

Integrace žáků s poruchou autistického spektra v běžných školách

Nevařil Martin

Bakalářská práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Martin Nevařil**
Osobní číslo: **H16566**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Integrace žáků s poruchou autistického spektra v běžných školách**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti edukace, integrace a poruch autistického spektra.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného projektu.

Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ a kol. Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra. Olomouc, 2012. ISBN 978-80-244-3377-6.

PEŠEK, Roman. Integrace dětí s aspergerovým syndromem a vysokofunkčním autismem do vzdělávacího procesu: Zkušenosti rodičů. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-876-9009-3.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. Strukturované učení: Vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami. Praha: Portál, 2008.

VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-475-5.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Michaela Lukešová**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **27. listopadu 2018**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2019**

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2018

[Redacted signature]

doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka



[Redacted signature]

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 23.4.2019



¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, ušije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Opírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k větší výdělku dosaženému školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Cílem bakalářské práce je přiblížit čtenáři vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra v běžných školách, aby se dokázal lépe orientovat v této problematice. Teoretická část je deskriptivní. Popisujeme v ní teoretická východiska, jako jsou integrace, inkluze, role pedagoga, rodiče asistenta pedagoga. Závěrem teoretické části je popis a rozdělení poruch autistického spektra, se kterými se můžeme v běžném životě setkat.

Hlavním cílem praktické části bylo zjistit názory učitelů na integraci žáků s PAS v běžných školách. K tomu byl použit kvalitativní výzkum s metodou polostrukturovaného rozhovoru. Tázajícími bylo pět učitelů.

Klíčová slova: Integrace, Porucha autistického spektra, žák, edukace, pedagog, asistent pedagoga

ABSTRACT

The goal of thesis is explain of educating pupils with autistic spectrum disorders in elementary school to people that they managed to orient better in this issue. Theoretical part is descriptive. We are describing theoretical basis like integration, inclusion, role of pedagogue, parent and assistant of pedagogue. In the end of part is description and division of autistic spectrum disorders which we can met them in normal life.

Main purpose of practical part was found out teacher's opinions on integration of pupils with autistic spectrum disorders in elementary school. We used qualitative research with the method of semi-structured interview. The asking was five teachers.

Keywords: Integration, Autistic spectrum disorders, pupil, education, pedagogue, assistant of pedagogue

„Čas je droga. Když ho užíváte příliš dlouho, zahubí vás.“

(Terry Pratchett)

Děkuji Mgr. Janě Martinové a Mgr. Michaele Lukešové za odborné vedení práce, poskytování rad a metodických pokynů k práci. Taktéž bych chtěl poděkovat učitelům ze základních škol, kteří mi poskytli informace k realizování mého výzkumu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracoval samostatně a použil jsem pouze prameny a literaturu, které jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST.....	13
1 INTEGRACE ŽÁKŮ S PAS V BĚŽNÝCH ŠKOLÁCH.....	14
1.1 HISTORIE.....	15
1.2 MODEL Y OECD.....	16
1.3 PROCESY INTEGRACE.....	17
2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S PAS.....	18
2.1 CHARAKTERISTIKA STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	20
2.2 ROLE UČITELE.....	21
2.3 ROLE ASISTENTA PEDAGOGA.....	23
2.3.1 Kvalifikace.....	24
2.4 ROLE RODIČE.....	25
3 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	27
3.1 KLASIFIKACE A POPIS VYBRANÝCH PORUCH.....	28
3.1.1 Dětský autismus.....	30
3.1.2 Atypický autismus.....	32
3.1.3 Aspergerův syndrom.....	32
3.1.4 Dezintegrační porucha.....	35
3.1.5 Rettův syndrom.....	36
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	37
4 INTEGRACE ŽÁKŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA POHLEDEM UČITELŮ.....	38
4.1 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	38
4.1.1 Cíl výzkumu a problém výzkumu.....	38
4.1.2 Výzkumné otázky.....	38
4.1.3 Druh výzkumu.....	39
4.1.4 Výzkumný vzorek.....	39
4.1.5 Metoda sběru dat a jejich analýza.....	39
4.2 ZÍSKANÁ DATA A JEJICH INTEPRETACE.....	40
4.2.1 Pozitiva a negativa u žáka s PAS v průběhu procesu integrace.....	40
4.2.2 Vliv učitelů a asistentů pedagoga na žáka s PAS v procesu integrace.....	46
4.2.3 Jakým krokem by se dala integrace žáků s PAS v běžných školách zlepšit?.....	48
4.2.4 Podpůrná opatření při integraci žáka s PAS.....	51
4.2.5 Příčiny integrace žáka s PAS na běžné škole.....	53
4.2.6 Paradigmatický model.....	55
5 DÍZKUZE.....	57
6 PŘÍNOS PRO PRAXI.....	59
ZÁVĚR.....	60
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	62
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	65
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	66

SEZNAM TABULEK.....	67
SEZNAM PŘÍLOH.....	68

ÚVOD

V dnešní době se stále více setkáváme s žáky, kterým byla diagnostikována porucha autistického spektra (dále jen PAS). Jedná se především o dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom a ostatní poruchy spadající do PAS. Jelikož chování dětí může být někdy nesrozumitelné, nečitelné či nepochopitelné, je nutné, aby škola byla připravena potenciálně budoucího žáka vzdělávat. Jedná se o komplikovaný proces plný překážek, které se utvářejí především ve vztahu s učiteli, asistenty pedagoga, vrstevníky, spolužáky a ostatními dětmi. Proto je vyžadována výborná spolupráce rodiny, školy a poradenského zařízení. (Vosmik a Bělohávková, 2010)

V mé bakalářské práci se zabýváme integrací žáků s PAS do běžných základních škol na Zlínsku, odkud pocházím. Myslíme si, že jde stále o nový systém, jenž ještě není zcela zaběhnutý ve školství. Ve školních institucích je málo pedagogů, kteří mají zkušenosti s výukou těchto žáků, což je jeden z důvodů, proč jsme si vybrali toto téma. Tato nedostatečná zkušenost byla zapříčiněna tím, že v minulosti bylo na žáky s autismem pohlíženo jako na mentálně retardované. Proto většina z nich skončila ve speciálních školách.

Na začátku první kapitoly se zabýváme rozdílností mezi integrací a inkluzí. Zároveň popisujeme, proč jsme si vybrali integraci. Dále se zabýváme jejími hlavními složkami, které se ve velké míře na integraci podílejí a pomáhají žákovi se lépe adaptovat. Na začátku jsme integraci definovali a představili její čtyři modely podle OECD.

Ve druhé kapitole definujeme žáka druhého stupně. Následně jsme se přesunuli ke vzdělávání žáků s PAS a jejímu právnímu zakotvení. V konečné fázi kapitoly jsme se zabývali jednotlivými složkami, které se podílejí na procesu integrace nejvíce. Jedná se především o učitele, asistenta pedagoga a rodiče. Jednotlivé složky jsme popsali více podrobně.

Závěrem teoretické části je malé historické nastínění, jak bylo pohlíženo na děti s poruchou autistického spektra v minulosti a klasifikace a popis vybraných poruch podle WHO.

V praktické části kvalitativního výzkumu jsme chtěli zjistit za pomoci polostrukturovaného rozhovoru, jaký názor převládá u učitelů základních škol na integraci žáků s PAS do běžných škol. Všichni respondenti už měli zkušenosti s výukou žáka, kterému byla diagnostikována porucha autistického spektra.

Sociální pedagog může vykonávat práci asistenta pedagoga, představující jednu ze složek podílející se na integraci žáků s poruchou autistického spektra. Tudíž moje téma přímo souvisí se sociální pedagogikou.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INTEGRACE ŽÁKŮ S PAS V BĚŽNÝCH ŠKOLÁCH

Ve světě se setkáváme se dvěma pojmy. Jde o integraci a inkluzi. Dříve byla vnímána tato slova jako synonyma, ale dnes mnohem více autorů poukazuje na to, že mají jiný význam. Vztah obou pojmů popisuje např. HORŇÁKOVÁ (Horňáková in Votavová, 2013) jako třídimenzionální chápání inkluze v porovnání s integrací:

1. Inkluze je ztotožňována s integrací.
2. Inkluze je jakési vylepšení integrace.
3. Inkluze je nová kvalita odlišná od integrace, spočívající v bezpodmínečném akceptování speciálních potřeb všech dětí.

Průcha ve svém pedagogickém slovníku popisuje termíny **Inkluzivní vzdělávání** a **Integrované vzdělávání** takto:

Inkluzivní vzdělávání: „*Podstatou je změněný pohled na selhání dítěte v systému v případě konkrétního dítěte. Při neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce. Každé dítě má unikátní charakteristiku, zájmy a schopnosti a vzdělávací potřeby*“. (Průcha, s. 85, 2003)

Integrované vzdělávání: „*Přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky a přitom respektovat jejich specifické potřeby*.“ (Průcha, s. 87, 2003)

Zjednodušeně by se dalo říci, že integrace požaduje, aby se žák do jisté míry přizpůsobil škole, zatímco inkluze se snaží, aby se škola a edukační proces přizpůsobili žákovi s postižením. (©Votavová, 2013)

Pro náš výzkum jsme si zvolili pojem integrace, jelikož se snažíme získat informace o žácích studujících na běžných školách. I když žák získává určitá podpůrná opatření nařízená ze SPC, musí se z jisté části přizpůsobit té dané škole. Běžná škola většinou není dostatečně vybavena tak, aby dokázala vytvořit adekvátní prostředí pro inkluzivní vzdělávání, oproti školám speciálním. Společně s žáky s PAS se ve třídě vyskytují intaktní žáci, kterých je většina. Kdyby se edukační proces měl přizpůsobit žákům s postižením, tak by tato většina nedosáhla dalšího rozvoje.

Cigánková (Cigánková, 2016, s. 11) definuje integraci jako „*přístupy a způsoby zapojení žáku se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol*“.

Bürli (in Vítková 2004, s. 14) konstatuje „*integrace je snaha poskytnout v různých formách výchovu a vzdělání jedinci se specifickými potřebami v co možná nejméně restriktivním prostředí, které optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám. Integrace spočívá v úsilí, dosáhnout stavu, který se považuje za ideální. Školní integrace znamená, že se postiženým dětem poskytuje výchova a vzdělávání podle jejich specifických potřeb spíše v běžném typu školy než ve speciálních školách.*“

1.1 Historie

Když se podíváme do začátku historie, setkáme se spíše s negativním přístupem k osobám s postižením. Můžeme přímo říci, že byly vylučovány ze vzdělávání veřejného školství (exkluze). Až postupem času docházelo k tomu, že těmto jedincům začal někdo věnovat pozornost. Jednalo se převážně o duchovní, učitele a lékaře. K velkému rozmachu došlo na přelomu 18. a 19. století, kdy se začaly zakládat ústavy, speciální zařízení a školy pro lidi s různým druhem postižení (segregace). Ve 20. století došlo k největšímu rozvoji, co se týká speciálních škol a zařízení, neboť speciální školství se stalo subsystemem veřejného školního systému. Následně v druhé polovině 20. století speciální školy začaly spadat do státního systému. Tohle zařazení znamenalo pro speciální školy dostupnost financí z dotací a odborně vzdělaného personálu a speciální školství dostalo koncepční a právní základ. O školní integraci jako takové se mluví až v 90. letech 20. století (Bartoňová, Vítková, 2007)

Úkolem dnešního školství je pozitivní integrace žáků se zdravotním postižením do systému běžné školy. Aby integrace mohla být považována za úspěšnou, musí celému procesu předcházet celá řada podmínek. Bez nich je nejen zbytečné, ale i nezodpovědné přijmout dítě s handicapem do takové běžné základní školy. V rámci celého integračního procesu je nutné vymezit meze integrace, neboť existují druhy a stupně postižení, které se od sebe výrazně liší. U žáka s lehkým fyzickým postižením bude integrace probíhat poměrně snadno oproti žákovi, u něhož bylo diagnostikováno mentální postižení. Důležitým faktorem při integraci je komunikace. Faktem je, že relativně snadno se integrují děti, které komunikují se svými spolužáky. Avšak problém nastává u zmíněných žáků s mentálním postižením, kteří se většinou vzdělávají individuálně, někdy úplně odděleně, takže nemají tolik prostoru být se svými spolužáky. (Vítková, 2004)

1.2 Modely OECD

Na základě analýzy OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, Česká republika je členem od roku 1995), byly popsány **čtyři modely integrace**: (Bürli 1997 in Vítková, 2004, s. 16)

1. **Medicínský** – vychází z biologicko-organických nebo funkčních příčin, což vede k medicínsky orientované péči. Cílem je překonání a léčba postižení, Integrace znamená reintegraci do běžné školy po předchozím vřazení do speciální školy. Toto pojetí nevyžaduje změnu školského systému, nýbrž spočívá v přizpůsobení se dítěte stávající se kultuře.
2. **Sociálně-patologický** – předpokládá, že základy integračních těžkostí nejsou biologické povahy, nýbrž sociální. V centru tohoto pojetí stojí otázka socializace a diskriminace podmíněné postižením. Postižení jsou v tomto smyslu sociálně nepřizpůsobiví a musí být pomocí sociální terapie adaptováni a normováni.
3. **Model prostředí** – řeší otázku, jak se má škola změnit, aby to bylo ve prospěch postižených žáků. Tím, že jsou děti integrovány do běžné školy, se škola přizpůsobuje potřebám všech žáků. Přednost tohoto modelu spočívá především v mimoškolní oblasti, tzn. v sociální oblasti. Flexibilní částečná integrace se zde považuje za dobrý kompromis.
4. **Antropologický model** – důležité je realistické hodnocení a ohodnocení situace postižených. V protikladu k tradičním vyučovacím metodám znamená podpora a učení odhalení své osobnosti se zdůrazněním interakce. Podle tohoto pojetí reformovaná škola respektuje všechny děti, stejně jako diferenciované nabídky podle individuálních potřeb. Role postižené je silně ovlivněna postojem učitelů a žáků.

Integrace není jednoduchý proces, proto je potřeba, aby se do něj zapojili všechny zúčastněné strany (integrováný žák, jeho rodiče, učitelé a asistent pedagoga). Jelikož se v procesu integrace vždy vyskytne nějaký problém, je důležité, aby všichni aktéři mezi sebou vzájemně komunikovali a kooperovali. Integrace by měla směřovat k tomu, aby dítě se zvláštními vzdělávacími potřebami úspěšně zvládlo školní docházku a získalo běžné sociální návyky. Proto je dobré, aby došlo k informativnosti pedagogů, vedení školy, rodičů a poradenského pracoviště. (Cigánková, 2016)

1.3 Procesy integrace

Cílem integrace je vytvoření kontextu rovnosti a vzájemného porozumění mezi intaktními žáky a žákem, kterého chceme integrovat. Burli (Burli, 1997 in Vítková, 2004) pojednává o třech procesech integrace, které zdůrazňují cíl integrace. Jedná se o **asimilaci, akomodaci a adaptaci**.

Asimilace znamená, že žák trpící nějakým postižením převezme chování většiny tak dalece, jak bude schopný. Odlišnost se zde jeví jako něco nežádoucí, proto se jedná o proces, kdy dochází k její redukci. Můžeme jednoduše říci, že se jedná o jednostranný proces, kdy se menší skupina přizpůsobuje většině a přijímá její hodnoty. K procesu dochází z vlastní vůle nebo nedobrovolnou, vnucenou cestou. Bohužel díky tomuto konceptu je asimilace značně omezující a používá se především u lehčích typů postižení. Navíc převládá v zemích s menšími snahami o integraci.

V rámci **akomodace** se klade velký důraz na práva handicapovaných. Tudíž oproti asimilaci není cílem potlačovat difference, postižené dítě jako část zvláštní skupiny si vyvíjí pozitivní sebeobraz. Tlak je vyvíjen spíše na stranu většiny.

Adaptace si dává za cíl přiblížit postiženého většině a většinu přiblížit postiženému. Dochází ke vzájemnému smíření a hledání jakéhosi kompromisu mezi zúčastněnými stranami. Z toho vzniká dynamický proces vzájemného přizpůsobení.

Rozdílná akcentace procesu přibližování vede k odpovídajícímu rozdílnému projevu interaktivních forem. Integrace ve smyslu asimilace vede především k pozitivním změnám u lehce postižených. Akomodace vede k formám částečné integrace. Adaptace vede k rozsáhlým, brzy začínajícím, permanentně probíhajícím a interaktivním formám integrace. (Vítková, 2004, s. 18)

2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S PAS

Podle zákona č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, středním, vyšším a jiném vzdělávání mají právo na vzdělávání i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Paragraf 16 odst. 1 říká: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením*“. (© Zákony pro lidi, 2010-2019)

Do této kategorie spadají i žáci se zdravotním postižením. Za žáky se zdravotním postižením se považují žáci „*s tělesným, zrakovým a sluchovým postižením, s vadami řeči, se souběžným postižením více vadami, s vývojovými poruchami učení nebo chování, s mentálním postižením a s autismem*“ (Vítková, 2004, s. 31). My se budeme zabývat právě žáky s autismem.

Mezi obtíže dítěte s poruchou autistického spektra se řadí především komunikace a společenské chování. Tudíž se u nich nemusí projevit nižší úroveň rozumových schopností. Můžeme však u nich zaznamenat poměrně odlišný přístup ke světu, jenž je daný jejich vnímáním, pozorností, pamětí a myšlením. U jedinců s autismem je důležité, aby diagnóza proběhla co nejdříve (Vítková, 2004). Proto u většiny dětí bývá autismus diagnostikován už v průběhu předškolního věku a pracuje se s nimi pomocí specifických metod a technik. Řada dětí je alespoň částečně připravená na přechod do základní školy, kde je zahájena povinná školní docházka. Stále však zůstává velké množství dětí, které nastupují do školy bez stanové nebo s chybně stanovenou diagnózou. U těchto žáků se používají metody, jenž nejsou primárně zaměřeny na autismus, ale na jiné handicap. Intervence nebývá úspěšná. Naštěstí v průběhu první třídy dochází ke správné či úplné diagnostice autismu. I za dobrých podmínek se mohou objevit jisté komplikace a pedagogická intervence selhává. Jedná se o děti, u nichž se objevuje těžké problémové chování, nezájem chodit do školy a podřizovat se nově stanoveným pravidlům a kladeným požadavkům. Řada integrovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se neobejde bez asistenta pedagoga, který dopomáhá žákovi lépe se integrovat do školního prostředí. Systém vzdělávání žáků s PAS v běžných školách stojí na

několika faktorech, které mohou samotné vzdělávání ovlivnit. Čadilová a Žampachová (Čadilová a Žampachová, 2008, s 280) říkají, že „*rozhodující je míra symptomatiky, mentální postižení, nerovnoměrnost vývojového průběhu, závažnost problémového chování a další přidružené poruchy*“. Tyto faktory hrají velkou roli při rozhodování, do jakého typu školy bude dítě umístěno – běžné nebo speciální. My budeme mluvit o běžných školách. (Čadilová a Žampachová, 2008)

Další důležitou potřebou je individuální přístup vyučujících. V případech, kde u zdravého jedince postačí úkol zadat a srozumitelně vysvětlit, u autistického jedince se situace odvíjí zcela jinak. Pravdou je, že dítě s PAS nedokáže většinu případů zvládnout, i když se jedná o banální úkon, neboť často dochází k nesrozumitelnosti pokynu vydaného učitelem. Často si učitelé neuvědomují, že musí rozlišovat formu sdělení pro intaktní žáky a žáky s poruchou autistického spektra. (Vítková, 2004). Vítková (Vítková, 2004, s. 352) tvrdí, že učení autistického dítěte bude mít tedy jinou podobu než učení zdravého dítěte, neboť:

- Autistické dítě objevuje věci v jednotlivostech, které nedokáže zobecnit.
- Poznává a objevuje vše v rámci svých specifických podmínek.

