

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Bc. Jana Ransdorfová

2018

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Žák s poruchou autistického spektra z pohledu učitele

Student with Autism Spectrum Disorder – Teacher's Perspective

Vypracovala: Bc. Jana Ransdorfová
Vedoucí práce: PhDr. Hana Sotáková

Studijní program: Psychologie
Studijní obor: Psychologie a speciální pedagogika

2018 Praha

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Hany Sotákové a na základě pramenů a zdrojů uvedených v seznamu použité literatury.

V Praze dne:

Podpis: _____

Anotace

Bakalářská práce se věnuje žákům s poruchou autistického spektra (PAS), vzdělávaných v mateřské škole se speciálními třídami. Cílem práce je zjistit jakým způsobem pedagogové a asistenti pedagoga vnímají žáky s PAS. Pozornost je věnována zejména zkušenostem pracovníků s žáky s PAS, které mají ve třídě. Teoretická část se věnuje poruchám autistického spektra, zejména diagnóze dětský autismus, projevům žáků s touto poruchou a výchovným a vzdělávacím přístupům k těmto žákům. V empirické části je představena kvalitativní metodologie výzkumu, který se opírá o polostrukturované rozhovory s pedagogy a asistenty pedagoga. Výsledky výzkumu, které vzešly z obsahové analýzy rozhovorů, jsou interpretovány a porovnány s odbornou literaturou.

Klíčová slova: Mateřská škola, Pedagog, Žák, Porucha autistického spektra (PAS), Vzdělávání, Inkluzivní vzdělávání

Annotation

The bachelor thesis deals with students with autism spectrum disorders (ASD), educated in pre-school establishments with special classes. The aim of the thesis is to find out how teachers and teacher assistants perceive the ASD pupils. Attention is paid in particular to the experience with ASD students in the classroom. The theoretical part is focused on autism spectrum disorders, especially diagnosis of infantile autism, symptoms connected with this disorder and educational and training approaches to these students. The practical part introduces qualitative research methodology based on semi-structured interviews with teachers and teacher assistants. The research results that emerged from the content analysis of the interviews are interpreted and compared with specialist literature.

Keywords: Pre-school establishments, Teacher, Student, Autism Spectrum Disorder (ASD), Education, Inclusive education

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod..... | 6 |
| TEORETICKÁ ČÁST..... | 7 |
| 1 Porucha autistického spektra..... | 7 |
| 2 Dětský autismus | 8 |
| 2.1 Projevy dítěte s diagnózou dětský autismus | 9 |
| 2.1.1 Abnormality v sociální interakci | 9 |
| 2.1.2 Abnormality v komunikaci..... | 12 |
| 2.1.3 Omezené, stereotypně se opakující vzorce chování, úzký rámec zájmů a aktivit 13 | |
| 2.1.4 Nespecifické variabilní rysy..... | 15 |
| 2.2 Současné poznatky o vzniku autismu..... | 16 |
| 2.3 Komorbidita..... | 17 |
| 2.4 Průběh a prognóza (vývoj) | 17 |
| 3 Od diagnózy ke vzdělávání | 19 |
| 3.1 Možnosti inkluzivního vzdělávání..... | 20 |
| 3.2 Výchovné a vzdělávací přístupy k žákům s PAS | 21 |
| 3.3 Žák s PAS v mateřské škole | 24 |
| 3.4 Spolupráce pedagogů s asistenty pedagoga, rodiči a odborníky | 25 |
| EMPIRICKÁ ČÁST..... | 27 |
| 4 Cíle výzkumu | 27 |
| 4.1 Výzkumné otázky | 27 |
| 4.2 Výzkumný soubor..... | 27 |
| 4.3 Výběr výzkumného vzorku | 28 |
| 4.4 Základní informace o pedagogích..... | 28 |
| 4.5 Metody sběru a analýza dat | 30 |

| | | |
|------|---|----|
| 4.6 | Způsob zpracování dat..... | 31 |
| 4.7 | Analýza a interpretace dat | 32 |
| 4.8 | Seznámení s rozhovory..... | 32 |
| 4.9 | Obsahová analýza dat a jejich interpretace..... | 35 |
| 4.10 | Odpovědi na výzkumné otázky | 49 |
| 5 | Diskuze..... | 53 |
| 6 | Závěr..... | 55 |
| 7 | Seznam použitých informačních zdrojů | 56 |
| | Internetové zdroje:..... | 57 |
| 8 | Přílohy | 58 |
| | Příloha číslo 1.: Otázky k rozhovorům..... | 1 |
| | Příloha číslo 2.: Vzniklé kódy | 2 |

Úvod

Bakalářská práce se týká pohledu pedagogů na žáka s poruchou autistického spektra. Téma práce jsem si vybrala, protože osobně pracuji s těmito dětmi a zajímal mě pohled ostatních pedagogů na žáka s PAS.

Cílem práce, je zjistit jakým způsobem školští pracovníci (pedagogové a asistenti pedagoga) působící ve speciálních třídách v mateřské škole vnímají žáky s poruchou autistického spektra. Pozornost je věnována zejména zkušenostem pracovníků s žáky s PAS, které mají ve třídě.

Práce je členěna na teoretickou a empirickou část. V teoretické části se budeme zabývat především dětským autismem a jeho projevy, také se podíváme na možnosti vzdělávání žáků s PAS. V empirické části charakterizujeme respondenty, analyzujeme rozhovory a uvádíme výsledky výzkumu. Kvalitativní výzkum využívá metodu polostrukturovaných rozhovorů, které jsou dále analyzovány a přináší odpovědi na výzkumné otázky. Výsledky jsou poté porovnávány s informacemi od odborných autorů, kteří byli použiti v teoretické části práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Porucha autistického spektra

Poruchy autistického spektra (PAS) neboli pervazivní vývojové poruchy patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Pervazivní, tedy všepronikající naznačuje, že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech. Thorová (2006, str. 58) dále říká: „V důsledku vrozeného postižení mozkových funkcí, které dítěti umožňují komunikaci, sociální interakci a symbolické myšlení (fantazii), dochází k tomu, že dítě nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem jako děti stejné mentální úrovně. Vnímá, prožívá, a tudíž se i chová jinak.“

Poruchy autistického spektra jsou diagnostikovány na základě přítomné sumy symptomů ve specifických oblastech. V současnosti jsou používány diagnostické manuály – DSM a MKN (THOROVÁ, 2006). DSM je zkratka pro Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, který je publikován Americkou psychiatrickou asociací, nyní v páté revizi. V naší praxi je častěji užívána Mezinárodní klasifikace nemocí, tedy MKN, v současnosti v jedenácté revizi. Tato revize obsahuje kategorii „duševní poruchy, poruchy chování a neurovývoje“ pod kategorií poruch neurovývoje, můžeme najít poruchu autistického spektra. Poruchu manuál vymezuje jako narušený nebo abnormální vývoj, který se objevuje již v raném nebo pozdějším věku, a to v oblastech označovaných jako tzv. autistická triáda:

- 1) sociální interakce
- 2) komunikace
- 3) omezené, stereotypně se opakující vzorce chování, úzký rámec zájmů a aktivit (WHO, 2018).

Třetí bod byl dříve pojmenován „představitost“, což bylo pro účely diagnostiky nahrazeno současným pojetím.

2 Dětský autismus

V bakalářské práci se podrobněji budeme věnovat jedné z pervazivních vývojových poruch a to dětskému autismu. S dětským autismem jsem se setkala při rozhovorech s pedagogy a asistenty pedagoga, proto se práce bude zabývat především touto diagnózou.

U dětského autismu se diagnostické manuály shodují na tom, že alespoň v jedné oblasti musí být zřetelný nástup psychopatologie před dovršením třetího roku života. Nástup problémů bývá zpravidla dřívější, rodiče bývají často znepokojeni vývojem svého dítěte již mezi 12.- 18. měsícem, především díky opoždění řeči a nezájmu o kontakt. Nástup příznaků může probíhat postupným a plíživým rozvojem autistických deficitů již v prvním roce života, nebo může nastat tzv. autistická regrese (tato možnost je méně častá), kdy se dítěti částečně nebo úplně ztrácejí již získané vývojové dovednosti. Dovednosti se ztrácejí především v oblasti řeči, sociálního chování, nonverbální komunikace, hry a někdy i kognitivní schopnosti. Autistická regrese může nastat jak u dětí, které se vyvíjely do té doby normálně, tak i u dětí které již před tím jevily mírné známky autismu (HRDLIČKA, KOMÁREK, & eds., 2004).

Stupeň závažnosti poruchy bývá různý, od mírné až po těžkou formu. Problémy by se měly objevit v každé části diagnostické triády, kromě toho mohou lidé s autismem trpět mnoha dalšími dysfunkcemi, které se projevují navenek odlišným, abnormálním až bizarním chováním (THOROVÁ, 2006). Kateřina Thorová (2006, stránky 58-59) uvádí: „Existují těžké formy autismu (tzv. nízko funkční autismus), který se obvykle pojí s neschopností slovního vyjadřování, vysoce stereotypními projevy, těžkými poruchami chování a s mentální retardací (dále MR). Nejmírnější varianty poruchy (hraniční symptomatika, vysocefunkční autismus) mají spíše podobu disharmonického osobnostního vývoje spojeného s nerovnoměrným rozvojem psychomotorických dovedností, s poruchami řeči, příp. s lehkou MR, poruchou aktivity a pozornosti a mírnější variantou problémového chování.“

2.1 Projevy dítěte s diagnózou dětský autismus

Jak jsme již dříve zmínili, dětský autismus se projevuje především v třech oblastech, tzv. autistické triádě. Jedná se oblast sociální interakce, komunikace a o omezené, stereotypně se opakující vzorce chování, úzký rámec zájmů a aktivit. Frekvence symptomů a hloubka poruchy se u každého člověka s poruchou autistického spektra velmi liší. Některé dovednosti mohou být výrazně opožděné nebo mohou zcela chybět (ČADILOVÁ, JŮN, THOROVÁ, & kol., 2007). Popíšeme projevy dítěte s dětským autismem, abychom lépe pochopili žáka s PAS a tedy i pohled pedagogického pracovníka na takového žáka.

2.1.1 Abnormality v sociální interakci

Sociální interakce je první oblastí, kde se projevují odlišnosti. Kojenci s autismem mohou mít problém s očním kontaktem a nejeví znatelný zájem o lidské tváře a hlasy oproti běžným dětem, které sociální chování projevují od prvních týdnů života, což je základem pro rozvoj dalších dovedností (HRDLIČKA, KOMÁREK, & eds., 2004). Zdravé miminko neverbálně reaguje na dospělého člověka, který se naklání nad postýlkou, opětuje emoční reakci, napodobuje výraz tváře, tyto reakce u autistického dítěte zpravidla chybí. V neverbální komunikaci se neorientují ani ji neopětují (NÝVLTOVÁ, 2010). Děti s PAS si nevytvářejí typickou vazbu k matce a málokdy projevují strach z odloučení od blízké osoby nebo strach z cizích lidí. Tyto projevy mohou vyvolávat dojem, že je dítě neslyšící, díky nezájmu o kontakt s lidmi a slabé nebo žádné odpovědi na emoce okolí. Mimika bývá plochá, nereaguje na aktuální dění kolem a nevyjadřuje potřeby jedince (HRDLIČKA, KOMÁREK, & eds., 2004).

Nedodržování očního kontaktu, jež je součástí neverbální komunikace, souvisí s nezájmem o svět lidí, a přetrvává do dospělého věku. Nevyhledávají přítomnost druhých a nenavazují s nimi vztahy. Pokud kontakt navazují, většinou aby dosáhly toho, co potřebují. Nemají zájem o společnou hru s vrstevníky. Odmítají tělesný kontakt, neopětují emočních reakce, emoce dítěte s PAS spíše odpovídají aktuálnímu vnitřnímu stavu, nebývají reakcemi na emoce druhých. V emocích svým i druhých se často neorientují (NÝVLTOVÁ, 2010). Děti s PAS mají problémy v navazování a rozvoji sociálních kontaktů, s porozuměním výrazů obličeje či reakcí na gesta. Používají ruku jiné osoby, aby dosáhly na požadovaný předmět (RICHTMAN, 2006).

Porucha sociální interakce se u jednotlivých dětí s PAS výrazně liší dle hloubky postižení. Lze říci, že sociální intelekt je vždy vůči mentálním schopnostem člověka s poruchou autistického spektra v hlubokém deficitu. Thorová (2006, stránky 61,63) dále uvádí: „U dětí s poruchou autistického spektra se setkáváme s celou škálou sociálního chování, která má dva extrémní póly. Pól osamělý, kdy se dítě při každé snaze o sociální kontakt odvrátí, protestuje, stáhne se do koutku nebo se věnuje manipulaci s nějakým předmětem. Protikladem je pól extrémní, nepřiměřené sociální aktivity, kdy se dítě s poruchou autistického spektra snaží navázat sociální kontakt všude a s každým, necítí vůbec sociální normu, dotýká se lidí, upřeně jim hledí do obličeje a hodiny jim dokáže vyprávět o věcech, které je nezajímají, či obtěžují“. V oblasti navazování sociálních kontaktů je důležité, jaký typ z hlediska sociálního chování dané dítě je. Typ dítěte ovlivňuje jeho zapojení do kolektivu vrstevníků. Dítě může být aktivní či pasivní, nebo s formálním vystupováním. Do typologie dětí s PAS dle sociálního chování patří, osamělý, pasivní, aktivní a formální typ (ČADILOVÁ & ŽAMPACHOVÁ, 2013). Na základě zkušeností Thorová přidává ještě typ smíšený, kde se jednotlivé typy chování prolínají. U smíšeného typu záleží na osobě, se kterou je kontakt navazován a na jiných okolnostech (THOROVÁ, 2006). Čadilová a Žampachová (2013, stránky 13-14) uvádějí:

„Osamělý typ:

- o sociální kontakty s vrstevníky nestojí,
- preferuje činnost o samotě, potřebuje výraznou motivační podporu při aktivizaci k činnosti,
- není schopen se ve většině případů i s výraznou podporou zapojit do společných aktivit.

Pasivní typ:

- kontakty s vrstevníky a s dospělými občas krátkodobě naváže, ale nerozvíjí je,
- ke kontaktu s druhou osobou musí být silně motivován,
- aktivně se neúčastní společných aktivit, zapojit se do kolektivu je pro něj velký problém, s výraznou podporou to krátkodobě zvládne,
- pokud je vyzván k interakci a rozumí, co se od něj očekává, je schopen interakci krátkodobě udržet.“

Tyto dva typy spadají spíše do pólu, kdy jedinci o kontakt příliš nestojí, druhým pólem sociální interakce jsou typy aktivní a formální. Ty se dle Čadilové a Žampachové (2013, stránky 13-14) projevují takto:

„Aktivní typ:

- nepřiměřeně nebo nevhodně navazuje kontakt s vrstevníky a s dospělými, způsob těchto kontaktů je často obtížně akceptovatelný,
- jeho chování je pro kolektiv obtížně zvládatelné, rušivé (křičí, fyzicky napadá, ruší různými zvuky a svým pohybem ostatní při práci apod.)
- kolektiv vrstevníků ho vyčleňuje a odmítá.

Formální typ:

- sociálním kontaktem se do kolektivu obtížně zařazuje,
- jeho chování se více podobá dospělým než vrstevníkům, proto lépe navazuje kontakt s dospělými,
- vrstevnická skupina může takové chování vnímat jako nadřazené, poučující a neodpovídající požadavkům dětského kolektivu.

Děti s autismem mají problém jak s navázáním kontaktu s vrstevníky, tak i s dospělými.“ Převažující typ sociální interakce se obvykle projeví až v dospělém věku.

