

**Univerzita Pardubice**  
**Filozofická fakulta**

**Postavení žáka s PAS ve třídě s alternativním přístupem k výuce**

**Bc. Veronika Semeráková**

**Diplomová práce**  
**2018**

Univerzita Pardubice  
Fakulta filozofická  
Akademický rok: 2016/2017

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Veronika Semeráková**  
Osobní číslo: **H16412**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Resocializační pedagogika**  
Název tématu: **Postavení žáka s PAS ve třídě s alternativním přístupem k výuce**  
Zadávající katedra: **Katedra věd o výchově**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Teoretická část práce bude zaměřena na přístupy alternativní školy k dítěti, principy alternativní pedagogiky a organizaci výuky. Konkrétněji budou popsány možnosti vzdělávání žáků s PAS, psychologické aspekty vzdělávání těchto žáků, i způsob, jakým jsou tito žáci ve výukovém procesu podporováni. Některé kapitoly budou zaměřeny také na to, jakým způsobem se děti s PAS adaptují na výukový proces a jaká jsou možná rizika a problémy s tím spojené. Praktická část bude zaměřena na zjišťování postavení žáka prvního stupně s PAS ve třídě s alternativním přístupem k výuce. Co se týče výzkumných metod, v práci bude použita smíšená výzkumná strategie, tedy kombinace kvalitativního a kvantitativního přístupu. Kvantitativně budou zpracována data získaná z dotazníků, které vyplní žáci navštěvující třídu společně s jedincem s PAS. Kvalitativně pak budou zpracována data získaná z rozhovorů s učiteli těchto žáků. Cílem práce bude popsat, jaké postavení zaujímá žák s PAS ve třídě s alternativním přístupem k výuce, jak se tedy do této třídy začlenil a byl přijat svými spolužáky.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

- ALLEN D. BRAGDON AND DAVID GAMON.** Brains that work a little bit differently: recent discoveries about common brain diversities. New York: Barnes, 2000. ISBN 07-607-3896-3.
- HENDL, Jan.** Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.
- HRDLIČKA, Michal - KOMÁREK, Vladimír** ed. Dětský autismus: přehled současných poznatků. 2., dopl. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6.
- CHRÁSKA, Miroslav.** Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-802-4753-263.
- PRŮCHA, Jan.** Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
- SCHOPLER, Eric, Robert Jay REICHLER a Margaret LANSING.** Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2.
- SROKOVÁ, Eva OLŠÁKOVÁ, Pavla.** Autismus ve školní praxi. Ostrava: Montanex, 2004. 47 s. ISBN 80-7225-144-9.
- ŠVARÍČEK, Roman ŠEĐOVÁ, Klára.** Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- THOROVÁ, Kateřina.** Poruchy autistického spektra. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

Vedoucí diplomové práce:

**PhDr. Marcela Ehlová, Ph.D.**

Katedra věd o výchově

Datum zadání diplomové práce:

**31. března 2017**

Termín odevzdání diplomové práce:

**31. března 2018**



prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.  
děkan



Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2017

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byl jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 9/2012, bude práce zveřejněna v Univerzitní knihovně a prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 17. 1. 2018

Bc. Veronika Semeráková

## **Poděkování**

Touto formou bych ráda poděkovala PhDr. Marcelu Ehlové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za pomoc a podporu, čas a trpělivost, kterou mi věnoval při konzultacích.

Děkuji také vedení ZŠ Montessori Pardubice, které mi umožnilo vstup do školy a realizaci výzkumného šetření. Dík patří také paní učitelce, která mi byla nápomocná při realizaci výzkumu. Zvláštní poděkování patří především všem účastníkům výzkumného šetření, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout.

## ANOTACE

Diplomová práce se zaměřuje na téma integrace žáka s PAS do školy následující principy Montessori pedagogiky. Práce je rozdělena do dvou hlavních segmentů, které tvoří teoretická a empirická část. Teoretická část se věnuje poruchám autistického spektra, kritériím jejich diagnostiky, příčinám vzniku, projevům i výskytu v populaci. Dále se zabývá také možnostmi edukace těchto žáků a blíže potom jejich integrací do hlavního vzdělávacího proudu. Vysvětleny jsou též jednotlivé body, které jsou předpokladem úspěšné integrace, i specifika vzdělávání jedinců s PAS obecně. V neposlední řadě se práce zabývá Montessori pedagogikou a jejími principy.

Empirická část práce kombinuje zmíněná tři stěžejní témata teoretické části, Montessori pedagogika, integrace a PAS, a zjišťuje, zda je Montessori pedagogika vhodnou alternativou pro edukaci žáka s PAS na základě analýzy postavení daného dítěte ve třídě. Za tímto účelem byla plánem výzkumu zvolena datová triangulace, která kombinuje kvalitativní a kvantitativní přístup. V rámci kvalitativního přístupu byla použita technika polostrukturovaného rozhovoru s žákem s PAS a dalšími osobami, které jsou zainteresované v edukačním procesu. Z kvantitativního přístupu byla vybrána metoda dotazování, konkrétně sociometrický dotazník. Výsledky výzkumu jsou shrnuty v závěrečné části práci včetně doporučení jak pro praxi, tak pro následné empirické zkoumání.

## KLÍČOVÁ SLOVA

Poruchy autistického spektra, Montessori pedagogika, alternativní vzdělávání, integrace, edukace

## TITTLE

Position of the pupil with autism spectrum disorder in a class with alternative approach to teaching

## ANNOTATION

The diploma thesis is focused on the topic of the integration of the pupil with autism spectrum disorder into school following the principles of Montessori pedagogy. The thesis is divided into two main segments, which contains of theoretical and practical part. The theoretical part deals with autism spectrum disorders, criteria of their diagnostics, causes of occurrence and also incidence in population. It is also engaged by eventualities of educating these children and in more details their integration to mainstream education. Explained are

also individual points that are assumptions for successful integration, as well are explained specifics of education of pupils with autism spectrum disorder in general. Last but not least, the thesis deals with Montessori pedagogy and its principals.

The empirical part of the thesis combines the three main themes of the theoretical part, Montessori pedagogy, integration pupils with autism spectrum disorder, and finds out whether Montessori pedagogy is a suitable alternative for educating a pupil with autism spectrum disorder based on analyzing his position in class. For this purpose was as a plan of research chosen a data triangulation, which combines a qualitative and quantitative approach. Within the qualitative approach was used a semi-structured interview technique, which was realized with a pupil with autism spectrum disorder and other people involved in the educational process. From the quantitative approach was selected a questionnaire technique, specifically a sociometric questionnaire. The results of the research are summarized in the final part of the thesis, including recommendations both for practice and subsequent empirical research.

#### KEY WORDS

Autism spectrum disorders, Montessori pedagogy, alternative education, integration, education

# Obsah

Seznam použitých zkratek .....	10
Úvod.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 Poruchy autistického spektra.....	12
1.1 Základní triáda postižení .....	12
1.1.1 Sociální interakce a sociální chování .....	13
1.1.2 Komunikace a řeč .....	14
1.1.3 Představivost a hra .....	14
1.2 Příčiny PAS.....	15
1.3 Projevy a výskyt.....	16
1.4 Přehled pervazivních vývojových poruch.....	17
2 Edukace žáků s PAS.....	20
2.1 Specifika vzdělávání jedinců s PAS.....	20
2.1.1 Individuální přístup.....	22
2.1.2 Strukturalizace .....	22
2.1.3 Vizualizace.....	24
2.1.4 Výběr pomůcek.....	25
2.1.4.1 Vizualizovaný denní program.....	25
2.1.4.2 Strukturované úkoly.....	26
2.1.4.3 Hry a hračky pro děti s PAS .....	27
2.1.5 Metody výuky .....	27
2.1.6 Alternativní a augmentativní komunikace .....	28
3 Integrované vzdělávání dětí s PAS.....	30
3.1 Faktory integrace.....	31
3.1.1 Předpoklady úspěšné integrace .....	32
3.1.2 Výhody a nevýhody integrace .....	32
3.2 Individuální vzdělávací plán .....	33
4 Montessori pedagogika.....	35
4.1 Pomoz mi, abych to dokázal sám.....	37
4.2 Polarizace pozornosti .....	38
4.3 Senzitivní fáze ve vývoji dítěte .....	40
4.4 Připravené prostředí .....	43



II	EMPIRICKÁ ČÁST .....	45
5	Metodologické pojetí výzkumu .....	45
5.1	Plán výzkumu a použité metody .....	46
5.1.1	Polostrukturovaný rozhovor .....	46
5.1.2	Sociometrie, sociometrický dotazník .....	47
5.1.3	Pozorování .....	48
5.2	Cíl výzkumu a stanovení výzkumných otázek .....	48
5.3	Výzkumný vzorek a jeho výběr .....	50
6	Sběr dat .....	51
7	Popis případu – charakteristika dítěte s PAS .....	53
8	Analýza kvalitativní části .....	55
8.1	Tazatelská oblast „vztahy se spolužáky“ .....	56
8.2	Tazatelská oblast „fungování ve škole“ .....	58
8.3	Tazatelská oblast „úspěšnost integrace“ .....	62
9	Analýza kvantitativní části .....	66
	Závěr výzkumu a diskuse .....	70
	Závěr .....	76
	Seznam literatury .....	78
	Seznam obrázků a tabulek .....	84
	Seznam příloh .....	85

## Seznam použitých zkratk

ABA	aplikovaná behaviorální analýza
AAK	alternativní a augmentativní komunikace
AS	Aspergerův syndrom
IVP	individuální vzdělávací plán
PAS	poruchy autistického spektra
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children - péče a vzdělávání dětí s autismem a dětí s problémy v komunikaci
VOKS	výměnný obrázkový komunikační systém

## Úvod

Edukace jedinců se specifickými potřebami a inkluzivní vzdělávání jsou v současné době diskutovanými tématy. S rostoucím obecným povědomím o poruchách autistického spektra a tendencí hlouběji naplňovat základní práva dětí se stále více hovoří zařazování znevýhodněných jedinců do hlavního vzdělávacího proudu. Ačkoli roste i obecný přehled o alternativním školství, tato témata se probírají izolovaně. Z toho důvodu je tato diplomová práce zaměřena na zařazení žáka s PAS do alternativní školy, konkrétně do Montessori systému.

Teoretická část práce je rozčleněna do třech hlavních kapitol věnujících se poruchám autistického spektra, edukaci jedinců s PAS včetně problematiky integrace a Montessori pedagogice. V rámci těchto kapitol jsou blíže charakterizovány jednotlivé poruchy autistického spektra, příčiny jejich vzniku, výskyt, nebo projevy. Dále jsou vysvětlena specifika v oblasti vzdělávání dětí s PAS, ale i předpoklady, při jejichž dodržení existuje vysoká pravděpodobnost pro jejich úspěšnou integraci do běžných škol. V neposlední řadě jsou vymezena paradigmat a principy Montessori pedagogiky.

Empirická část práce obsahuje výzkumné přístupy a metody i techniky v rámci nich zvolených. Dále také charakterizuje výzkumný vzorek, stanovuje výzkumné otázky a popisuje způsob sběru dat. Praktická část je dále rozdělena do dvou oblastí vycházejících z použitých přístupů. První oblastí je kvalitativní část, která je tvořena metodou polostrukturovaného rozhovoru s jedincem s PAS i dalšími participanty zainteresovanými v edukačním procesu. Druhou oblast tvoří kvantitativní část, konkrétně metoda dotazování. V rámci ní byl zvolen sociometrický dotazník delegovaný žákům, kteří participují v edukačním procesu společně s pozorovaným jedincem. Získaná data jsou verifikována metodou pozorování.

Cílem empirické části diplomové práce je zjistit, jakou sociometrickou pozici zaujímá žák v kolektivu spolužáků, nakolik je zkoumaný případ integrace úspěšný a zda je Montessori systém vhodnou alternativou. Dílčím cílem je poté na základě komparace dat získaných pomocí různých technik podat holistický obraz o zkoumaném případě. Na jehož základě by mohla být stanovena obecnější doporučení pro pedagogickou praxi.

# I TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Poruchy autistického spektra

Pojem *autismus*, respektive dětský autismus, byl poprvé popsán americkým psychiatrem Leo Kannerem v roce 1943, který sledoval děti s výraznými nápadnostmi v oblasti sociálního chování. Tyto děti žijí podle názoru majority v nepochopitelném světě (Hrdlička – Komárek, 2014: 12).

Obecnější termín *poruchy autistického spektra* byl použit poprvé autorkami L. Wing a J. Gould v roce 1979. Tento termín již v sobě zahrnuje jednotlivé podtypy autismu v podobě, ve které jsou uvedeny v Mezinárodní klasifikaci nemocí 10. revize (Bazalová, 2011: 10).

Pojem autismus se vymezuje jako pervazivní vývojová porucha, která se projevuje neschopností komunikovat a navazovat kontakty s okolím. Jedinec s PAS projevuje svá přání a své potřeby se značnými obtížemi a má problém s porozuměním tomu, proč ho ostatní nechápou. Proto se často uzavírají do svého vlastního světa. Tato porucha se nedá léčit, jedinci jsou jí postiženi celý život. Je možné jen zmírňovat její projevy vhodnými způsoby terapie a to ideálně již od raného věku (Průcha – Walterová – Mareš, 2001: 21). Pervazivní vývojové poruchy jsou jedny z nejzávažnějších poruch dětského mentálního vývoje. Jsou charakteristické tím, že do hloubky narušují vývoj dítěte v mnoha oblastech. Vnímání, prožívání i chování probíhá u těchto jedinců jinak, než je tomu u zdravé populace. Tyto rozdíly se projevují opožděným a abnormálním vývojem sociálních, komunikačních a kognitivních funkcí (Thorová, 2006: 58).

### 1.1 Základní triáda postižení

Poruchy autistického spektra jsou charakterizovány takzvanou triádou poškození, která představuje styčné problémové oblasti, které jsou zároveň klíčové i při diagnóze autismu. Tato triáda se projevuje problémy v oblasti vzájemné sociální interakce a sociálním chování, komunikaci a řeči, představitosti a hře (Strunecká, 2016: 15). Triádu poškození stanovila v sedmdesátých letech britská psychiatrička Lorna Wingová.

Všichni jedinci s PAS mají společné určité znaky, kterými jsou již zmíněné problémové oblasti. V závislosti na druhu poruchy a míry její rozvinutosti mají jedinci s PAS více či méně problém vyjádřit se, nebo naopak porozumět mluvené řeči. V oblasti sociální interakce mají problém porozumět myšlenkám, emocím, či záměrům druhých lidí, ale také například neverbálním projevům – mimice, paralingvistickým projevům. Pokud jde o představitost, mají problém s pochopením smyslu imaginárních situací (Moor, 2010: 15).

### **1.1.1 Sociální interakce a sociální chování**

U jedinců s poruchou autistického spektra je sociální kontakt již od raného věku omezenější a jeho kvalita kolísá. Dítě není schopno navázat blízkou vazbu na pečující osobu a nedělá mu problém odloučení. Později mají děti s PAS také problém užívat neverbální projevy (proxemika, haptika, posturologie, mimika, gestika, oční kontakt), stejně tak nedovedou tyto neverbální projevy odečítat z postoje či mimiky druhých. Mají obtíže v sociální oblasti a to z toho důvodu, že neumějí navazovat sociální vztahy s vrstevníky. Mohou mít problémy se společným spontánním sdílením radosti i chápáním humoru, který je založen na nadsázce, či ironii (Čadilová – Žampachová, 2013: 12).

Odlišnost v sociálním chování se může projevat buď v abnormálním vyhledávání sociálního kontaktu a aktivity, či naopak. Podle toho lékařka Lorna Wingová rozlišila tři typy sociální interakce: typ osamělý – samotářský, typ pasivní a typ aktivní – zvláštní, později přidala ještě čtvrtý typ formální – afektovaný. Tyto typy se mohou s věkem u jednotlivého dítěte měnit (Thorová, 2006: 82).

Pro první – samotářský typ je charakteristická minimální až nulová tendence k fyzickému kontaktu. Neprojevuje zájem o komunikaci, ani sociální kontakt a vyhýbá se společné hře. K aktivizaci k činnosti tedy potřebují výraznou motivační podporu. Z toho důvodu jsou často neoblíbení mezi svými vrstevníky a stahují se do ústraní. Ačkoli mohou mít snížený práh bolestivosti, nevyhledávají útěchu. Mívají sklony k agresivitě a to jak k sobě samému, tak vůči věcem, nebo druhým.

Pasivní typ se vyznačuje chybějící spontaneitou v sociálních vztazích, kontaktu se tedy nevyhýbají, nicméně ho ani sami neinicují. Fyzický kontakt jim působí potěšení, nicméně svou potřebu neumí vyjádřit. Naopak komunikace těmto dětem činí potíže, stejně tak jako empatie, sociální intuice, či schopnost požádat o pomoc, nebo sdílet radost. Nejsou schopni účelné hry s vrstevníky, proto jsou při hře velmi pasivní.

Typ aktivní – zvláštní naopak nerespektuje intimní zónu jiných osob a projevuje fyzický kontakt až v nevhodné míře, ačkoli k těmto lidem nemají žádný vztah. U těchto dětí je často kromě PAS diagnostikováno také ADHD. Gestika a mimika je u těchto jedinců často přehnaná a jejich chování obtěžuje okolí, jelikož mají oblibu v opakování některých sociálních rituálů a nerespektují pravidla společenského chování.

Posledním typem je typ formální – afektovaný. Tito jedinci mají zpravidla velmi dobré vyjadřovací schopnosti, jejich řeč je formální se sklonem až k preciznímu vyjadřování. Striktně dodržují společenské normy a rituály. Mohou působit chladným a odtažitým dojmem, někdy dokonce až komicky, jelikož veškerá sdělení chápou doslovně a dělá jim potíže

rozeznání ironie a nadsázky. Charakteristický je pro ně zájem o akademická témata a často mají vysoké IQ.

Někdy se odlišuje ještě typ smíšený, zvláštní, jehož chování je závislé na prostředí, situaci i osobě, se kterou jedinec s PAS navazuje kontakt (Čadilová – Žampachová, 2013: 32).

### **1.1.2 Komunikace a řeč**

Porucha řeči, potažmo porucha komunikace je znak PAS, kterého si rodiče u svého dítěte zpravidla všimnou nejdříve. Podle Thorové (Thorová, 2006: 98) si *„zhruba polovina dětí s poruchou autistického spektra nikdy neosvojí řeč na takovou úroveň, aby sloužila ke komunikačním účelům*. I v případě, že u dítěte není poškozena řeč, není to u autistů zárukou správného vývoje komunikace. Tito jedinci umí například jen s obtížemi správně používat zájmena, v komunikaci je narušená větná skladba a pořádek slov. V jejich řeči se často vyskytuje řada abnormálních prvků, které neslouží ke smysluplné společenské komunikaci. Příkladem může být například echolálie, což je bezprostřední, nebo opožděné doslovné opakování slov, nebo vět, které jedinec slyšel a to ať už z úst druhých lidí, nebo v médiích. Někteří autisté také vyžadují standardní odpovědi na základě repetitivního vyptávání, či ujišťování se.

Ani forma řeči u autistů neodpovídá normalitě, je nápadná svou monotónností a bezpřízvučností. Nemusí však být narušena jen expresivní složka řeči (vyjadřování), PAS jsou charakteristické také potížemi v oblasti recepce – porozumění. Právě neschopnost vyjádřit své potřeby a požádat o jejich uspokojení je pro jedince s autismem velmi frustrující. Zároveň však na základě tohoto deficitu dochází k sociální izolaci, což dále přispívá k problémovému chování (Schopler – Mesibov, 1997: 112). Zasažena je také kromě verbální komunikace také neverbální. Jedním z nejvýraznějších znaků je například neschopnost navázat oční kontakt, či plochý, nepřítomný výraz ve tváři.

### **1.1.3 Představivost a hra**

Třetím znakem z triády problémových oblastí je nerozvinutá hra z důvodu deficitu ve schopnosti imitace, symbolického myšlení a představivosti. Proto tyto děti vyhledávají činnosti určené pro mladší děti na nižší vývojové úrovni a v těchto aktivitách hledají předvídatelnost a stereotyp. Právě zvláštní zájmy a opakující se chování jsou mezi kritérii pro diagnostiku PAS v Diagnostickém a statistickém manuálu Americké psychiatrické asociace (Schopler, 1999: 29). Toto stereotypní chování se projevuje zpravidla třepotavými pohyby

rukou, plácáním, kýváním se, houpáním zpředu dozadu, kroucením prstů, nebo otáčením různých předmětů.

Na vyšší vývojové úrovni se potom specifické způsoby chování mohou projevovat řazením předmětů za sebe, lpěním na určitých předmětech, či opakovaným rozsvěcením a zhasínáním světla. Může zahrnovat také smyslové zvláštnosti projevované přehnaným olizováním či očicháváním předmětů. Specifické zájmy jedinců s PAS se orientují například na reklamy, předpovědi počasí, telefonní seznamy, ale i náročnější obory – zpravidla jedinci s Aspergerovým syndromem nacházejí oblibu v akademických a encyklopedických znalostech a oborech. Obtížnosti v oblasti symbolického myšlení se projevují například v neschopnosti generalizace, kdy výraz „židle“ používají pro pojmenování jen jedné konkrétní židle (Hrdlička – Komárek, 2004: 37).

## 1.2 Příčiny PAS

Poruchy autistického spektra patří mezi neurovývojové poruchy na neurobiologickém podkladě. Nicméně z hlediska značné variability v projevech se neuvažuje v oblasti kauzality jen nad genetickými faktory, nýbrž se usuzuje na multifaktoriální příčiny. Vliv mají tedy jak vrozené předpoklady – poškození integračních a komunikačních funkcí v mozku, tak exogenní vlivy. Ty mohou mít vliv na vznik PAS již v prenatálním věku – například nitroděložní a virové infekce, a později i v perinatálním období – komplikovaný, nebo předčasný porod, či přidušení. Později se na vzniku mohou podílet infekční onemocnění v raném věku, či chemické procesy v mozku (Thorová, 2012: 52).

Výrazný vliv mají tedy chromozomální poruchy, ale i strava matky. U části osob s PAS jsou příčinou jejich poruchy abnormality na mozečku, spánkovém laloku, či poškození mozkového kmene. Genetické faktory jakožto příčina poruch autistického spektra byla potvrzena na základě pozorování dvojčat – u jednovaječných je výskyt této poruchy pozorován u 70 – 90%. Za nositele autismu však nelze označit jen jediný gen. Zvláště v poslední době se často mluví o souvislosti PAS s metabolickými poruchami. Příčinou jsou peptidy, které se přes střevní stěnu dostávají krví do mozku, kde potom ovlivňují předávání nervových vzruchů. Přesná etiologie tedy dosud není známá a nemůžeme tedy jednoznačně označit jednotlivé spouštěče, z toho důvodu je usuzováno na multifaktoriálnost příčin (Gillberg – Peeters, 2003: 54).

### 1.3 Projevy a výskyt

Tyto poruchy se mohou projevovat již od narození, nicméně příznaků si rodiče všimají zpravidla až okolo prvního až třetího roku věku dítěte. Rodiče nabývají podezření, pokud dítě ani v prvním roce věku nereaguje na své jméno, není schopno požádat o uspokojení své potřeby, když něco chce, nebo nereaguje na pokyny okolí. Můžeme také pozorovat nápadný nezáměr o sociální hry. U jedné pětiny však může vývoj probíhat normálně až do roku a půl až dvou, v této době se podle slov rodičů vývoj dítěte zastaví. V této době se totiž může objevit tzv. vývojový regres, což je závažný vývojový obrat zpět. U dítěte dochází k částečné nebo úplné ztrátě dovedností v oblasti řeči, sociálního chování, neverbální komunikace, hry a někdy i kognitivních schopností.

Poruchu v sociální oblasti lze pozorovat okolo dvou až tří let, kdy dítě nemá snahu o sdílení pozornosti a nezajímá se o jiné děti. Je však možné si všimnout odlišností ve vývoji dítěte již do této doby. Ty se projevují například nespavostí dítěte, nenavazováním očního kontaktu, nebo naopak upřeným pohledem, či například snahou dítěte o pohyb nebo chůzi neúměrně dříve ve vztahu k věku dítěte. (Říčan – Krejčíková, 2006: 205) Projevy byly popsány v kapitole „Základní triáda postižení“. Konkrétní příznaky shrnuje Vosmík (Vosmík – Bělohávková, 2010: 74) ve své publikaci do následujících bodů:

- nedostatek empatie, egocentrismus
- snížená adaptabilita (kompenzovaná rigidním chováním ve formě rituálů)
- jednoduchá, nepatřičná a jednostranná interakce
- omezená, případně neexistující schopnost navazovat a udržet si přátelství
- obtížné chápání společenských pravidel
- pedantsky přesná, jednotvárná řeč, problémy v oblasti pragmatického užívání řeči
- nedostatečná neverbální komunikace
- hluboký (ulpívavý) zájem o specifickou skutečnost či předmět
- nemotornost, nepřírozené pozice

Pokud jde o četnost výskytu, každým rokem stoupá. Na základě získaných údajů z roku 2014 je prevalence poruch autistického spektra 2,14%. Na 100 osob tedy připadají asi dva případy PAS. V České republice tedy v současné době žije zhruba 100 000 až 200 000 lidí s poruchou autistického spektra a každým rokem se narodí dalších 500 takových dětí (Národní ústav pro autismus, 2015).