Pro učitele a vychovatele, podílející se na vzdělávání dítěte, je nesmírně důležité si uvědomit, že u těchto jedinců neexistuje žádné napodobování. Aby pochopili jeho styl vnímání světa, musí se soustředit a pozorovat jeho rituály, gesta a reakce. Je nutné upozorovat to, co dělá a stejným nebo odpovídajícím gestem mu odpovědět zpět. Způsob chování lidí musí být stejný jako způsob chování autisty. (Vítková, 2004).

Žáci s PAS se od ostatních žáků liší svým chováním. Kritéria a vlastnosti tohoto chování ve své knize popisují Vosmik a Bělohávková (Vosmik, Bělohávková, s. 16, 2010) takto:

- Student se vyhýbá kontaktu s vrstevníky, zvláště při spontánních příležitostech (přestávky, volné hodiny apod.), kdy se to od něj očekává.
- Působí, jako by si neuvědomoval pravidla společenského chování nebo je vědomě porušoval, zvláště nevhodnými (netaktními) poznámkami, které mohou ubližovat.
- Má nedostatek empatie – působí chladně, vypočítavě, navíc to vůbec neskrývá.
- Vyjadřuje své pocity v nesprávném kontextu, nedostatečně přesně. Neodlišuje intenzitu pocitů, které projevují druzí lidé.
- Vystupuje tak, jako by ho nezajímaly názory druhých (druzí ho zajímají jako nositelé informací, nikoli názorů či postojů).

2.1 Charakteristika staršího školního věku

Vágnerová popisuje starší školní věk jako období, jenž trvá od začátku druhého stupně až do ukončení povinné školní docházky, to znamená přibližně do 15 let. Z biologického hlediska jde o tzv. období pubescence neboli první fázi dospívání. Dochází v něm ke komplexní proměně všech složek osobnosti dospívajícího. Konkrétně jde o změnu myšlení, kdy dospívající jedinec zvládá uvažovat abstraktně o alternativách, které ještě nenastaly. Vztahy s rodiči začínají pomaličku slábnout, silnější pouto vzniká s vrstevníky, kterými se ve větší míře ztotožňuje. Dále se mění postoj žáka k učiteli. Pubescenti přestávají uznávat učitele jako autoritu. Komunikace mezi nimi může být narušena určitými faktory, jako jsou iritující projevy (grimasování, gestikulace, tón hlasu) nebo dokonce výška. (Vágnerová, 2000)

Charakteristika pubescence podle Ptáčka a Kuželové (Ptáček, Kuželová, s. 45, 2013)

- Z hlediska motoriky dochází ke zhoršení nervosvalové koordinace vlivem bouřlivého tělesného vývoje (prudký nárůst tělesné výšky, hmotnosti).
- Přejít k abstraktnímu myšlení: hypotetické uvažování, logické operace bez pomoci konkrétních představ, chápání abstraktních pojmů a uvažování o nich.
- Objevují se zvláštnosti v chování: labilita emocí, změny nálad, impulzivita, nestálost a nepředvídatelnost reakcí, více introverze, zranitelnost, citlivost ke kritice; snaha o dospělé chování, sexuální zvědavost.
- Kritičnost v přístupu k okolnímu světu, kritický postoj (snaha o symetrii ve vzájemné komunikaci) vzdor, až odmítání autorit, proměna citové vazby k rodině.
- Při hledání a vytváření vlastní identity mají význam vrstevnické skupiny. Postupně se ale vrstevnické skupiny rozpadají, dochází k navazování vztahů.

2.2 Role učitele

Role učitele je nesmírně důležitá nejen při procesu integrace, ale v rámci celého školského systému. Oni jsou ti, kdo zastupují vzdělávací instituty či platformy. Oni jsou ti, se kterými budou žáci mluvit a budovat si s nimi určitý vztah. Oni jsou ti, se kterými budou rodiče mluvit a oslovovat je. V současné době učitel přebírá roli průvodce, kouče, ale také mediátora. Snaží se o to, aby svým žákům předal, kde nejlépe informace čerpat a pomalu ustupovat od interpretování učebního výkladu. Více to vede k aktivizaci studentů. Taktéž můžeme říci, že učitel zastupuje roli garanta kvality vzdělávacího obsahu, ať už po stránce odborné, tak po stránce komunikační. Z toho plyne, že svému oboru musí rozumět, ale především musí zaujmout a umět své poznání zprostředkovat. Musí dokázat vzbudit v žácích důvěru a dlouhodobě budovat důvěryhodnost své osoby, ale také vzdělávací instituce či platformy, kterou reprezentuje. (Kovařík, 2018)

Předpokladem úspěšné integrace je dobře informovaný učitel, jenž je seznámen s problematikou poruchy autistického spektra. Nemůže se stát, aby žák byl přidělen do třídy, kde vyučující nemá žádné povědomí o tomto tématu. Informovanosti lze docílit nejlépe školením, které budou vést odborníci na autismus. Při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je důležité, aby učitel uměl včas diagnostikovat dysfunkce, aby znal metody práce s těmito dětmi a uměl pro ně připravit individuální plán, věděl si rady s dětmi s poruchami chování. Speciální nároky klade na učitele integrace žáků se zdravotními problémy nebo tělesným postižením. V jejich znalostech by proto neměla chybět oblast speciální pedagogiky a metod, individualizace a příslušné dovednosti pro žáka PAS, neboť pouhý entuziasmus bez základních znalostí nestačí. Mezi učitelovy dovednosti patří osvojení si nových přístupů k učení a metod. Důležité je, aby věděl, jak správně své žáky učit a motivovat je k celoživotnímu učení. Je schopný adaptovat se při situacích, které vznikají při procesu integrace žáka s PAS, neboť jeho chování je v prvních měsících povinné školní docházky nevyzpytatelné. Učitel musí na jeho chování umět správně zareagovat a uklidnit ho. „*Učitel by měl umět analyzovat problémy v jejich souvislostech, odhalovat příčiny, navrhnout a realizovat řešení*“. (Jana Hrubá, 2009)

Dalším okruhem jsou dovednosti v oblasti nových vzdělávacích technologií (příprava prezentací, internetových učebnic), dovednost orientace v různě kvalitních informacích a mediální prezentace vlastní tvorby. V neposlední řadě je podstatné, aby učitel bral každého žáka

jako samostatnou jednotku, která nese s sebou svou originalitu. Všichni žáci se od sebe něčím liší. Může se jednat o vlastnosti, dovednosti, výkon atd. Proto by každému měl přistupovat individuálně a zapomenout na srovnávání. (©2019 rvp.cz)

Naprosto klíčovou podmínkou je naprosté přijetí dítěte s postižením spolužáky. K tomu by měla domoci příprava a informovanost kolektivu, za kterou zodpovídá třídní učitel. Tento důležitý krok vede k zabránění verbálním a agresivním útokům na žáka s daným postižením ze strany spolužáků. Tímto krokem se taktéž předchází tomu, aby se žák stal terčem posměchů a šikany, aby nezůstal sociálně izolován v dané societě, aby s ním nebylo zacházeno soucitně a aby nebyl přijat jako jakási kuriozita třídy. Dalším extrémem je, že se učitel věnuje danému žákovi natolik, že ostatní žáci jsou přehlíženi. Nebo můžeme vidět opačnou variantu. Učitel přehlíží žáka s postižením, jako kdyby pro něj neexistoval, a radši věnuje se zbytku třídy. (Vítková, 2004)

Učitelé musí vědět, co se v rodině odehrává a v jakém stádiu vyrovnání se s diagnózou svého dítěte se rodina nachází. Proto by mělo docházet k vzájemné komunikaci mezi učitelem, asistentem pedagoga a rodičem. Snažíme se, aby na dítě působili stejné výchovné metody ve školním prostředí tak i domácím prostředí. Ke komunikaci mezi stranami dochází buď to osobně, kdy si rodiče a učitelé dojednávají schůzku, aby probrali, co je u jejich dítěte nového, anebo pomocí speciálního deníku. Díky tomuto deníku mohou obě strany mezi sebou denně komunikovat. Do deníku se zapisují různé vzkazy, úkoly a nedaleké události, kterých se žák zúčastní (výlety, koncerty, přednášky atd.). Jedna strana napíše, druhá strana reaguje. (Pešek, 2012)

Další podmínkou dobré integrace je spolupráce a komunikace pedagoga a asistenta pedagoga. Oba dva se podílí na vytváření individuálního vzdělávacího plánu.

Individuální vzdělávací plán – podmínky pro vzdělávání žáků s AS

- Student musí cítit silnou míru předvídatosti v průběhu celé výuky i přestávek, tzn. minimalizovat náhodné změny, vyloučit chaos, mít za všech okolností jasně definovaná místa a čas. Bezpečí a řád znamenají jistotu a klid. Školní prostředí je samo o sobě hodně strukturované, ale je nutné tuto strukturu upravit a neměnit ji. V počátcích je při adaptaci na prostředí nutná přítomnost asistenta.
- Student musí mít možnost se vyjadřovat, zvláště k okolnostem, které se bezprostředně dotýkají jeho osoby.

- Student musí být veden ke stále větší a větší samostatnosti (tedy postupně omezovat pomoc asistenta) a sebeorganizaci.
- Student musí mít individuální plán, který spočívá zejména v „jiném“ přístupu. IVP musí být vypracován na základě výsledků psychologického vyšetření. Studenti s AS mají nevyrovnaný vývojový profil schopností, učitel proto musí znát jednotlivé oblasti vývoje, aby nedocházelo k přeceňování nebo podceňování schopností studenta.
- Učitelé musí být vyškoleni, sami se musí aktivně podílet na tvorbě IVP a úzce spolupracovat s rodiči a odborníky. Musí volit různé výukové strategie, v případě studentů s AS je nejdůležitější vizualizace a omezování pouze auditivních, verbálních a příliš abstraktních informací.
- Student musí být motivován k učení, a to neustále.
- Musí být zajištěna úzká spolupráce rodičů se školou. Rodiče by se měli aktivně podílet na individuální integraci, což předpokládá jejich dobrou informovanost a výborný vztah s asistentem pedagoga.
- Musí být k dispozici kvalitní (a rychlá) pomoc odborníků, kteří se na integraci podílejí. (Vosmik a Bělohávková, 2010, s. 75-76)

2.3 Role asistenta pedagoga

„Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, je tedy zaměstnancem školy a působí ve třídě, v níž je integrován žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním posláním funkce asistenta pedagoga je podpořit integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu (© Zuzana Žampachová, Věra Čadilová a kol., 2012, s. 6)

Asistentem pedagoga je podle ustanovení § 2 zákona č.563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ten, *„kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu“.* (© Zákony pro lidi, 2010-2019)

Jak už bylo zmíněno, nezbytnou podmínkou pro úspěšnou integraci je přiřazení asistenta pedagoga k dítěti s PAS, a to hned ze začátku studia. Jelikož je každé dítě jiné, nikdy není jasné, jak dlouho bude žák asistenta potřebovat. Může se jednat o rok, ale u některých žáků zůstává po celou dobu studia na základní škole. Jedním z cílů integrace je adaptace studenta

do běžného života, proto by se měla úloha asistenta stále snižovat do doby, kdy dosáhne svého minima.

Náplň práce stanovuje vedení školy, které vychází z konkrétních potřeb klienta a doporučením SPC. Může se však stát, že je student nepřítomen. V takovém případě může vedení školy zadat asistentovi práci v podobě administrativní činnosti, kopírování materiálů nebo výpomoci učiteli při přípravě pomůcek. (Vosmik, Bělohávková, 2010)

Mezi hlavní činnosti asistenta pedagoga patří:

- Pomoc pedagogickým pracovníkům při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci a komunitou, ze které žák pochází.
- Podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí.
- Pomoc žákům při výuce a přípravě na ni.
- Pomoc žáků s těžkým zdravotním postižením při obsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou. (Kendíková, 2018, s. 38)

2.3.1 Kvalifikace

Aby asistent pedagoga mohl vykonávat svoji činnost, musí mít určitou kvalifikaci. Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, získává odbornou kvalifikaci:

- a) **Vysokoškolským vzděláním** získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,
- b) **vyšším odborným vzděláním** získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,
- c) **středním vzděláním s maturitní zkouškou** získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,
- d) **základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu** pro asistenty pedagoga. (© Zákony pro lidi, 2010-2019)

Pro zabezpečení vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami s podporou asistence v resortu MŠMT se setkáváme se třemi typy asistentů pedagoga. Asistent pedagoga pro:

1. žáky se sociálním znevýhodněním,
2. žáky se zdravotním postižením nebo znevýhodněním,

3. žáky mimořádně nadané (přestože podle vyhlášky č. 73/2005 Sb. má nárok na asistenci i žák mimořádně nadaný, na našich školách se s tímto typem asistence setkáváme jen zřídka). Pravděpodobně tomu nasvědčuje i fakt, že pro vzdělávání nadaných žáků je dostačující IVP nebo se tyto žáci vzdělávají ve vyšších formách vzdělávacího systému. (© Zuzana Žampachová, Věra Čadilová a kol., 2012, s. 6)

2.4 Role rodiče

Dunovský chápe rodinu jako „*přirozenou nukleární primární sociální skupinu soustředující na sebe v současné době stále větší pozornost řady disciplín, ba celých oblastí společenské teorie i praxe.*“ (Dunovský, 1986, s. 95.)

Rodiče hrají při individuální integraci dítěte s PAS klíčovou roli, neboť jsou prvními osobami, které si všimnou, že je něco v nepořádku s jejím dítětem. Pro rodinu, ve které vyrůstá dítě s PAS, je zajištění diagnózy jedním z nejtěžších problémů. Rodiče se snaží zjistit, co sním je. Proto vyhledají pomoc profesionálů. V první řadě se jedná o doktora, který jim pomáhá určit diagnózu na základě projevujícího se chování jejich dítěte. Některým rodinám se uleví, jiné potřebují čas, aby se vyrovnali s diagnostikou jejich dítěte. Sdělením diagnózy však celý proces skutečnosti, že dítě ji v něčem jiné, teprve začíná. (Čadilová a Žampachová, 2008) V pozdější fázi se oporou stává APLA (nyní NAUTIS - Národní ústav pro autismus), jenž pořádá různé kurzy pro rodiče s dětmi s PAS. (Čadilová a Žampachová, 2008). Z. Matějček a J. Langmeier (1986, s. 33) hovoří o tom, že „*dítě má určitou hodnotu samo v sobě a přináší rodičům to, co dnes pokládáme za uspokojení duševních potřeb. Přináší jim stimulaci, nové poznatky a zkušenosti, smysl života, citovou vázanost, společenský status, výhled do budoucna.*“ Proto je rodič člověkem, ke kterému má dítě největší citový vztah. Poskytuje mu pocit bezpečí, ochrany, podpory, důvěry a snaží se pro něho zajistit co nejlepší podmínky, jak ve škole, tak v celém životě.

Na jednu stranu tato skutečnost může rodinu dost posílit a stmelit. Na druhou stranu, ne vždy je pro rodiče snadné přijmout fakt, že se jejich dítě od svých vrstevníků liší a způsob jeho učení taktéž neodpovídá běžným formám. Jedním z následků může být nadměrná úzkostlivost. Ta se projevuje nadbytečnou ochranou dítěte před nepříjemnými situacemi, omluvami za jeho chování a nezdary a v neposlední řadě se svádějí jeho školní neúspěchy na školu a učitele. To je navíc ještě doplněno občasnými stížnostmi.

Druhý následek je ten, že své dítě považují za hloupé a líné a vyčítají mu jeho neúspěchy ve škole. To koreluje s tím, že rodiče na dítě křičí a trestají ho, což má za následek strach a stres, jenž se časem projeví. (Vašutová, 2008)

Třetím následkem může být úzkost. Vymětal (2007, s. 22) uvádí, že „*úzkost je nepříjemný citový stav a na rozdíl od strachu si neuvědomujeme její bezprostřední příčinu, tedy určitou skutečnost, která ji vyvolává.*“ Aby se rodiče s úzkostí vyrovnali, zaujímají jeden ze tří postojů: obranný, útočný a úhybný. Rodiče s obranným postojem trpí pocitem viny, upadají do deprese nebo se společensky izolují. Útočný typ své dítě trestá a obviňuje ho za něco, co není jeho chybou. Poslední postoje je úhybný. Jak název vypovídá, rodiče hledají alternativu, jak se situaci vyhnout nebo ji nechtějí čelit. Proto se zaberou více do práce, propadají alkoholismu, unikají do nemocnice atd.

3 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

První zmínka o autismus se objevila v roce 1943 v časopisu *Nervus child*, ve kterém americký psychiatr Leo Kanner publikoval svůj článek *Autistická porucha afektivního kómatu*. V tomto článku zveřejnil výsledky svého pozorování jedenácti pacientů, u nichž se objevily specifické zvláštnosti v chování a komunikaci. Kanner (Kanner in Thorová, s. 34, 2016) zde píše: „*Více než o lidi se zajímají o věci. Nereagují na volání jména a nerušeně pokračují v činnosti. Vyhýbají se očnímu kontaktu a nikdy se nedívají do obličeje. Konverzace, která probíhá v blízkosti dítěte, je nevyrušuje. Pokud osoba chce na sebe upoutat pozornost, musí zašlápnout nebo sebrat objekt, se kterým si dítě hraje. Objeví se vztek, ale ne na osobu, která to udělala, nýbrž na konkrétní chodidlo nebo ruku. Na osobu se nepodívají, nepromluví. Ta samá situace je se špendlíkem. Vždy se rozzlobí na špendlík, který ho píchl, nikoli na člověka, který to udělal.*“ Tyto zvláštnosti nebylo možné přiřadit k žádné možné diagnóze.