To, že děti s PAS nemají zájem o ostatní děti, není tak úplně pravda, většina dětí má zájem o sociální kontakt. Nejistota a neschopnost dítěte kontakt přiměřeně navázat se může jevit jako netečnost a odtažitost dítěte. Úzkost a pocit chaosu v dítěti vyvolávají problémy v komunikaci a nepředvídatelnost dění. Touží po emoční vzájemnosti, ale chování ostatních se jim zdá nevypočitatelné a ohrožující mnohem více, nežli naučené stereotypní činnosti. Thorová (2006, stránky 77-78,97) dále uvádí: „ (...) doslovné a přesné chápání instrukcí a situací, rigidita myšlení, egocentrismus s omezenou schopností empatie, malá nebo žádná schopnost porozumět metakomunici a neschopnost zobecňovat, lidem s PAS neumožňuje chápat jemnost a komplexitu sociálních vztahů a situací. Metakomunikace je předávání informací v průběhu slovní komunikace společně s přímým obsahem řečeného- intonace hlasu, mimika, gestikulace, zbarvení hlasu, důraz apod.“

2.1.2 Abnormality v komunikaci

U lidí s PAS se setkáváme s různou jazykovou vybaveností, od toho že nemluví, mají potíže s vyjadřováním i se slovní zásobou až po relativně dobré vyjadřovací schopnosti (ČADILOVÁ, JŮN, THOROVÁ, & kol., 2007). Řeč je nejen zpožděná, ale vyvíjí se odlišným způsobem. V raném věku se dítě s PAS může chovat nezvykle tiše, nepláče, nebrouká si. Dítě může používat náznaky gest, ale nedokáže napodobit slova. Jako batole dítě s PAS může přestat používat již naučená slova. Asi u 4% dětí s autismem se řeč vůbec nevyvine, a ani se tento nedostatek nesnaží kompenzovat alternativním způsobem, gesty nebo mimikou. U některých dětí se řeč rozvine, nemusí ji však používat běžným konverzačním způsobem (RICHMAN, 2006). Nápadný je odchýlný vývoj řeči s četnými abnormalitami, porucha komunikace se projevuje na úrovni receptivní (porozumění) i expresivní (vyjadřování) (THOROVÁ, 2006).

Některé děti s poruchou autistického spektra mohou své první slovo vyslovit až v šesti letech nebo dokonce v pubertě, většinou chybí fáze broukání žvatlání před vyslovením prvního slova. Při dialogu nejsou schopni rozhovor rozvíjet, nanejvýš stroze odpovídají nebo opakuji naučená slova, která se tématu týkají. Opakování slov a vět, je další odlišností, jde o věty, které byly někdy slyšeny nebo samostatně vytvořeny (NÝVLTOVÁ, 2010).

Shira Richman (2006, str. 109) uvádí: „Postižení v komunikaci se může projevovat: echolálií (opakování slov a vět), monotónní řečí bez intonace, nedostatky v napodobování, spontánnosti a variantách v použití jazyka, nesprávným používáním zájmen, rozdílem v receptivním a expresivním jazyce, neschopností chápat abstraktní pojmy, např. nebezpečí.“ Pro lidi s PAS je obtížné pochopit emocionální signály, výrazy obličeje, postoje těla nebo gesta, jež jsou součástí neverbální komunikace. Zejména mají problém chápat jemná komplexní pravidla, kterými se neverbální komunikace řídí, a tak dochází k nedorozuměním (THOROVÁ, 2006).

U osob s PAS, u kterých se řeč vyvinula, se hovor může zaměřovat na oblíbená témata, ke kterým se dokola vrací. Někdy se objevují verbální rituály, mohou opakovat poslední slovo. Někteří autisté o sobě mluví v jiné osobě, např. chce pít místo chci pít (BAZALOVÁ, 2017).

2.1.3 Omezené, stereotypně se opakující vzorce chování, úzký rámec zájmů a aktivit

Třetím bodem autistické triády je omezené, stereotypně se opakující vzorce chování, úzký rámec zájmů a aktivit. Zde se objevuje mnoho abnormalit ve hře, zájmech a chování.

Děti poznávají okolní svět pomocí systematického zkoumání. Můžeme rozlišit dva světy, jeden je ten, ve kterém věci fungují na základě příčiny a následku, svět jasných pravidel, které se dítě postupně učí při rané hře, kdy chrastítka pokaždé vydá zvuk. Druhým světem je sociální svět, v něm lze komunikovat, ten bývá obvykle pro běžné dítě přitažlivější. Děti s PAS se však snaží tento svět pochopit pomocí logického vztahu příčina- následek. Raný dialog (sdílená pozornost), kdy dítě sdílí své pocity s někým jiným je základem pro rozvoj fantazie a představivosti. Mnohé děti však zůstanou a úrovni konkrétních a doslovných zážitků, proto mají problém se sdílením svých zkušeností. Tyto děti se často ocitají v situaci, které nerozumí, nedokážou ji předvídat, jsou zahlceni city a dojmy, které neumí analyzovat. Mohou být zaujaty detaily a smyslovými podněty, které jsou pro ostatní bezvýznamné. Děti s PAS mají problém pochopit, že lidé jednají záměrně. Běžně lidé rozumí významu věcí a situací, autisté jsou však odkázáni jen na smyslové vnímání (BAYER & GAMMELTOFT, 2006). Dále Bayer a Gammeltoft (2006, str. 32) uvádí: „Děti s autismem jsou odsouzeny si neustále vytvářet stabilní představy toho, co vnímají. Je pro ně nesmírně obtížné představit si i něco jiného než to, co vidí nebo slyší. Jejich chování je proto často opakováním stejného chování a rituálů- mluvíme o eho-chování.“

Narušená schopnost nápodoby a symbolického myšlení způsobuje, že se u dítěte nerozvíjí hra. Nedostatečná představivost vede dítě k preferenci činností a aktivit, které obvykle zajímají mladší děti, vyhledávají předvídatelnost a upínají se k stereotypní činnosti. Vývoj hry závisí na představivosti, úrovni motoriky, myšlení a sociálních dovedností (THOROVÁ, 2006). Hrdlička (2004, str. 37) uvádí: „Od ostatních dětí se autisté liší deficitem ve schopnosti si hrát- patrná je porucha ve fantazijní a společenské napodobující hře, relativní nedostatek tvořivosti a fantazie v myšlení.“ Děti s PAS u svých zájmů, u jedné hry vydrží velmi dlouho. Také se vyskytuje chůze na špičkách (BAZALOVÁ, 2017).

Děti s PAS si vytvářejí repetitivní (opakující se) motorické projevy a stereotypní vzorce chování. Může jít o plácání rukama, pozorování třepetajících rukou, kolébání a otáčení těla, grimasy, poklepávání, verbální stereotypy. Dítě se zaměří na určitý vzorec chování a snaží se o jeho neměnnost. O úroveň výše je neobvyklé zacházení s hračkami, rovnání předmětů do řady nebo zaměření se na část předmětu, např. točení koleček u autíček. V raném věku děti mohou odmítat jídlo některé barvy nebo konzistence. Jako batolata často dávají přednost sebestimulačním aktivitám před hraním s hračkou (GRIFFIN & SANDLER, 2012). Mnohé děti mohou využívat při hře zachované kognitivní dovednosti, zajímají se pak o písmena, číslice, skládání puzzle. Stereotypní činnosti se často pojí s vizuální, sluchovou a vestibulární autostimulací (THOROVÁ, 2006).

Autistické děti mají zájem o neživé předměty, přitahují je lesklé a točivé předměty. Zájmy bývají omezené a netvořivé. Hra na role, kdy děti napodobují maminku nebo prodej v obchodě, se u dětí s PAS nevyskytuje. Opakují neúčelné pohyby. Nemají rády změny, proto lpí na opakování přesných postupů, na které si zvykly u běžných činností (NÝVLTOVÁ, 2010). Motorické manýry bez zjevného účelu, slouží k uvolnění napětí v situacích nepohody, stresu nebo úzkosti (HRDLIČKA, KOMÁREK, & eds., 2004).

Při motivaci se snažíme u dítěte probudit zájem zároveň se závazkem komunikovat a zapojit se do aktivit s námi. Silnou motivací, aby s námi dítě komunikovalo, může být, když se trefíme do jeho oblíbeného zájmu o určité věci. Některé děti lze motivovat jídlem nebo hračkou, s kterou si rády hrají. Hračky jako bublifuk, nafukující balonky, hračky na klíček jsou vynikající pro rozvoj sociální vztahů, protože dítě s nimi často potřebuje pomoc, naučit se s nimi hrát a to ho povzbudí ke komunikaci (GRIFFIN & SANDLER, 2012).

Autismus bývá provázen problémovým chováním, výbuchy vzteku, agrese, sebezraňováním, které jsou snahou o zajištění bezpečí ve zmatku okolního světa, obranou a únikem z nesnesitelné tísně, kterou jim může působit jakákoliv změna (PIPEKOVÁ, 2010). Někdy se objevuje i další problémové chování, plivání, vulgarismy, nevhodné sexuální projevy apod. S hloubkou mentálního postižení a komunikačních obtíží se zvyšuje četnost a intenzita tohoto chování. Důvodem, k tomuto chování může být reakce na změnu, přetlak, nuda, napětí, úzkost, stres, frustrace z nemožnosti vyjádřit se a být pochopen nebo dosáhnout svého. Pokud dítě vidí

agresivní projevy ve svém okolí, může je aplikovat kolem sebe. Je třeba najít a řešit příčinu agresivního chování, nikoli až reakci (BAZALOVÁ, 2017).

Problémové chování může vyvolat očekávání a nepřiměřené požadavky rodičů nebo pedagogů, pro které je někdy obtížné pochopit, že pro dítě není snadné přizpůsobit své chování různým prostředím, podřídit se požadavkům a pravidlům (ČADILOVÁ & ŽAMPACHOVÁ, 2013). Lidé s PAS bývají zvýšeně odolní vůči bolesti, to může vést k neopatrnému, sebezraňujícímu chování. Farmaka mohou pomoci ke zmírnění problémových symptomů, jako je agrese, poruchy spánku a hyperaktivita. Je důležité tuto možnost dobře zvážit, nevhodné chování může být jediným prostředkem dítěte, jak komunikovat (HRDLIČKA, KOMÁREK, & eds., 2004). Často bývá obtížné vysvětlit okolí nevhodné chování, protože děti s PAS vypadají zdravě (BAZALOVÁ, 2017).

2.1.4 Nespecifické variabilní rysy

Symptomatika, která se netýká diagnostické triády, ale často se u lidí s PAS projevuje, jsou percepční poruchy. Jedná se o zvláštní způsob vnímání, přecitlivělost (hypersenzitivitu) nebo naopak malou citlivost (hyposenzitivitu) na smyslové podněty, výrazný zájem až fascinaci určitými sensorickými vjemy. Zvláštnosti v percepci se týkají všech smyslů. U každého smyslového vnímání se může objevit hypersenzitivita, hyposenzitivitu či autostimulační činnost (THOROVÁ, 2006).

Abnormální smyslové reakce se mohou projevit různě, např. přehnaným zájmem o taktilní předměty nebo jejich odmítáním, čichovou a chuťovou přecitlivělostí, zrakovou stimulací, abnormální reakcí na zvuky (RICHMAN, 2006). Někteří děti s PAS mají se zpracováním smyslových podnětů potíže, to má velký dopad na jejich aktivitu a ovládání jejich chování. Pro hypersenzitivní děti může být stresující velký hluk nebo určitý zvuk, ostré světlo nebo určité barvy, některé chutě či vůně, doteky určitých materiálu na kůži, blízkost druhých, výšky a chůze po nerovném povrchu (GRIFFIN & SANDLER, 2012). Hypersenzitivita na zvukové podněty může dítěti bránit zapojit se společných aktivit, které jsou hlučné. Zapojení se do společné aktivity dítěti může bránit špatné porozumění řeči, zvýšený tlak na zapojení se může vyvolat problémové chování (ČADILOVÁ & ŽAMPACHOVÁ, 2013).

Jiné nápadnosti se objevují v podobě opožděného motorického vývoje. Někteří mají speciální schopnosti v podobě výborné mechanické paměti, matematických, malířských

nebo hudebních schopností (HRDLIČKA, KOMÁREK, & eds., 2004). Některé děti s PAS mají obtíže zapamatovat si vzhled druhé osoby, vnímají především detaily a zajímavosti jako jsou brýle (BAZALOVÁ, 2017). Časté bývají problémy se spánkem a tendence k vybíravosti v jídle (THOROVÁ, 2006).

2.2 Současné poznatky o vzniku autismu

V současnosti je autismus pojímán jako důsledek geneticky podmíněných změn v neurobiologickém vývoji. Poruchy autistického spektra jsou považovány za vrozené a jsou řazeny mezi neurovývojové poruchy na neurobiologickém základě. Předpokládá se, že pokud je různorodost projevů poruch autistického spektra bude i variabilita v příčinách. Genetické faktory zde hrají důležitou roli, na vzniku se nejspíše podílí různý počet genů v různé míře. Genetickou predispozici ke vzniku PAS tvoří specifické geny, které teprve v kombinaci s jinými vlivy určují vznik poruchy či její závažnost (THOROVÁ, 2006).

Na vzniku poruch autistického spektra se patrně podílí několik faktorů, genetické dispozice, rizikové faktory spojené s těhotenstvím a porodem, neznámé a neidentifikovatelné genetické mutace a vliv prostředí (RICHMAN, 2006). Řada epidemiologických studií zjistilo, že poruchy autistického spektra se vyskytují bez ohledu na rasu či zemi. Největší nárůst počtu dětí s PAS byl díky rozšíření diagnostických kritérií. Dalšími důvody nárůstu počtu dětí s PAS je lepší schopnost odborníků PAS rozeznat a diagnostikovat, dokáží ho diagnostikovat společně s jiným typem poruchy i rozeznat u dětí s běžnou inteligencí. Výskyt poruch autistického spektra se vyskytuje přibližně u 0,5% populace (ČADILOVÁ, JŮN, THOROVÁ, & kol., 2007). Porucha se častěji vyskytuje u chlapců než u dívek (NÝVLTOVÁ, 2010). A to asi 3-4krát častěji, dědičnost se uvádí kolem 90% (PIPEKOVÁ, 2010).

Poruchy autistického spektra jsou vnímány jako různorodý syndrom. Speciální pedagogické programy s podporou behaviorálních a interakčních technik jsou považovány za efektivní formu pomoci. Tyto programy umožňují dítěti využít schopnosti a dovednosti v maximální možné míře. Aby byla intervence účinná měla by zahrnovat i nácviky pracovních a sociálních dovedností a rozvoj funkční komunikace (THOROVÁ, 2006).

2.3 Komorbidita

Komorbidita, tedy spoluvýskyt další poruchy či vady, bývá u dětí s poruchou autistického spektra častá. Je tedy důležité, abychom o této skutečnosti věděli, protože může mít významný vliv na následující vývoj a zařazení daného jedince.

Porucha autistického spektra narušuje vývoj jedince, pokud naruší všechny specifické oblasti, komunikační, pohybové, poznávací a sociální schopnosti, vývoj stagnuje. Vývoj je zpomalený a osoba tak nikdy nedosáhne normy, poté se hovoří o mentální retardaci (MR). Tento stav člověka handicapuje nejčastěji (ČADILOVÁ, JŮN, THOROVÁ, & kol., 2007).

Porucha autistického spektra se v některých aspektech podobá mentální retardaci, protože některých dětí bývá vážněji narušeno myšlení. Někteří jedinci s PAS jsou současně mentálně retardováni (NÝVLTOVÁ, 2010). Nejčastější psychiatrickou komorbiditou je mentální retardace. U 75% dětí s PAS se objevuje významné mentální opoždění (PIPEKOVÁ, 2010). Z toho asi 30% dětí spadá do pásma mírné a středně těžké MR a 45% do pásma těžké a hluboké MR. Nejčastější neurologickou komorbiditou je epilepsie (HRDLIČKA, KOMÁREK, & eds., 2004).

2.4 Průběh a prognóza (vývoj)

Mezi jednotlivci s PAS jsou velké individuální rozdíly. Přibližně u dvou třetin jedinců problémy přetrvávají do dospělosti, jsou tedy odkázáni na pomoc jiných lidí. Autisté, kteří nemají přidruženou mentální retardaci, se mohou v průběhu vývoje svým chováním i myšlením přibližovat běžné populaci, i když některé nápadnosti jim zůstanou po celý život. U některých dětí může dojít ke zlepšení, díky intenzivní péči. K zlepšení nejčastěji dochází mezi 4-6 rokem života, poté pak v adolescenci nebo v dospělém věku (NÝVLTOVÁ, 2010). Thorová (2006, stránky 181-182) uvádí: „Na prognózu mají velký vliv vrozené dispozice týkající se poruchy, raná péče a kvalita vzdělávacího programu, ve kterém je dítě umístěno. Největší potíže mají děti, které se nepodařilo z nějakého důvodu umístit, rodiče zařazení do školy odmítli, dítě navštěvovalo jen „opečovavací a udržovací“ program, nebo má nedostatečně rozvinuté komunikační schopnosti.“

Porucha autistického spektra ovlivňuje všechny vývojové oblasti, během vývoje dítěte se některé charakteristiky a symptomy mění. (RICHMAN, 2006) V době nástupu do školy lze pozorovat určitou diferenciaci mezi vtažím k rodičům a k ostatním lidem. Během školní docházky dochází k získání určitých komunikativních a sociálních dovedností, u méně postižených dětí. V adolescenci dochází k zhoršení behaviorálních projevů, nebo naopak zlepšení symptomatiky. Nesnáze v sociálních situacích přetrvávají do dospělosti. Zatímco 1/3 dospělých s PAS může dosáhnout částečné samostatnosti (vysocefunkční autisté), tak 2/3 zůstávají závislé na péči rodiny nebo institucí. Prognóza závisí na dvou faktorech, existenci komunikativní řeči ve věku pěti let a na dobrém intelektovém vybavení. Také může pomoci časná diagnostika a intervence, následné dlouhodobé edukační, tréninkové a rehabilitační programy (HRDLIČKA, KOMÁREK, & eds., 2004).

