ano – v rámci studia Učitelství pro 1.stupeň	2	6,00%
Ano – obor Vychovatelství a Speciálně-pedagogická	1	3,00%
Ano – bez specifikace	3	9,00%
Ne	11	31,00%
Celkem	35	100,00%

Graf č. 12 - Míra vzdělání



Shrnutí k položce č. 12:

V této položce nám šlo především o to zjistit, v jakém rozsahu jsou respondenti vzdělání v oblasti speciální pedagogiky. Při pozitivní odpovědi se jednalo o položku polootevřenou. Respondenti mohli doplnit konkrétní druh svého vzdělání. Z přehledu sesbíraných dat v tabulce vychází, že 13 respondentů mají dosažené vysokoškolské vzdělání v oboru, který s naší studií přímo souvisí, dále pak 1 uvedl, že působí jako výchovný poradce, 4 prošli některým z kurzů zabývajících se speciální pedagogikou, 2 uvedli, že se považují za vzdělané v tomto oboru díky studiu Učitelství 1. stupně ZŠ. Bohužel u této položky došlo

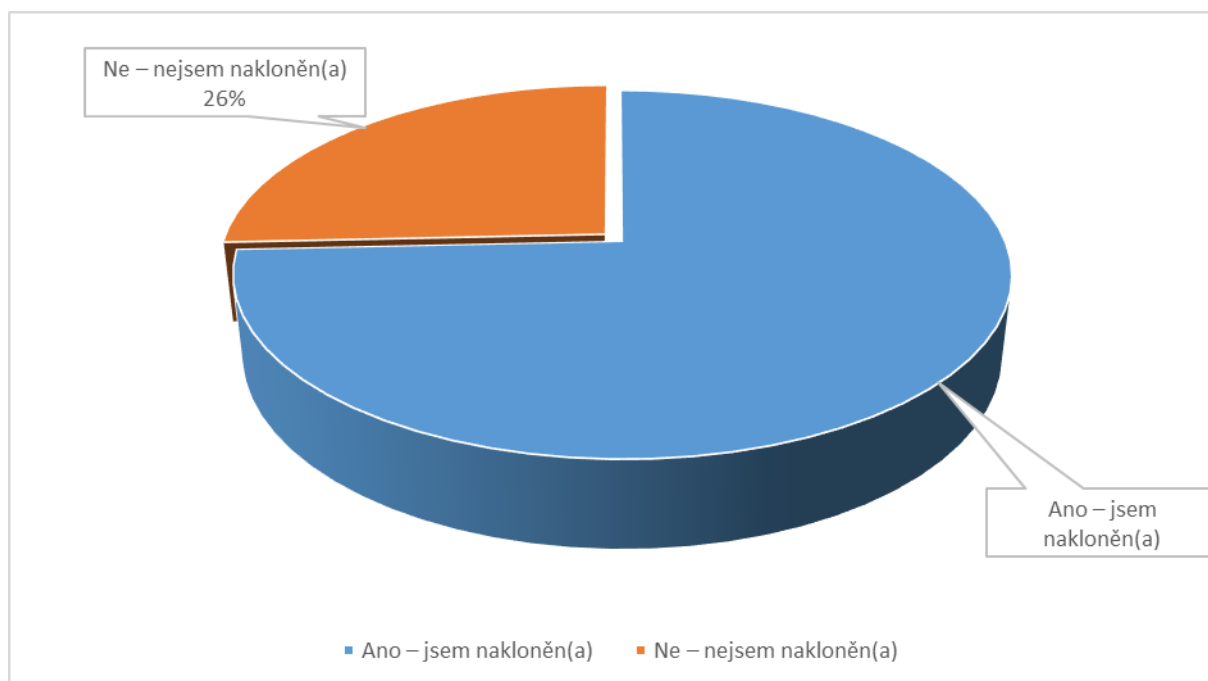
i k tomu, že 3 z dotazovaných uvedli, že jsou vzdělaní v oboru speciální pedagogiky, avšak nedoplňovali jak. Proto tyto tři respondenty nemůžeme objektivně zhodnotit. Dále jsme vyhodnotili, že jeden respondent prošel Speciálně-pedagogickou studií a zbylí nedosahují příslušného vzdělání – celkem 11 osob.

Otázka č. 13 – Zjišťovali jsme, zda jsou respondenti nakloněni dalšímu vzdělávání v dané oblasti

Tabulka č. 13 – Názor na další vzdělávání

	Absolutní četnost	Procentuální vyjádření
Ano – jsem	26	74,00%
Ne – nejsem	9	26,00%
Celkem	35	100,00%

Graf č. 13 - Názor na další vzdělávání



Shrnutí k položce č. 13:

V této položce jsme se opět pokusili o relevantní sesbírání dat k vyhodnocení u našich respondentů, zda projevují, či nikoliv, zájem o další sebevzdělávání v oblasti Speciální pedagogiky, což považujeme s nástupem inkluzivní a integrační politiky v České republice

za velmi podstatné. Z výsledků našeho výzkumného šetření plyne, že naši respondenti jsou ve většině případů nakloněni k dalšímu osobnímu rozvoji a celých 9 respondentů se vyjádřilo proti. S ohledem na naše stanovené hypotézy předesíláme, že z 9 respondentů, kteří odpověděli negativně, hraje roli jejich vyšší věk. Všech 5 respondentů ve věku 51 a více let se vyjádřilo odmítavě.