O rok později vídeňský psychiatr Hans Asperger popsal, zcela nezávisle na Kannerovi, v článku *Autistische Psychopathen in Kindersalter* (Autističtí psychopati v dětství) podobné symptomy projevující se u skupiny jeho pacientů a shrnul je pod názvem *autistická psychopatie*. (Čadilová a Žampachová, 2008) Své poznatky čerpal z dizertační práce, ve které se zabýval studiem chování čtyř chlapců. Všiml si odlišností v sociální interakci, řeči a myšlení. Svůj objev přednesl na konferenci v Amsterdamu roku 1949, kde se střetl s Kannerem. Kanner popisoval děti, které mají spíše těžší formu autismu, zatímco Asperger se věnoval mírnějším formám poruchy. (Thorová, 2016)

V 50. a 60. letech minulého století je na děti s autismem pohlíženo jako na osoby nevzdělatelné, neschopné navázat kontakt s okolím a nesmyslně komunikující. Tento názor převládal díky tomu, že hlavním terapeutickým proudem v tomto období byla psychoanalýza, která se aplikovala na řadu nemocí často bez vědeckého základu. Také se střed zájmu přesunul z dětí na rodiče, kteří byli považováni za hlavní příčinu vzniku této nemoci. Kanner (Kanner, 1972 in Thorová, s. 36, 2016) říká „*V té celé skupině je pouze hrstka srdečných rodičů. Jednak jsou příliš zaměstnaní, nemají o děti zájem. Dokonce i šťastná manželství jsou spíše chladná a formální.*“ Také nazval matky „ledničkou“. Jeho termínem byla označována emocionálně chladná odtaziťá žena, jenž se dokázala „rozmrazit“ jen při zplození potomka. Díky tomu docházelo k odebírání dětí s PAS z rodin a k jejich umístování jich do ústavní péče či psychiatrických léčeb, aby se dostaly ze „zhoubného“ rodinného prostředí, zatímco probíhala

terapie s rodiči – především s matkami. Výchova a vzdělání bylo odsunuto na druhou kolej. (Čadilová a Žampachová, 2008)

Zájem o problematiku autismu rostl na přelomu 60. a 70. let, neboť se stával předmětem řady odborných diskuzí a studií přinášejících nové intervenční techniky. V roce 1964 Bernard Rimland definoval autismus jako neurobiologickou poruchu organického původu. Jako otec odmítal věřit, že za autismus mohou rodiče. Ve svém výzkumu zjistil, že se rodiče dětí s autismem nijak neliší od rodičů normálních dětí. (Thorová, 2016)

Do odborných diskuzí se zapojovali i rodiče a začali vznikat vzdělávací programy a vzdělávací instituce pro děti s autismem. Jedním z těchto programů byl i Program pro výchovu a vzdělávání dětí s autismem a dětí s příbuznými poruchami (TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicaped Children). Podle Thorové (Thorová, s. 43 2016) „*se jedná o multidisciplinární univerzální program s legislativní podporou, díky němuž je možné získat po celém státě komplexní služby v dané problematice (diagnostika, vzdělávání a výchova, výzkum, terapie, školení odborníků, informativnost veřejnosti)*“ Tento program zajišťoval výuku v domácím prostředí pro děti s autismem, kterou uskutečňovali jejich rodiče pod vedením odborníků. Doba intervence se odvíjela od možností dítěte a rodičů. Proto se časová rozmezí intervence pohybovala v rozmezí patnácti minut, až jedné hodiny. Při intervenci byla použita metoda strukturovaného učení, která zaznamenala velký úspěch, proto se rozšířila mezi profesionály i laiky. Schoplerův tým, který vytvořil tuto metodu, naučil populaci lépe pracovat s lidmi s autismem. (Čadilová a Žampachová, 2008)

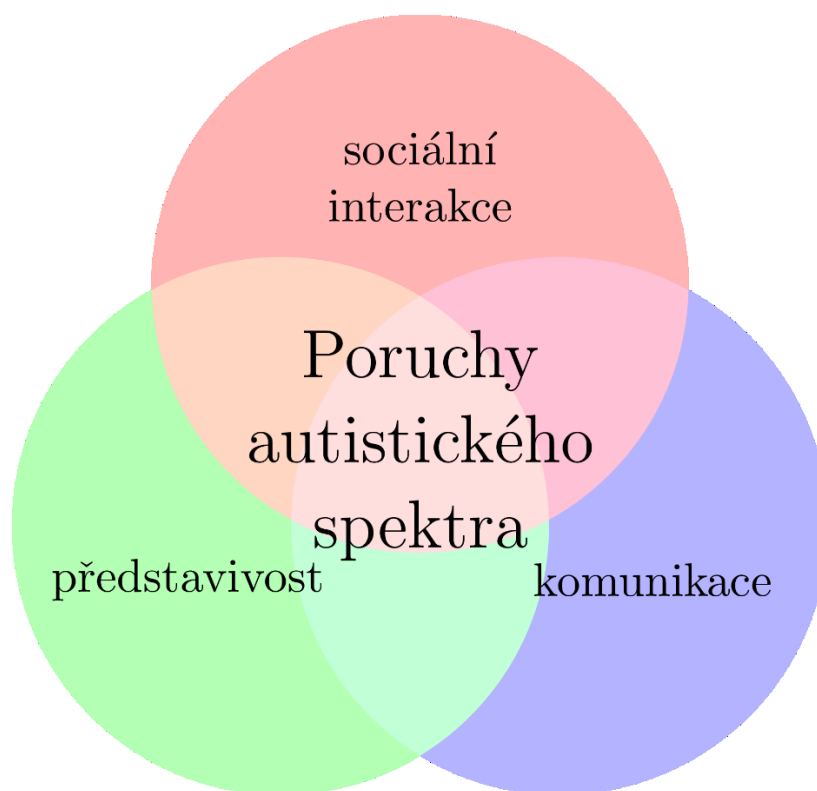
V 80. letech zájem o tuto problematiku ještě více vzrostl. Pořádaly se kongresy o autismu. První z nich se konal v roce 1980, kde byla založena společnost Autism Europe zaměřená na podporu lidí s autismem. V roce 2007 se na konferenci v Oslu řešila otázka uplatnění dospělých lidí s autismem na trhu práce. (Čadilová a Žampachová, 2008)

3.1 Klasifikace a popis vybraných poruch

Poruchy jsou vždy diagnostikovány na základě několika symptomů v oblasti triády, které se projevují během prvních let života dítěte. Diagnostika však bývá hodně komplikovaná, neboť se u dětí vyskytují určité faktory, jenž ji mohou ztížit. Jedná se například o věk dítěte, četnost a sílu projevu chování, rozsáhlost a různorodost symptomů. (Thorová, 2016)

Pervazivní vývojové poruchy, jak lze také označit poruchy autistického spektra, dnes patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Slovo pervazivní nám vyjadřuje, že vývoj dítěte je narušen v mnoha směrech. Jedná se zejména o oblasti komunikace, sociální interence a symbolického myšlení. K dalším příznakům se podle Thorové řadí, že člověk nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem jako ostatní lidé na stejné mentální úrovni. Vnímá jinak, jinak prožívá a také se jiným způsobem chová. (Thorová, 2006)

Podle Jacobs a Betts (Jacobs a Betts, s. 13, 2013) „*Poruchy autistického spektra spadají do oblasti pervazivních vývojových poruch. Nejedná se o psychické poruchy, ale lékařské diagnózy, které ovlivní fyzický a psychický vývoj jedince. U těchto poruch jsou ovlivněny chemické pochody mozku a jejich vzájemné interakce*“.



Obrázek 1: Diagnostická triáda dostupné z: <http://bit.ly/2DtQpMs>

Světová zdravotnická organizace říká, že: *Skupina těchto poruch je charakterizována kvalitativním porušením reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a omezeným, stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci.* (MKN-10, 2008, s. 241)

V současnosti se na diagnostikování PAS používají dva diagnostikované systémy. Jedná se o Diagnostický manuál (MKN-10) používaný v Evropě a Diagnostický a statistický manuál užívaný ve Spojených státech amerických. V obou případech jsou nějaké malé odlišnosti, ale shodují se na třech oblastech postižení mozku, které jsou PAS typické. Jak jsme již uvedli dříve, jedná se o oblasti sociální interakce, komunikace a představitosti.

Who dělí pervazivní vývojové poruchy na:

- Dětský autismus (F84.0)
- Atypický autismus (F84.1)
- Rettův syndrom (F84.2)
- Jiná dětská dezintegrační porucha (F84.3)
- Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4)
- Aspergerův syndrom (F84.5)
- Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8)
- Pervazivní vývojová porucha NS (F84.9) (Hrdlička, Komárek, 2004, s. 15)

3.1.1 Dětský autismus

Typ pervazivní vývojové poruchy, která je definována: (a) přítomností abnormálního nebo porušeného vývoje, manifestujícího se před věkem tří let, a (b) charakteristickým typem abnormální funkce všech tří oblastí psychopatologie, kterými jsou reciproční sociální interakce, komunikace a opakující se omezené stereotypní chování.

Dětský autismus se může projevovat různými symptomy. Od těžké symptomatiky projevující se zejména nezájmem o fyzický a sociální kontakt, neschopností verbálně i neverbálně komunikovat, těžkým stereotypním chováním až po symptomatiku lehkou, která se projevuje disharmonickým vývojem a nerovnoměrným psychomotorickým vývojem. (Thorová, 2016)

Dělíme ho na:

- a) **vysoce funkční autismus** – jedná se o druh dětského autismu, jenž byl dítětem diagnostikován bez přítomnosti mentální retardace (minimální IQ 70) a s existencí komunikační řeči

- b) **středně funkční autismus** – zahrnuje jedince s lehkou či středně těžkou mentální retardací a narušenou komunikací
- c) **nízko funkční autismus** – do této skupiny se řadí osoby s těžkou mentální retardací, jenž nemají rozvinutou řeč a zcela postrádají soc. sféru (Hrdličková, Komárek, 2004 in Adamus, 2017)

Tabulka 7. Diagnostická kritéria pro dětský autismus (F 84.0) dle MKN 10

Diagnostická kritéria pro dětský autismus (F 84.0) dle MKN 10	
1. autismus se projevuje před třetím rokem věku dítěte	
2. kvalitativní narušení sociální interakce	<ul style="list-style-type: none"> • nepřiměřené hodnocení společenských emočních situací • nedostačující odpověď na emoce jiných lidí • nedostatečné přizpůsobení sociálnímu kontextu • špatné používání sociálních signálů • chybí sociálně - emoční vzájemnost • slabá integrace sociálního, komunikačního a emočního chování
3. kvalitativní narušení komunikace	<ul style="list-style-type: none"> • nedostatečné sociální užívání řeči bez ohledu na úroveň jazykových schopností • porucha imaginační a společenské napodobivé hry • nedostatečná synchronizace a reciprocita v konverzačním rozhovoru • snížená přizpůsobivost v jazykovém vyjadřování • relativní nedostatek tvořivosti a fantazie v myšlení • chybí emoční reakce na přátelské přiblížení jiných lidí (verbální i neverbální) • narušená kadence a důraz komunikace, které jsou odrazem modulace komunikace • nedostatečná gestikulace užívaná k zvýraznění komunikace
4. omezené, opakující se stereotypní způsoby chování, zájmy a aktivity	<ul style="list-style-type: none"> • rigidita a rutinní chování v široké škále aspektů každodenního života (všední zvyky, hry) • specifická přichylnost k předmětům, které jsou pro daný věk netypické (jiné než např. plyšové hračky) • lpění na rutině, vykonávání speciálních rituálů • stereotypní zájmy - např. data, jízdní řády • pohybové stereotypie • zájem o nefunkční prvky předmětů (například omak, vůně) • odpor ke změnám v běžném průběhu činnosti nebo v detailech osobního prostředí (například přesunutí dekorací nebo nábytku v rodinném domě)
Nespecifické rysy	
<ul style="list-style-type: none"> • strach (fobie) • poruchy spánku a příjmu potravy • záchvaty vzteku a agrese (zvláště pokud je přítomna těžká mentální retardace) • většinou chybí spontaneita, iniciativa a tvořivost při organizování volného času • potíže s koncepčností při rozhodování v práci i přesto, že schopnostmi na samotné úkoly stačí 	

Obrázek 2 Diagnostická kritéria pro dětský autismus (Thorová, K. 2006, s. 178)

3.1.2 Atypický autismus

PVP, která se projevuje až po třetím roku věku nebo nesplňuje všechny tři skupiny požadků pro diagnostická kritéria, tudíž se částečně liší od dětského autismu. Atypický autismus vzniká často u výrazně retardovaných jedinců a jedinců s těžkou vývojovou receptivní poruchou řeči. (Opatřilová, 2006 in Adamus, 2017)

Jedná se o velmi heterogonní jednotku, která je součástí autistického spektra. Atypickými znaky pro tuto kategorii jsou potíže v navazování vztahů s vrstevníky, avšak sociální dovednosti mají jedinci lépe rozvinuté než v případech dětského autismu, a vykazují neobvyklou přecitlivělost na specifické podněty. (Volmar, 1997 in Thorová, 2016)

Podle Thorové (Thorová, 2016, s 186) diagnostikuje atypický autismus v těchto případech:

1. První symptomy autismu byly zaznamenány až po třetím roce života. Tato situace je vzácná, ale vzhledem k heterogenitě příčin autismu možná.
2. Abnormální vývoj je zaznamenán ve všech třech oblastech diagnostické triády, nicméně způsob vyjádření, tíže a frekvence symptomů nenaplnuje diagnostická kritéria.
3. Není naplněna diagnostická triáda. Jedna z oblastí není primárně a výrazně narušena.
4. Autistické chování se přidružuje k těžké a hluboké mentální retardaci. Můžeme pozorovat některé symptomy jednoznačně typické pro autismus, mentální věk je nízký (obvykle méně než 15 měsíců)

Celkově můžeme říci, že osoby s atypickým autismem mají některé oblasti vývoje méně narušeny než děti s klasickým autismem.

3.1.3 Aspergerův syndrom

Jedinci mající Aspergerův syndrom se projevují současně opakujícím se a stereotypním repertoárem zájmů a aktivit. „*Omezení, repetitivně a stereotypní vzory chování, zájmů a aktivit se projeví například nadměrnou pozorností věnovanou jednomu nebo více stereotypním zájmům*“. (Patrick, s. 13, 2011) Avšak lišícím se faktorem je, že osoby nejsou opožděné ve vývoji řeči a kognitivních schopnostech. Tato porucha je často spojena se značnou nemotorností, inteligencí a egocentrismem. Jedinci plně absorbují okruh zájmů projevující se odmítáním jiných aktivit a návazností na opakující se zájmy a činnosti. K dalším znakům může

patřit úzkost, deprese, podhodnocování a emoční labilita. Abnormality mají velkou tendenci přetrvávat do dospívání a dospělosti. (Adamus, 2017)

Tento typ autismu má svá specifika a problémy, jen se liší od ostatních poruch PAS. Děti s Aspergerovým syndromem mohou a nemusí mít opožděný vývoj řeči, který by měl trvat minimálně do pěti let. Jedinci v tomto věku mluví plynule, mají dobrou slovní zásobu a čistotou výslovnost. Avšak jejich řeč se liší od normálních dětí tím, že bývá často převzatá z knih anebo se velmi podobá řeči dospělých osob. Taktéž nedokáží odhadnout sociální kontext situace, a proto se může stát, že řeknou něco nevhodného, aniž by je zajímala reakce a zájem posluchačů. Další problémy nastávají při komunikaci dvou osob. Jedinci s AS mají potíže orientovat se ve verbální komunikaci. Neumějí vyčíst z výrazu ve tváři, co daná osoba pociťuje: jestli se jedná o smutek, zlost, trápení, atd. Zkrátka a jednoduše jim chybí empatie. Sarkasmus je pro ně cizí, proto humorně a ironicky řečené výroky chápou doslovně, což vede k projevům těžko akceptovatelného chování. Že je něco v nepořádku se zjišťuje většinou v předškolním věku, konkrétně v mateřské škole, kde by mělo docházet k navazování vztahů s vrstevníky. Děti s Aspergerovým syndromem bývají často introverti, proto obtížně navazují kontakty s ostatními dětmi. Navíc špatně chápou pravidla společného chování, která jsou druhým lidem naprosto srozumitelná. (Thorová, 2016)

Jedinci s AS tráví svůj čas většinou o samotě se svými zájmy a koníčky. Mezi oblíbené okruhy zájmů patří podle Thorové (Thorová, 2016, 191) „*encyklopedické zájmy, gameboye, dopravní prostředky, počítače a programování, kosmos, vodovodní potrubí, mapy, dopravní značky, vlajky a značky aut.*“ Všeobecně můžeme říci, že se jedná o takové zájmové věci, ve kterých mohou děti s Aspergerovým syndromem vystopovat určitý řád, vzorec, algoritmus nebo prvky opakování.

