

Univerzita Palackého v Olomouci  
Fakulta tělesné kultury

ANALÝZA ZAPOJENÍ ŽÁKA S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA VE  
VYUČOVACÍ JEDNOTCE TĚLESNÉ VÝCHOVY NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ  
ŠKOLY V INTEGROVANÉM A SEGREGOVANÉM PROSTŘEDÍ

Diplomová práce  
(magisterská)

Autor: Vendula Popovičová, Aplikované pohybové aktivity

Vedoucí práce: Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.

Olomouc 2017

**Jméno a příjmení autora:** Bc. Vendula Popovičová

**Název diplomové práce:** Analýza zapojení žáka s poruchou autistického spektra ve vyučovací jednotce tělesné výchovy na prvním stupni základní školy v integrovaném a segregovaném prostředí

**Pracoviště:** Katedra aplikovaných pohybových aktivit

**Vedoucí diplomové práce:** Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.

**Rok obhajoby diplomové práce:** 2018

**Abstrakt:**

Poruchy autistického spektra dle epidemiologických průzkumů postihují každé 80. narozené dítě. Díky současným změnám ve školství dostává laická veřejnost možnost proniknout do podstaty této poruchy.

Cílem diplomové magisterské práce je popsat zapojení dvou vybraných žáků s poruchou autistického spektra do vyučovací jednotky tělesné výchovy. Práce je kazuistická, zahrnuje pozorování žáků v různých prostředích – segregovaném a integrovaném a to v období dvou měsíců. V rámci pozorování bylo použito Manuálu pro hodnocení inkluzivních vyučovacích jednotek tělesné výchovy DIC-CIT pro ATV a dále vlastního pozorovacího archu zpracovaného na podstatě kvalitativního výzkumu.

V závěru nebyl splněn původní předpoklad, neboť vyučovací jednotka tělesné výchovy v segregovaném prostředí nenaplněovala strukturu klasické vyučovací jednotky. Průběh výzkumu bylo tedy nutné aktuálně přizpůsobovat dané situaci.

**Klíčová slova:** Poruchy autistického spektra, segregované prostředí, integrované prostředí, mladší školní věk, tělesná výchova,

Souhlasím s půjčováním bakalářské práce v rámci knihovních služeb.

**Author's name and surname:** Bc. Vendula Popovičová

**Diploma thesis title:** The Analysis of Integrating the Pupil with the Autistic Spectre Disorder into the Learning Unit of Physical Training in the First Grade of the Primary School in the Integrated and Segregated Surrounding

**Department:** Department of Appted Physical Activity

**Dissertation advisor:** Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.

**Year of diploma thesis defence:** 2018

**Abstract:**

According to the epidemiology research, the disorders of the autistic spectre afflict every 80<sup>th</sup> child born. Thanks to current legislation changes in education policy, the lay public has a chance to get an insight into the principles of this disorder.

The goal of this master's diploma thesis is to describe the integration of the two selected pupils with the autistic spectre disorder into the learning unit of Physical Training.

The research is a case study, it includes the observation of the two pupils in two different surroundings – integrated and segregated ones – within the period of two months.

During the observations, the following tools were used. The Manual for Evaluating the Learning Units of Physical Training for DIC-CIT for ATV, followed by the own observation folio which was carried out based on the qualitative research.

In the conclusion the original assumption was not confirmed, because the learning unit of Physical Education in the segregated surrounding did not meet the classical learning unit structure. Therefore, it was necessary to adjust the course of the research to the current situation.

**Key words:** Autistic spectre disorders, segregated surrounding, integrated surrounding, younger school age, Physical Training

I agree with lending the bachelor's thesis within the library needs.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně pod vedením vedoucího práce  
Mgr. Ondřeje Ješiny, Ph.D., že jsem uvedla všechny použité literární a odborné zdroje  
a dodržovala zásady vědecké etiky.

Ve Vyškově dne 18.12.2017

.....

Dovoluji si tímto poděkovat Mgr. Ondřeji Ješinovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a vstřícný přístup při tvorbě magisterské práce.

Současně děkuji doc.PhDr. Barboře Bazalové, Ph.D za její pomoc ve formě odborných konzultací.

## **OBSAH**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1 ÚVOD</b>   | <b>9</b>  |
| <b>2 PŘEHLED POZNATKŮ</b>                                     | <b>10</b> |
| <b>2.1 Mladší školní věk</b>                                  | <b>10</b> |
| <b>2.2 Poruchy autistického spektra</b>                       | <b>14</b> |
| <i>2.2.1 Etiologie poruch autistického spektra</i>            | <b>19</b> |
| <i>2.2.2 Edukace žáků s poruchami autistického spektra</i>    | <b>20</b> |
| <i>2.2.3 Poruchy autistického spektra a rodina</i>            | <b>26</b> |
| <b>2.3 Tělesná výchova ve školách</b>                         | <b>29</b> |
| <i>2.3.1 Klíčové kompetence ZRVP pro obor tělesná výchova</i> | <b>31</b> |
| <i>2.3.2 Cíle tělesné výchovy</i>                             | <b>32</b> |
| <b>3 CÍLE A ÚKOLY PRÁCE</b>                                   | <b>34</b> |
| <b>4 METODIKA</b>   | <b>35</b> |
| <b>4.1 Charakteristika výzkumného souboru</b>                 | <b>35</b> |
| <b>4.2 Postup práce</b>                                       | <b>35</b> |
| <b>4.3 Výzkumné metody a techniky</b>                         | <b>36</b> |
| <b>4.4 Techniky sběru dat</b>                                 | <b>37</b> |
| <b>4.5 Techniky zpracování dat</b>                            | <b>39</b> |
| <b>5 VÝDLEDKY VÝZKUMU</b>                                     | <b>40</b> |
| <b>5.1 Integrované prostředí</b>                              | <b>40</b> |
| <i>5.1.1 Charakteristika integrovaného prostředí</i>          | <b>40</b> |

|  |           |
|--|-----------|
| <i>5.1.2 Případová studie žáka A</i>                   | <b>41</b> |
| <i>5.1.3 Identifikační strany</i>                      | <b>43</b> |
| <i>5.1.4 Závěr pozorování – integrované prostředí</i>  | <b>48</b> |
| <b>5.2 Segregované prostředí</b>                       | <b>50</b> |
| <i>5.2.1 Charakteristika segregovaného prostředí</i>   | <b>50</b> |
| <i>5.2.2 Případová studie žáka B</i>                   | <b>51</b> |
| <i>5.2.3 Podrobný popis práce s pozorovacím archem</i> | <b>53</b> |
| <i>5.2.4 Pozorovací archy</i>                          | <b>54</b> |
| <i>5.2.5 Schématické rozvržení jednotek TV</i>         | <b>59</b> |
| <i>5.2.6 Závěr pozorování</i>                          | <b>61</b> |
| <b>6 DISKUZE</b>                                       | <b>63</b> |
| <b>7 ZÁVĚRY</b>  | <b>65</b> |
| <b>SOUHRN</b>  | <b>67</b> |
| <b>SUMMARY</b>   | <b>68</b> |
| <b>REFERENČNÍ SEZNAM</b>                               | <b>69</b> |

## 1. ÚVOD

Tato práce volně navazuje na předchozí bakalářskou práci (Zařazení vybraných dětí s poruchami autistického spektra v integrované a segregovaném prostředí mateřské školy), kde byl zjišťován vliv výchovného prostředí na dosažení úrovně školní zralosti u vybraných jedinců s poruchou autistického spektra. Nyní se výzkum přesunul do prostředí základních škol, kde byl zaměřen konkrétně na vyučovací jednotky TV. Na základě pozorování a zaznamenávání do záznamových archů proběhla analýza stupně a celkové úrovně zapojení žáka s poruchou autistického spektra do dění v hodinách tělesné výchovy. Projekt byl opět realizován jak v segregovaném, tak i v integrovaném prostředí. Doba trvání pozorování byla dva měsíce, celkem pět pozorování v každém prostředí. V práci se odráží také aktuální problematika nutnosti podpory pohybové aktivity u dětí školního věku, jako prevence vzniku neinfekčních civilizačních chorob, nutnost zapojení každodenní pohybové aktivity do života dětí.

Cílem výzkumu bylo zhodnotit míru zapojení žáka s poruchou autistického spektra do vyučovací jednotky tělesné výchovy na prvním stupni základní školy v různých prostředích.



## 2. PŘEHLED POZNATKŮ

### 2.1 Mladší školní věk

Dle Plevové (2006) je mladší školní věk etapou, kterou doprovází výrazné změny v mnohých vývojových oblastech, tedy i v oblasti kvantity a kvality pohybových projevů. V předchozích etapách vývoje převládala spontaneita, nyní se relativně volný režim mění na povinnost vyplývající z pravidelné školní docházky a výuky vůbec. Z jiného pohledu popisuje toto období Kučera et al. (2011), který konstatuje, že v mladším školním věku zátěž představuje dlouhodobé přetěžování axiálního systému, křečovitě aktivní posturální složky a mentální alterace. Ani děti školního věku s diagnózou poruch autistického spektra nejsou z potřeby pohybové aktivity nijak vyloučeny.

Autoři Allen a Marotz (2002) uvádějí, že období mladšího školního věku je nazýváno fází vývojové integrace. Tím, že se propojují a utřídí různé vývojové dovednosti, je dítě schopno plnit stále náročnější a složitější úkoly. Dominantním percepčním úkolem, který dítě čeká, je naučit se číst. Dítě musí vizuálně rozlišovat symbolické znaky a je důležité, aby je spojovalo s jejich zvukovou podobou. Dítě se učí uspořádat písmena do slov a slova skládat tak, aby vyjadřovala myšlenky, které lze vyslovit nebo přečíst. Autoři dále uvádějí, že pro výše jmenované schopnosti jsou důležitou průpravou sensorické aktivity. Tyto aktivity jsou realizovány u dítěte již v mateřské škole a to formou zkušeností získávaných při hře a práci s nejrůznějším materiálem – konstruování se stavebnicemi, skládanky, barvy, lepidla, papír, písek, voda, hlína, hudební nástroje a mnohé další. Plevová (2006) shledává jako nejvíce ohrožující pro dítě na prvním stupni základní školy srovnávání a hodnocení výkonu s výkony vrstevníků a spolužáků. Autorka konstatuje, že řada dětí v tomto období vykazuje po určitou dobu známky nepřizpůsobení. Dítě nechce psát úkoly, odmítá ráno vstávat, je unavené a podrážděné, bolí ho hlava nebo břicho a taky špatně spí. Tyto projevy mohou odeznít za několik týdnů, ale také se mohou stupňovat a poznamenat negativně sebevědomí dítěte a celou školní docházku. Proto by problémy se „startem ve škole“ neměly být podceňovány.

Kučera et al. (2011) uvádí, že mladší školní věk je charakteristický také tím, že dítě mívá potřebu dělat všechno správně. Pouští se do náročných úkolů, i když si není jisté, že se mu podaří je splnit. Je rádo, když jeho práce přináší hmatatelné výsledky.

Z vlastní praxe ředitelky mateřské školy se plně ztotožňuji s autorkou Plevovou (2006), která poukazuje na důležitost školní zralosti, připravenost a způsobilost pro vstup do základní školy. Jako zásadní uvádí:

- Tělesnou zralost - věk, výška a hmotnost, celkový zdravotní stav.
- Emoční a sociální zralost – citová stabilita, emoční inteligence.
- Kognitivní zralost- vnímání od celostního k analytickému, úmyslná paměť, vůlí ovládaná pozornost, dokončený vývoj řeči.
- Zvídavost, tvořivý přístup ke světu.

### Šestileté dítě

V období šesti let se dítě obvykle těžko rozhoduje, obtížně se vypořádává s nečekanými, neznámými a neobvyklými situacemi. Brzy však pochopí, že věci a lidi kolem něj se řídí určitými pravidly, a ta jsou následně prostředkem porozumění. V tomto začátku období mladšího školního věku mohou propuknout různé výchovné problémy a mnohé známky napětí, například tiky, okusování nehtů, noční pomočování a ostatní. Většinou časem vše odezní a dítě si na novou situaci přivykne.

### Sedmileté dítě

V sedmi letech si dítě začíná uvědomovat svoji vlastní identitu. Snaží se všechno pochopit a propojit dosud poznané s novými informacemi a prožitky. Přejít do druhé třídy základní školy může často vzbuzovat úzkost a obavy, stejně jako nová sociální role ve společnosti, nové sociální vztahy. Dítě se dokáže mnohem déle soustředit a koncentrovat, umí poslouchat, chápat a spolupracovat. Často se mu, vlivem změn v okolí, mění nálada, což je odrazem obrovského úsilí, které dítě vynakládá na to, aby se dokázalo vyrovnat se všemi situacemi ze svého okolí.

### Osmileté dítě

Osmileté dítě velkou část svojí energie vynaloží na zdokonalování schopností, které už má a také na prohlubování vědomostí a znalostí. Silně prožívá svoji nezávislost, chce samo rozhodovat. Jeho zájem se postupně z rodičů, učitelů a sourozenců přesouvá na kamarády a spolužáky. Chlapci a děvčata se postupně diferencují, formují se přátelství v rámci jednoho pohlaví.

**Tabulka 1****Vývojový přehled dítěte mladšího školního věku (dle Plevy, 2006)**

|   | <b>Šestileté dítě</b>  | <b>Sedmileté dítě</b>  | <b>Osmileté dítě</b>  |
|---|--|--|---|
| <b>Vývojové<br/>a růstové<br/>profily</b> | * roste pomalu,<br>ale vyrovnaně<br>* za rok<br>povyroste až 7cm                                     | * poměrně malý<br>váhový přírůstek<br>* za rok vyroste<br>asi o 6 – 7 cm                                 | * ročně přibere<br>asi 3 kg<br>* váží v průměru<br>25 – 28kg  |
|   | * za rok přibere<br>2,3 - 3,2kg  | * některá děvčata<br>předrůstají chlapce   | * tvar těla začíná<br>připomínat dospělého  |
|   | * vysoký nárůst<br>svalové hmoty<br>*kosti a paže jsou<br>ve fázi rychlého růstu<br>*vypadávají zuby | * náhlé vzestupy<br>energie se střídají<br>s chvílemi dočasné<br>únavy                                   | * začínají se objevovat<br>sekundární pohlavní znaky<br>* objevují se změny<br>hormonální aktivity  |
|   | * zvětšení svalové<br>síly<br>* zbrklé pohyby,<br>přetrvává<br>neohrabanost                          | * zlepšení jemné i<br>hrubé motoriky<br>* bývá opatrnější<br>při tělesných<br>aktivitách                 | * preferuje aktivity s<br>velkým výdejem energie<br>* v oblíbenosti má týmové<br>a kolektivní hry<br>* je hbitější, rychlejší<br>a silnější |
|   | * dítě rádo provádí<br>velkou tělesnou<br>aktivitu (běhá,<br>leze, skáče, hází..)                    | * novou motorickou<br>dovednost cvičí<br>stále dokola, dokud<br>ji neumí<br>*nabývá jistotu při<br>psaní | * bez potíží udrží<br>rovnováhu<br>* budí dojem<br>neunavitelného   |

## 2.2 Poruchy autistického spektra

Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN – 10), mohou mít poruchy autistického spektra několik forem, které jsou definovány pod pořadovým číslem F84. Jak konstatuje autor Ješina (2013), v současnosti jsou tyto poruchy oddělenou diagnostickou jednotkou a mají inteligenční kvocient pod hranicí 70%. Autor dále uvádí dva klasifikační systémy poruch autistického spektra. Prvním je systém Mezinárodní klasifikace nemocí, desátá verze (MKN – 10) z roku 1992, který je u nás více využíván. Druhým je čtvrtá verze klasifikačního systému dle amerického klasifikačního manuálu DSM – IV z roku 1994.