Mírnější forma sociálních potíží neznemožňuje běžný život, projdou školní docházkou bez povšimnutí, maximálně je jejich chování považováno za podivné. Těžší forma poruchy ovlivní celý život rodiny, mají problémy ve škole i v následném pracovním procesu (THOROVÁ, 2006). Fungování v běžném životě velmi ovlivňuje adaptabilita lidí s PAS (BAZALOVÁ, 2017).

3 Od diagnózy ke vzdělávání

Cesta rodiny ke stanovení diagnózy, může být někdy dlouhá a obtížná. Od podezření rodiče nebo někoho v okolí k hledání informací až k počáteční diagnostice. Pokud rodič přesně ví, co je jeho dítěti, může hledat vhodné způsoby jak mu pomoci. Někteří rodiče se diagnostice brání a odmítají vidět odlišné projevy dítěte. Učitel v mateřské škole nebo jiní odborníci mohou opatrně vysvětlit pozitiva znalosti diagnózy rodiči a odkázat ho na vhodné zařízení, kde mu pomohou (BAZALOVÁ, 2017).

Moderní diagnostika PAS je mezioborová, vyšetření zahrnuje psychologické a psychiatrické vyšetření a v další fázi se stanovuje autistická porucha v souvislosti s jinou somatickou nemocí či anomálií. Podrobná diagnostika by svými praktickými výstupy a doporučeními měla vést k vypracování individuálního intervenčního a terapeutického plánu (PIPEKOVÁ, 2010). K posuzování odlišností v chování významných pro diagnostický proces byly vytvořeny screeningové diagnostické nástroje. Diagnostické nástroje tvoří podklady pro stanovení diagnózy. V české republice se nejčastěji používají dvě škály, poměrně jednoduchá observační škála dětského autistického chování CARS a ADI-R, tedy podrobný strukturovaný rozhovor s rodiči. Konečnou odpovědnost za stanovení nese dětský psychiatr. Nejprve je potřeba provést komplexní lékařské a laborantní vyšetření a vyloučit jiné nemoci a poruchy, nestačí tedy jen naplnění kritérií diagnostických manuálů. Dále Hrdlička (2004, stránky 39-40) uvádí: „Při klinickém vyšetření se opíráme o pozorování dítěte a o kontakt s ním, klíčové jsou anamnestické údaje rodiny o nástupu příznaků a vývoji onemocnění.“ V období tří až pěti let jsou příznaky nejvýrazněji vyjádřeny, jde tedy diagnózu uzavřít.

Reakce na sdělení diagnózy bývá u rodičů velmi emotivní. Rodiče, kteří mají zkušenost se selháváním svého dítěte, jsou diagnóze přístupnější. Během roku od sdělení diagnózy se rodiče rozdělují na skupiny, na rodiče, kteří se aktivně přizpůsobí novým podmínkám rodičovství a na ty, kteří popírají diagnózu, berou PAS jako nemoc a hledají lék, nepřijímají nové podmínky a tak dochází ke stagnaci a zoufalství. Většina rodičů však tuto situaci zvládne (THOROVÁ, 2006).

Do péče o děti s PAS se zapojují neziskové organizace, které vznikly na podnět rodičů nebo profesionálů pracujících s lidmi s PAS. Jde například o sdružení Autistik, nebo Nautis (THOROVÁ, 2006). Organizace nabízejí služby sociální péče, prevence a

poradenství (dle zákona č.108/2006 Sb.), jde například o osobní asistenci, ranou péči, podporu samostatného bydlení, podporované zaměstnávání, pobytové služby atd. Stále však chybí dostatek pobytových zařízení, především pro dospělé lidi s PAS (BAZALOVÁ, 2017).

Nezastupitelnou roli má raná péče, která poskytuje dětem speciálně pedagogickou péči a snaží se odpovědět rodičům na základní otázky, týkající se přístupu a možností rozvoje. Také pomáhá rodině získat informace o podpoře státu pro rodiny s dětmi, které jsou zdravotně postižení. Do rodiny dochází pravidelně terapeut, který s rodinou spolupracuje a snaží se hledat nejlepší cesty rozvoje dítěte, zapůjčují i hračky (THOROVÁ, 2006). Raná péče napomáhá rozvoji dítěte a usnadňuje život rodině. Včasná diagnóza pomůže i včasné zahájení této služby, a trvá do věku sedmi let dítěte (BAZALOVÁ, 2017). Je potřeba podporovat rodiny, prostřednictvím rané péče nebo odborných terapeutů. Práce terapeutů by měla pomáhat objasnit problémy v interakci mezi rodičem a dítětem a vést k navržení strategií a postupů ke zlepšení stavu. Vysvětlení problémů dětí vede rodiče k neobyčejné vnímavosti jejich dětí, dokáží pak úspěšně řešit problémy (ČADILOVÁ & ŽAMPACHOVÁ, 2013).

Dále následuje předškolní zařízení a návštěva školského poradenského zařízení, v případě PAS by to mělo být speciálněpedagogické centrum (SPC) zaměřené na tuto problematiku. Centra nabízejí poradenství, školení rodičům a spolupracují se školami (BAZALOVÁ, 2017).

3.1 Možnosti inkluzivního vzdělávání

V posledních letech se změnila školská legislativa, nyní je kladen striktní důraz na inkluzivní vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu a to při poskytnutí podpůrných opatření. Byly upraveny mechanismy inkluze, přibýlo asistentů pedagoga, rozšířila se nabídka vzdělávání pro pedagogické pracovníky a rodiče. Volba způsobu vzdělávání záleží na typu, projevech a hloubce postižení, také na volbě dítěte a jeho rodičů, na odborném posouzení z SPC, možnostech regionu a ochotě školy. Důležité je také zohlednit mimo intelektu i adaptabilitu dítěte. Vybrat tak, kde bude dítěti lépe.

Vzdělávání může probíhat v běžné škole, speciální škole pro žáky se zdravotním postižením, třídě, oddělení nebo studijní skupině pro žáky s PAS, nebo jiným způsobem jako je individuální vzdělávání bez pravidelné docházky. Speciální školy jsou u nás na

dobré úrovni, mají učitele s odpovídajícím vzděláním, snížený počet dětí ve třídě, upravené prostředí, speciální pomůcky, metody a formy práce a odstupňovaný obsah vzdělávání dle stupně postižení. V běžné škole se dítě přibližuje normálu, učí se toleranci, přebírá zdravé vzory apod.

Stále však přetrvávají potíže při zajištění rovného přístupu ke vzdělávání osob s PAS. Je porušována povinnost přijmout žáka přednostně do spádové školy v místě bydliště. Vzdělávání žáků se SVP se přednostně uskutečňuje v běžné škole, pokud SPC shledá, že škola by nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností žáka, doporučí jiné zařízení.

Nyní se jedná se o děti, které potřebují podpůrná opatření, už tedy nejsou vyjmenována jednotlivá postižení. Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů dle pedagogické, finanční a organizační náročnosti. Od druhého stupně je potřeba doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření spočívají v poskytování poradenské pomoci, úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání. Jde také o výuku speciálněpedagogické péče, vzdělávání dle IVP, využití asistenta pedagoga, používání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic nebo komunikačních systémů atd.

Inkluzivní vzdělávání se uskutečňuje až po vyjádření školského poradenského zařízení. SPC má za úkol posoudit vhodnost zařízení, diagnostikují již diagnostikované děti, aby zjistili míru podpůrných opatření a poskytnout poradenství a školení školám i rodinám. Mohou spolupracovat na vytvoření individuálního vzdělávacího plánu a monitorovat jeho plnění. V SPC najdeme psychologa, speciálního pedagoga a sociálního pracovníka. Speciálně pedagogická centra však nemají dostatek odborníků na množství klientů a zajištění podpůrných služeb, jsou obtíže s financováním asistentů, kterých je nedostatek (BAZALOVÁ, 2017).

3.2 Výchovné a vzdělávací přístupy k žákům s PAS

Jak již bylo řečeno, prognózu jedince ovlivňuje časná diagnostika a vhodně zvolená výchovně-vzdělávací intervence. Je tedy důležité najít vhodný způsob práce s dítětem s PAS, abychom podpořili jeho rozvoj.

Bazalová (2017, str. 72) uvádí: „Při výběru vhodné intervence je důležité zohlednit dostupnost nabídky a vhodnost pro dítě i rodinu. Jako nejvhodnější se jeví kombinace

přístupů, které naplňují následující kritéria: včasnost, systematickost, důslednost, kvalifikovanost a hlavně posun vpřed.“ Stoprocentní výsledky nepřináší žádná terapie. Nejlepší výsledky mají strukturované vzdělávací programy s kombinací behaviorálních technik a využíváním vizuálních informací. Základem pro kvalitní pomoc dětem s PAS je spolupráce s rodinou, znalost vývojové psychologie a specifík poruch autistického spektra a pedagogická a terapeutická empatie. Uplatňuje se celostní přístup, který zahrnuje intervenci v oblasti vnímání a motoriky, věnuje se rozvoji sociální interakce a nácvikům sociálních a komunikačních dovedností. Každé dítě s autismem je jiné, nesmíme však zapomínat, že je to stále dítě a potřebuje lásku, bezpečí, přijetí, hru, interakci, odpočinek, volný čas, možnost volby, odměnu a pochvalu. Měli bychom se tedy snažit lidem s PAS umožnit všechny aktivity, které odpovídají jejich možnostem a běžnému životu (THOROVÁ, 2006). U nás je využíváno strukturované učení, které je založeno na programu TEACCH.

V sedmdesátých letech na základě výzkumného grantu při univerzitě v Severní Karolíně pod vedením Erica Schoplera, vzniká první státní program na pomoc dětem s autismem a s přidruženými poruchami komunikace, tzv. TEACCH program (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children). Program je reakcí rodičů a odborníků, že děti s autismem jsou nevzdělávatelné a porucha je zapříčiněná špatnou výchovou (PIPEKOVÁ, 2010). Program TEACCH přistupuje ke každému dítěti jako k jedinečné individualitě. Výuka rozvíjí silné stránky a zájmy dítěte, méně se zaměřuje na deficity. Zdůrazňuje se struktura prostředí, pevný denní program a vizuální pomůcky (RICHMAN, 2006). Principy modelu jsou založeny na individuálním přístupu, strukturaci prostředí a vizualizaci.

Pro individuální přístup je potřeba znát úroveň schopností a podle toho vybrat vhodný systém komunikace/vizualizace, pracovní místo, přizpůsobit prostředí, zvolit strategii řešení problémů v chování a vytvořit individuální vzdělávací plán (IVP). Ten se tvoří na základě diagnostiky pro každého žáka. Je potřeba stanovit vývojovou úroveň dítěte a priority pro výchovně-vzdělávací intervenci.

Strukturace prostředí se snaží o vnesení pevného řádu, o přesnou posloupnost činností a jednoznačné uspořádání prostředí. Předvídatelnost navodí pocit bezpečí a jistoty, to umožní žákovi lépe snášet nové události a úkoly. Pro strukturu prostředí používáme paravány, skříně, koberce či vedlejší třídy. Jasně vymezujeme hranice, což napomáhá

dítěti rozpoznat, jaké místo je určené ke konkrétnímu účelu. Snižujeme tím rušivé vlivy a tím napomáháme soustředění dětí.

Vizuální podpora a strukturace denního režimu pomáhá v orientaci v čase, dává informaci o posloupnosti činností a učí spojitosti mezi symbolem a konkrétní činností. Vizualizace procesu tvoří postup jednotlivých kroků, podle kterých se žák řídí (PIPEKOVÁ, 2010). Denní či delší časové režimy se mohou sestavovat z konkrétních předmětů, piktogramů, fotografií, obrázků, psaného textu na kartičkách, volba záleží na vývojové úrovni dítěte. Úkoly jsou strukturovány ve speciálních krabicích nebo deskách či šanonech. Pracovní sešity, listy a učebnice mohou být upravovány, strukturovány. Velmi důležitá je práce s motivací, odměnu vizualizujeme do denního režimu, na konec procesuálního schématu nebo krabicové úlohy (BAZALOVÁ, 2017).

Strukturální učení využívá behaviorální techniky, které jsou pro práci s lidmi PAS účinné. Cílem je úprava chování, které se modeluje do správné formy. Pracuje se s pozitivními odměnami, trestům se vyhýbá. Důležitá je individuální výuka, a pokroky se zaznamenávají a k rozboru chování a jeho příčin slouží metodika aplikované behaviorální analýzy (ABA). Mimo strukturované učení můžeme použít mnoho příjemných aktivit, u kterých se dítě cítí dobře. Může jít o muzikoterapii, hipoterapii, canisterapii, herní a interakční terapii, arteterapii, ergoterapii či fyzioterapii apod. (THOROVÁ, 2006).

Další metodou intervence je Son-rise program, který je používán částí respondentek pro obohacení vzdělávání žáků s PAS. Son-rise program se provádí ve speciálně upravené herně a má tři fáze: akceptace dítěte, nabídnutí motivačně-terapeutické zkušenosti a vzdělávací program. Důležité je nejprve se k dítěti připojit (joining) děláme tedy to co dítě a vyjadřujeme tak zájem o jeho svět. Tento program je kritizován především za uvádění, že dítě s PAS vyléčí, což se neslučuje s vědeckými poznatky (BAZALOVÁ, 2017).

Pro lidi s PAS jsou vhodné metody alternativní a augmentativní komunikace (AAK), které bývají aplikovány spolu se strukturovaným učením. Nejčastěji se používají pomůcky jako fotografie, symboly, komunikační knihy, psaná slova, technické pomůcky, počítače a tablety. Metody alternativní komunikace využíváme na podporu aktivního dorozumívání i porozumění řeči a dění kolem.

Osobní komunikační knihy jsou vytvořeny individuálně pro jednoho uživatele. Výběr slovní zásoby je důležitý, měl by odpovídat komunikačním a motorickým schopnostem dítěte. Kniha může být složená z kartiček na suchý zip, které uživatel dává komunikačnímu partnerovi či je řadí na komunikační proužek. Tento systém využívá metoda VOKS (Výměnný obrázkový komunikační systém).

Systém VOKS má přesné postupy nácviku komunikace, postup jak naučit samostatně iniciovat komunikaci, jak porozumět principu výběru apod., které by se měli dodržovat. Po celém světě se nejčastěji se používá systém PECS (Picture Exchange Communication System), ten je vhodný především pro lidi u kterých obvyklé metody alternativní komunikace selhávají. V České republice se setkáme s programem VOKS, ten vychází z programu PECS. VOKS má mnoho shodných postupů a je přizpůsoben tamním podmínkám, ale není identický s programem PECS (ŠAROUNOVÁ & kol., 2014).

3.3 Žák s PAS v mateřské škole

Už dříve bylo řečeno, že zařazení žáka s PAS do předškolního zařízení je důležité. Během docházky dochází k získání určitých komunikativních a sociálních dovedností. Také rodina získává pocit normálnosti a může si odpočinout od nepřetržité péče o dítě, to pomáhá rodině lépe fungovat.

Každé dítě zvládne jinou míru a způsob inkluze. Jeho život by se měl, co nejvíce podobat běžnému životu. To zahrnuje docházku do předškolního zařízení, školy (běžné nebo speciální), volnočasových aktivit, popřípadě nástup do práce (chráněná dílna, podporované zaměstnávání...) a samostatné bydlení (komunitní, chráněné s asistencí...) (THOROVÁ, 2006).

V předškolním zařízení dítě získává první zkušenosti s pobytem ve skupině dětí. Děti se zde učí pracovat ve strukturovaném prostředí s vizuálními pomůckami a jsou aktivně zapojovány do smysluplných aktivit. Denní režim pomocí vizuálního časového harmonogramu dává dětem informaci, co se bude dít. Na základě pochopení co se bude dít, se dítě snadněji odpoutává od oblíbených činností, které dobře zná, a dávají mu bezpečí v neznámém prostředí. Denní režim přispívá k lepšímu pochopení a orientaci v programu dne, tím se snižuje problém v porozumění řeči. Ve skupině vrstevníků by dítě mělo rozvíjet pozornost při komunitním kruhu, prostřednictvím her a komunitních

aktivit si zvýšit povědomí o ostatních dětech, zvládnou základní sociálně komunikační dovednosti jako je pozdrav nebo vyslovení žádosti.