PAS se vyskytuje častěji u chlapců, než u dívek. Uváděný poměr je tři až čtyři chlapci ku jedné dívce, u Aspergerova syndromu je nepoměr ještě výraznější. Tento rozdíl ve výskytu



však může být způsoben nedokonalou diagnostikou u děvčat, či vyvinutější schopností u děvčat deficity v sociálním kontaktu a verbálním projevu vyrovnat. Často se poruchy autistického spektra vyskytují u obou (či více) sourozenců, konkrétně v šesti procentech (Thorová, 2012: 52).

## **1.4 Přehled pervazivních vývojových poruch**

Jednotlivé pervazivní vývojové poruchy najdeme v Diagnostickém a statistickém manuálu, v jeho 5. revizi, Americké psychiatrické asociace a v Mezinárodní klasifikaci nemocí Světové zdravotnické organizace, v současné době platí 10. revize. Podle té se v českém prostředí při diagnóze jednotlivých poruch orientujeme.

### **Dětský autismus (F84.0)**

Dětský autismus tvoří z historického pohledu jádro poruch autistického spektra. U dítěte se projevuje zpravidla před třetím rokem věku, což je jedním z diagnostických kritérií. Viditelné jsou zpravidla autistické rysy v chování, opožděný vývoj řeči, přítomnost echolálií, nebo vykonávání rituálů. Nicméně pro stanovení diagnózy se musí projevit problémy ve všech klíčových oblastech. Dle MKN-10 jsou tyto oblasti definovány jako: kvalitativní narušení sociální interakce, kvalitativní narušení komunikace a omezené, opakující se stereotypní způsoby chování, zájmy a aktivity. Dítě má tedy problémy s vyjadřováním emocí a obtížně se přizpůsobuje změnám. Podle množství symptomatických projevů rozlišujeme stupeň závažnosti poruchy, od mírné formy, kdy pozorujeme spíše méně lehkých symptomů, po těžkou s řadou závažných příznaků (Thorová, 2006: 177). Někdy se objevuje regrese, tedy ztráta dříve nabytých schopností.

### **Atypický autismus (F84.1)**

První symptomy atypického autismu pozorujeme až po třetím roce věku dítěte. Specifikem této poruchy je fakt, že jedna z oblastí triády nemusí být narušena, nicméně abnormální vývoj je zaznamenán ve všech oblastech. V oblasti komunikace nebo sociální sféře tedy může docházet dokonce k lepšímu vývoji. Tato pervazivní vývojová porucha bývá často přidružena k těžkému mentálnímu postižení, proto je poměrně těžké odlišit, zda můžeme mluvit o symptomech autismu, nebo o projevech mentálního postižení (Fischer, 2014: 180). Jsou sem řazeny děti s Atypickou dětskou psychózou, nebo mentální retardace s autistickými rysy.

### **Rettův syndrom (F84.2)**

Rettův syndrom je neurologické onemocnění, kterým trpí téměř výhradně dívky a je způsobené mutací genu na chromozomu X. Charakteristickým projevem je pronikavý pohled. Do šestého až osmnáctého měsíce života dítěte probíhá vývoj běžným způsobem, poté stagnuje, nebo dokonce dochází k regresi. Jediněc ztrácí manuální a verbální dovednosti. Dítě přestává mluvit, začnou se u něho objevovat stereotypní pohyby rukou, místo funkčních pohybů. Problémy se objevují i v oblasti somatických potíží, konkrétně pozorujeme poruchy chůze, ale i problémy s dýcháním, arytmií, skoliózu, nebo epilepsii. Tyto symptomy mohou být způsobeny zpomaleným růstem hlavy. Mezi další projevy patří nadměrné slinění, skřípění zubů nebo zvláštní přerušovaný smích (Thorová, 2006: 211).

### **Jiná dětská dezintegrační porucha (F84.3)**

Stejně tak, jako u Rettova syndromu, probíhá nejdříve vývoj dítěte normálním způsobem a mezi rokem a půl a čtyřmi lety věku dochází k regresi a projevu symptomů autismu. Dítě přichází o získané dovednosti, snižuje se schopnost komunikace, ztrácí zájem o okolí a dochází ke změnám v chování (Pipeková, 2010: 369). Porucha se vyznačuje také emoční labilitou u dětí, často se můžeme setkat se záchvaty vzteku, úzkostmi, agresivitou a dítě má také problémy se spánkem a v neposlední řadě je porucha spojená s hlubším mentálním postižením. I v tomto případě je silné spojení s epileptickými záchvaty. Po období stagnace však může dojít ke zlepšení stavu. Tato porucha je někdy nazývána jako Hellerův syndrom, infantilní demence, nebo dezintegrační psychóza (Thorová, 2006: 193).

### **Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4)**

Do této skupiny patří jedinci s těžkou mentální retardací, tedy s IQ pod 34. Tato porucha se vyznačuje hyperaktivitou, poruchami pozornosti, stereotypním chováním, nicméně narušené sociální chování typické pro autismus většinou nepozorujeme. V adolescenci je hyperaktivita často vystřídána hypoaktivitou. Někdy se můžeme u dítěte setkat se sebepoškozováním (Hrdlička – Komárek, 2004: 163).

### **Aspergerův syndrom (F84.5)**

Tato porucha ve vyšší míře postihuje chlapce, než dívky a vyznačuje se stejnými rysy jako autismus, nicméně vývoj řeči a inteligence není narušen (Thorová, 2007: 9). Naopak jedinci s Aspergerovým syndromem vynikají vyšším IQ. Porucha v oblasti sociální interakce sice není tak výrazná, nicméně můžeme identifikovat nízkou empatii, vysokou sociální

naivitu, důslednou pravdomlupnost, nezájem o sociální kontakt a nesprávné chápání společenských pravidel. Charakteristickým rysem je egocentrismus. Tito lidé mají také specifické zájmy charakteristické ulpívavým charakterem a nejraději se těmto aktivitám věnují. Jejich řeč působí zvláště, jelikož je monotónní, pedantská a v běžné komunikaci těžko použitelná, jelikož používají slova v nesprávném kontextu. Slovní obraty chápou doslovně, proto nerozumí vtípu a ironii (Pipeková, 2010: 325). Jedinci s AS mají nízkou míru frustrační tolerance, z čehož plynou časté výbuchy vzteku, objevuje se u nich také motorická neobratnost, nebo přecitlivělost na určité smyslové podněty. Pro označení Aspergerova syndromu se někdy používají také termíny jako sociální dyslexie, nebo sociální handicap.

### **Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8)**

Do této kategorie patří jedinci, u kterých jsou narušeny všechny tři složky triády, ale ne až do té míry, aby bylo možné stanovit diagnózu autismu, nebo atypického autismu. Protože diagnostická kritéria pro tuto poruchu nejsou jasně specifikovaná, tato kategorie se v Evropě příliš často nepoužívá. Řadíme sem také jedince, kteří mají silně narušenou oblast představivosti a mají velký problém s odlišením reality od fantazie (Thorová, 2006: 204).

### **Pervazivní vývojová porucha nspecifikovaná (F84.9)**

Do poslední kategorie pervazivních poruch spadají děti raného a předškolního věku, kdy se předpokládá, že klinický obraz pervazivní vývojové poruchy není ještě zcela zformován. Tato kategorie má spíše přechodný charakter a ke specifikaci poruchy dítěte dochází v pozdějším věku (Hrdlička – Komárek, 2004: 170).

## **2 Edukace žáků s PAS**

V České republice se na konci osmdesátých let minulého století pochybovalo o vzdělatelnosti jedinců z PAS, jelikož tyto poruchy byly přirovnávány k psychiatrickým poruchám, jako jsou například neurózy, či schizofrenie. Z toho důvodu byli tito lidé často osvobozováni od povinné školní docházky a umisťováni do ústavů sociální péče pro mentálně postižené (Čiháček, 1999: 18). Až na základě školského zákona (tehdy platný zákon č. 29/1984 Sb., § 58, odst. a) byla zaručena první možnost vzdělávání dětí s autismem ve specializovaných třídách. V této době zároveň Výzkumný pedagogický ústav v Praze analyzoval možnosti speciálního edukačního programu pro osoby s autismem.

V současné době je vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra zakotveno ve školském zákonu č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (novela č. 82/2015 Sb.) a navazující vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Výuka a výchova může probíhat ve třídách, odděleních, nebo studijních skupinách ve školách pro děti s PAS, případně jen pro jedince s Aspergerovým syndromem, nebo s různými typy postižení. Dále mají možnost vzdělávat se ve speciálních školách pro žáky se zdravotním postižením, nebo v základních školách praktických, nebo speciálních v případě, že kromě PAS mají děti ještě mentální postižení. Stále větší důraz je v současné době kladen na inkluzivní vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu a to především na základě novelizovaného školského zákona, který možnost inkluze žáků s PAS stanovuje. V běžných školách bývají nejčastěji vzdělávání jedinci s AS při poskytnutí podpůrných opatření. Existuje také možnost individuálního vzdělávání bez pravidelné účasti ve vyučování, tedy v domácím vzdělávání (Bazalová, 2017: 127).

### **2.1 Specifika vzdělávání jedinců s PAS**

Pokud jde o vzdělávání dětí s PAS, je nutné si uvědomit, že jedinci s PAS se učit nechtějí, protože to pro ně zpravidla představuje vytržení ze stereotypu, změnu, které se z podstaty svého postižení vyhýbají. Z toho důvodu by mělo být dítě k práci motivováno a to zpravidla odměňováním. Odměňujeme vhodnou hmatatelnou odměnou, jelikož jen malému počtu autistů stačí verbální pochvala. Volíme oblíbený předmět daného dítěte, hračku, či žádanou pochutinu. Odměna musí být pro dítě natolik žádoucí, aby na základě přání tuto odměnu získat, splnilo požadovaný úkol. Význam odměny učíme dítě tím, že ji může dostat jedině ve chvíli, kdy zadanou činnost splní. Odměnu je dobré umístit viditelně a při jejím

podávání dítěti ji spojíme se slovní pochvalou, úsměvem a pohlazením. Tím se u dítěte zároveň zvyšuje touha po sociálním kontaktu a do budoucna se pro něho snad stane významným předmětem zájmu (Schopler – Mesibov, 1997: 147). Dovednost, kterou chceme, aby si dítě osvojilo, rozdělíme do jednotlivých kroků. Při zvládnutí jednotlivé činnosti dítě odměňujeme. Zprvu dítěti pomáháme, při úspěchu pomoc postupně omezujeme. Jakmile je dovednost plně zautomatizovaná, snižujeme frekvenci odměňování.

Učení i základním dovednostem je tedy obtížné a jde jen velmi pomalu, jelikož jedinci s PAS neumí přijímané informace zobecnit a poznávají v jednotlivostech. Proto například ani dovednost, kterou získali ve třídě, nejsou schopni uplatňovat v jiné situaci v reálném prostředí. Učení tak vyžaduje trpělivost, vytrvalost, systematickosti a dlouhodobou pravidelnou práci, aby ji dítě s PAS přijalo za svou. Vždy je třeba na základě individuálních možností najít výchovnou strategii a metody učení, které jsou přijatelné a odpovídající schopnostem dítěte s cílem podporovat jeho soběstačnost (Švarcová-Slabinová, 2003: 152). Nejde však jen o to snížit nároky na dítě, jelikož vývoj dětí s PAS se odlišuje kvalitativně a probíhá nerovnoměrně, není jen opožděný. V komunikaci je nutné zjednodušit vyjadřovací styl na jasné krátké jednoduché věty až jednoslovné pokyny. Pozor si musíme dát na to, aby byla mluva vyučujícího klidná a zřetelná. U některých jedinců můžeme verbální komunikaci doplnit o názornou komunikaci pomocí obrázků, či piktogramů. Práci a pokyny je vždy lepší vizualizovat, to je pro žáka s PAS srozumitelnější. V oblasti komunikace, ale i volby specifických pomůcek i metod bychom se měli orientovat podle individuálních potřeb dítěte (Mühlpachr, 2001: 143–148).

System vzdelávání dětí s PAS je založen na individualizaci, vizualizaci a strukturalizaci. Tyto zásady vychází z TEACCH programu, což je program, který byl původně zahájen jako pětiletý výzkumný projekt v roce 1966 na katedře psychiatrie Lékařské fakulty Univerzity Severní Karolíny v Chapel Hill. Při jeho sestavování se vycházelo především ze zkušeností a názorů rodičů. Právě rodiče autistických dětí spolupracovali při vytváření hlavních priorit programu. Mezi hlavní zásady patří snaha o zlepšování vzájemné adaptace jedinců s PAS a společnosti, ve které žijí. Důraz je kladen na diagnostiku, na základě které je možné léčbu uzpůsobit individuálním potřebám jedinců. Výchova a vzdělávání kombinuje kognitivní a behaviorální přístupy s cílem rozvíjet dovednosti dítěte. Schopnosti má dítě nabývat užíváním strukturovaných intervenčních technik (Jelínková, 2001: 53). Strukturovanost výchovy společně s vizuální podporou a její výběr na základě individuálního hodnocení každého dítěte patří mezi základní výchozí strategie programu. Tato tři východiska zajišťují dětem potřebnou míru informovanosti a předvídatelnosti a tím je snižována stresová

zátěž na dítě. Důležité také je, aby výchovné a vzdělávací procesy probíhaly ve spolupráci s rodinou, aby tedy intervence neprobíhala jen ve školách.

Pro vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra ve školních zařízeních byl v rámci TEACCH programu vytvořen speciální výchovně vzdělávací program. Metodika tohoto programu se nazývá strukturované učení a vychází ze specifických potřeb a schopností žáků s PAS. Strategie vychází z organizace třídy a vytváření vhodných aktivit. Cílem je vytvoření srozumitelného a smysluplného prostředí pro dítě s PAS, které na základě předvídatelnosti a snadné orientace v něm zaručuje dítěti samostatnost, minimalizuje stereotypní chování a poruchy chování, jelikož u něj nevyvolává úzkost a frustraci. V tomto prostředí je dítě schopno osvojovat si nové dovednosti a schopnosti, protože se přizpůsobuje jeho specifickým. Práce probíhá s ohledem a potřebu vizuálních vjemů těchto dětí, jejich specifické zájmy i dobrou mechanickou paměť. Strukturované učení se opírá o principy kognitivně-behaviorální terapie (Hrdlička – Komárek, 2004: 168).

### **2.1.1 Individuální přístup**

Jedním z východisek, o které se metodika strukturovaného učení opírá je individuální přístup k dítěti a respektování jeho jedinečných potřeb a zvláštností. Poruchy autistického spektra se vyznačují širokou plejádou symptomů, které se u každého dítěte projevují v různé míře. Rozdíl najdeme také v mentální úrovni dětí, jejich rozdílných percepčních schopnostech, úrovni a způsobu komunikace, schopnosti koncentrace, nebo temperamentu.

Tyto zvláštnosti, schopnosti, dovednosti a úroveň v jednotlivých vývojových oblastech lze analyzovat na základě speciálních testů. Podle jejich výsledků je vypracován individuální vzdělávací plán dítěte, vybereme vhodné prostředí pro dítě a volíme typ komunikace vyhovující konkrétnímu dítěti – od vyjadřování pomocí konkrétních předmětů, přes výměnný obrázkový systém pomocí fotografií, obrázků, či piktogramů až po slovní vyjádření (Thorová, 2007).

### **2.1.2 Strukturalizace**

Děti s autismem mají problém s tříděním informací a nezvládají sami organizovat svou činnost, proto se neumí samy orientovat v běžném výukovém programu. Z toho důvodu je nutné vnést do jejich prostředí předvídatelnost a řád uspořádáním třídy. Základním prvkem je tedy rozčlenění prostoru tak, aby každá specifická činnost byla prováděna na určitém místě. Ve třídě by tedy mělo být místo pro individuální práci s učitelem, prostor pro samostatné

úkoly, prostor pro komunikační cvičení, nácvik sebeobsluhy, vzdělávací aktivity, místo pro stravování, odpočinek a volnou hru. Každé místo je určeno právě pro jednu specifickou činnost, takže dítě, které do tohoto prostoru vstoupí, ví, co se od něho očekává. Toto místo navíc může být označeno kartou s obrázkem odpovídající režimové kartě, kterou má dítě v denním plánu a již při příchodu do školy přesně ví, co ho daný den čeká a v jakém pořadí (Schopler – Mesibov, 1997: 161). Každé místo určité pro specifickou činnost by mělo být jasně ohraničené, aby dítě s PAS přesně vědělo, kde místo, na kterém má plnit určitý úkol, začíná a končí. Prostor, kde probíhá výuka, by měl být tichý, jelikož autisty snadno rozptýlí rušivé elementy. Proto by na takovém místě neměla být přemíra ani dalších smyslových podnětů.

Po vykonání pracovního úkolu si může jít za odměnu dítě hrát. Hra by však měla probíhat zase v odděleném prostoru, na jiném místě, než kde dítě plnilo úkol. Toalety by měly být umístěny v blízkosti třídy a je dobré je také označit obrázkem, či piktogramem. Prostor uspořádáme vždy na základě potřeb a věku dětí (Čadilová – Žampachová, 2008: 30).

Strukturovanost musí být zachována i v oblasti času a pracovní aktivity. Jedinci s PAS potřebují znát časovou souslednost jednotlivých aktivit, a kde jsou v denním plánu umístěné jejich oblíbené činnosti. Při práci je důležité aktivitu rozčlenit na jednotlivé kroky a tyto kroky vizualizovat, aby bylo dítěti jasné, co se po něm chce a jak má výsledku docílit. Kroky znázorňujeme vždy zleva doprava, nebo shora dolů. Takto znázorněné jednotlivé kroky se nazývají procesuální schémata. Dítě s PAS potřebuje vidět každou činnost, její jednotlivé kroky i posloupnost, proto jsou pro ně důležité tyto pracovní scénáře (Bazalová, 2017: 69). Při dodržení těchto zásad je dítě schopno pracovat víceméně samostatně.

Délku vyučovací hodiny volíme podle schopností dítěte soustředit se. Každý vyučovací blok by se měl skládat z několika různých aktivit, jejich délka i rychlost střídání se může odlišovat nejen v závislosti na schopnostech daného dítěte, ale i na jeho rozpoložení v konkrétním dni. Ačkoliv se snažíme respektovat nestálost soustředění těchto dětí, musíme se zároveň snažit o zvyšování frustrační tolerance, proto nepřerušujeme činnost hned při prvním projevu nesouhlasu dítěte (Schopler – Reichler – Lansing, 1998: 152).

Strukturovanost a vizualizace souvisí s pravidelností, která je pro jedince s PAS také velice důležitá. Právě opakování, které je předpokladatelné, zvyšuje schopnost dětí s autismem učit se a osvojovat si nové dovednosti.

Na podobném principu jako strukturalizace funguje také aplikovaná behaviorální analýza. Na začátku je takzvaný *diskriminační stimul*, což je pobídka nebo příkaz vychovatele. Ten zprvu vede žákovy ruce tak, aby mu pomohl splnit instrukci. Učení potom

probíhá od chvíle, kdy je dítě schopno plnit pobídku nezávisle. Jednotlivé kroky odměňujeme a opakujeme až do té doby, dokud dítě nereaguje samostatně a změna chování není trvalá. Toto učení probíhá podle individuálních kognitivních schopností dítěte a okamžité odměňování poskytuje dítěti přímou zpětnou vazbu (Richman, 2008: 18).

### **2.1.3 Vizualizace**

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, strukturalizace by měla být doprovázena vizualizací. Proto jsou důležité vizualizované denní programy, které si každý žák může prohlédnout již při vstupu do třídy. Jedinci s PAS si sice nedovedou představit, jak dlouhou časovou jednotku představuje hodina, či deset minut. Nicméně na základě vizualizovaného programu vědí, že když zvládnou nějakou méně oblíbenou práci, čeká je potom jejich zájmová činnost. To jim dodává pocit jistoty a stability a zároveň možnost orientace v množství práce, kterou musí splnit (Jelínková, 1998: 20). Vizualizace tedy pomáhá vyrovnávat deficit v oblasti pozornosti, paměti, představivosti a abstraktního myšlení těchto dětí.

Kromě předvídatelného prostoru a vizualizovaného programu je třeba znázornit i pokyny a instrukce, jelikož řada dětí s PAS může mít s těmi verbálními problémy při pochopení. U dětí, které umí číst, je možné instrukce napsat. Sdělení však musí být velmi jednoduchá a jasná. Častěji však používáme obrázky, či fotografie. Při práci často používáme návody, kde jednotlivé kroky nakreslíme, nebo činnost krok po kroku nafotíme. Je třeba vyvarovat se obrázkům s mnoha detaily, nebo abstrakci. Dítě s PAS musí být schopno z návodu hned pochopit vztah mezi jednotlivými obrázky. Jak již bylo zmíněno v úvodu kapitoly „Specifika vzdělávání jedinců s PAS“, dítě musí být k aktivitě motivováno. Zprvu tedy odměňujeme jednotlivé kroky rozčleněné aktivity. Pokud dítě činnost zvládá, můžeme pracovat s oddálenou odměnou, což znamená, že jedinec dostane odměnu až po několika po sobě jdoucích aktivitách, tedy například až po splnění celého úkolu. Tím se zároveň děti učí respektovat pravidlo „nejdřív práce, potom zábava“ (Schopler – Mesibov, 1997: 226).

Kreslená schémata a barevné kódy jsou tak důležitá zejména proto, že informují dítě formou, která je pro něho snadněji interpretovatelná. Zároveň pomáhá dítěti pochopit a udržet přijímané informace. Velmi cenné jsou při učení nových dovedností, jelikož připívají k přijetí změny a zvyšují flexibilitu dítěte. Díky tomu, že snižují formu závislosti dítěte na dospělém, zvyšují jeho sebevědomí (Čadilová – Žampachová, 2008: 51).



### **2.1.4 Výběr pomůcek**

Výukové pomůcky vybíráme v závislosti na preferenci každého dítěte tak, aby jejich barva, povrch, nebo velikost žáka nerozrušovala a neztěžovala tak výukový proces. Dáváme přednost předmětům, které jsou v životě běžně dostupné. Při jejich výběru bychom se měli držet několika základních zásad. Používané předměty by pro dítě měly být bezpečné, proto se vyhýbáme materiálům, které by mohly být jedovaté, a pomůckám, které vyžadují dozor. Mají odpovídat věku a preferencím dětí. Po vizuální stránce by nástroje měly být jednoduché, bez rozptylujících povrchů – volánky, třpytky, které odvádějí pozornost dítěte. Materiál, ze kterého je pomůcka vyrobena, by měl být příjemný na dotek, ale také dobře viditelný. Dítěti by nemělo činit potíže s předmětem manipulovat. Používáme běžné předměty, nevhodné jsou například imaginární nápady typu zvířátek oblečených do lidských oděvů.

Pomůcky by měly být používány v logickém sledu a umístěny do krabic k udržení přehlednosti. Při práci by měly být v zorném poli dítěte jen takové předměty, které jsou k vykonávané činnosti nezbytně potřebné. Pomůcky na stole by měly být seřazeny tak, aby vizuálně přispívaly k osvětlení průběhu úkolu. Dítě by mělo vědět, v jakém pořadí má materiály využívat a kam je odkládat po ukončení činnosti (Schopler – Reichler, 1998: 154).

Mezi nejpoužívanější a nejznámější pomůcky patří takové, které vizualizují abstrakci. Jde o vizualizované denní programy, procesuální schémata, nebo strukturované úkoly, o kterých již byla krátká zmínka v dílčích podkapitolách „Specifik vzdělávání jedinců s PAS“.

#### **2.1.4.1 Vizualizovaný denní program**

Lidé s autismem mají problém předvídat a plánovat události a tento handicap jim ztěžuje orientaci v prostoru, čase i událostech. Abychom zabránili rozvoji deprivace, abstrakci, kterou pro ně čas představuje, konkretizujeme denními rozvrhy a časovými plány. Ty pomáhají žákům s PAS předvídat očekávané aktivity a odlišovat jednotlivé činnosti od sebe. Vizualizovaný denní program pomáhá také se zapamatováním sekvencí v organizaci času. Kromě toho odstraňuje deficity ve vnímání slovních instrukcí i problémy s pozorností (Schopler – Mesibov, 1997: 227).

Existuje množství vizuální podpory: konkrétní předměty, fotografie, barevné obrázky, piktogramy, piktogramy s nápisem, nápisy, psané rozvrhy, přenosné zápisníky, diáře. Jejich volba se odvíjí od vývojové úrovně dítěte. Úroveň, na které nabízíme konkretizaci času, je tedy velmi individuální a záleží na míře schopnosti abstraktního myšlení. U dětí s nejnižší úrovní používáme předmět, nebo jeho zmenšeninu, či zástupný předmět – například talíř

znamená svačinu. U schopnějších dětí je možné použít psaný rozvrh, nebo diář. Při používání vizualizovaných programů není nejvyšším cílem použití toho, kde je nejnižší míra abstrakce, ale dosažení co nejvyšší možné samostatnosti žáka (Gillberg – Peeters, 2003: 71). Vhodná je kombinace obrázků s nápisy.