Po shrnutí poslední položky dotazníku, který byl vypracován 35 respondenty a výše vyhodnocen dle zásad kvantitativního výzkumu, pokračujeme sepsáním dvou kazuistik autistických žáků, pro naplnění kvalitativní části našeho výzkumného šetření při této diplomové práci.

7.1 Kazuistika - Mikuláš

Jako asistentka pedagoga pracuji s Mikulášem už třetím rokem. Jeho diagnózou je právě pervazivní vývojová porucha NS, lehká mentální retardace. Dále se u něj projevuje dle zprávy z pedagogicko-psychologické poradny Porucha aktivity a pozornosti, specifická porucha psaní a výslovnosti – dysgrafie, specifická vývojová porucha motorických funkcí – dyspraxie. Jedná se tedy o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Mikuláš se narodil v roce 2003 do úplné rodiny bez zjevných patologických jevů. Matka dítěte si vzpomíná na nepříliš klidné těhotenství doprovázené častými obtížemi, ať už typy zánětů, tak pravidelné bolesti hlavy. Mikuláš byl porozen koncem pánevním. Asi týden ležel pozorován v inkubátoru. Zprvu se vyvíjel přiměřeně svému věku. Asi v 1,5 roce si matka a babička dítěte všimly nestandardních projevů. Mikuláš byl velmi samotářský, nechtěl navazovat zrakový kontakt s osobami, které na něj mluvily. Matka se v tu dobu radila s dětskou lékařkou. Ta vyhodnotila, že má dítě zřejmě lehce opožděný vývoj, ale jinak je v pořádku.

Bohužel se lékařka mylila a dítě procházelo stále těžším obdobím. V mateřské škole bylo již jeho stranění se kolektivu velmi zřejmé. Paní učitelka se shodla s maminkou, že je zapotřebí odborného vyšetření. Psycholog stanovil diagnózu, která způsobila u matky především velký šok. Babička situaci brala klidněji, avšak matka dítěte si synův stav dávala velmi dlouho za vinu.

Naprostá katastrofa nastala, slovy matky, s příchodem Mikuláše do první třídy základní školy. Chlapec dostal paní učitelku, která se stavěla k chlapci velmi negativně,

považovala ho za problém ve své třídě a nedokázala docenit žádnou snahu dítěte. Ve druhé třídě Mikuláš dostal jinou paní učitelku a poprvé asistentku pedagoga. Spolupráce rodiny a asistenta byla opět velmi negativní a kontraproduktivní co do pomoci dítěti. Zvolená paní asistentka se omezila na psaní vzkazů o nevhodném či nestandardním chování svěřence a matka tak jakékoliv pozitivní přínosy asistenta neviděla.

Každý rok se u Mikuláše střídali asistentky. Tato skutečnost chlapce velmi zatěžovala a trápila. Chlapec se dokonce začal pomočovat, jeho stres narůstal.

Naše spolupráce nastala s Mikulášem v jeho 4. ročníku. S mým svěřencem jsme záhy k sobě našli cestu. Neovlivňuji negativně vztahy s rodinou tím, že bych vypisovala jeho projevy do notýsku a ani nevolám denně rodičům. Naopak volám nebo píšu při sebemenším pozitivním pokroku směrem kupředu. Rodina mi zprvu také nedůvěřovala a udržovala ke mně velmi strohý přístup. Nyní ale při komunikaci, především s babičkou chlapce, cítím velmi pozitivní naladění a úlevu. Mikuláš mi důvěřuje a do školy se, dle slov babičky i svých vlastních, těší.

U Mikuláše je velmi důležité postupovat strukturovaně. Denně úzce spolupracuji s učitelem a velmi dopodrobna připravuji denní náplň jeho edukačního procesu. Od počátku dne máme s vyučujícími stanoveny, čím se budou děti zabývat a jaké výstupy jsou od Mikuláše očekávány a co u něj bude hodnoceno. U dítěte sedím v lavici. V případě potřeby provádíme přesuny jinam v rámci korelace s vyučujícím. Zajišťuji také nerušený průběh výuky pro klienta i pro ostatní děti. S třídou jsme jeden tým. Mikuláš je má velmi rád. Změny se mu nelíbí. Každý vyučující díky mě ví o potřebách mého svěřence a také o jeho limitech, které se musejí pozvolna překračovat a posunovat.