Při odloučení od blízkých může dítě prožívat extrémní úzkost nebo naopak nepocítovat žádný problém. Problémem většiny dětí je začlenění do kolektivu, přijetí a podřízení se pravidlům a požadavkům z důvodu horší adaptability. Dítě potřebuje pomoc při počáteční adaptaci na pobyt ve skupině (ČADILOVÁ & ŽAMPACHOVÁ, 2013). Žáci s poruchou autistického spektra potřebují pomoc při vybudování vztahů s učiteli a spolužáky. Měli by tedy dostat nabídku srozumitelného jednání, které pomohou rozšířit komunikaci a také při snížení stresu (PIPEKOVÁ, 2010). Žáci s PAS potřebují stabilní prostředí, v němž se orientují díky stabilním návykům a rituálům (NÝVLTOVÁ, 2010).

Odklad školní docházky je vždy konzultován s SPC. Je důležité zvážit, zda program ve školce dítěti ještě něco přinese, zda nebude triviální. Thorová (2006, str. 362) uvádí: „Obecně platí, že u většiny dětí s nerovnoměrným profilem schopností v pásmu průměru a podprůměru doporučujeme odklad školní docházky. U dětí s mentální retardací a autismem, které nastupují do speciální školy, se rozhodujeme podle kvality současného a budoucího programu“.

3.4 Spolupráce pedagogů s asistenty pedagoga, rodiči a odborníky

Spolupráce pedagogů a asistentů pedagoga ovlivňuje klima ve třídě a vzdělávání dítěte. Do spolupráce zasahují rodiče a odborníci, kteří jsou přítomni ve škole nebo do školy docházejí. Všichni tyto lidé mohou ovlivňovat způsob práce a vzdělávání dítěte. Důležitou součástí hledání vhodného přístupu ovlivňuje dítě samo.

Učitel by měl mít speciálně pedagogické vzdělání nebo různá školení. Mimo vzdělání záleží i na osobní charakteristice, která ovlivňuje přijetí a ochotu vzdělávání dítěte s PAS (BAZALOVÁ, 2017). Program pro děti s PAS je tak náročný, že asistent pedagoga je potřeba i ve speciální školce (THOROVÁ, 2006). Asistent potřebuje ke své profesi požadované vzdělání, většinou střední školu s maturitou ale i osobnostní dispozice. Asistent by měl mít kladný vztah k dětem, citlivý přístup, umět komunikovat s rodiči a pracovat pod vedením pedagoga. Může jít o skupinovou nebo individuální práci s žáky se SVP.

Pedagog připravuje výuku a vykládá novou látku. Asistent i pedagog spolupracují s rodinou žáka, nejčastěji formou každodenní výměny základních informací nebo třídních schůzek. Pro spolupráci pedagoga a asistenta je důležité zapojení asistenta do celkového života třídy a školy. Měli by mít prostor na společnou přípravu výuky a konzultace o potřebách žáků. Asistent zajišťuje pedagogovi prostor pro intenzivní práci s žáky se SVP. Pedagogové i asistenti spolupracují i s poradenskými pracovníky. Ti jim mohou pomoci najít způsob práce s konkrétním žákem. Může jít o výchovného poradce, metodika prevence, školního psychologa, speciálního pedagoga nebo také o externí poradce ze školského poradenského zařízení (Nová škola, 2018).

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Cíle výzkumu

Cílem této bakalářské práce, tedy i výzkumu, je zjistit jakým způsobem školští pracovníci (pedagogové a asistenti pedagoga) působící ve speciálních třídách v mateřské škole vnímají žáky s poruchou autistického spektra. Pozornost je věnována zejména zkušenostem pracovníků s žáky s PAS, které mají ve třídě. Výsledky tohoto výzkumu jsou následně porovnány s údaji v teoretické části bakalářské práce.

4.1 Výzkumné otázky

- Je rozdíl mezi pedagogy ze speciální třídy pro žáky s PAS a ze třídy pro žáky s kombinovanými vadami ve vnímání žáka s PAS?
- Jaké metody školští pracovníci využívají při práci s dětmi? Potřebují speciální metody či přístupy k žákům s PAS?
- Jaké vnímají silné a slabé stránky těchto dětí?
- Dají se z pohledu pedagogů a asistentů pedagoga vystopovat specifické projevy žáků s PAS?
- Projevují se podle školských pracovníků u žáka s PAS problémy v komunikaci a v mezilidských vztazích?
- Projevují se podle školských pracovníků žáci s PAS agresivně či vyžadují určité rituály?

4.2 Výzkumný soubor

Pro zjištění daných cílů jsem oslovila pedagogy a asistenty pedagogů a požádala je o účast na daném výzkumu. Tito školští pracovníci působí v mateřské škole se speciálními třídami. Zaměřila jsem se tedy na pracovníky ze speciálních tříd, z nichž je jedna zřízena pro žáky s poruchami autistického spektra, a v druhé třídě jsou žáci s různými typy znevýhodnění, mezi nimiž jsou i někteří žáci s PAS. Lze předpokládat, že budou své žáky velmi dobře znát, budou mít bohaté zkušenosti, a tedy mi budou moci zodpovědět mé otázky.

O účast jsem požádala celkem šest zaměstnankyň dané mateřské školy v Praze. Jedná se o dvě pedagožky a jednu asistentku z třídy pro žáky s PAS a stejně tak i ve druhé třídě. Všechny pedagožky mají nebo měly ve své třídě žáka s PAS, některé z nich mají dlouholeté zkušenosti, jiné právě zkušenosti sbírají.

4.3 Výběr výzkumného vzorku

Respondentky jsem vybrala, protože se staly mými kolegyněmi, když jsem na začátku září nastoupila na pozici asistenta pedagoga. Během několika měsíců jsem měla možnost lépe poznat prostředí a klima dané MŠ, poté bylo snazší požádat je o účast na výzkumu k mé bakalářské práci. Myslím, že to vedlo k většímu aktivnímu zapojení se do výzkumu a také k větší otevřenosti při odpovědích na mé výzkumné otázky. Velikost výzkumného souboru jsem si určila předem a snažila jsem se o vyrovnanost mezi účastí pedagogů a jejich asistentů, stejně tak i mezi třídami, kde působí. Byla jsem si zároveň vědoma i jistých omezení spojených s tím, že jsem v MŠ nepůsobila jen v pozici výzkumníka, ale také jako zaměstnanec. Snažila jsem se, aby mě to neovlivňovalo zejména při interpretaci výsledků výzkumu.

4.4 Základní informace o pedagožích

V této části práce bych ráda uvedla základní údaje o pedagožkách, které se účastnily výzkumu. Tyto informace byly získány během rozhovorů. V celé bakalářské práci jsou změněna jména respondentek a jejich žáků s poruchami autistického spektra z důvodu zachování anonymity.

Vendula, učitelka ve třídě pro žáky s PAS

- **Věk:** 25let
- **Délka výkonu učitelské profese:** 3 měsíce
- **Vzdělání:** titul Bc. v oboru speciální pedagogika
- **Předchozí (i nepedagogické) zkušenosti s dětmi s PAS:** 3 roky v občanském sdružení, kde jsou i děti s PAS

Tat'ána, asistent pedagoga ve třídě pro žáky s PAS

- **Věk:** 20 let

- **Délka výkonu učitelské profese:** 3 měsíce
- **Vzdělání:** střední pedagogická škola v Berouně, nedokončená maturitní zkouška z anglického jazyka, možnost udělat kurz asistenta pedagoga
- **Předchozí (i nepedagogické) zkušenosti s dětmi s PAS:** spíše nemá

Kristýna, učitelka ve třídě pro žáky s PAS

- **Věk:** 38 let
- **Délka výkonu učitelské profese:** 10let
- **Vzdělání:** Střední pedagogická škola, vyšší odborné vzdělání v jiném nežli pedagogickém oboru
- **Předchozí (i nepedagogické) zkušenosti s dětmi s PAS:** Son- rise kurz, výukové výcvikové metody od Mgr. Romana Straussová, Ph.D. a další semináře zaměřené na žáky s PAS.

Věra, učitelka ve třídě pro žáky s kombinovaným postižením

- **Věk:** 24 let
- **Délka výkonu učitelské profese:** 3 měsíce
- **Vzdělání:** Střední pedagogická škola, vyšší odborné vzdělání v oboru sociální pedagogika
- **Předchozí (i nepedagogické) zkušenosti s dětmi s PAS:** kurz konceptuálního učení, praxe v rámci vzdělávání

Anna, učitelka ve třídě pro žáky s kombinovaným postižením

- **Věk:** 54 let
- **Délka výkonu učitelské profese:** 8let
- **Vzdělání:** Střední pedagogická škola a střední zdravotnická škola
- **Předchozí (i nepedagogické) zkušenosti s dětmi s PAS:** školení v rámci MŠ zaměřené na žáky s PAS, zkušenosti se synovcem.

Radka, asistent pedagoga ve třídě pro žáky s kombinovaným postižením

- **Věk:** 44 let

- **Délka výkonu učitelé profese:** 1,5 roku
- **Vzdělání:** Středoškolské a nástavba, obor sociálně právní
- **Předchozí (i nepedagogické) zkušenosti s dětmi s PAS:** kurz asistenta pedagoga, praxe v rámci kurzu

4.5 Metody sběru a analýza dat

Zvolila jsem si kvalitativní výzkum vzhledem k mému cíli bakalářské práce. Metodolog Crewell jej definoval jako proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří konceptuální, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách (HENDL, 2005). Kvalitativní přístup využívá principů jedinečnosti, neopakovatelnosti, kontextuálnosti, také procesuálnosti a dynamiky. V tomto rámci záměrně pracujeme s reflexivní povahou psychologického zkoumání (MIOVSKÝ, 2006). Kvalitativní analýza se snaží o smysluplné a užitečné zpracování dat, a nalezení odpovědi na položenou výzkumnou otázku (HENDL, 2005).

Metodu sběru dat jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor, kdy jsem měla předem připravené otázky, které jsem v rámci rozhovoru s respondenty probrala. Tato metoda mi umožnila zaměřit pořadí témat, abych maximalizovala výtěžnost rozhovoru a také pokládat doplňující otázky, které přinesly mnoho informací, jež mi pomohly lépe pochopit problém (MIOVSKÝ, 2006).

Rozhovory byly se souhlasem pedagožek a asistentek zaznamenány jako audionahrávky, které jsem následně přepsala do písemné podoby. Při přípravě na rozhovory jsem si předem stanovila a seřadila otázky, kterých jsem se držela při rozhovorech. Tyto otázky jsem pokládala každé z respondentek a podle odpovědí jsem se doptávala na některé zajímavé informace, které by mi mohly pomoci lépe pochopit celý kontext.

Na začátcích rozhovorů jsem respondentkám pokládala otázky týkající se věku, vzdělání, kde mě zajímaly i různé kurzy nebo školení týkající se tématu žáků s PAS. Dále mě zajímala délka praxe s těmito žáky a první zkušenosti s nimi. Tyto otázky sloužící k seznámení, snížení napětí a překonání ostychu mi i mnohé vypověděly.

Některé z respondentek měly bohaté zkušenosti, jiné začínaly s touto profesí. Myslím, že bude zajímavé porovnat, zdali se liší ve svém pohledu na žáka s PAS.

Rozhovory byly provedeny s každou respondentkou zvlášť, některé z nich v prázdných třídách během poledního klidu, jiné v místnosti, ve které probíhají individuální práce s žáky. Před každým rozhovorem jsem účastnice informovala o cíli mého výzkumu, garantovala jsem jim mlčenlivost, tedy že jména jejich i žáků, které zmíní, budou pro tento účel pozmeněna. Rozhovory byly nahrány na diktafon se souhlasem všech respondentek.

Rozhovory trvaly zhruba 30 minut. Vždy záleželo na míře sdílnosti jednotlivých respondentek a jejich ochotě o tématu hovořit. U některých z nich se stávalo, že odpovídaly velmi stručně a tak jsem se snažila doptávat na různé příklady nebo zkušenosti. Doplnující otázky jsem volila podle toho, co již bylo řečeno. Tyto otázky mi pomohly zjistit více informací o samotných žácích s PAS i o názorech pracovníků a ujistit se, že správně rozumím odpovědi respondentek, které ve výpovědích často odbíhaly od tématu nebo nedokončily započatou myšlenku.

Pro některé z nich bylo složité uvést silné stránky žáků s PAS. Naopak popis projevů žáka s autismem byl často obsáhlý a zahrnoval všechny tři body tzv. autistické triády. Při popisu projevů často respondentky používaly srovnání s ostatními žáky, kteří PAS neměli. První zkušenosti byly většinou doprovázeny emocemi. Pokud jsem poznala, že o daném tématu nechtějí mluvit a odpovídají mi velmi stroze i na doplňující otázky, toto téma jsem opustila a položila další otázku. S každým dalším rozhovorem jsem si byla jistější a lépe pokládala doplňující otázky, tak abych se dozvěděla informace, které budou co možná nejkompaktnější.

4.6 Způsob zpracování dat

V této podkapitole popíšu, jak jsem postupovala při zpracování dat, které jsem během výzkumu získala. Nahrané rozhovory jsem nejprve přepsala do písemné podoby. Aby se zachovala autentičnost, byly přepsány doslovně, zachycují tedy i nespisovné výrazy. Poté jsem začala analyzovat přepsané rozhovory. Hendl (2005, str. 35) uvádí: „Analýza spočívá v rozdělení celku na jeho komponenty a zkoumání, jak tyto komponenty fungují jako relativně samostatné prvky a jaké jsou mezi nimi vztahy.“ Při otevřeném kódování získaných dat, jsem nejprve text roztrídila na významové jednotky, kterým následně

byly přiřazeny jednotlivé kódy. Tento postup mi pomohl najít v textu opakující se témata a rozebrat rozhovory. Všechny takto vzniklé kódy jsem seskupila podle podobnosti do příslušné nadřazené kategorie.

Vytvořené kódy jsem podle společných znaků uspořádala do následujících nadřazených kategorií, které pak bylo možné rozdělit podle oblastí témat. Na základě této postupné kategorizace jsem pak hledala ve výpovědích respondentů společné body pro analýzu získaných dat (viz. příloha číslo 2.)

4.7 Analýza a interpretace dat

V této části své bakalářské práce se budu zabývat analýzou a interpretací dat, která jsem získala prostřednictvím rozhovorů s respondentkami. Nejprve představím jednotlivé rozhovory a stručně rozeberu jejich formální stránku a celkové vyznění. V následujících částech textu se budu věnovat obsahové analýze a podrobnějšímu rozboru rozhovorů. V rámci jednotlivých nadřazených významových kategorií je prováděna obsahová analýza, která se někdy opírá o doslovné citace z rozhovorů.

4.8 Seznámení s rozhovory

Zde se zaměřuji na seznámení s jednotlivými rozhovory a jejich celkovým vyzněním. Věnuji se formální stránce rozhovorů a jejich analýze, také stručně popisuji kontext rozhovoru. Obsah rozhovorů je zde zmíněn pouze okrajově, v podobě informací, které významně ovlivnily vyznění konkrétních rozhovorů. Všichni žáci s PAS, o kterých respondentky v rozhovorech mluvily, byli chlapci a děvčata s diagnózou dětský autismus.

Rozhovor č. 1 – Vendula, učitelka ve třídě pro žáky s PAS

Učitelka Vendula působila během rozhovoru uvolněně, byla sdílná a dobře formulovala své myšlenky. Ráda mi vysvětlila různé metody, které ve školce využívají. Používala příklady k lepšímu vysvětlení a přiblížení daného tématu. Přesto, že ve třídě pro autistické žáky pracuje krátce, má přehled o projevech žáků i různých způsobech práce, možná protože nasbírala zkušenosti během její předchozí práce, kde se setkala s lidmi s postižením. Dokázala popsat všechny projevy z tzv. autistické triády během odpovědi na mé otázky. Při popisu projevů chování žáků s PAS srovnává s dětmi z běžných tříd v MŠ. Společně s kolegyní vytváří zadání individuálních činností, které jsou

přizpůsobeny úrovni dětí a jejich získaných dovedností. Integrace je podle Venduly dobrý nápad, pokud je to pro dítě prospěšné, ale neměla by být stoprocentní, ve všech případech. Zajímá ji tematika speciální pedagogiky a spojení s malými dětmi jí přijde ideální. Na práci se jí líbí pocit, že to někam směřuje, děti se posouvají a může s nimi pracovat. Je poznat, že ji práce baví, má pro děti s autismem pochopení a dokáže přemýšlet nad příčinami jejich chování.