Vizualizované denní programy musí být ve třídě umístěny na stálém místě. Každý tento program se skládá z tzv. režimových karet, které znázorňují určitou činnost. Rozvrh aktivit by měl být zvolen tak, aby se střídaly méně oblíbené aktivity s oblíbenými.

V autistických třídách používání režimových karet probíhá zpravidla tak, že ji žák vyjme ze svého denního režimu a jde na místo, které je označeno tzv. volací kartou. Ta je umístěna v prostoru, kde má probíhat žádoucí činnost. Dítě umísťuje režimovou kartu vedle volací karty a po splnění činnosti ji vyjme a vhadzuje do košíku, což vyjadřuje konec aktivity. Tento proces se opakuje až do konce školního dne, pro jedince s PAS – dokud není vizualizovaný denní program prázdný. V některých autistických třídách se používá také tzv. tranzitní karta, která symbolizuje ukončení činnosti. Žák jde tedy s touto kartou ke svému dennímu programu, kde si vezme další režimovou kartu (Sodomková, 2006: 44).

#### **2.1.4.2 Strukturované úkoly**

Dříve o jedincích s autismem panovala představa, že jsou šťastní, když jsou ponecháni ve svém vlastním světě. Nicméně dnes už víme, že nikdo, tedy ani lidé s PAS, není spokojený, pokud dlouhou dobu nemá co dělat. Je však nutné pro tyto děti najít pořádek a strukturu v chaosu běžného života (Gillberg – Peeters, 2003: 100).

Jak již víme z předchozích kapitol, děti s PAS lépe zpracovávají vizualizované informace a strukturování v podstatě představuje vizuální zpřehlednění. Strukturovanost znamená uzpůsobení slovních instrukcí tak, že je dítěti na první pohled zřejmé, co se po něm žádá. Vizuálně srozumitelné úkoly navíc více upoutají pozornost dítěte (Schopler – Mesibov, 1997: 224).

Strukturované úkoly jsou založeny na podobném principu jako vizualizovaný denní program. Musí být vždy zachována posloupnost zleva doprava, či shora dolů, takové vnímání máme intuitivně zakódované všichni. Pro zřetelné rozlišení jsou často používány buď strukturované krabice, nebo desky. Ty jsou připraveny takovým způsobem, že dítě s nimi zvládne samo plnit úkol i bez slovního zadání. Tento princip lze popsat na nejjednodušším úkolu, kterým je třídění. Na levou stranu krabice (či jiného ohraničeného prostoru) vložíme například červené a modré kostky, do horní poloviny prostoru na pravé straně krabice umístíme jako vzor červenou kostku a do spodní poloviny kostku modrou. Již toto dítěti stačí

k pochopení, že úkol končí ve chvíli, kdy z levé strany krabice zmizí všechny krychle. Postup je naprosto stejný i v případě používání strukturovaných desek.

### **2.1.4.3 Hry a hračky pro děti s PAS**

Jedním z hlavních znaků autismu je porucha představivosti a hry. Většina jedinců s PAS zvládá hru manipulační, při které jde v podstatě jen o úchop předmětu, a hru kombinační, při které je cílem smysluplně spojovat předměty. Proto jsou u autistů oblíbené hračky mechanické, se kterými je možno točit, nebo jezdit tam a zpět. Funkční hry, kdy dítě používá předmět k určenému účelu, jsou schopni jen někteří autisté a hra symbolická, ve které dítě něco předstírá, je pro ně z podstaty poruchy neuskutečnitelná. Často tedy jedinci s PAS předměty jen rovnají do řady, či s nimi otáčejí, nebo je olizují, ale nejsou s to hračky používat funkčně. Proto tyto děti musíme učit herním dovednostem i radosti ze hry. Proto se i hračka stává učební pomůckou. I u osvojování herních dovedností výuku rozčleňujeme do několika postupných kroků a využíváme strukturované prostředí podpořené vizuální dopomocí (Jelínková, 2001: 41).

Pro děti s PAS jsou vhodné stavebnice, puzzle, skládačky určené na vkládání tvarů, provlékadla, domina, nebo například textilní panenky a krychle určené na zapínání knoflíků, patentů, šněrování, nebo zapínání na zip. Pokud jde o společenské hry, vybíráme takové, které nemají složitá pravidla a příliš nevyžadují abstraktní myšlení. U her, kdy se střídají partneři (například karetní hry, pexeso) viditelně označíme hráče, který je na řadě (Jelínková, 2000: 14).

### **2.1.5 Metody výuky**

Při zadávání úkolu jedinci s PAS musíme dát jasně najevo, co od něho očekáváme a jakým způsobem může nezávisle úkol plnit. Cílem výuky je, aby dítě získalo dovednosti, které samostatně využije. Vzhledem k rozdílnosti dětí i způsobu, jakým si dovednosti osvojují, musíme vyzkoušet různé metody, jak vzdělávacího cíle dosáhnout. V kontextu dlouhodobé perspektivy je účinné, pokud se žák naučí reagovat na verbální pokyny, nicméně výběr vhodných metod závisí na schopnostech dítěte. Verbálním projevem však doprovázíme veškeré metody a to podle zásady, že se zvyšující se mírou postižení dítěte snižujeme počet slov. Nejvhodnější metodu pro konkrétního žáka můžeme vybrat jen na základě pozorování dítěte při plnění úkolu. Snažíme se o snižování závislosti dítěte na vedení dospělého.

Jedním z prostředků je *manipulace*. Ta znamená fyzickou pomoc, tedy vedení pohybů dítěte nutných k dokončení úkolu. Tuto techniku využíváme zpravidla tehdy, pokud se snažíme přivést pozornost žáka zpět k zadanému úkolu, nebo v případě nového úkolu, jehož splnění je pro dítě příliš náročné. Další využívanou metodou, která již vyžaduje o trochu nižší míru pomoci dítěti, je *přímá asistence*. Ta je realizována formou vkládání pomůcek do rukou dítěte, nebo například přitažením židle k pracovnímu stolu. Ještě nižší míra asistence učitele je potřebná u metody *demonstrace*, při které učitel předvede úkol, zatímco ho žák sleduje. Následně dítě dělá úkol samo. Demonstraci je možné několikrát opakovat a dítě do činnosti postupně zapojovat. Pohyb potřebný ke splnění zadání však můžeme předvést i bez použití pomůcky *pantomimickým* znázorněním. Nemusíme dokonce ani naznačovat celý úkol, někdy postačí jen určitý pohyb.

Jako výukovou metodu lze využít i *pravidelně se opakující postup*. Při opakování určité aktivity totiž dochází ke zvládnutí činnosti až do té míry, že ji je dítě schopno vykonávat samostatně. Při vykonávané aktivitě je dobré dítě povzbuzovat, a to ať gestem, slovním, nebo vizuálním předmětem. Pokud po žákovi chceme slovní odpověď, někdy stačí žáka navést například vyslovením počátečního písmena požadovaného slova. Signály používáme však jen tehdy, jsou-li opravdu nezbytné a bez kterých by žák úkol nedokázal splnit (Schopler – Reichler, 1998: 156–159).

### **2.1.6 Alternativní a augmentativní komunikace**

Jak již bylo popsáno v jedné z předcházejících kapitol zabývající se znaky PAS, jedním z hlavních oblastí, ve které mají autisté potíže, je oblast komunikace. Jedinci s PAS si nejsou vědomi toho, že pomocí komunikace mohou ovlivnit své okolí, a obecně chápání významu komunikace není u těchto dětí dostatečně rozvinuto. Proto je nutné najít pro tyto děti vhodnou formu komunikace a rozvíjet její chápání u těchto dětí (Bondy – Frost, 2007: 89). Právě alternativní a augmentativní komunikace představuje kompenzaci poruch expresivní složky řeči. Pojem *alternativní* znamená, že řeč můžeme nahradit nějakým jiným komunikačním systémem, zatímco použití *augmentativní* komunikace znamená zlepšení již existujících prostředků komunikace při dodání určité podpory.

Řeč je pro většinu autistů natolik abstraktní, že za slovy nedovedou vidět jejich význam, proto se častěji používají nižší složky komunikace, jako jsou například gesta. Ta jsou často používaná zpravidla v ABA terapii, kde jsou pro znázornění určitých předmětů, nebo činností používána místo slov specifická gesta – například pro skákání na trampolíně je to ťukání prstem pravé ruky do dlaně levé ruky v horizontální poloze. Častěji se však setkáváme

s komunikací pomocí obrázků, fotografií, či piktogramů – VOKS, tzv. výměnný obrázkový systém. Vizuální percepce je pro jedince s PAS důležitým komunikačním systémem. Proto se v komunikaci s těmito jedinci často používá forma komunikace s vizuální podporou, kde je spojení mezi symbolem a jeho významem názorné. Z výzkumu víme, že komunikaci pomocí fotografií využívá až 80% klinických logopedů při komunikaci s autisty a pomocí předmětů téměř 77%. V nadpoloviční většině jsou užívány piktogramy, o kterých je v předchozí kapitole také zmínka. Další systémy AAK, jako je znak do řeči, či Makaton jsou používány spíše v zanedbatelné míře, proto jejich rozboru z hlediska používání pro komunikační praxi s jedinci s PAS nebude věnováno více pozornosti (Vitásková, 2013: 13). Komunikace s vizuální podporou se používá nejčastěji především z toho důvodu, že obrázky jsou na rozdíl například od znakové řeči pochopitelné pro každého a jsou jednoznačné. Tento způsob komunikace neklade na jedince velké nároky na kognitivní myšlení.

Výměnný obrázkový systém je založený na systému kartiček, jejichž významu dítě rozumí. Pokud chce tedy o něco požádat, stačí přinést dospělému příslušnou kartičku. Tato karta, případně tzv. komunikační pásek, musí být vždy v dosahu dítěte, aby mohlo svou potřebu signalizovat vždy, když je třeba. Stejně tak to funguje i obráceně. Pokud po dítěti požadujeme nějakou činnost, přineseme mu kartu znázorňující požadovanou aktivitu. Vždy se však musíme ujistit, zda dítě příslušný obrázek vnímá. Snažíme se tedy s dítětem navázat oční kontakt a přiložením jeho prstu na kartu.

Učení dítěte tohoto způsobu komunikace vychází z principu příležitostného učení aplikované behaviorální analýzy (Richman, 2008: 18). Tento princip je založený na tom, že veškeré oblíbené předměty a činnosti dítěte odstraníme z jeho dosahu a tím ho přinutíme o danou věc požádat. Východisko tohoto způsobu staví na předpokladu, že aktivita nebo hračka je pro dítě natolik přitažlivá, že ho nutnost komunikace neodradí. Na základě pozorování a hodnocení potřeb dítěte potom zvolíme vhodnou formu náhradní komunikace i zástupného symbolu pro věci i aktivity. Poté se postupně snažíme spojit kartu s konkrétní věcí a za každou snahu komunikovat dítě odměňujeme, dokud nedojde k dokonalému osvojení (Straussová – Knotková, 2011: 40–41).

### 3 Integrované vzdělávání dětí s PAS

Termín integrace znamená začlenění, sjednocení, splynutí v celek. Integrované vzdělávání je potom možné definovat jako „*přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol, jejichž cílem je poskytnout žákům se zdravotním postižením společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky a přitom respektovat jejich specifické potřeby*“ (Průcha – Walterová, 2001: 87). Integrace vychází z práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou výchovu a vzdělávání a je postavena na myšlence, že koexistencí rozdílností může dojít k obohacení všech zúčastněných. Cílem integrace je budovat solidaritu mezi dětmi se specifickými potřebami a jejich vrstevníky. Žákům s handicapem dává integrované vzdělávání možnost podílet se na práci dle vlastních možností s podporou okolí.

Zvláště v současné době se však spíše hovoří o inkluzi. „*Inkluze se dá chápat jako stav, kdy se člověk s postižením rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost a odlišnost každého člena, kdy je tedy normální být jiný. Takové dítě se rodí do společnosti, která se nad jeho stavem vůbec nepozastavuje*“ (Bazalová, 2006: 7). Je spíše otázkou do diskuse, do jaké míry je inkluze reálná a do jaké je to teoretický pojem či ideál, ke kterému se snažíme směřovat. Nicméně aktuálnější pojem, který je v posledních letech skloňován, je tzv. společné vzdělávání. Ten realističtěji odráží současnou situaci.

Pokud uvažujeme o integraci žáka s PAS do běžného vzdělávacího proudu, je nutné individuálně zvážit každý případ, zda je právě pro něho integrované vzdělávání tou nejlepší volbou. Musíme vzít v úvahu předpoklady dítěte, možnosti školy a ochotu pedagogů. Jedním ze základních předpokladů je připravené prostředí třídy, aby bylo pro dítě s autismem přehledné a předvídatelné. Připravené prostředí zahrnuje také připravenost pedagoga, který musí mít teoretické znalosti o handicapu žáka i o tom, jak k němu přistupovat. Osvětou by však měli projít všichni zainteresovaní účastníci, což jsou například spolužáci, kteří musí být připraveni přijmout integrovaného žáka a musí být seznámeni se zvláštnostmi v chování autistického dítěte. Připraveni však musí být další pedagogičtí pracovníci, ředitel školy, případně osobní asistent. Výraznou roli hraje také podpora rodiny, která přispívá k pozitivnímu začlenění, ale i její materiální zajištění. Připravenost se však musí týkat především integrovaného dítěte. Jeho kognitivní schopnosti by se neměly výrazně odlišovat od výkonů jeho spolužáků. Mělo by zvládat komunikovat a musí mít základní dovednosti v sociálním chování. V případě těžší symptomatiky, výraznějšího opoždění ve vývoji žáka, nebo přítomnosti problémového chování je možné zřízení asistenta pedagoga. Nicméně pro

samotné autistické dítě je kontakt s většinovou populací prospěšný, neboť si potřebují osvojit vzorce chování z běžného sociálního prostředí (Howlin, 2009: 143). Na druhou stranu mohou být více ve stresu, protože se v běžném prostředí mohou častěji setkat s nepochopením, a tím může být vyvoláno problémové chování (Čadilová – Žampachová, 2008: 71). Proto je nutné pečlivě zvážit jednotlivé faktory, které do integrovaného vzdělávání vstupují a vyhodnotit vhodnost integrace pro konkrétního žáka. Faktorům integrace se bude více věnovat následující kapitola.

Podstatná je také volba výchovných a vzdělávacích metod, díky kterým se dítě učí rychleji a problémové chování se neobjevuje v takové míře a žák se může vzdělávat společně se svými vrstevníky (Čadilová – Žampachová, 2012: 43–45).

### **3.1 Faktory integrace**

Kontroverzní diskuse o tom, zda mají být děti se specifickými potřebami vzdělávány v základních školách běžného vzdělávacího proudu se svými vrstevníky, či nikoli, se táhnou již desítky let. Ačkoliv se v současné době projevuje spíše vlna názorů prosazující inkluzi, která je mimochodem již legislativně zakotvena, jde vždy spíše o individuální zvážení, zda je právě pro konkrétní dítě integrace vhodná. Integrace je žádoucí zpravidla spíše pro žáky s lehčí formou autismu s mírnějšími příznaky, těmi jsou z velké většiny vysokofunkční autisté, či jedinci s Aspergerovým syndromem. Ti mají zpravidla vyšší IQ a výuka v běžné škole pro ně není tolik obtížná. Zřetel však musíme brát i na potřeby dítěte, nabídky a okolnosti.

Thorová (Thorová, 2006: 365) vymezila faktory, které jsou směrodatné z hlediska posouzení vhodnosti integrace:

- schopnost dítěte navázat osobní kontakt
- menší míra problémového chování
- částečná schopnost nápodoby
- nepřítomnost vysoké frekvence emočních reakcí
- vytvořena schopnost funkčně komunikovat
- nepřítomnost těžké hyperaktivity
- dobrá spolupráce rodiny
- intelekt alespoň 80
- alespoň částečná adaptabilita
- vytvořena schopnost spolupráce

### **3.1.1 Předpoklady úspěšné integrace**

Integrace může proběhnout úspěšně jen za předpokladu splnění určitých podmínek. Těmi jsou proškolení pedagogičtí pracovníci, kteří se orientují v problematice autismu, vědí jak s jedincem s PAS pracovat a pozitivně přistupují k inkluzivnímu vzdělávání. Měli by být přesvědčeni o pozitivním vlivu integrace jak na začleněného žáka, tak na jeho vrstevníky ve třídě. Zároveň by měli mít dostatek informací o rozsahu handicapu dítěte, o jeho potřebách, schopnostech a dovednostech. Těchto pracovníků by mělo být dostatečné množství a nejen z tohoto důvodu je třeba dobré finanční zajištění. Důležité je, aby dobře spolupracovala poradenská zařízení, pedagogové a rodiče. Nutné je zajistit individuální přístup k dítěti, vhodně sestavit Individuální vzdělávací plán a dobře vybrat podpůrná opatření, postupy i prostory, kde výuka probíhá (Bazalová, 2017: 146).

Žáci s PAS by se sami měli chtít účastnit aktivit v běžné třídě a měli by se seznámit s jejími pravidly a režimem. Zároveň by měli být dostatečně informovaní i jeho spolužáci především s ohledem na způsob přístupu k dítěti s autismem. O výhodách i možných problémech, které mohou ve výchovně-vzdělávacím procesu nastat, by měli být informováni i rodiče spolužáků dítěte s PAS. Tato úskalí i přednosti by měli samozřejmě znát především rodiče integrovaného dítěte (Pešek, 2017: 75).

Žák začleněný v běžném vzdělávacím proudu musí mít individuální vzdělávací plán, který se vypracovává na základě psychologického vyšetření. Jelikož se jednotlivé schopnosti dítěte vyvíjejí nerovnoměrně, učitel musí tyto jednotlivé oblasti znát, aby nedocházelo k nepřiměřenému hodnocení dovedností žáka, což se jeví jako naprosto klíčové. Na tvorbě IVP se podílejí sami pedagogové a snaží se v něm omezovat nadměru auditivních a abstraktních informací (Vosmík – Bělohlávková, 2010: 75).

### **3.1.2 Výhody a nevýhody integrace**

Mezi jedno z hlavních pozitiv začlenění jedince s PAS patří skutečnost, že prostředí v běžné škole více odpovídá reálnému životu. Odbouráním izolace a kontaktem se zdravými vrstevníky se zde tento žák navíc může nápodobou učit žádoucí společenské vzorce chování. To mu následně pomůže v běžném životě, při dalším studiu, nebo v zaměstnání. Právě umožnění rozvoje dítěte na gymnáziu, nebo odborné škole podporuje zvyšování míry orientace v oblasti jeho specifického zájmu. Tímto rozvojem dítěte a s ním souvisejícím narůstáním samostatnosti vzrůstá také sebevědomí dítěte i jeho rodičů. Výhodu lze také spatřovat v tom, že běžné školy mohou být pro žáka i rodiče dostupnější, což se lokality škol



týče, než specializované instituce. Integrace jedince s PAS je často realizována přidělením osobního asistenta tomuto žákovi, což zaručuje individuální přístup k němu. Nemůžeme ale opomenout ani nezanedbatelný pozitivní vliv integrace na zdravou populaci, která se na základě kontaktu s jedincem s PAS učí toleranci a zároveň pomoci handicapovaným.

Integrace, popřípadě inkluzivní vzdělávání, však s sebou nese i své negativní stránky. Zařazení dítěte s PAS do běžného vzdělávacího proudu pro něho může být velice náročné, stresující a frustrující. Na dítě je kladen vyšší tlak a tím pádem trpí i větším strachem ze selhání, což se projevuje častějším problémovým chováním. To se děje zpravidla tehdy, kdy prostředí není pro dítě dostatečně připravené a neodpovídá jeho individuálním potřebám. Nepřipraveným prostředím rozumíme nedostatečné vzdělání a zkušenosti učitelů s výukou dětí s PAS, nedostačující spolupráci školy s rodinou, či tlak rodičů spolužáků na odchod dítěte ze školy. Tito rodiče mohou mít pocit, že dítě s autismem brzdí jejich potomky. Zároveň hrozí možnost šikany ze strany spolužáků, kteří nemusejí být připraveni na odlišnost jedince s PAS. Na druhou stranu se může podceňovat samo dítě, které nezažívá školní úspěchy a ve srovnání se svými spolužáky má horší výsledky (Vosmík – Bělohávková, 2010: 71). Tato negativa je však možné zmírňovat dodržením předpokladů, které byly uvedené v předchozí podkapitole. Mezi jedny z nejpodstatnějších patří vytvoření individuálního vzdělávacího plánu či poskytnutí podpory zajištěním osobní asistence.

### **3.2 Individuální vzdělávací plán**

Při vzdělávání jedinců s PAS lze použít běžné osnovy a pedagogické metody jen omezeně, proto je jedním z předpokladů úspěšné integrace kvalitní sestavení individuálního vzdělávacího plánu. Ten je legislativně vymezen Zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v §18 a v Novele č. 27/2016 Sb., Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných vyhlášky č. 72/2005 Sb, Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Sestavení IVP povoluje ředitel na doporučení školského poradenského zařízení a speciálně pedagogické diagnostiky žákovi se specifickými vzdělávacími potřebami na popud žádosti žáka, či jeho zákonného zástupce (Školský zákon č. 561/2004: §18). Ke speciálně pedagogické diagnostice se nejčastěji používá Vývojový

dotazník CHACKLIST<sup>1</sup> a Psychoedukační profil PEP<sup>2</sup>. Na základě těchto specializovaných testů a pozorování všech zainteresovaných stran se pro každé dítě sestavuje IVP.

Individuálním vzdělávacím plánem se musí řídit všichni zainteresovaní ve vzdělávacím procesu a musejí tak zajistit speciální vzdělávací potřeby žáka. IVP zaručuje pracovat tempem vlastním danému dítěti s ohledem na jeho schopnosti, úroveň, které dosahuje bez strachu z nesplnění požadavků stanovených učebními osnovami, nebo nedosahování úrovně výkonů jeho spolužáků (Zelinková, 2001: 172).

Při tvorbě IVP je třeba si nejprve uvědomit silné a slabé stránky dítěte, kdy se snažíme deficitní oblasti (komunikace, sociální chování, představitivost) dítěte rozvíjet na základě využití oblastí, ve kterých je dítě úspěšné (vizuální paměť). Musíme respektovat metodiku strukturovaného učení, a proto jednou z hlavních sfér, na které se při tvorbě IVP zaměřujeme, je úprava prostředí ku prospěchu potřeb dítěte. Dále se zabýváme tím, jaký motivační systém budeme používat k udržení jedince s PAS zainteresovaného do vzdělávacího systému. Vybereme také vhodný způsob komunikace s dítětem – režim předmětový, obrázkový, použití fotografií, piktogramů, nebo diář. Jednou z nejdůležitějších položek je volba metod a postupů výchovně vzdělávací intervence. Těmi se snažíme především rozvíjet komunikační schopnosti dítěte, jeho sociální chování a sebeobsluhu. V úvahu musíme samozřejmě vzít věk dítěte, případně i jiné poruchy učení.

Rovněž zohledňujeme možnosti dítěte v oblasti vnímání, jak dlouho je schopno udržet pozornost zaměřenou na jednu aktivitu, jaké jsou jeho kognitivní schopnosti, zda dokáže řešit problémy, jak reaguje na společnost ostatních, na jaké úrovni je jeho řeč, jak umí napodobovat, zda chápe symbolickou hru, jak se dokáže adaptovat v prostředí, zda je vytvořeno pracovní chování, jaká je jeho schopnost učení, jak chápe následnost apod. Část IVP může být věnovaná způsobům eliminace problémového chování, nebo je možné za tímto účelem vypracovat samostatnou strategii (Čadilová – Žampachová, 2016: 16).

---

<sup>1</sup> Tento dotazník v sobě zahrnuje čtyři oblasti, v rámci kterých je možné dítě hodnotit. Diagnostickými oblastmi jsou problémy s pozorností, agresivita, sociální problémy a úzkostnost, či deprese a další problémové oblasti charakteristické pro PAS, jako je například schopnost navazování očního kontaktu. Konkrétní forma dotazníku i s vyhodnocením je dostupná na stránkách [autismusscreening.eu/screening/dotaznik-m-chat-rf-tm/](http://www.autismusscreening.eu/screening/dotaznik-m-chat-rf-tm/)

<sup>2</sup> Tento diagnostický nástroj posuzuje odlišnosti v chování dítěte s PAS. Od ostatních testů se odlišuje možností výběru varianty „naznačuje“, tedy že dítě má určité schopnosti či dovednosti, ale nezvládne úkol úspěšně splnit. Popis této i dalších forem diagnostiky autismu lze najít na stránkách Autismu bez cenzury: <http://www.autistickedite.cz/diagnostika-autismu>

## 4 Montessori pedagogika

Montessori pedagogika patří do systému alternativního vzdělávání. Co se týče vhodnosti alternativní vzdělávání pro jedince s poruchou autistického spektra, obecně je vnímáno jako vhodné s ohledem na nižší počet žáků ve třídě a s tím související možný individuální přístup. Některé alternativní školy, mezi které mimo jiné patří i Montessori pedagogika, však kladou poměrně vysoké nároky na organizaci práce a učebního procesu, což je v přímém rozporu s potřebami dětí s PAS. Nicméně výuka je organizovaná odlišným způsobem, což může některým žákům s PAS vyhovovat, a často je kladen důraz na rozvoj motorických dovedností, jako například ve waldorfské škole. V následující kapitole budou popsány základní principy Montessori pedagogiky a (ne)vhodnost jejich použití v edukačním procesu žáků s PAS.