MKN – 10 (1992) rozděluje pervazivní vývojové poruchy do osmi základních kategorií:

- F 84.0 – Dětský autismus
- F 84.1 – Atypický autismus
- F 84.2 – Rettův syndrom
- F 84.3 – Jiná dezintegrační porucha v dětství
- F 84.4 – Hyperaktivní porucha a mentální retardace se stereotypními pohyby
- F 84.5 – Aspergerův syndrom
- F 84.8 – Jiné pervazivní vývojové poruchy
- F 84.9 – Nespecifikované pervazivní vývojové poruchy

DSM – IV (1994) uvádí pět kategorií:

- Autistická porucha
- Rettův syndrom
- Dětská dezintegrační porucha
- Pervazivní vývojová porucha dále nespecifikovaná
- Aspergerova porucha

Dle WHO se poruchy autistického spektra týkají řady stavů s určitým stupněm sociálního chování, komunikace a jazyka a úzkým spektrem zájmů a činností, které jsou jedinečné pro jednotlivce a provádějí se opakovaně. Poruchy autistického spektra začínají v dětství a mají tendenci přetrvávat až do dospívání a dospělosti. Ve většině případů jsou podmínky prokázány během prvních 5 let života. Jedinci s poruchami autistického spektra často vykazují další společně se vyskytující stavy, včetně epilepsie, deprese, úzkosti a

poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). Úroveň intelektuálního fungování u jedinců s poruchami autistického spektra je velmi variabilní, od hlubokého poškození až po nadřazené úrovně. Dle autorky Thorové (2006) byl obecně autismus dlouhou dobu považován za neorganické onemocnění, které je způsobeno špatnou mateřskou výchovou. Často byl také uváděn jako následek stresu, nebo tlaku vyvíjeného na jedince. V současné době jsou již poruchy autistického spektra zahrnuty mezi neurovývojová onemocnění a patří mezi vývojové pervazivní poruchy. Jak uvádí Čadilová, Thorová a Žampachová (2012) je v současné době za efektivní celosvětovou formu pomoci lidem s poruchou autistického spektra považována raná komplexní péče o celou rodinu, přístup ke vzdělání, odborný přístup individuální. To vše je zastřešeno maximální podporou rodiny zajišťovanou státem.

Z vlastní praxe, kdy již dva roky pracuji s chlapcem s poruchou autistického spektra, si dovoluji nesouhlasit s tvrzením autorky Cigánkové (2015), která uvádí, že jedinci s poruchami autistického spektra žijí v neustálém strachu a to z důvodu výrazných potíží ve vývoji řeči, ve vztazích a celkově v sociálních dovednostech. Mé zkušenosti z praxe takové nejsou.

Jednotliví autoři definují autismus a poruchy autistického spektra různě, u všech následujících definic však lze najít společné znaky a projevy:

Hrdlička a Komárek (2014) uvádějí definici autismu, která tuto poruchu definuje, jako vývojové onemocnění charakterizované jak narušením sociální interakce a komunikace, tak repetitivním chováním a omezenými zájmy. Vedle Komárka a Hrdličky (2014), kteří definují autismus, jako vývojové onemocnění uvádí Vítková (2004), že porucha autistického spektra je komplikovaná vada, která naruší vývoj komunikace v nejranějším dětství a zanechává dítě neschopné vytvářet normální mezilidské vztahy. Pro osoby s poruchou autistického spektra je svět skládkou, jejíž díly do sebe nezapadají. Život jako chaos bez pravidel, a tak si jedinci sami vytvářejí pravidla, jejichž logice rozumějí jen oni. Jako autorka práce se ztotožňuji, stejně jako Hrdlička a Komárek (2014) s definicí autismu jako s vývojovým onemocněním. Jako nejvíce vhodnou však vnímám definici Bazalové (2014), která popisuje poruchy autistického spektra jako neurovývojové onemocnění na neurobiologickém podkladě, které je trvalé a řadí se k nejtěžším poruchám dětského mentálního vývoje. Vosmik a Bělohávková (2010) definici autismu, vedle triády, rozšiřují tvrzením, že jsou výrazně omezeny sociální dovednosti a doprovodným jevem je opožděná citová zralost. Typickým znakem poruch autistického spektra je také nerovnoměrné rozložení

schopností. Dítě s poruchou autistického spektra nesnáší změny, mívá specifickou přichylnost k neobvyklým předmětům, trvá na vykonávání zvláštních rutin při činnostech nefunkčního charakteru. Komunikace jedince je silně narušena, často dítě vůbec nemluví, pokud je schopno konverzovat, často opakuje slova a věty. Chybí přátelské emoční reakce, chybí kontakt z očí do očí, dítě se bojí neškodných věcí. Chybí spontaneita a tvořivost při hře. Dítě bývá uzavřené do sebe, neprojevuje zájem o děti ani dospělé v okolí. Poruchy autistického spektra jsou provázeny problémy chování (výbuchy vzteku, agrese, sebepoškozování), které jsou snahou postiženého zajistit si bezpečí ve zmatku světa, je to obrana a únik z nesnesitelné tísně, kterou jim může způsobit jakákoliv změna. Autoři Valenta a Müller (2007) uvádějí definici poruchy autistického spektra pomocí triády znaků dle Lorny Wing – narušenou sociální interakcí, omezenou schopností verbální i nonverbální komunikace a stereotypním, repetitivním chováním. Takto postižené děti nemají relevantní reakce na emocionální podněty, těžce se přizpůsobují jakékoliv změně, s oblibou vykonávají stereotypní pohyby, bývají zaujatí jednotvárnou, jakoby rituální manipulací s předměty, s klasickými hračkami si nehrají adekvátním způsobem, spíše si hrají s drobnými předměty, které mohou být bizarní povahy“.

Valenta a Müller (2007) dále uvádějí, že slovo pervazivní v tomto případě zastupuje slovo vše prostupující, všepromokávající, zasahující do mnoha oblastí. Vrozené postižení mozkových funkcí má za příčinu fakt, že dítě nedokáže vyhodnotit přijaté informace stejně, jako jeho vrstevníci se stejnou mentální úrovní. Vnímají jinak, prožívají jinak a tudíž se i jinak chovají. Stejně tak autorka Bazalová (2017) a Thorová (2006) uvádí, že triáda vystihuje hlavní tři oblasti, které bývají při autismu narušeny. Jsou to: komunikace, sociální interakce a imaginace. Nejčastěji můžeme u dětí s diagnózou autismu pozorovat problémy v komunikaci, absenci očního kontaktu, zvláštní atypickou hru, narušený vývoj řeči, stereotypie, motorický neklid, verbální rituály, citovou odtažitost a mnohé další. Dle Thorové (2006) tvoří základ poruchy narušená krátkodobá paměť, která způsobuje, že dítě s autismem nemůže navazovat vztahy, nebo plnit úkoly. Dítě preferuje vizuální podněty, protože má potíže s uchováním sluchového vjemu v paměti. Je značně narušeno propojení jednotlivých mozkových center. Tato centra potom pracují odděleně, samostatně a tím i efektivněji. Jedinci s poruchami autistického spektra jsou potom schopni vnímat detaily, dokážou například reprodukovat slyšené, ale mají potíže se zpracováním vnímaných informací, také problémy v oblasti myšlení a emocí. Vosmik a Bělohávková (2010) se ztotožňují s Thorovou, která uvádí, že někteří lidé s poruchami autistického spektra jsou pasivní a nemají žádné výrazné problémy

s chováním. Díky procvičování a individuálnímu empatickému přístupu zvládnou docházet do běžné školy, zvolí si přiměřené zaměstnání, najdou si partnera a založí rodinu. Existuje však i „druhá strana“, kde najdeme děti s poruchami autistického spektra, které se díky svým obtížím neobejdou bez asistenta. Během své školní docházky se potýkají s velkou řadou problémů a mnohdy je vhodnější zvolit pro ně vzdělávání v segregované formě. I kolektiv autorů Fischer, Škoda, Svoboda a Zilcher (2014) uvádí výše zmiňovanou triádu znaků a definují jedince s poruchami autistického spektra dále jako jedince s vlastním specifickým vzorcem chování. Popisují, že „porucha verbálního i neverbálního porozumění, komunikace, zpracování sociálních informací a porucha abstrahování, orientace v čas, to vše dostává dítě s poruchou autistického spektra do pozice ztraceného v realitě, kdy nechápe souvislosti a stává se cizincem ve vlastním světě“ (Fischer, Škoda, Svoboda & Zilcher, 2014). Autor Vermeulen (2006) popisuje autismus jako postižení s mnoha aspekty a vzorci chování jedné osoby, které nejsou zcela podobné vzorcům. Podrobná charakteristika příznaků poruch autistického spektra podle Vosmika a Bělohlávkové (2010) uvádí několik důležitých oblastí. Jednou z nejdůležitějších je narušené sociální chování. U dětí s poruchami autistického spektra vždy vykazuje sociální intelekt hluboký deficit vůči mentálním schopnostem. Nacházíme širokou škálu chování, které má dva zásadní protipóly: osamělost a extrémní sociální aktivity. Podle Thorové (2006) rozlišujeme pět typů autistického chování: typ osamělý a samotářský, typ pasivní, typ aktivní a zvláštní, typ formální a afektovaný, typ smíšený a zvláštní. Další oblastí je bezesporu adaptabilita. Schopnost přizpůsobit se vrstevníkům a spolužákům je vždy narušena, i když v různé míře. Jak uvádí Vosmik a Bělohlávková (2010) tato míra souvisí s výší intelektových schopností, s úrovní komunikace a emoční reaktivitou. Dětem s poruchami autistického spektra působí problémy především změny, přechody od jedné činnosti k druhé, změny prostředí či osob. Děti většinou reagují rigidním chováním ve formě rituálů, směřujícím vůči sobě i svému okolí. Úkolem asistenta pedagoga i ostatních osob je minimalizovat změny, pokud jsou nutné, tak na ně dítě předem připravit. Zvláštní projevy neverbální komunikace tvoří další oblast, kdy Vosmik a Bělohlávková (2010) upozorňují především na chybějící či nezvládnutý oční kontakt. Ten chybí především v momentech, kdy musí dítě vynakládat velké úsilí, tedy při zahajování a ukončování rozhovoru. Také můžeme zaznamenat, že jedinci s poruchami autistického spektra působí jako „roboti“, jsou emocionálně ploší, chladní a egocentričtí, na někoho dokonce mohou působit jako psychopati. Je to způsobeno tím, že jedinec s poruchou autistického spektra nedokáže vyjadřovat své city navenek, nedokáže přiměřeným způsobem projevovat vlastní pocity, matou ho emoce druhých lidí. V neposlední řadě je důležité zmínit narušený jazyk a řeč. Jak uvádí Vosmik a

Bělohávková (2010) u 50 % dětí s poruchou autistického spektra dochází k vývoji řeči až později. Vývoj stránky gramatické a zvukové však probíhá totožně jako u ostatních dětí. Odchyly se objevují po stránce pragmatické, významové a prozodické. V pěti letech by se měl vývoj řeči srovnat. Vosmik a Bělohávková dále uvádějí motorickou koordinaci jedinců s poruchami autistického spektra, kde zmiňují především typickou pohybovou neobratnost. Konstatují, že 50-90% dětí i dospělých má problémy s motorikou. Je jasné, že podprůměrná pohybová koordinace má negativní dopad na oblast hrubé i jemné motoriky. Nejzřetelnější jsou problémy u pohybu v prostoru, při chůzi a běhu. Pohyb bývá těžkopádný, pomalý nebo křečovitý. Nejméně zasažená bývá schopnost plavat, naopak nejméně rozvinutá je schopnost hry a manipulace s míčem (chytání, házení, kopání). Časté bývají i potíže s rovnováhou, objevují se problémy s napodobením rytmu a napodobením pohybu. V oblasti jemné motoriky můžeme zaznamenat špatně čitelný či nečitelný rukopis. Vedle těchto tvrzení leží názor autorů Schopera, Reichlera a Lasinga (2011) kteří říkají, že hrubá motorika u dětí s poruchami autistického spektra bývá často velmi dobře rozvinutá, že jejich energie, síla a hbitost mohou být na daleko vyšší úrovni než jejich schopnost posouzení a porozumění slovním či sociálním omezením. Spatřují v tom problémy se zvládnutím chování těchto jedinců.

### *2.2.1 Etiologie poruch autistického spektra*

Jako autorce práce je mi zřejmé, že příčiny vzniku poruch autistického spektra patří mezi celosvětovou otázku s velkým otazníkem. Etiologie těchto poruch je stále ještě nejednotná a nejasná a je předmětem mnohých výzkumů lékařských, neurobiologických, neurochemických a dalších center. Dle WHO se odhaduje, že celosvětově jedno ze sto šedesáti dětí má poruchu autistického spektra. Tento odhad představuje průměrnou hodnotu a hlášená prevalence se v jednotlivých studiích podstatně liší. Některé dobře řízené studie však vykazovaly podstatně vyšší hodnoty. Většina autorů se shoduje na tvrzení, že existuje mnoho nejrůznějších teorií o příčinách vzniku poruch autistického spektra, které se navzájem doplňují, ale také vylučují. Je zřejmé, že ke vzniku onemocnění je potřebná kombinace několika faktorů, které se navzájem ovlivňují. Bazalová (2017) uvádí jako faktor, přicházející v úvahu, faktor genetický, konkrétně setkání plodu s teratogenní látkou vede k poškození vyvíjejícího se mozku. Důležitou roli zde hraje různý počet genů a poškození jednotlivých chromozomů. Jak popisuje Thorová (2006), proběhlo již mnoho výzkumů, které usilovaly o



prokázání spojitosti mezi genetickou výbavou jedince a vznikem poruch autistického spektra. Podařilo se najít geny, u kterých je jejich poškození ve větší míře spojováno se vznikem poruch autistického spektra, během několika let výzkumu však byly odhaleny anomálie na skoro všech chromozomech a nelze tedy jednoznačně říci, který gen je zodpovědný za vznik poruch autistického spektra. Vedle genetických předpokladů zde stojí dědičnost. Výzkumy se v této oblasti zabývají především výskytem poruch autistického spektra u sourozenců a dvojčat. Ve své knize Gillberg a Peeters (1998) poukazují na zvýšené riziko vzniku poruch autistického spektra u sourozenců dětí s autismem. U jednovaječných dvojčat je výskyt této poruchy mnohem vyšší než u dvojčat dvojvaječných. Konkrétně u Aspergerova syndromu se ve velké míře objevuje v rodině příbuzný s tímto postižením, nebo s nápadnými znaky. Dalšími faktory, které uvádí Thorová (2006) jsou bezesporu různé abnormality mozku a poškození mozku v raném období. Může se jednat o abnormality kterékoliv části mozku a jejich výskyt může být v různé míře. Také poškození mozku v období prenatálním, perinatálním nebo postnatálním může mít jako následek vznik poruch autistického spektra. Jedná se především o poškození mozku teratogeny, nedostatek vitamínů, nadměrné užívání antibiotik v raném dětství, infekce, kterou matka prodělá v těhotenství, komplikované porody a další. Britský lékař Weakfield v roce 1998, na základě svých studií, prokázal přímou souvislost mezi poruchami autistického spektra a očkováním. Jak popisuje Bazalová (2012) tento lékař se domníval, že látka trimerosal, která byla obsažena v očkovací vakcíně proti spalničkám, příušnicím a zarděnkám, obsahovala rtuť a měla za následek vytvoření škodlivých látek, které poškodily mozek a způsobily vznik autismu. Jeho teorie vzbudila velký ohlas ve společnosti a ta začala očkování zcela odmítat. Teorie britského lékaře byla však později vyvrácena, ale postoj společnosti už zůstal z části negativní, V dnešní době pohlížíme dle Bazalové (2012) na očkování a vakcinaci spíše jako na spouštěč, nikoliv jako na příčinu vzniku poruch autistického spektra a autismu obecně.