Chlapec má specifické potíže v oblasti matematiky, má nižší úroveň verbálního a psaného projevu. Nemá však obtíže ve čtení, při sluchové analýze ani při syntéze slova. Dítě je vzděláváno podle individuálního vzdělávacího plánu a jsou u něj hojně využívány metody strukturovaného učení. Veškerá slova těžšího charakteru jsou vizualizovaná, aby lépe chápal souvislosti. Je u něj využívána motivace odměnou – miluje kreslení.

Mikuláš mně nebo rodině maluje a kreslí obrázky a při tom relaxuje. Nejčastěji maluje dle své vlastní fantazie a jde mu to přímo skvěle.

7.2 Kazuistika – Oskar

Stejně jako u předchozí kazuistiky, také Oskar je dítětem s pervazivní vývojovou poruchou. S Oskarem nepracuji přímo já, ale již druhým rokem moje blízká přítelkyně a kolegyně. Kolegyně dlouhá léta působila jako učitelka prvního stupně základní školy. Vzhledem k tomu, že chtěla svůj profesní život zdokonalit, rozhodla se také dostudovat v dospělém věku speciální pedagogiku v kombinaci s asistentem pedagoga.

Nyní na škole v Olomouci působí ve druhé třídě jako asistentka pedagoga, která je přidělena právě k Oskarovi.

Oskar se narodil v roce 2009 bezproblémové rodině z Olomouce jako druhorozený syn. Rodiče mají ještě starší dítě, které je naprosto zdravé z pohledu vývoje. Velmi výrazný moment matka zaznamenala v prenatalním období dítěte, neboť měla v 7. měsíci těhotenství autohavárii. Utržila silný úder do břicha a prošla těžkými otřesem mozku. Ačkoliv byla hlídána a nepřipouštěla si jakékoliv následky, zpětně tento moment lékaři hodnotí jako možný spouštěč poruchy u jejího syna, kterého si rodina a okolí začali všimnout až v období prvního rozvazování řeči.

Matka záhy pochopila, že chlapec se projevuje spíše ječivě a ve srovnání se starším synem má nestandardní projevy. S ohledem na toto zjištění, směřovala s dítětem k lékaři, kde po všech možných testech stanovili kolem 2. roku života chlapce nelichotivou diagnózu – Porucha autistického spektra. Postupem času v předškolním období dítěte také k této diagnóze přidali, že se jedná o hyperaktivního jedince s PAS.

Matka dodnes pociťuje záchvaty viny a navštěvuje psychologa, který jí pomáhá zmírnit tyto úzkosti. Chlapec nastoupil s ročním odkladem do první třídy. Hned bylo jasné, že bude potřebovat asistenta pedagoga. Byla mu přidělena má přítelkyně. U Oskara je zřejmé, že většinu dne je na všechny pozitivně naladěný.

Největší problémy má při hlasitém projevu spolužáků, snaží se je přehlušit. Pokud ho něco vyhodí z koncentrace, která je v délkové hranici 10-15 minut, jde do útlumu, nepracuje až do konce výukové jednotky. Je velmi časté, že se prochází se svou asistentkou po škole. Prohlíží si známé chodby s obrázky, aby se zklidnil.

Oskar nemá obtíže v komunikaci, dobře čte i píše. Trochu komplikovanější je udržet jeho pozornost v přírodovědeckých oblastech výuky a hlavně v matematice. V první třídě jeho vztah s paní asistentkou byl natolik vytríben, že ji považuje za velmi blízkou osobu svého života. Ovšem nesmí být paní asistentka nemocná. Její napojení na klienta je tak velké,

že Oskar odmítá při její absenci s kýmkoliv spolupracovat. Projevuje se křikem a utíká z prostoru, kde je výuka realizována. S jeho neklidem souvisí také problémy v hodině tělesné výchovy, kde nechápe pravidla herních aktivit. Nejraději by stále hrál fotbal, jako jeho starší bratr.

Paní asistentka ho musí nabádat k pečlivosti v samoobslužných činnostech, tam je zcela ztracen. Má daleko menší problém napsat diktát na chvalitebnou, než-li si zavázat tkaničky u bot. V jídelně také často dochází k přetlaku dětí a zvětšenému hluku, proto musí jíst vedle nebo se paní asistentky držet za ruku, což je velmi náročné.

Z hlediska rodiny, když jsme vedli rozhovor s jeho rodiči, ti si nedovedou představit, že by měl Oskar jinou paní asistentku. Velmi si její práce váží a sami přiznávají, že to, co ona dokáže během dopoledne, oni jako rodiče často nezvládnou za celý víkend. Jsou velmi rádi a šťastni, že s ní jejich syn může postoupit i do třetí třídy.

7.3 Statistické vyhodnocení hypotéz

Dle Testu chí-kvadrát jsme vyhodnotili statisticky platnost zvolených hypotéz.

H1 Otázky č.5 a č.7

H₀1 Učitelé, kteří pracují s dítětem s PAS, hodnotí integraci pozitivněji než učitelé, u nichž setkání se s tímto typem žáka nevyskytlo.