Tento konkrétní alternativní způsob vzdělávání nese název po své zakladatelce Marii Montessori, italské lékařce, pedagožce, filosofce a antropoložce a je založený na procvičování smyslů a motorických dovedností v připraveném prostředí. Důvodem, proč je jedna kapitola této práce věnovaná právě Montessori pedagogice, je podle možná vhodnost tohoto způsobu vzdělávání pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, tudíž i pro děti s PAS. Maria Montessori svou pedagogiku původně koncipovala pro děti s mentálním postižením, a vzhledem k tomu, že tento druh postižení může být přidružen k některé z poruch autistického spektra, mám za to, že je Montessori pedagogika vhodná pro děti s PAS.

Montessori pozorováním dětí pocházejících jak z majetných, tak nemajetných rodin, i z různého kulturního zázemí, a trpících různými handicapy přišla na to, že pokud mají k dispozici správné materiály a nacházejí se ve správném prostředí, mají tendenci se zabavit samy. Na základě tohoto pozorování formulovala základní zásady, jak je možné rozvíjet smyslovou a pohybovou soustavu (Rýdl, 2006: 10–14).

Pedagogika Marie Montessori je vysoce internacionální, je určena jak pro děti přistěhovalé, tak pro děti domácí. Je vhodná pro děti bez ohledu na míru rozvinutosti kognitivních schopností, handicap i náboženské, etnické a sociální zázemí. Pedagogika Montessori je postavena na principu přizpůsobení instituce vývoji dítěte, nikoli naopak, vedení dítěte k samostatnosti, nezávislosti a vlastní odpovědnosti za učení a chování jedince, nejedná se tedy o „memorovací ústavy“ a výkonové školy. V tom je právě jedna z hlavních odlišností Montessori pedagogiky od běžného vzdělávacího proudu a zároveň jedním z důvodů, proč je tato pedagogika vhodná i pro žáky s PAS. Maria Montessori totiž na základě studia antropologie našla kořeny své pedagogiky v tělesném, duševním a psychickém

vývoji. Děti jsou tak vedeny k tomu, aby využívaly svůj vnitřní potenciál v procesu socializace a s využitím vlastních vnitřních sil se staly sebevědomými lidmi, kteří jsou inteligentní, schopní spolupracovat, ochotní pomáhat a zároveň dovedou podat dobrý výkon (Rýdl, 2006: 10–14).

V Montessori školách má dítě samo rozhodující vliv na svůj vývoj, jelikož si samo určí, které podněty, jakým způsobem a kdy ovlivní jeho jednání. Vědomosti a dovednosti dítě získává vlastními silami a vlastním tempem, dospělý je dítěti pouze partnerem při řešení problémů, se kterými si neví rady. V procesu učení je velice důležité postupovat od konkrétní manipulace s předměty, čímž dojde ke spojení tělesných a duševních aktivit. Tento proces je ukryt pod jedním z důležitých a výstižných hesel Montessori pedagogiky – ruka je nástrojem ducha. Zvláště pro děti s PAS je toto názorné učení velmi důležité, jelikož mají problém s abstrakcí. Nicméně každý člověk je jednotou fyzického i duševního, proto je nutné každou aktivitou rozvíjet obě tyto složky. Zároveň Montessori zdůrazňovala postup od jednoduchého ke komplexnímu. V rámci sledovaného tématu je vždy třeba nejprve uvádět všeobecné informace, které postupně specifikujeme, čímž roste úroveň obtížnosti. Informace však dětem nejsou předkládány v syrové formě, je vždy kladen důraz na to, aby si odpovědi na své otázky zjišťovaly samy zkoumáním a objevováním. To dětem v Montessori školách nedělá žádný problém, jelikož program je plánovaný v jasně strukturovaném prostředí. Žáci tak chápou posloupnost úkolů a k jednotlivé činnosti si dojdou v momentě, kdy v nich vyvolá jejich zájem. Tak je v průběhu vzdělávání respektováno přirozené tempo a směřování dítěte. Toto je další bod, kterým jde Montessori pedagogika naproti dětem s PAS, jelikož předpokladem pro úspěšné vzdělávání těchto jedinců je minimalizace nátlaku a strukturované prostředí.

Za stěžejní považují interakci třech základních bodů, které tvoří nejdůležitější pilíře Montessori pedagogiky a které jsou podrobněji popsány v následujících podkapitolách. S respektováním dalších zásad a principů musejí ve vzájemném propojení fungovat:

1. Svoboda dítěte a podpora jeho iniciativy, pohybu a volby činnosti
2. Sledování senzitivních fází
3. Zajištění připraveného prostředí – nabídka vhodných materiálů a programů, které odpovídají nastupující senzitivitě a rozvíjejí ji + práce vychovatele, spočívající v přípravě prostředí (Zelinková, 1997: 27)

V Montessori pedagogice stojí ve středu osobnost dítěte se svou přirozenou potřebou se něčemu učit, což by mělo být zároveň i ústředním heslem integrovaného vzdělávání dětí se specifickými potřebami. Aby se mohlo rozvíjet, musí být v prostředí, které mu poskytuje pocit jistoty a bezpečí a zároveň rozmanitost aktivit poutající jeho zájem. Učitel, nebo

samotné didaktické pomůcky potom rozvíjejí jeho dovednosti, které si v danou dobu zvláště snadno osvojuje. Toho může být docíleno jen za předpokladu respektování možnosti svobodného pohybu a výběru aktivity. Všechny tyto podmínky tedy musí fungovat současně a ve vzájemné interakci.

#### **4.1 Pomoz mi, abych to dokázal sám**

Jednou z hlavních zásad Montessori pedagogiky se stala věta, kterou pronesl žák směrem k Marii Montessoriové. Úkolem dospělých ve výchově tedy není formovat dítě, manipulovat jím, nebo mu odstraňovat z cesty překážky. Cílem je naopak udělat vše pro to, aby vlastními silami a svým tempem získávalo nové vědomosti a dovednosti a to tím způsobem, že budeme dítěti klást vhodným způsobem otázky, nebo mu nabídneme předměty či studijní materiály v době, kdy se pro určitou oblast dítě nadchne a samo si k ní tedy najde cestu (Ludwig, 2000: 67).

Hlavním paradigmatem tohoto principu je tedy myšlenka svobody. Svoboda znamená možnost volby mezi různými alternativami, přičemž jedinec uvažuje nad dopadem své volby (Holtstiege, 1987: 14). Svoboda má tedy určité hranice a volnost je realizována v určitých mezích, které jsou vymezeny fyzickými a psychickými možnostmi jedince a také morálkou či sociálním zařazením. Projevem svobody je potom spontánní aktivita, která je východiskem pedagogické práce, v jejímž průběhu dochází k polarizaci pozornosti. Ta je základním pilířem vzdělávání. Právě svoboda je však podle mého názoru jediným úskalím, pokud jde o vzdělávání žáků s PAS. Ti totiž mohou mít problém s výběrem aktivit, pokud na ně působí velké množství podnětů. Nicméně v případě, že se jedná o lehčí, vysokofunkční formu PAS a připravené prostředí, pak může být integrace i do školy s Montessori pedagogikou bezproblémová.

Ke svobodě se, možná paradoxně, váže i disciplína, kterou Montessori chápe jako schopnost ovládat sama sebe, umět si poručit a dbát na životní pravidla (Holtstiege, 2000: 29). Tuto disciplínu není možné vyžadovat represemi, učitel pomáhá dítěti, aby si k ní dítě dospělo samo.

Pokud jde o biologickou svobodu, je jí dosaženo v momentě, kdy se dítě může vyvíjet podle potřeb organismu a vrozené energie. Uvolňování této energie skrze spontánní dětskou aktivitu je označováno jako proces normalizace. Pokud je tento proces narušen, například pokud je spontánní aktivita omezována nebo potlačována, dochází k poruchám vývoje osobnosti (Zelinková, 1997: 20).

Sociální svoboda je předpokladem pro osvobození jedince ze závislosti na okolním společenském prostředí. Je to právě sociální svoboda, která je charakterizovaná heslem „pomoz mi, abych to dokázal sám“. Pokud dospělý poskytuje dítěti příliš mnoho podpory, nebo za něho dokonce vykonává činnosti, potlačuje vůli dítěte a brání mu tak v jeho cestě ke svobodě, tedy osvojování si dovedností, k soběstačnosti a zdravému vývoji (Sajdová, 1935: 12). Ruku v ruce se svobodnou aktivní činností jde spontánní disciplína. V určitém věku dítě tíhne v rámci volné aktivity ke spolupráci s druhými. Při těchto činnostech se dítě učí přijímat společenské normy, učí se úctě a respektu k druhým, stává se vyrovnaným a zvnitřňuje si kázeň, čímž vzniká schopnost morálního jednání.

Svoboda v pedagogickém smyslu znamená možnost dítěte svobodně si zvolit činnost, která vychází z jeho potřeb. „*V jejím průběhu dochází ke koncentraci pozornosti. Prostředí školy pouze podněcuje volbu žádoucí činnosti tím, že je pro dítě optimálně připravené, respektuje jeho spontánní vývoj, vychází vstříc jeho vnitřní organizaci, odpovídá jeho úrovni a zároveň podněcuje k dosažení vyšší úrovně*“ (Zelinková, 1997: 21). Didaktický materiál a metody jsou také vybírány v závislosti na psychických projevech dítěte. Jen v případě, že jsou splněny všechny tyto podmínky, může dítě získat schopnost svobodného jednání. Důležité však je také to, aby byly tyto předpoklady pro svobodný vývoj zajištěny již od předškolního věku dítěte, případně ihned po vstupu do školy, v opačném případě je totiž velmi obtížné měnit návyky dítěte.

I pedagogická svoboda však má své hranice, žák si může zvolit úkol, který ho přitahuje, zároveň si však nějakou činnost zvolit musí, a to vždy v souladu s mravním jednáním. Každé dítě si totiž musí uvědomit, že volba jedné věci znamená vyloučení ostatních předmětů a aktivit. Při tomto výběru aktivit by mělo být zvláště dítě s PAS vhodně motivováno. Koncentrace pozornosti na tuto jednu aktivitu by měla být dlouhodobá a dítě by nemělo tékat od jedné aktivity ke druhé. Tím se dítě zároveň učí vnitřní vyrovnanosti, důstojnosti a sebekontrolé, jelikož je trénováno v tom, nést zodpovědnost za výsledky svých rozhodnutí. Ruku v ruce s nabýváním odpovědnosti jde také získávání vztahu k věcem, na základě kterého si jedinec utváří i smysl pro pořádek (Holtstiege, 1987: 24).

## **4.2 Polarizace pozornosti**

Na základě pozorování tříletého děvčátka, které opakovaně vkládalo válec do otvoru v dřevěném rámu, Maria Montessori navzdory přesvědčením současníků své doby přišla na to, že je dítě schopno tak silného soustředění, že jej nevyruší ani silné podněty. Tento hluboký

zájem nazvala jako polarizaci pozornosti a vymezila ho jako spojení mezi předmětem a dítětem, kdy se dítě pohrouží do činnosti a odpoutá se od okolí (Montessori, 1998: 74). Nejedná se tedy o přecházení od jedné činnosti ke druhé, ale o výběr jednoho předmětu, na který se dítě zaměří celou svou bytostí – koncentruje pozornost, s využitím svých nashromážděných sil. Stejně tak, jako na základě vnitřního procesu zaměří svou pozornost na určitý předmět, či činnost, dochází tak i k ukončení koncentrace. Pokud se dítě může takto nerušeně soustředit, má potom tendenci se zajímat o druhé, pomáhat jim a povzbuzovat je (Lillard, 2008: 102–103).

Polarizace pozornosti probíhá jako uzavřený třístupňový cyklus. První fází je přípravný stupeň, který trvá poměrně krátkou dobu. Tato fáze je charakteristická hledáním a neklidem, který však není možné vnímat jako zlobení vyžadující zásah dospělého. Zvláště v této fázi potřebují jedinci s PAS podporu a vedení dospělého, který později může dítěti ukázat, jak s předmětem pracovat. Maria Montessori rozlišila dvě úrovně podnětů, na základě kterých dítě poznává a navazuje kontakt s předměty. První úroveň je tvořena vnějšími znaky předmětů, které přitahují pozornost dítěte, jako je barva, tvar, rozměr, nebo váha. Druhou úroveň potom zahrnují zkušenosti a vědomosti dítěte. Nelze říci, že by znaky první úrovně měly menší význam, než znaky druhé úrovně. Role vnějších znaků je omezena záměrným hledáním podstaty, což je také důležitým předpokladem záměrného učení.

Druhou fází cyklu nazvala Montessori stupněm velké práce. Je to stádium, ve kterém se dítě pohrouží do nové činnosti a věnuje jí veškerou pozornost, přičemž se nenechá vyrušit okolím, ani svou vlastní náladou (Helming, 1996: 58). Je plně koncentrované, zaujaté jednou činností a maximálně schopné sebeovládání. Dítě řeší problémy a překonává překážky spojené s vybranou aktivitou a tuto činnost opakuje až k nasycení. V průběhu této práce si osvojuje poznatky, které jsou trvaleji uloženy v paměti a lépe se aplikují, než v případě, kdy je dítě do práce nuceno a nevěnuje jí tak hlubokou pozornost. Tento proces nesmí být přerušen a každý den musí najít učitel takovou činnost, která dítě pohltí a navodí žádoucí psychickou koncentraci pozornosti.

Posledním stádiem je fáze klidu, která, jak již název napovídá, je charakteristická zklidněním, dále zpracováním vjemů a poznatků. Dítě se probere ze své hluboké koncentrace a prožívá radost a uspokojení z činnosti, kterou si svobodně vybralo a na jejíž řešení přišlo samo. Konkrétním projevem je uklizení pomůcek na místo (Zelinková, 1997: 29).

### 4.3 Senzitivní fáze ve vývoji dítěte

Jednou z podmínek, která musí být splněna, aby bylo dítě schopno plně koncentrovat svou pozornost, je respektování senzitivních období. Tato období se vyznačují zvláštní vnímavostí, citlivostí pro podněty různého charakteru a umožňují zvládnutí určité dovednosti velmi rychle. V senzitivní fázi vývoje dítěte se jedinec sám z vlastní vnitřní aktivity zaměřuje povzbuzovanou aktivitou na určitou skutečnost odpovídající jeho potřebám vývoje (Hrdličková, 1992: 423–430).

První, kdo použil termín „senzitivní fáze“ byl holandský biolog Hugo de Vries, který na základě pozorování vývoje housenky motýla přišel na to, že housenka je citlivá na světlo pouze určité období, a to tehdy, kdy je na této citlivosti závislý způsob její obživy. Ve chvíli, kdy citlivost již nemá význam pro získání potravy a tím i zachování života, senzitivita mizí. Montessori senzitivní období definovala takto: „*Jde o zvláštní senzibility, které se objevují ve vývoji člověka, tzn. v dětství živé bytosti. Jsou přechodného trvání a slouží pouze k tomu, aby umožnily bytosti získat určitou schopnost. Jakmile se to stane, daná citlivost odezní*“ (Eichelberger, 2002/2003: 8–12). Citlivé fáze jsou charakteristické intenzivní koncentrací a neustálým opakováním určité aktivity. Ve chvíli, kdy si dítě novou schopnost plně osvojí, senzitivní fáze končí a následuje nová, která je stejně jako ta předchozí poháněna dětskou zvědavostí o okolní svět. Toto období však není závislé na tom, zda bylo plodně využito, či nikoli. Jedinec může dovednost získat i po odeznění senzitivního období, nicméně to již nepůjde tak snadno a spontánně. Montessori také přišla na to, že tato období jsou univerzální pro všechny děti bez ohledu na národnost, či rasu. Vymezila tedy tři základní věková rozmezí, ve kterých senzitivní fáze probíhají.

1. 0 – 6 let
2. 7 – 12 let
3. 12 – 18 let

V průběhu těchto věkových rozmezí probíhá zároveň šest druhů citlivých fází, které se však neobjevují v izolaci, nýbrž se mohou vyskytovat v párech, či přecházet jedna přes druhou (Rýdl, 2006: 8–28).

První období je vymezeno narozením a trvá do šesti let věku dítěte. Tuto fázi vnímala Maria Montessori jako nejvýznamnější pro formování osobnosti a vývoj inteligence člověka. Tuto přípravu mentálních schopností nazvala Montessori *absorbující myslí*, což je schopnost dítěte přirozeně, spontánně a bez předsudků přijímat okolní podněty. Tato přednost existuje pouze v dětství. Po překročení šestého roku věku se ztrácí a již nikdy nedochází k tak



pohotovému pohlcování informací. Později nám totiž ve vstřebávání informací v takové míře brání zkušenost, která cenzuruje nově přijímaná data. Montessori rozlišila vědomou a nevědomou část absorbující mysli. Nevědomá citlivost k okolním podnětům umožňuje dětem učit se bez jakéhokoli předpojetí světa jen na základě kontaktu s předměty. Informace děti získávají v ryzí a neměnné podobně pomocí doteku, chuti, zraku, čichu a sluchu. Vědomá absorbující mysl se začíná probouzet okolo třetího roku věku, kdy dítě již rozebírá a přemýšlí nad svými dojmy. S rozvíjející schopností se pohybovat a uchopovat předměty a tím pádem i s rozšiřujícím se polem svého objevování nabývá na významu uvědomělá forma absorbující mysli, která buduje schopnost širšího pochopení okolního světa a formuje paměť. S tím souvisí druhy senzitivních fází, které jsou charakteristické pro věk do šesti let. Jedná se o citlivost pro řád, tříbení smyslů a řeč a pohyb (Montessori, 2003: 119). Období od narození do šesti let Montessori ještě rozdělila na dvě období senzitivity – první etapa probíhá od narození do tří let a druhá etapa od tří do šesti let.

Nejdůležitější fází je v prvním období řeč. Nejprve se dítě učí vnímáním sluchem, ale také zrakem sledováním mluvící osoby. Od jednoho roku věku dítě vědomě vyslovuje slova a později již umí vyjadřovat vlastní pocity pomocí vět. V období do tří let jsou děti schopny naučit se velkému množství slov. Od čtvrtého do šestého roku věku si potom dítě osvojuje schopnost čtení a psaní. Pokud je tomuto citlivému období zabráněno, potlačuje se jejich přirozený zájem o jazyk a mizí tak schopnost nejefektivněji získat jazykové schopnosti.

Přelomovým momentem fáze pohybu je schopnost učit se chodit, která se objevuje okolo druhého roku věku dítěte. Důležité je dát dítěti v tomto období volnost, nevoztit ho příliš v kočárku a umožnit mu zahajování toulek, či rozhodovat o tom, kdy bude v průběhu cesty pauza na odpočinek, případně bližšího ohledání místa, které upoutalo pozornost dítěte. Od jednoho a půl roku do čtyř let se potom vytváří hrubá a vzápětí jemná motorika a to i v souvislosti se senzitivitou na malé věci.

Rozvoj jemné motoriky souvisí s fází zaměřenou na tříbení smyslů, která se projevuje již okolo šestého měsíce po narození, kdy dítě objevuje své okolí ohmatáváním a ochutnáváním věcí. Ani v uspokojování této potřeby bychom dětem neměli bránit, byť pod záminkou ochrany před nedostatečnou hygienou. I v tomto případě bychom měli spíše připravit čisté a bezpečné prostředí, ve kterém může dítě objevovat svět (Rýdl, 2006: 29).

Fáze citlivosti pro řád vrcholí okolo druhého roku věku. Senzitivita pro pořádek se projevuje dvojnásobem. Nejprve se projevuje smysl pro vnější řád, který pomáhá dítěti orientovat se v chaosu okolního světa. Na základě vnějšího řádu si potom dítě formuje svůj vnitřní řád, který spočívá například v uvědomění si svých tělesných funkcí, které se podílejí

na pohybu. Smysl pro řád umožňuje dítěti chápat odlišnosti a vztahy mezi předměty, či jejich funkci. Pomáhá mu utvářet obraz světa, třídít okolní vjemy a předjímat budoucí situace. Na základě toho se může dítě přizpůsobovat světu a chápat ho – tedy socializovat se. Navenek se tato citlivost projevuje vyžadováním určitých rituálů, žádá, aby například krmení probíhalo vždy stejným způsobem, nebo aby byly věci umístěny na stejné místo (Lillard, 2008: 312).

Druhá etapa probíhá od tří do šesti let a Maria Montessori ji vyčlenila zvlášť z toho důvodu, že je charakteristická přechodem „*od nevědomého tvůrce k uvědomělému pracovníkovi*“ (Zelinková, 1997: 32). Tato fáze je charakteristická analyzováním okolních vjemů, zatímco v první fázi dítě svět pouze vstřebávalo. Citlivými oblastmi jsou v tomto období uvědomování si sebe sama na základě aktivní činnosti a smyslový vývoj, který souvisí s osvojováním si řečových a pohybových dovedností. V této době se objevuje senzitivní fáze pro psaný jazyk a také pro včlenění do společnosti, konkrétně pro společenský život mezi dětmi, byť jen na úrovni volných vztahů. Dítě si osvojuje sociální normy a společensky přijatelné způsoby chování. Dále se také začíná cítit jako součást skupiny a podle toho také jedná.

Druhým věkovým rozmezím, které Maria Montessori vymezila, je etapa od sedmi do dvanácti let, která je charakteristická stabilitou v psychice dítěte. Děti jsou v této době senzitivní v oblasti morálky. Rozlišují tedy, co je dobré a co špatné, jak ve svém chování, tak v jednání druhých. Vědomí morálky dále vede k sociálnímu vědomí, kdy si jedinec sám klade za cíl chránit slabší. Výrazná je v této fázi vývoje také potřeba rozšiřování prostoru a to jak fyzického, tak sociálního. Jedinci mají potřebu získávat nové sociální zkušenosti a navazovat nové sociální vztahy (Montessori, 2011: 25). Pokud jde o oblast myšlení, dítě je schopno abstrakce a představitivosti. Na základě předchozího samostatného poznávání konkrétních objektů v okolí je teď schopno samo řešit problémy a o pomoc požádá dospělého správnou formulací otázky jen v případě, že samo nemůže najít řešení. Samostatnost jedince zároveň přispívá ke zvyšování sebevědomí a v souvislosti s tím k utváření vlastního názoru.

Období od dvanácti do osmnácti let je naopak význačné výraznou labilitou, jelikož dochází k velkým duševním i fyzickým změnám. Je charakteristické senzitivitou pro vlastní důstojnost a důstojnost člověka vůbec. Zvláště k jejich důstojnosti, konkrétně k jejich dovednostem, musíme přistupovat velmi citlivě. Jedinci jsou v tomto věku také velice senzitivní na vlastní sebehodnocení a sebedůvěru, jelikož si procházejí pocity beznaděje, nerozhodnosti a pochybnostmi. Dítě hledá nový vztah k sobě samému, proto by výchova měla být zaměřena především na podporu sebenalezení a na schopnost převzetí sociální odpovědnosti (Holtstiege, 2000: 82–84).

## 4.4 Připravené prostředí

Připravené prostředí je takové, které je uzpůsobené potřebám dítěte a respektuje jejich vývojové periody. Je tedy takové, které obsahuje podněty vzbuzující spontánní aktivitu dítěte, a svou bohatou nabídkou vyzývají k činnosti a podporují tedy proces učení (Zelinková, 1997: 41–43). Zároveň se v něm však dítě nemůže ztratit, může se zde volně pohybovat bez pocitu strachu z poranění, či frustrace z nemožnosti manipulovat předměty. Je to prostředí, které je jasně strukturované, dítě se v něm snadno zorientuje a dodává mu tak pocit bezpečí a jistoty. Takto připravené prostředí je pro učení dítěte s PAS klíčové. V Montessori škole by dítě nikdy nemělo být nuceno přizpůsobovat se prostředí, naopak vždy jsou interiéry i exteriéry uzpůsobeny možnostem dítěte – nábytek je tedy menší a lehčí, aby se dítě vždy mohlo obsloužit samo a vybrat si aktivitu, která právě jeho v danou chvíli zajímá. Předměty jsou často zmenšenými verzemi těch, se kterými se setkávají v běžném životě, nebo jsou to reálné objekty. Všechny pomůcky jsou ve třídě vždy pouze v jednom zhotovení, nebo jen několika málo, vždy tak, aby byla zachována jejich exkluzivita. Děti jsou tím vedeny k tomu, aby pomůcky vždy vrátily na své místo přesně ve stavu, v jakém si ho původně půjčovaly, nebo na jedné aktivitě spolupracovaly s dalšími spolužáky. Spolupráce a vzájemná výměna zkušeností probíhá v Montessori třídě i díky věkově hetogenním skupinám. Naprosto běžně totiž dochází k tomu, že starší děti učí své mladší protějšky, jak správně používat pomůcky, i jak se zachovat v určité situaci. Na základě toho si děti osvojují sociální cítění, jsou vnímavější k potřebám mladších, zároveň ale také prohlubují svou sebeúctu.