Nízkofunkční a vysoce funkční AS

Stejně tak jako u dětí s autismem lze orientačně stanovit schopnost obstát v běžném životě i u dětí s Aspergerovým syndromem. Na úrovni adaptability se děti se stejnou diagnózou mohou diametrálně lišit. Většina osob se nachází v poli kontinua adaptability. Dítě a jeho schopnost fungování v běžném prostředí se vývojem mění. Roli zde sehrává i správný pedagogický a výchovný přístup. V raném dětství je obtížné stanovit, ke které kategorii bude mít dané dítě blíž v dospělosti. Vysoce funkční Aspergerův syndrom přináší lepší prognózu do budoucna. (Thorová, 2016)

ORIENTAČNÍ POPIS PROTIPÓLŮ V ÚROVNI ADAPTABILITY U LIDÍ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM	
Úroveň adaptability	Projevy chování
Nízko funkční AS	<p>Problémové chování – obtížná výchovná usměrnitelnost, negativismus, vyžadování rituálů od ostatních, nutnost dodržování rituálů se zřetelnou úzkostí, výrazné a obtížně odklonitelné repetitivní chování, nízká frustrační tolerance.</p> <p>Sociální a komunikační chování – nutkavé navazování kontaktu bez ohledu na druhou osobu, agresivita, zarputilá ignorace či odmítání spolupráce, sociální izolovanost, provokativní chování, neustálá snaha testovat hranice, odmítání kontaktu s druhými lidmi, emoční chlad a odstup</p> <p>Podprůměrné intelektové schopnosti, hyperaktivita, poruchy pozornosti, těžká dyspraxie</p>
Vysoce funkční AS	<p>Sociální naivita, nikoli „slepota“, pasivita, schopnost spolupráce, přiměřená nebo pouze mírně odlišná emoční reaktivita, chybí výrazně problémové chování, průměrné a nadprůměrné intelektové schopnosti, vyhraněné zájmy jsou přerušitelné, ochota věnovat se i jiným činnostem, zachovává sociálně – emoční vzájemnost.</p>

Tabulka 1 - Orientační popis protipólů v úrovni adaptability u lidí s Aspergerovým syndromem (Thorová, 2006, s. 191)

3.1.4 Dezintegrační porucha

Porucha nastává mezi druhým a desátým rokem dítěte. Do dvou let probíhá vývoj naprosto normálně. Dítě mluví v krátkých větách, sdílí pozornost, přijímá sociální kontakt, gestikuluje, je přítomna nápodoba a symbolická hra. Pak následuje zhoršení stavu. Může se jednat o náhlý proces nebo proces probíhající několik měsíců. Dítě se zhorší v komunikačních a sociálních dovednostech. Často nastupuje chování zcela typické pro autismus. Mezi čtvrtým a šestým rokem může a nemusí dojít k opětovnému zlepšování dovedností.

Jiná dezintegrační porucha v dětství, diagnostická kritéria	
1.	Jednoznačně normální vývoj nejméně první dva roky. Neverbální i verbální komunikace, sociální vztahy, hra a adaptibilní chování odpovídají věkové normě.
2.	Klinicky signifikační ztráta jednou již získaných dovedností alespoň ve dvou uvedených oblastech: <ol style="list-style-type: none"> 1. expresivní nebo receptivní jazyk 2. sociální dovednosti 3. ztráta kontroly močení a stolice 4. hra 5. motorické dovednosti
3.	Funkční abnormality pozorované alespoň ve dvou uvedených oblastech: <ol style="list-style-type: none"> 1. kvalitativní poškození sociální interakce (poruchy v neverbálním chování, neschopnost navazovat kontakty s vrstevníky, nedostatek sociální a emoční receptory) 2. kvalitativní poškození komunikace (opožděná chybějící řeč, neschopnost iniciovat nebo udržovat konverzaci, stereotypní nebo opakující se užívání jazyka, nedostatečně rozvinutá symbolická a napodobivá hra 3. omezené opakující se vzorce chování, zájmů a aktivit včetně stereotypních pohybů a manýrování
4.	Diagnostická kritéria jiné specifické pervazivní vývojové poruchy nebo schizofrenie nevyhovující lépe.

Tabulka 2: Kritéria dezintegrační poruchy v dětství (Thorová, 2016, s. 197)

3.1.5 Rettův syndrom

Jedná se o genetickou poruchu, která postihuje pouze ženské pohlaví. Podle Thorové (Thorová, 2016) má negativní dopad na somatické, motorické i psychické funkce. První symptomy se objevují mezi 9-12 měsícem. Jedná se o zpomalení růstu hlavičky, zhoršení motorického vývoje, objevuje se vyšší citlivost nervové soustavy – lekavost, noční děsy. Rettův syndrom bohužel často doprovázejí epileptické záchvaty. Šance na jejich výskyt je 80% . Gillberg a Peeters (Gillberg, Peeters, s. 66, 2008) dodávají, že *„tento syndrom autismu se vyskytuje pravděpodobně jen u holek a typickými projevy jsou hyperventilace, skřípění zubů, odmítání nebo ztráta funkce rukou, němota, plácání rukama, mytí rukou a jiné stereotypy. Nutkavé repetitivní mytí rukou a jiné typy stereotypních pohybů rukou brání jakýmkoliv činností, včetně nácviku aspoň nepatrně konstruktivních funkcí rukou“*

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 INTEGRACE ŽÁKŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA POHLEDEM UČITELŮ

4.1 Metodologie výzkumu

Tématem výzkumu je integrace žáků s PAS v běžných školách. Jde zejména o základní školy na Zlínsku. Zkoumáme a analyzujeme pozitiva a negativa, které učitelé zaznamenali během integračního procesu těchto žáků. Taktéž se snažíme zjistit různá doporučení, jak by se těmto negativům do budoucna mohlo čelit. Dále se snažíme zjistit, jak velký vliv mají učitelé a asistenti pedagoga na žáka v integračním procesu. A v neposlední řadě analyzujeme jisté pokroky, které učitelé zaznamenali během procesu integrace, u žáků s autismem.

4.1.1 Cíl výzkumu a problém výzkumu

Problém výzkumu se shoduje s hlavním cílem bakalářské práce, tzn. zjistit a analyzovat názory učitelů na integraci žáků s PAS v běžných školách. Hlavní cíl se opírá o dílčí cíle, jenž mají za úkol prozkoumat pozitiva a negativa integrace, jistá doporučení, která by negativům čelila v budoucnosti, vliv učitelů a asistentů pedagoga na konkrétního žáka, příčiny, proč jsou žáci integrováni v běžných školách a jaká podpůrná opatření využívají děti s PAS při vzdělávání.

4.1.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky vychází z výzkumných cílů a jsou důležité ke sběru dat.

Znění hlavní výzkumné otázky a vedlejších výzkumných otázek:

HVO: Co si učitelé myslí o integraci žáků s PAS v běžných školách?

VVO: Jaká jsou pozitiva a negativa integrace žáků s PAS v běžných školách?

Jakým krokem by se dala integrace žáků s PAS v běžných školách případně zlepšit?

Jak velký mají vliv učitelé a asistenti pedagoga na žáka s PAS při procesu integrace v běžných školách?

Jaká podpůrná opatření se používají při integraci žáků s poruchou autistického spektra?

Z jakých příčin je žák s PAS integrován v běžné škole?

4.1.3 Druh výzkumu

Na základě zkoumané problematiky jsme si zvolili metodu kvalitativního výzkumu. Jak už název vypovídá, jedná se o metodu, které se zaměřuje na kvalitu, nikoliv na kvantitu. To znamená, že se výzkumný vzorek skládá z malého množství respondentů. Výzkum je prováděn v přirozeném prostředí a s respondenty se spolupracuje mnohem delší dobu, než je tomu u kvantitativní metody. Součástí kvantitativního výzkumu nejsou hypotézy. Výzkumník se primárně zaměřuje na hledání a analyzování informací, které mají pomoci k zodpovězení výzkumných otázek. Na konci výzkumu dochází k analýze a interpretaci dat.

4.1.4 Výzkumný vzorek

Při výzkumu jsme se rozhodli použít záměrný výběr respondentů. Jedná se o skupinu skládající se z pěti učitelek. Tři z nich učí na základní škole v Otrokovicích a dvě učí na základní škole v Malenovicích. Všechny učí ve třídě, kde je spolu s dalšími dětmi vzděláván integrovaný žák s poruchou autistického spektra. Dvě z nich působí ve školství zhruba třicet let, jedna více jak dvacet let a poslední dvě zatím tři roky. U třech respondentů se nejednalo o třídní učitele.

4.1.5 Metoda sběru dat a jejich analýza

Jako nástroj pro sběr dat v kvalitativním výzkumu jsme použili polo-strukturovaný rozhovor. Před začátkem rozhovoru jsme si řádně promysleli a následně sestavili několik otázek, které směřovaly k získání informací pro zodpovězení výzkumných otázek. Následně byl proveden rozhovor s respondenty, kteří souhlasili s účastí na výzkumu. Rozhovory byly provedeny v období února a března roku 2019. Všechny rozhovory byly s ústním souhlasem respondentů nahrány na mobilní telefon jako zvukový záznam. Délka rozhovoru se lišila podle daného jednotlivce, ale ve výsledku každý rozhovor trval zhruba 30 minut. Následně jsme použili metodu otevřeného kódování podle Švaříčka a Šed'ové.

Před samotným rozhovorem byla všem respondentům zaručena anonymita osobních údajů. Na závěr jsme dostali souhlas od respondentů k použití informací získaných z rozhovorů a interpretaci dat v naší bakalářské práci

4.2 Získaná data a jejich interpretace

4.2.1 Pozitiva a negativa u žáka s PAS v průběhu procesu integrace

Pozitiva

První z našich dílčích cílů bylo zjistit, jaká pozitiva a negativa zaznamenali učitelé u žáků s poruchou autistického spektra v průběhu procesu integrace. Z výpovědí respondentů vyplynulo, že většina pozitiv přichází na prvním stupni, kdy nedochází k tak velkým změnám při vzdělávacím procesu. Na druhém stupni mnoho pozitiv ubývá nebo se ztrácí úplně, neboť změna narušuje žákům s PAS jejich zaběhnutý systém, jejich řád. Setkávají se s novými učiteli, s novými prostory, s novými lidmi. Nastává v jejich hlavách zmatek, chaos a nejistota. Bohužel se k těmto problémům pojí i nezvládnutí učiva a tím začíná silná stagnace ve vzdělávání.

Zjištěná pozitiva jsme rozdělili do dvou kategorií. Jedná se o kategorie **SOCIALIZACE** a **DALŠÍ POKROK**. Všichni respondenti se shodli na tom, že během doby strávené na prvním stupni základní školy si žáci s autismem vytvoří jakýsi vztah, pouto ke svým spolužákům, se kterými přichází do kontaktu každodenně. Navíc se někdy stává, že spolužáci převzou roli opatrovníka a o žáka s autismem pečují nebo ho hlídají, aby se mu nic nestalo. K největšímu pokroku v sociálních dovednostech a schopnostech dochází ve čtvrté třídě. Během tří let si žák na učitele a spolužáky navykne takovým způsobem, že s nimi začíná mluvit, hrát si s nimi a trávit přestávky společně. Délka osvojení těchto vlastností je dána tím, že porucha autistického spektra postihuje zejména tři oblasti: Komunikaci, Sociální interakci a Představitost. Narušení komunikace zapříčiňuje určitý deficit v některých řečových dovednostech po celý život, nerozumí ironii, vtipu, dělá jim potíže nadsázka a další podobné součásti každodenní konverzace (Bazalová, 2011).

Socializaci považujeme za velké pozitivum, obrovský pokrok, neboť víme z odborných publikací (Bazalová, Thorová, Jelínková, Netušil), že jedinci s autismem nedokáží začít konverzaci, udržet konverzaci nebo ji ukončit. Navíc mnoho výzkumů potvrdilo (např. Thorová, Hrdlička, Komárek) ztrátu řeči nebo omezenou slovní zásobu při rozhovoru. Taktéž jim chybí nonverbální projevy. Nepoužívají žádná gesta. Oční kontakt úplně vymizel, místo toho se dívají do země.

Další kategorii jsme pojmenovali **DALŠÍ POKROK**. Do této kategorie jsme zahrnuli všechna ostatní zlepšení, která však už nesouvisí se socializací. Ve výpovědích respondentů

jsme mohli nalézt čtyři související kódy. Kódy jsme pojmenovali **Samostatnost, Přípravenost, Hlasitá tónina a „No more tears“**. Každý kód pojednává o jiné překážce, kterou se povedlo žákovi s PAS překonat nebo o vlastnosti, kterou se mu podařilo získat. Respondenti mluví o jistých drobných zlepšeních nebo je přímo považují za pozitivum. Tyto pokroky bereme s rezervou, protože se jedná o individuální žáky. Pervazivní poruchy mají sice mnoho společných kritérií, podle kterých se dají rozeznat, avšak průběh se může u každého školáka vyvíjet zcela ojediněle. Proto klademe větší důraz na socializaci, která se děje u všech.

Kategorie	Kódy	Signifikace respondentů
Socializace	Spolupráce	„ <i>Jak jsem říkala, jednalo se o začlenění, práci s tím kolektivem</i> “ . (R ₁) „ <i>Už od začátku mu hodně pomáhali, hodně se snažili</i> “ (R ₁) „ <i>Oni (spolužáci) dopomohli k tomu, že opravdu ty přestávky začal trávit s nimi</i> “ . (R ₁)
	Snaha	„ <i>Každý rok se však tlačilo na to, aby ta socializace byla lepší a lepší</i> “ . (R ₁) „ <i>Snažili jsme se, aby dokázala vyjít se spolužáky, aby dokázala najít kompromis, dokázala s nimi pracovat ve dvojicích, aby dokázala tyto základní sociální návyky</i> “ . (R ₃)
	Malí opatrovníci	„ <i>...a i když vidí na chodbě, že se tam zamotá, ztratí, tak oni ho hlídají</i> “ . (R ₁) „ <i>...že opravdu se (sice před námi) starali o něj</i> “ . (R ₁) „ <i>Ostatní spolužáci měli spíše tendenci o něho pečovat</i> “ .
	Dospělý přístup	„ <i>Už od začátku se všichni chovali na svůj věk vyspěle vzhledem k tomuto problému</i> “ . (R ₁)
	První kontakt	„ <i>On se k nim třeba přiblíží, ale neví, co by jim řekl, o čem by se měl s nimi bavit</i> “ . (R ₂) „ <i>Nemluvil se svými spolužáky, ale chodil spíše za dospělými, se kterými si rád vykládal</i> “ (R ₂)
	Výsledky práce	„ <i>Posléze byl schopen dojít do hloučku a něco říct</i> . (R ₂) „ <i>Dokážou si říct dokonce i o pomoc později. (R₂) „<i>S těma dětma si den užila. Smála se, hráli si spolu. Zažila štěstí venku s dětma ze třídy. (R₄) „<i>A teď ji vidím s těma holkama neustále na obědě, sedává s holkama o přestávkách a baví se s nima</i>“ . (R₄) „<i>A až v té 4., 5. třídě byl schopen komunikovat s ostatními, přijímat i ty ostatní vyučující</i>“ . (R₅) „<i>...s nimi chtěl trávit ty přestávky</i>“ . (R₁) „<i>Během těch tří let si sice zvykla na tu svou třídu, ale ostatní děti nesnášela, bála se jich, schovávala a krčila se před nimi</i>“ . (R₄)</i></i>

Další pokrok	Samostatnost	„Zkracování a přeformulace zápisů, strukturované učení a hlavně sedí teď sám “ (R ₁) „A teď se třeba už vůbec neotočí za paní asistentkou. “ (R ₁)
	Připravenost	„Takže když ty děcka dojdou do šesté třídy, tak jsou už naučení, že jsou tam i jiní učitelé “ (R ₂)
	Hlasitá tónina	„dříve nemohla být v prvních třech třídách v hudební výchově, protože nesnášela zvuky. Teď v té čtvrté třídě dokáže sedět celou hodinu na místě a dokonce zpívá v té hudebce “ (R ₃)
	„No more tears“	„ Neslyšela jsem, že by nějak brečel “ (R ₂) „Posunula se v tom, že není už tak moc plačtivá, zvládá lépe to prostředí “ (R ₃)

Tabulka 3: Pozitiva integrace

Negativa procesu integrace

Druhou součástí prvního dílčího cíle bylo analyzovat negativa spojená s integrací žáka s poruchou autistického spektra do běžné školy. Kategorie jsme si vytvořili podle toho, koho integrace postihuje záporným způsobem. Následně kódy vyplynuly, jakým způsobem integrace ovlivňuje činitele, působící ve škole, nebo čeho se to negativum týká. Do kategorií jsme zařadili: **DÍTĚ, TŘÍDA, ŠKOLA, SPC, RODIČE, UČITELÉ.**

Jak jsme už zmínili v předchozí části sledujíc pozitiva integrace, tak největší problém nastává v šesté třídě, kdy jedinec přechází z prvního stupně na druhý. Začíná nová etapa jeho života a s ní i komplikace deroucí se na povrch. Proč? Jeden z důvodů je, že jedinci s autismem špatně snášejí změny. Jelikož tyto děti dovedou předvídat a plánovat jen v omezené míře, tak dávají přednost stereotypům, rituálům a stále se opakujícím činnostem (Adamus, 2017). Pokud vystoupí ze své tzv. komfortní zóny, spustí se u nich nežádoucí chování v podobě pláče, křiku, agrese, stresu, paniky, úzkosti atd.

Jedním z dalších negativ je, že žáci s PAS nezvládají učivo druhého stupně. Toto negativum souvisí s lehkou mentální poruchou, jenž může poruchu autistického spektra doprovázet. To má za následek dosažení hranic ve vzdělávání mnohem dříve než je u běžného jedince zvykem a nedochází tak k dalšímu rozvoji. Navíc se učivo druhého stupně více zaměřuje na abstraktní pojmy a více pracuje s představivostí. Bohužel tato dovednost či vlastnost dětem s PAS chybí. Jedná se o jednu oblast z triády, kterou narušují právě zmíněné pervazivní poruchy.

Respondenti se shodli ve větší míře na tom, že velké množství učitelů postrádá zkušenosti a vzdělání na to, aby dokázalo vzdělávat žáky s autismem a lehkou mentální poruchou. Zazněly odpovědi jako: „**Nejsme speciální pedagogové**“ nebo „**My nejsme vzděláni na to...**“. Bazalová (Bazalová, 2011, s. 191) ve své publikaci uvádí výzkum, který zkoumal, zda jsou pedagogové vzdělávající žáky s PAS dostatečně informováni o specifických vzdělávacích přístupech uplatňovaných u žáků s PAS. Do výzkumu se zapojilo několik škol z pěti krajů. Výsledky byly alarmující. Závěry ukázaly, že $\frac{3}{4}$ škol (pedagogů) integrující žáky s PAS nejsou obeznámeni se specifickými přístupy v jejich vzdělávání. Příčinou byla vytiženost pedagogů a nedostatek kurzů, které by umožňovaly rozvoj informací a poznatků v této problematice. V našem výzkumu a jejím můžeme vidět jistou spojitost, která přetrvává 7-8 let.