H₁1 Učitelé, kteří pracují s dítětem s PAS, nehodnotí integraci pozitivněji než učitelé, u nichž setkání se s tímto typem žáka nevyskytlo.

Tabulka č. 14. Čtyřpólová tabulka k hypotéze č. 1

	Spíše ano	Spíše ne	Σ
Ano	8	4	12
Ne	4	19	23
Σ	12	23	35

$$x^2 = \sum_{i=1}^n \frac{(a * d - b * c)^2}{(a + b) * (a + c) * (b + d) * (c + d)}$$

$$x^2 = 35 * \frac{(8 * 19 - 4 * 4)^2}{12 * 12 * 23 * 23}$$

$$x^2 = 35 * \frac{18496}{76176}$$

$$x^2 = 35 * 0,242806$$

$$x^2 = 8,498214$$

Zvolená hladina významnosti: 0,05.

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

$$x^2_{0,05}(1) = 3,841 < 8,498214$$

Zjistili jsme, že vypočítaná hodnota χ^2 (chí-kvadrát) je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$, proto zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Z výsledků šetření tedy vychází, že učitelé, kteří pracují s dítětem s PAS, nehodnotí integraci pozitivněji, než učitelé, kteří se s tímto typem žáka nesetkali.

H2 Otázky č.5 a č.10

H₀2 Učitelé, kteří mají zkušenost se žákem s PAS, mají potřebu pedagogického asistenta.

H₁2 Učitelé, kteří nemají zkušenost se žákem s PAS, nevidí potřebu v osobě pedagogického asistenta.

Tabulka č. 15 Čtyřpólová tabulka k hypotéze č. 2

	Důležitý	Nedůležitý	Σ
Ano	10	2	12
Ne	18	5	23
Σ	28	7	35

$$x^2 = \sum_{i=1}^n \frac{(a * d - b * c)^2}{(a + b) * (a + c) * (b + d) * (c + d)}$$

$$x^2 = 35 * \frac{(10 * 5 - 2 * 18)^2}{12 * 28 * 7 * 23}$$

$$x^2 = 35 * \frac{196}{54096}$$

$$x^2 = 35 * 0,003623$$

$$x^2 = 0,12681$$

Zvolená hladina významnosti: 0,05.

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

$$x^2_{0,05}(1) = 3,841 > 0,12681$$

Zjistili jsme, že vypočítaná hodnota χ^2 (chí-kvadrát) je menší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$, proto přijímáme nulovou hypotézu. Dle výsledků ověřených Testem chí-kvadrát tedy můžeme říci, že H₀2 je platná a **učitelé, kteří mají zkušenost se žákem s PAS, mají potřebu pedagogického asistenta.**

H3 Otázky č.2 a č.7

H₀₃ Starší učitelé, s delší dobou pedagogické praxe, jsou méně nakloněni integraci žáků s PAS.

H₁₃ Mladší učitelé, s kratší dobou pedagogické praxe jsou více nakloněni integraci žáků s PAS.

Tabulka č. 16 Čtyřpólová tabulka k hypotéze č. 3

	Pro	Proti	Σ
< 40	11	11	22
> 40	1	12	13
Σ	12	23	35

$$x^2 = \sum_{i=1}^n \frac{(a * d - b * c)^2}{(a + b) * (a + c) * (b + d) * (c + d)}$$

$$x^2 = 35 * \frac{(11 * 12 - 11 * 1)^2}{22 * 12 * 23 * 13}$$

$$x^2 = 35 * \frac{14641}{78936}$$

$$x^2 = 35 * 0,185479$$

$$x^2 = 6,49177$$

Zvolená hladina významnosti: 0,05.

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

$$x^2_{0,05}(1) = 3,841 < 6,49177$$

Zjistili jsme, že vypočítaná hodnota χ^2 (chí-kvadrát) je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$, proto zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Tvrdíme tedy na těchto podkladech, že **mladší učitelé, s kratší dobou pedagogické praxe jsou více nakloněni integraci žáků s PAS.**

7.4 Diskuze

V rámci této podkapitoly bychom se měli podívat na shrnutí výsledků našeho výzkumného šetření a přiložené kasuistiky žáků. Výsledky rozebereme opět na podkladě předem stanovených hypotéz.

H1 Učitelé, kteří pracují s dítětem s PAS, hodnotí integraci pozitivněji než učitelé, kteří se s tímto typem žáka nesetkali

V souvislosti s tímto tvrzením musíme konstatovat, že stanovené hypotéze nemůžeme dát za pravdu a považovat ji za objektivně platnou. Skutečně z dotazníku vzešel závěr, že učitelé, kteří pracovali nebo pracují s dítětem s poruchou autistického spektra, nedělají rozdíl v názoru na integraci jako nástroj pro vylepšení pozice dítěte v rámci edukačního procesu a staví se k němu spíše zamítavě.