Důležitou roli v připraveném prostředí hrají také didaktické materiály, které rozvíjejí intelekt senzomotorickým povzbuzováním a obsahují vlastní kontrolu chyb, která zabraňuje dosažení cíle, pokud dítě postupuje špatným způsobem. Jsou charakteristické svou konkrétností a reflexí nejrůznějších vlastností prostředí, čímž stimulují dítě motoricky i duševně. Často při práci s nimi děti získávají smyslovou i pohybovou zkušenost, což zbystřuje jejich intelekt. Pomůcky jsou jednoduché a je vždy snadno pochopitelný jejich smysl, jelikož jsou vždy zaměřeny pouze na jeden vjemový rys a dítě s nimi může snadno manipulovat. Dohromady však připravené materiály vytvářejí pevný systém, který slouží ke komplexnímu fyzickému i psychickému vývoji.

Nedílnou součástí připraveného prostředí je připravený učitel, který je nejen vyzbrojen odbornými znalostmi a používá nedirektivní výchovné metody, je ale také přátelský a děti pouze směřuje v jejich rozvoji. Snaží se podle individuálních potřeb každého dítěte vést je k nejvyššímu možnému uplatňování jejich schopností ve všech oblastech jejich vývoje. Aby

tyto individuální potřeby rozpoznal, staví se do role pozorovatele a používá prvky z připraveného prostředí k zapojení zájmů dětí. Nejdůležitějším předpokladem učitele v Montessori škole je však pozitivní vztah k dětem, laskavost a schopnost přistupovat k dětem jako k jedinečným bytostem. Ve vztahu mezi učitelem a dítětem převládá rovnoprávnost a možnost otevřené komunikace (Rýdl, 2006: 45–54).

## II EMPIRICKÁ ČÁST

Teoretická část této diplomové práce byla věnována poruchám autistického spektra, principům Montessori pedagogiky a integraci. V praktické části dojde k propojení těchto témat na jednom konkrétním případě začlenění chlapce s PAS do zmiňované alternativní školy. Poměrně značná část dostupných prací a výzkumů je věnována problematice PAS, či Montessori pedagogice izolovaně. Tato diplomová práce si klade za cíl zjistit, zda pro dítě s PAS může být vhodné zařazení do školy s alternativním přístupem k výuce. Cesta k cíli vede kombinací kvalitativního a kvantitativního přístupu. V následujících podkapitolách bude popsána metodologie, tedy konkrétní použité metody, techniky, či stanovené cíle, které jsou stěžejním bodem empirické části práce. Budou stanoveny výzkumné otázky, na které práce v závěru odpoví.

Následující podkapitoly budou věnované popisu metodologie, bližšímu stanovení cíle výzkumu, na základě kterého byly položeny výzkumné otázky. Dále bude popsán průběh realizace výzkumu, tedy sběru dat, jejich analýze a interpretaci.

### 5 Metodologické pojetí výzkumu

Výzkum obecně Kerlinger definuje jako: „*systematické, kontrolované, empirické a kritické zkoumání hypotetických výroků o předpokládaných vztazích mezi přirozenými jevy*“ (Kerlinger, 1972: 27). Výzkumná činnost rozšiřuje poznání člověka, kultury či společnosti prostřednictvím k tomu určených metod a umožňuje vytvářet vědecké teorie, které lze následně znovu ověřovat.

Empirická část diplomové práce vychází ze smíšené výzkumné strategie, tedy kombinuje kvalitativní a kvantitativní přístup, což umožňuje využívat pozitiva obou výzkumných stylů a vnímat problematiku komplexněji z různých úhlů pohledu. Pro kvalitativní výzkum je typické, že probíhá v terénu, zpravidla v přímém kontaktu se zkoumanými jedinci. „*Hlavním cílem kvalitativního výzkumu je porozumět člověku, tedy především chápat jeho vlastní hlediska – jak on vidí věci a posuzuje jednání. Podle zásad kvalitativního výzkumu je každý člověk anebo skupina lidí jedinečná. Má vlastnosti, kterými se podstatně liší od jiného člověka nebo skupin*“ (Gavora, 2000: 32). Výzkumník se snaží podat věrný holistický obraz o zkoumané skutečnosti na základě zjišťování názorů účastníků, či analýzy textů. Sběr dat i jejich analýza může probíhat zároveň (Hendl, 2016: 46). To je jednou z hlavních výhod kvalitativního výzkumu – výzkum není závislý na předem známé teorii a i v průběhu výzkumného šetření může badatel doplňovat, či upravovat výzkumné

otázky. Výzkumník poznává nové jevy v datech, které jdou do hloubky problematiky (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007: 24).

V práci je použit také kvantitativní přístup, který je definován jako: „*záměrná systematická činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy*“ (Chráska, 2016: 11). Proměnné, jejichž vzájemné vztahy sledujeme, je nutné znát ještě před uskutečněním samotného výzkumného šetření. Kvantitativní výzkum na rozdíl od kvalitativního neumožňuje v jeho průběhu upravovat výzkumné otázky, či hypotézy. Mezi největší pozitiva této strategie patří možnost zobecnění získaných poznatků na širší populaci. Výzkum sice nejde příliš do hloubky problematiky, jelikož pracuje s výrazně větším množstvím respondentů, než přístup kvalitativní, nicméně na základě deduktivního přístupu dovede verifikovat předem stanovené hypotézy (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007: 22).

## **5.1 Plán výzkumu a použité metody**

Pro získání komplexnějšího obrazu a hlubšího vhledu do zkoumané problematiky bylo použito několik výzkumných metod. „*Kombinace různých metod, různých výzkumníků, rozdílných zkoumaných skupin nebo osob, rozdílných lokálních a časových okolností a teoretických perspektiv, jež se uplatňují při zkoumání určitého jevu,*“ se nazývá triangulace (Hendl, 2012: 147). Pokud hovoříme konkrétně o použití různých metod sběru dat, jedná se o datovou triangulaci. Ta kromě získávání dat různými způsoby umožňuje zároveň vzájemnou validizaci různých metod, což bylo hlavním důvodem použití dané výzkumné strategie v této diplomové práci.

### **5.1.1 Polostrukturovaný rozhovor**

Metoda dotazování patří do skupiny těch nejčastěji využívaných jak v kvalitativním (rozhovor), tak v kvantitativním výzkumu (dotazník) a je založena na principu kladení otázek a získávání odpovědí. Konkrétně technika polostrukturovaného rozhovoru dovoluje výzkumníkovi navázat s participantem hlubší vztah, tzv. rapport, a tím pádem mu umožňuje získat informace o názorech a postojích zkoumané osoby. Polostrukturovaný rozhovor se vyznačuje jasným účelem, díky předem připravenému schématu otázek, kterých se výzkumník drží, a zároveň velkou pružností v procesu získávání informací, jelikož rozhovor dává tazateli možnost doptávat se na nové informace či měnit pořadí otázek (Hendl, 2016: 168). Pokládané otázky se týkaly vztahů žáka s PAS s jeho spolužáky, jeho úspěšnosti při

zvládnání vyučované látky, přístupu a podpory ze strany třídní učitelky a osobní asistentky, či hodnocení úspěšnosti integrace. Nespornou výhodou rozhovoru je možnost zároveň provádět pozorování a zachycovat tak i neverbální projevy participanta. Rozhovor nijak nesvazuje ani zkoumanou osobu, která může odpovídat tak, jak je to přirozené jí samotné, a není limitovaná výběrem otázek (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007: 159).

V rámci empirického šetření této diplomové práce byl realizován rozhovor s matkou chlapce s PAS, jeho osobní asistentkou, třídní učitelkou i se samotným chlapcem. Tito participanti verbálně souhlasili s možností nahrávání prováděných rozhovorů na záznamové zařízení, díky čemuž mohlo později dojít k doslovné transkripci a další analýze dat. Se zveřejněním rozhovorů souhlasili všichni dotazovaní, avšak matka s chlapcem si přáli zůstat v anonymitě.

Rozhovor byl v předkládané diplomové práci společně se sociometrickým dotazníkem klíčovou metodou. Díky těmto technikám bylo možné získat největší množství informací o zkoumaném žákovi a zároveň získaná data průběžně vzájemně verifikovat.

### **5.1.2 Sociometrie, sociometrický dotazník**

*„Sociometrií rozumíme soubor specifických výzkumných postupů, které slouží ke zjišťování, popisu a analýze směru a intenzity mezilidských vztahů, jak se projevují v malých sociálních skupinách“* (Chráška, 2016: 202). Malou sociální skupinou může být například školní třída, kde byl pro účely této diplomové práce administrován sociometrický dotazník zaměřený na zjišťování vzájemných vztahů, sympatií i antipatií mezi žákem s PAS a jeho spolužáky ve třídě následující principy Montessori pedagogiky. Dotazník byl rozdán mezi žáky prvního, druhého a třetího ročníku Základní školy Montessori v Pardubicích a byly sledovány pozitivní a negativní volby směřující od žáka s PAS i k němu, jelikož jedním z hlavních stanovených cílů výzkumu bylo zvoleno zmapování úspěšnosti sociálního zařazení žáka s PAS do kolektivu jeho spolužáků

Sociometrický dotazník je na rozdíl od kvalitativního rozhovoru pro respondenty poměrně limitující, jelikož počet pozitivních i negativních voleb bývá výzkumníkem omezen. Nicméně toto omezení je nutné, jelikož bez něho by nebylo možné sociometrická data analyzovat (Petrušek, 1969: 115).

### **5.1.3 Pozorování**

V neposlední řadě bylo v rámci empirického výzkumu provedeno zúčastněné i nezúčastněné otevřené nestrukturované pozorování. Při tomto druhu pozorování participanti vědí o tom, že jsou pozorováni, a šetření neprobíhá podle předem daného předpisu. Míra zúčastněnosti závisí na míře začlenění výzkumníka do dění skupiny (Hendl, 2016: 195). V případě tohoto výzkumu bylo provedeno během jednoho běžného vyučovacího dne ve třídě žáka s PAS. Výzkumník na některých vyučovacích hodinách byl přímo vtažen do chodu vyučování, na jiných nezúčastněně pozoroval dění, aktivity a spolupráci mezi pozorovanými.

Pozorováno bylo chování žáka s PAS při vyučování i ve volných chvílích. Konkrétněji se zaměřovalo na míru spolupráce žáka se spolužáky, chování dětí k žákovi s PAS, hovornost dítěte při vyučování a schopnosti vyjadřovat se. Bylo také pozorováno, zda se u žáka objevují specifické návyky a stereotypní pohyby, zda žák upřednostňuje práci na určitém místě ve třídě, či nikoliv, jak plní zadané úkoly, a jestli při nich potřebuje podporu osobní asistentky. Výskyt těchto prvků byl zaznamenán do záznamového archu, který obsahoval škály a prostor pro poznámky.

## **5.2 Cíl výzkumu a stanovení výzkumných otázek**

V odborné literatuře se píše o integraci, potažmo o inkluzi žáka se specifickými potřebami do běžného vzdělávacího proudu jakožto o nejlepším možném způsobu vzdělávání, ba dokonce jako o jediném způsobu. Každý žák s jakýmkoli handicapem i poruchou má právo vzdělávat se tam, kde většina dětí, které se nepotýkají se stejnými problémy jako on. Otázkou však zůstává, zda toto začlenění je tou nejlepší volbou pro samotné dítě a to jak z hlediska sociálního (zda tohoto žáka spolužáci přijmou), tak z hlediska vzdělávacího (zda jedinec stíhá probíranou látku jednotným vyučovacím způsobem). Tato práce si tedy klade na základě analýzy situace integrovaného jedince s PAS do Montessori školy zjistit, zda je toto začlenění vhodnou alternativou.

Přínosem diplomové práce by mohlo být rozvíření diskuse o zařazování dětí s PAS do proudu alternativního vzdělávání. Pokud v současné době mluvíme o inkluzivním vzdělávání, hovoříme především o začleňování těchto jedinců do běžného vzdělávacího proudu. To však nemusí být jediná, a pro mnoho případů ani nejlepší možnost.



## Výzkumné cíle

Hlavním cílem výzkumného šetření diplomové práce je tedy zjistit, *jak se začlenil žák s PAS do třídy s alternativním přístupem k výuce.*

Vedlejší stanovené cíle jsou:

- a. *Zjistit, jakou pozici v rámci sociální skupiny žák zastává a jak je s ní spokojený*
- b. *Provést triangulaci dat – komparovat data získaná pomocí různých technik a podat holistický obraz*
- c. *Zhodnotit konkrétní případ integrace*

## Výzkumné otázky

Z cíle výzkumného šetření vycházejí výzkumné otázky, které stanovený cíl upřesňují a na které by měly výsledky výzkumu odpovědět.

Hlavní výzkumná otázka zní: *Jak se žák s PAS začlenil do třídy následující principy Montessori pedagogiky?*

Hlavní výzkumná otázka je poněkud obecná, z toho důvodu je třeba ji specifikovat a rozčlenit do několika dílčích výzkumných otázek:

- a. *Jakou pozici zastává zkoumaný žák v kolektivu svých spolužáků?*
- b. *Jak je zkoumaný žák přijímán svými spolužáky?*
- c. *Jaký je vztah žáků k dítěti s PAS?*
- d. *Jak se zkoumaný jedinec cítí mezi svými spolužáky?*
- e. *Jak zkoumaný žák zvládá látku vyučovanou v alternativní škole, kterou navštěvuje?*
- f. *Jak je spokojený rodič se zařazením svého dítěte do školy s alternativním přístupem k výuce?*
- g. *Nakolik je daná alternativa pro konkrétní případ vhodná?*

Jednotlivé výzkumné otázky byly zvoleny tak, aby z odpovědí na ně bylo patrné, do jaké míry je integrace konkrétního případu žáka s PAS úspěšná. Míra úspěšnosti bude posuzována na základě analýzy sociometrické pozice žáka ve třídě, schopnosti začlenit se do kolektivu a zvládat vyučovanou látku a každodenní režim ve škole. Tyto znaky považuji za nejdůležitější aspekty úspěšné integrace. Odborná literatura ukazuje jak na znaky alternativní školy, které by mohly dětem integraci zjednodušovat, ale na druhé straně také na ty, které mohou začlenění jedince komplikovat. Tyto body byly nastíněny také v teoretické části této diplomové práce, v kapitole zabývající se Montessori pedagogikou. Po zodpovězení těchto výzkumných otázek na základě výzkumného šetření bychom měli na konkrétním případě

vidět, zda převažují spíše pozitiva, či negativa a zda může být integrace do alternativní školy vhodným řešením.

### 5.3 Výzkumný vzorek a jeho výběr

Jak již vyplývá z výše zmíněného faktu zvolení triangulace jako výzkumného plánu, výběr osob do výzkumného šetření byl cílený, záměrný a systematický. Respektive, jak podotýká Hendl, případy výzkumu za použití kvalitativního přístupu nejsou „výběrovými jednotkami“, jelikož nejsou vybírány, avšak voleny (Hendl, 2016: 152). Zobecnění, které v závěru provádíme z nasbíraných dat *„se považuje za zobecnění analytické, v němž zobecňujeme ne směrem k populaci, ale k teorii: k vývoji nové teorie, potvrzení nebo modifikaci staré nebo k rozhodnutí mezi soupeřícími teoriemi“* (Yin, 1994: 30).

Do výzkumu byl tedy vybrán osmiletý chlapec s PAS navštěvující druhý ročník Základní školy Montessori v Pardubicích. Jelikož jedním ze stanovených cílů bylo zjištění pozice žáka v kolektivu jeho spolužáků, do výběru byli automaticky zařazeni jeho spolužáci a děti, které společně s pozorovaným žákem navštěvují nějaký předmět – tedy žáci prvního, druhého a třetího ročníku ZŠ Montessori Pardubice. Všem těmto žákům byl administrován sociometrický dotazník.

Do výběru byly dále zahrnuty pedagogické pracovnice, třídní učitelka zmíněného žáka, a jeho osobní asistentka. Dále také matka dítěte s PAS. S těmito participanty byl realizován polostrukturovaný rozhovor, stejně tak, jako s chlapcem samotným.

## 6 Sběr dat

Samotnému sběru dat předcházelo zajištění povolení návštěvy Základní školy Montessori v Pardubicích a možnosti participovat ve výuce. To bylo domluveno s třídní učitelkou žáka s PAS, na kterého je výzkum této práce zaměřen. Výzkumné šetření bylo realizováno 30. 1. 2018 od 8:00, kdy bylo zahájeno pozorování, které trvalo do 13:45, kdy výuka skončila. Bylo možné pozorovat zkoumaného žáka během skupinové i individuální práce, ale také ve volném čase v době přestávek. Žák se pohyboval v prostředí jemu důvěrně známém, proto bylo možné zachytit jeho přirozené chování, kooperaci a interakci se spolužáky, a veškeré reakce na podněty, které bezprostředně přicházely. Jevy týkající se žákova sociálního začlenění, schopnosti spolupráce, nebo naopak samostatnosti, či specifických požadavků byly v průběhu pozorování zaznamenávány do záznamového archu.

V uskutečnění pozorování nebyl žádný problém, jelikož bylo prováděno dostatečně dlouhou dobu a vstřícnost pedagogických pracovníků průběh výzkumného šetření podporovala.

Po skončení elipsy, ve volném čase během vyučování, došlo k administraci sociometrických dotazníků. Před jejich rozdělením byli žáci seznámeni se způsobem, jakým je mají vyplnit. Vzhledem k tomu, že administrace proběhla způsobem tváří v tvář, navíc za pomoci paní učitelky, jejich návratnost byla 100%. Sociometrický dotazník byl administrován i chlapci s PAS, aby se necítil vyčleněn z kolektivu, a zároveň aby byla zachována objektivita šetření. V opačném případě by totiž respondenti mohli nabýt podezření, či rozpaků a výsledky výzkumu by tak mohly být zkreslené. Kromě toho bylo nutné zaznamenat i jeho volby směrem ke spolužákům.

Žáci vyžadovali řadu informací ohledně výzkumného šetření, seznamovací a úvodní část tedy byla poněkud zdlouhavější, na druhou stranu vyplněné dotazníky byly navraceny v pořádku bez nutnosti některé z výzkumného šetření vyřadit. Jelikož se výzkum týkal i žáků prvního ročníku, bylo nutné jim s vyplňováním dotazníku pomoci, ale to jen s ohledem na pochopitelnou neúplnou znalost jazyka. Ostatní žáci vyplnili sociometrický dotazník samostatně.

Od 15 hodin potom byly realizovány rozhovory s třídní učitelkou a osobní asistentkou žáka s PAS. O den později 31. 1. v 18 hodin proběhly další dva rozhovory – s dítětem s PAS a jeho matkou. Třídní učitelka i osobní asistentka měly na poskytnutí rozhovoru dostatek času, zatímco rozhovor s matkou žáka proběhl za ne úplně ideálních podmínek. Matka je značně

vytížená, z toho důvodu nebyla ochotná věnovat takový prostor, jaký by byl pro daný rozhovor potřebný.

Před zahájením výzkumného šetření byli všichni respondenti i participanti seznámeni s možnostmi z výzkumu kdykoli odstoupit. Této eventuality nikdo nevyužil. Rozhovory byly nahrávány na záznamové zařízení, o čemž byli všichni dotazovaní seznámeni, aby byla dodržena veškerá etická pravidla. Matka dítěte s PAS si nepřála, aby se v této závěrečné práci objevilo její jméno, či jméno jejího syna, což je nutné respektovat. Z toho důvodu se v celé práci neobjeví jméno matky, chlapce, či jeho spolužáků. Proto jsou použity obecné pojmy jako „chlapec“, či „žák“. V doslovných prepisech výpovědí participantů chlapec vystupuje pod jménem Ivan.

Respondenti k vyplnění dotazníků přistoupili zodpovědně, proto bylo možné využít veškerá získaná data a nebyla nutnost žádný z dotazníků vyřadit. Stejně tak participanti během rozhovorů spolupracovali.

## 7 Popis případu – charakteristika dítěte s PAS

Zkoumaný žák je osmiletý chlapec, jednostranně neslyšící na pravé ucho s diagnózou Aspergerova syndromu, navštěvující druhý ročník Základní školy Montessori Pardubice. Před nástupem do školy navštěvoval mateřskou školu vycházející také z principů Marie Montessori, MŠ Klubíčko Pardubice. Co se týče rodinné situace, pochází z rozvádějící se rodiny dvou lékařů a je ve střídavé péči. Vztahy mezi rodiči jsou poněkud napjaté, což se podepisuje na chlapcově zdravotním stavu, zejména při výměně rodičů v péči. A to například zvýšenou agresivitou i dalšími znaky PAS, které jsou po změně prostředí výrazněji akcentovány.

Chlapec má mladší pětiletou sestru, kterou při zhoršení stavu a výbuších agresivity fyzicky napadá. Projevy agresivity jsou směřované někdy také vůči matce a jsou vázané jen na domácí prostředí. Ve škole chlapec pracuje tiše a projevuje se velice klidně. V poslední době se začíná o trochu více uvolňovat, což se projevuje častějším vyrušováním při hodinách, nicméně se nejedná o projevy, které by překračovaly normu. K fyzickému napadení vůči kamarádům nebo spolužákům z chlapcovy strany nikdy nedošlo.

Co se týče zdravotní stránky chlapce, od narození měl chlapec tiky, stereotypní pohyby ručiček, nebo celých horních končetin, vadné držení hlavičky i tělíčka. Z toho důvodu byl chlapec v péči rehabilitačních lékařů, pediatrů a neurologů už od věku čtyř týdnů. Příznaky, které by mohly svědčit o suspektní poruše autistického spektra, se začaly markantně projevovat v devíti měsících věku dítěte, kdy rodiče zaznamenali nesprávný a celkově opožděný psychomotorický vývoj. K opožděnému celkovému psychomotorickému vývoji se později přidal navíc markantně opožděný vývoj řeči. Chlapec se vyvíjel skokově, přibližně do dvou let nemluvil ve větách, až po druhém roce věku se jeho řeč začala rozvíjet. V osmnácti měsících měli již jak rodiče, tak specialisté podezření na PAS, nicméně diagnóza stanovena nebyla. Byla objevena jistá malformace v oblasti mozečku, ale vzhledem k tomu, že byla neprůkazná, se případ přestal řešit. Z toho důvodu i matka dítěte upustila od řešení nápadností v chování a uklidňovala se tím, že vývoj dítěte se jen širěji odchyluje od normy.

Ve třech letech věku byly pozorovány další výraznější problémy a to ze strany možného neslyšení na pravé ucho. Další dva roky trvalo, než došlo ke stanovení diagnózy, tedy že chlapec je jednostranně neslyšící. Od této doby je chlapec navíc v péči soukromé psychologičky. Tato porucha zkomplikovala možnost rozpoznat, zda je za opožděný psychický a motorický vývoj zodpovědná některá z poruch autistického spektra, či fakt, že je chlapec jednostranně neslyšící. Nicméně projevy se zhoršovaly, z toho důvodu ve věku šesti let dítěte

rodiče cíleně vyhledali Národní ústav pro autismus s touhou odlišit, na kolik se jedná o handicap ze strany deficitu sluchu, anebo jestli se opravdu jedná o PAS. Zmíněné projevy se týkaly především zvyšující se četnosti tiků, nezvladatelnosti změn, lpění na rituálních opatřeních, řečových problémů, ale také výrazné agresivity. Projevy agresivity jsou vázány na domácí prostředí a směřují vůči chlapcově mladší sestře a matce, bez známek autoagrese. Znamky nervozity se ve školním prostředí projevují pouze přecházením z místa na místo, či škrábáním na hlavě, nicméně výraznější projevy nejsou pozorovány.