Dalším společným záporem bylo, že učitelé vidí lehkou diskriminaci intaktních žáků. Jelikož svůj čas a energii vkládají do žáků s postižením, tak jim nezbývá už žádný prostor na žáky s vyšším potenciálem. Z toho plyne, že se tito žáci nemohou dále výrazněji rozvíjet. Koreluje to s jistou náročností povolání, kdy se učitel musí věnovat všem žákům rovnoměrně. Podle slov respondentů: „Pokud se ve třídě nachází žák s autismem, ADHD, nadaný žák, žák, který propadnul, tak se jedná o nesnadný úkol věnovat se všem stejně“. Proto se učitel zaměřuje spíše na majoritu a minoritu, což jsou v tomto případě žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nechává v rukou asistenta pedagoga. To na druhou stranu může vést k určitému rušivému elementu, fixaci žáka s poruchou autistického spektra na asistenta pedagoga a ztrátu samostatnosti. Tady narážíme na to, že asistenti za určitých podmínek vykonávají stejnou práci jako pedagogové, bohužel nejsou platově ohodnoceni, jak by měli.

Poslední negativa jsou spjatá s kategoriemi **ŠKOLA**, **RODIČE** a **SPC**. Naši respondenti si myslí, že školy se začínají potýkat s jistými problémy. Jde o změnu primárního cíle. Dříve primárním cílem bylo vzdělávat žáky. Nyní se jedná o výchovné cíle. Více se ve školách setkáváme s kázeňskými opatřeními. Předškoláci nejsou dostatečně připraveni k nástupu do prvních tříd. Nemají rozvinutou jemnou motoriku, nedokáží udržet pozornost. Rodiče často ustupují svým dětem, bojí se jich a raději uplatňují metodu cukru než biče. To má za následek disrespekt k autoritě.

Kategorie	Kódy	Signifikace respondentů
Dítě	Průtok informací	...schopni se naučit ,... druhý den ještě říct , ale tím to končí. Pak to ale zapomenou . Takže je to vyložené nalévání do hlavy něco nepodstatného . (R ₂)
	Duševní újma	„Oni se neusmívají , oni jsou osamocení , oni tu nemají ty kamarády “. (R ₂) „Vidí, že si na ně děti ukazují prstem . Taktéž vidí, že jsou jiní než ti ostatní“. (R ₂) „Můžu říct, že je to psychická újma, deprivace osobnosti “. (R ₃) „Čím dál víc to dítě zůstává stát na okraji “. (R ₃) „...nedělat z nich nesebevědomého, zakomplexovaného a zamindrákovaného člověka ...“ (R ₃) „ Pošlapané sebevědomí té osobnosti“ (R ₃)
	Vrchol	„Poté přešel na druhý stupeň, kdy nastal úplný zlom a prostě nezvládal “. (R ₃) „Bohužel už došlo k takovým problémům, že se nebyl ten hoch schopen s námi vzdělávat v rámci třídy“ (R ₃) „... vzdělávání se tak nějak zastavilo “. (R ₃) „Mnohdy stagnace jeho posunu rozvoje ve schopnostech “ (R ₃) „A proto za tím mým výstupem negativ, že tady ty děti stagnují “ (R ₃)
	Proti své vůli	„ Musel dělat prostě něco, co mu úplně nesedělo “. (R ₁)
	Negativní projevy	„ Pišťí, křičí, nechce pracovat s učiteli “. (R ₄)
	Ztráta anonymity	Přichází o jakýsi soukromí ... (R ₁)
Třída	Rušivý element	„... ruší ten kolektiv...“ (R ₄) „... narušuje chod té třídy...“ (R ₅) „...jedná o rušivý element ...“ (R ₄)
	Diskriminace	„ pozornost přesouváme k těmto žáků, ale zapomínáme na ty druhé “ (R ₅) „... jsou snižovány nároky na celou třídu, ...“
	Utopení rozvoje	„... , že i jiné děti nedosáhnou toho svého stropu (R ₅) že tam mám šikovné děti, které nechci utopit “. „Já přímo říkám, že jsou diskriminované tyto šikovné děti “. (R ₂) „Tudíž si myslím, že dnes jsou diskriminováni právě tito normální “ (R ₅) „...tak nám nezbývá sil a času na to, abychom připravovali něco navíc pro ty šikovné děti “ (R ₂)
	Špatný systém	„Tudíž bych zmínila, že jsme špatně nastavili systém hned od začátku“ (R ₅)
Škola	Finance	„Já vidím, jak systém krvácí finančně “ (R ₃)
	Povinné instrukce	„ Takže museli jsme se řídit právě tím omezením z té poradny, ...“ (R ₁)
	Jiné priority	„ Takže nějaké to vzdělávání v té 9. třídě šlo úplně bokem “ (R ₅)

		„...to kázeňské opatření než na tu výchovu. Řešili jsme problémy týkající se výchovného charakteru.“ (R ₅)
SPC	Kvantita nad kvalitou	„Jejich výsledky zaměřují spíše na kvantitu než na kvalitu “. (R ₁) „...ale když tři doporučení po sobě jsou stejně zkopírována a jsou tam tři stejné věci na tři absolutně různé děti“ (R ₁)
Rodiče	Špatná komunikace	„Rodič se shodnou s poradnou na nějakém postupu, ale ve škole to vypadá úplně jinak “ (R ₁) „... nespolupráce s rodinou ...“ „Protože rodiče do školy chodili do školy a chtěli jen, aby jejich syn měl, co největší úlevy .“ (R ₅)
	Konec sil	„Rodiče se velmi trápí . S tímto dítětem se doma rodiče hodně dřou a už jsou z toho unavení “ (R ₂)
	Rodiče na ústupu	„Bohužel rodiče tu výchovu vzali úplně obráceně, než měli. Což znamená, že ji ustupovali a celý svět se točil jen kolem ní “ (R ₄)
	Nepřipravenost	Bohužel rodiče a učitelé na tu integraci nejsou stále připraveni . (R ₅)
	Politici	Navíc do toho začali více mluvit rodiče . Ohánějí se stále svými právy , nechápou, že i ti ostatní mají nějaká práva. Nemůžou prosazovat jenom to svoje na úkor těch ostatních . (R ₅)
Učitelé	Administrativa	„Jsme zavalení papírama , časem a hlavně tou organizační nepohodou, ... (R ₂) K tomu ještě papírování , což bere další ždibec energie“ (R ₅)
	Nepolíbení	„My jsme učitelé, nejsme speciální pedagogové . Plácáme se v tom “ (R ₃) „...protože děláme práci, kterou neumíme .“ (R ₂) „ Mi nejsme vzděláni na to ,...“ (R ₂) „...že ti učitelé do toho padly úplně nepřipraveni “ (R ₅) „...ale nejsme speciální pedagogové . Jsme pořád učitelé. Umím něco jiného než speciální pedagog.“ (R ₅)
	Vybité baterky	„...pracovní doby jsme schopni se vlézt, ale jsme hodně unavení ...“ (R ₅) „... ztrácíme mnoho energie tím, že řešíme výchovné problémy“ (R ₅)
	Nedostatek času	„... vzdělávání je pro nás časově náročné .“ (R ₃) „ Já si musím dělat troje přípravy , což je časově náročné .“ (R ₅) „...na to vzdělávání je stále méně času “. (R ₅)
	Práce	„ Je to větší práce pro toho učitele “ (R ₄)

Tabulka 4: Negativa integrace

4.2.2 Vliv učitelů a asistentů pedagoga na žáka s PAS v procesu integrace

Z výpovědí respondentů jsme zjistili tři vlivné faktory: Přístup konkrétního učitele, typ postižení daného žáka a prostředí (jestli se jedná o první nebo druhý stupeň). Pokud se učitel rozhodne zaujmout roli primárního činitele, tak všechny vliv na žáka je směřován od učitele. Asistenti fungují jako podpora a zasahují jen na pokyn onoho vyučujícího, který má právo veta. Taktéž se stává, že učitelé zastávají i dominantní roli (Kód učitelský boss). Tato role sebou přináší naprostou ignoraci od kantorů vůči asistentovi a žákovi s PAS. Nedochozí zde k žádné komunikaci mezi nimi. Tento postup vede k psychické zátěži asistentů. Po určitém čase může docházet až k naprostému zlomu - syndrom vyhoření. Následují ještě dva typy, které mezi sebou úzce souvisí. Jedná se o to, že učitel a asistent pedagoga mezi sebou často komunikují a domlouvají se na určitém postupu, který dodrží. Dalo se by se říci, že vykazují stejný vliv na žáka s autismem.

Jedná-li se o těžší nebo kombinované postižení (Autismus + lehké mentální postižení) tak větší vliv má asistent pedagoga, který je více kompetentní a zkušenější při práci s těmito jedinci. I nadále však funguje jistá domluva mezi pedagogickými pracovníky, neboť hodnocení a výběr téma tu stále zůstává v rukou pedagoga. Na druhou stranu, jedná-li se o lehké postižení nebo fyzické postižení má větší vliv na žáka učitel.

Respondenti se také zmínili o tom, jakou roli vykonávají asistenti pedagoga pro přiděleného žáka. Závisí to především na vyučujícím, jak se k tomu postaví. Podle jeho postoje tu máme několik rolí, jenž asistenti pedagoga vykonávají v daný moment. Jedná se o **Tlumočníka**, **Motivátora**, **Podporu** a **Nepostradatelný orgán**. Funkce jsou popsány v tabulce. Většina těchto „rolí“ je založena na primárním postavení učitele a asistent pedagoga ve třídě působí jen jako určitá pomoc. Například motivuje daného žáka k vyšším výkonům či splnění práce, snaží se upravit výklad nebo zadání kantora tak, aby tomu žák s autismem bez problému porozuměl. Avšak vyučující ho může požádat i o administrativní činnost, jako je kopírování materiálů nebo oprava písemek.

Asistenta pedagoga, jak už jsme již naznačili, má větší vliv, pokud je ve třídě vzděláván žák s kombinovaným nebo těžším postižením. Také se může jednat o sdílený vliv učitele a asistenta pedagoga na žáka. Dochází k vzájemné kooperaci a domluvě mezi těmito subjekty.

Kategorie	Kódy	Signifikace respondentů
Přístupy učitelů	Individuální přístup	„Podle mě hodně záleží na té osobnosti učitelů “ (R ₄) „Tady je to hodně individuální, jak si to ten učitel nastaví .“ (R ₅) „Zase záleží na konkrétní třídě, na konkrétním asistentovi...každý učitel jiná osobnost... “ (R ₁) „Kdo chce, tak spolupracuje s asistentem , a kdo nechce, tak s ním nepracuje .“ (R ₂)
	Primární činitel	„ Hlavní roli by měl mít ten učitel a asistent zasahuje až v těch krajních případech“. (R ₄) „Aby vše řešil s tím učitelem , pokládal otázky učitel, atd.“ (R ₄) „...že by měl mít větší vliv ten učitel “ (R ₄)
	Učitelský boss	„... učitel s nima (asistenty) nechce komunikovat “ (R ₂) „ Cítí se (asistent) jako pól v té třídě“ (R ₂) „... učitel si vůbec nevšiml ani toho žáka, ani toho asistenta“ (R ₂) „co má být obsahem toho pracovního listu, nechtěl ani slyšet .“ (R ₂)
	Komunikační přístup	„...tam bylo potřeba se domlouvat na mnoha věcech s tím asistentem“. (R ₃) „Mezi námi funguje komunikace , jenž je časově náročná“. (R ₃) „Učitelky využívají asistenty ke spolupráci a ke komunikaci s tím žákem “. R ₅)
	Zodpovědnost	„Za vědomosti, známkování, všechno zodpovídá vlastně učitel “. (R ₂)
	Rovným dílem	„Myslím si, že učitelé i asistenti dávají společně tomu žákovi maximum , pokud to jde“. (R ₃) „Po vzájemně domluvě má asistent pedagoga stejné kompetence jako já “. (R ₁)
Role asistenta	Tlumočník	„...jde o tu správnou přeformulaci těch pokynů vyučujících... “ (R ₁) „...Trvale u něj seděla paní asistentka, kteřá mu všechno přetlumočila... “ (R ₃) „...slova nebo zadání paní asistentka přeložila do jazyka „autistického,“ (R ₃)
	Motivátor	„...takový hnací motor toho žáka“. (R ₃)
	Podpora	„Asistent působí jako pomocník či podpora “. (R ₃) „Naučit ho soběstačností “. (R ₃)
	Nepostradatelný orgán	„Určitě by to nešlo bez těch asistentů “. (R ₃) „Dneska tvrdím, že bez práce asistenta ve třídě to není reálné “. (R ₃) „ Určitě asistent pedagoga “. (R ₂) „... hlavní práce, ten kontakt a komunikace , tak ta probíhá hlavně s tím asistentem .“ (R ₂)
	Intervence	„asistent by měl zasáhnout v době, kdy žák za ním přijde a učitel o tom ví, že za ním jde“ (R ₄)

	Čekání na povel	„Asistent by měl vyloženě čekat , kdy žák se na něho podívá, že neví“. (R ₄)
	Přízraky	„Někteří asistenti nemají žádný vliv , neboť do třídy přijdou, odsedí si tu hodinu a nijak se neangažují v tom procesu třeba té socializace v té třídě.“ (R ₁)
Typ postižení	Lehké	„Pokud se jedná o autismus bez nějakých potřebných speciálních kroků, více ovlivňuje žáka učitel “. (R ₃)
	Těžké	„Pokud se jedná o těžký autismus , tak žáka více ovlivňuje asistent “. (R ₃) „Asistent nastupuje až je žák těžko vzdělavatelný “. (R ₃)
Prostředí	První stupeň	„Na tom prvním stupni ...že je to dítě spíše navázáno na toho učitele “. (R ₅)
	Druhý stupeň	„Na tom druhém stupni , kde se ti učitelé střídají, má větší vliv spíše ten asistent “. (R ₅)

Tabulka 5: Vliv učitelů a pedagogů na žáka s PAS

4.2.3 Jakým krokem by se dala integrace žáků s PAS v běžných školách zlepšit?

Většina respondentů odpověděla na tuto otázku totožně. Měli nápad vybudovat speciální třídu pro žáky s PAS a lehkým postižením, kteří nezvládají běžný vzdělávací proces, ale nejsou natolik zaostalí, aby byli vzdělávání ve speciálních školách. Plán by zahrnoval velkou redukci žáků. Oproti běžné třídě, kde se vyskytuje cca 24 žáků, by tato třída naplňovala maximální kapacitu s počtem 10-15 žáků. Výuku by měl na starost speciální pedagog, neboť běžní pedagogové nejsou dostatečně vzděláni a zkušení na to, aby tyto žáky učili. Navíc ve třídě by byl přítomen asistent pedagoga, který by pomáhal žákům individuálně. Hlavním tématem je však náplň hodin. Tady přichází velká změna. Respondenti odpověděli, že by bylo dobré, aby tito žáci měli hodiny zaměřené na praktické věci. Věci, které budou v životě potřebovat a bez kterých se neobejdou. Tudíž by zrušili část stávajících předmětů a nahradili by je těmi praktickými. Žáci by se učili například: „**Zvážit, nakoupit, spočítat, kolik bude stát nákup, kolik mě vrátí peněz, sociální dovednosti, zorientovat se v prostoru a čase. Naučit se přijímat, že jsou změny**“. (R₂)

K integraci a socializaci žáků s PAS by sloužily tzv. sdílené předměty, které by probíhaly s intaktními žáky. Jednalo by se o hodiny tělesné výchovy, výtvarné výchovy, počítačů a

pracovních činností. Taktéž by se jezdilo na společné exkurze a výlety, aby se i intaktní žáci naučili respektu a životním odlišnostem.

Dále by integraci podpořilo, kdyby rodiče více komunikovali se školou a dítěti tolik neustupovali. Někteří z nich jsou příliš liberální a nedokáží mu/ji říct ne. Svobodomyšlné chování rodičů se promítne u dítěte jako nerespektování autority, porušování školního řádu, problémy se spolužáky atd. Proto by bylo dobré, aby rodiče byli důslednější při své výchově.

V neposlední řadě se jedná o SPC, které se zaměřují spíše na kvantitu než na individuální potřeby dítěte. Proto od respondentů zaznělo, aby se zaměstnanci zaměřili více na své klienty individuálně a kontroly byly častější.

Kategorie	Kódy	Signifikace respondentů
Rodiče	Spartánský přístup	„...by bylo dobré změnit přístup rodičů k ní. Kdyby ji ve všem neustupovali , tak by byla zvyklá dodržovat pravidla a nerušilo by to ty ostatní děti “ (R ₄)
SPC	Žádná kopie	„Určitě by bylo fajn , kdyby ze strany poradny přišlo to, že by se více věnovali těm jednotlivým klientům “ (R ₁)
Speciální třídy	Redukce žáků	„Kdyby bylo ve třídě do 15-ti žáků , tak si myslím, že by to bylo mnohem jednodušší a šlo by to“ (R ₅) „...ale ve speciálních třídách či skupinách, kde je daleko míň těch žáků “ (R ₅) „Takže kdyby byla pro ně zavedená ta speciální třída, kde by bylo třeba do deseti dětí , tak by to pro ně bylo lepší“ (R ₅)
	Zebry	Já si myslím, že vždycky by jim bylo lepší těm autistům mezi sobě rovnými . (R ₂)
	Pragmatismus	Oni by se měli učit více praxe . Oni by se měli naučit chodit na nákup, spočítat si ho (R ₂) ...byli vzděláváni do toho běžného života (R ₂) Zvážit, nakoupit, spočítat kolik bude stát nákup, kolik mě vrátí peněz, sociální dovednosti, zorientovat se v prostoru a čase. Naučit se přijímat, že jsou změny (R ₂) ... nácviku sociálních dovedností atd. ... (R ₅) ... vyplňování různých složenek, formulářů, podání lístku na poštu atd. (R ₅) „Rozvoj toho, aby si dokázali nakoupit, spočítat nákup, spočítat výplatu, opravit lehké věci, přitukat hřebík, postarat se o rodinu “ (R ₃)
	Dobrý nápad	Kdyby tu ty třídy byly , jako že jsou, ale ne v našem základním školství, bylo by to ideální . (R ₃) Takže zavést pro ně nějaké menší třídy (R ₂) Věřím však, že kde jsou jen běžné třídy , tak tam by se taková třída klidně uplatnila nebo mohla zbudovat. (R ₄) Takže si myslím, že by jim ty specializované třídy prospěly . (R ₅) ...by bylo jedno z možných řešení. Ulevilo by to těm běžným třídám (R ₅)
	Nedostatek kapitálu	Nemáme na to kapacity, ...učitele, ...prostory (R ₃)
	Pohoda, jazz	Oni by měli pomalejší tempo , neboť mají i v papírech napsané individuální tempo . (R ₅)
	Prořik	Ještě kdyby tam učil ten speciální pedagog , bylo by to naprosto úžasné (R ₅)
	Socializace	A aby tam probíhala nějaká ta socializace s jinými žáky, tak by předměty jako pracovky, výtvarka mohly být spojené .