Rozhovor č. 2 – Tat'ána, asistent pedagoga ve třídě pro žáky s PAS

Tento rozhovor, působil klidně, i když v některých odpovědích byla respondentka nejistá. Délka rozhovoru byla průměrná. Nad otázkami přemýšlela, občas nedokončovala věty a musela jsem se ujišťovat, jestli odpovědi správně rozumím. Často mluví ze své perspektivy, používá „já si myslím“, nesnaží se generalizovat svou zkušenost na všechny autisty. V průběhu rozhovoru používala spíše nespisovný jazyk, ale ráda mi odpovídala na mé otázky. Nedokáže uvést pozitivní stránku dítěte s dětským autismem, uvádí přednosti u dětí s Aspergerovým syndromem. Má přehled o speciálních metodách vzdělávání na daném pracovišti, a ví, jak činnosti probíhají. Snaží se uvádět konkrétní příklady pro upřesnění svých tvrzení. Často shrnuji odpověď respondentky, abych se ujistila, že odpověď správně chápu. Náhled na integraci je vesměs pozitivní, pokud dítě je na to připraveno. K dětem má pozitivní vztah, ráda sleduje pokroky dětí a je přesvědčena, že její práce má smysl. Zaujala ji individualita dětí. Nedokáže definovat poruchu autistického spektra, mluví spíše o fyziologických odlišnostech, když jsem navrhla, aby spíše řekla, jak se děti projevují, poté dokázala vyjmenovat některé z projevů dětí s PAS. V této odpovědi byla velice nejistá, snižovala hlasitost, nedokončovala věty, snažila se rychle odpovídat.

Rozhovor č. 3 – Kristýna, učitelka ve třídě pro žáky s PAS

Třetí rozhovor byl nejkratší, respondentka odpovídala stručněji, ale její odpovědi byly promyšlené a vždy k věci. Odpovědi zřejmě souvisely s dlouhodobou praxí. Snadno popíše projevy těchto dětí a doplňuje je o příklady. Je poznat, že problematice dobře rozumí, negeneralizuje, zdůrazňuje individualitu dětí. Respondentka byla během rozhovoru uvolněná, snažila se odpovídat a otázky. Během rozhovoru učitelce zazvonil telefon, poté jsme přirozeně pokračovaly. Okamžitě odpovídá i na těžší otázky (silné stránky dětí s PAS), kde ostatní nedokázaly snadno odpovědět. Mluví o speciálních metodách vzdělávání, které jsou jí vlastní. Vztah k dětem je kladný, dokáže porozumět

a přemýšlet nad příčinami daného chování. Respondentka mi popisuje různé metody práce a snaží se mi je vysvětlit. Má vytvořený názor na integraci a uvádí podmínky pro to, aby dobře fungovala.

Rozhovor č. 4 – Věra, učitelka ve třídě pro žáky s kombinovanými vadami

Tento rozhovor byl nejrozsáhlejší ze všech. Paní učitelka Věra byla druhou nejmladší respondentkou výzkumného souboru. Během rozhovoru nebyla nervózní, působila sebejistě, na otázky odpovídala okamžitě, bez rozmýšlení. Její odpovědi byly obsáhlé, často některé informace opakovala a přidávala k nim další podrobnosti. Měla jsem dojem, že ji rozhovor baví. Mluvila rychlým tempem, snažila se mi sdělit co nejvíce informací, které doplňovala podrobně popsány příklady z praxe s žáky s PAS. Uváděla jména dětí, aby zdůraznila individualitu. V rozhovoru často užívala slovo autista. Místy měla tendenci generalizovat. Při popisu projevů dětí s PAS využívá praxi, je jí známa tzv. triáda projevů autismu. U otázky na silné stránky, poprvé zaváhala a odpověď promýšlela, nakonec odpověděla. Využívá jiné metody než kolegyně ve třídě pro žáky s PAS. Zdůrazňuje individualitu při výběru přístupu k dítěti. Mluví o poslání třídy, což je snaha o přípravu na integraci. Pokud je dítě připraveno mělo by být integrováno. Líbí se jí, že vidí každý malý pokrok dítěte, k dětem má kladný vztah, působí nadšená svojí prací.

Rozhovor č. 5 – Anna, učitelka ve třídě pro žáky s kombinovanými vadami

Paní učitelka Anna byla nejstarší respondentkou z celého výzkumného souboru, měla druhou nejdelší praxi s těmito dětmi. Rozhovor byl druhý nejkratší, často odpovědi byly krátké a někdy nejisté. Respondentce dělalo potíže dokončovat věty, musela jsem se doptávat, abych správně pochopila její odpovědi. Anna odpovídala klidně, promýšlela odpovědi. Zpočátku mluvila tichým hlasem, po nějaké době se respondentka uklidnila, získala více jistoty a hovořila o dané problematice i s doložením příkladů konkrétních situací. Poté co se atmosféra uvolnila, jsme se společně i zasmály. Měla problém najít silnou stránku dětí s PAS, nakonec ale odpověděla. Využívá při vzdělávání speciální metody, zdůrazňuje individuální přístup. Dokáže popsat projevy dítěte s PAS. Integrace by měla nastat, pouze pokud je dítě připraveno. Poslední otázky si dlouho promýšlí, a je poznat, že se při odpovědi trápí, neví jak odpovědět, začíná být znovu nejistá. Snažím se shrnout její předchozí odpovědi, abych jí pomohla znovu nalézt jistotu, což se nakonec podařilo. Je znát, že Anna má s žáky s PAS kladný vztah.

Rozhovor č. 6 – Radka, asistent pedagoga ve třídě pro žáky s kombinovanými vadami

Po celou dobu rozhovoru panovala příjemná atmosféra. Bylo poznat, že Radka se ráda rozhovoru zúčastnila, snažila se mi na mé otázky odpovědět. Popisuje projevy na konkrétních dětech z její třídy pomocí popisu různých situací. Mluví hodně o stereotypních zájmech a rituálech. Radka mluví uvolněně, rozhovor plyne přirozeně. U silných stránek déle přemýšlí a nachází odpověď díky svým zkušenostem. Mluví o tom, že se snaží přizpůsobit individualitě dětí. Žáci s PAS jsou schopni dělat stejné úkoly jako ostatní. Integrace je vhodná dle stupně postižení a projevů dítěte. Zdůrazňuje, aby dítě bylo v integraci šťastné. Když má říci, jak se děti projevují, začíná být trochu nejistá, ale dokáže říci mnohé projevy dětí s PAS. Je znát, že Radka má velkou motivaci k práci s dětmi, práce jí naplňuje a těší.

4.9 Obsahová analýza dat a jejich interpretace

V této části provádím obsahovou analýzu získaných dat a jejich interpretaci. Text bude členěn podle základních kategorií a podkategorií, které vzešly z analýzy jednotlivých rozhovorů. Text bude pro ilustraci doplněn konkrétními ukázkami z rozhovorů se školskými pracovníky, které jsou citovány doslovně.

1. Pedagogové a asistenti pedagoga a jejich vnímání žáka s PAS

První kategorie se týká školského pracovníka (pedagogů a asistentů pedagoga), pod toto téma jsou zahrnuty jeho zkušenosti, pocity, motivace a vnímání žáka s PAS. Také se zde objeví, jak hodnotí jeho slabé a silné stránky.

Vendula- učitelka ve třídě pro žáky s PAS

Paní učitelka Vendula má zkušenosti s lidmi s různým postižením, při prvním setkání s člověkem s poruchou autistického spektra prožívala strach a nevěděla, jak se k němu má chovat. Ostatním by radila, aby se nebáli, tak jako ona ze začátku a chovali se podobně jako ke zdravému člověku. Ve školce pracuje krátce, a jako silnou stránku dětí vnímá pevné vztahy, pokud si je vybudují. Také zmiňuje, že jsou tyto děti klidné a vystačí si sami, pokud jsou v pohodě. Jako slabou stránku dětí s PAS paní Vendula uvádí záchvaty, které nemůže ovlivnit a neví, proč se dějí. Tato skutečnost je pro ni nepříjemná. Zajímá se o problematiku speciální pedagogiky a vždy chtěla pracovat s malými dětmi, ráda s dětmi pracuje a hlavní motivací jí je posun dětí.

Taťána- asistent pedagoga ve třídě pro žáky s PAS

Paní asistentka Taťána je ve školce krátce a s problematikou PAS se setkává prakticky až zde. Její první reakcí bylo překvapení a zároveň se jí zalíbila možnost s dětmi pracovat. Říká, že nic není ztraceno „*myslím si, že když jim je prostě nabídnuta pomoc a intenzivně se jim věnuje, tak se s nima dá pracovat.*“ Paní Taťánu překvapily projevy a reakce dětí s PAS. Silnou stránku vidí v tom, když se dítě dokáže vyrovnat pro něj s novými věcmi a posunout se v tom. U Aspergerova syndromu vypichuje technickou zdatnost, schopnost zapamatovat si různé informace a čísla. Slabou stránku vidí ve složitém navazování kontaktu, schopnosti mluvit a vyjádřit své potřeby. V tomto bodě se shoduje s pedagožkou Vendulou, ta také uvádí jako slabou stránku zhoršenou schopnost vyjadřovat své potřeby. Uvědomuje si, že jí chybí zkušenosti a tak je získává, ráda by u této práce setrvala. Motivací je pro ni zpětná vazba a posuny dětí: *“když tě to dítě jenom pozdraví a předtím nezdravilo, nebo když je tam posun právě v tom jídle, že si konečně přidá náké to jídlo, které to dítě předtím nejedlo. Ta motivace tam je taková, že to má smysl, že v to věřím, že prostě ty děti nejsou zas tak moc odlišný od těch normálních.”* Mluví o PAS jako o druhu postižení, které je více u chlapců, poté popisuje, že dětem ochabuje mozek a mají větší hlavu. Nejspíše tímto chtěla vyjádřit častou komorbiditu dětského autismu a mentální retardace. Během rozhovoru je znatelná naděje, že nic není ztraceno, i s dětmi s PAS se dá pracovat a sledovat pokroky.

Kristýna- učitelka ve třídě pro žáky s PAS

Paní učitelka Kristýna má bohaté zkušenosti, při prvním setkání s dětmi s poruchou autistického spektra si nemohla zvyknout na jejich odlišné projevy a reakce, které nejsou jako u běžných dětí. V této odpovědi se shoduje s asistentkou Taťánou, kterou právě odlišné projevy a reakce překvapily. *„Jsou to děti, který neumějí kalkulovat, neumějí přemýšlet o tom, co je pro ně výhodný nebo nevýhodný, neumějí lhát...prostě jsou to čistý duše. A jsou dobře čitelný.”* Takto vnímá paní učitelka Kristýna silné stránky dětí s PAS. Slabá stránka je, že se tyto děti pomaleji učí a je to časově náročné. Motivace k práci s dětmi s poruchou autistického spektra je pro pedagožku: *“Přesvědčit lidi okolo, že i ten autista se může vychovat a vzdělat a do... samozřejmě do té míry, kterou mu dává jeho intelekt, a že není důvod se jich bát.”* Na této cílové skupině ji zaujalo, že dokáže děti s PAS brát takové, jací jsou a oni ji přijímají takovou, jaká je.

Věra- učitelka ve třídě pro žáky s kombinovanými vadami

Paní učitelka Věra je také ve školce krátce, poprvé se s PAS setkala na praxi a dle jejích zkušeností není problém, že by na to kognitivně neměli, jde spíše o motivaci k nějaké činnosti. Největším šokem bylo, že tyto děti nejeví zájem o společnou činnost, nevyhledávají kontakt a chybí jim dětské nadšení. Jako silnou stránku vnímá inteligenci, a že si většina uvědomuje svoji diagnózu a ví jak z toho profitovat v případě, když nechtějí něco dělat. Také když se pro něco rozhodnou, výsledek se jim podaří. Slabou stránku vnímá v oblastech vztahů s vrstevníky i dospělými a špatně vyhodnocují sociální situace. Motivací jí je: *“obrovská progrese u těch dětí. Tam je sebemenší pokrok nádherně vidět, jo a to je potom to co člověka žene dál a dává takovou zpětnou vazbu a kdy si ten člověk říká, ano to má smysl.”* Tvrdí, že radost je několikanásobně větší, když ví, že dítě překonává sebe samo.

Anna- učitelka ve třídě pro žáky s kombinovanými vadami

Paní učitelka Anna má osmileté zkušenosti v Mateřské škole a zároveň zkušenost se synovcem, který má poruchu autistického spektra. Žáky vnímá jako každé jiné, zná jejich projevy. Silná stránka u dětí s PAS je: *“(…) že jsou zapálení pro svou věc, když něco baví tak se do toho opravdu zapálí.”* Největší problém vnímá, že tyto děti nemají rády změny. Paní Anna ráda pracuje s dětmi a snaží se je posunout dál, pokud to jde. Shoduje se s paní učitelkou Věrou v náročnosti děti motivovat k činnosti a vymýšlení práce, která by zaujala všechny. PAS popisuje jako vrozenou poruchu, která v dnešní době nejde léčit, a tyto děti se projevují trošku jinak. Myslí si, že by veřejnost měla být informovaná, znát základní informace.

Radka- asistent pedagoga ve třídě pro žáky s kombinovanými vadami

Paní asistentka Radka se poprvé setkala s dětmi s PAS na praxi, byla překvapená a nevěděla, jak s nimi pracovat. Děti se stranily kontaktu, což bylo pro Radku nové, má kontakt s dětmi ráda ale musela se přizpůsobit. Tvrdí, že časem se člověk naučí s těmito dětmi pracovat. Také hovoří, že je těžší tyto děti namotivovat, musí se přizpůsobit tomu, co chce dítě, na co má náladu. Silnou stránkou je, že jsou tyto děti šikovný a umí si jít za svým, jsou vytrvalý. Slabou stránku vnímá v tom, že jsou zatvrzelý, když řekne, že něco nechce, tak nebude a není nic, co by je donutilo. Co se týče motivace k práci s dětmi s PAS, paní Radka říká: *„Já mám celkově ráda práci s dětma, takže mě to hrozně naplňuje a jako vidím, třeba když v září nastoupí, že za ten rok jaký udělaj pokroky, že je to takový hrozně prima. Nevím jak to vyjádřit, že dělá mi radost, když ty*

děti se něco naučí a když sem chodí rádi, že když jdou třeba domu a ono se jim nechce, tak to je takový hrozně naplňující, no.“

Respondentky v mém výzkumném souboru mají velmi rozdílné zkušenosti, dvě učitelky pracují v Mateřské škole osm a více let, jiné jen několik měsíců. Při prvním setkání s žákem s poruchou autistického spektra pociťovaly nejčastěji strach a nejistotu, překvapily je projevy a reakce dětí. Motivací k práci s dětmi s PAS je nejčastěji viditelný posun, to že se děti mnohé naučí a chodí do školky rády. Také jsou přesvědčeny, že práce má smysl a mají radost z práce s dětmi. U všech dotázaných je znát, že k dětem mají vztah a práce je baví. Paní učitelka Kristýna by ráda přesvědčila okolí, že i dítě s poruchou autistického spektra je vzdělatelné a vychovatelné do té míry, kterou jim dává intelekt, není důvod se jich bát. Respondentky ze třídy pro žáky s kombinovanými vadami se shodují, že děti s PAS je těžší motivovat. Stejně tak i u silných stránek se respondentky ze třídy pro žáky s kombinovanými vadami shodují. Jako silnou stránku vidí, že děti s PAS jsou často zapáleny pro svou věc, jsou vytrvalí a výsledek se jim poté podaří. Ostatní respondentky udávaly pevné vztahy, pokud si je vytvoří, také pokud se umějí vyrovnat s něčím novým a posunout se v tom. Děti s PAS si vystačí sami a neumějí kalkulovat, jsou dobře čitelné. Naproti tomu paní učitelka Věra uvádí, že si většina uvědomuje svoji diagnózu a ví jak z toho profitovat v případě, když nechtějí něco dělat. Slabou stránku dětí s PAS respondentky uváděly záchvaty, složité navazování kontaktu, schopnost mluvit a vyjádřit své potřeby. Také to, že se pomaleji učí a špatně vyhodnocují sociální situace v oblastech vztahů. Děti také nemají rády změny a jsou zatvrzelé.

2. Projevy dítěte s PAS

V této kategorii se zaměřuji na tzv. triádu projevů, tedy na komunikaci, sociální interakci a na omezené, stereotypně se opakující vzorce chování, úzký rámec zájmů a aktivit. K těmto projevům směřovaly pokládané otázky respondentkám.