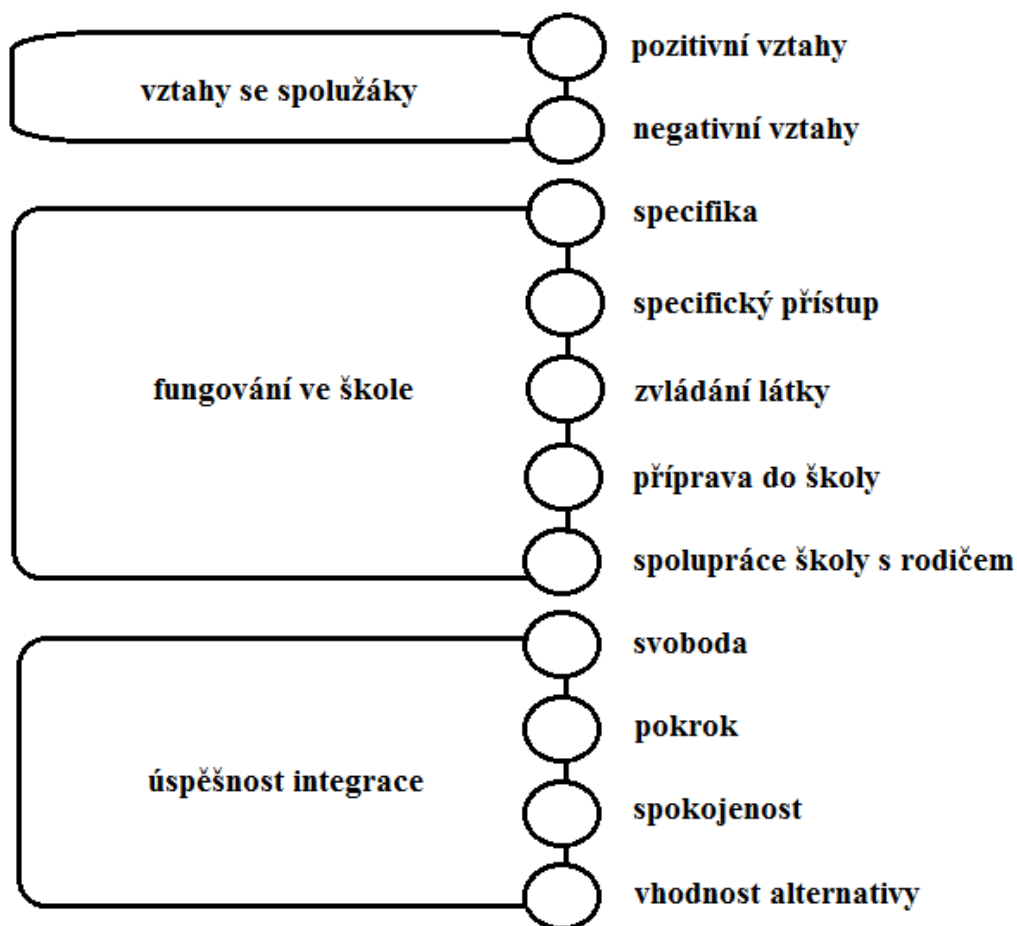
V současné době se stav chlapce zlepšuje a to díky několika vzájemně působícím pozitivním faktorům. Matka vyvíjí poměrně výraznou snahu o zlepšení stavu dítěte, v domácím prostředí tedy probíhá nácvik různých činností. O rozvoj žáka se zasloužily také edukační procesy a prostředí, to však bude podrobněji popsáno v následující části práce. V neposlední řadě na žáka pozitivně působí dohled odborných pracovníků jak v lékařském prostředí, tak v sociální instituci. Chlapec od září roku 2017 dochází do Rodinného integračního centra v Pardubicích, kde s ním pracují speciální pedagogové a asistentky. Jednou z nich je sama autorka diplomové práce, která tak mohla přímo pozorovat chlapcův vývoj.

## 8 Analýza kvalitativní části

Analýza kvalitativních dat získaných pomocí techniky rozhovoru začíná transkripcí, což je proces převodu mluveného projevu do písemné podoby (Hendl, 2016: 212). Následuje proces otevřeného kódování, který „*představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007: 211). Kódy přidělujeme nejprve ad hoc, což znamená, že k datovému fragmentu vybíráme pojem, či sousloví, které ho nejlépe vystihuje. Kódy mohou být vybírány také in vivo, tedy tak, že použijeme výraz přímo z výpovědi respondenta (Švaříček, Šed'ová, 2007: 215).

K organizaci a zpracování zakódovaných dat se používají dvě strategie. Náplní té první je parafrázování a redukce textu na základě sumarizování a kategorizování souvisejících kódů. „*Druhou potom rozkrytí a interpretace významů skrytých ve sdělení respondentů, což naopak vede k rozšiřování datového materiálu, neboť ke krátkým pasážím z vlastních dat jsou mnohdy připisovány rozsáhlé interpretace*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007: 210).

V procesu konceptualizace vykryštovalo v rámci třech tazatelských oblastí, vztahy se spolužáky, fungování ve škole, úspěšnost integrace, jedenáct kategorií. Schematické znázornění je možné vidět na obrázku. V následující kapitole budou analyzována a interpretována data v rámci vytvořených kategorií. Výpovědi participantů budou dále doplněny o informace získané technikou zúčastněného pozorování, čímž dojde zároveň k verifikaci dat.



Obrázek 1 - Tazatelské oblasti s kategoriemi

## 8.1 Tazatelská oblast „vztahy se spolužáky“

### Pozitivní vztahy

První kategorie zahrnuje výpovědi ukazující na to, že pozorovaný žák s PAS má kladné vztahy se svými spolužáky, které podle slov participantů výrazně převažují. Například osobní asistentka žáka poukazuje na fakt, že ostatní spolužáci se tomuto chlapci snaží pomáhat a dodává: „na oběd ho vždycky doprovázejí holky, třeřačky“. Oproti tomu paní učitelka vypověděla: „všichni ho mají rádi a málokdo přímo registruje ten rozdíl, protože když se na to podíváte, o přestávce se na chodbě kočkoval s klukama, jako že se perou“. Lze tedy pozorovat určitou diskrepanci ve výpovědích, kterou si lze vykládat různými způsoby. Jedním z nich může být interpretace, že žáci v Montessori systému obecně pomáhají jeden druhému, aniž by registrovaly specifické potřeby některých dětí, a jejich pomoc, která směřuje k žákovi s PAS je výrazem pozitivních vztahů. Odlišný výklad může nasvědčovat tomu, že spolužáci sice registrují specifika vyplývající z PAS, proto chlapci pomáhají, nicméně vzhledem k poměrně výrazné toleranci to pro ně nepředstavuje překážku. K tomuto



výkladu přispívá i jedna z výpovědí paní učitelky, která říká: „*každé dítě tady má něco...a ony se hrozně tolerují. To je úplně normální běžná věc a nedělají z toho žádný problém. Ony berou ještě mnohem větší odlišnosti.*“

Nicméně v tom, že ve vztahu k dítěti s PAS panují pozitivní vztahy, se shodli všichni participanti. Osobní asistentka například říká: „*děti ho berou a on bere je*“. Paní učitelka výpověď doplňuje: „*ted'ka když ho vidím, tak má spoustu kamarádů, spousta kluků ho hodnotí velmi pozitivně, chtějí s ním jít do projektů, chtějí je s ním zpracovávat, ptají se ho na spoustu věcí. Prostě ho do toho kolektivu vzali fakt hodně dobře.*“ Na fakt, že se chlapec cítí mezi svými spolužáky velice dobře a uvolněně, ukazuje i její další konstatování: „*když ho vidíte na elipse, jak se tam prostě s těma klukama někdy i vybavuje, někdy už je musím okřikovat, takže je vidět, že se cítí dobře a že s těma klukama má ty vztahy určitě dobré. Nevím o nikom z naší třídy, s kým by měl problém.*“ Stejně prvky bylo možné vidět i během uskutečněného pozorování, čímž dochází k verifikaci výpovědí.

Matka vysvětluje pozitivní naladění svého syna následovně: „*přišel tam do kolektivu, který zná, s tím, že pokračuje od školky, a je to vlastně heterogenní prostředí jak v té školce, tak on spoustu dětí znal. A hlavně ty děti přichází, takže jsou tam ty starší děti, mladší děti, takže v podstatě tím, že to nebyla zas až taková změna. A tím, že je malilinkatý kolektiv, tak i my část těch rodičů známe a známe se i mezi sebou a udržujeme ty kontakty a styky.*“ Sám chlapce vypověděl, že se v kolektivu cítí dobře: „*Mám tam kamarády. Ty se chovají dobře, protože jinak by to nebyli kamarádi.*“ Potvrzuje to i fakt, že se neostýchá požádat o pomoc své kamarády: „*Když potřebuju s něčím poradit, tak jdu za Míšou, nebo za Vojtou.*“

### **Negativní vztahy**

Aby bylo možné podat komplexnější obraz o vztazích s ostatními žáky, je nutné upozornit také na konfliktní situace, do kterých se pozorovaný žák dostal „*Maminka nás kontaktovala, že mělo právě na obědě dojít k nějakému chlapcovu napadení Adamem.*“ Sama osobní asistentka pozoruje, že od proběhnutého konfliktu chlapec očekává další nepříjemnosti ze strany Adama. „*Já si všímám i toho, že třeba pokud jdeme na tělocvik, protože mají tělocvik společně, tak Ivan je proti Adamovi takový ostražitý, dává si pozor na to, když třeba zůstanou spolu v šatně.*“ Dle jejích slov lze však usuzovat, že důvodem šikany nejsou chlapcovy specifické potřeby či návyky vyplývající z diagnózy PAS, ale spíše osobnostní rysy šikanovaného. „*Adam má trošku problémy se sebeovládáním a nějakým způsobem vidí, že je pozorovaný žák slušný mírný kluk, tak se snaží trošku se vůči němu prosazovat.*“

## 8.2 Tazatelská oblast „fungování ve škole“

### Specifika

Specifické rysy vyplývající z diagnózy PAS a jejich vývoj popisuje matka pozorovaného žáka následovně: *„Když opomenu ty zvyšující se tikové projevy, nevladatelnost změn, lpění na rituálních opatřeních, řečové problémy, tak to byla výrazná agresivita.“* Popisovaná agresivita se však ve školním prostředí vůbec neprojevuje, což bylo zřejmé v průběhu pozorování. Toto potvrzuje i výpověď osobní asistentky, která říká: *„když je trošku bezradný, nebo možná i rozčilený, tak se začne škrabkat, nebo chvílku přechází z místa na místo, ale to je všechno, víc od něj, co se týče nějakých projevů nervozity, neznám.“* Nejistota je u tohoto žáka s PAS jedním z jeho charakteristických rysů. Osobní asistentka ji popisuje následujícím způsobem: *„Ze začátku se hodně ptal na to, co má dělat, neustále, pořád, ale teď už to vlastně ví, tak se chodí jen ujistit, jestli to dělá správně.“* Můžeme usuzovat, že s touto nejistotou se pojí další rysy, které popisuje třídní učitelka: *„vidíme, že nemá rád změny a že mu něco dlouho trvá, že je takový pomalejší, nebo že si něco potřebujeme vysvětlit. Ze začátku ta samostatnost byla taková horší“.* Vzhledem k tomu, že je chlapec nejistý, více přemýšlí o správných řešeních různých situací, a z toho důvodu potřebuje více času a podpory, než ostatní děti. Zda se jedná o osobnostní rys, nebo projev PAS, který se snaží svou vůlí korigovat, není ze získaných informací zřejmé. Nicméně tikovost je běžným projevem PAS, který však řada jedinců s autismem není schopná korigovat. V tomto pozorovaný žák tvoří výjimku: *„tiková aktivita tam převládá. Ale já si myslím, že díky intelektu je u Ivana sebekontrola částečně nacvičená“*, jak dodává matka.

U pozorovaného chlapce se projevuje poměrně výrazná rigidita, až neschopnost přijmout změnu. Tento fakt ilustruje situace, kterou popsala osobní asistentka: *„Teďka jsme akorát řešili jednu věc, a to že jsme na té angličtině začali dávat boty do třídy. On vlastně doted' si je nechával venku před tou třídou, což byla najednou pro Ivánka změna, takže poprvé že vůbec, podruhé: „Ne já si dávám vždycky boty sem.“ Říkám: „Tak to ani nezkusíme, aby byly s ostatními botičkami?“ „Ne“* Tato jistá zásadovost však může být ve školním prostředí výhodou, obzvláště při plnění úkolů: *„dostal za úkol jasně tři jména, takže v tu chvíli si udělá jasný názor a jako jeden z mála plní ty úkoly tak, jak mají být. Opravdu na tom trvá, jak to bylo zadané, takže tak to splní.“*

## Specifický přístup

Přístup k žákovi s PAS se jak ze strany paní učitelky, tak především osobní asistentky vyznačuje výraznější podporou: „*k Ivanovi jsme v tomhle víc vstřícný, aby z toho neměl nějaký špatný pocit, nebo by ho to mohlo rozhodit víc než ostatní*“. Zároveň se však snaží rozvíjet žakovu samostatnost a soběstačnost. „*Není to tak, že bych vedle něj neustále seděla a byla mu vlastně neustále k dispozici. Takhle jsem to dělala ze začátku, než jsem zjistila, že ve chvíli, kdy mu dovolím být samostatnější, tak to na něj působí pozitivně. Tak nějak se věnuji všem, vždycky za ním dojdu, všechno probereme, když je potřeba. Dostává speciální materiály ode mě. Co třeba mají děti k nahlédnutí jen tady, tak on si může vzít domů, nebo je má tady u sebe v šanonu, takže se může kdykoli do těch pomůcek podívat.*“

Dalším výrazným prvkem, kterým škola žáka podporuje, je vizualizace. „*On má teda tamhle šanon, kde má přehledy, což třeba jiné děti nemají, a potom pomůcky se mu ukazují, aby přesně věděl, kde to je, jiné děti víc posílám, aby si to tam šly dohledat samy, nebo aby si to zkusily.*“ Kromě paní učitelky chlapci výrazně pomáhá asistentka, která se mu také určité postupy názorně ukazuje: „*když sedí na elipse, tak já sedím tak, aby na mě dobře viděl, ve chvíli, kdy mám flétnu v ruce, tak mu i ukazuju ty hmaty, on se na mě přímo dívá*“. Dále paní učitelka dodává: „*Máme tady teda speciálně kvůli Vojtiškovi ten rozvrh, který každý den obměňujeme, aby ta vizualizace tady fungovala.*“ Nicméně tato výpověď je v přímém rozporu se slovy osobní asistentky: „*On ho moc neregistruje. Já si myslím, že on si ho dobře pamatuje, nebo se radši zeptá, než aby šel a zrovna se podíval na ten rozvrh.*“ Konkrétně tento žák tedy nemá specifické nároky na vizualizaci. Preferuje spíše slovní ujištění a ujasnění si informací, jelikož u něho není pozorována výraznější řečová disabilita. Nicméně i přesto musí škola tuto podmínku splňovat z administrativních důvodů, aby byly zajištěny podmínky inkluzivního vzdělávání.

K pozorovanému žákovi je nutné přistupovat s větší tolerancí. Chlapec má lehčí handicap v oblasti motoriky, z toho důvodu vyžaduje více času především na převlékání: „*víme, že sebeobsluha je taková horší, když jdeme do tělocvičny, z tělocvičny, tak počítáme s tím, že se na něj bude třeba čekat*“. Více pozornosti někdy chlapec vyžaduje i při výkladu nové látky, z toho důvodu se mu paní učitelka více věnuje: „*musím mu některé věci víc vysvětlovat, jsme u toho déle, k něčemu se častěji vracíme. A víc se bavíme o tom, jestli tomu rozumí, jestli ví, kde co má, jestli něco nehledá, něco nepotřebuje.*“ Neporozumění z chlapcovy strany však nemusí vždy vyplývat jen z PAS, ale na vině může být pravostranná hluchota. Aby byly eliminovány problémy vyplývající z tohoto handicapu, chlapec obvykle v elipse sedává po pravé straně, aby výklad dobře slyšel. Omezení, které však vyplývá z PAS,

konkrétněji zhoršenému chápání sociálních situací, se projevuje potřebou ujišťování se a dotazování se na otázky, které pro běžné děti nejsou obvyklé.

S tolerancí musí pedagogičtí pracovníci k žákovi přistupovat také, pokud jde o změny či vybočení ze stereotypního fungování: „*Některé ty změny se mu víc vysvětlují, proč to je, anebo že to nastane, tak to se už dopředu říká.*“ Žákovu rigiditu osobní asistentka ilustruje na konkrétním příkladu, kdy došlo ke změně místa ukládání obuvi: „*už po x-té jsem zkoušela, jestli třeba neprojde nějaká malinká změna, jako pozvolna že už vidí, že ty botky jsou uvnitř, a zatím to neprochází. Tak se ptám: „Trváš na tom?“ „Ano, trvám.*“ Asistentka však dodává, že si chlapec své specifické potřeby uvědomuje, z toho důvodu nenásledují ataky.

Žákova rigidita se projevuje také potřebou jednoho či dvou stálých pracovních míst, což také vyžaduje toleranci jak pedagogických pracovníků, ale také spolužáků. Tato potřeba se však neprojevuje v natolik výrazné míře, že by netoleroval menší odchylky.

Prostředí, které chlapce obklopuje, je tedy velmi tolerantní k jeho specifickým potřebám, což jistě velice dobře působí na jeho psychiku a dále pozitivně ovlivňuje jeho vývoj. Pedagogičtí pracovníci se však zároveň snaží žáka podporovat v jeho rozvoji, eliminovat rigiditu a potřebu stereotypně se opakujících situací, což je pro jeho budoucí život velice potřebné.

### **Zvládání látky**

Pokud jde o školní výsledky, schopnost rozumět učivu, plnit úkoly a obecně prospívat ve škole, podle slov osobní asistentky i paní učitelky, je na tom chlapec velice dobře. „*On prosívá v tom směru, že plní svoje úkoly, není třeba nijak zvlášť, jak jsou ostatní děti, pozadu v elipsách. Některé děti potřebují pomoci, ale ve chvíli, kdy přijdu za Ivánkem, dělat s ním matematiku, třeba násobky, tak on mi to na první dobrou přeříká všechno.*“ Třídni učitelka se slovy osobní asistentky souhlasí: „*Tak Ivan je inteligentní kluk, takže on to zvládá velmi dobře.*“, nicméně poukazuje i na žákovy slabé stránky: „*V čem měl problém, tak to byla grafomotorika a ty jeho motorický schopnosti, v těch se potřebujeme ještě maličko posunout.*“ Mezi další slabé stránky, na které upozorňuje osobní asistentka, patří hudba a její vnímání: „*myslím si, že ta mu dělá i vzhledem k jeho diagnóze trošku problémy. Ve chvíli, kdy nemá nad notou napsané, co je to za notu, co to je za tón, tak nefunguje, tak, že ani nechce.*“ „*Já to tam nemám napsané, tudíž to nebudu hrát.*“ nemá to v sobě ten rytmus, necítí tu hudbu.“ Oproti tomu však chlapec podle výpovědi vyniká v počtech. „*Iváněk je výborný matematik, krásně mu to logicky myslí, v tom je úplně úžasný, skoro bych řekla bezkonkurenční ze třídy.*“ Sám chlapec slova osobní asistentky potvrzuje, jelikož přiznal, že matematika, kromě

tělocviku, patří k jeho oblíbeným předmětům. Mimoto si osobní asistentka povšimla také jeho výborných schopností, pokud jde o plánování.

Matka vysvětluje chlapcův prospěch následovně: *„první třídu jsme zvládli s velkou pomocí paní Mgr. Jiráskové ze PSC s druhou sadou učebnic z nakladatelství FRAUS s aktivní účastí s tím, že mám známé jak v té sekci těch pedagogů, tak máme psychology kolem sebe, takže jsem věděla, co to dítě má zvládnout a co je schopno zvládnout a co zvládá“.*

Ve výpovědích pedagogických pracovníků a matky tedy můžeme pozorovat jemné nuance. Zatímco jak paní učitelka, tak osobní asistentka, se domnívají, že za velmi dobrým zvládnutím vyučované látky stojí žákovy přirozené vlohy a schopnosti, matka vypovídá, že důvodem je tvrdá dřina a spolupráce s odborníky. Kromě toho si můžeme povšimnout, že matka příliš nehodnotí chlapcovy úspěchy vzhledem k jeho osobnosti, schopnostem a s ohledem na jeho jistý handicap, nýbrž ho porovnává objektivně s obecnými až tabulkovými požadavky na schopnosti běžného žáka.

### **Příprava do školy**

*„Učíme se s Ivanem pondělí až čtvrtek. Ze začátku jsme se učili v rozpětí třeba hodinu až hodinu a půl každý den. Pátek míváme takový volnější, přes víkend se taky učíváme. Teďka už se nám to podařilo stáhnout na takových 20 – 30 minut. Učíme se. Pravidelnost, systematická příprava prostě. Učíme se hodně a učíme se denně. Prakticky neexistuje vynechání v tom programu, a je-li, tak to nahrazujeme.“* Jak vyplývá z matčiny výpovědi, přípravě do školy a učení věnují s chlapcem veliké úsilí a množství času, což bez pochyby pomáhá jeho školním výsledkům, nicméně to není vhodné pro jeho psychickou pohodu, na což upozorňuje i osobní asistentka. *„Maminka je hodně zaměřená na výkon a sama je hodně rychlá, takže děti to mají doma, děti to vidí. Ona toho má sama hodně, takže musí být rychlá. A už jen to, že to děti takhle vnímají, tak podle toho takové jsou. A řekla bych, že i právě to, jak to Ivan vidí na té mamce, že to prostě musí být, tak to od ní převzal a hodně si nakládal, strašně moc, ale i tak byl neustále ve stresu, že to nestíhá.“* Třídní učitelka též potvrdila, že někdy musí žáka zastavovat v práci, jelikož byl v plnění úkolů až příliš napřed před ostatními dětmi. Otázkou tedy zůstává, do jaké míry je důležitý prospěch dítěte, pokud dosahování dobrých výsledků probíhá na úkor duševní pohody dítěte, tím spíše pokud se jedná o jedince s PAS. Jak bylo uvedeno v teoretické části práce, cílem edukačního procesu žáka s PAS není dosažení nejvyšší možné úrovně, nýbrž nejvyššího stupně samostatnosti.

Beze sporu se však matka snaží dělat pro dítě to nejlepší, což vyplývá nejen z vynaložené snahy, co se týče denní přípravy na výuku, ale také z toho, že spolupracuje

s odborníky, zařadila chlapce do Rodinného integračního centra, které je zaměřené právě na rodiče a děti s PAS. Především je ale možné sledovat pokroky, které chlapec dělá, a které budou podrobněji popsány v jedné z následujících kategorií. Nicméně je velice zřejmá matčina potřeba dosahovat výborných výsledků, kterou následně přenáší i na svého syna. Ta však chlapce poměrně negativně ovlivňuje, pokud jde o jeho psychickou pohodu.

### **Spolupráce školy s rodičem**

Pokud jde o komunikaci mezi pedagogickými pracovníky a matkou, podle výpovědi probíhá bez problému a obě strany se snaží udělat si čas na veškerá jednání směřující k naplnění nejlepšího zájmu dítěte. Ten podle pedagogických pracovníků spočívá ve snížení nároků na dítě. *„Měli jsme s maminkou schůzku a museli jsme jí poprosit, jestli by malinko neubrali, protože Ivánek byl pod ohromným tlakem, neustále stresoval, že stejně něco nestíhá. On pořád jel a pořád měl pocit, že nestíhá.“* Nicméně i podle slov paní učitelky odezva od matky přichází a spolupráce tak funguje bez problému.

Matka má však na fungování pedagogických pracovníků poněkud odlišný názor. *„Někdy bych řekla, že jsou příliš alternativní ve smyslu kladení příliš velké zodpovědnosti na to dítě samotné, přičemž dítě samotné není schopno o tom rozhodnout. Myslím si, že kapacitně, mentálně, vývojově mu to ani nenáleží a že se tím částečně ti pedagogové vzdávají nějaké svojí zodpovědnosti a role, ale v obecném měřítku jsem spokojená.“*

V obecné rovině jsou tedy obě strany, jak škola, tak matka, spokojeny, pokud jde o komunikaci a spolupráci ve prospěch dítěte, nicméně v matčině výpovědi je patrná jistá rezervovanost. Lze pozorovat, že matka není plně spokojená se zvolenou alternativou, a v odpovědi se tak promítá fakt, že Montessori školu vybrala pro své dítě jako nejschůdnější variantu, a není o ní tedy bez výhrad přesvědčená.

## **8.3 Tazatelská oblast „úspěšnost integrace“**

### **Svoboda**

Nejdiskutovanějším tématem v souvislosti zařazení žáka s PAS do Montessori systému je princip svobody. Obecně jsou totiž jedinci s PAS ztraceni v situacích, kdy mají na výběr příliš mnoho možností, proto potřebují strukturovaný program s co nejnižším množstvím voleb. Slova pedagogických pracovníků v tomto konkrétním případě jsou však v přímém rozporu s teorií. Tvrdí, že právě svoboda je prvkem, který velmi napomáhá rozvoji žáka, podpoře samostatnosti a s tím souvisejícím růstem sebevědomí. *„Ivan je hodně*

*samostatný a já se u něho spíše snažím podpořit tu samostatnost, abych mu vlastně nebyla za krkem, aby nepociťoval, že ho trochu táhnu zpátky. Ted' je třeba hrozně hrdý na to, že může jít sám na oběd. Tak mu říkám: „Ivánku, mám jít s tebou?“ „Ne ne ne, já si to chci vyzkoušet sám. Já ho ted' hodně nechávám, tak si myslím, že i to sebevědomí hodně stoupá.“ I paní učitelka je přesvědčená o tom, že právě výběr z několika možností je to, co chlapci pomáhá. „Nutí ho do samostatnosti, musí se sám rozhodovat a přebírá zodpovědnost za to svoje učení. Já si myslím, že to mu vyhovuje.“*

Lze uvažovat, že především s rostoucím sebevědomím žáka, chlapec oceňuje svobodu, kterou mu daná alternativa nabízí. Umožňuje mu růst v oblastech, které jsou v určitý moment pro chlapce nejdůležitější, což pozitivně působí na jeho sebehodnocení, které je dále velice důležité. Dítě je motivováno k dalšímu rozvoji, a vzhledem k tomu, že si je vědomo úspěchů, se samo pokouší o další růst. Tento závěr je možné vyvodit jak z pozorování, které více než během jednoho školního dne probíhalo v průběhu šesti měsíců, kdy výzkumník s žákem pracoval v integračním centru. Ke stejnému výstupu můžeme dospět také na základě analýzy výpovědí pedagogických pracovníků.