		<i>Navíc by tam byl ten asistentem, mezi kterým by docházelo k té spolupráci. (R₅)</i>
--	--	---

Tabulka 6: Budoucí zlepšení integrace u žáků s PAS

4.2.4 Podpůrná opatření při integraci žáka s PAS

Na základě výpovědí respondentů jsme podpůrná opatření rozdělili do dvou kategorií: **PRIMÁRNÍ** a **SEKUNDÁRNÍ**. Do primárních opatření jsme zahrnuli nový styl učení, který se skládá ze strukturovaného učení, úpravy zápisů a přeformulování pokynů vyučujících. Dále sem spadají individuální zápisy a minimální výstupy, které nařizuje SPC. Minimální výstupy spočívají v tom, že žákovi jsou odpuštěna nějaká témata, ale musí dosahovat stanovených výstupů. Na těch se většinou domlouvá učitel s asistentem.

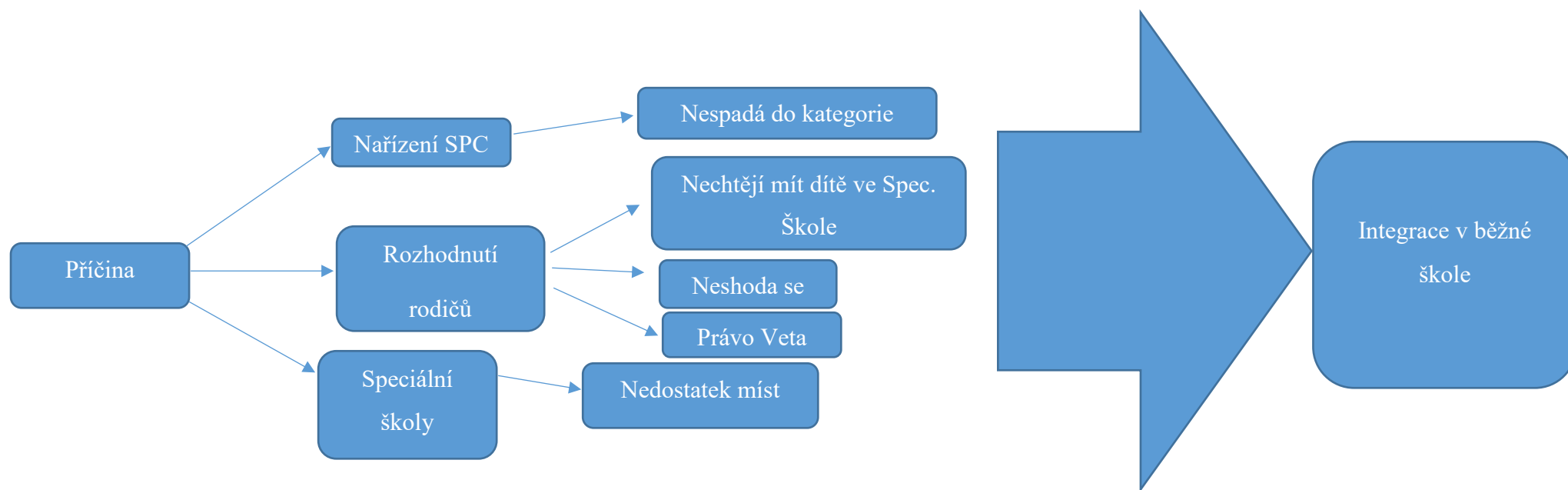
Do sekundárních opatření řadíme třetího pedagogického pracovníka, který si bere žáka stranou a doučuje ho předmětům, ve kterých „nestíhá,“ anebo praktickým věcem použitelných do života. Dále sem patří čas. Když žáci s PAS píší test, prodlužuje se jim čas o tolik, kolik sami potřebují. S prodloužením času souvisí i redukce úkolů na polovinu. Není důležité, aby zvládli všechna cvičení, ale naučili se správnému postupu. Nakonec se setkáváme s pracovními listy a učebnicemi, které učitelé upravují speciálně pro tyto žáky, tak aby byly jednoduché a srozumitelné. Tím pádem žáci informace lépe pochopí.

Kategorie	Kódy	Signifikace respondentů
-----------	------	-------------------------

Primární	Nový styl učení	<p>„... hodně pomohlo ..., ta forma toho strukturovaného učení.“ (R₁)</p> <p>„...protože ho individuálně vzdělává asistentka“. (R₃)</p> <p>„...prvky, jenž se má dívka naučit, nebo překlady vět, ...poskytnu předem jejím rodičům. ...mají možnost se s dívkou na to případné zkoušení připravit předem“ (R₃)</p> <p>„Takže moje slova nebo zadání paní asistentka přeložila do jazyka „autistického“ (R₃)</p>
	Individuální zápisy	<p>„Pomáhají ve velkém množství i individuální zápisy“. (R₁)</p> <p>„Zápisy, které jsou přeformulované, tak aby bylo pro něj pochopitelné“ (R₁)</p>
	Minimální výstupy	<p>„Ale od lednu jedu vlastně podle minimálních výstupů“ (R₂)</p> <p>„Ty minimální výstupy jsou přesně dané v RVP“. (R₂)</p> <p>„Domluvíme se na nějakém minimu a ona v rámci toho minima s ním pracuje“ (R₂)</p> <p>„Usnadňovali jsme jim tu práci tak, že jsme jim dovolili pracovat na menší výkon, než mají...“ (R₅)</p> <p>„Tam po něm nechtěli úplně všechno, proto měl zjednodušené zadání“ (R₅)</p> <p>„Plnil ty minimální požadavky, na kterých jsme se domluvili“. (R₅)</p>
Sekundární	Nová posila do týmu	<p>„...a přidávat třetího pedagogického pracovníka k nám do třídy“. (R₁)</p>
	Kompletní předělávka	<p>„musíme předělávat všechna doporučení, přešetřovat je.....“ (R₁)</p>
	Doučování	<p>„doporučili z SPC pedagogickou intervenci jednu hodinu... psával tu hodinku úlohy do té matiky“. (R₂)</p>
	Pomůcky	<p>„Objednali jsme učebnice, pracovní listy atd“. (R₂)</p> <p>„Navíc vyhledává z těch speciálních učebnic různé typy učiva, příklady“. (R₃)</p>
	Čas	<p>„...potřebuje mnohem větší časový prostor.Já ten časový prostor nechávám takový, jaký potřebuje“. (R₃)</p>
	Ulehčování	<p>„...asistent, který mu byl přidělen, dělal hodně věci za něj“. (R₅)</p> <p>„Úkoly měl většinou redukované, ale výstupy měl stejně jako ostatní žáci“. (R₅)</p>

Tabulka 7: Podpůrná opatření pro žáky s PAS

4.2.5 Příčiny integrace žáka s PAS na běžné škole

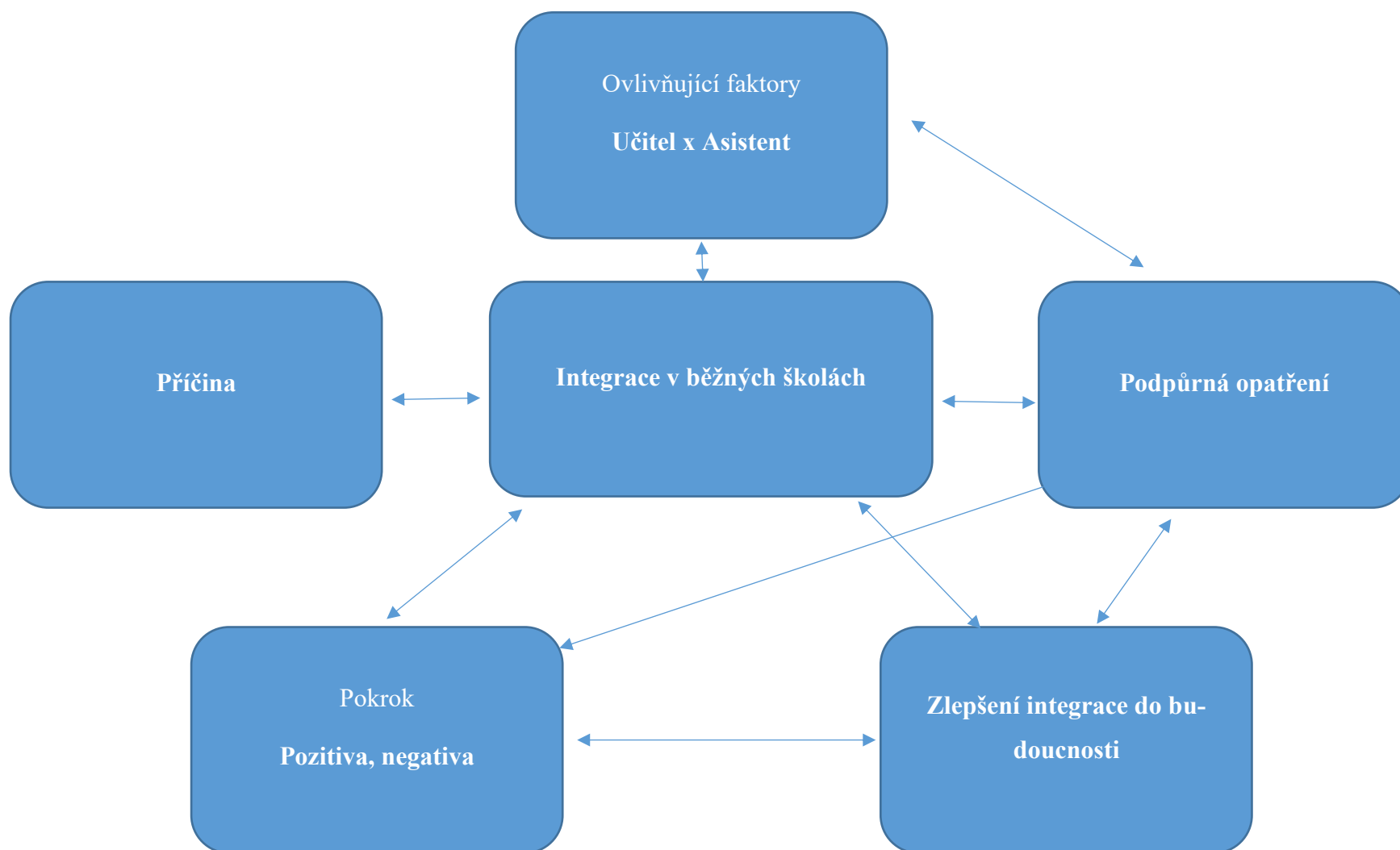


Obrázek 3: Příčiny integrace žáka s PAS na běžné škole

Zjistili jsme, že možných příčin, proč dítě s PAS studuje v běžné škole, jsou tři. Především je to spojené s osobami, které o tom rozhodují. Prvními osobami jsou zaměstnanci sociálně-psychologických poraden nebo center, jež provádí testování dětí/žáků, u kterých je podezření na nějakou poruchu či postižení. Na základně výsledků testů, jsou schopni určit diagnózu dítěte. Následně je dítě zařazeno do určité kategorie, která odpovídá jeho aktuálním výsledkům. Kategorie určuje, kam je dítě posláno, jestliže se jedná o běžnou školu nebo o školu speciální. K finálnímu rozhodnutí se vyjadřuje rodič, pokud s verdiktem souhlasí nebo ne. Jedná se tedy o druhou osobu, která se podílí na usnesení, jestli bude dítě chodit do běžné nebo speciální školní. Pokud rodič souhlasí s názorem poradny, tak je vše v pořádku. Pokud se však strany neshodnou na jednotném závěru, vzniká konflikt, který může mít negativní dopad na budoucí spolupráci mezi poradnou, rodiči a školou.

Poslední situací je, že zaměstnanci ze SPC a rodiče se shodnou na speciální škole, neboť se pro jejich dítě jedná o nejlepší variantu. Bohužel nastane problém v tom, že speciální školy nemají místo nebo ho mají, ale přijímají jen těžké případy. Proto dítě končí v běžné škole, kde v očích učitelů trpí.

4.2.6 Paradigmatický model



Obrázek 4: Paradigmatický model

Vytvořený paradigmatický model koreluje se stanovenými výzkumnými otázkami. Můžeme na něm vidět, jak vše souvisí s tématem, který jsme si zvolili. Proto, aby žák s PAS studoval na základní škole, musí být nějaký důvod. Jak už jsme zmínili dříve, existují tři důvody, proč žák s PVP byl umístěn do běžné základní školy. Jde o rozhodnutí ze SPC, jedná se o rozhodnutí rodičů, anebo není dostatek míst na základních školách speciálních.

Když už je žák s postižením umístěn do běžné školy, tak na něho mají největší vliv dva faktory: pedagog samotný a asistent pedagoga. Oba se snaží docílit, aby žák s PAS byl na stejné úrovni jako intaktní žáci. K tomu jim pomáhají tzv. podpůrná opatření, která integrovaného žáka drží na pomyslné úrovni třídy a přispívají ke zlepšení žákových dovedností, schopností a intelektu. Taktéž napomáhají ke zdokonalení sociální oblasti, tzn. vztahů se svými spolužáky.

Jelikož podpůrná opatření nejsou stále dokonalá a učitelé nejsou s nimi zcela spokojeni, dostáváme se ke zlepšení integrace a k pokroku. Pokud selepší integrace, prohloubí se tím určitý pokrok u jedince s PAS, který je vzděláván v běžné škole.

5 DIZKUZE

Respondenti tvrdí, že učitelé nejsou dostatečně vzdělaní na to, aby dokázali žáka s PAS vyučovat. Tento argument není dostatečně adekvátní. Pedagog, který je nositelem bakalářského či magisterského titulu, by měl umět s takovými žáky pracovat. Zjistili jsme se u oboru pedagogiky na Masarykově univerzitě v Brně, kde mají pedagogové dva povinné předměty, jejichž náplní je práce s postiženými žáky. Jedná se o speciální pedagogiku a inkluzi (inkluzivní vzdělávání) a asistentství. Navíc v zákoně je zakotveno, že pokud má osoba pedagogické vzdělání, může vykonávat povolání Asistent pedagoga.

Hledali jsme různé výzkumy zabývající se vzdělaností učitelů v problematice autismu (Müllarová Krajtlová, Lenartová). Bohužel jsme našli stejné výsledky. I když se jedná o téma, které je v dnešní době už poměrně hodně známé, tak učitelé stále nabývají pocitu, že jsou nedostatečně zkušení. Proto by bylo vhodné zavést různá školení či kurzy do škol na téma Autismus.

Dále můžeme říci, že výzkum nesplnil naše očekávání. Očekávali jsme více pozitiv a méně negativ. Naše výsledky se však shodují s výzkumem Mgr. Dopitové, která vyzdvihuje dvě pozitiva. Jako první pozitivum popisuje sociální kontakt žáků s PAS a intaktních žáků. Žák s PAS se naučí lépe komunikovat s lidmi, spolupracovat a začlenit se. Zatímco ostatní spolužáci se naučí respektu a toleranci. Naučí se, že se na světě nevyskytuje jen homogenní společnost, kde jsou všichni lidé stejní, ale uvědomí si odlišnosti a přijmou je. V druhém pozitivu se už rozcházíme. Ona zjistila, že „*dalším velkým pozitivem je absolutní využití předpokladů dítěte s postižením, využití všech jeho možností na vzdělání.*“ (Dopitová, s. 51, 2013) Na druhou stranu my jsme zjistili, že děti s PAS dosahují dalších individuálních pokroků, jenž přicházejí na prvním stupni základní školy. Jak jsme už jednou zmínili v kapitole interpretace dat, jedná se především o zlepšení samostatnosti, připravenosti a adaptability.

Kdybychom se rozhodli pokračovat ve stejném výzkumu v navazujícím magisterském studiu, tak by bylo dobré zahrnout do procesu nejen netřídní učitelé (v našem výzkumu je tvořila většina respondentů), ale i třídní učitelé, kteří se mohou vyjádřit k postupnému vývoji dítěte lépe, neboť dítě vzdělávají delší dobu (například od prvního momentu nástupu do školy) a mají o něm větší množství informací. Díky našemu rozhodnutí byly výpovědi podány jen z jedné strany. Pro malé množství tazajících respondentů bohužel nemůžeme výsledek zobecnit na celou populaci. Z toho plyne, že další výzkum by měl zahrnovat daleko více lidí, možná bude vhodné použít kvantitativní výzkum místo kvalitativního.

Dále jsme prozkoumali různé bakalářské práce na stejné nebo podobné téma. Jednalo se o výzkumy, ve kterých hlavními respondenty byli učitelé, rodiče, asistenti pedagoga nebo obojí. Nikde jsme však nenašli práci, kde by respondenty byli žáci sami. Nemyslíme integrované žáky, ale intaktní žáky. Výzkum z jejich pohledu by mohl přinést nový pohled na věc. Na povrch se derou různé otázky: Jak se vůbec cítí, když je s nimi ve třídě další pedagogický pracovník? Nejsou přehlíženi? Jak se dívají na to, že oni musí dělat více než druzí? Přinesla jim integrace nějaké zkušenosti?. To jsou otázky, na které ještě neznáme odpověď, a bylo by dobré toto téma prozkoumat.

6 PŘÍNOS PRO PRAXI

Na závěr naší bakalářské práce jsme uvedli několik příspěvků, které se nám jeví jako přínosné pro praxi a následující výzkum. Naše příspěvky vycházejí především z výpovědí respondentů, jenž mají zkušenosti se vzděláváním žáků s PAS a jejich následnou integrací.

Hodně respondentů se zmínilo, že pedagogičtí pracovníci postrádají vzdělání o vzdělávání žáků s PAS, a proto si s nimi neví rady. Neví, jak je mají vzdělávat. Proto by bylo dobré zavést pro pedagogy určitá školení či vzdělávací kurzy. Neinformovanost v této už poměrně probádané oblasti nám připadá velmi kritická. Aby integrace proběhla úspěšně, je zapotřebí mít o této problematice určité povědomí.

Tímto bychom chtěli podotknout, že by nebylo špatné udělat celostátní průzkum toho, jak moc jsou pedagogové kompetentní ve vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra a jaké mají znalosti ve speciální pedagogice. Výsledky by mohly být zajímavé. Možná by tento výzkum dal námět k tomu, aby pedagogové prošli nějakým kurzem, který by jim rozšířil obzory.