Vendula- učitelka ve třídě pro žáky s PAS

Vendula popisuje odlišnosti ve věch třech oblastech projevů PAS. Ohledně komunikace mluví o tom, že někteří jsou schopni komunikovat normálně a některé děti vůbec, někteří si pomáhají ukazováním jiní ani to, nedají tedy své potřeby najevo. Někteří vydávají různé zvuky, hučí. V oblasti sociální interakce mluví o zkušenosti, že děti třeba nereagují na pokyny, mají specifický vztah k druhým a špatně dávají najevo, co

chtějí. Často záleží na aktuální náladě a rozpoložení dítěte při navazování vztahu. Pro děti s PAS je těžké navazovat kontakt nebo vztah, když si vztah vytvoří je často pevný, nepustí si k tělu jen tak někoho. Vztahy ke spolužákům Vendula popisuje jako dobré, děti s PAS jsou samotáři a myslí si, že ostatní děti tolik nevnímají, než že by je měly rády. Nechápu náš svět, proč by se měly učit ani kam ten život spěje, spousta věcí se jim vysvětluje hrozně složitě. V třetí oblasti triády projevů, omezené, stereotypně se opakující vzorce chování, úzký rámec zájmů a aktivit, mluví učitelka o zvláštním pohybování některých autistů, také zmiňuje časté záchvaty, kdy se špatně odhaduje, proč k němu došlo či omezenost ve stravě. Zájmy spíše nemají, nebo se hůře rozpoznají, nemají oblíbenou hračku, u ničeho nevydrží. Málokdy se perou nebo si berou hračky, raději si najdou jinou činnost. Rituály se moc neobjevují, nebo jen v omezené míře u některých dětí, například po příchodu do MŠ musí jít na záchod. Tyto děti potřebují řád a dobře naplánovaný program, který se opakuje, když nastanou náhlé změny, mohou z toho být nesví nebo dostat záchvat. Agresivně se děti projevují, ale dá se to korigovat a podchytit, sebepoškození se v její třídě neobjevuje.

Tat'ána- asistent pedagoga ve třídě pro žáky s PAS

Odlíšnosti v komunikaci jsou u těchto dětí patrné, nejsou schopni složit větu, říct svoje pocity nebo potřeby. Děti ze třídy pro žáky s PAS nemluví, kolikrát nedokáží říci, že chtějí na záchod. Moc nedokáží navázat komunikaci, což vázne na řečových schopnostech. V oblasti sociální interakce Tat'ána vnímá, že tyto děti nenavazují oční kontakt, který je důležitý pro komunikaci. Emoce a city moc nedokáží projevit nebo je projevují jinak, než jsme zvyklí u běžných dětí, který nás obejmou nebo řeknou něco hezkého. Vztahy s rodiči mají spíše odtazité, je to prostě jiné. Vztahy se spolužáky jsou takové nijaké, moc ostatní nevnímají, žádné velké kamarádství. Záleží zde na hloubce poruchy, kterou dané dítě má a zda dokáže navázat kontakt. Liší se od ostatních dětí v komunikaci, v celkovém chování, v motorice i v hraní mezi sebou a hře celkově. Při hře málo střídají hračky, společenský hry vůbec nehrají, spíše mají rádi puzzle a raději si hrají sami. U dětí vnímá stereotypní a rituální chování, které když se naruší, děti impulzivně reagují. Rituály v podobě stejné skleničky, věci by měly být na svém místě, jak jsou zvyklí, ale záleží na daném dítěti a jeho schopnostech. Pokud si dokážou poradit s něčím novým a posunout se tak dál, je to jejich silná stránka. Agresivní chování se objevuje, jeden chlapec útočil na děti a posmíval se tomu, ale dá se s tím

pracovat. Záchvaty pláče souvisí s narušením jejich stereotypu nebo s vyjádřením nelibosti.

Kristýna- učitelka ve třídě pro žáky s PAS

U komunikace je důležité poznat „(...)kdy je to echolálie a kdy je to skutečně funkční odpověď“. V oblasti sociální interakce Kristýna zmiňuje, že dítě neslyší na svoje jméno, neuvědomuje si vlastní já a vnímají spoustu věcí odlišně, například „ (...) *pohlazení po hlavě... jakoby vlídný slovo, pochování, né vždy úplně vyvolává tu stejnou reakci jako u zdravých dětí*“. Kristýna vidí propastný rozdíl v sociálním chování, děti s PAS nenavazují přátelství, budou si klidně hrát samy. Také si všimla, že „ (...) *daleko líp naváží vztahy s dospělými, pokud ten dospělý má tu snahu a s tím dítětem dlouhodobě pracuje, než se spoluvrstevníky*“. Hůře se orientují v prostoru, v režimu dne, čase i v sociálních vztazích, je to pro ně nepochopitelný chaos. Poté se uzavírají do vlastního světa, který má jejich pravidla, kterým rozumí. Měly bychom se jim snažit vysvětlit, že věci kolem nich mají nějaký řád, a probíhají v souvislostech. Ve třetí oblasti projevu PAS omezené, stereotypně se opakující vzorce chování, úzký rámec zájmů a aktivit, učitelka hovoří o oblíbenosti čísel, písmen, znaků u vysoce funkčních autistů. U nízkofunkčních autistů jsou to spíše stereotypní zvuky, pohyby, také zvláště sledují hračky z různých úhlů, mají zvláštní pohyby těla nebo se točí dokola. Někteří se projevují agresivně, což vychází spíše z frustrace. Pokud se dítě s PAS dlouhodobě nachází v prostředí, které mu nerozumí a nemají způsob jak uspokojit své potřeby, nebo dát okolí najevo co chtějí, může to vyústit v agresi. Kristýna se s takovým případem ve své praxi setkala, frustrace u dítěte vycházela z neuspokojivého rodinného prostředí a agrese dítěte byla v podobě sebepoškozování. Záchvaty, které se u dětí s poruchou autistického spektra objevují, vychází ze vzteku, když něco chtějí a nemají to. Mohou také pramenit z dlouhodobého nepochopení či nespokojenosti, kdy se snaží vyjádřit, že jim něco vadí. Tyto děti hůře zvládají změny.

Věra- učitelka ve třídě pro žáky s kombinovanými vadami

V oblasti komunikace Věra hovoří o tom, že děti s PAS rády opakují naučená slova a nerady se učí nové, mají omezenou slovní zásobu a svoji řeč. V oblasti sociální interakce mají děti problémy rozumět i vyjádřit vlastní emoce, vyhýbají se sociálnímu kontaktu s dětmi i dospělými, nechtějí komunikovat, nejeví zájem o společnou činnost. Nesnadno navazují vztahy, potřebují hodně času, aby se otevřely, nebo byly ochotní podílet se na nějaké činnosti. V oblasti omezené, stereotypně se opakující vzorce

chování, úzký rámec zájmů a aktivit, bývá často problém děti namotivovat, proto je důležité najít tu správnou motivaci u každého dítěte, ale když se do něčeho pustí, výsledky jsou velice dobré. Zájmy mají hodně vyhraněné, zajímají se například jenom o zvířátka. Rádi spolužáky pozorují a hrají si spíše sami, špatně snášejí, když jim druhé dítě vezme hračku ale ne výrazněji než běžné dítě. Věra má zkušenosti se záchvaty u dívky s PAS, která začala brečet, křičet a nedalo se nic dělat, jen počkat. Záchvaty mohou být způsobeny i horší adaptací na nové prostředí.

Anna- učitelka ve třídě pro žáky s kombinovanými vadami

V komunikaci mají děti s PAS hodně problémů, buď mluví pozdě, nebo vůbec. Komunikují hodně přes obrázky nebo gesta. Některé děti se komunikaci s ostatními vyhýbají. V oblasti projevů PAS sociální interakce Anna zmiňuje, že těžko navazují vztahy s vrstevníky i s učiteli, nechápou okolí a naše projevy. V další oblasti omezené, stereotypně se opakující vzorce chování, úzký rámec zájmů a aktivit, tyto děti „(...) *potřebují svůj řád, na který jsou zvyklí a nemají rádi změny(...)*“ pokud jim to narušíme, mohou začít křičet a vyvádět. Mají jinou hru, svoje rituály, mají svoje zájmy, které preferují, a vše se točí kolem toho. Někteří si hrají sami, jiní by rádi navázaly vztahy se spolužáky, ale neumí to projevovat a tak to zkoušejí násilím, ubližováním nebo taháním. Dělají to prostě nedobrym způsobem, protože neumí navázat kontakt jinak. Někteří jsou agresivní i vůči sobě samému, aby si ho učitelé všimli. Záchvaty vzteku, „(...) *když nedostanou to, co chtějí, nebo musí dělat jinou činnost, než zrovna chtějí*“. Objevují se i rituály, potřebují stále stejné způsoby loučení nebo užívání věci. Když je něco baví, zapálí se pro svoji věc. Je těžší je motivovat k nějaké činnosti.

Radka- asistent pedagoga ve třídě pro žáky s kombinovanými vadami

Komunikace se může odvíjet od zájmu, pokud má dítě rádo zvířátka, může o sobě mluvit jako o zvířátku. Pokud přistoupíme na tento způsob komunikace, můžeme dítě povzbudit k nějaké činnosti, kterou od něj vyžadujeme. Dítě s PAS má vesměs problémy s komunikací. V oblasti sociální interakce Radka popisuje, že děti s PAS mají problém navázat vztah s vrstevníky i s dospělými, odmítají kontakt, chtějí být sami. Sami si i hrají, při snaze o navázání kontaktu ze strany druhého odchází. Vztahy se spolužáky jsou odtažitý, nehrají si s nimi, chtějí vše dělat sami. V určitých situacích jsou ve svém světě. Ohledně posledního projevu učitelka hovoří o zatvzlosti těchto dětí, „(...) *když něco nechce, tak to prostě dělat nebude*“, hůře se tedy motivují k činnosti. Mají svoje zvyky, které se dají odkoukat, například když jde nejprve pracovat

ke stolečku je chování dítěte jiné, všechno mu jde, nežli když si jde nejdříve hrát. Pokud mají oblíbené zájmy, vše jde přes ně. Nerady si hrají s novými hračkami, mají svoje oblíbené hračky a ty vyžadují. Při hře je staví do řady nebo je různě seřazují, jsou šikovný, postaví neuvěřitelné věci. Jsou vytrvalý, jdou si za svým, když něco začnou, těžko od toho odchází. Nechtějí přerušovat hru, nepochopí, že si budou hrát později. Objevují se u nich stereotypní pohyby a zájmy. Někteří jsou agresivní na děti, utočí a provokují je. Při záchvatech křičí a tak jim nemusí být rozumět, co chtějí.

V této kategorii se ukázalo, že spektrum poruch autistického spektra je skutečně velmi široké. Komunikační schopnosti dětí s PAS se velmi liší, od toho že vůbec nemluví přes opakování slov, ukazování, používání gest, obrázků, mluvení o sobě jako o zvířátku až po mluvu běžnou. Mají problémy navázat komunikaci a je důležité poznat echolálii od funkční odpovědi. V oblasti sociální interakce je to, že děti nereagují na oslovení, špatně vyjadřují svoje potřeby, emoce, hůře navazují vztahy, oční kontakt. Vztahy se spolužáky mají takové nijaké, nejspíš je nevnímají. Mají jiné vnímání světa, nerozumovému okolí a tak se uzavírají do svého světa. V poslední oblasti jsou to jiné pohyby, motorika, hůře zvládají změny. Děti s PAS mají odlišné zájmy, mohou se zajímat o čísla a písmena nebo stereotypní zvuky, pohyby těla, točení se dokola nebo sledování hračky z různých úhlů. Hrají si spíše sami, nebo nedobrym způsobem se snaží o společnou hru. Objevuje se problémové chování v podobě záchvatů vzteku a agrese pokud se jim naruší stereotypní a rituální chování. Agrese může pramenit z dlouhodobého nepochopení či nespokojenosti, nebo to také může být způsob upoutání pozornosti. Učitelky i asistentka ze třídy pro žáky s kombinovanými vadami se shodují, že je děti s PAS těžké motivovat a většinou mají vyhraněné zájmy. Naopak paní učitelka Vendula má pocit, že se jejich zájmy hůře poznají.

3. Metody práce

V této kategorii jsem se zaměřila na využívané metody či postupy pro vzdělávání a výchovu dětí s poruchou autistického spektra. Zajímalo mě, zda školští pracovníci potřebují odlišný přístup ve výuce nebo odlišné úkoly pro žáka s PAS.

Vendula- učitelka ve třídě pro žáky s PAS

Každé dítě je osobnost, nemůžeme se ke všem chovat stejně, každý potřebuje svůj přístup. Snažíme se k nim chovat jako ke zdravím dětem. Měli bychom být vstřícní a přizpůsobit se potřebám jedince s PAS, ale zbytečně ho nehandicapovat. Individuální

přístup se projevuje i ve volbě programu, někteří mají jen Son-rise, jiní jsou individuálně vzdělávány (grafomotorika, logopedie...) dle získaných dovedností. Někteří dělají složitější pracovní listy, jiní pro začátečníky, záleží na úrovni dovedností. Ohledně specifických přístupů Vendula mluví o strukturovaném učení, v rámci toho využívají piktogramy. Režim by měl být pravidelný, činnosti by se neměly moc obměňovat, den by měl být naplánovaný, aby se dítě nenudilo. Také používají Son-rise program „(...) k hlubšímu navázání vztahu s dítětem na jehož principu je pak možný to dítě nák vzdělávat, nák ho učit“. Son-rise probíhá v herně pouze s jedním dítětem, kdy se učitel snaží připojit k činnosti, kterou to dítě dělá, aby si uvědomily jeho přítomnost a navázaly třeba oční kontakt. Na základě navázaného vztahu se učitel snaží dítě něco naučit, snaží se, aby dítě dalo najevo, co chce. V herně by se dítě mělo cítit příjemně, může zde být samo sebou.

Taťána- asistent pedagoga ve třídě pro žáky s PAS

Taťána vnímá jako odlišný přístup intenzivnější přípravu a komunikaci s dětmi, učitelé se snaží navázat oční kontakt, neustále opakují základní věci a hrají si s dětmi. I když tyto děti mají stejnou diagnózu, je každé jiné, jsou to osobnosti. Někteří jsou klidní, jiní se nervují, i odlišně reagují na dotek. Chce to prostě odlišný přístup než k běžnému dítěti, měli bychom mu „(...) věnovat větší pozornost ale zároveň přijít na to, jaké to dítě je, co se mu líbí, co se mu nelíbí, zbytečně ho nák nerozhazovat různýma věcmi“. Přístupem pedagoga se dá postupně snížit agrese dítěte, asistentka se zmiňuje, že musí být důsledná, jinak nastává problém. Ve třídě používají piktogramy, dítě přichází do třídy a bere si piktogram volné hry, jakmile činnost skončí, dítě si bere další kartičku. Jakákoliv změna je jasně sdělena a komentována pedagogy. Děti se individuálně vzdělávají, pedagog si odvádí dané dítě do jiné místnosti, kde se snaží rozvíjet jeho dovednosti individuálními činnostmi, například jemnou motoriku, grafomotoriku, kreslení různých obrázků či nácvikem různých způsobů zapínání. Také používají Son-rise program.

Kristýna- učitelka ve třídě pro žáky s PAS

Paní učitelka Kristýna hovoří o individualitě dětí: „každej autista je jinej, než druhej autista, má každej svoje určitá specifika a myslím si, že pro záruku nákého úspěšného vzdělávání je potřeba ty autisty poznat a pochopit každýho zvlášť a potom samozřejmě na základě toho jakej je, jaký má vlastnosti, tak podle toho ho vzdělávat, zvolit takovou metodu, která je pro něj nejefektivnější“. Člověk se naučí specifika konkrétního dítěte a

naučí se s tím automaticky pracovat, přijímat to, „*když už přemýšlím o tom, co s ním budu dělat, tak u toho rovnou jako mi v hlavě probíhá co je v jeho možnostech, co mu může být nepříjemný, příjemný, co může dokázat, nedokázat*“. Úkoly dávají dětem s jinou instrukcí, jiným postupem, u grafomotoriky využívají bodový systém. Žáci s PAS potřebují delší čas na učení, což vnímá jako slabou stránku. Paní učitelka pracuje s dětmi hlavně na základě vnitřního pocitu, neřídí se tedy vždy pravidly strukturálního režimu. Ve třídě při práci s dětmi s PAS využívají strukturovaný režim, což zahrnuje i piktogramy, také prvky Son-rise programu. Piktogramy pomáhají orientaci v prostoru, režimu dne a v čase, poté lépe zvládají změny. Výhodu Son-rise programu vnímá v tom, že může být s dítětem sama po určitou dobu a věnovat se opravdu jen jemu a tím pádem se rychleji navazuje kontakt a vztah. Metoda VOKS je dobrý způsob jak komunikovat s dítětem u kterého se dlouhodobě nedaří podpořit verbální komunikaci.