Ze své osobní praxe však mohu konstatovat, že mezi laickou veřejností způsobily desinformace o očkování dětí jako spouštěcím mechanismu poruch autistického spektra velké obavy a způsobily skutečnost, že matky nechtějí očkovat své děti, čímž je na druhou stranu velmi ohrožují, a nejen je. Bazalová (2012) dále uvádí příčiny vzniku poruch autistického spektra metabolické, kdy dochází k nekompletnímu štěpení peptidů, zejména lepku a kaseinu. Tyto peptidy poté působí škodlivě na centrální nervový systém. V neposlední řadě se na vzniku poruch autistického spektra podílí vyšší věk rodičů, vysoký krevní tlak či diabetes matky. Důležitým faktorem je také pohlaví dítěte, kdy se poruchy autistického spektra

vyskytují častěji u chlapců než u dívek. Vyléčit porucha autistického spektra není možné, lze je pouze zmírnit a to díky vhodně zvolené intervenci. Dítě se může zlepšit natolik, že přestane splňovat diagnostická kritéria pro stanovení diagnózy poruch autistického spektra.

### *2.2.2 Edukace žáků s poruchami autistického spektra*

#### **Legislativní rámec výchovy a vzdělávání**

Jak uvádí Průcha „ je edukace taková činnost lidí, při nichž se nějaký subjekt učí a jiný subjekt (nebo technické zázemí) mu toto učení zprostředkovává, tj. vyučuje“(2009, p.75).

Autoři Průcha, Svobodová a Šmahelová uvádějí, že pojem edukace zahrnuje výchovu a vzdělávání. Výchovou rozumíme záměrné a cílené působení na jedince, které je záměrné a všestranné formování jeho osobnosti. Vedle toho vzdělávání je záměrný a organizovaný proces, kdy si jedinec osvojuje poznatky, dovednosti a postoje.

Edukace jedinců s poruchami autistického spektra je ucelený a celoživotní proces, na kterém se podílí řada odborníků, pedagogů a rodiče. Specifika procesu závisí především na stupni postižení, na míře autistické symptomatiky a na případných přidružených vadách.

Právo na vzdělání je ukotveno v několika legislativních dokumentech:

- Všeobecná deklarace lidských práv (1948)
- Deklarace práv dítěte (1959)
- Úmluva o právech dítěte (1990)
- Listina základních práv a svobod (1992)

Zákon, který se zabývá v české republice vzděláváním je zákon č.561/20014 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), dále zákon č.563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a zákon o vysokých školách č.137/201 Sb. Na školský zákon navazuje vyhláška č.197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Dále také vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, také vyhláška 14/200 Sb., o předškolním vzdělávání, vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých

náležitostech plnění povinné školní docházky a vyhláška č.13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři.

V současnosti probíhá v České republice rozsáhlá reforma školství, která se týká především vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Součástí změn, které souvisí s reformou školství, je mimo jiné vyhláška 27/20016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato vyhláška zrušila vyhlášku 73/2005 Sb., nabyla účinnosti od 1. 9. 2016. V rámci vyhlášky došlo ke změně označení dětí, žáků a studentů, nově jen žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Součástí vyhlášky jsou náležitosti individuálního vzdělávacího plánu jedince a také nově podpůrná opatření.

Jak uvádí autoři Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L. et al. (2015) podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů a to podle míry postižení žáka, podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Jednotlivé stupně podpůrných opatření se mohou různě kombinovat.

Podpůrná opatření prvního stupně poskytuje škola žákovi i bez doporučení školského poradenského zařízení, vyšší stupně podpůrných opatření lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení a na základě informovaného souhlasu zletilého oka nebo jeho zákonných zástupců.

**I. stupeň** podpůrných opatření – může se jednat o individuální doučování, o krátkodobou modifikaci vyučovacích metod. Podpora by měla trvat maximálně 6. měsíců. U žáků v I.stupni podpůrných opatření lze využít plán pedagogické podpory.

**II. stupeň** – žáci v tomto stupni podpůrných opatření mají zaveden Individuální vzdělávací plán, mohou mít také zařazeny předměty speciálně pedagogické péče. Mohou také využít možnosti zřízení funkce sdíleného asistenta pedagoga.

**III. stupeň** – v případě tohoto stupně podpůrných opatření je již nutná větší spolupráce školy s poradenským zařízením. Obsah učiva je modifikován, ale také redukován. Používají se reedukační a kompenzační pomůcky, případně se upravuje pracovní prostředí.

**IV. stupeň** – vyžaduje vysokou míru podpory. Při výuce se používají speciální didaktiky a metodiky, individuální pomůcky. Většinou je nutná úprava pracovního prostředí. Také počet žáků ve třídě je snížen. Využita může být alternativní nebo augmentativní forma komunikace. **V. stupeň** – žáci zařazení do tohoto stupně podpůrných opatření vyžadují vysokou míru podpory a individuální přístup. K výuce je nutné využití speciálních učebnic, kompenzačních a rehabilitačních pomůcek. Vždy je nutná úprava pracovního prostředí. Také počet žáků ve třídě je snížen.

Jak uvádí Oltean, Popa & Georgescu (2014) u žáků s poruchami autistického spektra musíme počítat s jejich vychýlením od zavedených grafů vývojového věku, nemůžeme hodnotit jejich chronologický věk. Důležité je poznání a respekt individuality.

### **Výuka ve specializovaných školách - segregace**

„V základní škole speciální jsou vzdělávání žáci se zdravotním postižením, u kterých byly, na

základě speciálně pedagogického případně psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, zjištěny speciální vzdělávací potřeby, které jsou v takovém rozsahu a tak závažné, že jsou důvodem k zařazení žáků do režimu speciálního vzdělávání“ jak konstatují autorky Čadilová a Žampachová (2008, p. 281). Výhodou bývá menší počet žáků ve třídě a speciální pedagog. Vedle toho Bazalová (2014) pohlíží na problematiku segregovaného vzdělávání podobně. Plně se ztotožňuji s jejím názorem, že inkluze není pro každého. Danou situaci je vždy potřeba individuálně posoudit. Autorka dále uvádí svůj názor, že považuje české specializované školy na dobré úrovni, kladně hodnotí odborný a vyškolený personál specializovaných škol, nízký počet žáků ve třídách, zmiňuje i výhodu diferencovaného obsahu vzdělávání podle stupně postižení, vyzdvihuje výhodu používání speciálních pomůcek, metod a forem práce. K formám práce zastávají Oltean, Popa & Georgescu (2014) názor, že je vhodné nezařazovat jednotlivé činnosti na příliš dlouhou dobu. Doporučují je rozložit do kratších úseků či bloků. Toto je základním klíčem úspěchů, kterému předchází motivace. Žáci s poruchou autistického spektra potřebují vnímat aktivity jako zábavné, potřebují jasný obraz kde začít a kam činnost směřovat k dosažení cíle.

Prostředí specializované školy, která vzdělává děti s autismem, výstižně popisují Čadilová a Žampachová (2008), které zdůrazňují, že ve třídě je potřebné vytvořit takové podpůrné prostředí, kde budou jednotlivé prostory členěny tak, aby odpovídaly potřebám dětí s diagnózou poruch autistického spektra a to nejen z hlediska vzdělávání, ale i celkového praktického každodenního fungování. Hlavní cíle vzdělávání v segregovaném prostředí by mělo být, podle Čadilové a Žampachové (2008), naučit žáky co největší samostatnosti a připravit je vhodně na dospělý život. Autoři zahraničních zdrojů Oltean, Popa & Georgescu (2014) konstatují, že žáci s poruchou autistického spektra se učí nejlépe v trojdimenzionálním světě, nebo v prostředí, které je často předpokladem trojrozměrného učení.

## **Výuka v běžných školách - integrace**

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají dnes legislativní možnost inkluzivního vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. Dle názoru Bazalové (2014) je však vhodné zapojovat do běžných tříd především žáky s lehčí formou postižení. Autorky Čadilová a Žampachová (2008) zdůrazňují, že při začleňování dítěte s diagnózou poruch autistického spektra musí být všemi zúčastněnými důsledně zváženy všechny aspekty, které se budou na integraci dítěte podílet. Základem a nejdůležitějším prvkem integrace, jak uvádí Thorová (2004), je informovanost pedagogů před vstupem dítěte do školy a spolupráce s poradenským pracovištěm. Nenáročným a emočně klidným dětem s poruchami autistického spektra a dětem nemající výrazné problémové chování, stačí při výuce využití prvků strukturovaného učení a dodržování principů práce s tímto druhem postižení. Náročnější děti, kterých je většina, potřebují další dopomoc v podobě asistenta pedagoga, jak popisují Čadilová a Žampachová (2008).

Názor na integraci, se kterým se plně ztotožňuji, uvádí autorka Thorová (2004) která uvádí, že integrace do běžné třídy nebo programu se nehodí pro všechny děti, existují děti, u kterých je volba integračního přístupu jednoznačná. Dále také děti, u nichž můžeme s vysokou mírou pravděpodobnosti říci, že prostředí běžné třídy pro ně není vhodnou variantou. Integraci je třeba konzultovat s poradenským pracovníkem, v případě školního zařízení nejlépe s člověkem, u kterého je dítě v dlouhodobé péči.

### **Strukturované učení a TEACCH Program**

Pro edukaci jedinců s poruchami autistického spektra existuje v současné době velké množství nejrůznějších metodik. Celosvětově je nejznámější, nejuznávanější a nejpožívanější TEACCH Program (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children).

Jeho vznik se připisuje profesoru Ericu Schoplerovi a datuje se do roku 1966. Místem vzniku byla Severní Karolína v USA. V roce 1966 se jednalo o první rozsáhlejší projekt vytvořený na pomoc rodičů dětí s poruchami autistického spektra. Podnětem pro vznik tohoto programu bylo tvrzení odborné společnosti, že rodiče si za poruchy svých dětí mohou sami, přičemž děti byly považovány za nevzdělávatelné. Jak uvádí ve své knize Opatřilová a Pipeková (2010) jádrem celého TEACCH Programu je včasná diagnostika a následná speciálně pedagogická péče. Jako další velmi důležité prvky vnímají individuální přístup,

prostupnost školního a domácího prostředí, spolupráci rodiny a školy, integraci dětí a poruchou autistického spektra do společnosti, přímý vztah mezi hodnocením, intervencím a pozitivním přístupem. Hlavním cílem strukturovaného učení je dosažení maximálního možného stupně samostatnosti jedince s poruchou autistického spektra. Program usiluje o odstranění poruch plynoucích z vývoje a o rozvoj silných stránek jedince. Strukturovaný systém je vždy zleva doprava a shora dolů.

Velmi přehledně strukturovaný systém popisují autorky Čadilová a Žampachová (2008), které definují tři základní principy této metodiky. Těmi jsou individualizace, strukturalizace a vizualizace.

**Individualizace** – jde o individuální poznání každého jedince a individuální řešení jeho problémů. Dva jedince se stejnou diagnózou a stejným věkem mohou mít naprosto odlišné projevy chování. Proto je potřebné nastavit intervenci individuálně pro každého jedince. Individuálně volíme nejen metody, postupy práce, úkoly, komunikaci nebo motivaci, ale také věnujeme pozornost důležitým detailům, které mohou mít zásadní význam. Může mezi ně patřit například umístění nábytku, velikost pomůcek, oblíbené předměty nebo barevné značení.

**Strukturalizace** – týká se struktury prostoru a pracovního místa, času a činností. Struktura a pravidelná každodenní rutina dopomáhají jedinci s poruchou autistického spektra při orientaci v čase a prostředí, může tak lépe předvídat co ho čeká, co se bude dít a může lépe reagovat na případné změny. Struktura jasně vymezuje hranice a vymezuje konkrétní prostor, který slouží k vykonání konkrétní činnosti. Tato struktura je určena denním režimem, který informuje o tom, co je teď a co bude následovat. Denní režim je vhodné individuálně nastavit dle možností dítěte a také v závislosti na možnostech dítěte porozumět informacím, které mu chce struktura sdělit. Zadáání úkolu musí být jasně čitelné a zřetelně má být vidět, jak má jedinec danou činnost provést a kolikrát ji má opakovat.

**Vizualizace** – úzce souvisí se strukturalizací, vzájemně se prolínají a nelze je od sebe oddělit. Vizualizace dopomáhá jedincům s poruchami autistického spektra orientaci v prostředí a kompenzuje poruchy pozornosti a paměti během činností. Jedinci díky vizualizaci lépe rozumí svému okolí, jsou soběstační a nezávislí.

K vizualizaci se nejčastěji využívá **procesuálních schémat**. Jak uvádí Čadilová a Žampachová (2008) mohou být procesuální schémata chápána jako určitá pomůcka pro žáky s poruchami autistického spektra, jde vlastně o vizualizovaný sled činnosti rozdělený na

jednotlivé kroky. S následností dějů mívají jedinci s poruchami autistického spektra často problémy. Schémata jim poskytnou přesný návod, jak danou činnost vykonat. Procesuální schémata jsou částečně schopna vyřešit problém jedinců s chápáním verbálních instrukcí. Procesuální schéma může být předmětové, obrázkové nebo psané.

Důležitou součástí strukturovaného učení je motivace. Motivace přispívá ke zlepšení spolupráce s žákem. Preferována je samozřejmě pozitivní motivace, Ta by měla být součástí procesuálního schématu, měla by být zřetelná a jasně viditelná. Odměna je vždy postavena na konec schématu. Může se jednat o odměnu materiální, činnostní nebo sociální. Odměna může být dále propojena s tzv. žetonovým systémem. V tomto systému dítě za splněný úkol nezíská odměnu, ale žeton. Dle individuálních schopností potom pedagog stanoví počet žetonů, který znamená pro dítě získání odměny. Jak uvádí autorka Čadilová a Žampachová (2008) lze tento žetonový systém použít pouze u dětí, které jsou schopny si na svoji odměnu počkat.

### *2.2.3 Poruchy autistického spektra a rodina*

Stejně jako u dětí z majoritní skupiny, hrají u dítěte s poruchou autistického spektra klíčovou roli rodiče. Dle Valenty a Petráše (2012) je výsadní postavení rodičů a rodin v péči o postižené dítě dáno nejen přirozeným imperativem etickým, ale je i kodifikováno v ustanoveních mnoha norem základních lidských práv a svobod. Stěžejní je Úmluva o právech dítěte, která je součástí našeho právního řádu a má přednost před zákonem. Jak uvádí Valenta a Petráš (2012) tato úmluva explicitně potvrzuje zodpovědnost rodičů za výchovu dítěte i zákon o rodině č. 63/1964 Sb. Prioritu integrovaného vzdělávání pak přináší Úmluva o právech osob se zdravotním postižením.

Rodiče dítěte s poruchou autistického spektra procházejí různými stadii, postupně se do jejich života připojuje škola a společně, na základě důvěry a spolupráce, vytváří skutečný partnerský vztah.

Prvním stádiem, kterým rodiče procházejí, je stádium šoku. Navazuje přímo na okamžik sdělení diagnózy dítěte. Autoři Vosmik a Bělohávková (2010) uvádějí, že rodiče prožívají silné emoce plné zoufalství, zklamání, zmatku a skepse. Stádium může trvat hodně dlouho a dobré je, když rodině dopomůže odborník, který nabídne pomoc v podobě racionálních informací o možnostech plnohodnotného života a integrace. Autoři doporučují dát rodičům prostor v klidu a v soukromí projevit emoce, zachovat klid při hněvu a nabídnout pomoc

v podobě zcela racionálních informací. Z vlastní praxe vím, že tato fáze je velmi širokospektrální, u žádného autora jsem však nenašla řešení problematické situace, kdy se jeden z rodičů již překlene ze stádia šoku, naproti tomu druhý v něm zůstává daleko déle. Vzniká pak v rodině velká nejednotnost, která adaptační proces rodiny zbrzdí.

Dalším stádiem je zapojení obranných mechanismů. Jak popisují autoři Vosmik a Bělohlávková (2010), reakce rodičů v tomto stadiu mohou být velmi silné, často se stává, že komplikují práci odborníků nebo školy. V některých případech dochází k popření reality, odmítnutí pomoci nebo dalších vyšetření. Rodiče se také mohou přiklonit k různým alternativním způsobům léčby. Pokud mají rodiče například špatnou zkušenost s diagnózami, které se lišily, nebo se dítě mírně zlepšilo, může docházet k bagatelizaci problému, nebo k jeho popření. Při zamyšlení nad průběhem tohoto stadia je nutné také uvést tvrzení Bazalové (2014), která zmiňuje jako zbrzdující element také obavy rodičů ohledně reakcí zbytku rodiny a okolí. Dále uvádí také možnou přítomnost pocitů vlastní viny ze strany rodičů.