## **Pokrok**

Třídní učitelka i osobní asistentka pozorují výrazný pokrok v chlapcově fungování od doby, kdy nastoupil do školy, a to hned v několika ohledech. „*Je s ním úžasná domluva, komunikace je úplně někde jinde, než v září, usmívá se, má rád vtipy, sám vtipkuje. Myslím si, že ta komunikace u něj se hodně zlepšila. A nejen to, třeba v tom září měl ještě takové ty kývavé pohyby a to už teďka vůbec nemá. Řekla bych, že teďka je o 70 – 80% úplně někde jinde.*“ Paní učitelka se domnívá, že velkou zásluhu na chlapcově pozitivní změně má svoboda, která chlapci vyhovuje, nicméně není neomezená. „*Má možnost si tu cestu vybrat, my ho podpoříme, my mu se vším pomůžeme, vysvětlíme, ale nic nelajnujeme. On má nějaké mantinely, má program, který musí splnit. Ve chvíli, kdy ho nesplní, tak zkrátka nemůže jít potom dál, ale tu cestičku si vybírá on sám, což si myslím, že mu dělá dobře, právě i pro to sebevědomí a následně i pro ten jeho projev, že takhle přirozeně komunikuje.*“

Zásluhu připisují také dalšímu principu Montessori, kterým je zkušenostní učení. „*To, že si může sám všechno vyzkoušet, tím, že to probíhá přes tu zkušenost hlavně, tak to dítě získává obrovskou jistotu.*“ Osobní asistentka se dokonce domnívá, že v běžné škole by chlapec takového pokroku a rozkvětu nedosáhl.

Výrazný posun bylo možné sledovat od září loňského roku, kdy chlapec začal navštěvovat Rodinné integrační centrum. Za uplynulý půlrok bylo možné zaznamenat výrazné

zlepšení v komunikačních dovednostech, dále také rozvoj v oblasti jemné motoriky a v neposlední řadě v sociální oblasti. Chlapec je schopen vytvářet situační humor, vymýšlet vtipy, a více se zajímá o děti okolo sebe a snaží se jim porozumět. V souvislosti s vývojem zmíněných dovedností se výrazně zvýšilo chlapcovo sebevědomí a díky tomu je motivován také k větší samostatnosti.

### **Spokojenost**

Jedním z měřítek, ze kterých můžeme odvozovat úspěšnost integrace, je spokojenost žáka, kterou pedagogičtí pracovníci, se kterými byl uskutečněn rozhovor, považují za hlavní. *„Je na tom opravdu dobře a líbí se mu tady. A vlastně tím se mi potvrdilo to, jak vlastně ta škola může dobře fungovat, jak pro běžné děti, tak i pro ty znevýhodněné.“*

Oproti tomu chlapcova matka pokládá za důležitý fakt, že se jednalo o pro chlapce známé prostředí, a usuzuje jeho spokojenost v těchto nuancích. *„Zvládl to dobře, protože to známe, říkám, známe to prostředí, znali jsme tu budovu a v podstatě tam máme i své přátele, takže Ivan tam přišel do kolektivu, který zná, a tím, že pokračuje od školky, a je to vlastně heterogenní prostředí jak v té školce, tak on spoustu dětí znal. Takže Ivan věděl, kam půjde, znal ten systém, částečně jsme znali i paní učitelku, znali jsme ty děti, a hlavně ty děti přichází, takže jsou tam ty starší děti, mladší děti. A hlavní plus bylo v tom, že od malička znal ty pomůcky, od těch 3,5 let, kdy začal chodit do školy, tak znal pomůcky, uměl práci s těma pomůčkama, tak to, bych řekla, bylo úplně to nejdůležitější.“* Dále také zmiňuje jako výrazné pozitivum osobní asistentku, kterou si chlapec oblíbil, a v neposlední řadě individuální studijní plán.

Chlapci samotnému se ve škole líbí, baví ho některé předměty, zmínil především tělocvik a matematiku. V kolektivu spolužáků se cítí dobře, našel si v něm blízké kamarády. Sám tedy je ve stávající třídě za současných podmínek velice spokojený.

Z výpovědí pedagogických pracovníků lze pozorovat následování Montessori principů, jelikož se opravdu snaží žáka podporovat způsobem, který bude nejlépe vyhovovat danému žákovi. Vzhledem k tomu, že sám chlapec se v edukačním procesu i školním prostředí cítí spokojen, cíl v tomto případě byl tedy splněn. Kromě toho spokojený žák je jistě více motivován k tomu, aby se sám rozvíjel a zlepšoval.

### **Vhodnost alternativy**

Názor třídní učitelky je takový, že považuje zařazení tohoto konkrétního žáka za vhodné řešení. *„Máme tady individuální přístup k dětem, takže se individuálně snažíme*



*respektovat všechno, co to dítě jakým způsobem má. Spousta dětí, které nemají diagnózu, ale potřebují taky nějaký svůj individuální přístup. A protože my s tím počítáme a od začátku takhle k tomu přistupujeme, tak si myslím, že to je jako dobrá varianta.“* Na druhou stranu upozorňuje, že není možné paušalizovat využití této alternativy pro všechny žáky s PAS, jelikož již zmiňovaná svoboda a vyžadování samostatnosti může být pro jiného žáka kamenem úrazu.

Matka by si však pro svého syna představovala něco jiného a silně pochybuje o vhodnosti této alternativy a vysvětluje, že Montessori školu vybrala jen z toho důvodu, že chlapec navštěvoval mateřskou školu s Montessori principy. *„Když jsem pro Ivana vybírala základní školu, tak se mi nepodařilo ji ve Východních Čechách najít. Takže jsem šla cestou nejmenšího odporu, ačkoli jsem věděla, že ta alternativa pro to dítě není vhodná, tak to bylo pro nás nejznámější prostředí.“* Dále se odvolává na obecně vzaté pravidlo, že pro děti s touto diagnózou Montessori alternativa není vhodná, a upozorňuje na fakt, že je pro rodiče, ale někdy i pro dítě samotné, po všech stránkách velmi náročná. Myšleno finančně, psychicky i fyzicky.

Na základě pozorování tento závěr lze stanovit jen velice těžko. Nevíme, jak by žák prospíval v běžné škole, nicméně pokud vezmeme v úvahu fakta, jako je chlapcova výborná schopnost plánovat, potřeba samostatnosti a svobody, se kterou umí skvěle pracovat, podporu prostředí, včetně pomůcek, osobní asistentky i učitelky, které dítě vhodně motivují a podporují, není možné dospět k jinému názoru, než k tomu, že se Montessori škola jeví jako vhodná alternativa. Ve prospěch hovoří i výsledky, spokojenost a pokrok žáka.

## 9 Analýza kvantitativní části

V následující kapitole dojde k analýze a interpretaci dat získaných ze sociometrických dotazníků. Ty obsahují šest otázek – pět pozitivních a jednu negativní. Počet voleb, které mohli respondenti uskutečnit, byl limitován počtem tří. Mohli tedy ke každé otázce vybrat jména jen tří spolužáků. Otázky měly podobu jak reálného, tak potencionálního kritéria, vyváženě vzhledem k počtu otázek. Potencionální kritéria jsou vztahována ke smyšlené situaci, zatímco reálné kritérium vychází ze stávající situace.(Petrušek, 1969: 126).

Základní formou, do jaké jsou zpracovávána data získaná sociometrickým dotazníkem, je sociometrická matice. „*Tato operace je nejjednodušší, základní a výchozí operací: základní proto, že přímo z matice můžeme číst některé elementární údaje o sociopreferenční struktuře i pozici jednotlivých individuí v ní, výchozí pak proto, že konstrukce matice je předpokladem prakticky všech dalších vyhodnocovacích postupů, grafických i kvantitativních*“ (Petrušek, 1969: 159).

Jako forma sociometrické matice byla zvolena neuspořádaná matice, která zobrazuje jen sumaci obdržených voleb (obrázek 2). Tento způsob byl vybrán z toho důvodu, že cílem práce bylo zjistit, jakou pozici zaujímá pozorovaný žák, proto nebylo nutné zaznamenat veškeré volby a analyzovat veškeré vztahy a pozice žáků ve třídě. Chceme jen sledovat, jak vypadaly jednotlivé volby směřující od pozorovaného žáka k jeho spolužákům a naopak. Tato data jsou názorně vyobrazena na obrázku 3.

Jména byla nejprve uspořádána podle abecedy a následně nahrazena číslem, aby byla zachována anonymita všech respondentů. Dále byly jednotlivé otázky roztrženy podle míry reálnosti a také podle toho, zda se ze strany respondentů jednalo o pozitivní, či negativní volbu. V „Příloze 1 – sociometrická matice“ je možné vidět sumaci všech pozitivních i negativních, reálných, či potencionálních voleb, které každý jedinec obdržel. Našeho pozorovaného žáka lze nalézt pod číslem „21“.

Z vyhodnocení vyplývá, že chlapec v kolektivu svých spolužáků zastává pozici řadového člena. Volí a zároveň je volen. Obdržel tři pozitivní reálné volby, šest pozitivních potencionálních voleb a jednu negativní reálnou volbu. Počet obdržených pozitivních voleb se pohybuje lehce pod průměrem, nicméně počet negativních voleb taktéž. Jak je názorně vidět z obrázku 3, chlapec volí a je také volen převážně několika blízkými přáteli, kteří jsou mužského pohlaví. Fakt, že děti na prvním stupni základní školy převážně inklinují k setkávání se a spolupráci se stejným pohlavím, je naprosto běžný, a pozorovaný chlapec v tomto ohledu netvoří výjimku. Má okolo sebe přátele, kteří ho přijímají takového, jaký je,

kteří s ním rádi tráví svůj volný čas, spolupracují s ním ve škole a jsou ochotni mu pomoci, pokud je v nesnázích. Tato data potvrzují, že integrace v sociální oblasti proběhla naprosto v pořádku a běžným způsobem. Jako řadový člen je ve skupině svých přátel velice oblíbený.

Sociometrický status individua odpovídá hodnotě 0,09. Jedná se o index, který je poměrem součtu obdržených pozitivních výběrů k maximu možných (Petrušek, 1969: 186). Sociometrický status individua se blíží průměru, což potvrzuje sociometrickou pozici řadového člena. Indexem žačky, která obdržela největší množství pozitivních voleb má hodnotu 0,3, zatímco sociometrický status slečny s nejmenším počtem obdržených pozitivních voleb je 0,01.

Pro zajímavost se můžeme podívat na žáka č. 1 a 14 (viz příloha 1), kteří obdrželi negativní volbu i k pozitivně laděným otázkám, proto jsou počty voleb označené znaménkem minus. Spoustu negativních voleb vysílala žákyně číslo 17 a po podrobnější analýze ji můžeme označit za ježka. Oproti tomu žákyně č. 4 je velice oblíbená a se svými 31 pozitivními volbami je na místě ji označit jako hvězdu třídy.

Data byla pro názornost zanesena do individuálního terčového sociogramu, v jehož centru stojí pozorovaný jedinec. V souladu s principy tvorby sociogramu je mužské pohlaví znázorněno trojúhelníkem a dívky označuje kruh. Pozitivní reálné volby jsou označeny plnou černou čarou, negativní přerušovanou a pozitivní potencionální výběr je vyznačen modře. Ve středové nejmenší kružnici je chlapec, kterému v celé práci věnujeme pozornost. V další kružnici, která je ke středu nejbližší, jsou vyznačeni spolužáci, se kterými má chlapec nejbližší vztah. Tyto volby byly z velké části reciproční, tedy oboustranné. V dalším kruhu jsou jedinci, které od chlapce obdrželi pozitivní volbu, zatímco vně kruhu jsou spolužáci, ke kterým žák nechová sympatie.

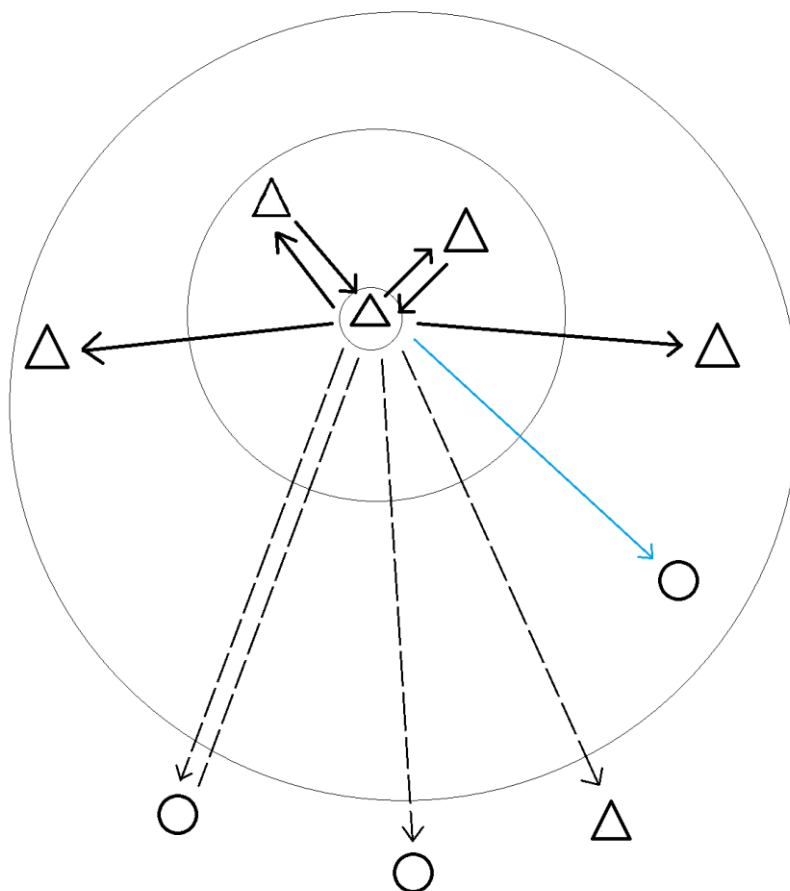
Počet šipek v sociogramu přímo neodpovídá počtu voleb, které jedinec vnesl do sociometrického testu. Z obrázku je patrný pouze počet osob, ke kterým volba směřovala a míra sympatie. U každé pozitivně laděné otázky testu se vzájemně volili tři kamarádi, kteří jsou v nejmenší střední kružnici. Tato přátelství jsou tedy momentálně nejvýraznější. Je naprosto běžné, že si jedinec v kolektivu svých spolužáků najde jen několik málo přátel, se kterými tráví svůj čas o přestávkách, ale například i spolupracuje na zadaných úkolech. Ze sociogramu je nicméně patrné, že se chlapec neomezuje jen na tyto nejužší vztahy, ale má tendenci pomáhat i ostatním členům kolektivu a přátelit se s nimi.

Pokud jde o negativní vztahy, je zřejmý jeden vzájemný vztah postavený na antipatii. O ostatních dvou je možné se jen domnívat, zda jsou reálně negativní, či chlapec na základě

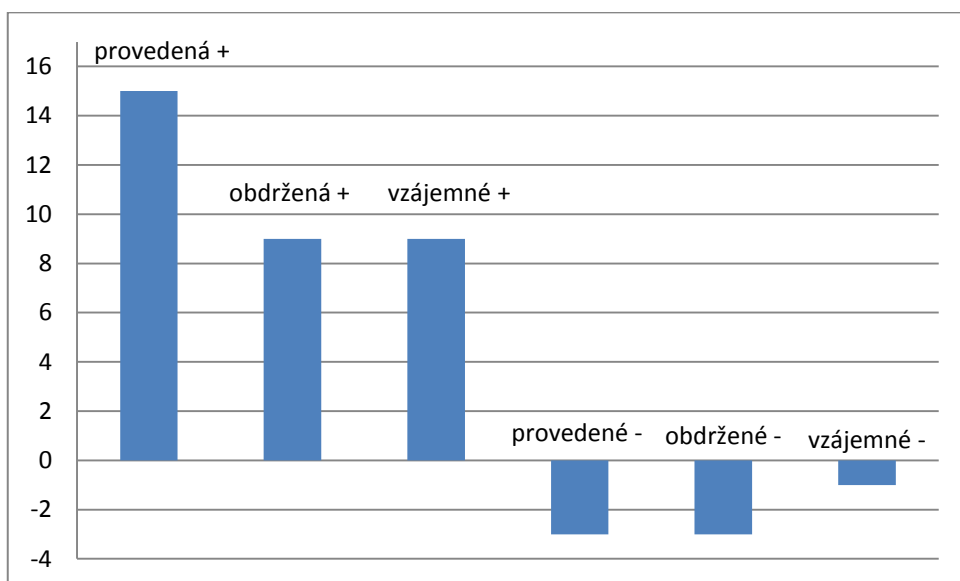
své potřeby přesně plnit zadaný úkol označil dva spolužáky, ke kterým má nejslabší pozitivní vztah, nicméně o antipatii se nejedná.

Konkrétní počet vyslaných, obdržených i vzájemných voleb, které směřovaly jak od chlapce, tak ke chlapci, je možné přesně vyčíst z Bjerstedtova individuálního šachového sociogramu. Z tohoto sociogramu je patrné, že počet provedených i vzájemných voleb je stejný, trojice žáků se tedy v každé pozitivně laděné otázce volila vzájemně. Můžeme usuzovat, že vyšší počet pozitivních voleb, byl dosažen, stejně tak jako u negativních voleb, na základě přesného plnění zadaného úkolu. Ačkoli je chlapec pozitivně přijímán většinou svých spolužáků, stejně tak, jako většinu svých spolužáků vnímá v pozitivních nuancích, je zřejmé, že má tendenci se více socializovat jen s užší skupinou přátel, což je ale obvyklé.

Z výsledků sociometrického testu i sociogramu je patrné, že sociální zařazení proběhlo bez problému, můžeme říci, že dokonce proběhlo standardně. Chlapec byl do kolektivu přijat a navázal přátelské vztahy. Tato data korelují s výpověďmi participantů i s daty získanými pozorováním. Chlapec se v kolektivu projevuje jako řadový žák a odchylky od běžného fungování nejsou výrazné.



Obrázek 2 - Individuální terčový sociogram



Obrázek 3 - Bjerstedtův individuální šachový sociogram

## **Závěr výzkumu a diskuse**

Výzkumné šetření, které bylo realizováno v průběhu ledna, proběhlo bez problémů a poměrně rychle. Nejprve byl proveden kvantitativní výzkum, v Základní škole Montessori v Pardubicích byly tedy rozdány sociometrické dotazníky. Jejich návratnost byla stoprocentní, jelikož jejich delegace proběhla za pomoci a přítomnosti třídní učitelky. Dalším prvkem, který přispěl k natolik vysoké návratnosti, byl fakt, že žáci byli předem informováni o průběhu výzkumu, o jeho cíli a nadále i poučeni o etických aspektech a jejich postavení ve výzkumu. Byli ujištěni, že se jejich pravé jméno v práci neobjeví, a že tak zůstanou v anonymitě. Měli možnost získat odpovědi na veškeré své otázky, čímž byly minimalizovány jejich obavy. Následně byl proveden kvalitativní výzkum, který tvořila čtveřice participantů, tedy žák s PAS, a osoby, které nejúžeji participují na edukačním procesu žáka. Mezi tyto osoby patří třídní učitelka, osobní asistentka a samozřejmě matka, která hrála nejvýznamnější roli při výběru základní školy pro žáka, a nejen v této oblasti.

Z výzkumu vykryštalizovaly odpovědi na předem stanovené výzkumné otázky. Ty byly položeny v souladu s cíli výzkumu, jehož záměrem bylo zjistit, zda alternativní vzdělávání může být pro některé integrované případy vhodná, a na základě výsledků empirické části podnítit začlenění i dalších jedinců s PAS. Tato kapitola tedy obsahuje odpovědi na výzkumné otázky, zdůvodňuje jejich výběr a polemizuje nad příčinami získaných výsledků.

### *Jakou pozici zastává zkoumaný žák v kolektivu svých spolužáků?*

Tato výzkumná otázka byla položena z toho důvodu, že přirozeně vyplývá z názvu práce, jejího cíle i hlavní výzkumné otázky. Odpověď na tuto otázku byla získána po analýze sociometrických dotazníků, ze kterých poměrně jednoznačně vyplynulo, že pozorovaný žák s PAS zastává pozici řadového člena v kolektivu svých spolužáků. Znamená to tedy, že byl do skupiny přijat a sám přijímá své spolužáky. Chlapec si ve své třídě našel kamarády, kteří s ním tráví čas nejen v průběhu vyučování, ale také ve svém volném čase. Rádi s ním spolupracují na školních projektech, pomáhají mu, pokud je třeba, stejně tak, jako chlapec pomáhá ostatním dětem. Žáci nechápou chlapcovy specifické návyky jako obtíž, často je ani výrazně neregistrují. Chlapec se setkává v kolektivu svých spolužáků s minimem negativních a odmítavých reakcí. Ve výzkumu lze sice pozorovat vzájemnou negativní volbu, nicméně i to patří do charakteristiky pozice řadového člena. Je naprosto v pořádku, že nechová pozitivní vztah ke všem svým spolužákům, nicméně i on všechny okolo sebe toleruje a nikdy z jeho

strany nebylo pozorováno agresivní chování. Naopak žák se setkal s jistou formou násilí, ta však směřovala od chlapce, který není jeho spolužákem. Důvodem šikany navíc pravděpodobně nebyla chlapcova diagnóza, jako spíše osobnostní charakteristiky šikanujícího v kombinaci se submitivitou šikanovaného.

V rámci této výzkumné otázky lze odpovědět i na další dvě, které s předchozí velmi úzce souvisí:

*Jaký je vztah žáků k dítěti s PAS?*

*Jak se zkoumaný jedinec cítí mezi svými spolužáky?*

Chlapec se mezi svými spolužáky cítí dobře, jelikož byl svými spolužáky kladně přijat. Kromě toho děti okolo sebe velice dobře zná, z toho důvodu, že s nimi navštěvoval již mateřskou školu. Na základní školu tedy nastoupil s řadou svých přátel, což pravděpodobně napomohlo tomu, že mu ani nadále nedělala příliš výrazný problém socializace s ostatními. Ve třídě má několik blízkých přátel, se kterými sdílí jak svůj volný čas věnovaný zábavě, ale také spolupráci na školních projektech.

Ostatní žáci chlapce přijímají takového, jaký je, nijak ho neodsuzují za některá specifika vyplývající s PAS, naopak mu pomáhají. Tato vysoká míra tolerance bez pochyby pomáhá dítěti cítit se v kolektivu příjemně a přijat. Některé děti dokonce jeho projevy výrazně neregistrují. Socializace v tomto případě proběhla úspěšně a víceméně standardním způsobem, charakteristickým pro běžného žáka.

*Jak zkoumaný žák zvládá látku vyučovanou v alternativní škole, kterou navštěvuje?*

Další dvě výzkumné otázky vyplynuly z předem stanovených kritérií pro hodnocení úspěšnosti integrace a zvážení vhodnosti alternativy. Těmito kritérii byla zvolena úspěšnost raného stádia sekundární socializace, spokojenost žáka, úspěšnost v edukačním procesu a spokojenost matky se zvolenou alternativou.

Co se týče zvládání vyučované látky, chlapec nemá problém s pochopením učiva, v problematice se orientuje, podává velmi dobré výsledky a při přezkoušení z probírané látky zná odpovědi. Odpověď na výzkumnou otázku je tedy kladná. Nicméně pokud nahlédneme hlouběji pod povrch, zjistíme, za jakou je těchto velmi dobrých výkonů dosahováno. Chlapec se s matkou věnuje přípravě do školy až hodinu denně. Matka je velice zaměřená na výkon a hledí na výstupy, které by dítě v daném věku mělo plnit. V procesu učení příliš nerespektuje žákův handicap, což lze mimo jiné pozorovat i v komunikaci. Ta směrem k žákovi probíhá poměrně složitě. Matka používá dlouhá souvětí a nedává chlapci příliš prostor pro vyjádření jeho názoru a v rozvoji řeči ho tak příliš nepodporuje.

Chlapec sekundárně na základě sociálního učení pozorováním a nápodobou přejímá matčino chování a ztotožňuje s tlakem vyvíjeným na sebe samého. Sám si tedy následně stanovuje vysoké cíle a klade na sebe nepřiměřené požadavky. To však ani není nutné, jelikož podle slov třídní učitelky je chlapec v učivu až příliš napřed před jeho spolužáky. Kromě toho toto nastavení negativně působí na jeho psychický stav a celkovou pohodu.