Naše práce přinesla pozitivní náhled na asistenty pedagoga, kteří jsou nesdílnou součástí procesu integrace žáků s PAS. Většina učitelů je využívá jako silnou podporu a neumí si bez nich vzdělávací proces představit. Proto by bylo dobré, aby byly asistenti pedagoga patřičně platově ohodnoceni. Navíc by k této činnosti neměl stačit pouze kurz, ale plnohodnotné vysokoškolské vzdělání. Člověk pracující s dětmi musí znát určitou terminologii, metody, techniky a mít určité kompetence, aby mohl svoji práci naplnit.

ZÁVĚR

Naše práce ukázala, že učitelé souhlasí s integrací žáků s poruchou autistického spektra v běžných základních školách, ale jen v průběhu prvního stupně. Na prvním stupni je z pohledu učitelů integrace velmi přínosná. Hlavní přínos vidí v rozkvětu sociálních dovedností a schopností v rámci třídy. I když se jedinci zapojují do procesu socializace od samého počátku, tak sociální návyky získají daleko později než normální žáci, neboť jim chybí sociální interakce, což je jedna ze tří nedostatkových vlastností jedinců s autismem. Většinou proces trvá tři roky, než jsou žáci schopni mluvit se svými vrstevníky, pracovat s nimi a navazovat s nimi vztahy. Další pokroky, se kterými jsme se setkali ve výpovědích, jsou: větší samostatnost, připravenost a posouvání vlastních hranic adaptability. Navíc žáci s PAS dokáží zvládat látku prvního stupně velmi obstojně, takže je nesmyslné, aby byli vzdělávání na speciální škole. Na první stupni je vždy vidět určitý rozvoj, posun osobnosti dopředu. Na speciálních školách by k takovému pokroku nedošlo.

Bohužel druhý stupeň přináší už nějaká negativa. Hlavní problém spočívá ve stagnaci učiva, kdy žáci s pervazivní vývojovou poruchou nedokáží pochopit, vstřebat a uchovat probíranou látku druhého stupně. Tady vyplynula otázka, zda se žáci už spíše netrápí na běžné škole. Hodně respondentů si myslí, že ano. Souvisí to i s tím, že veškerá organizovaná struktura, na kterou byli žáci s autismem zvyklí, zmizela. Nastává nové prostředí, noví učitelé, kteří se každou hodinu mění, nové předměty, nové sociální skupiny atd. Tady naráží i učitelé, neboť obrovská většina z nich neví, jak vzdělávat žáky s PAS. Nejsou speciální pedagogové, nebyli na to připraveni, a proto vzdělávání nechávají po většinu času v rukou asistentů pedagoga. Jen se s nimi vzájemně dohodnou, co by mělo být součástí jejich výstupů.

Co se týká názorů na zlepšení integrace do budoucna, tak respondenti se shodli na skvělé ideji. Zavedli by speciální třídy, kde by byli jen žáci s PAS nebo lehkým mentální postižením. Maximální kapacita třídy by dosahovala počtu 10-15 žáků. Žáky by vzdělával speciální pedagog, který je dostatečně vzdělaný a kvalifikovaný na to, aby věděl, jak má tyto žáky vzdělávat. Jako podpora by byl přítomen asistent pedagoga, který by žákům pomáhal individuálně, pokud by to bylo potřeba. Výuka by byla rozdělena na dva bloky či části. V první části by se žáci učili společně praktickým věcem, které budou potřebovat v běžném životě. Jednalo by se například o nakoupení, spočítání ceny nákupu, vyplňování formulářů a žádánek, poslání dopisu, výpočet a uhrazení SIPO atd. V druhé části by výuka byla společná s žáky zdravými, a to formou různých výchov (tělesná, výtvarná, pracovní).

Dalším zjištěním bylo, že síla vlivu učitele nebo žáka záleží na určitých faktorech. Především je to rozhodnutí samotného učitele, jak asistenta bude lépe vnímat. Může se rozhodnout pro vzájemnou spolupráci, absolutní vedení nebo naprostou ignoraci žáka i asistenta, což bývá nejhůřší možností. Druhým faktorem je typ postižení žáka. Pokud se jedná jen o čistý autismus, který nedoprovází mentální postižení, tak vliv má stále učitel. Pokud se však jedná o těžší postižení, vliv přechází na asistenta. Dále jsme zjistili, že asistent funguje pro žáka s autismem v různých rolích. Viz. Interpretace dat.

Důvody, proč žák studuje na běžné základní škole, mohou být tři. První z nich je, že rodiče nechtějí, aby jejich dítě studovalo na speciální škole. Došlo by k poklesu sociálního statusu ve společnosti. Druhým důvodem je, že žák nedosahuje dané kvóty. Proto ho SPC posílá do běžné školy namísto speciální. Posledním důvodem je obsazenost speciálních škol. Speciální školy jsou obsazeny těžšími případy, proto se žáci s lehkým postižením raději posílají na běžnou základní školu.

Ve školství existuje řada různých podpůrných opatření, která pomáhají nejenom žákům s PAS, ale i ostatním žákům s různými postiženími dosáhnout svého stropu. Proto se rodiče nebojí dát své dítě do běžné základní školy. Avšak mělo by vždy dojít ke zvážení pro a proti. Vždy by měla být zodpovězena základní otázka, zda se bude či nebude dítě na základní škole trápit a jestli bude dosahovat viditelného rozvoje osobnosti aspoň v průběhu prvního stupně. Pokud ne, integrace je v tomto směru zbytečná. Možnost integrace by tu měla být, díky ní děti i dospělí budou vnímat a chápat lépe individuální rozdíly a naučí se toleranci.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ADAMUS, Petr. *Strategie uplatňované v edukaci žáků s poruchami autistického spektra*. Ostrava: Montanex, 2016, 75 s. Jazyk a řeč. Ze zkušenosti pedagogů. ISBN 978-80-7225-436-1

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007, 247 s. ISBN 978-80-7315-158-4

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

CIGÁNKOVÁ, Vladimíra a Přemysl MIKOLÁŠ. *Metodika integrace dětí s poruchami autistického spektra do mateřských škol: doplněná o odbornou analýzu Přemysla Mikoláše Autismus jako integrační problém a možnosti jeho řešení*. Ostrava: Montanex, 2016, 99 s. ISBN 978-80-7225-414-9.

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

DUNOVSKÝ, Jiří. *Dítě a poruchy rodiny*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1986. 139 s. Hálkova sbírka pediatrických prací, 37.

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

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

JACOBS, Debra S. a Dion E. BETTS. *Nácvik sebeobsluhy a sociálních dovedností u dětí s autismem*. Praha: Portál, 2013, 149 s. ISBN 978-80-262-0498-5.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, 2017, 106 s. Dobrá škola. Inkluzivní vzdělávání. ISBN 978-80-7496-349-0.

MATĚJČEK, Zdeněk a Josef LANGMEIER. *Počátky našeho duševního života*. Praha: Panorama, 1986, 365 s. 11-060-86

Mezinárodní klasifikace nemocí -10. revize : Duševní poruchy a poruchy chování. Vyd. 3. Praha : Psychiatrické centrum Praha, 2006. 251 s. ISBN 80-85121-11-5.

PATRICK, Nancy J. *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra: tipy a strategie pro každodenní život*. Praha: Portál, 2011, 157 s. ISBN 978-80-7367-867-8.

PEŠEK, Roman. *Integrace dětí s aspergerovým syndromem a vysokofunkčním autismem do vzdělávacího procesu: zkušenosti rodičů*. Praha: Asociace pomáhající lidem s autismem - APLA Praha, střední Čechy, 2012, 56 s. ISBN 978-80-87690-09-3.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016, 455 s. ISBN 978-80-262-0768-9.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, 528 s. ISBN 8071783080.

VAŠUTOVÁ, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2008, 274 s. Spisy Filozofické fakulty Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7368-525-6.

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

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

VYMĚTAL, Jan. *Speciální psychoterapie*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007, 400 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1315-1.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 86 s. ISBN 978-80-244-3377-6.

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

ČESKO. § 16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2019 [cit. 22. 3. 2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p16-1>

ČESKO. § 20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnicích a o změně některých zákonů. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2019 [cit. 25. 4. 2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#p20>

DOPITOVÁ, Eliška. *Pozitiva a rizika integrace žáka s PAS v běžné základní škole* [online]. Brno, 2013 [cit. 2019-04-05]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/edm24/bakalarska_prace.pdf. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce PhDr. Mgr. Jana Nováková

HRUBÁ, Jana. Jak se mění role učitele?. In: *Clanky.rvp.cz* [online]. 2009 [cit. 2019-02-01] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/3058/JAK-SE-MENI-ROLE-UCITELE.html>

KOVAŘÍK, Pavel. Jak se mění role učitele v dnešním světě?. In: *Svobodauceni.cz* [online]. 2.3.2018 [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: <https://www.svobodauceni.cz/clanek/jak-se-meni-role-ucitele-v-dne-snim-svete/>

PTÁČEK, Radek a KUŽELOVÁ, Hana. *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky, 2013. 64 s. ISBN 978-80-7421-060-0. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/odborna-knihovna/vyvojova-psychologie-pro-socialni-praci-34280.html>

VOTAVOVÁ, Renata. Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze. In: Metodický portál [7] RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů [online] 2013. [cit. 2016-05-15]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/SSC/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMUINTEGRACE-A-INKLUZE.html/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MKN-10 Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených problémů – desátá revize.

PAS Poruchy autistického spektra.

AS Aspergerův syndrom.

PVP Pervazivní vývojové poruchy

OECD Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

SPC Speciálně pedagogické centrum

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Diagnostická triáda dostupné z: http://bit.ly/2DtQpMs	29
Obrázek 2 Diagnostická kritéria pro dětský autismus (Thorová, K. 2006, s. 178).....	31
Obrázek 3: Příčiny integrace žáka s PAS na běžné škole.....	53
Obrázek 4: Paradigmatický model.....	55

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Orientační popis protipólů v úrovni adaptability u lidí s Aspergerovým syndromem	34
Tabulka 2: Kritéria dezintegrační poruchy v dětství (Thorová, 2016, 19)	35
Tabulka 3: Pozitiva integrace	42
Tabulka 4: Negativa integrace	45
Tabulka 5: Vliv učitelů a pedagogů na žáka s PAS	48
Tabulka 6: Budoucí zlepšení integrace u žáků s PAS	51
Tabulka 7: Podpůrná opatření pro žáky s PAS	52

SEZNAM PŘÍLOH

Ukázka rozhovoru

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA ROZHOVORU R₅

Jak dlouho působíte ve školství?

Působím ve školství zhruba 23 let.

Jaký je Váš nejoblíbenější předmět? Proč?

Rozhodně matematika, neboť tam mohu sledovat větší posun žáků. Já ještě učím zeměpis, ale přijde mi, že v té matematice je mnohem viditelnější, jak ten předmět děcka zajímá a kam se žáci posouvají.

Možná je to způsobené tím, že matematika je jeden z těch předmětů, které jsou několikrát do týdne.

Ano tím to je také způsobené. Ale podle mě v tom Zeměpise vynikají takové ty holčičky, které se naučí nazpaměť, a tím pádem ten zájem tam není až takový. Na druhou stranu se mi zdá, že matematika je kreativnější. Navíc se v matematice i stává, že žáci sami řeknou, že je předmět baví, že ho mají jako oblíbený předmět. Což mě dost překvapuje. Sice nemají jedničky ani dvojky, ale prostě a jednoduše je ta matematika více baví.

Chtěla jste být pedagogem už od mala nebo jste tohoto povolání docílila postupem času?

Už od pěti let.

Kdy jste se poprvé setkala s pojmem autismus či porucha autistického spektra?

S tématem autismus jsem se poprvé setkala v roce 2008 (2009), kdy jsem nastoupila po mateřské dovolené. A první přímá zkušenost proběhla asi v roce 2010, kdy jsem učila nadané žáky jednu hodinu. Tam se vyskytoval právě žák s dvojí výjimečností – byl nadaný a zároveň měl poruchu autistického spektra. Navíc mi to dalo podnět k tomu, abych začala později studovat výchovné poradenství tím stylem, že jsem se chtěla víc dozvědět. Z počátku to byly takové ty mýty, které člověk dříve slyšel a myslel si. Nakonec však došlo k tomu poznání, že každé dítě je úplně jiné a tehdy i toto bylo z jedním z podnětů, proč jsem začala studovat výchovné poradenství. Chtěla jsem těm dětem věnovati jinak než jenom v té hodině.

Máte Vy osobní zkušenost se vzděláváním těchto žáků?

Mám

Můžete mi přiblížit ty žáky, které jste měla na starost? Jak se chovali, jakou mají diagnostiku atd.?

Tady je třeba rozlišit žáky, jenž mají dvojí výjimečnost. Ty jsem učila jenom na prvním stupni, neboť šli všichni potom na gymnázium z té páté třídy. Tam jsem se setkala minimálně se třemi. Každý byl plně jiný. Ten první žák, kterého už jsem zmiňovala, měl asistentku pedagoga, ale ne v moji hodině. Na něm jsem se právě naučila, jak s ním pracovat. Naštěstí byl už od malička správně vedený z domu, protože dokázal reagovat na určitá gesta rukou. Např.: Ted' ne! Ted' dám slovo někomu jinému, ale k tobě se vrátím později. Tudíž s tímto chlapcem byla ta práce lepší, neboť už měl nějaký ten režim naučený z domu. Potom další roky jsem se setkala asi dvakrát s dalšími žáky s tou dvojí výjimečností. Tam ten asistent už byl, ale měla jsem výhoda, že je matematika bavila a šla jim. Takže jsme v té matematice našla vždy společnou řeč. Šlo o výbornou spolupráci mezi námi.

Když jsem se však setkala s žákem s autismem zde na druhém stupni, tak tu byly problémy. Souviselo to trošičku s tím, že ta integrace (ted' vlastně inkluze) byla v začátcích, tím pádem jsme jako učitelé ještě dělali chyby, že jsme chtěli těm žákům spíše ulehčovat. Usnadňovali jsme jim tu práci tak, že jsme jim dovolili pracovat na menší výkon, než mají. Což byla velká chyba, neboť jsme jim neumožnili dosáhnout ani toho stropu. Další chybou bylo, že ten asistent, který mu byl přidělen, dělal hodně věci za něj. Odváděl ho ze třídy, když žák řekl, že se mu nechce pracovat. V té šesté, sedmé třídě, když jsme chtěli po něm nějaký výkon, tak nastaly problémy. Nastaly problémy v tom, že se začal vztekat, stagnovat, odmítal cokoliv dělat. Navíc v té deváté třídě začal být už hodně agresivní.

Takže tam byly nastavené nějaké minimální výstupy?

Ano, ale myslím si, že byly až moc minimální, což jsme opravdu podcenili a nešlo toho žáka posouvat dál. To jsme nastavili špatně už od začátku. Navíc tam byla špatná komunikace s rodiči, kde jsme u nich taky narazili. V šesté třídě jsme o chtěli ještě nutit k nějakým vyšším výkonům, ale rodiče a s nimi i ten žák byli zvyklí na nějaké ty ústupky, úlevy. Pak v tom devátém ročníku se to vyšplhalo do kritického stavu

Bylo u něho zaznamenáno i nějaké jiné postižení, kombinované?

Ne, nic takového. Měl průměrný intelekt. Také zajímal hodně o počítače, o kabely. Měl strašně rád elektro, což jsme brali jako jeho motivaci k něčemu. Když uděláš něco, tak můžeš jít pomáhat ke školníkovi, nebo si stavět něco z Boffinu. Potom nám však začal chodit do

těch elektrických skříní tady ve škole. To jsme museli hlídat. Nevím o tom, že by měl poruchu chování nebo učení. U něho se jednalo čistě jen o ten autismus.

Můžete mít říct Vaši zkušenost se vzděláváním těchto žáků?

Tohoto žáka jsem neučila, učila jsem jiné žáky. Ale co vím od ostatních, tak nastavený nějaký režim. Dopředu věděl, co musí splnit. Úkoly měl většinou redukované, ale výstupy měl stejné jako ostatní žáci. Například děcka psaly nějaké cvičení na mluvnici, ale on měl napsat jen dvě, tři věty, které obsahovaly ten mluvnický jev. Se třídou komunikoval. Musím říct, že třída ho celkem brala, takže neměl problémy mluvit před třídou, když byl zkoušený ústně. Asistent pedagoga zapisoval do komunikačního deníku, co a na kdy se má naučit. Tam bylo opravdu potřeba jasně napsat, kdy a z čeho bude zkoušený nebo co má udělat. Byl zkoušený normálně ve třídě, tudíž neměl problémy s tou komunikací v té třídě. Pokud byl v dobrém rozpoložení, tak vyplňoval i písemné testy. Horší bylo, když došel do školy špatně naladěný. To se však zhoršovalo z tou pubertou. Jednalo se o 8. a 9. třídu. Jinak mu učitelé chystali třeba i pracovní listy. Hlavně teda v té osmé třídě, kdy mu přibyla chemie. Tam po něm nechtěli úplně všechno, proto měl zjednodušené zadání. Jinak se zúčastnil celého toho procesu. Avšak v 8. třídě se začala projevovat zvýšená unavitelnost, proto se mu odpouštěli nějaké hodiny. Rodiče požádali o uvolnění z pracovních činností, hudební výchovy – místo ní chodil jednu hodinu ke školní psychologce na základ doporučení z SPC, tělocvik – ten jsme znovu nastavili, protože on sám si to přál a chtěl do něj chodit. V tom kritickém okamžiku v 8. třídě byla povolána i pracovnice z SPC. Ve spolupráci s ní jsme u žáka zavedli bodový systém. Když nasbíral určitý počet bodů, tak mohl být uvolněn z hodiny a měl nějakou náhradní činnost, která ho bavila. Na ty úlevy on slyšel, ale musel splnit požadavky těch učitelů.

V deváté třídě se začala projevovat zvýšená agresivita. Stávalo, že během vyučování telefonoval domů a byl při tom hodně vulgární na maminku. Z toho jsme teda usoudila, že asi to i doma nefunguje tak, jak má. Žák skončil dokonce psychiatrické léčebně, ale rodiče ho vzali zpět, neboť tam neviděli žádný efekt. U žáka byla nastavena medikace, která nebyla moc dobrá. Žáka medikamenty výrazně tlumili do takové míry, že spal v hodinách. Takže nějaké to vzdělávání v té 9. třídě šlo úplně bokem. Spíše šlo o to, aby tu jeho přítomnost ve škole vydrželi mi, spolužáci i on. Docházelo i k napadení mladších spolužáků.