Časem se dostaví další stádium, a to stádium deprese. Vosmik a Bělohlávková (2010) popisují, že toto stádium je typické tím, že se může vracet a častěji opakovat. Střídá se zde smutek, zlost, úzkost, pocity viny a selhání, objevuje se vzájemné obviňování, sebelítost. Důležité je, aby si rodiče uvědomili svoji nenahraditelnost a aby neselehali, ale naopak zaujali aktivní přístup. V rodině může docházet k častým konfliktům, ke vzájemnému obviňování.

Deprese pomalu odeznívá a přichází stádium realistické, stádium kompenzované. Tak pojmenovávají čtvrté stádium Vosmik a Bělohlávková (2010). Rodiče situaci přijímají, začínají se plnohodnotně starat, upraví své představy a očekávání a přichází ideální doba pro plné zapojení do procesu integrace jejich dítěte. Nejlepší výsledky přináší zapojení obou rodičů, jejich jednotnost a souhra.

Poslední fází, jak uvádí Vosmik a Bělohlávková (2010) je stadium životní rovnováhy a přebudování hodnot. Rodiče překonají trauma a hledají optimální cesty do budoucna. Ke stmelení rodiny, celkové rovnováze a změně hodnotového žebříčku vůbec nemusí dojít. Členové rodiny mají různé schopnosti jak zvládat stres a ty se někdy nedaří propojit a zkombinovat. Jindy je pak ve věku dopomocí odborná pomoc. Vedle toho autorka Bazalová (2014) jako finální fázi uvádí stadium postupné adaptace. Dle autorky rodiče hledají další informace, zajímá je budoucnost, jsou aktivní. Někdy hledají i únikové cesty, kterými může například být umístění dítěte do institucionální péče, kterou si rodiče zdůvodní jako „nejlepší možnost pro dítě“, nebo dochází k odchodu jednoho z partnerů. V některých případech rodiče



zakládají neziskové organizace ve snaze pomoci ostatním rodičům dětí s podobným postižením.

Vedle poznatků výše uvedených autorů Valenta a Petráš (2012) popisují poznatky, které můžeme v řadě případů pozorovat v rodinách pečujících o dítě se zdravotním postižením:

- Obavy o osud a zdraví dítěte vedoucí k větší opatrnosti - mohou vést až k omezování dítěte v jeho sociálních kontaktech, k potlačení podnětnosti prostředí. Možný je však také opak uváděného, tedy náročná až perfekcionistická výchova.
- Nedůvěra a zvýšená citlivost vůči institucím a jejich představitelům – rodič je nucen od útlého věku dítěte komunikovat s řadou institucí, které ne vždy splňují jeho představy
- Výrazné pocíťování ekonomické a sociální nejistoty – zdravotní postižení dítěte s sebou přináší zvýšené finanční náklady. Velké množství rodiny je tzv. jednopříjmových. Jde o situaci, kdy jeden rodič, nejčastěji matka, je s dítětem v domácnosti.
- Větší závislost na poradenských a posudkových institucích a jejich pracovnících – při častých návštěvách poradenského pracoviště se rodiče mohou setkat s protichůdnými nebo často různými a odlišnými informacemi.
- Zvýšená psychická i fyzická unavitelnost – rodiče prožívají enormní psychické a často i fyzické vypětí, nabídka úlevné péče může tuto situaci aktuálně vyřešit.

### 2.3 Tělesná výchova ve školách

Všichni níže uvedení autoři se shodují na skutečnosti, že v době, kdy dítě navštěvuje první stupeň základní školy, je pohyb důležitou složkou vývoje a růstu. Vedle tělesné a psychické stránky jedince má velký vliv také na jeho soustředění a pozornost, které jsou ve škole velmi zásadní.

Dvořáková, Engelthalerová et al. (2017) uvádějí jako jeden z nejčastějších problémů dětí mladšího školního věku vadné držení těla. Konstatují, že po prvním ročníku má téměř každý žák problém s držením těla, zejména v oblasti lopatek a břišní stěny. Dále mladší školní věk označují za „stádium zvýšené motorické učenlivosti“, tedy období ideální pro učení se motorickým dovednostem. Dítě má dobré předpoklady k celé řadě pohybových aktivit.

Ješina a Kudláček (2012) konstatují, že:

Tělesná výchova nabízí obrovský potenciál pro rozvoj dovedností spojených s komunikací, spoluprací a skupinovým řešením problémů. Z hlediska psychologie představuje možný prostředek rozvoje zdravého sebevědomí, sebehodnocení, sebezpřijímání, ale i frustrační tolerance a cíleného, motivovaného chování.

Vzdělávání na 1. stupni základních škol navazuje na výchovu v rodině a předškolním zařízení a postupně usnadňuje přechod dětí do sféry povinného, systematického a pravidelného vzdělávání. Předmět Tělesná výchova na základních školách spadá dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy. Tento dokument zdůrazňuje především respekt k individuálním potřebám, předpokladům a zájmům každého dítěte a podporu aktivního učení. Svoji volností Rámcový vzdělávací program pro základní školy respektuje podmínky a možnosti školy, směřuje k tomu, aby vybavil všechny žáky souborem klíčových kompetencí. Ve vzdělávacím obsahu je chápáno učivo jako prostředek k osvojení očekávaných výstupů, které se postupně prolínají a vytvářejí předpoklady k získávání klíčových kompetencí. Rámcový vzdělávací program pro základní školy obsahuje deset vzdělávacích oblastí. Vzdělávací oblast Člověk a zdraví zahrnuje Tělesnou výchovu a Výchovu ke zdraví.

Jak konstatují Dvořáková, Engelthalerová et al. (2017) je při realizaci vzdělávací oblasti Člověk a zdraví potřeba klást důraz na praktické dovednosti a jejich aplikaci do modelových situací i v každodenním životě.

Vzdělávací oblast Člověk a zdraví je vymezena a realizována v souladu s věkem žáků ve vzdělávacích oborech Výchova ke zdraví a Tělesná výchova, do níž je zahrnuta i Zdravotní tělesná výchova. Vzdělávací obsah oblasti Člověk a zdraví se prolíná do ostatních vzdělávacích oblastí, které jej obohacují nebo využívají, a do života školy (RVP ZV, 2013).

Rámcový vzdělávací program pro základní školy dále stanovuje časovou dotaci pro tělesnou výchovu v ročníku, která nesmí ze zdravotních a hygienických důvodů klesnout pod 2 hodiny týdně.

Velmi kriticky se vyjadřuje Ješina a Kudláček (2012) o zvyšování tělesné zdatnosti a pohybové výkonnosti prostřednictvím školní tělesné výchovy, kdy samotná aktivita, v rámci dvou vyučovacích hodin týdně, nepřekračuje 30 minut v jedné vyučovací jednotce.

Jak konstatují Dvořáková, Engelthalerová et al. (2017), měla by vyučovací hodina na prvním stupni základního vzdělávání proběhnout optimálně dvakrát až třikrát týdně. Spojovat hodiny do delších celků není příliš vhodné. Pro žáky prvního stupně je lepší cvičit krátce a vícekrát, než jednou po delší dobu. Na prvním stupni základních škol jsou hodiny tělesné výchovy převážně smíšené a z hlediska obsahu se často propojuje gymnastika s hrami, atletika s hrami a podobně. Vedle toho lze realizovat také hodinu monotematickou, jejímž příkladem je například hodina plavání.

Dle Kudláčka, Ješiny a Štěrbové (2008) je pohyb pro osoby postižením významným faktorem, který může pozitivně ovlivnit jejich zdravotní stav. Autoři konstatují, že postižený žák potřebuje pěstovat a realizovat tělesnou výchovu, pohyb a sport stejně nutně jako intaktní populace.

Kudláček a Ješina (2013) uvádějí své stanovisko k problematice uvolňování postižených žáků z hodin tělesné výchovy. Toto uvolňování považují za porušování jejich práv na vzdělání. Bez prokazatelných snah o zajištění podpůrných opatření je uvolnění ze školní TV v rozporu s platnou českou legislativou.

### 2.3.1 Klíčové kompetence z RVP ZV pro obor Tělesná výchova

Klíčové kompetence zakotvené v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy nepůsobí izolovaně, ale naopak se vzájemně prolínají a lze je získat jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Jak uvádí Dvořáková, Engelthalerová et al. (2017) musí k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, tedy i obsah a aktivity v oboru Tělesná výchova.

#### \* Klíčové kompetence k učení

Podstatou je podpora aktivity každého žáka, a to díky moderním vyučovacím metodám. Zásadní je, aby žák pouze nenapodoboval, naopak aby se aktivně podílel na hledání správných postupů, řešil problémy a účastnil se i na plánování a volbě obsahu.

#### \* Klíčové kompetence k řešení úkolů

Zakládá se na vnímání daného problému a snaze ho řešit. Jak konstatuje Dvořáková, Engelthalerová et al. (2017) v tělesné výchově to značí odklon od napodobování učitele k úkolům, které podporují aktivitu žáka v řešení úkolu. Řešením úkolu je podporována také tvořivost žáka. I velmi jednoduché pohybové úkoly k řešení podporují mentální aktivitu, uvažování a řešení problémů.

#### \* Klíčové kompetence komunikativní

V pohybových činnostech vzniká mnoho situací, kdy lze procvičovat řeč, vést žáky ke slovnímu vyjadřování před ostatními, vést je k vyjadřování vlastního názoru, nebo docházek k verbální dohodě s ostatními.

#### \* Klíčové kompetence sociální a personální

Zakládají se na vnímání druhých, komunikaci, spolupráci ve skupině, ohleduplnosti, přijímání rolí ve skupině a dodržování pravidel.

#### \* Klíčové kompetence občanské

Jedná se o respekt k druhým, k jejich hodnotám, k jejich životnímu prostoru, o odmítání násilí, o respekt společenských norem a zákonů.

\* Klíčové kompetence pracovní

Významnou roli zde hraje používání celé řady nejrůznějších pomůcek, žáci se také učí zásadám bezpečnosti při pobytu v různých prostředích. Žáci jsou vedeni k dokončení úkolu a splnění povinností.

### 2.3.2 Cíle Tělesné výchovy

Tělesná výchova ve školách má své cíle, a to zdravotní, vzdělávací a výchovný.

Zdravotní cíl – spočívá v nápravě a kompenzaci různých zdravotních oslabení, aplikován bývá jako prevence některých civilizačních neinfekčních onemocnění, dále je založen na rozvoji celkové fyzické zdatnosti žáků. V této oblasti často narážíme na bariery v podobě osvobodování a omlouvání žáků z hodin tělesné výchovy, ať už rodičem či lékařem. Uvolnění z tělesné výchovy je jednoduché, ne však správné řešení. Lékař by měl fungovat jako poradce, který specifikuje pohybové kontraindikace žáka a vydá doporučení pro další pedagogické postupy. Neměl by však představovat složku represivní nebo bariéru, která neumožňuje svým vyjádřením účast v organizovaných pohybových aktivitách realizovaných školou (Ješina, 2017).

Vzdělávací cíl – vychází z pohledu na tělesnou výchovu, jako na možnost pro provádění velkého množství aktivit, které dopomohou při rozvíjení mezipředmětových vztahů. Použito může být mnoho metod i forem. Vzdělávací cíle představují znalosti nejen v tělesné výchově, ale i ve sportu, tělocvičné rekreaci a tělesné kultuře obecně.

Výchovný cíl považují Ješina a Kudláček (2012) za klíčový.

Pro další rozvoj osobnosti a pro budoucí zdravý a plnohodnotný život jedince je tento cíl důležitý, protože rozvíjí zdravé sebevědomí, reálné sebehodnocení, vlastní sebepojetí a sebepoznání. Získané zkušenosti může jedinec dále uplatnit také při vytváření mezilidských vztahů.

Dvořáková, Engelthalerová et al. (2017) charakterizují cíle tělesné výchovy, které jsou zakotveny v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy, převážně jako postojové, kdy jde o formování pozitivních a uvědomělých postojů žáka k pohybové aktivitě jako

součástí jeho budoucího způsobu života. Jako cíl vnímají také pozitivní ovlivňování pohybové gramotnosti jedince.

Základními metodami v tělesné výchově jsou metody verbální, demonstrační a praktické. Důležité je, aby v případě praktických metod převažovala vlastní cvičení žáka. Vedle toho Dvořáková, Engelthalerová et al. (2017) uvádějí, že verbální metoda je málo účinná a vždy je nutné ji doplnit ukázkou, je nutné směřovat k motivaci a podpoře žáků při cvičení.

V každém případě je nutné respektovat individuální možnosti žáků. K tomu můžeme úspěšně využívat i prvky zážitkové pedagogiky, nebo psychomotoriku. V globále je také důležitá promyšlená a bezpečná organizace celé hodiny tělesné výchovy. V neposlední řadě nesmí chybět hodnocení, které má vycházet z individuálních předpokladů a možností žáka, má hodnotit jeho posuny.

### **3. CÍLE A ÚKOLY PRÁCE**

Hlavním cílem diplomové magisterské práce je popsat zapojení dvou vybraných žáků s poruchami autistického spektra do vyučovací jednotky tělesné výchovy. Analýza zapojení je realizována na dvou vybraných žácích mladšího školního věku s poruchou autistického spektra, jejichž vzdělávání probíhá v odlišném prostředí – segregovaném a integrovaném.

**Prvním dílčím cílem** je představení anamnéz vybraných žáků. Druhým dílčím cílem je popsat průběh vyučovacích jednotek tělesné výchovy realizovaných u žáka v segregovaném prostředí.

#### **Z vytyčeného cíle vyplývají následující postupy:**

1. Vyhledání vhodného prostředí pro pozorování – běžná ZŠ, specializovaná ZŠ pro děti s poruchami autistického spektra
2. Proškolení pro manipulaci s Manuálem pro hodnocení inkluzivních vyučovacích jednotek tělesné výchovy DIC-CIT pro ATV
3. Oslovení vedení daných škol, zákonných zástupců vybraných dětí
4. Sestavení pozorovacích protokolů (DIC-CIT, vlastní pozorovací arch dle zásad kvalitativního pedagogického výzkumu)
5. Konzultace s odborníky, pohovor s vyučujícími tělesné výchovy
6. Realizace pozorování
7. Opakovaný pohovor s vyučujícími tělesné výchovy
8. Zpracování výsledků

#### **Výzkumná otázka č. 1**

Jaká je míra a struktura zapojení integrovaného žáka s poruchou autistického spektra v různě zaměřených vyučovacích jednotkách tělesné výchovy?

#### **Výzkumná otázka č. 2**

Jaká je míra a struktura zapojení segregovaného žáka s poruchou autistického spektra v různě zaměřených vyučovacích jednotkách tělesné výchovy?

## **4. METODIKA**

Tato kapitola charakterizuje výzkumný soubor a popisuje výzkumné metody, které byly použity. Také popisuje prostředí segregované i integrované, ve kterém probíhalo pozorování vybraných jedinců.

### **4.1 Charakteristika výzkumného souboru**

Pro výzkum byly vybrány dvě děti mladšího školního věku, konkrétně ve věku 8 let. Zvoleny byly dva odlišné druhy školního prostředí. Jedním z prostředí je základní škola, konkrétně její I. stupeň, kterou navštěvuje, v rámci integrace, chlapec s poruchou autistického spektra. Výzkum byl zaměřen na hodiny tělesné výchovy, kam chlapce doprovází asistent pedagoga.

Druhým výzkumným prostředím je speciální základní škola pro žáky s diagnózou autismu, ve které vzdělávání probíhá segregovaně. V segregovaném prostředí byla pro výzkum vybrána dívka s diagnózou poruchy autistického spektra.

Společným rysem obou pozorovaných jedinců je jejich diagnóza, věj, úplná rodina. Jako nejzásadnější rozdíl mezi jedinci vnímám fakt, že dívka ze segregovaného prostředí nekomunikuje verbálně a plně pracuje pouze na základě struktur. Naopak chlapec z integrovaného prostředí má plně funkční verbální projev, největší potíže vykazuje v sociálním kontaktu.