Věra- učitelka ve třídě pro žáky s kombinovanými vadami

Paní učitelka Věra tvrdí, že nejdůležitější je najít individuální cestu ke každému dítěti, protože každé reaguje na něco jiného. Na otázku, zda je potřeba odlišný přístup ve výuce, paní učitelka říká: „*Sto procentně, k tomu dítěti s PAS se musí přistupovat mnohem individuálněji a je potřeba mnohem víc času, aby ten pedagog to dítě poznal, aby věděl, když to tak řeknu, co platí. Protože na někoho platí pochvala, na někoho platí prostě ten direktivní přístup... ty to uděláš, tady si sedneš a tím to zvadlo a dělej. Takže to je asi nejdůležitější*“. Ve třídě pro žáky s kombinovaným postižením nepřipravují odlišné úkoly pro žáky s PAS, ani nevyžívají piktogramy. Věra tvrdí, že jde spíše o to: „*respektovat vždycky individualitu toho dítěte a poznat co to dítě potřebuje, chce a hledat ty nejvhodnější přístupy pro práci, protože v okamžiku, kdy mi ty přístupy najdeme tak potom je ta práce mnohem, mnohem snazší a to dítě dosáhne daleko lepších výsledků*“. Paní učitelka Věra se snaží používat konceptuální učení, k němuž je proškolená. Konceptuální učení se hodí pro práci s dětmi s poruchou autistického, učivo je jednoznačné a látka se rozloží na dílčí části. Při učení barev se nejprve dítě naučí dvě odlišné barvy a poté je začne třídít, hledá, která barva tam nepatří.

Anna- učitelka ve třídě pro žáky s kombinovanými vadami

Pro výchovu a vzdělávání dětí s PAS využívají individuální přístup, někdy také potřebují strukturovaný režim. Stejně jako paní učitelka Věra, i učitelka Anna využívá konceptuální učení. Jiný přístup se projevuje v tom, že děti s PAS nepracují jako první, protože potřebují všechno ukázat, předvést, zopakovat a postupovat pomaleji. Mají tak

možnost předem u ostatních vidět jak se to všechno dělá, než sami začnou. Paní učitelka říká: „*Důležitý je individuální přístup, nic s nimi nezmůžeme násilím, všechno chce čas.*“ Pokud nejsou do něčeho nuceni, většinou není důvod, aby měly „záchvaty“.

Radka- asistent pedagoga ve třídě pro žáky s kombinovanými vadami

Asistentka Radka při práci s dětmi využívá individuální přístup. Radka se snaží respektovat jejich nálady, a pokud něco nechtějí tak děti do něčeho nenutí. Děti s PAS jsou v určitých situacích ve svém světě, neměli bychom se snažit je z toho světa za každou cenu dostat. Spíše být a mluvit s nimi ale nenutit je, spíše se jim přizpůsobit, a pokud jsou naladěni, tak jim něco předat. Když se Radka setká s agresivitou dítěte, potrestá ji sezením u stolečku, stejně jako ostatní. Na praxi se setkala se strukturovaným režimem, ve třídě také mají lišty s denním programem, ale spíše ho nepoužívají.

Všechny dotázané se shodují, že jsou děti jedinečné a je třeba tak k nim přistupovat. Všechny využívají individuální přístup, kde je důležité nejprve dítě poznat a pochopit každého zvlášť, přizpůsobit se jeho potřebám. Ve třídě pro žáky s PAS využívají strukturovaný režim, ke kterému patří používání piktogramů. Vzdělávání je obohaceno o prvky Son-rise programu a individuální činnosti, které se zaměřují na rozvoj jemné motoriky, grafomotoriky a také logopedie. Úkoly dávají dětem s jinou instrukcí, u grafomotoriky využívají bodový systém. Někdy také použijí metodu VOKS, pokud chtějí podpořit rozvoj komunikace. Paní učitelky ze třídy pro žáky s kombinovanými vadami tyto metody vzdělávání nevyužívají, pouze někdy strukturovaný režim. Naopak se snaží používat konceptuální učení. Nepřipravují odlišné úkoly pro žáky s PAS, jen jim dávají více času a musí jim všechno ukázat předem. Od paní učitelky Anny a její asistentky Renaty se ozývá názor, že bychom děti s PAS neměli do něčeho nutit, naopak paní asistentka z druhé třídy Taťána zmiňuje důležitost důslednosti.

4. Inkluzivní vzdělávání

Dále mě zajímal názor respondentek na inkluzivní vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra do běžné třídy. Třída pro děti s kombinovanými vadami, tedy to že se v této třídě nachází děti s různým druhem postižení či znevýhodněním, od zhoršených řečových schopností, k opožděnému vývoji, sociálnímu znevýhodnění až po mentální postižení, ADHD či PAS. Posláním této třídy je připravit děti na inkluzi do běžné třídy v rámci mateřské školy a tak i na vstup do běžné základní školy. Třída pro žáky s poruchou PAS nejčastěji přijímá žáky s poruchou autistického spektra a

s nějakým stupněm mentální retardace, která je tomuto postižení přidružena. Často tedy záleží na diagnóze a dosažených dovednostech daného dítěte, aby pracovníci uvažovali o inkluzi do běžné třídy. Pokud by takové dítě do běžné třídy zařadili, i když by byl přítomen asistent pedagoga, nemuselo by to být oboustranně prospěšné, vždy je důležité dbát na prospěšnost a vhodnost takového postupu. Děti, které nebyly zařazeny do inkluzivního vzdělávání často po dokončení docházky v mateřské škole, pokračují ve vzdělávání ve speciální škole, kde jsou pracovníci speciálně vzděláni a proškoleni pro práci s dětmi s postižením. Respondentky využívaly během rozhovorů především termín integrace (protože moje formulace otázek uváděla nesprávně termín integrace), což jsem se rozhodla zanechat, i když byl používán ve smyslu inkluzivního vzdělávání.

Vendula- učitelka ve třídě pro žáky s PAS

„Jako mě přijde integrace sama o sobě jako skvělý nápad, ale ne pro všechny děti. Prostě, když to tomu člověku, nebo tomu dítěti pomůže, tak určitě jo, jsem rozhodně pro, ale pokavaď by to měla být přítěž pro tu třídu, učitelku a tomu dítěti to nemělo vůbec nic dávat tak jsem pak hodně proti, a myslím si, že integrace by neměla být stoprocentní ve všech případech.“

Tat'ána- asistent pedagoga ve třídě pro žáky s PAS

Asistentka Tat'ána je zastánce integrace, pro děti s lehčím postižením je tato možnost dobrá pro jejich vývoj, pokud na to dítě má. Dítě by mělo být přijato okolím a nemělo by se trápit. Pokud by měly děti zůstat jen ve speciálních školách nebo jiných zařízeních bude jejich vývoj stagnovat a bude to ještě horší.

Kristýna- učitelka ve třídě pro žáky s PAS

Paní učitelka Kristýna je pro integraci s asistentem, který už s dítětem dlouhodobě pracuje, minimálně rok. Asistent dítě již zná a umí společně pracovat, mají hlubší vztah.

Věra- učitelka ve třídě pro žáky s kombinovanými vadami

Paní učitelka je pro integraci, hlavním posláním její třídy je dítě na integraci do běžné třídy připravit. Vždy ale záleží, jak moc je dítě na integraci připraveno, na konci školního roku v této třídě by mělo být schopno fungovat v kroužku, zapojit se a udržet pozornost, vystříhovat apod., pak je integrace do běžné třídy v rámci MŠ možná. Pro dítě s poruchou autistického spektra vnímá jako vhodnou volbu školy, alternativní školu. Například Waldorfská škola, která má menší počet dětí ve třídě, pedagog se tedy

dětem může více věnovat a respektovat individualitu. Alternativní škola je vhodná, pokud dítě není připraveno na běžnou školu.

Anna- učitelka ve třídě pro žáky s kombinovanými vadami

Ohledně integrace do běžné třídy záleží na dítěti. Každý žák s PAS je jiný, na jiné úrovni. Někteří zvládnou integraci výborně, dobře se zapojí, potřebují jen pomalejší přístup či strukturovaný režim. Někteří jsou však vývojově hodně opoždění v mnoha oblastech, že tato možnost není vhodná a rušily by ostatní.

Radka- asistent pedagoga ve třídě pro žáky s kombinovanými vadami

Možnost integrace do běžné třídy záleží na stupni postižení a na stavu v jakém to dítě je. Dítě s Aspergerovým syndromem je lépe schopné se přizpůsobit ostatním dětem. Pro některé děti je integrace nevhodná, pokud nejsou schopni sedět na místě a vstřebávat informace a ruší tím ostatní. Rušit ostatní mohou i svými projevy, například křičením. V běžné škole je větší kolektiv a děti by tam byly nešťastné. Integrace není pro všechny děti, záleží na druhu a stupni postižení.

Pro integraci jsou všechny respondentky, uvádí však, že záleží na druhu a stupni postižení. Každý žák je jiný a na jiné úrovni dovedností. Integrace by měla být pro žáka přínosem, pomoci mu ve vývoji a nebyt přítěží pro něj i ostatní děti, žák by se neměl trápit. Integrace je vhodná s asistentem, který již s žákem nějakou dobu pracuje a zná ho. Také menší kolektiv je vhodnější pro děti s PAS. Paní učitelka Věra nabízí možnost alternativní školy, která ji přijde lepší nežli běžná škola.

5. Spolupráce s rodinou

Poslední kategorie, která vzešla z rozhovorů je spolupráce rodiny a školy. Tato spolupráce je důležitou součástí vzdělávání a rozvoje dítěte, měla by tedy probíhat na víceméně dobré úrovni.

Vendula- učitelka ve třídě pro žáky s PAS

Spolupráce s rodiči záleží na rodině. Někteří rodiče jsou vstřícní, chápavý a vděčný, rádi s námi spolupracují, vyměňujeme si rady jak lépe pracovat s dítětem. Také jsou rodiče, kteří o takovou spolupráci nejeví zájem a tak dítě má různé činnosti a přístupy doma a ve školce. Informace od rodiny jsou přínosné, někdy přijdeme na to, že postupy které doma s dítětem rodiče dělají nejsou úplně správné. Snažíme se tedy najít lepší postup, který rodičům poté doporučíme.

Tat'ána- asistent pedagoga ve třídě pro žáky s PAS

Spolupráce záleží na rodičích. Někteří rodiče chtějí spolupracovat a chtějí své dítě rozvíjet. Naopak s některými rodiči je to dost komplikované, rezignovali a nesnaží se dítě dále rozvíjet. Informace od rodičů jsou přínosné pro další spolupráci, někdy se může stát, že informace, které rodiče předávají, jsou lživé.

Kristýna- učitelka ve třídě pro žáky s PAS

Většinou je spolupráce dobrá, pokud je to rodina, která má zájem o své dítě a my ji přesvědčíme, že ta práce je smysluplná, a dítě má šanci se ještě posouvat. Nespolupráce rodiny a dlouhodobě nevhodné prostředí v rodině mohou vést dítě k sebepoškození. Informace od rodiny jsou určitě přínosné.

Věra- učitelka ve třídě pro žáky s kombinovanými vadami

Paní učitelka Věra se často setkala s rezignací rodičů, kteří se vůbec nesnaží maximálně využít potenciál, který děti s autismem mají. „Ty rodiče nemají motivaci s tím dítětem chodit třeba k logopedovi, do poradny, do centra rané péče, takže to dítě nemá šanci se rozvíjet dál, protože ta školka na to nestačí.“ Informace od rodičů jsou někdy přínosné.

Anna- učitelka ve třídě pro žáky s kombinovanými vadami

„Většinou se spolupráci s rodinami dětí nemáme problémy, domluvíme se na všem co je třeba, jsou ochotní se s námi bavit a spolupracovat, pokoušet se o různé metody a formy výuky a vzdělávání a výchovy.“ Informace od rodičů paní učitelka Anna vnímá jako důležité, dozví se tak, jak se děti chovají doma a jak ve školce, co potřebují a může tak na to navázat.

Radka- asistent pedagoga ve třídě pro žáky s kombinovanými vadami

Spolupráce s rodinou probíhá bezproblémově, rodiče jsou spokojení, protože sem děti chodí rády. Spolupracujeme s rodiči na regulaci některých projevů dítěte, rodiče mají různé nápady a mi se je pokoušíme realizovat ve třídě. Takováto spolupráce funguje oboustranně.

I u této kategorie se respondentky víceméně shodují. Spolupráce záleží na rodičích, jsou rodiče, kteří jsou vstřícní a snaží se hledat cesty k rozvoji svého dítěte. Naopak k tomu, jsou také rodiče, kteří o spolupráci nejeví zájem, nesnaží se své dítě rozvíjet, spíše rezignovali. To nejspíše souvisí s procesem vyrovnávání se a přijímáním diagnózy

dítěte a následným postojem rodiče k dítěti. Paní učitelka Anna a paní asistentka Radka ze třídy pro žáky s kombinovanými vadami hodnotí spolupráci jako bezproblémovou. Informace jsou pro práci s dítětem i další spolupráci důležité, i když se někdy může ukázat, že nejsou pravdivé.

4.10 Odpovědi na výzkumné otázky

V této podkapitole se pokusím zodpovědět výzkumné otázky, které byly na začátku výzkumu položeny. Na tyto otázky jsem hledala odpověď prostřednictvím rozhovorů s respondentkami a následně jejich rozhovory analyzovala.

Je rozdíl mezi pedagogy ze speciální třídy pro žáky s PAS a ze třídy pro žáky s kombinovanými vadami ve vnímání žáka s PAS?

Žádný velký rozdíl ve vnímání žáka s PAS jsem nezaznamenala. U všech dotázaných je znát, že k dětem mají pozitivní vztah a práce je baví. Motivací k práci s dětmi s PAS jim je viditelný posun, to že se děti mnohé naučí a chodí do školky rády. Také jsou přesvědčeny, že práce má smysl a mají radost z práce s dětmi. Všechny respondentky si uvědomují, že každé dítě s PAS je jiné, jedinečné a tak k němu přistupují. Nejprve dítě poznávají a budují si vztah, aby mohly dítěti pomoci posouvat se a rozvíjet jeho potenciál. Vnímají všechny jeho projevy, dokážou najít žákovy silné i slabé stránky a přijímat ho. Ve vnímání silných a slabých stránek se pracovnice ze třídy pro žáky s kombinovanými vadami více shodují, nežli pracovnice z druhé třídy.

Jaké metody školští pracovníci využívají při práci s dětmi? Potřebují speciální metody či přístupy k žákům s PAS?

Všechny dotázané k dětem s poruchou autistického spektra přistupují individuálně, jsou si vědomy, že každé dítě je jiné a je třeba tak k němu přistupovat. Je důležité nejprve dítě poznat a pochopit jeho individuální potřeby a následně s ním pracovat.

Školští pracovníci ze třídy pro žáky s PAS využívají strukturovaný režim. Principy a filosofie strukturovaného učení spočívají v individuálním přístupu, strukturaci a vizualizaci. Dotázané nejvíce zmiňují individuální přístup k dítěti, přestože mají stejnou diagnózu, často se velmi liší svými jedinečnými projevy. Práce s dítětem vychází z poznání jeho schopností a nedostatků, a vede k individuální činnosti s dítětem pomocí individuálně vzdělávacího plánu (IVP). Individuální činnosti se zaměřují na rozvoj

schopností dítěte, úkoly jsou zadávány s jinou instrukcí či postupem, například u grafomotoriky využívají bodový systém. Také z rozhovorů vyplývá, že dotázané využívají vizualizaci pomocí piktogramů. O strukturaci prostoru se nikdo nezmínil. Vzdělávání žáků s PAS je také obohaceno o prvky Son-rise programu, který jim pomáhá navázat vztah s dítětem a následně ho rozvíjet. Metodu výměnného obrázkového komunikačního systému (VOKS) použijí, pokud chtějí podpořit rozvoj komunikace.

Paní učitelky a asistentky ze třídy pro žáky s kombinovanými vadami přistupují k žákům s PAS individuálně, někdy je nutné použít piktogramy. Při práci s dětmi nezadávají odlišné úkoly, jen dětem s PAS dávají více času a musí jim postup ukázat předem, vše záleží na konkrétním dítěti. Speciální metodu, kterou zde používají je konceptuální učení (metoda Grunlaget). Tato metoda se snaží připravit děti se speciálně vzdělávacími potřebami na vstup do školy pomocí individuální práce i práce se skupenou v rámci předškolní přípravy. Učitelé mohou pomoci dětem se „naučit učit se“ jak pracovat s pojmovými kategoriemi jako je tvar, poloha a velikost, jak efektivně využít dlouhodobou paměť v procesu učení a jak tyto znalosti uvést v praxi (Varianty, 2018).

Jaké vnímají silné a slabé stránky těchto dětí?

Jako silné stránky dotazované uváděly šikovnost, pevné vztahy, když se je podaří navázat. Schopnost vyrovnat se s něčím novým a posunout se v tom. Děti s PAS si vystačí sami a neumějí kalkulovat a lhát. Naproti tomu paní učitelka Věra uvádí, že si většina uvědomuje svoji diagnózu a ví jak z toho profitovat v případě, když nechtějí něco dělat.

Respondentky ze třídy pro žáky kombinovanými vadami se shodly na silné stránce dětí s PAS, tím je vytrvalost, když se do něčeho zapálí, jdou si za svým a výsledek se jim podaří.

Slabou stránku dětí s PAS, respondentky uváděly problémové chování v podobě záchvatů vzteku, které se špatně ovlivňují. Někteří žáci s PAS nemluví a nedokáží tak vyjádřit co chtějí. Složitě navazují kontakt, hůře vyhodnocují sociální situace a snášejí změny. Jako slabá stránka je také vnímáno pomalejší tempo učení a časově náročný rozvoj. Respondentky ze třídy pro žáky s kombinovanými vadami se shodují, že děti

s PAS je těžší motivovat. Jsou zatvrzelý a nedají se přemluvit k činnosti, kterou nechtějí dělat.

Dají se z pohledu pedagogů a asistentů pedagoga vystopovat specifické projevy žáků s PAS?

U všech rozhovorů se daly vystopovat specifické projevy žáků s PAS. Otázky byly zaměřeny na tzv. triádu projevů, komunikaci, sociální interakci a na omezené, stereotypně se opakující vzorce chování, úzký rámec zájmů a aktivit. Projevy žáků jsou velmi rozmanité. Konkrétní projevy, které se v rozhovorech objevily, jsou zmíněny v odpovědích na následující otázky.

Projevují se podle školských pracovníků u žáka s PAS problémy v komunikaci a v mezilidských vztazích?

Problémy v komunikaci se u dětí projevují. Všechny respondentky tento fakt potvrdily, ačkoli se verbální schopnosti zmiňovaných žáků s PAS velmi liší. Často se objevovalo, že děti nekomunikují vůbec, nedokáží tak projevit své potřeby. Někdy mohou opakovat naučená nebo právě slyšená slova (echolálie), ale nemusí se jednat o skutečnou odpověď. Někteří používají alternativní způsoby komunikace, snaží se ukazovat, používat gesta nebo obrázky, aby vyjádřili, co chtějí. Žáci s poruchou autistického spektra mají problémy navázat komunikaci, mohou si tak někdy pomoci, tím že o sobě mluví jako o zvířátku. Tato strategie jim může pomoci navázat komunikaci a přitom to pro ně není natolik osobní, aby jim to bylo nepříjemné.

Mezilidské vztahy jsou pro děti s PAS často nepochopitelné, jsou zde nepsané pravidla, v kterých se neorientují, to může být důvodem, proč se cítí bezpečněji sami, či ve svém světě. Dotazované zmiňovaly, že děti s PAS o kontakt nestojí, často se mu vyhýbají. Hůře navazují vztahy i oční kontakt. Vztahy se spolužáky mají dobré možná proto, že si raději hrají sami a ostatní tolik nevnímají. Někteří naopak o společnou hru stojí, jenže nevědí jak ji správně navázat a tak používají nevhodné způsoby.

Projevují se podle školských pracovníků žáci s PAS agresivně či vyžadují určité rituály?

Agresivita se u některých žáků s PAS projevuje. Může být způsobena frustrací z neporozumění a neschopností vyjádřit se, a tak uspokojit své potřeby. Také může jít o

způsob jak navázat vztah, kdy dítě ostatní pošťuchuje a provokuje. Agrese se dá zmírnit přístupem pracovníků. Pouze dvě paní učitelky s dlouholetou praxí se setkaly s žákem, který se sebepoškozoval. Příčinou tohoto chování bylo dlouhodobě stresující rodinné prostředí či snaha upoutat pozornost pracovníků. Záchvaty vzteku se objevují, všechny respondentky se s tímto projevem setkaly. Záchvaty mohou vyjadřovat nelibost, že nedostaly, co chtějí, mohou být reakcí na změnu, na narušení stereotypního a rituálního chování, či horší adaptací na nové prostředí.

Rituály se u některých dětí objevují. Většina však říká, že lpění není tak dramatické jak čekaly, nebo se s tímto projevem nesetkávají. Rituály mohou mít podobu zvláštních pohybů, které dítě uklidňují, stejných postupů při loučení s rodičem, vyžadování oblíbené hračky či užívání stále stejné věci. Stereotypy se často objevují v zájmech. Narušení provádění rituálů může vést k impulzivní reakci projevům nelibosti dítěte.

5 Diskuze

Na tomto místě provedu stručnou rekapitulaci výsledků výzkumu a srovnám je s údaji odborné literatury, která je použita v teoretické části. Také zde zmíním limity práce, které mohly mít na výsledky výzkumu vliv. Uvedu i návrhy na navazující výzkumy, které by mohly téma rozšířit.

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit jakým způsobem pedagogové a asistenti pedagoga vnímají žáky s PAS. Především šlo o žáky s dětským autismem, kteří chodí do mateřské školy se speciálními třídami. Do výzkumu byly zahrnuty respondentky z dvou speciálních tříd, z nichž jedna je výhradně pro žáky s PAS a druhá pro žáky s kombinovanými vadami. Na mé otázky odpovídaly vždy dvě učitelky a jedna asistentka pedagoga z každé třídy. Zajímal mě rozdíl v pohledu na žáky mezi těmito dvěma skupinami respondentek. Ale žádný velký rozdíl ve výzkumném šetření nebyl nalezen. Všechny respondentky mají kladný vztah k žákům, jejich práce je baví a motivuje je posun jejich žáků. Vnímají každé dítě jako individualitu a tak k němu přistupují. Tento fakt je potvrzen i literaturou, často se zde objevovalo, že žáci s PAS se od sebe liší a je potřeba k nim individuálně přistupovat. Jako silnou stránku žáků s PAS dotazované uváděly šikovnost, vytrvalost, pevné vztahy, a to že si žáci s PAS vystačí sami, neumějí kalkulovat a lhát. Slabou stránku dětí s PAS, respondentky uváděly problémové chování, horší navazování vztahů, snášení změn, komunikaci nebo ochotu nechat se motivovat k činnosti.

Využívané metody se také shodují s literaturou, která uvádí jako nejčastější využívanou metodu strukturované učení. Mimo individuálního přístupu respondentky pracují i podle IVP. K vizualizaci informací, používají denní režim s piktogramy, které doplňují slovním komentářem. Kromě strukturovaného učení respondentky používají ke vzdělávání konceptuální učení, to jim umožňuje lépe připravit dítě se SVP na vstup do školy nebo prvky Son-rise programu, který jim dává prostor dítě lépe poznat a navázat vztah.

Důležitou součástí vzdělávání je spolupráce s rodinou a jinými odborníky. Respondentky nejčastěji spolupracují s rodinou, u které vnímají značné rozdíly v ochotě dítě dále rozvíjet. Buď rodiče diagnózu svého dítěte přijali a chtějí rozvíjet jeho

potenciál nebo rezignovali a o spolupráci nejeví zájem. Toto se objevuje i v literatuře, kde Thorová uvádí různé skupiny rodičů a jejich přístup k diagnóze.

Názory na inkluzivní vzdělávání jsou velmi podobné s literaturou, vždy záleží na typu a hloubce poruchy, na schopnostech, zachovaném intelektu i adaptabilitě. Také záleží na vyjádření SPC, rodičů a především na prospěchu žáka, aby byl ve zvolené škole spokojen.

Z odpovědí respondentek se dají vystopovat specifické projevy dětí s PAS. Všechny popisované projevy se objevují i v literatuře. Problémy v komunikaci se u dětí projevují, ale jejich verbální schopnosti se velmi liší. Ať už nekomunikují vůbec, používají echolálii nebo ukazování a gesta, která jim pomáhají vyjádřit potřeby. Velké problémy mají při navazování kontaktu, kterému se často vyhýbají. Tento typ sociální interakce uvádí Žampachová a Čadilová, jde o osamělý nebo pasivní typ. Vztahy se spolužáky nebývají přátelstvími, spíše si hrají sami nebo neví jak hru s druhým iniciovat. Naopak v oblasti omezené, stereotypně se opakující vzorce chování, úzký rámec zájmů a aktivit se dle respondentek rituály tolik neobjevují, nebo lpění není tak dramatické jak očekávaly. Mnohé příklady ovšem zmiňují, jde o odlišné a často stereotypní zájmy, pohybové manýry, zájem o čísla a písmena nebo stereotypní zvuky, pohyby těla, točení se dokola nebo sledování hračky z různých úhlů. Někdy změna činnosti nebo přerušování stereotypních zájmů může vést k problémovému chování. To se většinou projevuje křikem a agresí. Žáci tak dávají najevo frustraci z neporozumění. Pouze dvě respondentky mají zkušenosti se žákem, který se sebepoškozoval.

Na výsledky mohlo mít vliv to, že jsem rozhovory prováděla se svými kolegyněmi, a nebyla jsem pouze výzkumník. Na druhou stranu mi to pomohlo lépe rozumět kontextu a smyslu odpovědí. Při interpretaci výsledků jsem se snažila o objektivnost. Navazující výzkum by mohl zahrnout i pedagogy žáků, kteří byli v rámci mateřské školy zařazeni do inkluzivního vzdělávání v běžné třídě. Také by bylo prospěšné, tyto žáky sledovat po delší časový úsek, abychom zjistili, jak se rozvíjí a jaké mají skutečné možnosti vzdělávání.

6 Závěr

Cílem bakalářské práce bylo zjistit názory pedagogů a asistentů pedagoga na žáky s PAS. Tito žáci s dětským autismem jsou vzdělávání ve speciálních třídách v rámci mateřské školy. V teoretické části jsem se tedy zajímala především o diagnózu dětský autismus jeho projevy, vznik, komorbiditu a prognózu. Také mě zajímal proces od stanovení diagnózy po začátek vzdělávání v mateřské škole. Je mnoho metod k výchově a vzdělávání dětí s PAS, u nás se nejčastěji používá strukturované učení. To také používají respondentky ze třídy pro žáky s PAS. V empirické části jsem uvedla výzkumné cíle, otázky a výsledky výzkumu, které vzešly z obsahové analýzy rozhovorů. Rozhovory byly provedeny se šesti respondentkami pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Výsledky jsem následně srovnala s literaturou, použitou v teoretické části.

Přínosem této práce jsou výsledky výzkumu, které jsou uvedeny v empirické části. Na žáky s poruchou autistického spektra bylo nahlíženo z perspektivy pedagogů i asistentů pedagoga. Tato perspektiva mi dala odpověď na to, jak dotazované vnímají žáka s PAS, jaké jsou jeho projevy, co jim přináší spolupráce s rodinou žáka, jaké využívají metody při vzdělávání a jaké mají názory na inkluzivní vzdělávání těchto žáků.

Všechny respondentky vnímají žáky pozitivně a rády s nimi pracují. Odlišnosti jsou patrné ve všech bodech diagnostické triády i v dalších s triádou nesouvisejících projevech. Spolupráce s rodinou je důležitou součástí vzdělávání, které je zaměřeno především na individualitu dítěte. Také se používá strukturované učení, které respondentky doplňují i o jiné metody. Inkluzivní vzdělávání je vhodné jen pro žáky, kteří jsou na tuto možnost připraveni, a jejich postižení jim to umožňuje.

7 Seznam použitých informačních zdrojů

- BAYER, J., & GAMMELTOFT, L. (2006). *Autismus a hra*. Praha: Portál.
- BAZALOVÁ, B. (2017). *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál.
- ČADILOVÁ, V., & ŽAMPACHOVÁ, Z. (2013). *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem*. Praha: Pasparta.
- ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K., & kol. (2007). *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál.
- GRIFFIN, S., & SANDLER, D. (2012). *300 her pro děti s autismem, Rozvíjení komunikačních a sociálních dovedností*. Praha: Portál.
- HENDL, J. (2005). *Kvalitativní výzkum : základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V., & eds. (2004). *Dětský autismus: přehled současných poznatků* (ISBN 80-7178-813-9. vyd.). Praha: Portál.
- MIOVSKÝ, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- NÝVLTOVÁ, V. (2010). *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského.
- PIPEKOVÁ, J. e. (2010). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido.
- RICHMAN, S. (2006). *Výchova dětí s autismem*. Praha: Portál.
- ŠAROUNOVÁ, J., & kol. (2014). *Metody alternativké a augmentativké komunikace*. Praha: Portál.
- THOROVÁ, K. (2006). *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha* (ISBN 978-80-262-0215-8. vyd.). Praha: Portál.

Internetové zdroje:

Nová škola, o. (10. 07 2018). *Asistent pedagoga*. Načteno z <http://www.asistentpedagoga.cz>

Varianty, V. p. (04. 07 2018). *Konceptuální učení*. Načteno z <https://www.varianty.cz/kurzy/304-konceptualni-uceni-priprava-deti-se-svp-na-vstup-do-skoly-16-17-12>

WHO. (10. 07 2018). *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics*. Načteno z <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f437815624>

8 Přílohy

Příloha číslo 1.: Otázky k rozhovorům

1. Ráda bych se nejprve zeptala na Vaše jméno a Váš věk?
2. Jaké je Vaše vzdělání?
3. Absolvovala jste nějaký kurz zaměřený na žáky s PAS?
4. Jaké máte zkušenosti s dětmi s PAS?
5. Jak dlouho pracujete s těmito dětmi?
6. Když jste se poprvé setkala s žákem s PAS, jak jste ho vnímala?
7. Čím se odlišoval od ostatních dětí?
8. Je podle Vás žák s PAS v něčem specifický? V čem?
9. Zaznamenala jste nějakou odlišnost v oblasti komunikace?
10. Ve vztazích, či v jeho zájmech?
11. Jaké mají obvykle vztahy se spolužáky?
12. Mají určité rituály, které vyžadují?
13. Projevují se děti s PAS agresivně vůči okolí či vůči sobě samému?
14. Objevují se u těchto dětí „záchvaty“ či jiné problémy?
15. Jaké vnímáte silné stránky dětí s PAS? A jaké slabé?
16. Využíváte při své práci nějaké metody či postupy pro vzdělávání či výchovu dětí s PAS, či jiné metody?
17. Potřebujete odlišný přístup ve výuce pro žáky s PAS?
18. Přípravujete odlišné úkoly pro žáka s PAS než pro jiné děti?
19. Jaký je Váš názor na integraci těchto dětí do běžné třídy?
20. Jaká je vaše motivace k této práci? Co vás na této cílové skupině zaujalo?
21. Kdybyste měla popsat poruchu autistického spektra lidem, kteří se ještě nesetkali s dítětem s PAS, co byste řekla?
22. Co je nejdůležitější, aby se dozvěděli? Jak by měli postupovat při kontaktu s těmito dětmi?
23. Máte podporu a možnost dalšího vzdělávání ze strany školky či poradny?
24. Jak probíhá spolupráce s rodinou?
25. Jsou informace od rodičů přínosné?
26. Myslíte, že jsem na něco zapoměla? Je ještě něco důležitého co by bylo potřeba dodat?

Příloha číslo 2.: Vzniklé kódy

- ŠKOLSKÝ PRACOVNÍK / vzdělání
- ŠKOLSKÝ PRACOVNÍK/ vnímání dětí s PAS, zkušenosti, názory, očekávání
- ŠKOLSKÝ PRACOVNÍK/ pocity
- ŠKOLSKÝ PRACOVNÍK/ Motivace
- ŠKOLSKÝ PRACOVNÍK/ Srovnání s ostatními dětmi/ s dětmi s postižením

- PROJEVY DÍTĚTE S PAS/ sociální interakce a neverbální komunikace
- PROJEVY DÍTĚTE S PAS/ verbální komunikace
- PROJEVY DÍTĚTE S PAS/ omezené, stereotypně se opakující vzorce chování, úzký rámec zájmů a aktivit

- PRÁCE S DÍTĚTEM S PAS/ Specifické přístupy
- PRÁCE S DÍTĚTEM S PAS/ Individuální přístup

- INTEGRACE
- SPOLUPRÁCE S RODINOU