Takže jestli můžu nějak zrekapitulovat. Do té šesté, sedmé třídy docházelo stále k nějakému pokroku, nějakému vývoji a v té osmé třídě přišel zlom.

Přesně tak. Začal být silně demotivovaný, ale v sedmé třídě si dal ještě nějak říct. Plnil ty minimální požadavky, na kterých jsme se domluvili. Od osmé třídy jsme spíše přešli na to kázeňské opatření než na tu výchovu. Řešili jsme problémy týkající se výchovného charakteru.

Můžete mi popsat ještě ty dva nadané žáky, o kterých jste se zmínila?

Měla jsem je teda tři, neboť v té jedné třídě byly dva. Jednalo se o nadané žáky. Asistentka byla jen u jedno z nich. Všichni tři jsou nyní na gymnáziu. U nich, když se nastavila nějaká pravidla, tak je dokázali respektovat s drobnýma nějakýma problémama. Vždycky si však dali říct.

První žák neměl zájem u matematiku, což se později projevilo na gymnáziu, že se ji nevěnoval. Dále měl asistenta jen v určitých předmětech. V ostatních předmětech dokázal fungovat zcela sám. Největší práce s ním byla v první třídě, kdy se mu nastavoval určitý režim. Problém byl i takový, že se mu třikrát vyměnila asistentka do té páté třídy. Navíc v té první a druhé třídě odmítal komunikovat s ostatními učiteli a spolužáky. Tedy docházelo ke komunikaci jen s třídní paní učitelkou a s jeho asistentkou. Toto se postupem času vyvíjelo. A až v té 4., 5. třídě byl schopen komunikovat s ostatními, přijímat i ty ostatní vyučující. Se spolužáky se ten vztah hodně vyvíjel. Ostatní spolužáci měli spíše tendenci o něho pečovat. V páté třídě začali být netolerantní a některé jeho projevy jim vadily. U něho byl však systém nastaven velmi dobře. Takže se hlásil, nevyrušoval, nevykřikoval atd.

Když přejdeme k žákům v nižších ročnících, tak ti s drobnými chybičkami fungovali taktéž celkem bez problémů. Ten režim tam byl opravdu pevně nastavený. Paní asistentka, pokud došlo k nějaké změně, vysvětlila informaci tak, že ji žáci přijali. Jestli k tomu přispěla i ta inteligence, to mimořádné nadání, že nepotřebovali nějaké výrazné opatření. Snažili jsme se ve spolupráci s rodiče je do té třídy začleňovat. Myslím si, že v tomto případě ta inkluze (integrace) proběhla velmi úspěšně.

Na gymnáziu fungují už všichni bez asistenta, protože docházelo k tomu, že se za ni ti žáci styděli. Oni nechtěli, aby ostatní věděli, že mají tu asistentku. Myslím si, že měli u tu nějakou vnitřní motivaci se tolik nelišit od ostatních.

V čem vidíte pozitiva integrace?

To je jeden z bojů s vyučujícími, kteří říkají, že takové děcko tady nemá, co dělat. U těch nadaných žáků říkám, že ta integrace má u nich velké pozitivum. Oni nemohou chodit do

zvláštní školy, protože by je nikdo takhle nerozvíjet. Ty děcka opravdu dosahovali a dosahují mimořádných výkonů. Když zmíním ještě žáka ve čtvrté třídě, který mimořádnou výjimečnost, tak ten asistenta nemá. Ten funguje samostatně, i když je to autista. U něho funguje rodina. Žák dosahuje mimořádných matematických výsledků v celostátních kolech v různých soutěžích a olympiádách. To je prostě žák, který zde na běžné škole má, co dělat. A ti o kom jsem mluvila. Oni by se na jiné škole (speciální) takhle nerozvinuli. I když jsou ti nadaní žáci vzdělávání zvláště s dalšími nadanými žáci, tak si myslím, že nějaká ta integrace tam probíhá. Mají kontakt s jinými žáky ve družině a některé předměty mají spojené s žáky z běžných tříd.

U žáka, který byl na tom druhém stupni, nemám úplně vyhraněný názor. Stalo se, že jsme žáka po konzultaci s SPC nechali 14 dní doma, protože jsme s tímto žákem hodně těžce bojovali. Ohrožoval žáky, vyrušoval v hodinách. Proto jsme to takhle řešili. Tím pádem nebyl ve většině hodinách, takže ta integrace (inkluze) šla taktéž úplně stranou. Nejhorší na tom je, že ten intelekt u něj byl. Tudíž bych zmínila, že jsme špatně nastavili systém hned od začátku – moc jsme mu ulevovali od všeho a také nespolupráce s rodinou. Protože rodiče do školy chodili do školy a chtěli jen, aby jejich syn měl, co největší úlevy. Vyhledávali každé slovíčko z toho SPC, co tam doporučují. Brali to tím stylem, že tady je to takhle napsané, takže podle toho se pojedu. Nebrali to jako doporučení či přizpůsobení žakovým potřebám a možnostem školy. Dokonce jsme s ním sepsali dohodu o čtyřech bodech. Tam byly opravdu čtyři body ve stylu: Když splníš..... můžeš....., mohl si vybírat relaxační chvíli atd. Podepsal to on, rodiče, paní z poradny a učitelé. Bohužel na konci deváté třídy ani tohle nezabralo. Navíc si ho rodiče nechali doma.

Takže mohu říci, že mezi školou a rodiči neproběhla správná komunikace nebo shoda.

Ano, tam jsme se neshodli. Ale neumím si zase představit, že ten žák je ve speciální škole, protože by nedocházelo k žádnému rozvoji. On nebyl blbý, tak to takhle řeknu. Nyní je na střední škole, kde zatím funguje.

Ještě jsem učila žáka s Aspergerovým syndromem. Teď jsem si na to vzpomněla. Tehdy jsem učila v sedmé třídě Zeměpis. On měl sice asistentku, ale mě osobně vyhovovalo, když tam nebyla. Jelikož tenkrát to bylo teprve na začátku, tak asistenti měli dojem, že těm žákům musí hodně pomáhat. Naštěstí byl schopen pracovat ve dvojicích, takže pro mě bylo důležité, abychom k němu přidělili takového žáka, se kterým bude v té dvojici pracovat. Jinak s ním nebyl žádný problém. Intelekt u něho byl, individuální práci zastával skvěle. Možná by se

dalo říci, že byl dokonce nadprůměrný, ale nebyl nějak vyšetřen. Dostal se na průmyslovku, kde fungoval už bez asistentky. Tady toho žáka přicházelo hodně tlak ze strany rodičů. Jeho otec byl hodně zaměřený na ten výkon. Sice byl na kluka hodně přísný, ale na druhou stranu mu zaručil ten vývoj/posun tam, kde teď je. Oni chtěli, aby se začlenil, aby normálně fungoval, aby šel třeba na vysokou školu.

V čem vidíte negativa integrace?

Snažíme se tu práci nastavovat jinak, aby nedocházelo k tomu, že asistenti dělají práci za ty žáky. Neulevovat jim. Snažíme se organizovat různé vzdělávací akce pro učitele. Měli jsme tu školení i na ty asistenty pedagoga. Co mohou, jak s tím dítětem pracovat, atd. Snažíme se je více zapojovat do pedagogického procesu. Slovo úlevy nechci nikdy slyšet, protože vytváříme prostředí, aby dítě dosáhlo svého stropu. I když dítě napíše místo pět vět tři, tak se může nadřít stejným způsobem jako žák, který napíše těch pět vět. Důležité je, abychom se drželi nějaké té jedné lajny, kterou můžeme posouvat, ale nikdy ne snižovat.

Teď přejdeme k těm nevýhodám. Pokud je systém špatně nastavený, tak dítě nedosáhne toho stropu. To by se stalo i v těch speciálních školách. Dále vidím velkou nevýhodu v tom, že to narušuje chod té třídy. U tohoto já mám strach, že i jiné děti nedosáhnou toho svého stropu. Tyto děti mají projevy, že vyrušují, rozptylují tu třídu. My v těch třídách máme děti, co mají poruchu pozornosti, tudíž je rozptýlí, kde co, což je jedna věc. Druhá věc je přetížení učitelů. Beru to takto, jak to je. Já nemám žádné speciální vzdělání, mám běžný učitelský obor. Člověk chodí na školení, čte nějaké odborné knihy, ale nejsme speciální pedagogové. Jsme pořád učitelé. Umím něco jiného než speciální pedagog. Škola má jako prvotní cíl to vzdělávání. A poslední dobou se má zdát, že ztrácíme mnoho energie tím, že řešíme výchovné problémy a na to vzdělávání je stále méně času. Vytváříme materiály pro tyto žáky. U těch nadaných žáků je vidět, že to má smysl, že se někde posouvají. Ale v běžných třídách, kde jsou ti žáci integrováni to vidím jako problém. Když dám jeden příklad. Mám třídu, kde je 31 žáků. Žáky můžeme rozdělit do určitých kategorií. Žáci s LMP, žák s kombinovaným postižením (tělesné a porucha učení/chování), žáci s různými poruchami učení/chování II. stupeň a pak je tam žák, který v matematice vyniká. Já si musím dělat troje přípravy, což je časově náročné. Navíc se mi stává i to, že si dělám přípravy a najednou zjistím, že jsem nějakého žáka vynechala, neboť mám další třídy s dalšími žáky. Je toho prostě moc. K tomu ještě papírování, což bere další ždibec energie. Poté sklouznete k tomu, že přestanete rozlišovat v té třídě. Odučíte si a pak vám teprve docvakne, že tento žák to vůbec nemohl pobrat. Pokud si však toho žáka naučím od první třídy, aby pracovalo určitým stylem, tak to jde. Ale

když přijdu do té sedmé třídy, kde jsou už naučení pracovat nějakým způsobem, který neznám, je to těžké. Diferenciované vyučování je hrozně náročné. To negativum vidím chodící trosky (učitelé) po chodbě. Navíc se mi zdá, že ti učitelé do toho padly úplně nepřipravení. A tím, že vám někdo pošle asistenty do škol, vás nespasí. Začátky navíc byly takové, že asistenti dělali všechno za ty žáky, což bylo naprosto k ničemu. Nyní se jedná spíš o tu oporu, což je opravdu pokrok. Cítím, že ten systém tady v tomto je nastaven jinak.

Další negativum vidím v tom, že svoji pozornost přesouváme k těmto žákům, ale zapomínáme na ty druhé, a tím pádem se nikam neposouvají. Nejhorší je, když je tam takový jenom jeden. Ten strádá nejvíce. V deváté třídě jich máme nyní čtyři, kteří utvořili jakou si skupinu a vzájemně se vzdělávají a podporují. Můžu jim zadat nějakou práci, na které budou pracovat spolu. Ale to jedna z výjimek. Většinou ty nadané žáky ani neodhalíte. Tudiž si myslím, že dnes jsou diskriminováni právě tito normální žáci, protože většinu svého času učitel věnuje přípravě materiálu či učiva pro ty „postižené“ děti. Jedná se předělání zadání, upravené příklady nebo musím tomu autistovi nachystat úplně něco jiného. Nejedná se o to, že si udělám jedny přípravy a jen řeknu, ty uděláš míň a je to. Není to tak jednoduché.

Máte nápad, jak by se ty negativa daly do budoucna zlepšit?

Kdyby bylo ve třídě do 15-ti žáků, tak si myslím, že by to bylo mnohem jednodušší a šlo by to. Já jsem pro integraci v běžných školách, ale ve speciálních třídách či skupinách, kde je daleko míň těch žáků. Ještě kdyby tam učil ten speciální pedagog, bylo by to naprosto úžasné. My tu máme speciální pedagožku, která však neučí. Ona dělá předmět speciálně-pedagogické péče, pomáhá ostatním kantorům, je pro ně velkou oporou. Dělá depistáže atd. S autistama u nás pracuje spíše ta psychologka. Takže kdyby byla pro ně zavedená ta speciální třída, kde by bylo třeba do deseti dětí, tak by to pro ně bylo lepší. Oni by měli pomalejší tempo, neboť mají i v papírech napsané individuální tempo. A to je hrůza. Vy jenom hlídáte, jestli mají dopsané učivo, ať se můžete posunout dál. Bohužel toho je tolik, že to prostě neuhlídáte. Takže si myslím, že by jim ty specializované třídy prospěly. Byla by ta práce individuálnější.

Toto si myslím, že by bylo jedno z možných řešení. Ulevilo by to těm běžným třídám. A aby tam probíhala nějaká ta socializace s jinými žáky, tak by předměty jako pracovky, výtvarka mohly být spojené. Navíc by tam byl ten asistentem, mezi kterým by docházelo k té spolupráci.

Máte podobný názor jako ostatní učitelé, kteří ještě navíc, že by se tito žáci měli učit spíše ty speciální věci do života. Co si o tom myslíte?

My máme žáky v 8. třídě, který má LMP. Tak jsem aspoň s SPC domluvila, že nemá druhý cizí jazyk, protože on nezvládal ani angličtinu. Takže místo toho chodí jednu ke spec. pedagožce, která s ním pracuje, ale spíš na takovém tom nácviku sociálních dovedností atd. pak tam má hodinu vyplňování různých složenek, formulářů, podání lístku na poštu atd. Asistentka s ním může jít i na poštu klidně v té hodině. Ona má dovoleno opustit s ním tu školu a podívat se na tu skutečnou poštu, aby viděl ten přihlašovací systém. V matematice mu zase můžu vytisknout účet nebo výpis z účtu. Takže tohle tam má navíc a ještě věci jako internet, youtube, nebezpečí, dopad, kyberšikana. Prostě se jednalo o ty praktické věci. My můžeme poskytnout místo jedné hodiny chemie pracovky, ale mi ho nemáme kam dát. Mi jsme říkali, že tyto děcka by měli mít více takových hodin, ale nemůžeme dát třeba k pátákům. Proto by bylo vybudovat ty speciální třídy, kde by měli více těch praktických věcí. Mohli by chodit do kuchyňky vařit třeba.

Co si myslíte o vlivu učitelů a asistenta pedagoga na žáka při procesu integrace? Kdo má větší vliv?

Tady je to hodně individuální, neboť záleží, jak si to ten učitel nastaví. Na tom prvním stupni, kde je ten učitel většinu času, tak tam si myslím, že je to dítě spíše navázáno na toho učitele. Na tom druhém stupni, kde se ti učitelé střídají, má větší vliv spíše ten asistent. Učitelky využívají asistenty ke spolupráci a ke komunikaci s tím žákem. Bohužel může dojít i k tomu, že se nějakému žákovi změní třídní učitel třeba třikrát. To se právě stalo u našeho jednoho žáka, Díky tomu si nemohl vytvořit ten vztah. Proto spíše reagoval na mně nebo paní zástupkyni. U nás měl pořád takový ten respekt vůči vyšší autoritě. Když jsme řekli, že jsme se na něčem domluvili, tak on zacouval do třídy. Myslím si), že to bylo i způsobené tím, že učitelé mu často ustupovali na rozdíl od nás. My se řekli pevně, že takto to prostě bude a přes to nejede vlak.

U asistentů je potřeba, aby tam vládla taková ta pevná ruka. Je důležité, aby byl důsledný, stál za svým názorem a neustoupil. Měli jsme tu i asistentku, která si myslela, že žáka vyléčí. Což byla hloupost. Řekla jsem jí proto, neřeš neřešitelné. Určitě by měl ten asistent pochopit toho žáka, naučit se s ním správně komunikovat. Vyhnout se nějakým dvojsmyslům nebo slovům, které by mohl ten žák si špatně vyložit. Používat jednoduché pokyny.

Můžete mi říct, jak ten žák reagoval, když přešel z toho předškolního prostředí do školního prostředí?

O tom Vám povím málo. Mám takový dojem, že jsme s tím neměli žádný problém. Myslím si, že ten problémový žák přešel k nám až do druhé třídy. Další přešel až na druhý stupeň, neboť se přestěhovali. Od první třídy tu bývají autisté s dvojitou výjimečností a ti fungují naprosto v pořádku. Dokonce si myslím, že někteří fungují lépe, protože mají to nadání, které tu rozvíjí. V té školce můžu říct, že je to nebavilo. Navíc měli většinou problémy s dětmi. Pokud byly učitelky znalé, tak je nechaly třeba číst nebo pro ně přichystali jinou aktivitu místo spánku. Na druhou stranu tady mají režim, který jim vyhovuje, a mohou se nějak projevit. Všeobecně si myslím, že fungují na škole lépe než v té školce.

Můžete mi říct, zda vnímáte nějaký vývoj u žáků s PAS?

Jelikož nadání žáci odchází po té páté třídě na gympl, tak nevím, jak se dále vyvíjejí. Takže vezmu toho žáka, který tu byl až do devítky. Do té 6. 7. u něho byl jakýsi ten vývoj, i když se mu hodně ulevovalo. Potom však přišel výrazný spád. V 8. třídě začal silně stagnovat. Zasekl se na učivu, které nemohl zvládnout.

Můžete mi nějak zhodnotit tu integraci nebo inkluzi?

Ano u většiny žáků je dobré, že jsou v běžných školách. Jelikož mají ten intelekt na to být zde, tak si nemyslím, že by měli být někde izolovaní. Bohužel rodiče a učitelé na tu integraci nejsou stále připraveni. Máme ji tu od roku 2005. Postupně to nabíhalo. Potom ta integrace přešla na inkluzi a mám takový počet, že se jedná spíše o prosté slovo. Měli jsme tu nadané žáky, žáky s tělesným postižením, sluchovým postižením, atd. Pokud se jednalo u integraci bylo to v pohodě. Ale tou inkluzí, která přišla znenadání, nás zavrhlí papírama. Navíc do toho začali více mluvit rodiče. Ohánějí se stále svými právy, nechápou, že i ti ostatní mají nějaká práva. Nemůžou prosazovat jenom to svoje na úkor těch ostatních. Spíše bych to ale viděla v té nepřipravenosti učitelů, v jejich kvalifikaci a zahrnuli nás šílenou administrativou. Já mám strach, co bude do budoucna, neboť se ta integrace (inkluze) přesouvá i na střední školy. Sice pomalu, ale jde.

Ve školce jsou nepřipravené děti do škol, protože stále řeší kázeňské problémy. Mají tam sice asistenty, ale spíše řeší to, aby v tom počtu 24 udrželi nějakou kázeň. Neřeší to, aby tam připravovali předškoláky. Přijde mi, že na to nemají vůbec čas. Takhle nepřipravené děti do škol jsme dlouho neměli. Nejsou schopny posedět, soustředit se na něco. Neumí mluvit, neumí dělat více pokynů naráz.