### **4.2 Postup práce**

Bezprostředně po zvolení tématu práce jsem vyhledala prostředí, které by bylo vhodné pro realizaci pozorování. Zvolila jsem běžnou základní školu v menším městě, která se nachází na okraji města. Nabízí žákům vzdělávání na první i druhém stupni. Škola disponuje dobrým vybavením i zázemím pro školní i mimoškolní aktivity žáků. Vedle školní družiny má škola také rozsáhlou školní jídelnu. Ve druhé třídě je integrován chlapec s poruchou autistického spektra. Vzhledem k jeho diagnóze byla ve třídě zřízena funkce asistenta pedagoga. Další školou k pozorování byla zvolena specializovaná škola, která se zaměřuje pouze na žáky s diagnózou autismu a autistického spektra. V době pozorování byla škola,



z důvodu rekonstrukce, přesunuta do provizorních prostor. Pro realizaci tělesné výchovy byla k dispozici dobře vybavená tělocvična, upravená dle pravidel strukturalizace.

Po vyhledání vhodného prostředí jsem absolvovala praktické proškolení pro manipulaci s Manuálem pro hodnocení inkluzivních vyučovacích jednotek tělesné výchovy DIC-CIT pro ATV a to přímo autorkou manuálu Mgr. Radkou Bartoňovou. Absolvovala jsem pět cvičných pozorování různých nahrávek vyučovacích jednotek tělesné výchovy, na kterých jsem prokázala svoji znalost práce s manuálem. Po té jsem oslovila ředitele výše uvedených základních škol, kontaktovala jsem se s vyučujícími tělesné výchovy, oslovila jsem rodiče vybraných žáků. S rodiči jsem provedla krátký anamnestický rozhovor a podepsala jsem s nimi Informovaný souhlas. Dále jsem zaslala Žádost o vyjádření etické komise. Následovalo sestavení pozorovacích protokolů (DIC-CIT a vlastní pozorovací arch dle zásad kvalitativního pedagogického výzkumu). Otázku vlastního pozorovacího archu pro realizaci pozorování v segregovaném prostředí jsem několikrát konzultovala s doc. PhDr. Barborou Bazalovou, Ph.D. Po této přípravě jsem realizoval samotné pozorování vyučovacích jednotek tělesné výchovy. Celkově pozorování trvalo dva měsíce, vždy pět pozorování na každé škole, v každém prostředí. Následovaly opakované rozhovory s vyučujícími tělesné výchovy. Na základě získaných dat jsem zpracovala výsledky pozorování a zapracovala do svojí diplomové magisterské práce.

#### **4.3 Výzkumné metody a techniky**

Základní metodou, kterou jsem pro svůj výzkum použila, byla metoda pozorování, které předcházelo využití techniky dotazování – technika volného interwiev s rodiči a pedagogy. V obou druzích prostředí jsem absolvovala vždy pět pozorování vyučovací jednotky tělesné výchovy. Při pozorování jsem použila techniku zaznamenávání průběhu vyučovací jednotky do záznamového archu. V případě integrovaného prostředí jsem pracovala plně v souladu s Manuálem pro hodnocení vyučovacích jednotek tělesné výchovy DIC – CIT pro ATV. Pro segregované prostředí nebyl tento manuál vhodný, proto jsem si vytvořila vlastní pozorovací arch. Realizovala jsem strukturované pozorování se záznamovým archem vytvořeným s doc. PhDr. Barborou Bazalovou, Ph.D.

## **4.4 Techniky sběru dat**

### **POSTUP PRÁCE S MANUÁLEM DIC –CIT**

Manuál DIC – CIT je určen pro hodnocení vyučovacího procesu v inkluzivních jednotkách tělesné výchovy. Základem je pozorování, dále škálování. Zkratky pro zápis pozorovatele jsou odvozeny z angličtiny.

### **FORMA INTEGROVANÁ**

#### **ICE – Inkluzivní (v kognitivně emotivní činnosti)**

- celá třída necvičí, ale účastní se pokynů, hodnocení, výkladu apod.
- například: nástup třídy, výklad cílů, vysvětlování daného cviku, ale i příprava pomůcek a jiné.

#### **I – M – Inkluzivní (pohybová) bez modifikací**

- žáci cvičí společně, mají stejný cíl, úkol, pomůcky
- integrovaný žák si sám volí své tempo
- například: průpravná část

#### **I + M – Inkluzivní (pohybová) s asistentem, ale bez modifikací**

- žáci cvičí společně, mají stejný cíl, úkol, pomůcky, intenzitu, tempo
- integrovanému žákovi pomáhá asistent (chystá pomůcky, je vodičem, dává dopomoc, hlídá bezpečnost)
- například: všichni žáci provádějí stejné cviky, integrovaný žák ke stejnému cviku potřebuje dopomoc asistenta

#### **I – MA – Inkluzivní (pohybová) s asistentem ale bez modifikací**

- žáci cvičí společně, mají stejný cíl, úkol, pomůcky, intenzitu, tempo
- asistent dopomáhá integrovanému žáku (doplňuje informace, připravuje pomůcky, dává individuální dopomoc, dbá na bezpečnost)

- například: všichni žáci provádějí stejné cviky, integrovaný žák provádí stejný cik, jen k němu potřebuje dopomoc asistenta

### **I + MA – Inkluzivní (pohybová) s asistentem a s modifikací**

- integrovaný žák cvičí spolu s ostatními, má stejný cíl i úkol, asistent modifikuje pohybový akt
- například: žáci provádějí stejný cvik, integrovaný žák jej provádět nemůže, ale za pomoci asistenta volí jiný cvik a cvičí

### **ISU – Inkluzivní podpůrná (suportivní)**

- třída cvičí, integrovaný žák je v roli „fandy“, rozhodčího, zapisuje, má specifickou funkci v modelové hře
- například: možno použít u některých soutěživých a sportovních her

### **FORMA PARALELNÍ**

Žáci jsou fyzicky i topicky společně, integrovaný žák má jiný cíl, úkol i obsah

### **PCO – Doplnková cvičení (jako ostatní, v kooperaci)**

- doplnková cvičení pro všechny žáky
- integrovaný žák nemá zvlášť vymezenou modifikaci
- například: při řešení nové látky, při nácviu některých dovedností

### **Pex – Doplnková cvičení (extra určená, zorganizovaná)**

- doplnková cvičení jsou volena specificky pro integrovaného, neboť cíl, obsah a úkol celé třídy nelze naplnit

## **FORMA SEPAROVANÁ**

Žák necvičí společně s třídou, není aktivní, je přítomen fyzicky.

### **SNO – Separovaná, není aktivní – nejde to**

- integrovaný žák není začleněn z důvodu kontraindikace, limitů, ale i špatné organizace, nevhodnosti prostředí apod.

### **STO – Separování, není aktivní – sám nechce**

- integrovaný žák má preventivně určenu jinou činnost, nebo je začleněn jinam (jiná výuka, rehabilitace)

## **4.5 Techniky zpracování dat**

Prvním použitým přístupem jsou kvalitativní a popisné techniky, které jsou kazuisticky zaměřené.

Druhým přístupem je kvantitativní, tj. strukturované pozorování, kdy jsem využila základní deskriptivní statistiky pro vyjádření míry zapojení (%).

## **5. VÝSLEDKY VÝZKUMU**

### **5.1 Integrované prostředí**

#### *5.1.1 Charakteristika integrovaného prostředí*

Pro pozorování v integrovaném prostředí byla zvolena základní škola nacházející se v na okraji středně velkého města. Školní vzdělávací program této školy je zaměřen na vzdělávání v souvislostech, dosahování klíčových kompetencí, respektování osobnosti žáka, využití nejnovějších vědeckých poznatků i citlivé vnímání globálního vývoje světa.

Mimo klasickou výuku nabízí škola svým žákům také školu v přírodě, výjezdy do zahraničí, lyžařské výcvikové kurzy, lekce plavání, sportovní dny, projektové dny, exkurze, kulturní a vzdělávací akce. V areálu se nachází školní dílny, ateliér výtvarné výchovy, keramická dílna a prostory školní družiny.

Na prvním stupni probíhá nácvik splývavého čtení Sfumato. Zákonní zástupci mohou také pro své dítě využít logopedických služeb. Škola s úspěchem provádí reedukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Druhá třída, ve které jsem pozorování prováděla, se nachází v přízemí budovy. Zapsáno je do ní celkem 23 žáků, z toho 13 chlapců, z nichž jeden je žákem s diagnózou poruch autistického spektra. Třída celkově přijímá chlapce s diagnózou poruch autistického spektra dobře, snad proto, že ho většinou znají již z předškolního zařízení. Ve třídě spolu s pedagogem pracuje i asistent pedagoga, který žáka doprovází na „problémových“ nebo složitějších hodinách. Jednou z nich je i tělesná výchova.

## 5.1.2 Případová studie žáka A

### KAZUISTIKA ŽÁKA

**Pohlaví:** chlapec, z důvodu ochrany osobních údajů vystupující pod fiktivním jménem Tadeáš

**Rok narození:** 2008

**Diagnóza:** Poruchy autistického spektra – Dětský vysokofunkční autismus

### Charakteristika žáka

Tadeáš je při práci ve škole nesoustředěný, roztěkaný, špatně snáší sebemenší změny prostředí, velké obtíže mu dělá hluk a hlučné prostředí. Tadeáš působí uzavřeným, spíše tichým dojmem, je samotář a individualista. Pokud se však dostane do „středu pozornosti“ vystřídá jeho zamlklost předvádivé až teatrální chování, před spolužáky (a možná i přede mnou jako před neznámou osobou) se předvádí. Jeho citové rozpoložení je velmi proměnlivé. Když jej něco znervózní, pohupuje se a povídá si sám pro sebe většinou nesrozumitelná slova, někdy se jedná o nadávky. Problémy řeší neadekvátním způsobem (verbální napadání pedagogů, nespolupracuje atd.)

### Míra podpory v hodinách tělesné výchovy

Oční kontakt téměř nenavazuje. Řeč je vyvinuta bez potíží, pouze pokud je nervózní, projevuje se neklid i v jeho řeči. Je zbrklá, špatně srozumitelná, někdy drobně zadržává.

Konkrétně do hodin tělesné výchovy se zapojuje velmi nerad. Z vyprávění učitelky jsem zjistila, že jsou dny, kdy nespolupracuje vůbec, sedí v koutě a hraje si s klíčem. Během mého pozorování však tato situace nenastala. Tadeáš si vždy vymýšlí různé důvody proč danou aktivitu nemůže provádět. Často opakuje větu: „Mamka říkala, že mě nemáte nutit, že když nechci, tak nemusím. A já to dělat nechci“. Není vůbec jednoduché ho pro pohybové aktivity motivovat. Jeho nechuť pramení pravděpodobně z obav, že neuspěje. Má nízké sebevědomí a nevěří vlastnímu výkonu. Často svoji nechuť ke cvičení vyjadřuje demonstrativně před ostatními spolužáky. Dobrá je, v takových chvílích, přítomnost asistenta pedagoga – muže, který má u Tadeáše evidentně mnohem větší autoritu než třídní učitelka. Několikrát jsem byla

svědkem úspěchu, kdy klidným a vlídným způsobem Tadeáše k pohybovým aktivitám motivoval a přivedl.

Při cvičení chlapcova pozornost kolísá, objevují se výpadky pozornosti, roztěkanost. Počet opakování cviků je malý, jeho tempo je pomalé. Celkově je Tadeáš spíše neobratný, v jeho pohybech jsem shledala nemotornost, která pravděpodobně pramení také z jeho lehké otylosti. Chlapec je také celkem bojácný, má obavy z překonávání překážek. Při úkolech zaměřených na jemnou motoriku potřebuje více času. Je zřejmé, že spolužáci jsou pro Tadeáše silnou motivací. Tuto skutečnost na sobě ale nedává vidět. Odmítá hrát kolektivní hry, kde děti fandí, křičí a dělají velký hluk. K pohybu se dá také motivovat odměnou, která bohužel nepatří k nutričně vyvážené stravě, má však silný motivační efekt.

### **Rodinná anamnéza**

Tadeáš žije v domácnosti s oběma rodiči, rodiče neuzavřeli sňatek. Spolu s ním žije v rodině ještě starší sourozenec – bratr. Všichni členové rodiny jsou zdraví, Tadeášův bratr je dyslektik a dysgrafik. Otec rodiny je podnikatel, často pobývá mimo domov, s rodinou tráví málo času. Matka chlapce aplikuje spíše přecitlivělou výchovu, které nedává žádné hranice.

### **Osobní anamnéza**

Chlapec navštěvoval běžnou mateřskou školu, v posledním roce (odklad školní docházky) měla škola k jeho diagnóze zřízenou funkci asistenta pedagoga. V mateřské škole se dobře adaptoval, problémy měl v oblasti navazování přátelství, při sociálním kontaktu. Často odmítal činnosti. Motorické dovednosti byly lehce zaostalé, jak po stránce jemné, tak i hrubé motoriky. V rámci mateřské školy navštěvoval logopedickou péči. Od roku 2015 je žákem základní školy.

### 5.1.3 Identifikační strany

## DIC – DIT IDENTIFIKAČNÍ STRANA Č.1

### (SOUHRNNÉ VÝSLEDKY POZOROVÁNÍ)

**Pozorovatel:** Bc. Vendula Popovičová

**Datum pozorování:** 21.9.2017

**Třída/věk:** 2.třída 8-9 let

**Počet žáků ve třídě:** 22 z toho chlapců: 10 z toho dívek: 12

**Z toho integrovaných žáků:** 1 – chlapec

**Diagnóza integrovaného:** Porucha autistického spektra - vysokofunkční autismus

**Prostředí:** tělocvična

**Obsah hodiny:** Honička, rozcvička (HK, DK), hra s míčem, medicinbal, rychlé starty z různých poloh, badminton, posilování.