H2 Učitelé, kteří mají zkušenost se žákem s PAS, mají potřebu pedagogického asistenta, zatímco učitelé, kteří s dítětem s PAS nepracují, nevidí důležitost v osobě pedagogického asistenta.

Tato hypotéza byla stanovena téměř přesně. Je pravda, že pedagogové, kteří si prošli osobní zkušeností se vzděláváním dítěte s PAS, vidí velkou podporu v osobě asistenta pedagoga. Ostatně to vyplývá i ze sdělení, které nalezneme v kasuistice. Je ale také pravdou, že i učitelé, jež neměli zkušenost přímo s dítětem s PAS, jsou toho názoru, že osobnost asistenta pedagoga je ku prospěchu a pomáhá jak dětem s poruchou chování, tak kolektivu, který se s touto osobou učí vycházet a případně komunikovat. Tento názor vychází také z mnoha rozhovorů, které jsem jako asistent pedagoga se svými kolegy vedla.

H3 Starší učitelé jsou méně nakloněni integraci žáků s PAS než mladší učitelé, s kratší dobou pedagogické praxe.

Tato hypotéza je podložena výsledky našeho výzkumu. Z dotazníku vyplynulo, že skutečně osoby vyššího věku, než začínající kantoři, nejeví tolik zájem o další vzdělávání v oblasti specifických poruch chování a to dle našeho subjektivního názoru souvisí i s nepříliš pozitivním náhledem na zařazení integrovaných žáků s PAS do běžných škol. Výsledky našeho šetření tuto hypotézu potvrdily na základě Testu chí-kvadrát i na základě zmínce v kasuistice o komplikovanosti přístupu starších kantorů k žákovi, který je předmětem kazuistiky.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývá pojmy, jako jsou inkluze a individuální integrace. Pokusila se shrnout poznatky z odborných zdrojů a literatury z velmi specifické oblasti jakou bezpochyby porucha autistického spektra jsou. Vznikla s přihlédnutím na důležitost osvětlení těchto pojmů a zpřístupnění informací, které tato specifická porucha učení obnáší.

Z velké míry je diplomová práce zaměřena na osobu asistenta pedagoga. Nahlížíme na ni jako na velice efektivní nástroj inkluzivního vzdělávání v systému Českých škol základního typu. Zabývali jsme se dětmi ve věku mladšího školního věku a popsali jsme je co do jejich projevů ve škole. Nastínili jsme práci asistenta pedagoga s dítětem v tomto věku v případě, že má poruchu autistického spektra.

Naším hlavním cílem bylo zhodnotit celkový přínos pedagogického asistenta žákům, jež jsou na základní škole a mají tu nevýhodu, že jsou diagnostikováni jako žáci s Poruchou autistického spektra. S pomocí anonymního dotazníku a kazuistiky dvou dětí z praxe, se kterými pracuji já a moje kolegyně, jsme se dozvěděli určitý úhel pohledu na integraci a na spolupráci s pedagogickým asistentem na běžných školách.

Zjistili jsme, že asistent je pro drtivou většinu zastoupených respondentů velkou pomocí. Dále jsme vyhodnotili, že učitelé ve středním a mladším věku jsou více méně nakloněni procesu integrace, nestaví se k němu tolik odmítavě jako lidé, kteří mají za sebou dlouhodobou praxi přesahující dvacet let a navíc pamatují doby, kdy byly děti s poruchou autistického spektra zcela vytěsněny do speciálních škol jim určených.

Velkým přínosem této práce bylo také zjištění, že učitelé, kteří nemají až takové zkušenosti s prací s autistickými dětmi, by rádi své zkušenosti a vzdělání prohloubili a je tedy nasnadě se touto nabídkou dále zabývat. Myslím, že by bylo vhodné, aby byli pedagogové více informováni o sezeních a seminářích pořádaných školským poradenským zařízením.

Tato práce je také v osobní rovině přínosem i pro mne jako autorku samotnou. Na mnoha podnětech, které vzešly díky diplomové práci, jsem získala další motivaci ke svému povolání, které miluji a vážím si příležitosti ho vykonávat. Rozhodně bylo zjištění výzkumu diplomové práce i jakousi osobní satisfakcí, že jsem se věnovala dalšímu vzdělávání a mohu tak být společností více prospěšná v období, kdy dětí s Poruchou autistického spektra přibývá. Myslím, že můj výzkum by mohl sloužit jako informační materiál pro pedagogy a rodiče dětí s autismem.

LITERATURA

ADAMUS, Petr. *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. 182 s. ISBN 978-80-7464-661-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 128 s. ISBN 978-80-210-5299-4.

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

ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 132 stran. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4453-6.

GILLERNOVÁ, Ilona, ed. *Psychologie: Občanská nauka - zákl. společenských věd: Pro stř. šk.* 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1994. 89 s. Knihnice společenských věd. ISBN 80-04-26587-1.

HABR, Jonáš, HÁJKOVÁ, Helena a VANÍČKOVÁ, Hana. *Metodika práce asistenta pedagoga: osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 101 stran. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4670-7.