*Jak je spokojený rodič se zařazením svého dítěte do školy s alternativním přístupem k výuce?*

V obecné rovině je matka se zařazením svého syna do Montessori systému spokojená. Nicméně je přesvědčená o tom, že zvolená alternativa není pro jejího syna vhodná. I tomto případě lze v hodnocení matky pozorovat její tendenci opírat se o obecně známé teorie. To deklaruje její výrok: „*ačkoli jsem věděla, že ta alternativa pro to dítě není vhodná.*“ Je totiž obecným pravidlem, že kvůli vysoké míře svobody není Montessori systém pro děti s PAS vhodným řešením. Na druhou stranu matka nehodnotí pozitivní působení školy a v hodnocení nezohledňuje chlapcovy pokroky.

V jejích výpovědích můžeme pozorovat, že se poměrně výrazně uchyluje k hodnocení z pohledu rodiče. Zmiňuje, že zařazení dítěte do Montessori systému klada na rodiče poměrně vysoké požadavky v oblasti finanční, časové, psychické i fyzické. Doplnuje, že v některých případech je to náročné i pro samotného chlapce. Z výpovědi paní učitelky nicméně víme, že pedagogičtí pracovníci se naopak chlapci snaží pomáhat, v jistých oblastech mu jdou vstříc, a naopak na rozdíl od matky se snaží nároky na žáka spíše snižovat.

Matka projevila také svůj názor, co se týče pedagogického působení. Uvedla, že se pedagogičtí pracovníci poskytováním svobody dítěti vzdávají vlastní zodpovědnosti. Tento výrok nelze na základě získaných údajů objektivně zhodnotit, jelikož pozorování v instituci neprobíhalo dostatečně dlouho. Nicméně pokud vše funguje i v praxi tak, jak by teoreticky mělo, je naopak pro pedagogické pracovníky velice náročné potlačit svou vlastní osobnost a být jen pomáhajícími partnery v poznávání světa dítětem. A jak pedagogická praxe ukazuje tato svoboda a možnost dítěte volit si činnosti na základě jeho vlastního zaujetí je pro jeho rozvoj prospěšná.

Můžeme tedy usuzovat, jestli matčina částečná nespokojenost je oprávněná, či pramení spíše z faktu, že zvolená alternativa neodpovídá její představě. Nicméně komunikace a spolupráce mezi školou a rodičem funguje dobře, což ústí v nejlepší zájem dítěte.



*Nakolik je daná alternativa pro tento případ vhodná?*

Vezměme nejprve v úvahu fakta, která máme, a předpoklady, které nasvědčují vhodnosti Montessori pedagogiky pro dítě s autismem, ale také opaku. Systém Montessori zajišťuje připravené prostředí, které je pro dítě srozumitelné a předvídatelné. To je zároveň jedním z požadavků, který je kladen v edukačním procesu žáků s PAS. Snadná orientace ve známém prostředí zaručuje žákovi možnost rozvoje tolik žádané samostatnosti, ale především v dítěti nevyvolává pocit úzkosti a frustrace. I tento bod musí být zaručen při vzdělávání žáků s PAS, a který zároveň přirozeně vychází z Montessori pedagogiky. Prostředí, potažmo celá Montessori pedagogika, se přizpůsobuje specifikům a potřebám žáka a respektuje tedy jeho individualitu. Splňuje také požadavek strukturalizace, jelikož žák nemůže postoupit dál, pokud nesplní intuitivně za sebou jdoucí kroky. Práce probíhá s reálnými předměty, se kterými se bude dítě setkávat i nadále v průběhu celého svého života, a je realizována s ohledem na potřebu vizuálních vjemů. Ve všech zmíněných bodech se prolínají principy Montessori pedagogiky, které jsou přirozeně zajišťovány všem dětem bez rozdílu, a předpoklady úspěšné integrace žáka s PAS. Jedinou záležitostí, která nenasvědčuje integraci dítěte s PAS do Montessori systému, je otázka svobody. Přílišná svoboda a z toho možný vyplývající chaos může dítě s autismem znervóznět, vyvolat u něho frustraci až ataky a obecně akcentaci negativních projevů vyplývajících z poruchy.

Pokud však konkrétněji zanalyzujeme případ pozorovaného žáka, jemu naopak svoboda vyhovuje, díky ní se prohlubuje jeho sebevědomí. Jelikož podle výpovědi osobní asistentky má dobré plánovací schopnosti, je schopen si vybrat aktivitu, která ho v danou chvíli zajímá, a splnit ji. Ze samostatné práce má radost a následné pozitivní sebehodnocení ho nadále motivují v práci. V tomto konkrétním případě byly splněny všechny předpoklady úspěšné integrace uvedené v teoretické části, a výzkum a odpovědi na otázky z něho vyplývající nasvědčují tomu, že zařazení žáka do dané alternativy skutečně proběhlo ve prospěch žáka. Je možná odvážné domnívat se, nicméně z výzkumu vyplývá, že v současné chvíli je pro tohoto žáka integrace do školy s Montessori pedagogikou tím nejvhodnějším řešením. Inkluze v tomto prostředí probíhá přirozeněji, než v běžné škole, jelikož žáci v Montessori systému více tolerují odlišnosti, což eliminuje frustraci z nepřijetí. Ba naopak takové prostředí podporuje žáka v jeho sebevědomí a rozvoji.

Je však třeba mít na paměti, že získané výsledky nelze zobecnit na všechny jedince s PAS. Je nutné si uvědomit, že každé dítě je individuální bytostí se svými vlastními potřebami. Spektrum autistických poruch je navíc natolik široké, že nelze obecně stanovit, jaký edukační model je pro žáky s PAS ten nejvhodnější. Vývoj těchto dětí často probíhá

nerovnoměrně, nýbrž skokově, nelze tedy ani říci, že pro jednoho žáka je určitý typ vzdělávání tím nejvhodnějším v průběhu celého edukačního procesu. Zařazení do základní školy by tedy mělo probíhat po pečlivém zvážení rodičů, kteří musí do svých úvah zahrnout své časové, finanční, psychické i fyzické možnosti a požadavky školy na rodiče. Především by však měli společně s dalšími odborníky vzít v úvahu závažnost poruchy, potřeby dítěte, jeho mentální i fyzické potřeby a také edukační cíl.

Výsledkem předkládané diplomové práce je teoretický předpoklad, že Montessori pedagogika je vhodnou alternativou pro některé žáky s poruchou autistického spektra. Tato práce spíše jen směřuje k formulaci teorie a dává vodítko ke stanovení nové hypotézy, kterou je třeba dále ověřovat. Kvůli výše zmíněným úskalím není možné toto tvrzení s jistotou vyřknout. Mimoto má i tato práce jisté rezervy. Jednou z nejzávažnějších slabých stránek výzkumu byla realizace rozhovoru jen s jedním rodičem. Z toho důvodu mohou být výpovědi týkající se rodinné situace zkresleny subjektivitou matky. Bohužel z důvodu poměrně napjaté současné situace mezi bývalými manželi otec dítěte ve výzkumu neparticipoval. Kromě toho diagnózu pas u svého dítěte odmítá. Dalším úskalím je také nedostatečná doba výzkumu. Ačkoli výzkumník měl možnost s chlapcem pracovat po dobu sedmi měsíců a sledovat tak jeho rozvoj, nebylo možné vidět jeho fungování ve škole. Z toho důvodu některé elementy, na které bylo v práci upozorněno, zůstávají jen otázkou do diskuse, a neznáme na ně jednoznačnou odpověď.

Ze zmíněných rezerv vyplývají doporučení pro další výzkumnou praxi. Realizovaný výzkum se zabývá jen jedním případem ve zvolené alternativě. Validnější informace, ze kterých by bylo možné vyvodit obecněji platné závěry, je možné získat na základě analýzy většího množství různorodých případů zařazených do různých typů škol s rozdílným programem. Nelze tvrdit, že Montessori pedagogika je pro žáky s PAS nejvhodnějším řešením, pokud nebyl analyzován obdobný případ v odlišných alternativách. Tato práce jen poukazuje na fakt, že principy Montessori se v mnohém překrývají s prvky, které v edukačním procesu vyžadují také žáci s PAS. Po pečlivém posouzení různých faktorů však může být tato alternativa pro dítě s PAS prospěšnou.

Co se týče doporučení pro praxi, byl identifikován jen jediný faktor v Montessori systému, který je v přímém rozporu s potřebami dětí s PAS, a tím je svoboda. Pokud v žákovi přemíra svobody vyvolává negativní prožitky, je možné ji eliminovat na základě přímé spolupráce s osobní asistentkou. Tato mírná redukce svobodného rozhodování a nevyhujícího množství působících podnětů by mohla být korigována i v Individuálním vzdělávacím plánu

dítěte. V praxi by tak asistentka pedagoga, či osobní asistentka žáka zmenšovala výběr v dané situaci. To vždy s ohledem na individuální potřeby žáka.

## Závěr

Diplomové práce se věnovala zařazení dítěte s poruchou autistického spektra do školy s alternativním přístupem k výuce, konkrétně do systému Montessori. Práce obsahuje dvě části – část teoretickou a empirickou.

V teoretickém segmentu jsou objasněny poznatky vztahující se ke zkoumané problematice, počínaje poruchami autistického spektra. Ty jsou vzhledem k zaměření práce považovány za klíčové, jelikož v centru výzkumu stojí jedinec s PAS. Nejprve je objasněna základní triáda postižení, podle které se poruchy diagnostikují. Následuje pohled na příčiny, které stojí za vznikem těchto poruch, projevy a výskyt. Kromě toho je dále uvedena klasifikace jednotlivých poruch autistického spektra. Následující kapitola je věnována možnostem edukace žáků s PAS. Je vysvětleno, jaké jsou jejich specifické požadavky v edukačním procesu, a které metody výuky jsou vhodné pro tuto cílovou skupinu. V neposlední řadě se práce věnuje také Montessori pedagogice, její charakteristice a základním principům. Využití této alternativy pro zmíněnou cílovou skupinu je v teoretické části pouze nastíněna. Blíže je zkoumána v empirickém výzkumu.

Výzkumná část práce začíná stanovením cíle výzkumu, kterým bylo analyzovat situaci integrovaného jedince s PAS do Montessori školy a zjistit, zda je toto začlenění vhodnou alternativou. Dílčí cíle, potažmo vedlejší výzkumné otázky, se potom věnovaly specifitějším oblastem, na základě kterých mohla být vhodnost alternativy následně posuzována. Těmito oblastmi byly zvoleny úspěšnost sekundární socializace probíhající v edukačním prostředí, pozice žáka v kolektivu spolužáků, spokojenost chlapce i matky s procesem integrace a v neposlední řadě jeho školní úspěšnost. V souladu se záměrem naplnit kritériální validitu byla výzkumným plánem zvolena triangulace. V rámci ní byl použit polostrukturovaný rozhovor spadající pod kvalitativní výzkum, sociometrický dotazník spadající pod kvantitativní výzkum a v neposlední řadě pozorování, kterým byla získaná data verifikována. Rozhovor byl realizován s jedincem s PAS, jeho matkou, třídní učitelkou a osobní asistentkou. Sociometrické testy pak byly delegovány v prvním, druhém a třetím ročníku Základní školy Montessori v Pardubicích.

Na základě získaných dat lze stanovit závěr, že Montessori pedagogika je pro konkrétního pozorovaného žáka s Aspergerovým syndromem vhodným řešením a vítanou alternativou. Sekundární socializace a začlenění do kolektivu spolužáků proběhlo bez výraznějších odchylek, chlapec zvládá edukační proces také bez problému. Nicméně v této

oblasti by ve prospěch psychické pohody dítěte bylo vítáno snížení tlaku na jeho osobu ze strany matky.

Již s větší opatrností se můžeme domnívat, že zařazení žáků s Aspergerovým syndromem, vysokofunkčním autismem, a obecně lehčími formami PAS do Montessori systému, je vhodnou alternativou integrace, vhodnější, než integrace do běžné školy. Tomuto závěru nasvědčují překrývající se prvky Montessori pedagogiky se zásadami vzdělávání žáků s PAS. Nicméně při výběru vhodného edukačního zařízení pro žáka je vždy třeba vzít nejprve v úvahu individuální potřeby daného dítěte, možnosti rodičů i školy.

Závěrem lze říci, že cíl diplomové práce byl naplněn. Z výzkumného šetření vyplynuly základní předpoklady pro možnou nově vznikající teorii, tedy že Montessori pedagogika je vhodnou alternativou pro výuku některých žáků s PAS. Získané poznatky je však nutné nadále rozpracovat a verifikovat.

## Seznam literatury

- [1] BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-802-6211-952.
- [2] BAZALOVÁ, Barbora. *Poruchy autistického spektra: teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5781-4.
- [3] BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3971-X.
- [4] BONDY, Andy – FROST, Lori. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada, 2007. Psyché. ISBN 978-80-247-2053-1.
- [5] ČADILOVÁ, Věra – ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.
- [6] ČADILOVÁ, Věra – ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-475-5.
- [7] ČADILOVÁ, Věra – ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem: pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi*. Praha: Pasparta, 2013. ISBN 978-80-905576-2-8.
- [8] ČADILOVÁ, Věra – ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: pro žáky s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-39-8.
- [9] ČIHÁČEK, Vlastimil. *Péče o lidi s autismem ve střední Evropě*. Speciální pedagogika, 1999, roč. 9, č. 3 – 4, s. 17 – 25. ISSN 1211 – 2720.

- [10] EICHELBERGER, Harald. *Montessoriovská pedagogika*. Komenský CZ, 2002/2003. Roč. 128, č. 2.
- [11] FISCHER, Slavomil. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.
- [12] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.
- [13] GILLBERG, Christopher – PEETERS, Theo. *Autismus-zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Překl: Miroslava Jelínková. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-856-2.
- [14] HOWLIN, Patricia. *Autismus u dospívajících a dospělých*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-499-1.
- [15] HELMING, Helene. *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1996. ISBN 80-080-0281-6.
- [16] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-802-6209-829.
- [17] HRDLIČKA, Michal – KOMÁREK, Vladimír. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.
- [18] HRDLIČKA, Michal – KOMÁREK, Vladimír, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6.
- [19] HRDLIČKOVÁ, Alena. *Pedagogická koncepce M. Montessoriové jako podnět i pro výchovu dětí staršího školního věku*. Pedagogická revue SK, 1992. Roč. 44, č. 6, s. 423 - 430.

- [20] HOLTSTIEGE, Hildegard. *Maria Montessoris neue Pädagogik: Prinzip Freiheit - Freie Arbeit*. Freiburg im Breisgau: Herder, 1987. ISBN 978-345-1209-192.
- [21] HOLTSTIEGE, Hildegard. *Modell Montessori: Grundsätze und aktuelle Geltung der Montessori-Pädagogik*. 12. Aufl. Freiburg im Breisgau: Herder, 2000. ISBN 978-345-1273-476.
- [22] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-802-4753-263.
- [23] JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus III. Problémy s představitostí u dětí s autismem*. 1. vyd. Praha: IPPP ČR, 2000.
- [24] JELÍNKOVÁ, Miroslava. *TEACCH Program – výchovně – vzdělávací program pro děti, mládež a dospělé s autismem*. Speciální pedagogika, 1998, roč. 8, č. 1, s. 18 – 23. ISSN 1211 – 2720.
- [25] JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-729-0042-0.
- [26] KERLINGER, Fred N. *Základy výzkumu chování: pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia, 1972.
- [27] LILLARD, Angeline Stoll. *Montessori: the science behind the genius*. Updated ed. New York: Oxford University Press, 2008. ISBN 978-019-5369-366.
- [28] LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: praxe reformně pedagogické koncepce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000. ISBN 80-719-4266-9.
- [29] MOOR, Julia. *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem: praktické nápady pro každý den*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-787-9.
- [30] MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl*. Praha, 2003, překl.: Jan Volín. ISBN 80-86189-02-3.



- [31] MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-807-3874-780.
- [32] MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. ISBN 80-861-8900-7.
- [33] MÜHLPACHR, P. *Autismus známá neznámá*. Speciální pedagogika, 2001, roč. 11, č. 3, s. 143 – 148. ISSN 1211 – 2720.
- [34] O autismu: Prevalence poruch autistického spektra. *Národní ústav pro autismus, z.ú.: Dříve APLA Praha*[online]. [cit. 2017-12-09]. Dostupné z: <http://www.praha.apla.cz/o-autismu.html>
- [35] PEŠEK, Roman. *Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem: nebojujte s těmito dětmi, uče se s nimi "tančit"*. 2. vydání. Praha: Pasparta, 2017. ISBN 978-80-88163-65-7.
- [36] PETRUSEK, Miroslav. *Sociometrie: teorie, metoda, techniky*, 1.vyd. Praha: Svoboda, 1969.
- [37] PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- [38] PRŮCHA, Jan – WALTEROVÁ, Eliška – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8579-2.
- [39] RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-807-3674-243.
- [40] RÝDL, Karel, ed. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-719-4841-1.

- [41] ŘÍČAN, Pavel – KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1049-8.
- [42] SAJDOVÁ, Věra. *Maria Montessoriová a její metod výchovy*. Praha, 1935.
- [43] SCHOPLER, Eric – MESIBOV, B. Gary. *Autistické chování*. Praha: Portál, 1997. Speciální pedagogika. ISBN 80-717-8133-9.
- [44] SCHOPLER, Eric. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Praha: Portál, 1999. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-202-5.
- [45] SCHOPLER, Eric – REICHLER, Robert Jay – LANSING, Margaret. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 1998. ISBN 8071781991.
- [46] SODOMKOVÁ, Renata. *Edukace žáků s poruchami autistického spektra*. Brno, 2006. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Jarmila Pipeková.
- [47] STRAUSSOVÁ, Romana – KNOTKOVÁ, Monika. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra: jak začít a proč*. Praha: Portál, 2011. Rádci pro zdraví. ISBN 978-802-6200-024.
- [48] STRUNECKÁ, Anna. *Přemůžeme autismus?*. Petrovice: ProfiSales, 2016. ISBN 978-8087494-23-3.
- [49] ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Portál, 2003. Speciální pedagogika. ISBN 80-717-8821-X.
- [50] ŠVARŤÍČEK, Roman – ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-807-3673-130.
- [51] THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. 2. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0215-8

- [52] THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-736-7091-7.
- [53] THOROVÁ, Kateřina. *Výjimečné děti: Aspergerův syndrom*. 3. vyd. Praha: APLA, 2007.
- [54] THOROVÁ, Kateřina. Strukturované učení. *Autismus.cz: Portál o poruchách autistického spektra* [online]. [cit. 2017-12-10]. Dostupné z: <http://www.autismus.cz/strukturovane-uceni/strukturovane-uceni-2.html>
- [55] VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Vybrané typy narušené komunikační schopnosti v interdisciplinárním přístupu: výsledky partikulárních výzkumných šetření*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-802-4434-339.
- [56] VOSMÍK, Miroslav – BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2.
- [57] YIN, Robert K. *Case study research: design and methods*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994. ISBN 08-039-5663-0.
- [57] Zákon č. 561/2004 Sb. *Školský zákon*, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání
- [58] ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8071-5.
- [59] ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8544-X.

## **Seznam obrázků a tabulek**

Obrázek 1 - Tazatelské oblasti s kategoriemi .....	56
Obrázek 2 - Individuální terčový sociogram .....	68
Obrázek 3 - Bjerstedtův individuální šachový sociogram .....	69

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – sociometrická matice

Příloha 2 – sociometrický test

Příloha 3 – rozhovor s učitelem

Příloha 4 – rozhovor s rodičem

Příloha 5 – rozhovor s dítětem s PAS

## Příloha 1 – sociometrická matice

žák	Ž1	Ž2	Ž3	Ž4	Ž5	Ž6	Ž7	Ž8	Ž9	Ž10	Ž11	Ž12	Ž13	Ž14	Ž15	Ž16	Ž17	Ž18	Ž19	Ž20	Ž21	Ž22
pozitivní volba	reálné kritérium	3	1	3	7	1	1	4	3	6	2	2	2	3	4	1	3	4	2	2	2	5
	potenciální kritérium	6	2	1	7	1	1	4	2	5	3	1	3	2	3	2	3	3	2	2	1	3
	oblíbenost	4	1	2	4			2	2	3	6	3	5	6	2	8	2	3		1	2	1
	volný čas	2-		1	7	1	1	3,2-	3	6	2	1	1	5,2-	3	1	3	4	2	2	2	3
negativní volba	neoblibenost	4	1	3	6	1	1	4	3	6	3	1	2	6	2	2	2	5	2	1	2	5
	realné kritérium	9	5			2	2	4	9	4	3	1		4		1	1				1	3
	potenciální kritérium	9	3	4	14	1	2	8	5	11	5	3	5	5	7	3	6	7	4	4	3	8
pozitivní volby	realné kritérium	8	1	6	17	0	2	9	8	15	11	5	8	17	7	11	7	12	4	4	6	9
	potenciální kritérium	9	5	0	0	2	2	4	9	4	3	1	0	0	4	0	1	1	0	0	1	3
negativní volby	realné kritérium	9	5	0	0	2	2	4	9	4	3	1	0	0	4	0	1	1	0	0	1	3

## **Příloha 2 – sociometrický test**

1. Napiš jména tří žáků/žákyň z tvé třídy, které máš nejraději.
2. Napiš jména tří žáků/žákyň z tvé třídy, které máš nejméně rád.
3. Napiš jména tří spolužáků/spolužaček, které bys požádal/a o pomoc, kdyby sis nevěděl/a rady s nějakým úkolem do školy.
4. Zjistíš, že někdo ubližuje tvému spolužákovi/spolužačce. Napiš jména tří žáků z tvé třídy, kterým bys neváhal/a okamžitě pomoci. Zdůvodni, proč sis vybral/a právě je.
5. S kým z tvé třídy trávíš o přestávkách nejvíce času? Napiš jména 3 spolužáků/spolužaček.
6. Kdybys pořádal/a oslavu svých narozenin, koho ze svých spolužáků bys pozval/a? Napiš tři jména.

## **Příloha 3 – rozhovor s učitelem**

1. Myslíte si, že je zařazení tohoto žáka s PAS do této alternativní školy vhodným řešením? Proč?
2. Jakým způsobem se podařilo žákovi sociálně se zařadit do kolektivu spolužáků? Našel si mezi dětmi kamarády?
3. Musel/a jste ostatní žáky nějakým způsobem připravovat na zařazení žáka s PAS do jejich třídy?
4. Byly překážkou, případně jak velkou, specifické návyky žáka?
5. Jak vypadá Váš přístup k tomuto žákovi? Je v něčem specifický?
6. Jak žák s PAS zvládá plnit svůj plán?
7. Jak vypadá výukový plán tohoto žáka?
8. Je nutné se při výuce tomuto žákovi speciálně individuálně věnovat, aby zvládl vyučovanou látku?
9. Jak jste spokojený se spoluprací rodičů ohledně přípravy žáka na výuku?

## **Příloha 4 – rozhovor s rodičem**

1. Proč jste vybral/a právě tuto alternativu?
2. Myslíte si, že Vámi vybraná alternativa je pro Vašeho syna/Vaší dceru nejvhodnější? Proč?
3. Jakým způsobem Váš syn/Vaše dcera zvládl/a zařazení do školy?
4. Co pro něho/pro ni bylo podle Vás nejtěžší?

5. Musel/a jste Vaší dceru/Vašeho syna na nástup do školy nějakým způsobem připravovat? Jak?
6. Jak byl/a přijat/a svými spolužáky?
7. Má Váš syn/Vaše dcera ve třídě nějaké kamarády?
8. Má Váš syn/Vaše dcera nějaké specifické návyky, či opakující se chování, na které bylo nutné předem připravit jeho spolužáky?
9. Jakým způsobem Váš syn/Vaše dcera zvládá vyučovanou látku?
10. Jakým způsobem probíhá příprava na vyučování u Vás doma?
11. Jak jste spokojený/á s přístupem pedagogů k Vašemu synovi/Vaší dceři?

### **Příloha 5 – rozhovor s dítětem s PAS**

1. Jak se cítíš v kolektivu svých spolužáků?
2. Za kým jdeš, když potřebuješ s něčím pomoci nebo poradit?
3. Jaké máš vztahy se svými spolužáky?
4. Scházíš se se svými spolužáky i ve svém volném čase?
5. Jak tvoji spolužáci reagují na tvé specifické návyky?
6. Preferuješ spíše skupinovou nebo individuální práci? Pokud skupinovou, tak s kým nejraději spolupracuješ?
7. Jak trávíš volný čas o přestávkách?
8. Jak by se podle tebe měl k tobě chovat ideální kamarád?
9. Máš ve třídě nějaké kamarády? Popiš váš vztah.
10. Co tě ve škole nejvíce baví? Proč?
11. Co tě naopak nebaví? Proč?
12. Jak zvládáš vyučovanou látku?
13. Jaké hodnocení ve škole dostáváš?
14. Představ si, že jsi v situaci, kdy se ti někdo ve škole posmívá nebo ti ubližuje jiným způsobem. Koho bys požádal o pomoc? (jaké spolužáky, učitele, či žáky z jiných tříd)