**Reálný čas:** zahájení hodiny: 9,50h

ukončení hodiny: 10,34h

### SUMÁŘ VYUČOVACÍ JEDNOTKY

| C            | ICE   | I – M | I + M | I - MA | ISU | PCO | Pex | STO   | Sep | Sex | Sum. |
|--------------|-------|-------|-------|--------|-----|-----|-----|-------|-----|-----|------|
| Čas (sec.)   | 430   | 170   | 480   | 1040   | XX  | XX  | XX  | 505   | XX  | XX  | 2625 |
| Procenta (%) | 16,4% | 6,5%  | 18,3% | 39,6%  | XX  | XX  | XX  | 19,2% | XX  | XX  | 100% |



## DIC – DIT IDENTIFIKAČNÍ STRANA Č.2

### (SOUHRNNÉ VÝSLEDKY POZOROVÁNÍ)

**Pozorovatel:** Bc. Vendula Popovičová

**Datum pozorování:** 5. 10. 2017

**Třída/věk:** 2.třída 8-9 let

**Počet žáků ve třídě:** 19 z toho chlapců: 9 z toho dívek: 10

**Z toho integrovaných žáků:** 1 – chlapec

**Diagnóza integrovaného:** Porucha autistického spektra - vysokofunkční autismus

**Prostředí:** tělocvična

**Obsah hodiny:** Rozběhání, akrobacie (kotrmelec, stoj na rukou), florbal, strečink.

**Reálný čas:** zahájení hodiny: 8,55h

ukončení hodiny: 9,25h

### SUMÁŘ VYUČOVACÍ JEDNOTKY

| C            | ICE   | I – M | I + M | I - MA | ISU   | PCO | Pex | STO | Sep  | Sex | Sum. |
|--------------|-------|-------|-------|--------|-------|-----|-----|-----|------|-----|------|
| Čas (sec.)   | 605   | 115   | XX    | 425    | 245   | XX  | XX  | XX  | 400  | XX  | 1790 |
| Procenta (%) | 33,8% | 6,4%  | XX    | 23,8%  | 13,6% | XX  | XX  | XX  | 22,4 | XX  | 100% |

## DIC – DIT IDENTIFIKAČNÍ STRANA Č.3

### (SOUHRNNÉ VÝSLEDKY POZOROVÁNÍ)

**Pozorovatel:** Bc. Vendula Popovičová

**Datum pozorování:** 12.10.2017

**Třída/věk:** 2.třída 8-9 let

**Počet žáků ve třídě:** 21 z toho chlapců: 9 z toho dívek: 12

**Z toho integrovaných žáků:** 1 – chlapec

**Diagnóza integrovaného:** Porucha autistického spektra - vysokofunkční autismus

**Prostředí:** tělocvična

**Obsah hodiny:** Honička s kruhy, rozcvička v kruhu, házení friesbee, překážková dráha, fotbal.

**Reálný čas:** zahájení hodiny: 9,50h

ukončení hodiny: 10,23h

### SUMÁŘ VYUČOVACÍ JEDNOTKY

| C            | ICE   | I – M | I + M | I - MA | ISU | PCO | Pex | STO   | Sep | Sex | Sum. |
|--------------|-------|-------|-------|--------|-----|-----|-----|-------|-----|-----|------|
| Čas (sec.)   | 395   | 395   | XX    | 970    | XX  | XX  | XX  | 245   | XX  | XX  | 2005 |
| Procenta (%) | 19,7% | 19,7% | XX    | 48,3%  | XX  | XX  | XX  | 12,3% | XX  | XX  | 100% |

## DIC – DIT IDENTIFIKAČNÍ STRANA Č.4

### (SOUHRNNÉ VÝSLEDKY POZOROVÁNÍ)

**Pozorovatel:** Bc. Vendula Popovičová

**Datum pozorování:** 19. 10. 2017

**Třída/věk:** 2.třída 8-9 let

**Počet žáků ve třídě:** 17 z toho chlapců: 9 z toho dívek: 8

**Z toho integrovaných žáků:** 1 – chlapec

**Diagnóza integrovaného:** Porucha autistického spektra - vysokofunkční autismus

**Prostředí:** tělocvična

**Obsah hodiny:** Honička s předáváním, překážkový běh, cvičení na ribstolu – posilování, akrobacie (technika kotoulu vpřed i vzad), strečink, přehazovaná

**Reálný čas:** zahájení hodiny: 9,50h

ukončení hodiny: 10, 30h

### SUMÁŘ VYUČOVACÍ JEDNOTKY

| C            | ICE   | I – M | I +<br>M | I -<br>MA | ISU   | PCO | Pex | STO   | Sep | Sex | Sum. |
|--------------|-------|-------|----------|-----------|-------|-----|-----|-------|-----|-----|------|
| Čas (sec.)   | 290   | 1220  | XX       | XX        | 655   | XX  | XX  | 385   | XX  | XX  | 2550 |
| Procenta (%) | 11,3% | 47,7% | XX       | XX        | 26,0% | XX  | XX  | 14,9% | XX  | XX  | 100% |

## DIC – DIT IDENTIFIKAČNÍ STRANA Č.5

### (SOUHRNNÉ VÝSLEDKY POZOROVÁNÍ)

**Pozorovatel:** Bc. Vendula Popovičová

**Datum pozorování:** 26. 10. 2017

**Třída/věk:** 2.třída 8-9 let

**Počet žáků ve třídě:** 21 z toho chlapců: 10 z toho dívek: 11

**Z toho integrovaných žáků:** 1 – chlapec

**Diagnóza integrovaného:** Porucha autistického spektra - vysokofunkční autismus

**Prostředí:** tělocvična

**Obsah hodiny:** Honička ve dvojicích, rozcevička - cvičení na gymballech, hod na cíl, házení a chytání, fotbal.

**Reálný čas:** zahájení hodiny: 9,50h

ukončení hodiny: 10,35h

### SUMÁŘ VYUČOVACÍ JEDNOTKY

| C               | ICE  | I – M | I +<br>M | I - MA | ISU | PCO | Pex | STO   | Sep<br>SNO | Sex | Sum. |
|-----------------|------|-------|----------|--------|-----|-----|-----|-------|------------|-----|------|
| Čas (sec.)      | 185  | 775   | XX       | 1190   | XX  | XX  | XX  | 370   | 230        | XX  | 2750 |
| Procenta<br>(%) | 6,7% | 28,1% | XX       | 43,2%  | XX  | XX  | XX  | 13,4% | 8,3%       | XX  | 100% |

#### 5.1.4 Závěr pozorování – integrované prostředí

Pozorování v integrovaném prostředí se uskutečnilo v běžné základní škole, která integrovala chlapce s poruchou autistického spektra. Podmínky pro realizaci pohybových aktivit a tělesné výchovy byly dobré. Škola disponuje zrekonstruovanou prostornou a dobře vybavenou tělocvičnou, na školním dvoře se nachází sportovní hřiště s antukovým oválem a travnatou plochou. Personální zázemí bylo, konkrétně pro tělesnou výchovu, dobré. Sledovaný žák měl k dispozici, vedle učitele, také asistenta pedagoga. Samotné pozorování bylo uskutečněno dle Manuálu pro pozorování inkluzivních jednotek tělesné výchovy DIC – CIT pro ATV, jednalo se celkem o pět přímých pozorování, kterým předcházela informativní rozhovor s pedagogem a asistentem pedagoga.

#### FORMA INTEGROVANÁ

Největší míru zapojení žáka s poruchou autistického spektra do vyučovací jednotky tělesné výchovy jsem vypořádala v oblasti I – MA, kdy integrovaný žák cvičil společně s ostatními, měl stejný cíl, úkol, pomůcky, intenzitu i tempo. Vždy mu však k činnostem různým způsobem dopomáhal asistent pedagoga. Z velké části korigoval a usměrňoval asistent pedagoga postoje bariéry žáka. Nevyužíval žádné modifikace. Jako velmi pozitivní sledávám vysokou účast zapojení žáka v oblasti I – M, kdy integrovaný žák s poruchou autistického spektra cvičil společně s ostatními spolužáky, měl stejný cíl, úkol a pomůcky, sám si však volil své tempo. Pozorovaný Tadeáš měl téměř vždy tempo mírně pozadu, např. při rozcvičce zvládal méně opakování předcvičovaného cviku.

Z výsledků pozorování dále vyplynul fakt, který hodnotím velmi negativně, a tím byla poměrně vysoká míra zapojení oblasti ICE, což jsou okamžiky vyučovací jednotky, kdy u celé třídy a především u pozorovaného žáka nedochází k žádným pohybovým aktivitám, čas je využit pro organizační pokyny, přesuny, výklad, hodnocení apod. Z celkového objemu pozorování tvořil, dle pozorovacích záznamových archů, tento čas přibližně necelou jednu pětinu pozorovaného času, což vnímám jako alarmující a to nejen pro pozorovaného žáka, ale i pro třídu jako celek. Z přímého pozorování vyplynulo, že se jedná o špatnou organizaci hodiny a nepřipravenost ze strany pedagoga.

V rámci formy integrované jsem vypořádala zapojení integrovaného žáka s poruchou autistického spektra téměř do všech oblastí, zapojena byla dopomoc asistenta pedagoga, nebylo však potřeba žádných modifikací.

## FORMA PARALELNÍ

Mé pozorování se nedotklo žádné se zařazených oblastí této formy, z čehož vyplývá, že nebyla po dobu pozorování zapojena nebo využita žádná doplňková cvičení ať už s modifikací nebo bez modifikace.

## FORMA SEPAROVANÁ

Této formy se mé pozorování dotklo pouze sporadicky a okrajově. Zaznamenány byly okamžiky zapsané do oblasti STO, kdy se integrovaný žák s poruch autistického spektra sám nechtěl zapojit do činnosti, odmítl zapojení a účastnil se pouze jako pozorovatel. Během mého pozorování jsem neshledala žádné situace, které bych zaznamenala do oblasti SNO, což by značilo, že má žák nějaké limity z důvodu kontraindikace nebo nevhodnosti prostředí.

## 5.2 Segregované prostředí

### 5.2.1 Charakteristika segregovaného prostředí

V případě segregovaného prostředí jsem pro svůj výzkum zvolila základní školu v Brně, která vzdělává výhradně žáky s poruchami autistického spektra, s případným přidružením mentálního postižení v různém stupni (lehký stupeň až nejtěžší stupeň). V době, kdy probíhal můj výzkum, byla budova školy v rozsáhlé rekonstrukci a celá školní výuka byla přesunuta do náhradních prostor. Byla jsem velmi mile překvapená, jako vysokou úroveň měla tato „provizorní“ výuka. Veškeré prostory byly upraveny dle zásad strukturovaného učení, byly zde zbudovány plnohodnotné a funkční pracovní kouty a zázemí pro individuální práci. Také tělocvična, místo mého pozorování, byla přizpůsobena zásadám strukturalizace a vizualizace.

Výuka probíhá v blocích a je přizpůsobena individuálním potřebám jednotlivých žáků. V této škole je 11 tříd, které navštěvuje přibližně 70 žáků. Výchovně vzdělávací proces zajišťuje přibližně 45 pedagogických pracovníků. Základním rysem školy, který se odráží ve veškeré pedagogické práci je vizualizace, individualizace a individuální přístup. Tyto tři elementy jsou současně hlavním znakem strukturovaného učení. Žáci a pedagogové pracují na principu strukturovaného učení, které vychází z TEACCH programu (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children).

Při rozvoji komunikace škola již několik let pracuje metodou komunikace s vizuální podporou (vychází z PECS – Picture Exchange Communication System). Vycházejí z přesvědčení, že výuka má být startovní čarou k získání tolerance k novému kolektivu, k navazování mezilidských vztahů, k osvojování správných pracovních návyků a dovedností, k větší představě a porozumění situacím, se kterými si žáci každý den setkávají.

Škola nabízí svým žákům i jejich rodičům mnoho společných aktivit (např. vánoční besídka, zahradní slavnost), dvakrát ročně týdenní školu v přírodě, součástí vzdělávání je i plavání a bruslení. Žáci reprezentují školu např. svými hudebními vystoupeními.

Součástí školy je také výtvarný ateliér, keramická dílna, školní družina a pestrá nabídka kroužků (sportovní, keramický, dopravní, hudebně-dramatický aj.)

### 5.2.2. Případová studie žáka B

#### KAZUISTIKA ŽÁKA

**Pohlaví:** dívka, z důvodu ochrany osobních údajů vystupující pod fiktivním jménem Terezka

**Rok narození:** 2008

**Diagnóza:** Poruchy autistického spektra – dětský autismus + lehká mentální retardace

#### Charakteristika žáka

Terezka je veselá, pozitivně naladěná a od pohledu je zřejmé, že je ve škole ráda. V kontaktu se spolužáky je spíše samotářská, spolužáky nekontaktuje, ale pokud je kontaktována, tak kontakt sdílí. Respektuje daná třídní pravidla. Na pedagogické pracovníky reaguje velmi dobře, má smysl pro humor a dobře chápe dětský humor.

Typická je Terezka tím, že má zásadní deficit s trávením volných chviliek a volného času. Je nervózní a nesvá pokud její činnost nemá jasný směr a cíl, samozřejmě i výsledek. Zahálka, nuda a nicnedělání ji přivádí až do stavu zuřivosti. Vždy si důrazně vyžádá svůj úkol, poté ho s velkým zaujetím na svém místě plní a vypracovává. Po splnění očekává okamžitou reakci pedagoga a další úkol nebo práci. Toto se projevilo i v hodinách tělesné výchovy.

Další Terezčinou zvláštností a odlišností je fakt, že na rozdíl od všech ostatních dětí ve třídě Terezka odmítá zavedený žetonový systém. Děti ve třídě za dokončení a správné splnění úkolu dostávají žeton na svoji komunikační tabulku. Vždy za určitý počet nasbíraných žetonů dostane dítě odměnu. Terezka striktně pracuje dle struktur, žetony nechce a odmítá, o odměnu, v podobě dobroty nebo laskominy, vůbec nestojí. Působí dojmem, že je přísná sama k sobě.

Ve všech činnostech se snaží být samostatná, na rozdíl od ostatních žádá o pomoc pedagoga jen minimálně.

Její řeč je vyvinuta, Terezka však sama téměř nemluví a řeč nepoužívá, nevyhledává verbální kontakt, pouze opakuje slyšené. Ne vždy je schopna sdělit svoje potřeby, přání nebo pocity. V řeči jsou zřejmé bezprostřední echolálie, kdy dívka opakuje slova nebo koncové slabiky slov vyslovených pedagogem nebo spolužáky, bez pochopení významu těchto slov.



## **Míra podpory v hodinách tělesné výchovy**

Vyučovací hodina je plně strukturovaná, Tereška cvičí sama individuálně dle připraveného schématu. V tělocvičně jsou pro ni připraveny jednotlivá stanoviště, zadání úkolů na stanovištích je vždy s vizuální podporou.

Terežčiny motorické schopnosti jsou lehce omezené, pohyb působí nemotorně, občas se objevuje zdrženlivost a drobná obava. Struktury chápe poměrně rychle a houževnatě cvičí a cvik opakuje poměrně dlouho. Často ji u provádění cviku rozptyluje okolní prostředí tělocvičny, jeví se jako by zjišťovala dopředu, co ji čeká, jaký bude následující cvik nebo úkol. Její pozornost je potřeba udržovat a podněcovat.

Podpora pedagoga je při Terežčiných pohybových aktivitách je částečná. Jednotlivé struktury pedagog slovně doplňuje, vede Terešku ke správnému provedení cviku, opravuje ji a také slovně motivuje. Pedagog dále dozoruje bezpečnost prováděných cviků, případně dává pomoc.

Tereška je snaživá, cvičí ochotně. V relaxační části má problém se zklidněním. Částečně ke zklidnění dopomohla relaxační hudba, která ji zaujala.

## **Rodinná anamnéza**

Dívka žije v úplné rodině, mimo rodičů se ve společném bydlení nachází i prarodiče – babička a dědeček. Tereška má jednu starší sestru a novorozeného bratra. Matka (33 let) má vysokoškolské vzdělání, otec (35 let) má vysokoškolské vzdělání.

Rodina má velký zájem o výchovu a vzdělávání své dcery, účastní se všech akcí pořádaných školou, má zájem o nové trendy v problematice autismu. Celkově je rodina sportovně založená, provozují rekreační sporty a turistiku, otec hraje závodně fotbal.

Starší sestra navštěvuje osmý ročník běžné základní školy. Všichni členové rodiny jsou zdraví.

## **Osobní anamnéza**

Tereзка se narodila na konci osmého měsíce těhotenství, porod proběhl bez komplikací, kříšena nebyla. Diagnóza Dětský autismus jí byla stanovena ve 4,5 letech, později se přidala lehká mentální retardace. Dva roky navštěvovala specializovanou mateřskou školu, kde měla odklad školní docházky.

### *5.2.3. Podrobný popis práce s pozorovacím archem*

Jako autorka práce jsem si pro své pozorování zvolila Manuál pro pozorování inkluzivních jednotek tělesné výchovy DIC – CIT. Již při proškolení, autorkou manuálu Mgr. Radkou Bartoňovou, o jeho použití jsem si uvědomila, že zmiňovaný manuál bude vhodné použít pouze v prostředí integrovaném. Pro segregované prostředí nebylo možné tento manuál použít, neboť v něm sleduji především míru zapojení integrovaného žáka do jednotky TV a v případě segregace, nebylo možné pozorovat míru zapojení žáka do kolektivu vrstevníků, neboť vyučovací jednotky tělesné výchovy měly specifický charakter. Kontaktovala jsem autorku literatury, která mě zaujala při zpracování teoretické části této práce, doc.PhDr.Mgr Barboru Bazalovou,Ph.D. a požádala jsem ji o radu jaký druh pozorování použít v případě segregovaného prostředí. Doporučila mi vytvořit si vlastní pozorovací arch na základě participačního pozorování a kvalitativního výzkumu. Na základě terénního pozorování a zápisu poznámek jsem si vytvořila „datový korpus“, který vycházel z mého přímého pozorování. Částečně jsem ho prolnula s RVP ZV, 2013 a se vzdělávací oblastí Člověk a zdraví. Vytvořila jsem si pozorovací arch, do kterého jsem zaznamenávala které konkrétní pohybové aktivity a činnosti byly do vyučovací jednotky tělesné výchovy zařazeny, jaký časový úsek byl jednotlivým aktivitám věnován, případně jak na ně žák s poruchou autistického spektra reagoval.