HOWLIN, Patricia. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 295 s. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-499-1.

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

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. 244 s. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.

LUDÍKOVÁ, Libuše a kol. *Základy speciální pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 106 s. ISBN 978-80-244-3092-8.

LUKÁŠOVÁ, Hana. *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů = Professionalisation of teachers' and educators' education: [sborník Výzkumného záměru organizace] registrační číslo VZO: msm174500001*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002. 428 s. ISBN 80-7042-218-1.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Reedukace a kompenzace: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. 131 s. ISBN 978-80-7372-744-4.

NELEŠOVSKÁ, Alena a SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 254 s. Učebnice. ISBN 80-244-1236-5.

PASTIERIKOVÁ, Lucia. *Poruchy autistického spektra*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 117 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3732-3.

RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. 122 stran. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-262-0984-3.

Sborník z konference Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014-. Sborník. Ostatní odborné publikace.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 453 s. ISBN 80-7367-091-7.

VAŠUTOVÁ, Maria, ed. *Specifické vývojové poruchy učení a chování: SPUCH: sborník prací studentů Filozofické fakulty OU*. Vyd. 1. V Ostravě: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2007. 162 s. ISBN 978-80-7368-320-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 207 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-326-0.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 228 stran. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4669-1.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 80 s. ISBN 978-80-244-3377-6.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

Portal for Czech Autism [online]. c 2007 [cit. 201-15-04]. Dostupné z: <http://www.autismus.cz>

Brenda Smith Myles a kol., ©2005, Руководство учителя по синдрому Аспергера.[online] 1. Srpna 2005 [citace 2013-3-29].. Dostupný z www: <http://www.aspergers.ru/node/156>

Metodický portál RVP. [online]. c 2011-2013 [cit. 2013-02-04]. Dostupné z: <http://www.rvp.cz/>.

SEZNAM TABULEK

Tabulka č.1 Pohlaví respondentů	46
Tabulka č.2 Věk respondentů	47
Tabulka č.3 Délka pedagogické praxe	48
Tabulka č.4 Pojem porucha autistického spektra	49
Tabulka č.5 Práce se žákem s PAS	50
Tabulka č.6 Aktuální počet žáků s PAS	51
Tabulka č.7 Integrace do běžných škol	52
Tabulka č.8 Asistent pedagoga na škole	53
Tabulka č.9 Působení asistenta ve třídě	54
Tabulka č.10 Důležitost asistenta pedagoga	55
Tabulka č.11 Vhodnost integrace na škole	56
Tabulka č.12 Míra vzdělávání	57
Tabulka č.13 Názor na další vzdělávání	59
Tabulka č.14 Čtyřpólová tabulka k hypotéze č. 1	64
Tabulka č.15 Čtyřpólová tabulka k hypotéze č. 2	65
Tabulka č.16 Čtyřpólová tabulka k hypotéze č. 3	66

SEZNAM GRAFŮ

Graf č.1 Pohlaví respondentů.....	46
Graf č.2 Věk respondentů.....	47
Graf č.3 Délka pedagogické praxe.....	48
Graf č.4 Pojem porucha autistického spektra.....	49
Graf č.5 Práce se žákem s PAS.....	50
Graf č.6 Aktuální počet žáků s PAS.....	51
Graf č.7 Integrace do běžných škol.....	52
Graf č.8 Asistent pedagoga na škole.....	53
Graf č.9 Působení asistenta ve třídě.....	54
Graf č.10 Důležitost asistenta pedagoga.....	55
Graf č.11 Vhodnost integrace na škole.....	56
Graf č.12 Míra vzdělávání	58
Graf č.13 Názor na další vzdělávání.....	59

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – dotazník k diplomové práci

Dobrý den,

Mé jméno je Eva Životková a jsem studentkou 5. ročníku oboru Speciální pedagogika na UP Olomouc. Dovolte mi, abych Vás požádala o pomoc při výzkumném šetření ke své diplomové práci, která se zabývá tématem: Individuální integrace žáka s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruch autistického spektra na základní škole.

Při vyplňování dotazníku označte právě jednu odpověď, není-li uvedeno v zadání otázky jinak.

Informace, které tímto získám, jsou zcela anonymní a budou použity pouze za účelem výzkumu v mé práci.

Předem Vám děkuji.

<i>Vyplňte prosím čitelně!</i>
1. Jaké je Vaše pohlaví?
a, muž b, žena
2. Kolik je Vám let?
a, méně než 30 b, 31 – 40 c, 41 – 50 d, 51 – a více
3. Délka Vaší pedagogické praxe?
.....
4. Setkal(a) jste se v rámci své praxe s pojmem „Porucha autistického spektra“?
a, ano b, ne
5. Pracujete nyní se žákem nebo žáky s Poruchou autistického spektra?
a, ano b, ne

6. S kolika žáky s poruchou autistického spektra nyní pracujete?
a, 0-1 b, 2-3 c, 4- více
7. Jste nakloněni integraci žáků s PAS do běžných škol základního typu?
a, spíše ano b, nevím c, spíše ne
8. Máte k dispozici na škole asistenta pedagoga?
a, ano b, ne
9. Působí asistent pedagoga ve Vaší třídě?
a, ano b, ne
10. Jak hodnotíte důležitost asistenta pedagoga u dětí s PAS? (1 – velmi důležitý, 4 – není důležitý)
1. velmi důležitý 2. spíše důležitý 3. spíše nedůležitý 4. není důležitý
11. Vnímáte svou školu jako vhodnou pro integraci žáků s poruchou autistického spektra?
a, rozhodně ano b, spíše ano c, spíše ne d, rozhodně ne
12. Máte speciálně-pedagogické vzdělání ?Pokud ano. Tak jaké?
a, ano b, ne
13. Jste nakloněni dalšímu sebevzdělávání v oblasti specifických poruch chování?
a, ano b, ne
<i>Děkuji za vyplnění!</i>

Příloha č. 2 Vzor vyplněných dotazníků

Dobrý den,

Mé jméno je Eva Životková a jsem studentkou 5. ročníku oboru Speciální pedagogika na UP Olomouc. Dovolte mi, abych Vás požádala o pomoc při výzkumném šetření ke své diplomové práci, která se zabývá tématem: Individuální integrace žáka s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruch autistického spektra na základní škole.

Při vyplňování dotazníku označte právě jednu odpověď, není-li uvedeno v zadání otázky jinak.

Informace, které tímto získám, jsou zcela anonymní a budou použity pouze za účelem výzkumu v mé práci.

Předem Vám děkuji.

Vyplňte prosím čitelně!

1. Jaké je Vaše pohlaví?

- a, muž
- b, žena

2. Kolik je Vám let?

- a, méně než 30
- b, 31 – 40
- c, 41 – 50
- d, 51 – a více

3. Délka Vaší pedagogické praxe?

.....

4. Setkal(a) jste se v rámci své praxe s pojmem „Porucha autistického spektra“?

- a, ano
- b, ne

5. Pracujete nyní se žákem nebo žáky s Poruchou autistického spektra?

- a, ano
- b, ne

6. S kolika žáky s poruchou autistického spektra nyní pracujete?

- a, 0-1
- b, 2-3
- c, 4- více

7. Jste nakloněni integraci žáků s PAS do běžných škol základního typu?

- a, spíše ano
- b, nevím
- c, spíše ne

8. Máte k dispozici na škole asistenta pedagoga?

- a, ano
- b, ne

9. Působí asistent pedagoga ve Vaší třídě?

- a, ano
- b, ne

10. Jak hodnotíte důležitost asistenta pedagoga u dětí s PAS? (1 – velmi důležitý, 4 – není důležitý)

- 1. velmi důležitý
- 2. spíše důležitý
- 3. spíše nedůležitý
- 4. není důležitý

11. Vnímáte svou školu jako vhodnou pro integraci žáků s poruchou autistického spektra?

- a, rozhodně ano
- b, spíše ano
- c, spíše ne
- d, rozhodně ne

12. Máte speciálně-pedagogické vzdělání? Pokud ano. Tak jaké?

- a, ano ... *výškový poradce*
- b, ne

13. Jste nakloněni dalšímu sebevzdělávání v oblasti specifických poruch chování?

- a, ano
- b, ne

Děkuji za vyplnění!

Dobrý den,

Mé jméno je Eva Životková a jsem studentkou 5. ročníku oboru Speciální pedagogika na UP Olomouc. Dovolte mi, abych Vás požádala o pomoc při výzkumném šetření ke své diplomové práci, která se zabývá tématem: Individuální integrace žáka s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruch autistického spektra na základní škole.

Při vyplňování dotazníku označte právě jednu odpověď, není-li uvedeno v zadání otázky jinak.

Informace, které tímto získám, jsou zcela anonymní a budou použity pouze za účelem výzkumu v mé práci.

Předem Vám děkuji.

Vyplňte prosím čitelně!

1. Jaké je Vaše pohlaví?

- a, muž
 b, žena

2. Kolik je Vám let?

- a, méně než 30
 b, 31 – 40
c, 41 – 50
d, 51 – a více

3. Délka Vaší pedagogické praxe?

7

4. Setkal(a) jste se v rámci své praxe s pojmem „Porucha autistického spektra“?

- a, ano
b, ne

5. Pracujete nyní se žákem nebo žáky s Poruchou autistického spektra?

- a, ano
b, ne

6. S kolika žáky s poruchou autistického spektra nyní pracujete?

- a, 0-1
b, 2-3
c, 4- více

7. Jste nakloněni integraci žáků s PAS do běžných škol základního typu?

- a, spíše ano
- b, nevím
- c, spíše ne

8. Máte k dispozici na škole asistenta pedagoga?

- a, ano
- b, ne

9. Působí asistent pedagoga ve Vaší třídě?

- a, ano
- b, ne

10. Jak hodnotíte důležitost asistenta pedagoga u dětí s PAS? (1 – velmi důležitý, 4 – není důležitý)

- 1. velmi důležitý
- 2. spíše důležitý
- 3. spíše nedůležitý
- 4. není důležitý

11. Vnímáte svou školu jako vhodnou pro integraci žáků s poruchou autistického spektra?

- a, rozhodně ano
- b, spíše ano
- c, spíše ne
- d, rozhodně ne

12. Máte speciálně-pedagogické vzdělání? Pokud ano. Tak jaké?

- a, ano ...*1 š. speciální pedagog*.....
- b, ne

13. Jste nakloněni dalšímu sebevzdělávání v oblasti specifických poruch chování?

- a, ano
- b, ne

Děkuji za vyplnění!

Dobrý den,

Mé jméno je Eva Životková a jsem studentkou 5. ročníku oboru Speciální pedagogika na UP Olomouc. Dovoďte mi, abych Vás požádala o pomoc při výzkumném šetření ke své diplomové práci, která se zabývá tématem: Individuální integrace žáka s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruch autistického spektra na základní škole.

Při vyplňování dotazníku označte právě jednu odpověď, není-li uvedeno v zadání otázky jinak.

Informace, které tímto získám, jsou zcela anonymní a budou použity pouze za účelem výzkumu v mé práci.

Předem Vám děkuji.

Vyplňte prosím čitelně!

1. Jaké je Vaše pohlaví?

- a, muž
 b, žena

2. Kolik je Vám let?

- a, méně než 30
b, 31 – 40
 c, 41 – 50
d, 51 – a více

3. Délka Vaší pedagogické praxe?

.....
12

4. Setkal(a) jste se v rámci své praxe s pojmem „Porucha autistického spektra“?

- a, ano
 b, ne

5. Pracujete nyní se žákem nebo žáky s Poruchou autistického spektra?

- a, ano
 b, ne

6. S kolika žáky s poruchou autistického spektra nyní pracujete?

- a, 0-1
 b, 2-3
 c, 4- více

7. Jste nakloněni integraci žáků s PAS do běžných škol základního typu?

- a, spíše ano
- b, nevím
- c, spíše ne

8. Máte k dispozici na škole asistenta pedagoga?

- a, ano
- b, ne

9. Působí asistent pedagoga ve Vaší třídě?

- a, ano
- b, ne

10. Jak hodnotíte důležitost asistenta pedagoga u dětí s PAS? (1 – velmi důležitý, 4 – není důležitý)

- 1. velmi důležitý
- 2. spíše důležitý
- 3. spíše nedůležitý
- 4. není důležitý

11. Vnímáte svou školu jako vhodnou pro integraci žáků s poruchou autistického spektra?

- a, rozhodně ano
- b, spíše ano
- c, spíše ne
- d, rozhodně ne

12. Máte speciálně-pedagogické vzdělání? Pokud ano. Tak jaké?

- a, ano
- b, ne

13. Jste nakloněni dalšímu sebevzdělávání v oblasti specifických poruch chování?

- a, ano
- b, ne

Děkuji za vyplnění!

Příloha 3. Ukázka kresby dítěte s PAS



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Eva Životková
Katedra:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Zdeňka Kozáková, PhD.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Individuální integrace žáka s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruch autistického spektra na prvním stupni základní školy
Název v angličtině:	Individual integration of pupils with support needs in education because of autism spectrum disorders at primary school
Anotace práce:	Diplomová práce se zaměřuje na problematiku integrace žáků s poruchou autistického spektra do běžných základních škol. Zabývá se pozicí asistenta pedagoga při naplnění individuální integrace u těchto žáků. Zkoumá vliv zkušeností pedagogů a jejich délku praxe při nahlížení na proces integrace. Empirická část se zabývá také kasuistikami dvou dětí s Poruchou autistického spektra z praxe autorky této práce.
Klíčová slova:	Potřeba podpory ve vzdělávání, diagnostika, poruchy autistického spektra, Aspergerův syndrom, žák mladšího školního věku, kazuistika, pedagogický asistent, individuální integrace
Anotace v angličtině:	The thesis focuses on the integration of pupils with autism into ordinary primary schools. It deals with the position of assistant teacher in the fulfillment of individual integration of these pupils. Examines the impact of the experience of teachers and their length of experience when viewing the integration process. The empirical part deals also case studies of two children with autism spectrum disorders in practice the author of this thesis.
Klíčová slova v angličtině:	The need for educational support, diagnostics, Autism spectrum disorders, Asperger's syndrome, pupil primary school age, casuistry, teaching assistant, individual integration
Přílohy vázané v práci:	Dotazník k výzkumnému šetření, ukázka prací žáka s PAS, vzory vyplněných dotazníků
Rozsah práce:	74 s.
Jazyk práce:	čeština