#### 5.2.4. Pozorovací archy

### POZOROVACÍ ARCH Č.1 – SEGREGOVANÉ PROSTŘEDÍ

**Pozorovatel:** Bc. Vendula Popovičová

**Datum pozorování:** 2.10.2017

**Rok narození žáka:** 2008

**Diagnostika žáka:** Poruchy autistického spektra – Dětský středně funkční autismus

**Prostředí:** tělocvična

**Reálný čas:** zahájení hodiny – 8:00

ukončení hodiny – 8:19

#### SUMÁŘ VYUČOVACÍ JEDNOTKY

| INDIVIDUÁLNÍ AKTIVITY   | 30 sec | 1 min | 2 min | 3 min | 4 min | 5 min | Poznámky |
|---|--------|-------|-------|-------|-------|-------|----------|
| Přenášení předmětů  |        |       |       | X     |       |       |          |
| Překážková dráha, lehká akrobacie                             |        |       |       |       |       | X     |          |
| Běh - různé druhy   |        |       |       |       | X     |       |          |
| Cviky s pomůckou, předmětem                                   |        |       |       |       |       |       |          |
| Aktivity s míčem - hod, kutálení, kop                         |        |       |       |       |       |       |          |
| Cviky horních končetin  |        |       |       | X     |       |       |          |
| Dřepy, cviky dolních končetin                                 |        |       | X     |       |       |       |          |
| Skoky, poskoky, seskoky, výskoky                              |        |       | X     |       |       |       |          |
| Sedy-lehy, posilování   |        |       |       |       |       |       |          |
| Rozvíčky dle schémat a struktur                               |        |       |       |       |       |       |          |
| Cvičení v rytmu při hudbě                                     |        |       |       |       |       |       |          |
| Relaxační činnosti, činnosti za odměnu                        |        |       |       |       |       |       |          |
| Nespolupracuje, nesoustředí se, je uneven/a, odmítá, má obavy |        |       |       |       |       |       |          |

| KOLEKTIVNÍ AKTIVITY     | 30 sec | 1 min | 2 min | 3 min | 4 min | 5 min | Poznámky |
|-------------------------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|----------|
| Honičky                 |        |       |       |       |       |       |          |
| Pohybové hry            |        |       |       |       |       |       |          |
| Hudebně pohybové hry    |        |       |       |       |       |       |          |
| Hry pro nácvik střídání |        |       |       |       |       |       |          |
| Soutěže družstev        |        |       |       |       |       |       |          |
| Proudová cvičení        |        |       |       |       |       |       |          |
| Cvičení ve dvojicích    |        |       |       |       |       |       |          |
| Míčové hry              |        |       |       |       |       |       |          |

## POZOROVACÍ ARCH Č.2 – SEGREGOVANÉ PROSTŘEDÍ

**Pozorovatel:** Bc. Vendula Popovičová

**Datum pozorování:** 9.10.2017

**Rok narození žáka:** 2008

**Diagnostika žáka:** Poruchy autistického spektra – Dětský středně funkční autismus

**Prostředí:** tělocvična, relaxační místnost

**Reálný čas:** zahájení hodiny – 9:10

ukončení hodiny – 9:27

### SUMÁŘ VYUČOVACÍ JEDNOTKY

| INDIVIDUÁLNÍ AKTIVITY   | 30 sec | 1 min | 2 min | 3 min | 4 min | 5 min | Poznámky |
|---|--------|-------|-------|-------|-------|-------|----------|
| Přenášení předmětů  |        |       |       |       |       |       |          |
| Překážková dráha, lehká akrobacie                             |        |       |       |       |       |       |          |
| Běh - různé druhy   |        |       |       |       |       |       |          |
| Cviky s pomůckou, předmětem                                   |        |       |       | X     |       |       |          |
| Aktivity s míčem - hod, kutálení, kop                         |        |       |       |       |       |       |          |
| Cviky horních končetin  |        |       |       |       |       |       |          |
| Dřepy, cviky dolních končetin                                 |        |       |       |       |       |       |          |
| Skoky, poskoky, seskoky, výskoky                              |        |       | X     |       |       |       |          |
| Sedy-lehy, posilování   |        |       |       | X     |       |       |          |
| Rozvíčky dle schémat a struktur                               |        |       |       |       |       | X     |          |
| Cvičení v rytmu při hudbě                                     |        |       |       |       |       |       |          |
| Relaxační činnosti, činnosti za odměnu                        |        |       |       | X     |       |       |          |
| Nespolupracuje, nesoustředí se, je uneven/a, odmítá, má obavy |        | X     |       |       |       |       |          |

| KOLEKTIVNÍ AKTIVITY     | 30 sec | 1 min | 2 min | 3 min | 4 min | 5 min | Poznámky |
|-------------------------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|----------|
| Honičky                 |        |       |       |       |       |       |          |
| Pohybové hry            |        |       |       |       |       |       |          |
| Hudebně pohybové hry    |        |       |       |       |       |       |          |
| Hry pro nácvik střídání |        |       |       |       |       |       |          |
| Soutěže družstev        |        |       |       |       |       |       |          |
| Proudová cvičení        |        |       |       |       |       |       |          |
| Cvičení ve dvojicích    |        |       |       |       |       |       |          |
| Míčové hry              |        |       |       |       |       |       |          |

## POZOROVACÍ ARCH Č.3 – SEGREGOVANÉ PROSTŘEDÍ

**Pozorovatel:** Bc. Vendula Popovičová

**Datum pozorování:** 16.10.2017

**Rok narození žáka:** 2008

**Diagnostika žáka:** Poruchy autistického spektra – Dětský středně funkční autismus

**Prostředí:** tělocvična

**Reálný čas:** zahájení hodiny – 8:40

ukončení hodiny – 8:59

### SUMÁŘ VYUČOVACÍ JEDNOTKY

| INDIVIDUÁLNÍ AKTIVITY   | 30 sec | 1 min | 2 min | 3 min | 4 min | 5 min | Poznámky |
|---|--------|-------|-------|-------|-------|-------|----------|
| Přenášení předmětů  |        |       |       |       | X     |       |          |
| Překážková dráha, lehká akrobacie                             |        |       |       | X     |       |       |          |
| Běh - různé druhy   |        |       |       |       |       |       |          |
| Cviky s pomůckou, předmětem                                   |        |       |       |       |       |       |          |
| Aktivity s míčem - hod, kutálení, kop                         |        |       |       |       |       |       |          |
| Cviky horních končetin  |        |       |       |       |       |       |          |
| Dřepy, cviky dolních končetin                                 |        |       |       |       |       |       |          |
| Skoky, poskoky, seskoky, výskoky                              |        |       |       |       |       |       |          |
| Sedy-lehy, posilování   |        |       |       |       |       |       |          |
| Rozvíčky dle schémat a struktur                               |        |       |       |       | X     |       |          |
| Cvičení v rytmu při hudbě                                     |        |       |       |       |       |       |          |
| Relaxační činnosti, činnosti za odměnu                        |        |       |       | X     |       |       |          |
| Nespolupracuje, nesoustředí se, je neeven/a, odmítá, má obavy |        |       |       |       |       | X     |          |

| KOLEKTIVNÍ AKTIVITY     | 30 sec | 1 min | 2 min | 3 min | 4 min | 5 min | Poznámky |
|-------------------------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|----------|
| Honičky                 |        |       |       |       |       |       |          |
| Pohybové hry            |        |       |       |       |       |       |          |
| Hudebně pohybové hry    |        |       |       |       |       |       |          |
| Hry pro nácvik střídání |        |       |       |       |       |       |          |
| Soutěže družstev        |        |       |       |       |       |       |          |
| Proudová cvičení        |        |       |       |       |       |       |          |
| Cvičení ve dvojicích    |        |       |       |       |       |       |          |
| Míčové hry              |        |       |       |       |       |       |          |

## POZOROVACÍ ARCH Č.4 – SEGREGOVANÉ PROSTŘEDÍ

**Pozorovatel:** Bc. Vendula Popovičová

**Datum pozorování:** 23.10.2017

**Rok narození žáka:** 2008

**Diagnostika žáka:** Poruchy autistického spektra – Dětský středně funkční autismus

**Prostředí:** tělocvična, relaxační místnost

**Reálný čas:** zahájení hodiny - 8:20

ukončení hodiny – 8:39

### SUMÁŘ VYUČOVACÍ JEDNOTKY

| INDIVIDUÁLNÍ AKTIVITY   | 30 sec | 1 min | 2 min | 3 min | 4 min | 5 min | Poznámky |
|---|--------|-------|-------|-------|-------|-------|----------|
| Přenášení předmětů  |        |       |       | X     |       |       |          |
| Překážková dráha, lehká akrobacie                             |        |       |       |       |       |       |          |
| Běh - různé druhy   |        |       | X     |       |       |       |          |
| Cviky s pomůckou, předmětem                                   |        |       |       |       |       |       |          |
| Aktivity s míčem - hod, kutálení, kop                         |        |       |       |       | X     |       |          |
| Cviky horních končetin  |        |       |       |       |       |       |          |
| Dřepy, cviky dolních končetin                                 |        |       |       |       |       |       |          |
| Skoky, poskoky, seskoky, výskoky                              |        |       |       |       |       |       |          |
| Sedy-lehy, posilování   |        |       |       |       |       |       |          |
| Rozvíčky dle schémat a struktur                               |        |       |       |       |       | X     |          |
| Cvičení v rytmu při hudbě                                     |        |       |       |       |       |       |          |
| Relaxační činnosti, činnosti za odměnu                        |        |       |       |       |       | X     |          |
| Nespolupracuje, nesoustředí se, je uneven/a, odmítá, má obavy |        |       |       |       |       |       |          |

| KOLEKTIVNÍ AKTIVITY     | 30 sec | 1 min | 2 min | 3 min | 4 min | 5 min | Poznámky |
|-------------------------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|----------|
| Honičky                 |        |       |       |       |       |       |          |
| Pohybové hry            |        |       |       |       |       |       |          |
| Hudebně pohybové hry    |        |       |       |       |       |       |          |
| Hry pro nácvik střídání |        |       |       |       |       |       |          |
| Soutěže družstev        |        |       |       |       |       |       |          |
| Proudová cvičení        |        |       |       |       |       |       |          |
| Cvičení ve dvojicích    |        |       |       |       |       |       |          |
| Míčové hry              |        |       |       |       |       |       |          |

## POZOROVACÍ ARCH Č.5 – SEGREGOVANÉ PROSTŘEDÍ

**Pozorovatel:** Bc. Vendula Popovičová

Datum pozorování: 30.10.2017

**Rok narození žáka:** 2008

**Diagnostika žáka:** Poruchy autistického spektra – Dětský středně funkční autismus

**Prostředí:** tělocvična

**Reálný čas:** zahájení hodiny – 9:05

ukončení hodiny – 9:22

### SUMÁŘ VYUČOVACÍ JEDNOTKY

| INDIVIDUÁLNÍ AKTIVITY   | 30 sec | 1 min | 2 min | 3 min | 4 min | 5 min | Poznámky |
|---|--------|-------|-------|-------|-------|-------|----------|
| Přenášení předmětů  |        |       |       |       |       |       |          |
| Překážková dráha, lehká akrobacie                             |        |       |       |       |       |       |          |
| Běh - různé druhy   |        |       |       | X     |       |       |          |
| Cviky s pomůckou, předmětem                                   |        |       |       | X     |       |       |          |
| Aktivity s míčem - hod, kutálení, kop                         |        |       |       |       |       |       |          |
| Cviky horních končetin  |        | X     |       |       |       |       |          |
| Dřepy, cviky dolních končetin                                 |        | X     |       |       |       |       |          |
| Skoky, poskoky, seskoky, výskoky                              |        |       |       | X     |       |       |          |
| Sedy-lehy, posilování   |        |       |       |       |       |       |          |
| Rozvíčky dle schémat a struktur                               |        |       |       |       |       |       |          |
| Cvičení v rytmu při hudbě                                     |        |       |       |       | X     |       |          |
| Relaxační činnosti, činnosti za odměnu                        |        |       |       |       |       |       |          |
| Nespolupracuje, nesoustředí se, je uneven/a, odmítá, má obavy |        |       | X     |       |       |       |          |

| KOLEKTIVNÍ AKTIVITY     | 30 sec | 1 min | 2 min | 3 min | 4 min | 5 min | Poznámky |
|-------------------------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|----------|
| Honičky                 |        |       |       |       |       |       |          |
| Pohybové hry            |        |       |       |       |       |       |          |
| Hudebně pohybové hry    |        |       |       |       |       |       |          |
| Hry pro nácvik střídání |        |       |       |       |       |       |          |
| Soutěže družstev        |        |       |       |       |       |       |          |
| Proudová cvičení        |        |       |       |       |       |       |          |
| Cvičení ve dvojicích    |        |       |       |       |       |       |          |
| Míčové hry              |        |       |       |       |       |       |          |

### *5.2.5. Schématické rozvržení jednotek TV*

#### **Dne 2. 10. 2017**

8:00 – 8:04 Běh – různé druhy

8:04 – 8:07 Přenášení předmětů

8:07 – 8:10 Cviky horních končetin

8:10 – 8:12 Cviky dolních končetin

8:12 – 8:17 Překážková dráha – lehká akrobacie

8:17 – 8:19 Skoky na trampolíně

#### **Dne 9. 10. 2017**

9:10 - 9:15 Rozcvička dle schémat a struktur

9:15 – 9:18 Cviky s pomůckou

9:18 – 9:21 Sedy, lehy, posilování

9:21 – 9:23 Skoky, poskoky, seskoky, výskoky

9:23 – 9:24 Nespolupracuje

9:24 – 9:27 Relaxační činnosti, činnosti za odměnu

#### **Dne 16. 10. 2017**

8:40 – 8:43 Cvičení při hudbě

8:43 – 8:47 Přenášení předmětů

8:47 – 8:51 Rozcvička dle schémat a struktur

8:51 – 8:54 Překážková dráha, lehká akrobacie

8:54 – 8:59 Relaxační činnosti, činnosti za odměnu



### **Dne 23. 10. 2017**

8:20 – 8:22 Běh – různé druhy

8:22 – 8:26 Aktivity s míčem – hod, kutálení, kop

8:26 – 8:31 Rozcvička dle schémat a struktur

8:31 – 8:34 Přenášení předmětů

8:34 – 8:39 Relaxační činnosti, činnosti za odměnu

### **Dne 30. 10. 2017**

9:05 – 9:08 Cviky s pomůckou, předmětem

9:08 – 9:12 Cvičení v rytmu při hudbě

9:12 – 9:13 Cviky horních končetin

9:13 – 9:14 Dřepy, cviky dolních končetin

9:14 – 9:16 Nespolupracuje

9:16 – 9:19 Běh – různé druhy

9:19 – 9:22 Skoky, poskoky, seskoky, výskoky

### 5.2.6. Závěr pozorování

#### SEGREGOVANÉ PROSTŘEDÍ

Pro své pozorování jsem zvolila prostředí specializované základní školy, která se věnuje výchově a vzdělávání dětí s diagnózou autismu a poruch autistického spektra. Konkrétní pozorování jsem prováděla ve třídě, kterou navštěvovalo celkem sedm žáků. Velmi specifickým, oproti mým dosavadním zkušenostem, byl fakt, že vyučovací jednotka tělesné výchovy zde probíhala individuálně. Vyučující vždy s žákem odešel do předem připraveného prostředí tělocvičny, kde na základě struktur a vizuální podpory proběhl maximálně dvacetiminutový blok individuálního cvičení založený z velké části na nápodobě pohybů předcvičujícího, za podpory piktogramů. Nikdy nechyběla v závěru vyučovací jednotky odměna, nejčastěji ve formě oblíbené pohybové aktivity a žetonu. Při pozorování bylo zřejmé, že dívka cvičí ráda, aktivity přijímá s nadšením, zná je a dělá mnoho věcí automaticky. Zapojovány byly pestré aktivity, při každé vyučovací jednotce se nabídka střídala.

Jako velmi negativní vnímám fakt, který zřetelně vyplývá z pozorovacích archů, že žáci při tomto druhu realizace vyučovacích jednotek nemají možnost kolektivních aktivit. Jsou tedy ochuzeni o kontakt s vrstevníky, o soutěžení, závodění, manipulační hry s míčem, o honičky. Dítě je ochuzeno o prvky procesu socializace, ve formě spolupráce s vrstevníky. Dítěti je znemožněno učit se důležitým sociálním reakcím, jako je spolupráce, soutěživost, pomoc druhému. Pohybové činnosti naprosto ztrácejí soutěživý charakter, který je charakteristický a důležitý pro toto věkové období. Shledala jsem dále naprostou absenci sociálních interakcí a komunikace s vrstevníky. Jak uvádí Kučera, Kolář a Dylevský (2011), je radost z pohybu a sounáležitost s vrstevníky silným motivačním prvkem pro pravidelné provádění sportovní činnosti. V případě pozorovaného segregovaného prostředí popisované elementy naprosto absentovaly. Po fyziologické stránce při tomto způsobu realizace pohybové aktivity chybělo vyplavování adrenalinu, zvyšování tepové frekvence a dosahování anaerobního prahu.

Po rozhovoru s pedagogy mi bylo sděleno, že společné pohybové aktivity i činnosti realizovat nelze, že to nedovoluje diagnóza žáků. Dle mého mínění však otázkou však je, ne co diagnóza nedovoluje, ale co by naopak dovolila. Rozhodně bych doporučila cvičení alespoň ve dvojici a to za přítomnosti dvou pedagogů (což by v případě čtyř pedagogů ve třídě neměl být problém), a nebo bych realizovala vyučovací jednotku tělesné výchovy za

přítomnosti celé třídy, i kdyby žáci cvičili postupně a navzájem se sledovali. Věřím, že by to za pokus stálo a že by žáci prožívali tělesnou výchovu mnohem intenzivněji.

Jako další překvapivý nedostatek uvádím fakt, že vyučovací jednotka tělesné výchovy je, výše popisovaným způsobem, realizována pouze jedenkrát týdně. Chápu, že vlivem diagnózy poruch autistického spektra není možné realizovat tělesnou výchovu delší dobu než maximálně dvacet minut. Častost provádění pohybových aktivit však vnímám jako hrubě nedostačující. Otázkou dalšího šetření by mohlo být, zda je situace stejná i v dalších segregovaných prostředích, nebo ne.

Z pozorování tedy vyplynulo, že dítě v segregovaném prostředí je do vyučovací jednotky tělesné výchovy zapojeno „stoprocentně“, naprosto však absentuje sociální interakce s vrstevníky a kolektivní realizace pohybové aktivity. Vedle toho je frekvence provádění pohybových aktivit v rámci tělesné výchovy nedostačující.

## 6. DISKUSE

Z výsledků výzkumu vyplývá, že pohybová aktivita žáků s poruchami autistického spektra je otázkou velmi širokospektrální, plně se odvíjí nejen od stupně postižení, ale také od prostředí, ve kterém je dítě vychováno a vzděláváno a také od přístupu, který je k realizaci pohybových aktivit zvolen. Autoka Bazalová (2016) uvádí, že u dětí s mentálním postižením, mezi něž řadíme i poruchy autistického spektra, můžeme najít nějaké společné rysy, ale jednotlivé případy se od sebe značně liší a současně zdůrazňuje potřebu individuálního přístupu. Výzkum tvrzení této autorky zcela potvrdil. I autoři Vosmik a Bělohávková (2010) zdůrazňují potřebu individuálního přístupu a také upozorňují na časté problémy s motivací žáků s poruchou autistického spektra ke cvičení. Motivace úzce souvisí s individuálním přístupem a podrobným poznáním žákovi osobnosti. Nesporý je fakt, že skupina vrstevníků, spolužáků, je sama sobě velkým motivačním vzorem, což ovšem nemusí stejně vnímat žák s poruchou autistického spektra.

Období mladšího školního věku je obdobím, kdy dítě pohybové aktivity vítá s nadšením a věnuje se jim s chutí a plným nasazením. Na základě provedení kvalitativního výzkumu mohu plně podpořit tvrzení autorů Allena a Marotze (2002), kteří říkají, že dítě je v mladším školním věku ve stadiu vývojové integrace. Dochází u něj k utřídování a propojování různých vývojových dovedností a dítě je tak schopno plnit stále náročnější a složitější úkoly.

O otázkách školní tělesné výchovy pojednávají autorky Dvořáková a Engelthalerová , které uvádějí, že WHO v roce 2004 definovala pohybovou aktivitu jako „jakoukoliv aktivitu produkovanou kosterním svalstvem způsobující zvýšení tepové a dechové frekvence“ (2017, p. 12). Dále autorky uvádějí doporučení WHO pro podporu zdraví a to vykonávat pohybovou aktivitu pětkrát týdně 30 minut při 60% intenzitě. V případě diagnózy poruch autistického spektra však zmiňované limity naplnit nelze. Příčinou jsou jednak bariéry postojové (především v integrovaném prostředí a lehčím stupněm postižení), ale také, a to především, potíže vznikající narušenou sociální interakcí. Jako autorka práce a pouhý pozorovatel praktického dění, se musím plně ztotožnit s tvrzením autorky diplomové práce Bc. Lucií Hromkovou (2016), která provedla výzkum v oblasti rozvoje pohybových dovedností v předmětu tělesná výchova u žáků s poruchami autistického spektra a závěrem konstatuje, že největší obtíže žákům s poruchou autistického spektra činily především společné pohybové

hry a celkově společné činnosti s ostatními spolužáky. Zároveň však v těchto aktivitách žáci dosáhli celkově největšího progresu. V případě mého výzkumu nedostali žáci s poruchou autistického spektra (v segregovaném prostředí) ani nejmenší možnost zúčastnit se společných aktivit a cvičili individuálně. Také by mohla být velmi diskutovaná četnost pohybových aktivit pro žáky s poruchou autistického spektra. V současné době, kdy se pohyb a pohybová aktivita dostává celkově ve společnosti do popředí a stává se jedním z nejdiskutovanějších problémů společnosti, by její četnost měla spíše narůstat a ne se snižovat.

Opět se potvrzuje výše jmenovaná zkušenost, že celkový průběh a výsledky výchovy a vzdělávání, a to nejen ve sledované vyučovací jednotce tělesné výchovy, je plně závislý na prostředí, na kvalitě pedagoga a jeho postoji, kvalifikovanosti a také na ostatních dopomocných elementech (pomůcky apod.)

## 7. ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se zabývala problematikou poruch autistického spektra u žáků mladšího školního věku, s konkrétním zaměřením na tělesnou výchovu a žákovo zapojení do této aktivity. Záměrně jsem zvolila k pozorování dvě odlišná prostředí a v nich jsem pozorovala míru zapojení žáka do vyučovací jednotky. Teoretická část mé práce se zabývá především definicí poruch autistického spektra, jejich popisu v různých situacích a v různých prostředích. V praktické části jsem postupně definovala segregované a integrované prostředí, zpracovala jsem kazuistiku vybraných žáků. V případě integrovaného žáka jsem pozorování realizovala dle Manuálu pro hodnocení inkluzivních vyučovacích jednotek tělesné výchovy DIC-CIT pro ATV (Válková, H., Bartoňová, R., Ahmetaševič, A., 2012), v případě segregovaného prostředí bylo nutné vypracovat vlastní pozorovací arch dle pravidel kvalitativního pedagogického výzkumu. Z výzkumu vyplynulo, že žáci s poruchou autistického spektra potřebují při realizaci pohybových aktivit v rámci tělesné výchovy specifický přístup a podmínky, přizpůsobené stupni jejich postižení. Překvapivě byla míra zapojení žáka do vyučovací jednotky tělesné výchovy mnohem vyšší u žáka ze segregovaného prostředí. Důvodem byla individuální realizace vyučovací jednotky tělesné výchovy. Stinnou stránkou tohoto zapojení však byla jednostrannost provádění, naprostá absence sociálního kontaktu a společně prováděných pohybových aktivit. Vedle toho byla míra zapojení integrovaného žáka realizována především s dopomocí asistenta, některé aktivity žák absolvoval samostatně a jen velmi ojediněle se aktivit neúčastnil vůbec. Dopomoc asistenta pedagoga byla nutně především s důvodů překonání postojových bariér ze strany žáka, který odmítal účast a projevoval se nevhodným způsobem. Celkově lze říci, že pohybové aktivity byly pro žáka v segregovaném prostředí motivační a byly vnímány převážně pozitivně. Žák se na hodiny tělesné výchovy těšil, byly pro něj zpestřením výuky. I přes drobné potíže se soustředěním a motorickým provedením byl žák snaživý a pohyb vnímal pozitivně. V tomto prostředí však negativně vnímám četnost provádění pohybové aktivity. V případě integrovaného prostředí hrála svoji roli velikost kolektivu a hlučnost, které částečně způsobovaly nechuť žáka spolupracovat a podílet se na pohybových aktivitách. Citlivým přístupem asistenta pedagoga však bylo možné žáka motivovat a postupně k aktivitám přivést.

Na začátku výzkumu byly stanoveny dvě výzkumné otázky:

### **Výzkumná otázka č. 1**

Jaká je míra a struktura zapojení integrovaného žáka s poruchou autistického spektra v různě zaměřených vyučovacích jednotkách tělesné výchovy?

Odpověď:

Integrované prostředí umožňuje dostatečné zapojení jedince s poruchou autistického spektra do hodin tělesné výchovy, je však potřeba přihlížet k individuálním zvláštnostem žáka, respektovat jeho potřeby, které se přímo váží na diagnózu. Nutná je dopomoc asistenta pedagoga, který je schopen podpořit zapojení žáka a současně jen přizpůsobit potřebám jedince.

### **Výzkumná otázka č. 2**

Jaká je míra a struktura zapojení segregovaného žáka s poruchou autistického spektra v různě zaměřených vyučovacích jednotkách tělesné výchovy?

Odpověď:

Segregované prostředí poskytuje žákovi s poruchou autistického spektra vysokou míru zapojení do pohybových aktivit. Svým přístupem (individuálním) však zcela znemožňuje žákovi sociální kontakt s vrstevníky, potlačují komunikaci, soutěživost, možnost nápodoby a sounáležitost se skupinou spolužáků. Je zřejmé, že diagnóza poruch autistického spektra pohybové aktivity ve skupině většinou odmítá, ale na druhé straně z poznatků vyplývá, že se projevy výše uvedené diagnózy od sebe značně liší.

Výsledky, které jsem výzkumem získala, jsou platné pouze pro tento konkrétní vzorek žáků. Nelze je zobecnit ani aplikovat na všechny žáky s poruchami autistického spektra.

## **SOUHRN**

Tato diplomová práce se zabývá zapojením žáka s poruchou autistického spektra ve vyučovací jednotce tělesné výchovy na prvním stupni základní školy v integrovaném a segregovaném prostředí. První část práce je teoretická a zabývá se přehledem poznatků o problematice poruch autistického spektra. Uváděna je zde především etiologie poruch autistického spektra, problematika běžných i speciálních škol, otázka života rodiny s dítětem s poruchou autistického spektra. V neposlední řadě je zmíněn význam pohybové aktivity pro zdravý růst dítěte a současná problematika školní tělesné výchovy.

V druhé, praktické části, je práce rozdělena do dvou kapitol, kdy jedna se zabývá výzkumem v prostředí integrovaném na běžné základní škole a druhá řeší výzkum v prostředí segregovaném na základní škole specializované.

V rozmezí části teoretické a praktické jsou řešeny cíle a úkoly práce, metodika práce, charakteristika výzkumného souboru a také výzkumné metody a techniky. Hlavním cílem práce byl rozbor a dekompozice zapojení žáka s poruchou autistického spektra do vyučovací jednotky tělesné výchovy, v období dvou měsíců. Výzkum byl zpracován na základě kazuistik vybraných žáků. V závěru je zhodnocen cíl výzkumu a jsou zodpovězeny výzkumné otázky.

## **SUMMARY**



This diploma thesis deals with the integrating of the pupil with the autistic spectre disorder into the learning unit of Physical Training in the first grade of the primary school, in the integrated and segregated surrounding. The first part of the thesis is theoretical and it deals with the knowledge outline of the problem of the autistic spectre disorder. The thesis primarily mentions the autistic spectre disorder aetiology, the problems of both common and special schools, together with the issue of a family life with a child with the autistic spectre disorder. Last but not least, the importance of the physical activity for the healthy development of a child is mentioned, along with the current trends in the school physical training.

The second, practical part, is divided into two parts, while the first one deals with the research in the integrated surroundings in a common primary school, and the second chapter deals with the research in the segregated surroundings in a specialized primary school.

Within the theoretical and practical parts, the goals and aims of the thesis are carried out, including the research methodology, the characteristics of the research complex and the methods and techniques of the research. The main goal of the thesis was the analysis and decomposition of the pupil with the autistic spectre disorder into the learning unit of Physical Training, within the period of two months. The research was carried out based on the case study of the selected pupils. In the conclusion the goal of the research is evaluated and the research questions are answered.

## 8. REFERENČNÍ SEZNAM

- Allen E. K., Marotz R. L. (2002). *Přehled vývoje dítěte*. Praha: Portál.
- Bazalová, B. (2014). *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál.
- Bazalová, B. (2017). *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál
- Cigánková, V. (2015). *Metodika integrace dětí s poruchami autistického spektra do mateřských škol*. Ostrava: Montanex
- Čadilová, V., Thorová, K., Žampachová, Z. et al. (2012). *Diagnostické domény pro žáka s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2016). *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů*. Praha: Pasparta Publishing, s.r.o.
- Čadilová, V., & Žampachová, Z.(2013). *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem*. Praha: Pasparta Publishing, s.r.o.
- Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2008). *Strukturované učení*. Praha: Portál.
- Dvořáková, H., Engelthalerová, Z., et al. (2017). *Tělesná výchova na I. stupni základní školy*. Praha: Univerzita Karlova.
- Ješina, O. et al. (2012). *Úvod do didaktiky aplikovaných pohybových aktivit žáků s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kalman, M., Sigmund, E., Sigmundová, D., Hamřík, Z., Beneš, L., Benešová, D. & Csémy, L. (2011). *O zdraví a životním stylu dětí a školáků*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kalman, M., Hamřík, Z., & Pavelka, J. (2009). *Podpora pohybové aktivity*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kučera, M., Kolář, P., Dylevský, I. et al. (2011). *Dítě, sport a zdraví*. Praha: Galén
- Kudláček, M., & Ješina, O. (2013). *Integrovaná tělesná výchova, rekreace a sport*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kudláček, M., & Ješina, O. (2012). *Aplikovaná tělesná výchova*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Máček, M., Račanský, J. et al. (2011). *Fyziologie a klinické aspekty pohybové aktivity*. Praha: Galén.

Oltean, A., Popa, C., Georgescu, A., *Physical activity at children with autism*

*Science, Movement and Health*, Vol. XIV, ISSUE 2, Supplement.

Schopler, E., Riechler, J. R., & Lansing, M. (2011). *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými vadami*. Praha: Portál

Valetna, M. et al. (2014). *Přehled speciální pedagogiky*. Praha: Portál

Valenta, M., & Petráš, P. (2012). *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci

Vosmik, M., & Bělohávková, L. (2010). *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál

#### INTRNETOVÉ ZDROJE

Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění zákona č. 82/2015 Sb., [http://www.msmt.cz/uploads/skolsky\\_zakon.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/skolsky_zakon.pdf).

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, <http://www.msmt.cz/uploads/>

Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. 10. revize,

[http://www.uzis.cz/system/files/mkn-tabelarni-cast\\_1-4-2014.pdf](http://www.uzis.cz/system/files/mkn-tabelarni-cast_1-4-2014.pdf) .

Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L. et al. (2015) *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Obecná část. 1. vyd. 2015. ISBN 978-80-244-4675-2,

<http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf> .

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání.

Praha, 2016, [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf).